



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sara Maria Barbosa Soares

**Colaborar para desenvolver a oralidade
na aprendizagem de Inglês no 1.º Ciclo
do Ensino Básico**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sara Maria Barbosa Soares

**Colaborar para desenvolver a oralidade
na aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo
do Ensino Básico**

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

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves
Fernandes Ferreira Vieira**

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Agradecimentos

Aos meus pais e à minha irmã por todos os sacrifícios e todo o apoio incondicional nos momentos bons e menos bons.

Ao meu namorado por estar sempre lá para tudo e à sua família por me terem recebido de braços abertos.

A todos os amigos que fiz ao longo destes últimos anos, quer no curso de Línguas e Literaturas Europeias, quer no mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico pela entajuda e pelo companheirismo que sempre demonstraram para comigo.

Quero aproveitar também para agradecer de forma especial à minha orientadora e professora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira por todos os conhecimentos e conselhos que me forneceu, não só durante este estágio como durante as aulas.

Em relação ao estágio, quero agradecer ao Agrupamento de Escola, e quero agradecer também à orientadora cooperante e aos alunos pelo carinho e por me ajudarem a crescer como profissional.

Declaração de Integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Colaborar para desenvolver a oralidade na aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Resumo

O presente relatório reporta-se ao estágio do Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho, no âmbito do qual foi desenvolvido o projeto de investigação-ação intitulado “Colaborar para desenvolver a oralidade na aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico”. Este projeto foi implementado numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, no distrito de Braga, numa turma de terceiro ano que passou ao quarto ano na segunda fase de estágio. Os objetivos do projeto foram os seguintes: conhecer perceções e atitudes das crianças relativas à aprendizagem da língua inglesa e à oralidade; promover competências de oralidade através de tarefas colaborativas; promover competências de autorregulação da aprendizagem no âmbito da oralidade; e avaliar o potencial da colaboração no desenvolvimento da oralidade. A fase inicial do estágio foi caracterizada pela observação de aulas e análise do contexto, com a finalidade de desenhar o projeto. Nesta fase, fiquei a conhecer as preferências dos alunos relativamente à língua inglesa e às atividades realizadas em sala de aula. Numa segunda fase, foram construídas sequências didáticas e foi concretizado o projeto ao longo do 1º semestre do ano letivo 2018/2019. Para a recolha de dados nesta fase, foram utilizados questionários de autorregulação. Dos resultados obtidos foi possível concluir que o projeto foi bem-sucedido, uma vez que os alunos demonstraram gostar das atividades realizadas, valorizaram o trabalho com os colegas e verificou-se uma evolução positiva no que diz respeito a sentirem-se desinibidos e confortáveis a falar inglês.

Palavras-chave: aprendizagem de Inglês; oralidade; trabalho colaborativo.

Collaborating to develop oral skills in English learning in primary education

Abstract

This report refers to the practicum of the Master's Degree in English Teaching in Primary School of the University of Minho, during which an action research-project was developed, entitled "Collaborating to develop oral skills in English learning in primary education". This project was implemented in a primary school in Braga district, in a third grade class, which became a fourth grade class in the second part of the practicum. The objectives of the project were: to know the perceptions and attitudes of children towards learning the English language and towards speaking; to promote speaking competences through collaborative tasks; to promote self-regulation of learning competences in speaking; and to evaluate the potential of collaborative work in the development of speaking skills. The first part of the practicum was characterized by class observation and context analysis, with the intent to design the project. In this initial phase, I was able to get to know the preferences of the students concerning the English language and the classroom activities. In the second stage, materials for didactic sequences were built and the action research project was carried out during the first semester of the academic year 2018/2019. To collect data in this phase, self-regulation questionnaires were used. Results show that the project was successful, because the students enjoyed the activities and valued the group/pair work, and a positive evolution was observed concerning the students feeling uninhibited and comfortable when speaking English.

Key words: collaborative work; English learning; oral skills.

Índice

Agradecimentos	iii
Declaração de Integridade	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Introdução.....	1
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico do Projeto	3
1.1 Oralidade no Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	3
1.2 Aprendizagem Cooperativa.....	5
1.3 Promoção da Autonomia e Autorregulação	6
Capítulo 2 – Contexto do Projeto e Plano de Intervenção.....	8
Capítulo 3 – Apresentação e Análise da Experiência.....	12
3.1 Questionário Inicial: <i>Getting to know you better!</i>	12
3.2 Descrição e avaliação das sequências didáticas do projeto	14
3.2.1 Introdução ao projeto: <i>Building a Monster</i>	15
3.2.2 Primeira sequência didática: <i>Numbers and Nature</i>	17
3.2.3 Segunda sequência didática: <i>A Winter Story</i>	21
3.2.4 Terceira sequência didática: <i>Food and Drink</i>	24
3.2.5 Quarta sequência didática: <i>Cooking</i>	27
3.2.6 Quinta sequência didática: <i>Going to the restaurant</i>	30
3.2.7 Avaliação global do projeto.....	33
Conclusões	37
Referências Bibliográficas	38
Anexos	40
Anexo 1- Questionário inicial: <i>Getting to know you better!</i>	40
Anexo 2- Planificação das primeiras aulas.....	41
Anexo 3- Primeira Sequência – <i>Numbers and Nature</i>	44

Anexo 4 – Segunda Sequência – <i>A Winter story</i>	49
Anexo 5- Terceira Sequência – Food and Drink.....	54
Anexo 6- Quarta Sequência - Cooking.....	59
Anexo 7- Quinta Sequência – Going to the restaurant.....	63

Índice de Figuras

Figura 1 – Elementos Essenciais da Aprendizagem Cooperativa (Janz, Frolick, & Prakash, 2014).....	6
Figura 2 – Trabalhos realizados pelos alunos (Building a Monster).....	16
Figura 3 – Resultado final da atividade de colorir e legendar as imagens da história.....	23
Figura 4 – Cartazes elaborados pelos alunos a partir das receitas.....	29

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Atitudes dos alunos face ao inglês, à oralidade e à colaboração.....	13
Gráfico 2 – Sentimentos dos alunos quando falam inglês nas aulas.....	14
Gráfico 3 – Evolução dos sentimentos das crianças ao longo das sequências didáticas.....	35
Gráfico 4 – Percepções dos alunos sobre o trabalho colaborativo.....	36

Índice de Quadros

Quadro 1 – Quadro-síntese do projeto.....	10
Quadro 2 – Calendário e temas das sequências.....	12
Quadro 3 – Percepções dos alunos relativamente à aula de introdução ao projeto.....	16
Quadro 4 – Percepções dos alunos sobre como se sentiram a falar inglês (aula de introdução ao projeto).....	17
Quadro 5 – Percepções dos alunos relativamente aos seus conhecimentos (aula de introdução ao projeto).....	17
Quadro 6 – Percepções dos alunos relativamente às atividades das aulas (1ª Sequência Didática).....	20
Quadro 7 – Percepções dos alunos sobre os seus sentimentos nesta aula (1ª Sequência Didática).....	20
Quadro 8 – Percepções dos alunos sobre trabalhar com os colegas na aula (1ª Sequência didática).....	20
Quadro 9 – Percepções dos alunos relativamente às atividades das aulas (2ª Sequência Didática).....	23
Quadro 10– Percepções dos alunos sobre os seus sentimentos nesta aula (2ª Sequência Didática).....	24
Quadro 11 – Percepções dos alunos sobre trabalhar com os colegas na aula (2ª Sequência didática).....	24
Quadro 12 – Percepções dos alunos relativamente às atividades das aulas (3ª Sequência Didática).....	26
Quadro 13 – Percepções dos alunos sobre os seus sentimentos nesta aula (3ª Sequência Didática).....	26
Quadro 14 – Percepções dos alunos sobre trabalhar com os colegas na aula (3ª Sequência didática).....	27

Quadro 15 – Percepções dos alunos relativamente às atividades das aulas (4ª Sequência Didática)	29
Quadro 16 – Percepções dos alunos sobre os seus sentimentos nesta aula (4ª Sequência Didática)	30
Quadro 17 – Percepções dos alunos sobre trabalhar com os colegas na aula (4ª Sequência didática)	30
Quadro 18 – Percepções dos alunos relativamente às atividades das aulas (5ª Sequência Didática)	32
Quadro 19 – Percepções dos alunos sobre os seus sentimentos nesta aula (5ª Sequência Didática)	33
Quadro 20 – Percepções dos alunos sobre trabalhar com os colegas na aula (5ª Sequência didática)	33
Quadro 21 – Dificuldade das atividades e gosto dos alunos pelas atividades nas sequências didáticas	34

Introdução

Este relatório de estágio foi desenvolvido na Unidade Curricular *Estágio* do Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho. Visa documentar a minha experiência de estágio, que decorreu nos anos letivos 2017/2018 e 2018/2019, e durante a qual desenvolvi o meu projeto de investigação-ação. O meu estágio foi realizado numa escola de 1º Ciclo do Ensino Básico, no distrito de Braga, com uma turma de terceiro ano que posteriormente passou ao quarto ano.

O Decreto-Lei n.º176/2014 veio determinar “a introdução da disciplina de Inglês no currículo nacional, como disciplina obrigatória a partir do 3º ano de escolaridade”. Esta medida faz todo o sentido nos dias que correm, visto que a Língua Inglesa é uma língua universal e vivemos numa sociedade cada vez mais tecnológica em que esta língua é predominante. Por outro lado, a aprendizagem de línguas em idades precoces pode favorecer atitudes favoráveis face a outras línguas e culturas. Segundo Gregório, Perdigão, & Casas-Novas (2014, p. 14) “O Inglês é a língua estrangeira mais ensinada em quase todos os países e em todos os níveis de ensino. Desde 2004/05, a percentagem dos alunos que aprendem Inglês em todos os níveis de ensino aumentou, particularmente no ensino básico (1º e 2º ciclos)”. A importância de aprender Inglês é apresentada em vários documentos reguladores do ensino da língua, quer a nível nacional quer a nível europeu. Desses documentos fazem parte o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001); as Metas Curriculares de Inglês (Bravo, Cravo, & Duarte, 2015); e o Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005). Tendo por base estes documentos e as necessidades dos alunos, desenvolvi o projeto de investigação-ação intitulado “Colaborar para Desenvolver a Oralidade na Aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico”. Este projeto foi elaborado de modo a combinar o trabalho colaborativo, para os alunos poderem desenvolver algumas competências sociais, e a oralidade, para os alunos se poderem sentir mais confiantes quando falam inglês, quer em contexto de sala de aula quer em contexto de sociedade. Os objetivos do projeto foram os seguintes:

- Conhecer perceções e atitudes das crianças relativas à aprendizagem da língua inglesa e à oralidade.
- Promover competências de oralidade através de tarefas colaborativas
- Promover competências de autorregulação da aprendizagem no âmbito da oralidade
- Avaliar o potencial da colaboração no desenvolvimento da oralidade

A oralidade é uma competência essencial nesta fase de aprendizagem e essa foi essa uma das razões que me levou a escolher este tema. Outras razões foram: o aumento da autoestima; a promoção

da autonomia; a preparação para um meio social interativo e a promoção da comunicação e participação em contexto de sala de aula. Por outro lado, decidi explorar o trabalho colaborativo no sentido de promover a interajuda, a exposição dos alunos a diferentes perspectivas, opiniões e ideias, e o desenvolvimento de competências sociais. Como a turma tinha uma aluna com Necessidades Educativas Especiais, pareceu-me também uma boa estratégia para a integrar mais nas atividades e na própria turma.

No que diz respeito à sua estrutura, este relatório encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro capítulo faz referência ao enquadramento teórico do projeto e nele constam pontos de vista de vários autores relativamente à oralidade, ao trabalho colaborativo e à autonomia e autorregulação na aprendizagem. No segundo capítulo, é feita uma apresentação do enquadramento contextual e nele são referidos aspetos específicos da turma e da escola onde foi feito o estágio. Neste capítulo é também apresentado o projeto de investigação-ação desenvolvido. Por fim, o terceiro capítulo encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte é apresentado o questionário inicial para caracterização da turma e as respetivas respostas. Na segunda parte é feita uma descrição das sequências didáticas realizadas no âmbito do projeto e é também feita uma avaliação global do projeto com base nas respostas aos vários questionários de autorregulação preenchidos pelos alunos. Nas Conclusões, é feita uma reflexão sobre a importância do projeto na aprendizagem dos alunos e no meu desenvolvimento profissional. Por fim, as referências bibliográficas apresentam as obras referenciadas ao longo do trabalho, e nos anexos são apresentados os materiais correspondentes a cada sequência didática do projeto para facilitar a compreensão e complementar o que é apresentado ao longo do relatório.

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico do Projeto

Neste capítulo são apresentados os pontos de vista de alguns autores no que diz respeito a dimensões principais do projeto: a oralidade no ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (ponto 1.1), a aprendizagem cooperativa (ponto 1.2) e a promoção da autonomia e da autorregulação (ponto 1.3).

1.1 O Oralidade no Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

De acordo com as Metas Curriculares (Bravo, Cravo, & Duarte, 2015) e com as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018), a aprendizagem do inglês no 3º e no 4º ano corresponde ao nível A1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - QECR (Conselho da Europa, 2001). Relativamente à oralidade, o QECR faz referência a algumas competências gerais esperadas neste nível de aprendizagem, referindo que o aluno

É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante. (Conselho da Europa, 2001, p. 49)

Nas Orientações Programáticas (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005, p. 11) são enunciadas várias finalidades da Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico. Algumas delas articulam-se com o projeto desenvolvido: promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania; contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafectivas, culturais e psicomotoras da criança; promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e favorecer atitudes de autoconfiança e de empenhamento no saber fazer. É também mencionado no Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001, p. 15) que os alunos ao saírem do ensino básico deverão ser capazes de, entre outras competências, “Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente situações do quotidiano e para apropriação de informação; Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa; Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns.” Neste documento, também são apresentadas algumas ações que o professor deve desenvolver na sua prática de ensino, como por exemplo, organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, dando atenção a situações

do cotidiano e organizar atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes.

Nas Orientações Programáticas (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005, p. 13), refere-se que se “pressupõe que operacionalização curricular dê ênfase à audição e à oralidade”, “inclua a discriminação e imitação de sons, entoações e ritmos em realizações linguísticas significativas” e “explore, com frequência, a produção oral”. A oralidade, nestas idades, deve ser desenvolvida com recurso a atividades mais lúdicas para os alunos se irem familiarizando com a língua e irem aprendendo de forma mais descontraída. Cruz & Ribeiro (2009) referem que as metodologias e os recursos utilizados

(...) deverão ser lúdicos, provocando a sedução das crianças pela língua-alvo e sua cultura. Deste modo, os professores deverão utilizar cantigas, jogos didáticos, vídeos, imagens, entre outros, para possibilitarem um primeiro contacto da criança com uma nova fonia, provocando assim uma aquisição de sonorização específica numa idade precoce. (p. 2)

Capperucci (2017, p. 207), ainda sobre o mesmo tema, advoga que “speaking English for the child has to become a natural activity, preferably integrated with the use of creative and interactive games that can be supported by other nonverbal languages (music, movements, images, etc.)”. O mesmo autor também afirma que “Speaking activities should not be an end in themselves, children are the first to feel the mechanical and stereotyped nature of a task, with the consequence of a decrease in motivation and interest”, e que por essa razão “speaking activities should be as authentic as possible, they should be brought to real-life situations in which the child may really need to communicate with other people, asking questions and giving answers” (p. 213).

A oralidade é, na minha opinião, uma competência que por vezes é pouco desenvolvida em contexto de sala de aula. De uma forma geral, dá-se mais atenção a outras componentes, como por exemplo, a escrita, em detrimento da oralidade. No que diz respeito ao desenvolvimento desta competência, Consolo (2000, p. 64), baseando-se em Bygate (1987), declara que “um fator prejudicial ao ensino da língua oral está no fato de a oralidade ser menos valorizada do que a modalidade escrita”. O mesmo autor, baseando-se ainda em Bygate (1987), afirma que “A fala é, entretanto, uma habilidade que requer tanta atenção quanto a habilidade na escrita, tanto em primeira como em segunda língua”. Afirma também que “A língua oral é, por excelência, o veículo das relações sociais, dos avanços profissionais e dos negócios. É também o meio através do qual a própria linguagem é aprendida, e que conduz muitas pessoas à aprendizagem”.

Também Martins & Cardoso (2015, p. 145) fazem referência à importância do estímulo da competência oral em contexto de sala de aula, sublinhando que “o próprio uso que os alunos farão de uma LE, no seu futuro, será oral, como por exemplo visitar um país estrangeiro e falar a língua em causa” e referindo a necessidade de “redução do TTT (‘teacher talking time’) e do consequente aumento do STT (‘student talking time’)”.

1.2 Aprendizagem Cooperativa

Segundo Johnson & Johnson (s.d.) “Cooperation is working together to accomplish shared goals”. A aprendizagem cooperativa é definida pelos autores como “the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other’s learning”. Gillies (2016, p. 39) também refere que o trabalho cooperativo envolve “students working together to achieve common goals or complete group tasks – goals and tasks that they would be unable to complete by themselves”, sublinhando que “Cooperative learning is widely recognised as a pedagogical practice that promotes socialization and learning among students”. Cunha & Uva (2016, p. 135), baseando-se em Arends (1997), afirmam que “a aprendizagem cooperativa promove o comportamento cooperativo e desenvolve as relações grupais entre alunos e, simultaneamente, enquanto estratégia facilitadora da diferenciação pedagógica, ajuda-os na aprendizagem escolar”. Sakarkaya (2015), baseando-se em Long & Porter (1985), também refere algumas vantagens do trabalho em pares e em grupos. “(...) pair and group work activities: increase language practice opportunities; improve the quality of student talk by shortening teacher talk (lockstep teaching) time; help individualize instruction; promote a positive affective climate; motivate learners” (p. 165). Scheibel, Silveira, Resende, & Júnior (2009) afirmam que a aprendizagem cooperativa

(...) é uma proposta que orienta o trabalho dos professores que desejam oferecer aos seus alunos, uma formação que contemple não apenas a transmissão de conteúdos, mas o desenvolvimento de outras habilidades sociais como a comunicação, a cooperação, o trabalho em equipe, o pensar e o avaliar no coletivo. (p. 77)

Na figura 1 é possível observar um esquema simples em que são apresentados os elementos essenciais da aprendizagem cooperativa de acordo com Janz, Frolick, & Prakash (2014, p. 22). Segundo os autores, interdependência positiva (*positive interdependence*) ocorre quando os membros do grupo estão ligados de tal forma que sentem que não conseguem ser bem sucedidos a não ser que todos os outros membros o sejam. Os elementos do grupo sentem responsabilidade individual (*individual*

accountability) se a interdependência estiver estruturada de forma positiva. A interação promotora cara-a-cara (*face-to-face promotive interaction*) representa o grau no qual os membros do grupo identificam os seus pontos fortes e fracos para se ajudarem mutuamente a desenvolver as capacidades necessárias para o grupo atingir o seu objetivo. As competências sociais (*social skills*), tais como a comunicação eficiente e a capacidade de negociação, são um elemento essencial para a aprendizagem cooperativa. O processo grupal (*group process*) refere-se a ações ocorridas dentro do grupo.



Figura 1 – Elementos Essenciais da Aprendizagem Cooperativa (Janz, Frolick, & Prakash, 2014)

1.3 Promoção da Autonomia e Autorregulação

A promoção da autonomia na sala de aula, integrando o desenvolvimento de capacidades de autorregulação, é cada vez mais importante para o desenvolvimento dos alunos, permitindo-lhes desempenhar tarefas com maior confiança e eficácia. Piscalho & Simão (2014), baseando-se em Perels et al. (2009), defendem que

A escola assume cada vez mais uma importante função na formação da pessoa e a importância da autorregulação da aprendizagem segue as novas exigências com que os alunos têm de lidar nos dias de hoje, porque aumentar o conhecimento torna necessário a aprendizagem de estratégias para adquirir esse novo conhecimento e adaptá-lo ao conhecimento já existente. Nesse sentido, a autorregulação da aprendizagem é vista como um requisito para a aprendizagem ao longo da vida, fazendo face à sociedade em constante mudança em que vivemos. (p.172)

No que diz respeito à autonomia na aprendizagem e às vantagens que a mesma traz para os alunos, Raya, Lamb, & Vieira, baseando-se em Deci & Ryan (1987) e em Boggiano & Katz (1991), afirmam que

...foram encontradas relações significativas entre o desenvolvimento da autonomia do aluno e uma série de ganhos de aprendizagem, tais como: um sentido de prazer e vitalidade, motivação intrínseca, auto-percepção de competência, preferência pelo trabalho que oferece desafios, empenho na compreensão conceptual, consciência crítica dos processos de aprendizagem, atitudes cooperativas, capacidade de tomada de decisões e disposição para aprender. (2007, p.4)

Os mesmos autores defendem que “Um enfoque explícito no aprender a aprender ajuda os alunos a desenvolver ferramentas de aprendizagem e a tornarem-se mais eficientes, uma vez que facilita o desenvolvimento do seu potencial de aprendizagem”, afirmando que isso permitirá aos alunos “desenvolver *competências de aprendizagem ao longo da vida*, as quais incluem a capacidade de lidar com o inesperado, fazer escolhas informadas, desenvolver competências de observação, desenvolver estratégias de aprendizagem eficazes e construir conhecimento na interação com o mundo” (p. 55).

A promoção da autonomia e da autorregulação permite ao aluno desempenhar um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem. Por vezes o aluno é visto como um sujeito passivo na sua aprendizagem, mas cada vez mais se vê uma mudança nessa matéria. Segundo van der Linden, Erkens, Schmidt, & Renshaw (2000),

More than in former times it is considered wise to give the learner a more active and more constructive role. Moreover this knowledge - constructing process is not merely looked upon as an individual affair but rather as a process of interaction and negotiation with other agents in the learning environment such as the teacher, fellow pupils and the teaching materials. (p.38)

Na mesma linha de pensamento, İnan (2015) afirma “during teacher-centred instruction teachers just create passive recipients of knowledge” (p. 317). Em contrapartida,

In learner-centred learning the focus is on the ‘learning process’ rather than the ‘content’, and this learning environment encourages learners to develop their ability to use language and communicate knowledge effectively. In this way, learners will become active participants of their own learning process, and will be able to make use of the knowledge presented by the teacher. (p. 316)

Capítulo 2 – Contexto do Projeto e Plano de Intervenção

Neste capítulo é apresentado o contexto de estágio onde o projeto foi realizado e o plano geral de intervenção, desenvolvido na modalidade de investigação-ação.

A Escola Básica onde foi implementado este projeto situa-se num Agrupamento do distrito de Braga. A escola foi construída em 1981 e inaugurada em 1982. Tem nove salas de aula, duas salas pequenas para os professores e a secretaria, uma cozinha, uma sala de refeições, um polivalente e uma biblioteca. Na escola existe também um recreio grande e amplo e um campo de futebol. A escola possui também um grande número de auxiliares e professores.

O projeto foi desenvolvido com os alunos de uma turma do 3º ano de escolaridade (2º semestre de 2017/2018) que passou ao 4º ano na segunda fase do projeto (1º semestre de 2018/2019). A turma era composta por 20 alunos, 10 alunos do sexo feminino e 10 do sexo masculino. A idade das crianças estava compreendida entre os 8 e os 9 anos. Na turma existia uma aluna com Necessidades Educativas Especiais. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa, mas um dos alunos tinha descendência Ucraniana. De uma maneira geral, os alunos pertenciam a uma classe média-alta. Todos os alunos tiveram contacto com a língua inglesa desde o primeiro ano de escolaridade através das Atividades Extracurriculares (AEC).

De um modo geral, a turma era participativa e interessada, e em termos cognitivos e comportamentais era considerada heterogénea. No plano de turma, era referido que “a turma apresenta um perfil heterogéneo de aproveitamento. Alguns alunos apresentam algumas dificuldades de aprendizagem, de atenção e concentração associadas a falta de empenho e falta de hábitos de estudo”. A Professora Titular da Turma também acrescenta que “Nesta mesma turma existem alguns alunos com baixa capacidade de atenção/concentração e com ritmo de trabalho mais lento quando comparados com os seus pares”.

Através da observação de aulas e de algumas conversas informais com os alunos, consegui perceber alguns dos seus interesses, comportamentos e dificuldades de aprendizagem. Desde o primeiro dia que notei nos alunos um grande interesse e entusiasmo pelas aulas de Inglês. Relativamente ao comportamento em sala de aula, este era moderado. Era perceptível o gosto dos alunos pela língua e isso refletia-se no seu aproveitamento. A grande maioria dos alunos tinha boas notas e não havia alunos com notas negativas. Com a observação de aulas foi também possível perceber que os alunos ficavam muito interessados e entusiasmados quando a orientadora cooperante fazia atividades relacionadas com a oralidade. Para trabalhar esta competência a orientadora utilizava maioritariamente jogos, nos quais eu

me inspirei e utilizei mais tarde nas aulas do projeto. Relativamente ao trabalho cooperativo, os alunos também se empenhavam e gostavam quando existiam atividades dessa natureza.

O manual adotado pela escola nos anos letivos 2017/2018 e 2018/2019 foi o *New Treetops 3* e o *New Treetops 4*, da editora Oxford University Press. No que diz respeito aos dois temas abordados no projeto, a oralidade e o trabalho cooperativo, estes manuais não tinham uma grande oferta de atividades. Por essa razão, os materiais utilizados ao longo do projeto foram criados por mim e os manuais quase não foram utilizados.

O plano de intervenção desenvolvido seguiu a modalidade de investigação-ação. No que diz respeito à investigação feita por professores, Borg (2017, p. 166) defende que “while teacher research differs from conventional academic research in many ways, it does have in common the fact that it involves careful planning, thoughtful execution and the sharing of results”. Um projeto de investigação-ação é composto por várias fases. Segundo Burns (2009, p. 290),

(...) the most widely known model [of Action Research] is that of Kemmis and McTaggart (1988: 10): develop a plan of critically informed action to improve what is already happening; act to implement the plan; observe the effects of the critically informed action in the context in which it occurs; reflect on these effects as the basis for further planning, subsequent critically informed action and so on, through a succession of stages.

O meu projeto englobou as várias fases referidas na citação anterior e o seu desenvolvimento pode ser dividido em duas partes. A primeira parte consistiu em escolher o tema e desenhar o projeto, tendo em consideração: a observação de aulas; a análise de documentos; as reflexões que constam no portefólio; e as conversas informais com as crianças, com a Orientadora Cooperante e com a Supervisora. Também foi recolhida informação através de um questionário inicial intitulado *Getting to know you better!* (anexo 1), com o qual foi possível ficar a conhecer as motivações e as preferências dos alunos relativamente ao tema. A segunda parte teve por base a continuação da prática de Estágio iniciada no 1º semestre, mas a carga letiva foi superior. Existiu também um aprofundamento dos conhecimentos relativamente à fundamentação teórica do tema. Nesta fase foi necessária a elaboração e o desenvolvimento de atividades para utilizar em contexto de sala de aula. Recorrendo não só ao trabalho colaborativo, mas também a outros recursos como jogos, canções e histórias, entre outros, tentei elaborar atividades que desenvolvessem a oralidade dos alunos, procurando sempre que o processo de aprendizagem fosse divertido, mas eficaz para a aprendizagem. As planificações e os materiais utilizados

encontram-se em anexo. Ao longo das sequências didáticas foi sendo implementado um questionário autorregulação – *My learning* – para a análise do impacto da intervenção nos alunos e na sua aprendizagem. Esse questionário, aplicado cinco vezes, foi sendo ajustado em função dos temas e atividades das sequências didáticas, procurando que os alunos refletissem sobre o que gostaram ou não, sobre as suas dificuldades e sobre como se sentiram ao falar inglês na aula (por ex., entusiasmados, calmos, nervosos, etc.)

O projeto tentou responder às seguintes questões sobre a oralidade e o trabalho colaborativo: Quais as atitudes e preferências dos alunos relativamente à aprendizagem da língua inglesa e à oralidade? Como promover competências de oralidade em tarefas colaborativas? Como promover competências de autorregulação da aprendizagem no âmbito da oralidade? Como avaliar o potencial da colaboração no desenvolvimento da oralidade? No quadro 1 apresento os objetivos do projeto, as estratégias pedagógicas e de recolha de informação que utilizei na sua implementação e também o tipo de informação que recolhi e que analisei.

Quadro 1 – Quadro-síntese do projeto

Objetivos	Estratégias Pedagógicas e de Recolha de Informação	Informação recolhida e analisada
1. Conhecer perceções e atitudes das crianças relativas à aprendizagem da língua inglesa e à oralidade. 2. Promover competências de oralidade através de tarefas colaborativas 3. Promover competências de autorregulação da aprendizagem no âmbito da oralidade 4. Avaliar o potencial da colaboração no desenvolvimento da oralidade.	Observação de aulas e registos no portefólio (Obj. 1)	Caracterização das crianças, com foco na sua participação e uso oral da língua
	Questionário inicial e diálogo informal com as crianças (Obj. 1)	Motivações das crianças para aprenderem Inglês. Preferências e hábitos das crianças no que diz respeito à oralidade e ao trabalho colaborativo.
	Tarefas colaborativas (em pares e grupos) com foco na oralidade, com registos informais de observação da professora (Obj. 2, 3,4)	Participação/ envolvimento das crianças nas tarefas
	Questionário de autorregulação da aprendizagem e diálogo informal com as crianças (Obj. 3,4)	Perceções dos alunos relativamente às tarefas realizadas

Através da observação de aulas feita durante o período do estágio, das aulas lecionadas no âmbito do projeto e dos resultados dos questionários de *feedback* dos alunos foi possível perceber que o tema

escolhido era adequado para o contexto e aceite pelos alunos. No capítulo seguinte, apresenta-se e analisa-se a experiência desenvolvida.

Capítulo 3 – Apresentação e Análise da Experiência

Neste capítulo é feita uma apresentação e uma avaliação global do projeto de investigação-ação implementado no contexto de estágio. No ponto 3.1, é feita a análise das respostas dos alunos ao questionário inicial. No ponto 3.2, são apresentadas as aulas do projeto e analisadas as respostas das crianças aos questionários de autorregulação. Por fim, no ponto 3.3 é feita uma apreciação global do impacto que o projeto teve nos alunos.

As sequências didáticas do projeto, num total de 10 aulas de 60 minutos, decorreram durante o ano letivo 2018/2019, tendo início em novembro e finalizando em janeiro. Foram ainda lecionadas duas aulas de introdução ao projeto em junho de 2018. O quadro 2 apresenta a calendarização e temas centrais das sequências.

Quadro 2 – Calendário e temas das sequências

Sequências	Datas Aulas	Temas
Introdução	7/8 de junho de 2018	<i>Building a Monster</i> (descrição física)
1ª sequência	8/9 de novembro de 2018	<i>Numbers and Nature</i> (descrição de uma paisagem)
2ª sequência	29/30 de novembro de 2018	<i>A Winter Story</i> (leitura de uma história)
3ª sequência	10/11 de janeiro de 2019	<i>Food and Drink</i> (preferências pessoais dos alunos)
4ª sequência	17/18 de janeiro de 2019	<i>Cooking</i> (elaboração de uma receita)
5ª sequência	24/25 de janeiro de 2019	<i>Going to the restaurant</i> (realização de um role-play)

3.1 Questionário Inicial: *Getting to know you better!*

Na fase inicial do estágio, aquando do desenho do projeto, foi administrado um questionário inicial à turma (ver anexo 1) para ficar a conhecer opiniões dos alunos em relação ao uso oral da língua inglesa e ao trabalho em colaboração. Neste questionário, os alunos tiveram a oportunidade de expressar a sua opinião sobre se gostavam de inglês, de falar inglês nas aulas e de ouvir falar inglês, e também acerca

dos seus sentimentos quando falavam inglês na sala de aula, se gostariam de melhorar a sua capacidade de falar inglês e se gostariam de trabalhar em grupo ou a pares. As respostas foram compiladas nos gráficos 1 e 2.

Analisando o gráfico 1, é possível concluir que todos os alunos gostavam de inglês. Além disso, a maioria dos alunos respondeu que gostava de falar e de ouvir falar inglês nas aulas. No que diz respeito ao interesse em melhorar a sua capacidade de falar inglês, todos os alunos responderam afirmativamente. Quando questionados sobre se gostariam de fazer atividades em pares ou em grupos, todos os alunos responderam também de forma positiva. Estes resultados reforçavam a adequação do projeto.

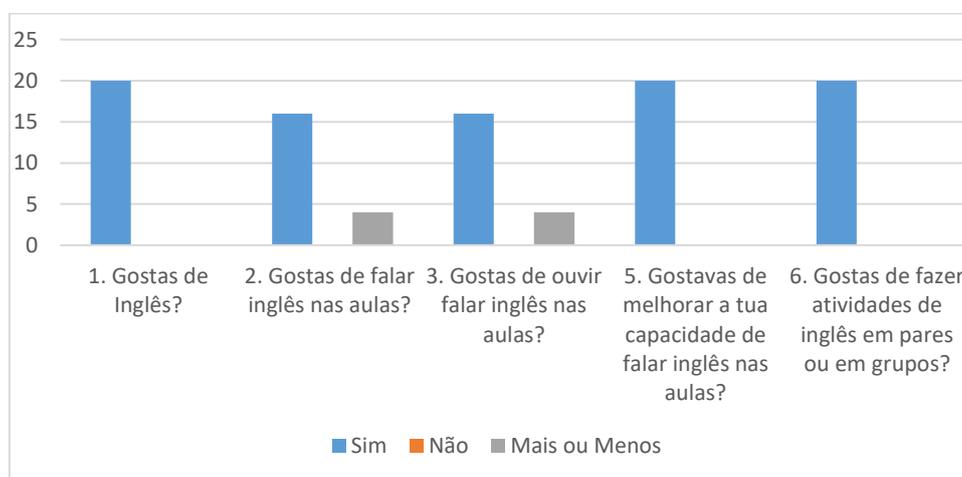


Gráfico 1 – Atitudes dos alunos face ao inglês, à oralidade e à colaboração

O gráfico 2 apresenta as suas respostas relativamente aos seus sentimentos quando falam inglês nas aulas. Esta pergunta abordava diferentes sentimentos (positivos e negativos) que foram também integrados nos questionários de autorregulação e que foram considerados relevantes para serem analisados no âmbito do projeto, uma vez que se pretendia motivar os alunos para o uso oral da língua.

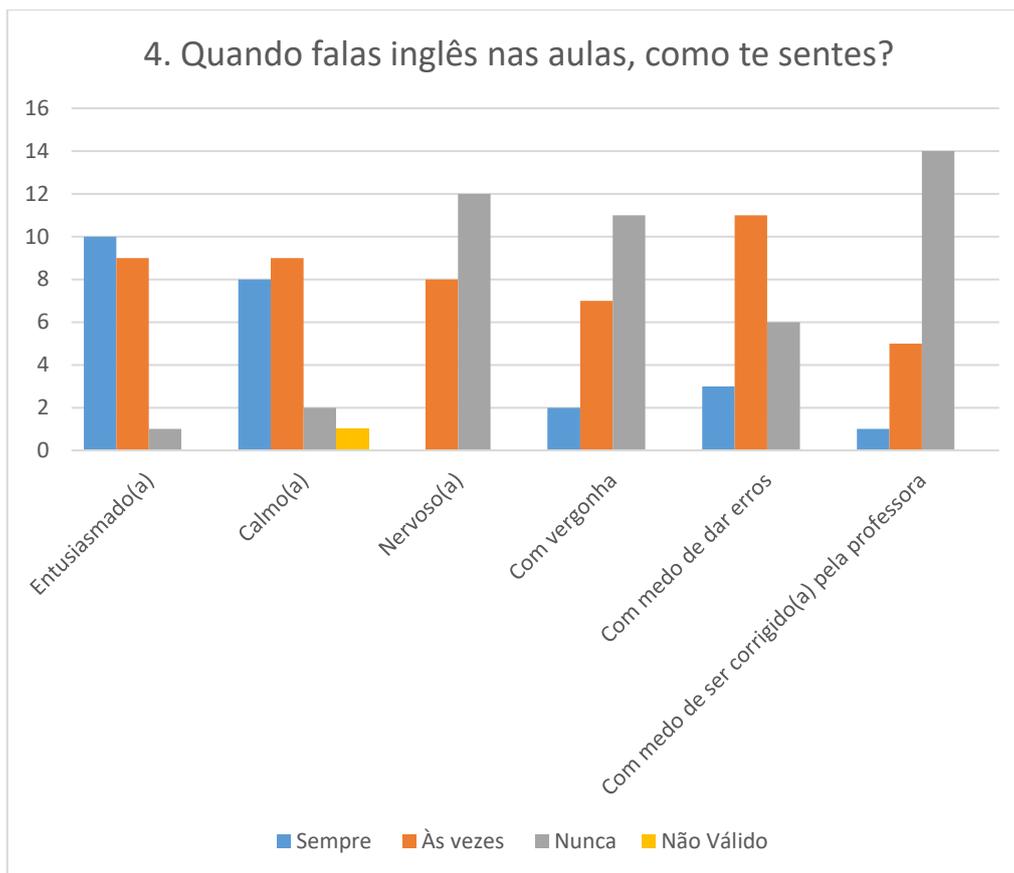


Gráfico 2 – Sentimentos dos alunos quando falam inglês nas aulas

Analisando as respostas a esta pergunta, podemos observar que se distribuem nos três pontos da escala (sempre, às vezes, nunca), e que embora muitas das respostas apontem para sentimentos positivos, alguns alunos assinalaram que se sentiam por vezes nervosos, com vergonha, medo de dar erros e medo de serem corrigidos pela professora. O foco do projeto na oralidade e na colaboração visava elevar a autoconfiança dos alunos na expressão oral.

3.2 Descrição e avaliação das sequências didáticas do projeto

Nesta secção é apresentado o desenvolvimento do projeto ao longo das várias sequências didáticas em contexto de sala de aula, centradas no desenvolvimento da oralidade através do trabalho colaborativo. É apresentada uma descrição das primeiras aulas introdução do tema escolhido, quando a turma frequentava ainda o 3º ano, e das cinco sequências didáticas desenvolvidas já no 4º ano. No fim da descrição das sequências são apresentados quadros com os resultados do questionário de autorregulação referente a cada sequência didática. É também feita, na parte final desta secção, uma

avaliação global do projeto com base na análise global das respostas aos questionários preenchidos no fim de cada sequência didática.

3.2.1 Introdução ao projeto: *Building a Monster*

Esta descrição é referente à aula do dia 7 de junho de 2018 (ver anexo 2). A planificação foi feita para uma só aula de 60 min, mas devido à minha inexperiência e dificuldade de gestão de tempo, a sequência didática ocupou duas aulas. Nestas aulas de introdução ao projeto foi abordado o tema das partes do corpo, dos números e das cores, com a finalidade de desenvolver uma atividade de descrição física. A aula começou com o preenchimento do questionário inicial para ficar a conhecer os sentimentos e preferências das crianças no que diz respeito à língua inglesa. Depois foi apresentada uma imagem com vários monstros (ver anexo 2/2.2) aos alunos. Eu, como exemplo, descrevi oralmente um dos monstros e os alunos tinham de fazer o mesmo com os restantes. Nesta atividade foi também introduzida uma palavra nova, “horn”. De seguida, dividi a turma em grupos e cada grupo tinha de criar o seu monstro com os materiais fornecidos, tais como, braços, pernas, olhos, entre outros. No fim de fazerem o monstro, os alunos tiveram de preencher uma ficha (ver anexo 2/2.3). Nessa ficha os alunos tinham de preencher uma tabela com a quantidade, as cores e os membros do corpo do seu monstro. Depois, tinham de transformar a informação da tabela num texto. Quando acabaram de preencher a ficha, um elemento de cada grupo tinha de ir ao quadro apresentar o monstro contruído pelo grupo. Devido à má gestão de tempo na tarefa de trabalho de grupo, a última tarefa da sequência teve de ser alterada e em vez de fazer o jogo que inicialmente tinha pensado, porque iria demorar muito tempo, os alunos apenas apresentaram o seu monstro à turma. Assim sendo, cada grupo foi para a frente da sala, mostrou o seu monstro e leu as suas características. No fim de todos os grupos apresentarem o seu monstro à turma, passei o questionário final de autorregulação (ver anexo 2/2.4) para saber o que os alunos tinham achado das atividades realizadas nestas aulas. Apesar de não ter corrido tudo como estava planeado, os alunos gostaram muito da atividade de trabalho de grupo. Primeiro, porque ficaram muito entusiasmados quando foi apresentada a atividade, e depois porque no final ficaram tão orgulhosos do seu trabalho que me pediram para afixar os trabalhos no placar ao lado do quadro. A figura 2 mostra o resultado dessa atividade.



Figura 2 – Trabalhos realizados pelos alunos (Building a Monster)

Esta foi a minha primeira experiência de lecionação e não correu da melhor forma, mas consegui ter noção do que tinha de melhorar no futuro, como o meu tom de voz, que era demasiado baixo para o ambiente da aula, a gestão do tempo, sendo necessário definir sempre tempos para as atividades e cumpri-los, e tentar não entrar em stress quando algo corre mal ou não corre como esperado/planeado.

As respostas dos alunos ao questionário final foram analisadas e os resultados são apresentados nos quadros 3, 4 e 5. Nesta como noutras sequências, existem algumas respostas que não são válidas porque os alunos não responderam ou selecionaram mais do que uma opção de resposta.

Quadro 3 – Perceções dos alunos relativamente à aula de introdução ao projeto

	Sim	Não	Mais ou Menos
Gostaste desta aula?	18	0	0

Quadro 4 – Percepções dos alunos sobre como se sentiram a falar inglês (aula de introdução ao projeto)

Quando falaste inglês na aula de hoje, como te sentiste?	Sempre	Às vezes	Nunca	Não Válido
Entusiasmado(a)	9	6	2	1
Calmo(a)	11	3	4	0
Nervoso(a)	1	5	12	0
Com vergonha	2	5	11	0
Com medo de dar erros	2	5	11	0
Com medo de ser corrigido(a) pela professora	1	6	11	0

Quadro 5 – Percepções dos alunos relativamente aos seus conhecimentos (aula de introdução ao projeto)

Avalia o que soubeste...	Sim	Mais ou Menos	Não
Soube os números	16	2	0
Soube as cores	15	3	0
Soube as partes do corpo	13	5	0
Soube trabalhar em grupo	17	1	0

Como se pode observar no quadro 3, todos os alunos gostaram da aula. No quadro 4 é possível observar que a maior parte dos alunos se sentiu entusiasmado. No que diz respeito à calma e ao nervosismo observou-se que a maioria dos alunos se sentiu calma durante as atividades da sequência didática. Observou-se também que uma pequena parte dos alunos se sentiu com vergonha durante a aula. No que concerne a sentirem-se com medo de errar, uma pequena parte da turma afirmou senti-lo. Por fim, também foi possível observar que os alunos, de uma forma geral, não sentiram medo de serem corrigidos pela professora. Analisando o quadro 5, observa-se que a maior parte dos alunos considera que assimilou os conteúdos abordados nesta sequência didática.

3.2.2 Primeira sequência didática: *Numbers and Nature*

Esta descrição é referente às aulas dos dias 8 e 9 de novembro de 2018 (ver anexo 3). Nestas aulas foi abordado vocabulário relativo aos números (1-100) e à natureza, para a descrição de uma paisagem. De uma maneira geral a implementação desta sequência correu como planeado e consegui fazer a maior parte das atividades que tinha previsto, apesar de ter feito algumas alterações devido ao tempo.

Na primeira aula, foi usada uma canção (ver anexo 3/3.2) para introduzir os números. Os alunos ouviram a canção uma vez e depois foram colados no quadro *flashcards* com os números de 1 até 20 e de 20 até 100, de dezena em dezena. Eu dizia os números e os alunos repetiam. Foi feita também uma distinção entre números com sons parecidos, tais como, 13 (thirteen) e 30 (thirty). Ao usar os *flashcards*, atrapalhei-me e em vez de fazer o que tinha planejado na sequência, que era deixar o número ordinal escrito no quadro, tirar a *flashcard* e pedir aos alunos para dizerem o número, escrevi os números no quadro com a ordem trocada e pedi aos alunos para me dizerem qual era a *flashcard* que tinha de colar perto do número que estava escrito. De seguida, foi projetado um cartão de bingo (ver anexo 3/3.3) no quadro e passou uma saca pelos alunos para eles tirarem um número. No fim, cada aluno leu em voz alta o número que lhe tinha calhado e completou-se assim, em conjunto, o cartão de bingo que estava projetado. Na atividade seguinte jogou-se ao bingo a pares: cada par de alunos tinha um cartão (ver anexo 3/3.4) e eu ia dizendo os números em voz alta até alguém completar o cartão. Quando isso acontecesse, os alunos diziam em voz alta os números que tinham no cartão e depois começávamos de novo. Jogou-se 5 vezes porque os alunos estavam muito entusiasmados e pediam-me sempre para jogar mais uma vez. Como jogamos alguma vezes, não sobrou muito tempo e por isso tive de eliminar a ficha de trabalho “Numbers” (ver anexo 3/3.5). Agora que penso melhor sobre a sequência, poderia ter retirado a atividade inicial do bingo em conjunto porque a sequência manteria o seu sentido e teria tido tempo para a ficha de trabalho.

A segunda aula começou com um *brainstorming* sobre a natureza. Foi escrita a palavra Natureza no quadro e os alunos iam dizendo o que associavam à natureza. Alguns ainda disseram algumas palavras em inglês, mas a maioria dizia as palavras em português e eu traduzia, escrevia no quadro e eles repetiam. No fim, foi pedido aos alunos para copiarem o esquema para o caderno. De seguida, foi projetada uma imagem de uma paisagem (ver anexo 3/3.6). Foi perguntado aos alunos o que conseguiam ver na imagem, como por exemplo, “What can you see?” e “How many ... are there?”. e os alunos iam respondendo. Também tinha sido planejado eu dizer algumas frases sobre a imagem e os alunos tinham de dizer se era verdadeiro ou falso, mas eu esqueci-me dessa parte e por isso não foi feito. Em seguida, foi dada uma ficha (ver anexo 3/3.7) para os alunos preencherem com frases sobre o que havia e o que não havia na imagem projetada, utilizando “there is/are”. Cada aluno tinha de escrever duas frases e no fim foi pedido a alguns alunos para dizerem em voz alta o que tinham escrito. Na última atividade foi usada uma apresentação (ver anexo 3/3.8) em que aparecia a imagem da paisagem previamente projetada e ao lado um modelo para guiar os alunos numa conversa a pares. Esta

atividade de conversa a pares consistia em um aluno perguntar ao outro o que via na imagem, usando o modelo, e o outro tinha de responder, usando também o modelo. O modelo apresentado era o seguinte:

What can you see?

There is .../ There are ...

What colour is the ...?/ What colour are the ...?

It 's (colour)/ They are (colour)

Expliquei aos alunos passariam a realizar de vez em quando este tipo de conversa (*short conversation*) para poderem desenvolver a oralidade de forma livre durante um curto espaço de tempo (cerca de 5 minutos). O meu papel neste tipo de atividade consistia em verificar se os alunos usavam a língua inglesa e não recorriam à língua materna e em tirar notas sobre o desempenho dos alunos ao longo da atividade.

No fim da aula passei o questionário de autorregulação (ver anexo 3/3.9) para os alunos darem a sua opinião sobre a sequência. Este questionário foi alterado a partir desta sequência, passando a incluir uma questão sobre as percepções dos alunos acerca das principais atividades realizadas (se gostaram delas e se as acharam fáceis ou difíceis) e uma outra sobre a sua percepção da importância da colaboração na aprendizagem, mantendo-se a questão acerca do que sentiram ao falar inglês na aula. Durante o preenchimento do questionário os alunos fizeram um pedido que veio adicionar uma outra possibilidade de resposta no que diz respeito ao gosto pelas atividades e à dificuldade das mesmas. Os alunos acharam que o “gostei/não gostei” e o “foi fácil/foi difícil” não eram suficientes e pediram para acrescentar um termo intermédio às respostas, o “mais ou menos”. Como no momento não era possível alterar a estrutura do questionário, foi combinado com os alunos que essa opção seria feita através de uma cruz no meio das duas opções já existentes. Essa nova estrutura manteve-se durante todos os questionários de autorregulação seguintes. É devido a essa alteração que a opção “mais ou menos” é incluída nas tabelas que apresentam os resultados dos questionários.

De uma maneira geral, estas duas aulas correram bem e os alunos estiveram sempre interessados nas atividades. As respostas dos alunos ao questionário final foram analisadas e os resultados são apresentados nos quadros 6, 7 e 8.

Quadro 6 – Percepções dos alunos relativamente às atividades das aulas (1ª Sequência Didática)

O que achas das atividades que fizemos?	Aprender números novos (canção e cartões)	Jogo do Bingo	Descrever uma paisagem	Ficha de trabalho "What can you see?"	Conversa em pares sobre a paisagem
Fácil	10	17	13	15	17
Mais ou menos	6	0	4	3	0
Difícil	3	2	2	1	2
Gostei	18	19	19	17	14
Mais ou menos	0	0	0	1	1
Não gostei	0	0	0	1	4

Quadro 7 – Percepções dos alunos sobre os seus sentimentos nesta aula (1ª Sequência Didática)

Quando falaste inglês nas aulas, como te sentiste?	Sempre	Às vezes	Nunca
Entusiasmado(a)	9	9	2
Calmo(a)	7	13	0
Nervoso(a)	1	10	9
Com vergonha	1	11	8
Com medo de dar erros	2	7	11
Com medo de ser corrigido(a) pela professora	2	4	14

Quadro 8 – Percepções dos alunos sobre trabalhar com os colegas na aula (1ª Sequência didática)

	Sim	Não	Não sei	Não Válido
Fazer atividades com outros colegas ajudou-te a aprender melhor?	16	0	2	2

Observando o quadro 6, é possível concluir que a maioria dos alunos achou as atividades fáceis e gostou das mesmas. É possível observar, no quadro 7, que a maior parte dos alunos se sentiu entusiasmado a maior parte do tempo. No que diz respeito à calma e ao nervosismo constatou-se que mais alunos se sentiram nervosos relativamente ao observado na aula interior. Observou-se também que apenas uma pequena parte dos alunos se sentiu com vergonha durante a aula. No que concerne a sentirem-se com medo de errar, somente uma pequena parte da turma afirmou senti-lo. Por fim, foi também possível observar que os alunos, de uma forma geral, não sentiram medo de serem corrigidos pela professora. Como é possível observar no quadro 8, a maioria dos alunos afirmou que fazer atividades com os colegas, seja a pares ou em grupos, os ajudou a aprender melhor.

3.2.3 Segunda sequência didática: *A Winter Story*

Esta descrição refere-se às aulas dos dias 29 e 30 de novembro de 2018 (ver anexo 4). Nestas aulas foi abordado o tema dos animais e algum vocabulário sobre o inverno, no âmbito da exploração da história “Mitten” de Jan Brett. Esta narrativa conta a história de um rapaz que vive numa floresta. A ação desenrola-se no inverno e o rapaz, Nicki, perde a sua luva. A parte divertida começa quando os animais começam a aparecer, um por um, e se enfiam dentro da luva. A luva aguenta com vários animais incluindo um urso, até que este espirra e todos os animais e a luva são projetados pelo ar. É nesse momento que o rapaz vê a sua luva perdida e regressa para casa. Escolhi esta história porque era de fácil compreensão, tinha vários animais e fazia referência ao vocabulário relacionado com o inverno, tema que os alunos iriam iniciar nas aulas seguintes. Também escolhi utilizar uma história para diversificar os materiais usados ao longo do projeto.

A primeira aula começou com uma conversa com os alunos sobre as respostas aos questionários da sequência anterior. Esta conversa tinha como objetivo dar a conhecer aos alunos quais tinham sido os sentimentos predominantes durante a aula e tentar perceber, de uma maneira geral, o que tinha levado os alunos a sentir-se daquela forma. Com esta interação era pretendido que os alunos pensassem e refletissem um pouco sobre os tinha feito sentir daquela maneira e tentassem ultrapassar essas dificuldades nas atividades seguintes. Esta conversa servia também para fazer um balanço dos seus gostos e dificuldades relativos às atividades que tinham sido realizadas na aula anterior e os alunos eram questionados sobre as razões que os tinham levado a classificar as atividades.

De seguida, foi introduzido vocabulário sobre o inverno e os animais com a história. Mas antes de os alunos ouvirem a história, foi escrito o título da história no quadro, foi colada uma imagem da “Mitten” e foi projetada uma apresentação (ver anexo 4/4.2) onde aparecem os animais intervenientes na história. Os animais foram apresentados e os alunos repetiram os nomes em voz alta. Os alunos estavam muito participativos nesta atividade. Ainda antes de a história começar, foi distribuída uma ficha (ver anexo 4/4.3) onde apareciam os animais da história e que os alunos tinham de preencher com a ordem pela qual eles apareciam na história. Em seguida, foi mostrado aos alunos o vídeo da história (ver anexo 4/4.4). No fim do vídeo foram feitas algumas perguntas sobre a história, como por exemplo, “Did you like the story?”, “What was the weather like?”, “Was it summer or winter?”, entre outras. Os alunos conseguiram responder bem a todas as perguntas e todos gostaram muito da história. No fim, foi pedido aos alunos para corrigirem, em pares, a ordem dos animais como era pedido na ficha. Para fazer a correção em voz alta, foi pedido aos alunos para dizerem qual era o primeiro animal e eu ia colando no quadro, ao lado da “Mitten” que já lá estava, as imagens dos animais que os alunos iam dizendo. No

fim, foi pedido aos alunos para dizerem os nomes dos animais, em coro, por ordem. Depois, foi pedido aos alunos para fazerem o segundo exercício da ficha, que consistia em associar o nome dos animais à imagem correta. Esta parte não correu muito bem, porque alguns alunos já tinham feito o exercício enquanto ouviam a história e outros ainda não. Essa situação criou um pouco de barulho, mas no fim o exercício foi corrigido oralmente. Na atividade seguinte, a turma foi dividida em grupos, 2 grupos de 4 alunos e 4 grupos de 3 alunos, e cada grupo recebia duas imagens (ver anexo 4/4.5) de uma parte da história para colorir e escrever algumas palavras relacionadas com a imagem, como se fosse uma página de um dicionário ilustrado.

Na segunda aula, os alunos acabaram o trabalho de grupo que tinham começado na aula anterior. No fim, passou-se para outra atividade em grupos de 3 alunos, que consistia em por 2 alunos a falar sobre uma imagem da história, que tinham colorido e legendado, e um terceiro aluno tinha de observar a conversa dos colegas. Nesta atividade mantive os grupos anteriores de 3 alunos e criei eu um grupo com os dois alunos que sobravam. Para esta atividade foi projetado um modelo (ver anexo 4/4.6) com perguntas para os alunos usarem e para guiar a conversa:

What can you see?

I can see....

Where is the...?

It's here." (point)

What colour is...?

It's..."

No fim da atividade, o aluno que ficou a observar a conversa dos colegas tinha de dizer como tinha corrido a conversa e se falaram sempre em inglês. Quando acabou a atividade, cada grupo tinha de vir ao quadro afixar as imagens na ordem da história e dizer aos colegas as palavras que tinham escrito. Na figura 3 é possível ver o resultado desta atividade. Por fim, não houve tempo para recontar a história como tinha sido planeado, mas foi dado aos alunos a fotocópia da figura 3 para guardarem no seu portefólio. No fim da aula, foi dado o questionário final (ver anexo 4/4.7) para os alunos preencherem com a sua opinião sobre as atividades da sequência didática.



Figura 3 – Resultado final da atividade de colorir e legendar as imagens da história

Senti que nestas duas aulas já não me sentia tão nervosa como das outras vezes, mas que tinha de melhorar as instruções das atividades, porque verifiquei que os alunos não conseguiram compreender o que era para fazer algumas das atividades.

As respostas dos alunos ao questionário final foram analisadas e os resultados são apresentados nos quadros 9, 10 e 11.

Quadro 9 – Perceções dos alunos relativamente às atividades das aulas (2ª Sequência Didática)

O que achas das atividades que fizemos?	Aprender os nomes dos animais da história	Ouvir a história	Colorir e legendar passos da história	Conversa em grupos sobre a história
Fácil	16	20	17	17
Mais ou menos	4	0	3	0
Difícil	0	0	0	2
Gostei	19	20	18	17
Mais ou menos	1	0	0	2
Não gostei	0	0	2	0

Quadro 10– Percepções dos alunos sobre os seus sentimentos nesta aula (2ª Sequência Didática)

Quando falaste inglês nas aulas, como te sentiste?	Sempre	Às vezes	Nunca	Não Válido
Entusiasmado(a)	10	7	3	0
Calmo(a)	10	9	1	0
Nervoso(a)	0	10	9	1
Com vergonha	0	10	8	2
Com medo de dar erros	1	9	10	0
Com medo de ser corrigido(a) pela professora	0	3	15	2

Quadro 11 – Percepções dos alunos sobre trabalhar com os colegas na aula (2ª Sequência didática)

	Sim	Não	Não sei	Não Válido
Fazer atividades com outros colegas ajudou-te a aprender melhor?	16	0	3	1

Como se pode observar no quadro 9, a maioria dos alunos achou as atividades da sequência didática fáceis e gostou das mesmas. No quadro 10 é possível observar que a maior parte dos alunos se sentiu entusiasmado a maior parte do tempo. No que diz respeito à calma e ao nervosismo, observou-se que a maioria dos alunos se sentiu calma durante as atividades da sequência didática. Também foi possível observar que, no que diz respeito a sentirem vergonha, a maioria dos alunos sentiu-se envergonhado em alguns momentos da aula. Relativamente a sentirem-se com medo de errar, somente uma pequena parte da turma afirmou senti-lo. Por fim, também foi possível observar que os alunos, de uma forma geral, não sentiram medo de serem corrigidos pela professora. Analisando os resultados do quadro 11, constata-se a maioria dos alunos afirmou que fazer atividades com os colegas os ajudou a aprender melhor, como observado na sequência anterior.

3.2.4 Terceira sequência didática: *Food and Drink*

Esta descrição diz respeito às aulas dos dias 10 e 11 de janeiro de 2019 (ver anexo 5). Nestas aulas o tema abordado foi a alimentação, associado à expressão de preferências pessoais.

A primeira aula começou com uma conversa com os alunos sobre as respostas aos questionários da sequência anterior. Esta conversa tinha como objetivo dar a conhecer aos alunos quais tinham sido os sentimentos predominantes durante a aula e tentar perceber, de uma maneira geral, o que tinha levado os alunos a sentir-se daquela forma. Com esta interação era pretendido que os alunos pensassem

e refletissem um pouco sobre os tinha feito sentir daquela maneira e tentassem ultrapassar essas dificuldades nas atividades seguintes. Esta conversa servia também para fazer um balanço dos seus gostos e dificuldades relativos às atividades que tinham sido realizadas na aula anterior e os alunos eram questionados sobre as razões que os tinham levado a classificar as atividades. Na primeira atividade foi afixado um póster com a roda dos alimentos. Os alunos foram questionados sobre a importância da roda dos alimentos e foi-lhes dito quais eram os principais grupos de alimentos e as principais refeições feitas ao longo do dia. Os alunos iam repetindo o que era dito, de forma a assimilar o vocabulário. Foram escritos no quadro modelos de frase, *"I like... / I don't like..."* e *"Do you like...? Yes, I do./ No, I don't."*, para os alunos usarem, individualmente, quando fossem questionados pela professora sobre os alimentos que gostavam e que não gostavam. De seguida foi pedido aos alunos para fazerem dois exercícios do caderno de atividades. No primeiro exercício do livro de atividades os alunos tinham de fazer corresponder imagens de comida aos respetivos nomes. No segundo exercício os alunos tinham de preencher um crucigrama através de imagens que eram apresentadas. Primeiro foi feita uma correção a pares e depois foi feita uma correção oral para toda a turma. De seguida, foi dada aos alunos uma ficha (ver anexo 5/ 5.2) com dois pratos desenhados e eles tinham de desenhar três alimentos de que gostavam num dos pratos e no outro três alimentos de que não gostavam. No fim tinham de os colorir e legendar. No fim desta atividade estava planeado fazer um levantamento das preferências dos alunos e fazer um gráfico de barras com os resultados, mas como gastei mais tempo do que o previsto com a primeira atividade, não foi possível fazê-lo.

No fim desta primeira aula, a orientadora cooperante sugeriu que os alunos tivessem algum registo do que foi aprendido. Decidi, então, retirar a ficha *"I like.../ I don't like..."* (ver anexo 5/5.3) que tinha pensado usar na segunda aula da sequência e fazer uma pequena revisão do que tínhamos falado nesta aula, com apontamentos no quadro para os alunos copiarem para o caderno. A segunda aula começou então com a revisão oral e escrita e avancei para o jogo *"I have... Who has...?"* (ver anexo 5/5.4). O jogo consiste em distribuir uma carta por todos os alunos. Esta carta encontra-se dividida a meio: na parte superior tem um desenho sobre o tema, neste caso sobre comida, e na parte inferior, tem outro desenho sobre o mesmo tema. De seguida, é escolhido um aluno para começar. Este tem de dizer o que tem na parte de cima da carta e perguntar aos colegas quem é que tem o que está na parte inferior da carta, E assim sucessivamente, até chegar novamente ao aluno que começou. Jogou-se 3 vezes e os alunos gostaram tanto que pediram para jogar mais vezes. Eu disse-lhes que o faríamos se sobrasse tempo no fim da aula. De seguida, avançou-se para uma atividade em que os alunos tinham de preencher uma ficha (ver anexo 5/5.5) com as preferências deles e as dos seus pares. No fim da

aula, foi dado aos alunos o questionário final (ver anexo 5/5.6) para eles preencherem e apercebi-me de que, como já tinha impresso os questionários antes de fazer a alteração da segunda aula, havia uma atividade que não tinha sido feita e pedi aos alunos para riscarem essa atividade.

Estas duas aulas deram aos alunos muitas oportunidades de falar inglês e pelo que observei os alunos estavam muito interessados e gostaram muito dessas atividades. Também já me senti um pouco mais à vontade do que nas outras aulas.

As respostas dos alunos ao questionário final foram analisadas e os resultados são apresentados nos quadros 12, 13 e 14.

Quadro 12 – Percepções dos alunos relativamente às atividades das aulas (3ª Sequência Didática)

O que achas das atividades que fizemos?	Aprender vocabulário sobre alimentação	Fazer atividades da ficha do livro do aluno	Desenhar, pintar e legendar comida	Jogar "I have... Who has...?"	Conversar em pares
Fácil	12	17	15	15	15
Mais ou menos	4	0	2	2	2
Difícil	1	0	0	0	0
Gostei	17	17	15	17	17
Mais ou menos	0	0	2	0	0
Não gostei	0	0	0	0	0

Quadro 13 – Percepções dos alunos sobre os seus sentimentos nesta aula (3ª Sequência Didática)

Quando falaste inglês nas aulas, como te sentiste?	Sempre	Às vezes	Nunca	Não Válido
Entusiasmado(a)	6	10	1	0
Calmo(a)	5	8	3	1
Nervoso(a)	0	11	6	0
Com vergonha	0	7	10	0
Com medo de dar erros	0	8	9	0
Com medo de ser corrigido(a) pela professora	0	7	10	0

Quadro 14 – Percepções dos alunos sobre trabalhar com os colegas na aula (3ª Sequência didática)

	Sim	Não	Não sei	Não Válido
Fazer atividades com outros colegas ajudou-te a aprender melhor?	12	0	4	1

Analisando o quadro 12, é possível observar que a maioria dos alunos achou as atividades da sequência didática fáceis e gostou das mesmas. No quadro 13, é possível observar que a maior parte dos alunos se sentiu entusiasmado a maior parte do tempo. No que diz respeito à calma e ao nervosismo, observou-se que a maioria dos alunos se sentiu calma durante as atividades da sequência didática. Relativamente a sentirem-se com vergonha, a maior parte dos alunos afirmou que nunca sentiu vergonha no decorrer da aula. No que concerne a sentirem-se com medo de errar, somente uma pequena parte da turma afirmou senti-lo. Por fim, também foi possível observar que os alunos, de uma forma geral, não sentiram medo de serem corrigidos pela professora. Como é possível observar no quadro 14, a maioria dos alunos afirmou que fazer atividades com os colegas, seja a pares ou em grupos, os ajudou a aprender melhor.

3.2.5 Quarta sequência didática: *Cooking*

Esta descrição é relativa às aulas dos dias 17 e 18 de janeiro de 2019 (ver anexo 6). Nestas aulas o tema abordado foi a culinária, para os alunos serem capazes de elaborar um poster com uma receita.

A primeira aula começou com uma conversa com os alunos sobre as respostas aos questionários da sequência anterior. Esta conversa tinha como objetivo dar a conhecer aos alunos quais tinham sido os sentimentos predominantes durante a aula e tentar perceber, de uma maneira geral, o que tinha levado os alunos a sentir-se daquela forma. Com esta interação era pretendido que os alunos pensassem e refletissem um pouco sobre os tinha feito sentir daquela maneira e tentassem ultrapassar essas dificuldades nas atividades seguintes. Esta conversa servia também para fazer um balanço dos seus gostos e dificuldades relativos às atividades que tinham sido realizadas na aula anterior e os alunos eram questionados sobre as razões que os tinham levado a classificar as atividades. De seguida, foi dito aos alunos que iriam aprender uma receita de um bolo de chocolate. Para isso, foi usada uma apresentação (ver anexo 6/6.2) para mostrar vocabulário referente a verbos relacionados com o tema, utensílios de cozinha e alguns ingredientes. Depois, foi projetada uma receita (ver anexo 6/6.3) e esta foi analisada ao pormenor com os alunos. A receita foi lida e depois repetida pelos alunos para uma melhor consolidação dos termos usados. Seguidamente foram feitas algumas perguntas aos alunos sobre a receita, como por exemplo, “First you do what?”. Foi dada uma ficha (ver anexo 6/6.4) aos alunos com

a mesma receita, mas com alguns espaços em branco. Os alunos tinham de se lembrar da receita e preencher os espaços vazios. Nesta atividade os alunos tiveram alguma dificuldade em preencher a ficha porque não se lembravam de alguns pormenores. Para a atividade ter funcionado melhor, devia ter sido dito aos alunos para prestarem mais atenção na apresentação da receita porque iriam precisar dela para fazer uma ficha. Inicialmente tinha pensado fazer a correção oral da ficha, mas como os alunos não estavam a conseguir fazê-la decidi fazer a correção mostrando e analisando a receita novamente. De seguida, foi pedido a um aluno para ir ao quadro e usar *flashcards* com imagens dos ingredientes da receita. Os restantes colegas tinham de dar a indicação do que o aluno tinha de fazer naquele passo da receita e o aluno tinha de o representar com os *flashcards* no quadro. Quando ele acabasse, ia outro aluno fazer outro passo e assim sucessivamente até acabar a receita. Esta atividade foi feita duas vezes e os alunos gostaram muito. No fim da primeira aula, foi mostrado um *site* na Internet onde os alunos deveriam ir procurar receitas para trazer na aula seguinte. Apesar de ter mostrado aos alunos o que tinham de fazer, apenas 2 ou 3 trouxeram receitas. Como as receitas eram fundamentais para a aula seguinte, eu levei receitas comigo para o caso de não haver receitas suficientes.

Na segunda aula, os alunos foram divididos em grupos e tiveram de escolher uma receita para fazerem um póster. Os alunos também tiveram de usar dicionários para tentar perceber o significado geral da receita que escolheram. Para fazerem o póster os alunos tinham de, numa folha branca, escrever o título da receita, recortar e colar os passos da receita, desenhar os ingredientes e escrever uma frase sobre a receita (por ex., “It’s delicious!” ou “An easy and delicious recipe!”) Esta atividade demorou mais tempo do que o previsto e não sobrou tempo para os grupos fazerem o desenho da receita nem para irem ao quadro falar um pouco sobre a receita que escolheram. A figura 4 mostra o resultado final desta atividade, que foi terminada no início da aula seguinte, no dia 24 de janeiro de 2019.

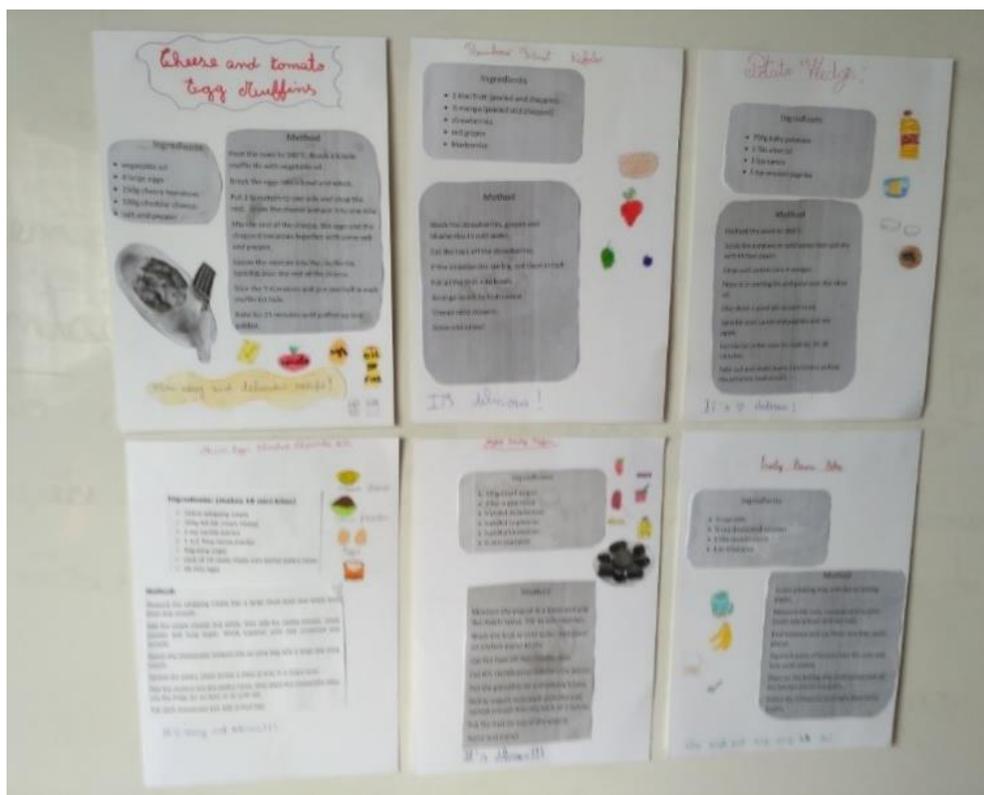


Figura 4 – Cartazes elaborados pelos alunos a partir das receitas

No final da aula, foi dado aos alunos o questionário de autorregulação (ver anexo 6/6.5) para preencherem. As respostas foram analisadas e os resultados são apresentados nos quadros 15, 16 e 17.

Quadro 15 – Perceções dos alunos relativamente às atividades das aulas (4ª Sequência Didática)

O que achas das atividades que fizemos?	Aprender vocabulário sobre receitas	Fazer a atividade do bolo de chocolate	Traduzir algumas palavras de receitas	Fazer um cartaz com uma receita
Fácil	16	17	15	18
Mais ou menos	2	2	2	2
Difícil	2	1	3	0
Gostei	20	18	18	20
Mais ou menos	0	2	1	0
Não gostei	0	0	1	0

Quadro 16 – Percepções dos alunos sobre os seus sentimentos nesta aula (4ª Sequência Didática)

Quando falaste inglês nas aulas, como te sentiste?	Sempre	Às vezes	Nunca	Não Válido
Entusiasmado(a)	8	8	4	0
Calmo(a)	11	7	1	1
Nervoso(a)	2	4	14	0
Com vergonha	1	6	13	0
Com medo de dar erros	0	5	13	2
Com medo de ser corrigido(a) pela professora	0	4	16	0

Quadro 17 – Percepções dos alunos sobre trabalhar com os colegas na aula (4ª Sequência didática)

	Sim	Não	Não sei
Fazer atividades com outros colegas ajudou-te a aprender melhor?	19	1	0

Como é possível observar no quadro 15, a maioria dos alunos achou as atividades da sequência didática fáceis e gostou das mesmas. No quadro 16, é possível observar que a maior parte dos alunos se sentiu entusiasmado a maior parte do tempo. No que diz respeito à calma e ao nervosismo, observou-se que a maioria dos alunos se sentiu calma durante as atividades da sequência didática. Também se observou que apenas uma pequena parte dos alunos se sentiu com vergonha durante a aula. No que concerne a sentirem-se com medo de errar, a maior parte dos alunos afirmou não sentir medo de errar durante a realização das atividades. Por fim, também foi possível observar que os alunos, de uma forma geral, não sentiram medo de serem corrigidos pela professora. Como se observar no quadro 17, a maioria dos alunos afirmou que fazer atividades com os colegas, seja a pares ou em grupos, os ajudou a aprender melhor.

3.2.6 Quinta sequência didática: *Going to the restaurant*

Esta descrição diz respeito às aulas dos dias 24 e 25 de janeiro de 2019 (ver anexo 7). Nestas aulas foi recriado em sala de aula um contexto de uma ida ao restaurante, que preparou os alunos para a realização de um *role play* sobre o tema.

A primeira aula foi iniciada com uma pequena conversa com os alunos sobre os resultados do questionário final relativo à sequência didática anterior. Esta conversa tinha como objetivo dar a conhecer aos alunos quais tinham sido os sentimentos predominantes durante a aula e tentar perceber, de uma maneira geral, o que tinha levado os alunos a sentir-se daquela forma. Com esta interação era pretendido

que os alunos pensassem e refletissem um pouco sobre os tinha feito sentir daquela maneira e tentassem ultrapassar essas dificuldades nas atividades seguintes. Esta conversa servia também para fazer um balanço dos seus gostos e dificuldades relativos às atividades que tinham sido realizadas na aula anterior e os alunos eram questionados sobre as razões que os tinham levado a classificar as atividades. De seguida, foi dado algum tempo, 20 minutos, para os alunos terminarem a tarefa dos posters da sequência anterior. Quando os alunos terminaram, foi pedido a cada um dos grupos para ir ao quadro e dizer aos outros colegas qual a receita que tinham escolhido para o poster. Os alunos disseram o título da receita, os principais ingredientes e a frase que escolheram para a descrever. De seguida, para introduzir o tema da aula, foi projetada uma apresentação (ver anexo 7/7.2) com um exemplo de um Menu de um restaurante para os alunos para aprenderem algum vocabulário relacionado com o tema e que iria ser necessário na atividade seguinte. Na última atividade da aula, foi pedido aos alunos para formarem grupos, pois iriam ter de imaginar que eram donos de um restaurante e tinham de criar um Menu (ver anexo 7/7.3) para o seu restaurante. Notei que os alunos ficaram muito entusiasmados com esta atividade. Na ficha existia uma tabela com várias opções para os alunos poderem escolher e assim elaborar o seu Menu. Os alunos tinham de escolher dois tipos de comida para o “Kids Menu”, dois tipos de comida para o “Special Menu”, duas sobremesas para o “Dessert Menu”, e por fim duas bebidas para o “Drink Menu”. Nesta atividade os alunos também tinham de definir um preço, em euros, para cada elemento que incluíssem no Menu.

No início da segunda aula, foi dado algum tempo aos alunos para terminarem a tarefa do Menu. Seguidamente, foi usado um vídeo (ver anexo 7/7.4) com a representação de um diálogo num contexto de restaurante, para os alunos se familiarizarem com o tema e com as expressões usadas. O vídeo foi mostrado duas vezes. Na primeira vez os alunos apenas ouviram o diálogo e na segunda o vídeo ia sendo parado no fim de cada fala e era pedido aos alunos para a repetirem. Para os alunos se preparem para a atividade seguinte, um *role play*, foi-lhes apresentado um modelo de conversa (ver anexo 7/7.5) parecido com o que tinha sido apresentado no vídeo. As personagens do *role play* eram um empregado de mesa e três clientes. Antes de começarem a atividade de *role play*, foi pedido a três alunos para irem para a frente da sala e o diálogo foi feito com eles e a professora para servir de exemplo. De seguida, foi dada aos alunos uma folha com o diálogo (ver anexo 7/7.6) que eles tinham de usar para fazerem o *role play*. O modelo utilizado foi o seguinte:

Waiter: Hi! May I take your order?
A: Yes, please. I'd like _____.
B: I'd like _____.
C: And I'd like _____.
Waiter: Very well. And what about drinks?

A: I'd like _____.
 B: I'd like _____.
 C: And I'd like _____.
 Waiter: Any desserts?
 A: I'd like _____.
 B: I'd like _____.
 C: And I'd like _____.
 Waiter: Very well. Thank you.

Esta atividade demorou algum tempo, pois foi pedido aos alunos que repetissem o *role play* de forma a que todos pudessem desempenhar o papel de empregado de mesa e de cliente. Apesar do tempo que demorou, foi uma atividade muito interessante e de que os alunos gostaram muito. Fiquei muito contente por ter cumprido o que tinha planeado para esta sequência didática e pela reação muito positiva dos alunos às atividades. Também consegui notar que houve uma evolução em relação à minha prática de ensino desde a minha primeira aula, pois já não me senti tão nervosa e as aulas correram de uma maneira mais fluída e natural.

No fim da aula foi dado o questionário de autorregulação (ver anexo 7/7.7) para os alunos preencherem. As respostas foram analisadas e os resultados são apresentados nos quadros 18, 19 e 20.

Quadro 18 – Perceções dos alunos relativamente às atividades das aulas (5ª Sequência Didática)

O que achas das atividades que fizemos?	Aprender vocabulário sobre menus	Fazer o menu de um restaurante	Ver o vídeo de um diálogo no restaurante	Treinar um diálogo no restaurante	Representar um diálogo no restaurante (em grupos)
Fácil	17	19	19	17	15
Mais ou menos	1	0	0	1	3
Difícil	1	0	0	1	1
Gostei	19	19	19	19	19
Mais ou menos	0	0	0	0	0
Não gostei	0	0	0	0	0

Quadro 19 – Percepções dos alunos sobre os seus sentimentos nesta aula (5ª Sequência Didática)

Quando falaste inglês nas aulas, como te sentiste?	Sempre	Às vezes	Nunca
Entusiasmado(a)	11	5	3
Calmo(a)	8	11	0
Nervoso(a)	0	4	15
Com vergonha	0	4	15
Com medo de dar erros	0	4	15
Com medo de ser corrigido(a) pela professora	0	4	15

Quadro 20 – Percepções dos alunos sobre trabalhar com os colegas na aula (5ª Sequência didática)

	Sim	Não	Não sei
Fazer atividades com outros colegas ajudou-te a aprender melhor?	17	0	2

Como se pode observar no quadro 18, a maioria dos alunos achou as atividades da sequência didática fáceis e gostou das mesmas. No quadro 19, é possível observar que a maior parte dos alunos se sentiu entusiasmado durante a aula. No que diz respeito à calma e ao nervosismo, observou-se que a maioria dos alunos se sentiu calma durante as atividades da sequência didática. Observou-se também que apenas uma pequena parte dos alunos se sentiu com vergonha durante a aula. Relativamente a sentirem-se com medo de errar, a maior parte dos alunos respondeu que nunca sentiu medo de errar durante a aula. Por fim, também foi possível observar que os alunos, de uma forma geral, não sentiram medo de serem corrigidos pela professora. Como é possível observar no quadro 20, a maioria dos alunos afirmou que fazer atividades com os colegas os ajudou a aprender melhor, tal como nas sequências anteriores.

3.2.7 Avaliação global do projeto

Neste subcapítulo é feita uma análise das respostas dos alunos nos questionários de autoorregulação preenchidos no fim das 5 sequências didáticas. Estes questionários, divididos em três questões distintas, tiveram como objetivo observar o impacto das sequências didáticas realizadas na aprendizagem dos alunos. É feita uma reflexão sobre a evolução dessas respostas e sobre o impacto que o projeto parece ter tido na aprendizagem dos alunos.

A primeira questão tinha como objetivo obter *feedback* por parte dos alunos sobre a sua percepção da dificuldade das diferentes atividades, bem sobre se gostaram das mesmas. De forma a quantificar

este *feedback*, fiz uma conversão dos dados das respostas dos alunos. No que diz respeito à dificuldade sentida, atribuí valores de 1 a 3, em que 1 representa “Fácil”, 2 representa “Mais ou Menos” e 3 representa “Difícil”. Para o gosto pelas atividades também atribuí valores de 1 a 3, mas fiz uma atribuição diferente, isto é, o valor 1 foi atribuído a “Não Gosto”, o valor 2 a “Mais ou Menos” e o valor 3 a “Gosto”. Para cada uma das atividades, multipliquei o valor atribuído pelo número de respostas correspondentes. Assim sendo, e dado que são 20 alunos, para cada uma das atividades obtive um valor que, na ausência de respostas não válidas, variaria entre 20 (se todos os valores fossem 1) e 60 (se todos os valores fossem 3). Para o caso dos dados da dificuldade, quanto mais baixo for o valor obtido (mais próximo de 20), mais fácil seria considerada a atividade. Por outro lado, para o caso do valor referente ao gosto pela atividade, este seria tanto maior (mais próximo de 60) quanto mais os alunos gostassem da atividade. É de notar que as respostas não válidas englobam respostas inqualificáveis (resposta em branco, resposta múltipla, etc.) e ausência de resposta de alunos que não estavam presentes no preenchimento do questionário. A estas respostas foi atribuído o valor 0. A partir da soma dos valores obtidos nas atividades de cada sequência, foram então calculados os valores médios de cada sequência, isto é, os valores médios do conjunto de atividades da sequência, dividindo a soma total pelo número de atividades. Por exemplo, se uma sequência com 4 atividades tivesse um total de 200 pontos, esse total dividido por 5 daria uma média de 40 pontos na sequência. Desta forma, obtive os valores médios de dificuldade (Dif) e gosto (Gos) de cada sequência didática, apresentados no quadro 21.

Quadro 21 – Dificuldade das atividades e gosto dos alunos pelas atividades nas sequências didáticas

1ª Sequência		2ª Sequência		3ª Sequência		4ª Sequência		5ª Sequência	
Dif	Gos	Dif	Gos	Dif	Gos	Dif	Gos	Dif	Gos
25,6	54	22,5	57,5	19,4	50,6	25	58,75	23	57

Tal como pode ser observado no quadro, os valores do parâmetro da dificuldade variam entre 19,4 e 25,6. Contudo, na generalidade das sequências, os valores são bastante próximos de 20, indicando que, de uma forma global, os alunos acharam as atividades fáceis. Analisando o parâmetro do gosto pelas atividades, observam-se valores médios que variam entre 50,6 e 58,75. Estes valores aproximam-se muito do valor máximo possível (60), indicando que os alunos, de uma forma global, gostaram das atividades realizadas.

Para avaliar o impacto do projeto na autoconfiança dos alunos, foquei-me na segunda questão dos questionários, que diz respeito aos seus sentimentos quando falaram inglês nas aulas. De modo a perceber a evolução dos sentimentos dos alunos ao longo das várias sequências didáticas, optei por

fazer uma média ponderada com as respostas dadas pelos alunos. Para tal, atribui valores de 1 a 3 para os diferentes tipos de resposta a cada um dos sentimentos, em que 1 corresponde a “Nunca”, 2 corresponde a “Às vezes” e 3 corresponde a “Sempre”. A média ponderada foi feita de acordo com o número total de respostas válidas obtidas. Tendo as médias calculadas, construí o gráfico 2, que apresenta a sua variação ao longo das 5 sequências.

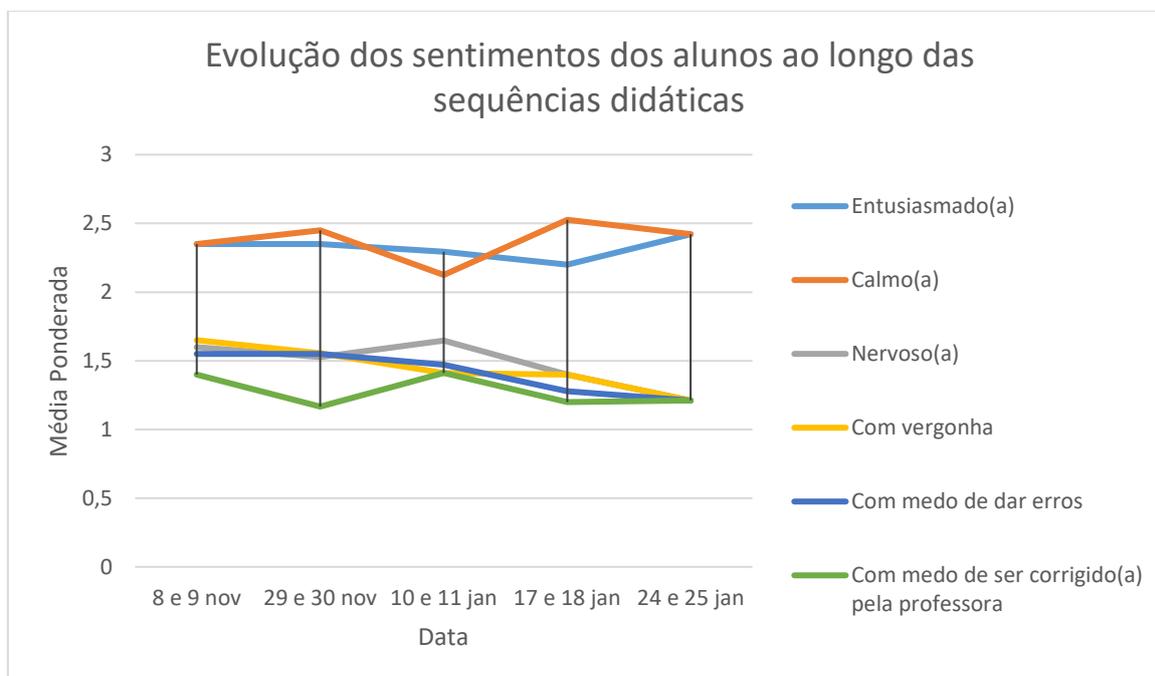


Gráfico 3 – Evolução dos sentimentos das crianças ao longo das sequências didáticas

Através da análise do gráfico, podemos ver que os sentimentos com médias mais elevadas são o entusiasmo e a calma. Embora se observem variações de sequência para sequência, o que pode ter a ver com a natureza das diferentes atividades, observa-se também uma ligeira evolução positiva que pode indicar o sucesso do projeto. No que toca ao entusiasmo e à calma, observando os dois extremos do gráfico, observa-se uma evolução positiva. Por outro lado, no que diz respeito ao nervosismo, à vergonha, ao medo de dar erros e ao medo de ser corrigido(a) pela professora, nota-se um decréscimo no valor médio, o que parece indicar que as atividades incentivaram a autoconfiança no uso da língua, o que é bastante positivo.

Por fim, analisei as respostas dos alunos à pergunta relacionada com o trabalho de grupo/pares ao longo das várias sequências didáticas. A evolução das respostas é apresentada no gráfico 3. Analisando o gráfico é possível verificar que, em todas as sequências didáticas, a maioria dos alunos achou que as atividades com os colegas os ajudaram a aprender melhor, o que indica a valorização do trabalho colaborativo.

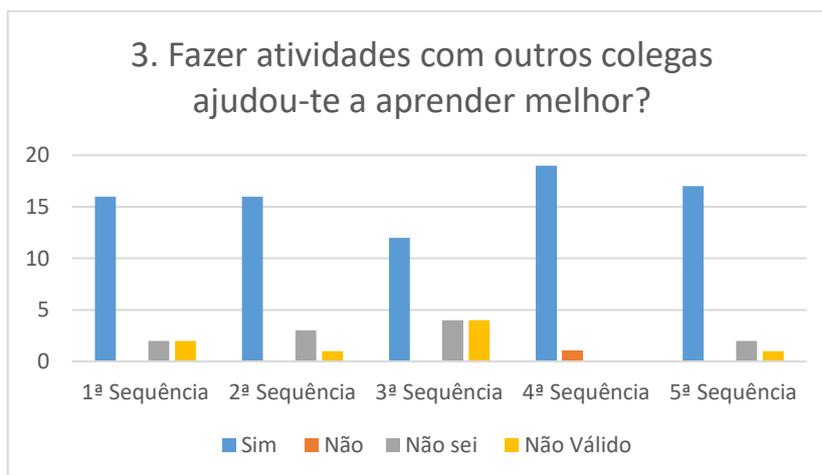


Gráfico 4 – Percepções dos alunos sobre o trabalho colaborativo

Em suma, do que tive oportunidade de observar nas aulas, do feedback dos alunos e da análise dos resultados dos questionários de autorregulação, posso concluir que este projeto foi muito benéfico para eles, quer a nível de desenvolvimento da língua, quer a nível de desenvolvimento das competências sociais. Creio que a oportunidade de trabalharem com os colegas em tarefas orais mas também noutras tarefas, muitas delas preparatórias da oralidade ou de *follow-up*, terá contribuído para um ambiente de aprendizagem descontraído e onde os alunos se puderam ajudar mutuamente, não dependendo exclusivamente do meu apoio.

Conclusões

Com base na informação analisada, posso afirmar que o meu projeto, intitulado “Colaborar para Desenvolver a Oralidade na Aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico”, foi relevante e trouxe melhorias para a aprendizagem dos alunos. Posso também concluir que os objetivos do projeto foram cumpridos, uma vez que os alunos demonstraram uma evolução positiva relativamente aos seus sentimentos no que diz respeito à oralidade e reconheceram que o trabalho a pares e/ou em grupo os ajudou a aprender melhor.

Ao longo do desenvolvimento do projeto foi possível, através do uso de atividades ligadas à oralidade e com recurso ao trabalho cooperativo, desenvolver outras competências fundamentais para os alunos, tais como a autonomia, a criatividade, e o aumento da autoconfiança e da autoestima. A experiência foi muito positiva para os alunos, mas queria ter tido mais tempo de estágio e mais aulas dedicadas ao projeto para poder ter resultados mais claros. Por outro lado, poderia ter recolhido dados dos desempenhos dos alunos, nomeadamente em atividades orais, para poder perceber melhor as suas dificuldades e progresso.

Durante o estágio, e como era a primeira vez que desempenhava o papel de professora, senti algumas dificuldades ao nível de prática de sala de aula. Acho que a principal foi não conseguir controlar o meu nervosismo e isso fazia com que tudo o resto não corresse tão bem como desejado. Inicialmente, não conseguia fornecer as instruções dos exercícios com clareza suficiente para os alunos as entenderem, não conseguia fazer uma boa gestão do tempo porque não definia tempos para os alunos realizarem as tarefas, não conseguia controlar o comportamento dos alunos e o meu tom de voz era muito baixo. Ao longo do tempo, fui ganhando maior confiança e superando dificuldades. De facto, a experiência de estágio foi fundamental para o meu desenvolvimento como pessoa e como profissional. Aprendi a ser mais tolerante e paciente, a lidar com situações de agitação dos alunos, a construir e a utilizar materiais adequados às suas necessidades e preferências, a gerir melhor o tempo das atividades e a ter em atenção as ideias e sugestões dos alunos. Com a elaboração e o desenvolvimento do projeto de investigação-ação, foi possível perceber que no futuro é importante conhecer bem a turma e criar atividades que se adequem às suas necessidades e capacidades, assim como recolher as opiniões dos alunos para compreender e melhorar a minha prática.

Em suma, ensinar nem sempre foi uma tarefa fácil, mas foi uma experiência que me ajudou a crescer pessoal e profissionalmente. Creio que a experiência foi tão positiva porque tive sempre do meu lado pessoas que me ajudaram em tudo o que precisei e uma turma maravilhosa que me recebeu de braços abertos e que deixou muitas saudades.

Referências Bibliográficas

- DGE (2018). Apendizagens essenciais - Articulação com o perfil dos alunos. (2018). *3.º Ano, 1.º ciclo do ensino básico, inglês*. República Portuguesa.
- Bento, Coelho, Joseph, & Mourão. (Setembro de 2005). Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação.
- Borg, S. (2017). *Twelve tips for doing teacher research*. University of Sydney Papers in TESOL.
- Bravo, Cravo, & Duarte. (31 de Julho de 2015). Metas Curriculares de Inglês. *Ensino básico: 1º; 2º; e 3º Ciclos*. Ministério da Educação.
- Burns, A. (2009). *Action research in second language teacher education*.
- Capperucci, D. (2017). *English language teaching and learning in primary school. Theoretical and methodological perspectives*. Firenze University.
- Conselho da Europa (Ed.). (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Asa.
- Consolo, D. A. (junho de 2000). Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista de Estudos Universitários*, 26(1), pp. 59-68.
- Cruz, M., & Ribeiro, G. (2009). Por uma didáctica de línguas estrangeiras no 1º ciclo do ensino básico. *Revista Saber e Educar*, 14. doi:<http://dx.doi.org/10.17346/se.vol14.123>
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: Perspetiva de docentes e crianças. *Interações*, 12(41), pp. 133-159.
- Decreto-lei n.º 176/2014*. (s.d.). de 12 de Dezembro do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: Série I, Nº 240 (2014).
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3). Obtido de <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol41/iss3/3/>
- Gregório, C., Perdigão, R., & Casas-Novas, T. (2014). *Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1º ciclo do ensino básico [Relatório técnico]*. Conselho Nacional de Educação (CNE).
- İnan, Ç. (2015). Creating a learner-centred classroom. Em K. Dikilitaş, R. Smith, & W. Trotman (Edits.), *Teacher-researchers in action*. IATEFL Research Special Interest Group.
- Janz, B. D., Frolick, M. N., & Prakash, A. C. (2014). *Fast-cycle systems development: The link between work group characteristics and performance*.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (s.d.). *An overview of cooperative learning*. Obtido em 16 de Fevereiro de 2020, de Cooperative Learning: <http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning>
- Martins, C. S., & Cardoso, M. N. (2015). Let's talk, shall we? - A oralidade no ensino do inglês em Portugal. *Saber e Educar*, 20, pp. 138-159.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo nacional do ensino básico - Competências gerais*.
- Piscalho, I., & Simão, A. M. (Setembro/ Dezembro de 2014). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: Proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(3), pp. 170-190.
- Raya, M. J., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na europa*. Dublin, Ireland : Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Sakarkaya, V. (2015). Pair and group work activities: Keep them or leave them? Em K. Dikilitas, R. Smith, & W. Trotman (Edits.), *Teacher-Researchers in Action*. IATEFL Research Special Interest Group.
- Scheibel, M. R., Silveira, R. M., Resende, L. M., & Júnior, G. S. (maio/agosto de 2009). Aprendizagem cooperativa: uma opção metodológica para se trabalhar as questões da ciência e da tecnologia nos cursos de formação de professores. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 2(2).
- van der Linden, J., Erkens, G., Schmidt, H., & Renshaw, P. (2000). *Collaborative learning*. Springer, Dordrecht. Obtido em 20 de Novembro de 2019, de https://link.springer.com/chapter/10.1007/0-306-47614-2_3

Anexos

Anexo 1- Questionário inicial: *Getting to know you better!*

Getting to know you better!

Por favor, responde às seguintes perguntas. Marca com X as tuas respostas. Obrigada!

1. Gostas de inglês?

Sim

Não

Mais ou menos

2. Gostas de falar inglês nas aulas?

Sim

Não

Mais ou menos

3. Gostas de ouvir falar inglês nas aulas?

Sim

Não

Mais ou menos

4. Quando falas inglês nas aulas, como te sentes?

	Sempre	Às vezes	Nunca
Entusiasmado(a)			
Calmo(a)			
Nervoso(a)			
Com vergonha			
Com medo de dar erros			
Com medo de ser corrigido(a) pela professora			

5. Gostavas de melhorar a tua capacidade de falar inglês nas aulas?

Sim

Não

Mais ou menos

6. Gostas de fazer atividades de inglês em pares ou em grupos?

Sim

Não

Mais ou menos

Anexo 2- Planificação das primeiras aulas

2.1. Plano da sequência

DIDACTIC SEQUENCE					
School	-	Teacher	-	Class	3rd grade

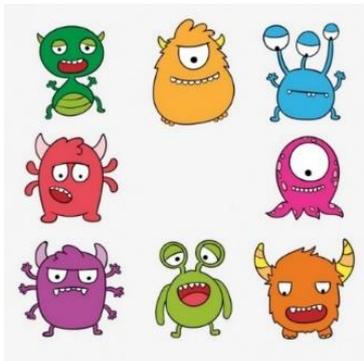
Unit (if applicable)	Unit 6: Face and Body	Lesson/s Date/s	Lesson 1: 7/6/2018
-------------------------	-----------------------	--------------------	-----------------------

Theme/Title	Building a Monster			
Project objectives (if applicable)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Know the perceptions and attitudes of children towards learning the English language and towards speaking. 2. Promote speaking competences through collaborative tasks. 3. Promote self-regulation of learning competences in speaking. 4. Evaluate the potential of collaborative work in the development of speaking skills. 			
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other
	Have got Quantity + Colour + Noun (ex: two green legs)	Body and face Colours Numbers Horns		
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)	
	CC1: Consolidate vocabulary CC2: Describing a monster		LC1: Developing cooperative learning LC2: Reflecting on learning	
Evaluation (if applicable)	True or false questions and self- assessment grid			

Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Questionnaire</i> <p>T gives the Ss a questionnaire for them to fill in about their feelings and preferences about the English language.</p>		2	Questionnaire	5'

	<p><i>2. Contextualizing</i></p> <p>T shows Ss an image of a monster and asks them to say what it is. The T introduces new word/vocabulary (horn).</p>			Monster image	5'
	<p><i>3. Building a monster</i></p> <p>The T divides the class in 5 groups of 4 Ss. The Ss build a monster with the monster parts given by the T. After they build it, the Ss have to fill-in a worksheet: "our monster".</p>	1	1	Handouts (monster parts); worksheet	20'
	<p><i>4. Presenting the monster</i></p> <p>After they fill in the worksheet, the T will stick the monster on the whiteboard. After that, each group will describe their monster with the information written in the worksheet and the colleagues have to guess which monster it is. When they guess it the T writes the name of the monster on the whiteboard and asks some true or false questions about that monster.</p>	2			20'
	<p><i>6. Fill-in second questionnaire and self-assessment</i></p> <p>The Ss have to fill in a second questionnaire about their feelings about the class and a self-assessment grid.</p>		2	Self-evaluation questionnaire	10'

2.2 Imagem dos monstros



2.3 Ficha de trabalho

OUR MONSTER'S NAME: _____

Our monster has got...

Quantity	Colour	Part of the body
Exemplo: <i>two</i>	<i>black</i>	<i>arms</i>

Now, describe your monster!

Our monster's name is _____ It has got... _____

2.4 Questionário de autorregulação final

My learning

Por favor, responde às seguintes perguntas. Marca com X as tuas respostas. Obrigada!

1. Gostaste desta aula?

Sim

Não

Mais ou menos

2. Quando falaste inglês na aula de hoje, como te sentiste?

	Sempre	Às vezes	Nunca
Entusiasmado(a)			
Calmo(a)			
Nervoso(a)			
Com vergonha			
Com medo de dar erros			
Com medo de ser corrigido(a) pela professora			

3. Avalia o que soubeste...

	Sim	Mais ou menos	Não
Soube os números			
Soube as cores			
Soube as partes do corpo			
Soube trabalhar em grupo			

Anexo 3- Primeira Sequência – *Numbers and Nature*

3.1 Plano da sequência

DIDACTIC SEQUENCE						
School	-	Teacher	-	Class	4th grade	
Unit (if applicable)	Unit 2: Numbers		Lesson/s Date/s	Lesson 1: 8/11/2018 Lesson 2: 9/11/2018		
Theme/Title	<i>Numbers and Nature</i>					
Project objectives (if applicable)	1. Promote speaking competences through collaborative tasks. 2. Promote self-regulation of learning competences in speaking.					
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other		
	There is/ There are How many...are there? What colour is/are the...?	Numbers (1-100) Nature (tree, rock, river, flower, bridge, mountains, strawberries, mushrooms, grass, path) Colours				
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)			
	CC1: Consolidating previously learnt vocabulary CC2: Learning new vocabulary CC3: Describing pictures (landscapes)		LC1: Developing cooperative learning LC2: Reflecting on learning			
Evaluation (if applicable)	Self- evaluation					
Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps		CC	LC	Materials	Time
	First lesson					
	1. <i>Learning new numbers</i> T uses a song on video to revise/introduce new vocabulary - Numbers. Ss watch the video one time. T sticks flashcards on the board (twenty, thirty,...) and writes the cardinal numbers underneath. T asks Ss to repeat with her. T writes 13 (thirteen) next to 30 (thirty) on the board and calls the Ss attention to the difference – between 13 and 30, 14 and 40, etc. (orally).		1 2		Song on video: "The big numbers song" Flashcards	15'
	2. <i>Numbers Flashcards</i> T uses the flashcards that are on the board to do a small game. T removes one flashcard, while the number stays written on the board, and the students must remember the number and say it.		1 2		Flashcards	5'
3. <i>Bingo</i> T starts by projecting a bingo card on the board, then she gives students a bag with numbers; each S takes one and read it aloud. If the bingo board is not completed T passes the bag again.		1 2	1	Bingo Card Bingo game	30'	

<p>T gives each pair of Ss a bingo card. T reads the numbers. Whenever a pair has the number, they raise their hands and say it. When a pair completes the card, the Ss must read all the numbers aloud, T checks if it is correct and the game starts again. It is played once or twice.</p>				
<p><i>4. Practise the numbers</i> T gives Ss a worksheet about numbers. Ss do it in pairs. The answers are projected for self-correction in pairs.</p>	1	1	Worksheet "Numbers"	10'
<p>Second Lesson 1. Revising/introducing vocabulary related with nature (Brainstorming) T writes Nature on the board and asks Ss to say words that they associate with nature. If they say them in Portuguese, T asks for/ provides the translation. She may also ask "in English...". Ss are asked to repeat the words in chorus. T asks the students to copy it to the notebook.</p>	1 2	1		15'
<p>2. Describing a landscape T projects a landscape on the board and asks the Ss some questions (What can you see?; How many...are there?; What colour is/ are the?...). Then T says some sentences about the landscape (e.g. There is a...; The... is red) and the Ss have to say if they are true or false and provide the right sentence. T gives Ss the worksheet "What can you see?" for them to fill in according to what they see in the picture. Each student should write 4 sentences (2 in each column). In pairs, Ss correct their work. T monitors Ss work and helps if needed. Then the T asks some Ss to read their sentences aloud and asks the class: Is it true or false?</p>	3	1	Landscape image Worksheet "What can you see?"	25'
<p><i>3. Short conversation</i> T tells the students to talk in pairs for 5 minutes about the landscape. They may follow the model written on the PowerPoint: <i>What can you see?;</i> <i>There is .../ There are ...</i> <i>What colour is the ...?/ "What colour are the ...?"</i> <i>It 's (colour)/ They are (colour)</i> T tell Ss to try to speak in English all the time, and to take turns in asking questions. She makes notes on Ss performance without interfering. In the end she asks Ss if they were able/liked to speak in English and what difficulties they felt (if any). She explains that from time to time they will have these conversations to practice speaking.</p>		1	PowerPoint	10'
<p><i>4. Self-evaluation</i> T gives a self-evaluation questionnaire to the Ss for them to fill in. Some results will be discussed with the Ss in another lesson.</p>		2	Self- evaluation questionnaire	10'

3.2 Link da canção

<https://www.youtube.com/watch?v=e0dJWfQHF8Y>

3.3 Cartão do Bingo

20	31	42	53
22	34	44	55
25	37	46	57

3.4 Cartão do jogo do Bingo



3.5 Ficha de trabalho "Numbers"

Numbers

Put the letters in the right order.

5	efiv	
11	ervele	
22	wymtet-vrto	
40	fyrot	
67	sxyti-nevse	
74	fentyes-rufo	
83	gyihet-ether	
98	tyneni-teghi	

Find the numbers: 15, 20, 30, 42, 60, 78, 80 and 100.

F	I	F	T	E	E	N	A	T	R	H	I	F	O
M	N	O	G	F	W	Q	Z	W	K	P	J	Y	S
H	G	R	J	R	T	E	W	E	P	N	M	A	E
O	U	T	I	V	B	C	F	N	S	P	G	H	V
P	L	Y	D	A	S	I	X	T	Y	D	P	T	E
O	Y	T	N	M	J	S	C	Y	F	K	W	Q	N
A	N	W	X	Z	V	B	D	A	E	L	M	N	T
H	D	O	B	Q	P	N	B	E	I	G	H	T	Y
A	F	G	H	D	R	S	K	H	A	M	P	H	E
H	G	A	T	H	I	R	T	Y	O	I	W	F	I
K	F	B	X	V	J	K	L	T	D	S	L	Q	G
G	T	A	J	B	V	X	Z	E	N	M	O	K	H
D	S	O	N	E	H	U	N	D	R	E	D	I	T
S	R	T	P	Z	X	V	B	D	M	J	H	O	P

Good luck! 😊

3.6 Imagem da paisagem



3.7 Ficha de trabalho “What can you see?”

What can you see?

Take a look at the picture and write 4 sentences about it.

Example: There is one... It is (colour)./ There are four... They are (colour).



There is...	There are...

3.8 Apresentação de PowerPoint para ajudar os alunos na conversa a pares



What can you see?

There is .../ There are ...

What colour is the ...?/

What colour are the ...?

It's (colour)/ They are (colour)

3.9 Questionário de autorregulação

My learning: Lessons about numbers and nature

1. O que achas das atividades que fizemos? Indica a tua resposta com uma cruz (X).

Atividades	Fácil	Difícil	Gostei	Não gostei
Aprender números novos (canção e cartões)				
Jogo do Bingo				
Descrever uma paisagem				
Ficha de trabalho: "What can you see?"				
Conversa em pares sobre a paisagem				

2. Quando falaste inglês nas aulas, como te sentiste? Indica a tua resposta com uma cruz (X).

	Sempre	Às vezes	Nunca
Entusiasmado(a)			
Calmo(a)			
Nervoso(a)			
Com vergonha			
Com medo de dar erros			
Com medo de ser corrigido(a) pela professora			

3. Achas que fazer as atividades com outros colegas te ajudou a aprender melhor? Indica a tua resposta com uma cruz (X).

Sim ___ Não ___ Não sei ___

Anexo 4 – Segunda Sequência – *A Winter story*

4.1 Plano da sequência

DIDACTIC SEQUENCE					
School	-	Teacher	-	Class	4th grade
Unit (if applicable)	Unit 3: Winter		Lesson/s Date/s	Lesson 1: 29/11/2018 Lesson 2: 30/11/2018	
Theme/Title	<i>A winter story</i>				
Project objectives (if applicable)	1. Promote speaking competences through collaborative tasks. 2. Promote self-regulation of learning competences in speaking.				
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other	
		Winter Vocabulary (snow, mitten) Animals (owl, bear, mouse, badger, hedgehog, mole, rabbit, fox)	Listening to an Ukrainian folktale: The Mitten, by Alvin R. Tresselt		
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)		
	CC1: Learning new vocabulary CC2: Understanding a story CC3: Retelling the story by labelling pictures from the story CC4: Talking about the story		LC1: Developing cooperative learning LC2: Reflecting on learning		
Evaluation (if applicable)	Self- evaluation				

Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	First lesson <i>1. Short conversation about learning</i> T talks to the Ss about the results from the last self-evaluation questionnaire.		2		5'
	<i>2. The Mitten</i> T sticks a picture card with a mitten on the board and writes the title of the story. T tells Ss that this is the story that they are going to watch today, an old Ukrainian folktale that has many animals. T introduces the animals that are going to be a part of the story, using a PowerPoint presentation. T shows the animals first and then adds the names with the animations of the power point. T says the animal names and Ss repeat them in Chorus as they are presented.	1 2	1	Picture cards PowerPoint presentation (vocabulary) Worksheet " <i>The animals from "The Mitten"</i> "	25'

	<p>T gives Ss a worksheet with the story animals and asks them to indicate the order of the animals as they watch and listen to the story on video (task 1). After playing the video, T asks some questions about the story:</p> <p>“Did you like the story?”</p> <p>“What was the weather like?”</p> <p>“Was it summer or winter?”</p> <p>“What was the boy’s name?”</p> <p>“What did the grandmother give to the boy?”</p> <p>“What happened to the mitten?”</p> <p>“What animals were in the mitten?”</p> <p>T asks Ss in pairs to check the order of the animals as they appeared in the story, then she asks them to say it and sticks the animal picture cards around the mitten picture card on the board. In the end, T asks Ss to say the names of the animals in the right order (in chorus).</p>			Story video	
	<p>3. Consolidating vocabulary</p> <p>In the same worksheet (task 2), Ss write the names of the animals. They work in pairs. When they finish, T corrects the worksheet orally by asking the Ss: “What is the name of the first animal?”.</p>	1	1	Worksheet “The animals from “The Mitten” “	10’
	<p>4. Labelling the story pictures</p> <p>T gives the instructions and then divides the Ss into six groups of 3 and gives them a part of the story (2 pictures per group) for them to label as many things as they can. They can use a bilingual dictionary. If there is time, they can colour the pictures. T tells Ss they will talk about those pictures in the next class.</p>	3	1	Pictures from the storybook Coloured pencils Dictionary	20’
	<p>Second Lesson</p> <p>1. Short conversation about the story pictures</p> <p>Ss finish group work and colour the pictures (max 10 min.) Then T tells Ss to talk in their group for 5 minutes about their pictures., but one of the Ss will be monitoring (in silence) the conversation of the other two Ss.</p> <p>T writes some questions (“Where they able to make and answer the questions?”; “Did they make an effort to always speak in English?”) on the board to the monitor answer in the end. In the end, T asks the monitors how did it go and what needs to be improved next time. They may use questions written on the PowerPoint presentation:</p> <p>“what can you see?”</p> <p>“I can see...”</p> <p>“Where is the...?”</p> <p>“It’s here.” (point)</p> <p>“What colour is...?”</p>	3 4	1 2	PowerPoint	25’

<p>"It's..."</p> <p>T models the task with one of the pictures by asking and answering questions about it. T tell Ss to try to speak in English all the time, and to take turns in asking questions. She makes notes on Ss' performance without interfering. In the end she asks Ss if they were able/liked to speak in English and what difficulties they felt (if any).</p>				
<p><i>2. Talking about the story</i></p> <p>T asks Ss to help her put all the pictures on the board in the right order (e.g. "Who has the first two pictures?" "Next."). As she sticks them to the board, she asks each group to come to the front and tell the class what they can see ("What can you see?") Ss say the words they wrote and point to the pictures. In the end, when all the pictures are on the board, Ss retell the story with the T's help.</p> <p>T takes a photo of the board to print it out and give it to the Ss in the next class, so that all Ss can keep the story. T tells that to Ss. If possible, Ss' work can later be displayed on the classroom wall.</p>		4		25'
<p><i>3. Self-evaluation</i></p> <p>T gives a self-evaluation questionnaire to the Ss for them to fill in. Some results will be discussed with the Ss in another lesson.</p>		2	Self-evaluation questionnaire	10'

4.2 PowerPoint para introdução dos animais presentes na história

The Mitten



Bear



Badger



Fox



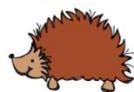
Owl



Rabbit



Mouse



Hedgehog



Mole

4.3 Ficha de trabalho “ The animals from “The Mitten””

The animals from “The Mitten”

1. Listen to the story and order the animals: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.

2. Write the names of the animals near the picture.

bear	owl	mouse	badger	hedgehog	mole	rabbit	fox
------	-----	-------	--------	----------	------	--------	-----

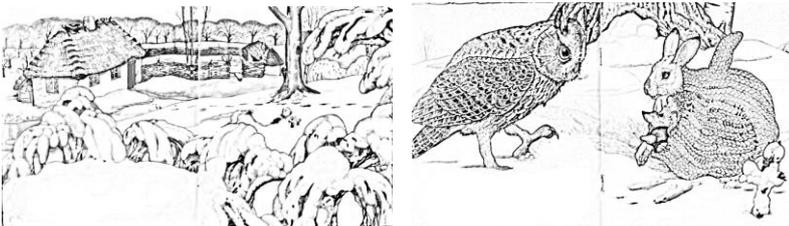


Name: _____

4.4 Link do vídeo da história

<https://www.youtube.com/watch?v=c9DQjWpeZo>

4.5 Imagens da história para os alunos colorirem



4.6 Apresentação de PowerPoint para guiar os alunos na conversa em grupos

Short Conversation: The Mitten



"What can you see?"

"I can see..."

"Where is the...?"

"It's here." (point)

"What colour is...?"

"It's..."

4.7 Questionário de autorregulação

My learning: Lessons about "The Mitten"

1. O que achas das atividades que fizemos? Indica a tua resposta com uma cruz (X).

Atividades	Fácil	Difícil	Gostei	Não gostei
Aprender os nomes dos animais da história				
Ouvir a história				
Colorir e legendar passos da história				
Conversar em grupos sobre a história				

2. Quando falaste inglês nas aulas, como te sentiste? Indica a tua resposta com uma cruz (X).

	Sempre	Às vezes	Nunca
Entusiasmado(a)			
Calmo(a)			
Nervoso(a)			
Com vergonha			
Com medo de dar erros			
Com medo de ser corrigido(a) pela professora			

3. Achas que fazer as atividades com outros colegas te ajudou a aprender melhor? Indica a tua resposta com uma cruz (X).

Sim ___ Não ___ Não sei ___

Anexo 5- Terceira Sequência – Food and Drink

5.1 Plano da sequência

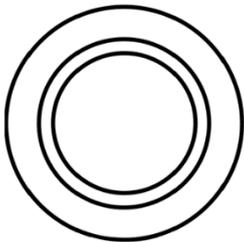
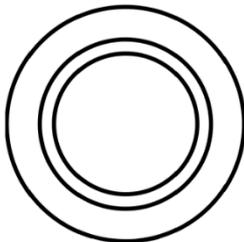
DIDACTIC SEQUENCE					
School	-	Teacher	-	Class	4 ^a grade
Unit (if applicable)	Unit 3: Food and Drink		Lesson/s Date/s	Lesson 1: 10/1/2019 Lesson 2: 11/1/2019	
Theme/Title	Food and Drink				
Project objectives (if applicable)	1. Promote speaking competences through collaborative tasks. 2. Promote self-regulation of learning competences in speaking.				
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other	
	I like.../ I don't like... Do you like...? Yes, I do./ No, I don't. I have.... Who has...?	Food (bread, cereal, rice, chips, spaghetti, ice cream, cheese, yoghurt, cakes, chocolate, crisps, fish, eggs, chicken, nuts, berries, strawberries, carrots, grapes, apples, mushrooms) Drink (orange juice, water, milk) Food Wheel (fruit and vegetables; protein; fats and sugar; milk and dairy; carbohydrates) Meals (breakfast; lunch; dinner)	Healthy food habits		
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)		
	CC1: Consolidating previously learnt vocabulary CC2: Learning new vocabulary CC3: Talking about food preferences CC4: Writing about food preferences		LC1: Developing cooperative learning LC2: Reflecting on learning		
Evaluation (if applicable)	Self- evaluation				

Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
First lesson	1. <i>Small conversation about learning</i> T talks to the Ss about previous self-evaluation results.		2		5'

	<p><i>2. Revising/introducing vocabulary</i></p> <p>T uses poster from the book - Food Wheel - to introduce the topic "Food and Drink".</p> <p>T starts by asking the Ss if they know the food wheel and why it is important. T mentions the groups that are on it. Then T tells the Ss the food that belongs to each group and Ss repeat the vocabulary with her. T also tells the students the names of meals asks Ss to repeat with her.</p> <p>T points to food items on the poster (<i>What is this?</i>) and Ss say their name. As Ss reply, T asks personal questions to class, e.g., <i>Do you like...? What do you prefer? or ...? Do you eat/ have... for breakfast? What do you have for breakfast?...</i></p>	1 2		Poster – Food Wheel	25'
	<p><i>3. Talking and writing about food preferences</i></p> <p>T writes model sentences on the board:</p> <p><i>I like...</i></p> <p><i>I don't like</i></p> <p>T provides oral model and asks Ss to say similar sentences using items from the poster (eg. <i>I like chips. I don't like salad</i>) (individually)</p> <p>T writes model sentences on the board:</p> <p><i>Do you like...?</i></p> <p><i>Yes, I do./ No, I don't.</i></p> <p>T asks Ss to ask and answer questions to one another using items from the poster (individually)</p> <p>Ss do worksheet on page 10 of the workbook (exercises 1 and 2). As they finish it, they correct it in pairs and then with T.</p>	1 3		Workbook Worksheet (page 10, exercises 1, 2)	10'
	<p><i>4. My favourite lunch</i></p> <p>T gives a paper divided in two columns "I like"/"I don't like", with the shape of a plate to each S and asks Ss to draw and paint their favourite food (max. 3 items) on one plate and food they don't like in the other. When they all finish T asks Ss to label the food that they put on the plate. They can use the dictionary.</p> <p>T asks questions about Ss' favourite lunch and makes a bar graph of the Ss' favourite foods. (e.g., <i>What's your favourite lunch? Who else likes ...?</i>). Finally, T asks questions about the graph (e.g., <i>How many students in this like...? And ...? What is favourite food in this class?</i>)</p>	1	2	Handout Colouring pencils Dictionary	20'
	<p>Second Lesson</p> <p><i>1. Revision game "I have... who has...?"</i></p> <p>T explains the game to the Ss and then gives each S a card of the game.</p>	1		Game cards	20'

<p><i>2. I like/ I don't like worksheet</i></p> <p>T gives each S a worksheet. When they finish it T projects the correction on the board and asks Ss to correct the worksheet in pairs.</p>	1		I like/ I don't like worksheet	15'
<p><i>3. Short conversation</i></p> <p>T divides the class in pairs. T gives a worksheet for Ss to fill in, first with their own preferences and then with the partners' preferences about food. T tells the Ss that they have 10 minutes to fill in the worksheet.</p> <p>When they finish T starts asking some questions to the Ss.</p> <p>"... do you like carrots?"</p> <p>"Who else likes carrots? Raise your hands."</p>	3 4	1	Worksheet "Food and Drink"	15'
<p><i>4. Self-evaluation</i></p> <p>T gives a self-evaluation questionnaire to the Ss for them to fill in. Some results will be discussed with the Ss in another lesson.</p>		2	Self- evaluation questionnaire	10'

5.2 Ficha para os alunos desenharem comida que gostam e que não gostam

I like...	I don't like...
	

5.3 Ficha de trabalho “I like.../I don't like...”

Unit 3 Name _____

1 Write like or don't like.

1			I <u>don't like</u> milk. I _____ salad.
2			I _____ chicken. I _____ soup.
3			I _____ fish. I _____ bread.
4			I _____ spaghetti. I _____ rice.

2 Write. Use the drawings you see above.

1	Do you like <u>milk</u> ?	No I don't.	
2	Do you like _____ ?	Yes, I do.	
3	Do you like _____ ?	Yes, _____.	
4	Do you like _____ ?	No, _____.	

3 Write the questions. Circle Yes or No to answer.

1 like soup Do you do _____ ? Yes / No.

2 you rice like Do _____ ? Yes / No.

3 salad Do like you _____ ? Yes / No.

Extension Photo: copyright © Oxford University Press: New Travelogs 4

5.4 Cartões do jogo “ I have.../ Who has...?”

I have... 	I have... 	I have... 	I have...
Who has ...? 	Who has ...? 	Who has ...? 	Who has ...?

5.5 Ficha para os alunos preencherem e usarem para a conversa a pares

Food & Drink

Question: Do you like...?

Answer: Yes, I do. / No, I don't.

Food & Drink	Me:		My partner:	
				
 Cheese				
 Carrots				
 Mushrooms				
 Spaghetti				
 Fish				
 Eggs				

5.6 Questionário de autorregulação

My learning: Lessons about “Food and Drink”

1. O que achas das atividades que fizemos? Indica a tua resposta com uma cruz (X).

Atividades	Fácil	Difícil	Gostei	Não gostei
Aprender vocabulário sobre alimentação				
Fazer as atividades da ficha do livro do aluno				
Desenhar, pintar e legendar comida				
Jogar “I have... Who has...?”				
Fazer a ficha “I like/ I don't like”				
Conversar em pares				

2. Quando falaste inglês nas aulas, como te sentiste? Indica a tua resposta com uma cruz (X).

	Sempre	Às vezes	Nunca
Entusiasmado(a)			
Calmo(a)			
Nervoso(a)			
Com vergonha			
Com medo de dar erros			
Com medo de ser corrigido(a) pela professora			

3. Achas que fazer as atividades com outros colegas te ajudou a aprender melhor? Indica a tua resposta com uma cruz (X).

Sim ___ Não ___ Não sei ___

Anexo 6- Quarta Sequência - Cooking

6.1 Sequência didática

DIDACTIC SEQUENCE					
School	-	Teacher	-	Class	4 ^a grade
Unit (if applicable)	Unit 3: Food and Drink		Lesson/s Date/s	Lesson 1: 17/1/2019 Lesson 2: 18/1/2019	
Theme/Title	<i>Cooking</i>				
Project objectives (if applicable)	1. Promote speaking competences through collaborative tasks. 2. Promote self-regulation of learning competences in speaking.				
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other	
		Cooking verbs (mix, bake, pour, add, serve) Cooking tools (bowl, mixer, oven, cake pan, wooden spoon) Ingredients (sugar, flour, butter, milk, eggs, cocoa powder)			
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)		
	CC1: Consolidating previously learnt vocabulary CC2: Learning new vocabulary CC3: Understanding cooking instructions CC4: Giving cooking instructions		LC1: Developing cooperative learning LC2: Using the internet (recipes) LC3: Using the dictionary LC4: Reflecting on learning		
Evaluation (if applicable)	Self- evaluation				

Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
		First lesson <i>1. Small conversation about the questionnaires</i> T talks to the Ss about the self-evaluation results.		4	
<i>2. 'Cooking' vocabulary</i> T introduces the topic and tells Ss they are going to learn how to make a chocolate cake. T introduces cooking actions/verbs, cooking tools and ingredients. T uses the verbs in the infinitive.		1 2		PowerPoint	20'

	<p><i>3. Making a chocolate cake</i></p> <p>T shows Ss the "Chocolate cake recipe" in the computer and goes through the recipe with the Ss. She reads the recipe ingredients and instructions and Ss repeat in chorus.</p> <p>T asks some questions about the steps: "First you do what? And next?... " so that Ss practise saying simple recipe instructions.</p> <p>T gives Ss a worksheet with the recipe but there are some verbs missing and Ss have to fill in the gaps with the right verbs. Then T asks Ss to hide the worksheet, calls two Ss to the front, and asks one S to give the instruction and the other one to perform the action. Then T calls another pair of Ss to do the next step of the recipe.</p>	1 3 4		Computer Flashcards Worksheet	30'
	<p><i>4. Choosing a recipe</i></p> <p>T shows the Ss a site for them to look up for recipes at home (eatsamazing.co.uk). T shows them where they have to click and what they have to look for. T gives Ss the link written on a piece of paper. T asks the Ss to choose a recipe, print it if possible and bring it to the next lesson.</p> <p>T also asks Ss to bring a bilingual dictionary if they have one.</p>	2		Computer	5'
	<p>Second Lesson</p> <p><i>1. Deciphering recipes and making a recipe poster</i></p> <p>T divides the Ss in 4 groups of 3 and 2 group of 4. T asks Ss to show the recipes they brought to the group. T tells Ss to choose one recipe per group. T tells Ss to try decipher the recipe by guessing and using a dictionary, just to understand the basic information (not word by word). The goal is: understanding how the recipe is made. T provides some dictionaries. Ss take notes on new vocabulary (notebooks: in English and Portuguese)</p> <p>T asks Ss to make a poster with the recipe. They have to write the title of the recipe, glue the ingredients and the steps, and draw a picture of the dish. T also asks Ss to write a sentence about it. She gives a few examples on the board (e.g. It's delicious! I love it!).</p> <p>T collects all posters and asks each group to come to the front and say something about their recipe. She asks questions, trying to involve all the Ss:</p> <p>e.g. S1, What's your recipe? S2, what are the ingredients? S3, what do you do first? S4, and then?...</p>	1 2 3	1 3	Dictionary Recipes	50'

	T sticks Ss' posters on the board and writes a title: "Our favourite recipes". She takes a picture of the collective work to be printed in A3 format, and brings one copy for each S in the next lesson to add to their the portfolio.				
	2. <i>Self-evaluation</i> T gives a self-evaluation questionnaire to the Ss for them to fill in. Some results will be discussed with the Ss in another lesson.		4	Self-evaluation questionnaire	10'

6.2 PowerPoint

Making a recipe

Chocolate cake



Ingredients



Butter



Eggs



Flour



Sugar



Milk



Cocoa Powder

Tools



Bowl



Mixer



Wooden Spoon



Cake pan



Oven



Mix



Bake



Add



Pour



Serve

Actions

6.3 Receita

Chocolate cake recipe

Ingredients:

- 150g flour
- 50g cocoa powder
- 200g sugar
- 80g butter
- 125ml milk
- 2 eggs

Instructions:

- 1- Preheat the oven to 180 degrees.
- 2- In a bowl, mix the eggs, the sugar and the butter.
- 3- Then add the flour and the cocoa powder and mix it well.
- 4- Add the milk and mix everything.
- 5- Pour the mixture into a cake pan.
- 6- Bake the cake in the oven.
- 7- Serve the cake after it cools down.

6.4. Ficha de trabalho sobre a receita

Chocolate cake recipe

Ingredients:

- 150g _____
- 50g cocoa powder
- 200g sugar
- 80g butter
- 125ml _____
- 2 _____



Milk



Cocoa Powder



Butter



Sugar



Flour



Eggs

Instructions:

- 1- Preheat the oven to 180 degrees.
- 2- In a bowl, _____ the eggs, the _____ and the butter.
- 3- Then add the flour and the _____ powder and _____ it well.
- 4- Add the milk and _____ everything.
- 5- _____ the mixture into a cake pan.
- 6- Bake the cake in the _____.
- 7- _____ the cake after it cools down.

6.5 Questionário de autorregulação

My learning: Lessons about "Cooking"

1. O que achas das atividades que fizemos? Indica a tua resposta com uma cruz (X).

Atividades	Fácil	Difícil	Gostei	Não gostei
Aprender vocabulário sobre receitas				
Fazer a atividade do bolo de chocolate				
Traduzir algumas palavras de receitas				
Fazer um cartaz com uma receita				

2. Quando falaste inglês nas aulas, como te sentiste? Indica a tua resposta com uma cruz (X).

	Sempre	Às vezes	Nunca
Entusiasmado(a)			
Calmo(a)			
Nervoso(a)			
Com vergonha			
Com medo de dar erros			
Com medo de ser corrigido(a) pela professora			

3. Achas que fazer as atividades com outros colegas te ajudou a aprender melhor? Indica a tua resposta com uma cruz (X).

Sim ___ Não ___ Não sei ___

Anexo 7- Quinta Sequência – Going to the restaurant

7.1 Sequência didática

DIDACTIC SEQUENCE					
School	-	Teacher	-	Class	4 ^a grade
Unit (if applicable)	Unit 3: Food and Drink		Lesson/s Date/s	Lesson 1: 24/1/2019 Lesson 2: 25/1/2019	
Theme/Title	<i>Going to the restaurant</i>				
Project objectives (if applicable)	1. Promote speaking competences through collaborative tasks. 2. Promote self-regulation of learning competences in speaking.				
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other	
	"I 'd like..."	'Restaurant' vocabulary (Kids Menu, Special Menu, Dessert Menu, Drink Menu, price, bill)			
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)		
	CC1: Consolidating previously learnt vocabulary CC2: Learning new vocabulary CC3: Role playing: 'At the restaurant'		LC1: Developing cooperative learning LC2: Reflecting on learning		
Evaluation (if applicable)	Self- evaluation				

Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
		First lesson <i>1. Small conversation about the questionnaires</i> T talks to the Ss about the self-evaluation results.		2	
<i>2. Finishing recipe posters</i> T tells Ss to finish their posters by drawing some of the ingredients of the recipe. When they finish T collects the posters and sticks them on the board again. T asks each group to come to the board and asks questions about the title of their recipe, the ingredients and the sentence they wrote in the end.				Posters Colouring pencils	20'
<i>3. Introducing restaurant vocabulary</i> T introduces some restaurant vocabulary words, asking the class to repeat them in chorus.		1 2		Computer Menu	10'
<i>4. Making a restaurant menu</i> T explains that in groups Ss imagine they own a restaurant and have to create a name and a menu for it, to be used in the role play next lesson. She projects a		1	1	Menu worksheet Computer	25'

	<p>menu worksheet and checks that Ss understand the menu items on the worksheet.</p> <p>T divides the Ss in 5 groups of 4. T gives each S a worksheet with a menu structure to fill in. The menu needs to be the same for all of the group members. T gives Ss a time limit (max. 15 min)</p> <p>In the end, T asks one S in each group to come to the front with their menu and asks some questions about the menus:</p> <p>“What is your kid menu ?”</p> <p>“What is your special menu?”</p> <p>“What are your desserts?”</p> <p>“What are your drinks?”</p> <p>T makes sure that any language mistakes are corrected on the board.</p>				
	<p>Second Lesson</p> <p><i>1. Video: ‘At the restaurant’</i></p> <p>T tells Ss they will perform a role play at the restaurant, using their menus.</p> <p>T shows a video of a dialogue at the restaurant (ordering food). T calls Ss attention to some phrases and asks Ss to repeat them: “May I take your order?”; I’d like ...”;</p>	2		Computer Video	5’
	<p><i>2. Role play: ‘At the restaurant’</i></p> <p>T projects a model dialogue and Ss practise the dialogue with her help.</p> <p>T hands out the dialogue and gives time (5 minutes) for the Ss to practise the dialogue individually. When they finish, T calls 3 Ss and gives the example of what they have to do in the role play (T plays the waiter).</p> <p>T tells Ss to do the role play in groups. They have to use the menus they created. T also tells Ss that all Ss have to play the waiter, therefore each group needs to do the role play 4 times. She encourages Ss to use English all the time.</p>	3	1	Role play dialogue	45’
	<p><i>3. Self-evaluation</i></p> <p>T gives a self-evaluation questionnaire to the Ss for them to fill in. Some results will be discussed with the Ss in another lesson.</p>		2	Self- evaluation questionnaire	10’

7.2 Modelo de Menu



7.3. Ficha de Menu para os alunos preencherem com as opções dadas

Our restaurant

Kids Menu

1. _____ Price: _____

2. _____ Price: _____

Special Menu

3. _____ Price: _____

4. _____ Price: _____

Dessert Menu

1. _____ Price: _____

2. _____ Price: _____

Drink Menu

1. _____ Price: _____

2. _____ Price: _____

Kids Menu	Special Menu	Dessert Menu	Drink Menu
Hamburger	Lasagna	Rainbow Fruit Kebab	Water
Cheeseburger	Spaghetti Bolognese	Frozen Fruity Yoghurt Bites	Sparkling Water
Hot Dog	Cheese Pizza	Frosty Banana Bites	Orange juice
Chicken Nuggets	Vegetarian Pizza	Yogurt Fruity Pizza	Apple juice
Fish and Chips	Shrimp Salad	Ice Cream	Pineapple juice
Chicken Sandwich	Mushroom Risotto	Fruity Jam Tarts	Lemonade

7.4 Link do vídeo

<https://www.youtube.com/watch?v=IWMMkp35d6Y>

7.5 Modelo de diálogo

Role play: Going to the Restaurant

Waiter: Hi! May I take your order?

A: Yes, please. I'd like Lasagna.

B: I'd like Spaghetti Bolognese.

C: And I'd like Chicken Nuggets.

Waiter: Very well. And what about drinks?

A: I'd like water.

B: I'd like orange juice.

C: And I'd like lemonade.

Waiter: Any desserts?

A: I'd like ice cream.

B: I'd like frosty banana bites.

C: And I'd like rainbow fruit kebab.

Waiter: Very well. Thank you.

7.6 Modelo de diálogo que os alunos têm de seguir para fazerem o role play

Role play: Going to the Restaurant

Waiter: Hi! May I take your order?

A: Yes, please. I'd like _____.

B: I'd like _____.

C: And I'd like _____.

Waiter: Very well. And what about drinks?

A: I'd like _____.

B: I'd like _____.

C: And I'd like _____.

Waiter: Any desserts?

A: I'd like _____.

B: I'd like _____.

C: And I'd like _____.

Waiter: Very well. Thank you.

7.7. Questionário de autorregulação

My learning: Lessons about “Going to the Restaurant”

1. O que achas das atividades que fizemos? Indica a tua resposta com uma cruz (X).

Atividades	Fácil	Difícil	Gostei	Não gostei
Aprender vocabulário sobre menus				
Fazer o menu de um restaurante				
Ver o vídeo de um diálogo no restaurante				
Treinar um diálogo no restaurante				
Representar um diálogo no restaurante (em grupos)				

2. Quando falaste inglês nas aulas, como te sentiste? Indica a tua resposta com uma cruz (X).

	Sempre	Às vezes	Nunca
Entusiasmado(a)			
Calmo(a)			
Nervoso(a)			
Com vergonha			
Com medo de dar erros			
Com medo de ser corrigido(a) pela professora			

3. Achas que fazer as atividades com outros colegas te ajudou a aprender melhor? Indica a tua resposta com uma cruz (X).

Sim ___ Não ___ Não sei ___