

**Aplicações da metodologia de aprendizagem baseada em tarefas (Task Based Learning and Teaching ou TBLT) na promoção da interação oral de alunos do 1º ciclo do Ensino Básico (nível de iniciação de inglês)**

**Isabel Maria Dias Marques Ferreira**

Tese para obtenção do Grau de Doutor em

**Educação**

(3º ciclo de estudos)

Orientadora: Prof. Doutora Sandra Carina Machado Guimarães  
Orientadora: Prof. Doutora Maria Margarida Afonso de Passos Morgado

Júri:

Prof. Doutor Henrique Marques Pereira  
Prof. Doutora Maria Margarida Afonso de Passos Morgado  
Prof. Doutora Maria Isabel Mendonça Orega  
Prof. Doutora Elisabete do Rosário Mendes Silva  
Prof. Doutora Ema Patrícia de Lima Oliveira  
Prof. Doutora Carolyn Elizabeth Leslie

**Abril de 2026**



## **Declaração de Integridade**

Eu, Isabel Maria Dias Marques Ferreira, que abaixo assino, estudante com o número de inscrição D2800 do 3º Ciclo de Estudos em Educação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, declaro ter desenvolvido o presente trabalho e elaborado o presente texto em total consonância com o **Código de Integridade da Universidade da Beira Interior**.

Em particular, declaro assumir integralmente a autoria do presente trabalho, afirmando não ter incorrido em qualquer forma de fraude académica, cujas tipologias conheço e reconheço, tendo observado rigorosamente as exigências de referenciação de frases, excertos, imagens e demais formas de criação intelectual. Asseguro ter conduzido todo o trabalho de forma ética, com respeito pelos outros e com orientação pelo bem comum, não tendo recorrido a qualquer prática de fabricação ou falsificação de resultados.

Universidade da Beira Interior, Covilhã 27 /05 /2026



## **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.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho:



**Atribuição**

**CC BY**

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



# **Dedicatória**

Gostaria de dedicar esta dissertação aos meus filhos, Bernardo, Francisco e Clara e em especial ao meu marido Francisco, pelo apoio e incentivo ao longo deste percurso.



# Agradecimentos

A concretização deste projeto só foi possível porque sempre caminharam comigo pessoas que me incentivaram e acreditaram em mim.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por tanto bem recebido, pela alegria, saúde e discernimento nos desafios do percurso.

À minha orientadora, Professora Carina Guimarães, por me mostrar que o sonho comanda a vida levando-me a seguir o sonho de mais uma realização profissional sempre com ânimo.

À minha coorientadora, Professora Margarida Morgado, pelo apoio, conselhos, transmissão de conhecimentos e experiências, bem como pelas palavras de amizade que me acompanharam ao longo destes cinco anos.

À diretora do Agrupamento do Teixoso, Professora Liliana Ramos, pela autorização para a realização do estudo, pela compreensão e disponibilidade demonstradas durante o mesmo.

Aos alunos que participaram no estudo, e aos seus pais que me autorizaram a trabalhar com eles ao longo dos dois ciclos de Investigação e sem os quais esta tese não seria possível.

À Sónia Farias, pelo ser humano maravilhoso que é, por me mostrar que a vida é feita de riscos e que não devemos desmotivar, independentemente dos obstáculos que possam atravessar o nosso caminho.

À Ana Débora Oliveira, por toda a ajuda e apoio na identificação das estratégias de negociação de sentido.

À Dra. Graça Gabriel pelo apoio nos empréstimos inter-bibliotecários, ajuda e incentivo ao longo deste percurso.

Aos meus pais e sogro que têm sido uma fonte de incentivo e apoio infinito, pelo seu amor imensurável.

Ao Francisco, pela ternura, compreensão, amor e apoio incondicional, presentes na forma exigente como vive.

Aos meus filhos, pelo incentivo constante, pela paciência e tolerância nas minhas ausências e que foram uma fonte de inspiração para continuar esta aventura.

A todos aqueles que, de uma forma ou de outra, me apoiaram e me ajudaram a tornar este sonho, realidade.



## Resumo

O presente estudo centrou-se na aplicação da metodologia de Aprendizagem Baseada em Tarefas (*Task-Based Learning and Teaching* – TBLT) na promoção da interação oral em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, num contexto de iniciação ao ensino do inglês. A intervenção pedagógica assentou na utilização da TBLT como estratégia promissora de situações reais de utilização da língua, implementada em duas turmas do 3.º e 4.º anos, durante dois anos letivos consecutivos.

Os objetivos desta investigação-ação passaram por explorar a TBLT no desenvolvimento de competências de interação oral; fomentar o envolvimento dos alunos em atividades de interação oral; desenvolver competências de autorregulação da aprendizagem da língua, com incidência na interação oral através da TBLT e avaliar como as intervenções de TBLT afetam a aprendizagem dos alunos.

A metodologia adotada inscreveu-se numa metodologia mista de análise de dados, integrando métodos qualitativos (através da análise de conteúdo de vários documentos) e quantitativos (com a aplicação e tratamento estatístico de questionários). Trata-se de uma perspetiva qualitativa, enquadrada num paradigma interpretativo, com recurso à investigação-ação desenvolvida em dois ciclos, no qual participaram 36 alunos do 1.º Ciclo. Os instrumentos de recolha de dados incluíram gravações áudio e vídeo das tarefas realizadas pelos alunos, registos de observação direta, questionários, entrevistas semiestruturadas e rubricas de avaliação. A análise dos dados foi efetuada através de triangulação metodológica, permitindo uma compreensão rica e diversificada dos processos de interação oral gerados pelas tarefas colaborativas realizadas a pares.

Os resultados evidenciaram que a aplicação da TBLT potencia o desenvolvimento da interação oral desde os primeiros níveis de aprendizagem, ao criar contextos comunicativos autênticos e significativos. As tarefas promoveram um aumento quantitativo e qualitativo da produção oral em língua estrangeira, favorecendo a negociação de sentido, o uso criativo da língua, o *translanguaging*, e a utilização de estratégias comunicativas. Além disso, verificou-se uma alteração positiva na motivação e na autorregulação dos alunos, com a diminuição da ansiedade face ao uso da língua em contexto de sala de aula. A interação a pares revelou-se um factor determinante, permitindo maior tempo de fala por aluno, apoio mútuo e construção conjunta de conhecimento. Assim, conclui-se que a metodologia TBLT apresenta-se como uma abordagem eficaz e inovadora para o ensino do inglês no 1.º Ciclo,

especialmente quando as tarefas são desenhadas tendo em conta os interesses e necessidades dos alunos, integrando elementos lúdicos e colaborativos. A integração sistemática de tarefas comunicativas na prática letiva pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da competência oral, promovendo uma aprendizagem mais ativa, funcional e motivadora em níveis de iniciação à língua.

## **Palavras-chave**

Aprendizagem Baseada em Tarefas (TBLT); interação oral; ensino do inglês; 1.º Ciclo do ensino básico; competências comunicativas; motivação; investigação-ação; estratégias comunicativas.

# Abstract

This study focused on the application of Task-Based Language Teaching (TBLT) in developing oral interaction skills among students in the first cycle of primary education, within the context of early English language instruction. The pedagogical intervention was based on the use of TBLT as a promising strategy for creating authentic language-use situations. It was implemented over two consecutive school years with two classes of 3rd and 4th graders.

The objectives of this action research were to explore the role of TBLT in developing oral interaction skills; to encourage student engagement in oral interaction activities; to foster self-regulation abilities in language learning, particularly in oral interaction through TBLT; and to assess the impact of various TBLT interventions on student learning.

The adopted methodology was a mixed-methods approach for data analysis, qualitative methods — through content analysis of several documents — with quantitative techniques, such as applying and statistically processing questionnaires. This a qualitative perspective, framed within the interpretive paradigm, and used action research developed over two cycles with thirty-six primary school students. Data collection instruments included audio and video recordings of the students' tasks, direct observation notes, questionnaires, semi-structured interviews, and assessment rubrics. Data analysis was carried out using methodological triangulation, which allowed a rich and diverse understanding of the oral interaction processes generated by the collaborative pair tasks.

Findings revealed that the implementation of TBLT enhances the development of oral interaction from the earliest stages of language learning by creating authentic and meaningful communicative contexts. The tasks led to both quantitative and qualitative improvements in students' foreign language spoken output, promoting meaning negotiation, creative language use, and the adoption of communicative strategies such as translanguaging. Moreover, there was a positive impact on student motivation and self-regulation, with a noticeable reduction in anxiety regarding speaking in the classroom setting. Peer interaction proved to be a key factor, enabling increased speaking time per student, mutual support, and co-construction of knowledge. In conclusion, TBLT emerges as an effective and innovative approach for teaching English in the first cycle of primary education, especially when tasks are designed considering students' interests and needs, incorporating playful and collaborative elements. The systematic integration of communicative tasks into teaching practice can significantly contribute to the development

of oral competence, promoting more active, functional and motivating learning English at beginner level.

## **Keywords**

Task-Based Learning (TBLT); oral interaction; English teaching; primary education; communication skills; motivation; action research; communication strategies.

# Índice

Lista de Figuras .....	xix
Lista de Tabelas .....	xxi
Lista de Acrónimos .....	xxiii
Introdução .....	1
PARTE I .....	5
Capítulo 1 .....	7
Teorias e abordagens de aprendizagem em língua estrangeira .....	7
1.1 Normativos da comunicação e interação oral .....	7
1.2 Ensino precoce de uma Língua Estrangeira .....	14
1.3 Estratégias de <i>Translanguaging</i> .....	18
1.3.1 Benefícios de <i>Translanguaging</i> , .....	20
1.4 A abordagem comunicativa .....	21
1.5 Do <i>Communicative Language Teaching</i> ao <i>Task Based Language Teaching</i> .....	23
1.6 Conclusão .....	26
Capítulo 2 .....	27
<i>Task Based Learning and Teaching</i> .....	27
2.1 Definição de <i>Task-Based Language Teaching</i> .....	27
2.2 Definição de Tarefa/ <i>Task</i> .....	31
2.2.1 Componentes das tarefas .....	37
2.2.2 Tipos de tarefas .....	39
2.2.3 Aprender através de tarefas .....	43
2.2.4 O papel do aluno e o papel do professor .....	44
2.3 Estrutura da TBLT .....	49
2.3.1. <i>Pre-task</i> / Pré tarefa .....	50
2.3.2. <i>Task cycle</i> / Ciclo da Tarefa .....	51
2.3.3. <i>Language focus</i> / Foco na língua .....	52
2.4 TBLT versus PPP .....	53
2.5 O envolvimento do aluno na TBLT .....	58
2.6 Vantagens da TBLT com <i>Young Learners</i> (YL) .....	60
2.7 A avaliação na TBLT .....	62

2.8 Possíveis limitações da TBLT com <i>Young Learners</i> .....	65
2.9 Conclusão .....	67
Capítulo 3 .....	69
As competências de oralidade .....	69
3.1 A Interação Oral .....	69
3.2 A interação oral entre pares .....	71
3.3 Hipótese da Interação.....	81
3.3.1 Características da interação oral entre pares – estratégias conversacionais .....	85
3.3.2 A influência da idade na interação entre pares .....	87
3.4 Como se mede a competência de interação oral .....	89
3.5 Conclusão.....	97
PARTE II .....	99
Capítulo 4 .....	101
Investigação – Ação .....	101
4.1 Objetivos .....	101
4.2 Questões de investigação.....	101
4.3. A metodologia.....	102
4.4 Descrição dos ciclos de investigação-ação.....	105
4.5 Contexto/Turmas .....	107
4.6 Instrumentos de Recolha de Dados.....	109
4.6.1 Questionário .....	112
4.6.2 Gravações vídeo e áudio.....	113
4.6.4 Rubrica de autoavaliação.....	117
4.6.5 Entrevista.....	119
4.6.6 Notas do professor .....	121
4.7 Procedimentos .....	122
4.7.1 Desenho das tarefas.....	123
4.7.2 Estudo Piloto .....	129
4.8 Conclusão .....	130
Capítulo 5 .....	133
Resultados .....	133
5.1 Primeiro ciclo de I-A .....	133
5.1.1 Análise do questionário inicial.....	134

5.1.2 Análise das gravações .....	139
5.1.3 Análise das rubricas .....	149
5.1.4 Análise das entrevistas .....	151
5.1.5 Análise do questionário final .....	154
5.2 Segundo ciclo de I-A .....	157
5.2.1 Análise do questionário inicial .....	157
5.2.2 Análise das gravações.....	163
5.2.3 Análise das rubricas .....	171
5.2.4 Análise das entrevistas .....	174
5.2.5 Análise do questionário final.....	176
5.3 Dinâmica de pares.....	180
5.4 Conclusão.....	186
Capítulo 6 .....	187
Discussão .....	187
6.1 Triangulação da análise de dados .....	187
6.2 Estratégias usadas na Interação Oral .....	189
6.3 Aplicação da TBLT na interação oral.....	196
6.4 Conclusão.....	204
Capítulo 7.....	207
Contributos, limitações e considerações finais .....	207
7.1 Contributos do estudo .....	207
7.2 Limitações .....	209
7.3 Considerações Finais.....	210
7.4 Implicações Pedagógicas.....	213
Referências .....	217
Anexos .....	239
Anexo A - Pedido de Autorização à Diretora do Agrupamento de Escolas .....	241
Anexo B - Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação.....	243
Anexo C - Consentimento informado aos alunos .....	245
Anexo D - Questionário Inicial.....	247
Anexo E - Questionário Final (a).....	251
Anexo F - Questionário Final (b).....	253
Anexo G - Tarefas .....	255
Anexo H - Gravações .....	263

Anexo I - Rubricas de Avaliação.....	287
Anexo J - Entrevista .....	291

# Lista de Figuras

Figura 1 -TBL Framework.....	50
Figura 2 -O Modelo de Storch Relativo aos Padrões de Interação .....	73
Figura 3 -Representação de um Modelo de I-A, Espiral de Ciclos. ....	104
Figura 4 -Etapas dos ciclos de I-A no presente estudo. ....	106
Figura 5 -Percepção dos Alunos Relativamente ao Inglês (Questionário inicial) para o 3.º Ano e para o 4.º Ano .....	135
Figura 6 -Sentimentos dos Alunos Acerca da sua Interação Oral (Questionário inicial) para o 3.º Ano e para o 4.º Ano .....	136
Figura 7 -Sentimentos dos Alunos Relativamente à Professora (Questionário inicial) para o 3.º Ano e para o 4.º Ano .....	137
Figura 8 -Tipos de Atividades Preferidas pelos Alunos (Questionário inicial) .....	138
Figura 9 -Temáticas Preferidas pelos Alunos (Questionário inicial) para o 3.º Ano e para o 4.º Ano.....	139
Figura 10 -Uso de L1 por Par e Tarefa – 3.º Ano.....	140
Figura 11 -Uso de LE por Par e Tarefa – 3.º Ano.....	140
Figura 12 -Uso de L1 por Par e Tarefa – 4.º Ano .....	142
Figura 13 -Uso de LE por Par e Tarefa – 4.º Ano .....	142
Figura 14 -Número de Participações por Par e Tarefa para o 3.º Ano e para o 4.º Ano .....	143
Figura 15 -Uso de L1 para Gerir a Tarefa para o 3.º Ano e para o 4.º Ano.....	147
Figura 16 -Percepção dos Alunos Face às Tarefas para o 3.º Ano e para o 4.º Ano .....	154
Figura 17 -Sentimentos dos Alunos face à Interação Oral (Questionário final) para o 3.º Ano e para o 4.º Ano .....	155
Figura 18 -Percepção dos Alunos do 3.º e 4.º Ano Face à Participação na Aula (Questionário final).....	156
Figura 19 -Percepções dos alunos (Questionário inicial) para o 3.º Ano e para o 4.º Ano ...	158
Figura 20 -Sentimentos dos Alunos Acerca da sua Interação Oral (Questionário inicial) para o 3.º Ano e para o 4.º Ano .....	159

Figura 21 -Sentimentos dos Alunos acerca da Professora (Questionário inicial) para o 3.º Ano e para o 4.º Ano .....	160
Figura 22 -Atividades Preferidas pelos Alunos (Questionário inicial) .....	161
Figura 23 -Temáticas Preferidas pelos Alunos (Questionário inicial) para o 3.º Ano e para o 4.º Ano.....	161
Figura 24 -Uso de L1 por Par e Tarefa – 3.º Ano .....	163
Figura 25 -Uso de LE por Par e Tarefa – 3.º Ano.....	163
Figura 26 -Uso de L1 por Par e Tarefa – 4.º Ano .....	164
Figura 27 -Uso de LE por Par e Tarefa – 4.º Ano.....	165
Figura 28 -Participações por Par e Tarefa para o 3.º Ano e para o 4.º Ano.....	167
Figura 29 -Uso de L1 para Gerir a Tarefa para o 3.º Ano e para o 4.º Ano.....	171
Figura 30 -Perceções dos Alunos Face às Tarefas (Questionário final) para o 3.º Ano e para o 4.º Ano.....	177
Figura 31 -Sentimentos dos Alunos Face à Interação Oral (Questionário final) para o 3.º Ano e para o 4.º Ano .....	178
Figura 32 -Perceção dos Alunos do 3.º e 4.º Ano Face à Participação na Aula (Questionário final) .....	179
Figura 33 -Uso de L1 por Par e Tarefa nos Dois Ciclos de I-A .....	183
Figura 34 -Uso de LE por Par e Tarefa nos Dois Ciclos de I-A.....	183

# Lista de Tabelas

Tabela 1 - Perspetiva de Widdowson acerca da Diferença entre Exercício e Tarefa .....	33
Tabela 2 - Lista Adaptada de Rubin e Thomson (1982) com as Características de um Bom Aluno .....	45
Tabela 3 - Os 7 Cs para uma Comunicação Eficaz .....	47
Tabela 4 - Comparação entre a TBLT e o PPP .....	55
Tabela 5 - Matriz de Perguntas para Autoavaliação no Desempenho Linguístico .....	64
Tabela 6 - Avaliação da Produção Oral através dos Aspetos Qualitativos do Uso da Língua A1. ....	94
Tabela 7 - Caracterização da Amostra .....	109
Tabela 8 - Instrumentos de Recolha de Dados sobre Interação Oral .....	110
Tabela 9 - Técnicas, Instrumentos de Recolha de Dados e Momentos da sua Aplicação ...	111
Tabela 10 - Estratégias conversacionais de NfM .....	115
Tabela 11 - Descrição das Categorias analisadas nas entrevistas. ....	120
Tabela 12 – Temática e Tipologia das Tarefas. ....	124
Tabela 13 - Resumo da Autoavaliação através de Rubricas 3.º Ano .....	150
Tabela 14 - Resumo da Autoavaliação através de Rubricas 4.º Ano .....	151
Tabela 15 - Resumo da Autoavaliação através de Rubricas 3.º Ano.....	172
Tabela 16 - Resumo da Autoavaliação através de Rubricas 4.º Ano .....	173
Tabela 17 - Frequência das Estratégias de NfM e Correção de Erros Observadas nas Tarefas de Interação Oral .....	185



## Lista de Acrónimos

CAF	(Complexity, accuracy, fluency) Complexidade, precisão e fluência
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
CETAPS	Centre for English, Translation and Anglo-Portuguese Studies
CLIL	(Content and Language Integrated Learning) Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua
CLT	Communicative Language Teaching
EFL	(English as Foreign Language) Inglês como Língua Estrangeira
I-A	Investigação-Ação
IAVE	Instituto de Avaliação Educativa
IRE	Initiation-Response-Evaluation
IRF	Initiation-Response-Feedback
L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
MAIA	Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica
MCI	Metas Curriculares do Inglês
NfN	(Negotiation of Meaning) Negociação de Sentido
NNS	(Non-Native Speaker) Falante Não Nativo
NS	(Native Speaker) Falante Nativo
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PEEP	Primary English Education in Portugal
PGI	Programa de Generalização do Ensino do Inglês
PPP	Presentation, Practice and Production
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
SLA	(Second Language Acquisition) Aquisição de Segunda Língua
TBLT	Task Based Learning and Teaching

TL (Target Language) Língua Alvo  
YL Young Learners  
UBI Universidade da Beira Interior

# Introdução

Ensinar uma língua a um aluno é desenvolver nele uma competência comunicativa que lhe permita utilizar corretamente essa língua e usá-la em situações de comunicação. A competência comunicativa deve ser o foco do ensino, devendo empregar metodologias que envolvam o aluno, o motivem e o levem a ser mais autónomo na aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

Scrivener (2005) salienta que o professor deve ser capaz de oferecer a cada aluno o melhor percurso para adquirir conhecimento de acordo com os seus interesses e a sua motivação. Simultaneamente, compete-lhe também apresentar e diversificar as atividades e estratégias de ensino para que essa aprendizagem seja possível, não dando as respostas, mas ajudando o aluno a descobrir, por si próprio, o caminho para responder às suas próprias questões.

Na aprendizagem de uma língua estrangeira a interação oral é uma das competências mais difíceis de desenvolver, principalmente no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), onde os alunos têm acesso a pouco léxico e vocabulário, o que torna o seu processo de interação oral um enorme desafio para eles próprios e para os professores (Alabsi, 2016; Embi & Amin, 2010; Misbah et al., 2017). No entanto, quando se proporcionam situações de utilização da língua em contexto, podemos favorecer não só o desenvolvimento da competência comunicativa, como também a aquisição da língua estrangeira (Pinto, 2020). Diversos estudos salientam a importância de o professor disponibilizar ajuda, mediante metodologias e estratégias de apoio (*scaffolding*) ao processo comunicativo dos alunos, até que estes estejam preparados para interagir de forma mais autónoma (Becker & Roos, 2016).

Neste sentido, auscultando informalmente outros professores de inglês de 1.º Ciclo, tornou-se claro que há um problema geral nas turmas de iniciação, problema este que não está a ser ultrapassado através das estratégias utilizadas em sala aula. Trata-se da dificuldade em dar tempo a cada uma das crianças durante a aula para falar, promovendo atividades verdadeiramente comunicativas e não apenas exercícios de *pattern drills* ou de interação professor-aluno. Acresce, ainda, como obstáculo identificado, o facto de nem todas as crianças se sentirem confortáveis para participar perante a turma. Aspectos como a inibição, a insegurança e a ansiedade associadas ao uso de uma língua estrangeira perante os colegas podem constituir desafios significativos à interação entre aluno-aluno e aluno-professor no contexto de sala de aula.

Este estudo vem tentar colmatar a lacuna de que em Portugal as competências de interação oral são frequentemente negligenciadas em sala de aula, devido à dependência de fatores relacionados tanto com o ensino quanto com a aprendizagem, envolvendo professores e alunos (Martins & Cardoso, 2015). Os professores estão sobrecarregados com tarefas administrativas, o que reduz o tempo disponível para preparar e implementar a interação oral. No ensino de uma língua estrangeira, o destaque recai geralmente na interação verbal, ignorando a não verbal, o que pode levar a uma concentração excessiva nas fases iniciais da aprendizagem e na qualidade do input auditivo e textual oferecido aos alunos. (Fernández Abarca, 2011; González Humanez & Arias Rios, 2009).

Um aspeto que contribui para o carácter inovador da presente tese é o facto de se elaborarem um conjunto de tarefas comunicativas que vão ao encontro dos interesses e preferências dos alunos (García Mayo & Imaz Agirre, 2019; Hismanoglu & Hismanoglu, 2011), no sentido de melhorar a qualidade da sua interação oral através da aprendizagem baseada em tarefas (TBLT) que pode encorajá-los a expressar as suas ideias espontaneamente e melhorar a sua qualidade de interação oral (Gutiérrez, 2005; Hismanoglu & Hismanoglu, 2011; Martins & Cardoso, 2015; Rocha, 2005). Só quando as tarefas e atividades forem adaptadas à faixa etária dos alunos se poderá construir um contexto de comunicação real para os alunos, o que pode contribuir também para o aumento da sua motivação e melhoria no seu desempenho, não esquecendo que o fator colaborativo aumenta a confiança na utilização da língua em situações sociais. Também foi demonstrado em vários estudos (González Humanez & Arias Rios, 2009; Gutiérrez, 2005; Hismanoglu & Hismanoglu, 2011; Martins & Cardoso, 2015; Rocha, 2005), que a aprendizagem por tarefas está mais alinhada com a forma como realmente se aprende uma língua estrangeira. Esta metodologia vai ao encontro das propostas de operacionalização curricular sugeridas pelo Ministério da Educação (2001) e ainda por Bento et al. (2005).

Um aspeto muito interessante é a capacidade das crianças em colaborar e compreender as necessidades do seu parceiro. A investigação indica que estas competências se desenvolvem e aumentam com a idade, o que se torna um fator importante de influência na interação em língua estrangeira (Pinter, 2007). Contudo, apesar de estar demonstrado que existem diferenças entre a aquisição de línguas estrangeiras em jovens e adultos e que a idade é uma variável importante (García Mayo, 2018), o que tem acontecido até agora é que os resultados obtidos em adultos têm sido adotados sem grandes modificações nas propostas pedagógicas para crianças.

Assim, o propósito deste estudo foi o de desenvolver uma investigação-ação que favorecesse a interação oral e pudesse promover a interação entre pares, a fim de aferir, por um lado, se as crianças são capazes de utilizar, de facto, a língua estrangeira para levar a cabo a tarefa comunicativa proposta e por outro lado, perceber, junto delas, se este tipo de atividade pode funcionar como uma estratégia promotora de motivação para a aprendizagem e para a autorregulação das aprendizagens.

Este estudo teve também como objetivo refletir sobre a prática do professor em sala de aula ao promover este tipo de atividade no que concerne à elaboração das tarefas e dos ciclos de avaliação em que se desenrolou, bem como a gestão dos comportamentos e das atitudes em sala de aula. Deste modo, pretende-se deslocar o papel tradicional de controlo exercido pelo professor nos momentos de interação oral atribuindo-lhe antes uma função de carácter regulador, de monitorização e mediação do trabalho e dos comportamentos dos alunos, bem como para a gestão do tempo dedicado à execução das atividades propostas.

Este trabalho encontra-se dividido em duas Partes: na Parte I, o enquadramento teórico, com 3 capítulos e na Parte II a metodologia com 4 capítulos. No primeiro capítulo, *Teorias e abordagens na aprendizagem de uma língua estrangeira* pretende-se conhecer os normativos da comunicação e interação oral em Portugal, salientando o papel da oralidade e do peso que tem vindo a ganhar no currículo do inglês no 1.º ciclo; também sobre o Ensino precoce da uma Língua Estrangeira, serão descritas algumas Estratégias de *translanguaging*, uma vez que assumem um lugar de destaque nos percursos de ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Por fim, e tendo em conta a relevância da interação oral para o presente trabalho, será mencionada a abordagem comunicativa e como esta se interliga com a *Task Based Language Teaching (TBLT)*.

No capítulo 2 é descrita a *Task Based Language Teaching*, que se caracteriza por ter como elemento central a realização de uma tarefa, cujo objetivo principal é criar uma finalidade real para o uso da língua estrangeira e fornecer um contexto natural para o estudo dessa mesma língua. É ainda feita referência a sua definição, componentes, tipos de tarefa, como se pode aprender com esta abordagem e o papel do professor e aluno neste contexto. A estrutura da TBLT também é apresentada, tal como a diferença existente entre esta abordagem e outra denominada PPP - *Presentation, Practice and Production* – (Apresentação, Prática e Produção), como é o envolvimento do aluno nesta abordagem e as vantagens em a trabalhar com alunos mais novos. Por fim, como se faz a avaliação com TBLT e as possíveis limitações com alunos mais novos.

A Interação oral é a temática do capítulo 3, - *As competências da oralidade*-, que incide na importância da oralidade na aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira, salientando a interação oral, o trabalho entre pares, as estratégias de conversação na Hipótese de Interação, a influência da idade na interação entre pares e a medição da competência de interação oral, fundamental para a verificação da eficácia da mesma.

No capítulo 4, *Investigação-Ação*, é apresentada a natureza da investigação e os respetivos ciclos de investigação, bem como o plano geral do estudo: objetivos, questões de investigação, contexto de aplicação, técnicas e instrumentos de recolha de dados assim como o respetivo tratamento e por fim os procedimentos.

Os *Resultados* apresentados no capítulo 5 encontram-se divididos em dois ciclos de I-A que correspondem aos dois anos letivos em que se recolheram dados e respetiva apresentação e dos dados: questionário inicial e final, tarefas, gravações, rubricas, entrevistas e notas do professor.

No capítulo 6 – *Discussão*- é apresentada a análise de dados através da sua triangulação e de acordo com as questões de investigação.

Por último no capítulo 7, *Contributos, limitações e considerações finais*, os contributos do estudo, as limitações que advém do mesmo, as considerações finais e por fim as implicações pedagógicas sobre a interação oral com base em tarefas.

Acredita-se que os resultados obtidos serão valiosos para a prática pedagógica e ajudarão os professores a implementar dinâmicas diferentes que ofereçam aos alunos mais oportunidades de interação oral em sala de aula, o que, eventualmente, levará a um aumento das oportunidades de aprendizagem. Em suma, este estudo pretende contribuir para melhorar o domínio da oralidade da uma língua estrangeira (Inglês) a nível dos alunos do ensino do 1.º CEB.

# **PARTE I**



# Capítulo 1

## Teorias e abordagens de aprendizagem em língua estrangeira

Saber falar uma língua estrangeira, ou seja, ser capaz de comunicar oralmente, é frequentemente sinónimo de boa proficiência nessa língua. Porém, saber falar uma língua estrangeira depende, não somente do conhecimento linguístico, isto é, conhecer o vocabulário e a gramática, mas também, e sobretudo, da capacidade de usá-la eficazmente e em contexto. Como afirmam Van den Branden et al. (2009) “knowledge is not enough: knowledge has to be used in action” (p. 4).

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Ministério da Educação, 2001) afirma-se igualmente numa abordagem orientada para a ação, sendo o utilizador de uma língua, um ator social, cumpridor de tarefas de natureza linguística e não linguística num dado contexto e domínio de atuação. No que concerne, em particular, às tarefas de natureza linguística, o Ministério da Educação (2001) sustenta que a realização das mesmas depende da competência comunicativa linguística do indivíduo.

Tendo em conta estes pressupostos, neste primeiro capítulo pretende-se fazer uma primeira abordagem à importância da aprendizagem da língua estrangeira, salientando o papel da oralidade e do peso que tem vindo a ganhar no currículo do inglês no 1.º ciclo; o ensino precoce da LE, bem como algumas estratégias de *translanguaging* serão descritas, uma vez que assumem um lugar de destaque nos percursos de ensino e aprendizagem da língua. Por fim, e tendo em conta a relevância da interação oral para o presente trabalho, far-se-á uma alusão à abordagem comunicativa e, a partir desta chegar-se à *Task Based Language Teaching (TBLT)*.

### 1.1 Normativos da comunicação e interação oral

O papel da oralidade no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e mais concretamente no âmbito do ensino do inglês em Portugal tem vindo gradualmente a fazer parte dos diversos documentos emitidos pelo Ministério da Educação. Até 2001, esta componente detinha muito pouco (ou nenhum) peso ao nível da abordagem metodológica em sala de aula. No entanto e após a publicação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR – Ministério da Educação, 2001) tanto a interação oral como a produção oral passaram a ser duas das competências que adquiriram maior relevância e esta ênfase

na competência comunicativa tem exigido uma reflexão sobre a promoção das atividades de oralidade (Martins & Cardoso, 2015).

O QECR (Ministério da Educação, 2001), refere que nas “atividades interativas, o utilizador da língua desempenha alternadamente o papel de falante e o de ouvinte com um ou mais interlocutores, de modo a construir conjuntamente um discurso conversacional através da negociação de sentido e seguindo o princípio da cooperação. As estratégias de receção e de produção são constantemente utilizadas durante a interação” (p. 112). Como exemplo de atividades são sugeridas: transações; conversa informal; discussão informal/ formal; debate; negociação; planificação conjunta; a cooperação prática com vista a um fim específico. O QECR apresenta igualmente orientações metodológicas para o ensino da língua estrangeira assentes numa perspetiva orientada para a ação, fundamentada no conceito de aluno como futuro utilizador da língua. Esta abordagem valoriza determinados princípios da Abordagem Comunicativa e do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, visando preparar o aluno para enfrentar situações reais de comunicação em contextos sociais. (Ministério da Educação, 2001; CEFR - Common European Framework of Reference for Languages, 2018).

Desta forma, estes documentos evidenciam a conceção do aluno não apenas como recetor, mas como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspetiva, o professor assume o papel de facilitador, responsável por propor tarefas que integrem as características e as motivações dos alunos, possibilitando-lhes a aquisição de uma proficiência comunicativa adequada às suas necessidades específicas (Ministério da Educação, 2001; CEFR, 2018).

O domínio para os alunos do 1.º ciclo é o Pré A1/A1, de acordo com o CEFR (2018), onde os alunos devem ser capazes de interagir de maneira simples, produzir frases curtas sobre si mesmos, fornecendo informações pessoais básicas. Este documento também refere que se espera que os alunos pré-A1 sejam capazes de fazer e responder a perguntas, usando expressões curtas e estereotipadas e gestos para reforçar o sentido. O CEFR (2020) afirma que este tipo de atividades tem uma função social importante e este tipo de competência não é adquirido naturalmente e precisa de prática para ser aprendido. No entanto nos documentos orientadores do Ministério da Educação apenas é referido o domínio A1 para o 1.º Ciclo. Neste domínio, os alunos devem ser capazes de interagir de maneira simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a ritmo lento, da reformulação e correções. Devem igualmente ser capazes de fazer e responder a perguntas simples, iniciar e responder

a afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares (Ministério da Educação, 2001).

A oralidade é apresentada como competência autónoma, subdividindo-se em compreensão oral e expressão oral através do artigo 7.º, alínea 1, onde existe referência à LE no 1.º Ciclo do Ensino Básico - CEB, mencionando que “As escolas do 1.º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral” (Ministério da Educação, 2001, p. 260).

O Programa de Generalização do Ensino de Inglês (PGI) para o 3.º e 4.º ano do 1.º CEB foi publicado em 2005 (Bento et al., 2005) e refere que o sistema português precisa de recuperar algum do atraso em relação aos padrões europeus, “promovendo a elevação do nível de formação e qualificação das futuras gerações, pela aquisição de competências fundamentais através da aposta no desenvolvimento do ensino básico” (Ministério da Educação, 2005, p. 9785). Este diploma considera a aprendizagem do Inglês no 1.º CEB como essencial para a “construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, de acordo com o quadro europeu comum de referência, bem como elemento fundamental de cidadania, enquanto desenvolvimento precoce de competências, no quadro da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia” (Ministério da Educação, 2005, p. 9785) e visa a promoção de igualdade de oportunidades dos alunos. Contudo, apesar de ser obrigatória a oferta da LE nas escolas públicas para o 3.º e 4.º ano do 1.º CEB, a frequência continuava a ser facultativa, ou seja, havia ainda uma discrepância de conhecimentos entre os alunos que frequentavam e os que não frequentavam as aulas, tanto nesses anos de escolaridade como no 1.º e no 2.º ano.

O PGI assume-se como “um suporte de prática docente” segundo Bento et al. (2005, p. 10). Carvalho et al (2018, p. 93) referem que este é um “documento inclusivo e não exclusivo, do qual sobressaem alguns aspetos essenciais e recomendações, entre os quais os relativos às propostas de operacionalização curricular” que de seguida se enunciam: o “currículo deve convergir/responder para/aos interesses dos alunos; o currículo deve fazer apelo às emoções deste público infantil; o currículo deve estimular o envolvimento ativo, imaginação e criatividade das crianças do 1.º CEB; as opções temáticas provêm do “mundo da criança” e abrangem informação cultural sobre países de expressão inglesa, nomeadamente as celebrações e/ou festividades” (Bento et al., 2005, p. 13).

Mais se refere que para o desenvolvimento global da criança, deve ser-lhe proporcionada a possibilidade de aprender através de todos os seus sentidos.

As atividades eleitas partem de uma primeira reflexão em torno das (...) necessidades dos alunos, os seus níveis de desenvolvimento e estilos de aprendizagem. (...); a abordagem em contexto de sala de aula incluirá o recurso a (...) canções e rimas, jogos e movimento, manifestações de expressão dramática, o uso de histórias e trabalho de projeto, (...); defende-se um maior destaque a ser dado às atividades da audição e oralidade numa fase inicial (sendo que a leitura e a escrita servirão de apoio a estas). (Bento et al., 2005, p. 14).

Recomendam-se, também, exercícios que facilitem a memorização, através de “suportes visuais, auditivos e gestuais”; destacam-se, ainda, as metodologias de ensino de Resposta Física Total (*Total Physical Response*, TPR) e o Ensino Baseado em Tarefas (*Task-Based Learning*) (Carvalho et al (2018, p. 93). Incentiva-se, por conseguinte, o recurso aos distintos padrões organizacionais (trabalho individual, grupo e pares). Quanto ao tratamento dos temas, dever-se-á partir do particular para o geral, isto é, dos assuntos provenientes do “mundo pessoal da criança” para os assuntos ou temas da família, casa, escola e amigos, entre outros (Bento et al., 2005, p. 14).

Em 2014 a disciplina de Inglês no 1.º CEB define-se através da homologação das Metas Curriculares do Inglês (Ministério da Educação e Ciência, 2014) para o 1.º ciclo o que foi considerado um grande passo para a Educação em Portugal, pois a aprendizagem de LE em idade precoce passou a contribuir não só para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, como também para uma melhor noção de cidadania e identidade intercultural e plurilingue, através da promoção de atitudes de respeito para com o outro, da sua identidade e também da sua cultura – o que é imprescindível num mundo diversificado e em constante mudança.

De acordo com Carvalho et al. (2018) este documento, assim como o PGI de 2005 e o QECR (Ministério da Educação, 2001), foram documentos de referência incontornáveis do ponto de vista da elaboração de conteúdos e diretrizes-chave, sendo possível destacar pontos-chave ou indicações relevantes do ponto de vista do ensino e aprendizagem do Inglês do 1.º CEB, como por exemplo: “no 4.º ano de escolaridade, as crianças deverão atingir o nível A1” segundo o QECR (Bravo et al., 2014, p. 6); privilegia-se a oralidade e exercícios que partem da “(...) compreensão do oral e da repetição, para as situações simples da interação e de expressão em articulação com a leitura e a escrita. (...)” (Bravo et al., 2014, p. 3).

As Metas Curriculares (Ministério da Educação e Ciência, 2015) e as Aprendizagens Essenciais (Direção Geral da Educação, 2018a, b) são apresentadas em forma de tabela para os sete anos obrigatórios de inglês, ou seja, do 3.º ano ao 9º ano, dividida pelos domínios de referência em cada ano de escolaridade, sendo estes a compreensão oral (*Listening*), a leitura (*Reading*), a interação oral (*Spoken Interaction*), a produção oral (*Spoken Production*), a escrita (*Writing*), o domínio intercultural (*Intercultural Domain*) e o léxico e gramática (*Lexis and Grammar*). No que respeita aos domínios da interação e produção orais, interessa analisar o tipo de estratégias e atividades veiculadas pelas Metas Curriculares e pelas Aprendizagens Essenciais. Constata-se que, no domínio da interação oral, o aluno é encorajado a exprimir-se e a interagir de forma adequada em contextos ligados ao mundo que o rodeia (ou domínio privado, segundo a nomenclatura do QECR), enquanto, no domínio da produção oral, o aluno deve ser capaz de (re)produzir e se expressar com vocabulário simples sobre o mundo que o rodeia (Martins & Cardoso, 2015; Ministério da Educação e Ciência, 2015). Segundo Moreira et al. (2021) é difícil que este objetivo se torne autêntico e significativo dado que constitui um desafio para qualquer professor com crianças do nível de proficiência pré-A1 e com grupos de 26 alunos.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), de 2017, afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem (Martins & Cardoso, 2015; Martins et al, 2017). Consequentemente, o PASEO define o conjunto de competências, “entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores” (Despacho n.º 6478/2017, p. 15484), que é necessária para garantir a formação contínua dos alunos, de modo que estes sejam capazes de investir na sua própria educação e conseguirem agir de forma consciente e informada “perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual” (Despacho n.º 14753/2005 (2.ª série), p. 15484).

O documento PASEO apresenta-se estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. Num primeiro momento, estão em evidência os princípios e a visão pelos quais se pauta a ação educativa; num segundo momento, os valores e as competências a desenvolver. (Martins et al., 2017, p. 9). De acordo com este autor, este documento ainda reforça a importância do desenvolvimento da competência comunicativa oral e a sua

autorregulação e avaliação, de modo que os alunos se tornem verdadeiros comunicadores, respeitadores e colaboradores na sociedade atual.

O CEFR, Companion Volume (Council of Europe, 2020), inclui na interação oral a linguagem verbal e não-verbal, sendo que para o nível de iniciação sublinha a importância do diálogo interpessoal e transacional.

Oral interaction is understood to include both spoken interaction and live, face-to-face signing. The scales are once again organised by the three macro-functions “interpersonal”, “transactional” and “evaluative”, with certain specialised genres added on. The scales begin with “Understanding an interlocutor”. “Interlocutor” is a somewhat technical term that means the person with whom one is conversing directly in a dialogue (p. 21).

A diferença entre este documento e o QECR (Ministério da Educação, 2001), já mencionados reside na atualização das escalas usando uma metáfora de círculos, no centro dos quais está o aluno, envolvido de forma ativa com o interlocutor. Analisando a escala para o nível A1, pretende-se que um aluno do 1.º ciclo:

- (1) possa interagir de forma simples, com uma comunicação repetitiva e num ritmo lento;
  - (2) possa fazer e responder a perguntas simples e
  - (3) iniciar e responder a afirmações simples sobre tópicos que lhe são familiares
- Direção Geral da Educação (2018 a, b).

Em Portugal, as competências de interação oral são frequentemente negligenciadas em ambientes de sala de aula porque o seu sucesso depende dos fatores de ensino e aprendizagem, quer da parte do professor, quer da parte do aluno. Da parte do professor é importante salientar fatores como (1) a didática do professor (interação e condução da aula); (2) uso de linguagem adequada ao contexto; (3) atitudes; (4) domínio científico; (5) relação com os alunos e (6) necessidade de planificação e organização das atividades. Por parte do aluno, esses fatores podem incluir: (1) número de alunos da turma; (2) motivação para aprender; (3) pré-requisitos; (4) hábitos de estudo e (5) relação com professor e colegas (González Humanéz & Arias Rios, 2009; Martins & Cardoso, 2015; Monsalve & Correal, 2006).

Muitos professores, no exercício das suas funções, estão atolados de tarefas burocráticas, planificações, reuniões e projetos, não tendo o tempo necessário para a preparação e realização da interação oral (Martins & Cardoso, 2015). Por outro lado, também existe a situação de, ao ensinar língua estrangeira, muitos professores se concentrarem principalmente na interação verbal ou comunicativa, sem distinguir a interação não verbal relacionada. Desta forma, esta situação pode levar a que os professores se foquem apenas no desempenho dos alunos nas fases iniciais do processo de aprendizagem das línguas e na qualidade do *input* na compreensão oral e escrita que lhes foi fornecido (Fernández- Abarca, 2011; González Humanéz & Arias Rios, 2009). Na opinião de Ramos (2009), a concretização do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira — em particular no que respeita à aquisição da competência oral — exige igualmente que professores e instituições se ajustem às profundas mudanças de ordem cultural, social, política e económica.

Em 2017, o primeiro encontro da rede PEEP (*Primary English Education in Portugal*) possibilitou que um conjunto de investigadoras na área das línguas e educação, formadoras e supervisoras de professores de Inglês, debatesse as questões da avaliação das aprendizagens no ensino de Inglês no 1.º CEB. O resultado deste debate inicial indicava um panorama muito distinto do preconizado pelos discursos investigativo e normativo (Moreira et al., 2021).

No estudo “Avaliação das Aprendizagens de Inglês no 1.º CEB: Um Estudo em Portugal Continental” / “*Assessment in Primary English Education: A Study in Mainland Portugal*” acerca dos valores para a média, moda e percentagem mínima/ máxima para cada *skill*/ área/ domínio nos documentos de avaliação dos agrupamentos, observa-se uma variação nos valores para a “produção escrita” (de 3% a 50%), para a “interação oral” (de 3% a 40%), e para a “compreensão oral” (de 5% a 30%). Constata-se a excessiva valorização da avaliação da escrita e a desvalorização da avaliação da oralidade, em alguns agrupamentos e escolas (Moreira et al., 2021 p. 33). Importa, ainda, sublinhar, referem os autores, que a preocupação que emerge desta análise prende-se, sobretudo, com o facto de se verificar a quase inexistência de referências relativas à recolha de evidências no domínio da “Interação oral” em inglês. Esta constatação parece, mais do que denunciar uma incapacidade em avaliar este domínio específico, indiciar que os professores desvalorizam a necessidade de incluir atividades desta natureza.

Moreira et al., (2021, p. 33) sobre o assunto concluem que a análise dos documentos de avaliação das escolas e agrupamentos nacionais sugere que as práticas avaliativas não estão alinhadas com as orientações nacionais nem com as orientações avaliativas para este

contexto, no sentido de se privilegiar o desenvolvimento da oralidade, a participação da criança nos processos avaliativos, ou o privilégio de modalidades formativas. Os resultados sugerem que as crianças são sobretudo avaliadas na leitura e na escrita, de um modo tradicional de pendor sumativo através de testes escritos. Por seu turno, Martins e Cardoso (2015) concluem no seu estudo que o ensino-aprendizagem de uma LE, em que a componente oral tem um peso de 30% na nota final, não se efetiva com turmas que podem chegar a ter 30 alunos e com uma carga horária de duas ou três horas semanais.

## **1.2 Ensino precoce de uma Língua Estrangeira**

Ensinar uma língua a um aluno é desenvolver uma competência que lhe permita utilizar corretamente essa língua e usá-la em situações de comunicação. Esta competência comunicativa deve ser o foco do professor, tal como uma metodologia que envolva o aluno, o motive e o leve a ser mais autónomo na sua aprendizagem.

As a teacher, I cannot learn for my students. Only they can do that. What I can do is help create the conditions in which they might be able to learn, (...) perhaps by involving them, by enabling them to work at their own speed, by not giving long explanations, by encouraging them to participate, talk, interact, do things, etc. (Scrivener, 2005, p. 18).

O 1.º Ciclo é um ciclo essencial e dos mais significativos na formação e no desenvolvimento integral das crianças. Para Figueira e Serra (2009) a aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) neste nível de escolaridade tem efeito positivo nos alunos em relação a vários aspetos, tais como competência linguística e comunicativa, atitude benéfica face a outras línguas e culturas e promoção de autoconfiança. O ensino precoce de uma LE encontra-se mais desenvolvido em alguns países da Europa do que em Portugal, no caso da Hungria esta realidade existe há bastante tempo (Figueira & Serra, 2009). Vieira et al (2022) sublinham que o ensino precoce de línguas ainda é um campo emergente e pouco estudado, referindo-se a ele como a *“the Cinderella of applied linguistics research in general and of second language acquisition in particular”* (Garton & Copland, 2019 as cited in Vieira et al, 2022, p.2).

Na mesma linha também é referido pelo QECR que o ensino de uma LE neste nível de ensino levanta diversas questões e não existe um consenso claro sobre quais deveriam ser os objetivos prioritários. Em diferentes países da Europa, as orientações variam bastante, refletindo abordagens distintas quanto ao que se espera dos alunos nesta fase inicial. As dúvidas passam por saber se se deve focar no conhecimento básico da nova língua, no

desenvolvimento da consciência linguística, na capacidade de comunicação, ou em aspetos mais pessoais, como o reforço da identidade cultural ou o incentivo à autoconfiança. Também se coloca a questão de ensinar os alunos a aprender ou simplesmente proporcionar um primeiro contato lúdico com a língua, através de músicas e jogos. Embora seja possível combinar e articular diferentes metas, é fundamental que as decisões curriculares — desde os conteúdos até à avaliação — estejam alinhadas com uma análise cuidada dos elementos específicos envolvidos no processo de aprendizagem (Ministério da Educação, 2001, p. 234). O ensino da LE tem como principal objetivo “desenvolver uma «consciência linguística», uma consciencialização geral dos fenómenos linguísticos (relação com a língua materna ou com outras línguas presentes no meio e na sala de aula)” (Ministério da Educação, 2001, p. 235), em que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira funciona como um complemento para a formação integral do indivíduo. Esta abordagem visa, sobretudo, desenvolver capacidades gerais nos alunos, como o reconhecimento da diversidade linguística e cultural, a superação de uma visão etnocêntrica, a valorização da sua própria identidade linguística e cultural, e a atenção a elementos não verbais da comunicação, como a linguagem corporal, os sons, o ritmo e a musicalidade. Embora estas experiências contribuam para a formação da competência comunicativa, não há, neste nível, uma intenção deliberada ou sistemática de desenvolver de forma estruturada (Ministério da Educação, 2001, p. 236). Figueira e Serra (2009) referem ainda a necessidade de destacar uma consciência plurilingue e plurinacional numa comunidade europeia cada vez mais multicultural em que a aprendizagem de uma LE não é estanque individualista e individualizante, mas pelo contrário promove principalmente competências comunicativas que visam interações sociais e culturais enriquecedoras

O professor de Inglês do 1.º Ciclo deve, em primeiro lugar, ser conhecedor da realidade do ensino e, em segundo lugar, ter um bom domínio da Língua Materna (L1) e da cultura dos países de LE (Nunes, 2011). Assim, não basta que o professor demonstre bons conhecimentos a nível linguístico e cultural da língua alvo, necessita também de entender verdadeiramente o mundo das crianças, conhecer, aplicar e (re)criar estratégias de ensino mais eficazes nesta faixa etária tanto a nível geral como a nível da LE.

O estudo de Vieira et al. (2022) constitui um contributo pioneiro para a investigação no Ensino do Inglês no 1.º Ciclo em Portugal, situando-se no quadro mais amplo das políticas europeias que promoveram o ensino precoce de línguas estrangeiras. Ao analisar os programas de formação inicial de professores criados após a introdução obrigatória do Inglês no 3.º e 4.º anos, os autores destacam o papel da educação linguística precoce não apenas no desenvolvimento de competências linguísticas, mas também na formação de

valores democráticos, pensamento crítico, cidadania e abertura intercultural. A investigação mostra ainda que a preparação dos docentes para este nível educativo requer enfoques comunicativos e centrados no aluno, suporte investigativo através da prática reflexiva e da investigação-ação, bem como a criação de ambientes pedagógicos adequados às especificidades do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, o artigo reforça a pertinência do ensino precoce de línguas como um campo que exige programas de formação especializados e sustentados teoricamente, alinhados com orientações internacionais e com uma visão de educação para a cidadania global. Não obstante identificar forças e fragilidades, este estudo de Vieira et al. (2022) fornece evidência para melhorar a formação inicial de futuros professores de inglês para o 1.º ciclo e boas práticas, como a integração de tarefas ligadas à prática pedagógica e a relevância da investigação-ação no estágio, que reforçam a articulação entre teoria e prática.

Na aprendizagem desta língua verifica-se ainda que a interação oral é uma das competências mais difíceis de desenvolver, principalmente neste ciclo, onde os alunos têm acesso a pouco léxico e vocabulário, o que torna o seu processo de interação oral mais desafiante para eles próprios e para os professores (Alabsi, 2016; Embi & Amin, 2010; Misbah et al., 2017). No entanto, quando se proporcionam situações de utilização da língua em contexto, podemos favorecer não só o desenvolvimento da competência comunicativa, como também a aquisição da língua estrangeira.

Diversos estudos salientam a importância de o professor disponibilizar ajuda, mediante metodologias e estratégias de apoio (*scaffolding*) ao processo comunicativo dos alunos, até que estes estejam preparados para interagir de forma mais autónoma (Becker & Roos, 2016; Nunes, 2011). Os resultados do estudo de Gagné e Parks (2013), por exemplo, revelam que os alunos foram capazes de usar uma série de estratégias de *scaffolding*, incluindo pedidos de ajuda, entre outras correções. Santos (2018) também refere que se reconhece o papel facilitador de uma aprendizagem colaborativa, “*scaffolded*” através de vários estudos (Doughty & Long, 2003; Long, 2009, 2015), onde a interação é um aspeto central para o desenvolvimento da proficiência em língua estrangeira, uma vez que não é apenas uma forma de automatizar o conhecimento existente, mas é também geradora de novos recursos linguísticos.

Para ensinar eficazmente uma língua, o professor do 1.º Ciclo tem de ter em conta que “as crianças aprendem interagindo com os outros, sobretudo com o apoio do adulto, e quanto mais interessadas numa aprendizagem, mais envolvidas as crianças se mostram até ao fim da mesma, sendo maior o sucesso” (Nunes, 2011, p. 82), havendo a necessidade de conhecer

métodos de ensino adequados ao processo de ensino e aprendizagem de uma LE em idade precoce e que se alinha com o estudo de Vieira et al. (2022).

Contudo como já referido, o estudo de Moreira et al., (2021) refere que em Portugal continental, as crianças que aprendem inglês em escolas públicas do 1.º Ciclo são avaliadas, prioritariamente, nas competências de compreensão e produção escritas, não obstante a primazia da oralidade nos documentos curriculares. Geralmente os processos para promover a oralidade com crianças colocam a tónica em processos de descrição, repetição e produção de palavras, expressões e frases simples, enquanto a leitura envolve o reconhecimento da forma escrita e correspondência com a forma oral, bem como processos de compreensão e extração de informação também a nível de palavras, expressão e frase (Council of Europe, 2018; Moreira et al., 2021; Pinter, 2009).

Esta prática, se muito recorrente, afigura-se desadequada no contexto do 1.º Ciclo pelo impacto negativo que pode vir a ter na confiança e motivação das crianças, dado o seu foco na articulação, acentuação e pronúncia de uma nova língua que ainda estão a aprender e exposição aos outros (McKay, 2006). Nesta linha de pensamento, as atividades de ensino-aprendizagem no contexto devem contribuir para o desenvolvimento de objetivos atitudinais e da motivação para a aprendizagem da língua através de abordagens pedagógico-didáticas que incluam cantar, recitar poemas e lengalengas, ouvir histórias e realizar atividades lúdicas – ou seja, envolver a criança em oportunidades de uso da língua que sejam significativas e adequadas à sua idade, gosto e estágio de desenvolvimento.

A nível de avaliação destas atividades, Pinter (2009, p. 131) e Byram & Masuhara (2013, p. 149) referem que as atividades tradicionais associadas ao ‘teste de papel e lápis’ são, assim, “problemáticas” porque não mostram o que as crianças sabem fazer na língua que aprendem, nem refletem o desenvolvimento de competências de produção e interação oral ou a complexidade da promoção da competência intercultural

Neste contexto, as práticas de avaliação deveriam envolver o professor na recolha de evidências daquilo que as crianças são capazes de fazer na língua e através da língua, usando uma variedade de procedimentos e instrumentos que, embora possa incluir práticas mais tradicionais de testagem, deve incorporar:

- a) Atividades estruturadas de avaliação de atividades de sala de aula, permitindo às crianças envolver-se em tarefas autênticas que demonstrem as suas capacidades (González-Lloret & Nielson, 2015; Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2003; McKay, 2006); Pinto, 2020)

- b) Observação sistemática e intencional, guiada por parâmetros e critérios (Cameron, 2001; Ghosn, 2019; McKay, 2006);
- c) Observação espontânea e não estruturada, focada em incidentes críticos que são habitualmente relatos narrativos curtos e isentos de juízos de valor (Cameron, 2001; Ghosn, 2019; Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2003);
- d) Análise documental, incidente em atividades de papel e lápis desenvolvidas em aula e fora da aula A avaliação para a aprendizagem (*assessment for learning*), que ajuda as crianças a localizarem-se na sua jornada de exploração e descoberta e a desenvolverem-se como alunos autónomos, é cada vez mais importante (Cameron, 2001).

### **1.3 Estratégias de *translanguaging***

O termo *translanguaging*, em português translinguajar, foi apresentado pela primeira vez sob o nome de “trawsieithu” por Cen Williams no País de Gales. Este termo refere-se à prática pedagógica de se pedir aos alunos para alternarem a língua inglesa e galesa durante algumas atividades na sala de aula, como por exemplo ler um texto em inglês e redigir textos e anotações sobre o mesmo em galês e vice-versa. Com o passar dos anos, esta prática evoluiu até 2001 Colin Baker a traduzir para inglês como *translanguaging*, definindo-a como “attempts to develop academic language skills in both languages and full bilingualism” (Baker, 2001, p. 282).

O termo tornou-se amplamente conhecido em todo o mundo em grande parte devido ao trabalho de Ofelia Garcia sobre as políticas e práticas de educação bilíngue nos Estados Unidos, especialmente na educação de crianças de origem hispânica rotuladas como ‘bilíngues’. Estas crianças eram muitas vezes consideradas com necessidade de educação corretiva dada a ausência de exposição ao inglês e, portanto, a sua proficiência era menor.

Garcia define *translanguaging*, como “the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential” (García, 2009, p. 140).

Ao mesmo tempo, as características linguísticas de cada língua durante o ensino podem ser analisadas para motivar uma compreensão mais profunda e uma aprendizagem mais eficiente. No contexto de uma sala de aula *translanguaging* implica que o aluno use ambas as línguas de forma híbrida para construir sentido e produzir conhecimento sobre os dois mundos afiliados a ambas as línguas. Este fenómeno indica que o *translanguaging* vai muito além da utilização de duas línguas, pois não há um limite claro entre as duas línguas

faladas pelo aluno bilíngue; são dois sistemas linguísticos ou não autônomos e independentes, que o aluno combina entre as duas línguas ao pensar, raciocinar e falar, pois *translanguaging* concentra-se nas suas práticas e não nas suas línguas. *Translanguaging* dá aos alunos bilíngues acesso a diferentes recursos linguísticos e semióticos, para aumentar o seu potencial comunicativo (García & Lin, 2017; Pinho Feller, 2021; Vallejo, 2018).

É importante notar que *translanguaging* é diferente do *code switching*. Velasco e García (2014) descrevem *code switching* como o alternar de línguas durante uma conversa para substituir ou traduzir uma palavra, a troca de idioma devido à falta de proficiência em L2, enquanto a translanguagem é uma prática pedagógica que maximiza o uso de idiomas disponíveis na sala de aula para a aprendizagem de L2. No entender de García e Lin, (2017) esta é um fluxo (ou “corrente”) de compreensão, aplicando conhecimento e sintetizando uma conversa, uma tarefa ou uma lição, enquanto se empregam as características de todas as línguas utilizadas na aula, juntamente com as nuances culturais e identitárias associadas à língua.

Velasco e García (2014) referem que *translanguaging* não se limita a um recurso discursivo bilíngue ou a uma estratégia pedagógica de apoio. Constitui, antes, um processo através do qual os bilíngues emergentes regulam e potenciam a sua própria aprendizagem, tornando visíveis as dinâmicas intrínsecas às suas práticas linguísticas. O objetivo é desenvolver novas capacidades, apoiar as já existentes e destacar a diversidade cultural em que se vive, onde as desigualdades linguísticas não fazem mais sentido. Neste sentido, o papel do docente consiste em criar espaços que favoreçam a articulação flexível entre as línguas do aluno, permitir que os alunos pesquisem um tópico na própria língua e depois discutam juntos noutra língua, ou escrever uma história na própria língua e depois reelaborá-la noutra. Isto promove a aprendizagem ao transferir conhecimentos entre línguas, melhorando as aprendizagens. *Translanguaging* pode ser aplicado em turmas bilíngues ou multilíngues, tanto com crianças quanto com adultos, trazendo benefícios para ambos os grupos (García & Lin, 2017; Pinho Feller, 2021; Vallejo, 2018).

Em resumo, num ambiente educacional o *translanguaging* aparece tanto para ensinar conteúdo como para facilitar a comunicação, sendo dirigido tanto pelos professores (*teacher-directed*) quanto pelos próprios alunos (*pupil-directed*). O foco, de acordo com Pinho Feller (2021), está em expandir as possibilidades comunicativas e cognitivas dos alunos, favorecendo aprendizagens mais significativas. Nesta perspetiva utiliza-se o repertório linguístico de todos os alunos e professores para interagir social, académica e

cognitivamente, o que pode levar à exploração e formação de identidade bi- ou plurilingues. O *translanguaging* é reconhecido como uma filosofia para educar alunos *English to Speakers of Other Languages - ESOL* e bilíngues (García, 2009).

### 1.3.1 Benefícios do *Translanguaging*

De acordo com Dougherty (2021) vários benefícios têm sido associados ao *translanguaging*. Estas vantagens manifestam-se nos domínios académico, cognitivo e social do bilíngue emergente. As pesquisas indicam que ao *translanguaging* tem estado diretamente ligada à formação de identidade positiva, conclusão de tarefas, aumento da participação, expansão de vocabulário e ganhos de aprendizagem nos contextos de matemática e leitura (Breton-Guillen, 2020; Canagarajah, 2011; Creese & Blackledge, 2015; Gort & Sembiante, 2015; Makalela, 2015; Musanti e Rodríguez, 2017 as cited in Dougherty, (2021).

Em última análise, *translanguaging* valoriza o bilinguismo e favorece atitudes positivas em relação a diferentes línguas e culturas, de forma a que não haja hierarquia entre as mesmas, permite aos alunos expandir as próprias práticas discursivas para dar sentido ao mundo, estar em contacto uns com os outros e adquirir novas formas de comunicar, dá aos alunos estrangeiros a possibilidade de alcançar a autoafirmação, a legitimação e de recuperar e demonstrar a própria emotividade e identidade, por vezes escondidas devido à vergonha ou ao receio, cria um espaço social para pessoas plurilingues, dando-lhes a possibilidade de partilhar a própria história pessoal, experiência, atitudes, crenças e ideologias e aumenta a aprendizagem dos alunos locais, desenvolve as competências bilíngues dos alunos estrangeiros e incentiva a reflexão metalinguística. É uma abordagem transversal que tem por objetivo uma educação democrática que permita afirmar os direitos linguísticos (Dougherty, 2021; Garcia, & Lin, 2017; Vallejo, 2018).

Pinho Feller (2021) realizou um estudo acerca das práticas de *translanguaging* e *scaffolding* (andaimes pedagógicos) nas aulas de Ciências Naturais e Sociais e Língua Inglesa numa turma do 3.º ano, de uma escola bilíngue em Portugal, no contexto de uma bolsa pós doutoral no CETAPS (Centre for English, Translation and Anglo-Portuguese Studies). Os resultados indicaram que *translanguaging* e *scaffolding*, quando utilizados conscientemente, contribuem para a inclusão, para o desenvolvimento das capacidades bilíngues autênticas e para as aprendizagens disciplinares mais profundas e contextualizadas. Além disso, o uso articulado e espontâneo destas estratégias por parte de professores e alunos serviu, tanto para ensinar conteúdos curriculares quanto para garantir a compreensão e participação ativa dos alunos. Em resumo, *translanguaging* e *scaffolding*

são elementos indissociáveis no dia a dia de uma sala bilíngue, promovendo não apenas o acesso ao conteúdo, mas também o desenvolvimento integral das competências linguísticas e cognitivas dos alunos.

Esta abordagem pedagógica inovadora e inclusiva, que desafia as práticas tradicionais de ensino, em vez de ver as diferentes línguas que os alunos dominam como obstáculos ou interferências, reconhece-as como recursos valiosos que facilitam a aprendizagem e a compreensão. Ao permitir que os alunos utilizem todo o seu repertório linguístico de forma integrada, o *translanguaging* atua como uma ponte entre aquilo que os alunos conhecem e o que é novo, entre a língua materna e a língua estrangeira, entre a identidade pessoal e o processo de aprendizagem. Ela cria um espaço para o aluno usar simultaneamente os elementos da língua materna e da língua estrangeira para construir sentido, facilitar a comunicação e a aprendizagem. Desta forma, a translanguagem é uma estratégia pedagógica aplicável tanto a alunos bilíngues quanto a iniciantes em línguas estrangeiras, promovendo um ambiente de aprendizagem mais flexível e integrado linguisticamente. Torna-se, assim, um instrumento poderoso no ensino de uma língua estrangeira para promover a equidade linguística, valorizar a diversidade cultural e criar espaços de aprendizagem onde todos os alunos se sentem vistos, ouvidos e respeitados.

#### **1.4 A abordagem comunicativa**

A abordagem comunicativa no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras resulta essencialmente de uma visão funcional da língua – enfatizando o propósito da língua como veículo para a expressão de sentido (Richards & Rodgers, 2014). Esta abordagem para o ensino e aprendizagem de línguas promove junto dos/as aprendentes, o desenvolvimento de competências comunicativas que irão ser trabalhadas e, desejavelmente, desenvolvidas através do envolvimento dos/as aprendentes em atividades que possibilitem que estes/as façam uso real da língua – em tarefas comunicativas – e que confirmem à aprendizagem de línguas sentido e propósito, numa perspetiva social e funcional da sua utilização (Pinto, 2020; Richards & Rodgers, 2014).

De acordo com Mercer (2008), “learning is mediated through dialogue” (p. 35). Investir na competência de comunicação oral pode contribuir para a melhoria da qualidade do diálogo em sala de aula e conseqüentemente para a aprendizagem dos alunos. van der Veen et al. (2017) usam o termo competência comunicativa de interação oral para enfatizar que é a combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes que “permite que um orador se comunique de forma eficaz e adequada em contextos sociais” (p. 15). De forma que as crianças possam comunicar com sucesso não é suficiente focarmo-nos nos aspetos

sistêmicos e formais do uso da linguagem como a gramática e a pronúncia (Celce-Murcia, 2008). É importante incluir uma atenção maior à comunicação, que envolve a prática de diferentes aspetos da interação social em atividades significativas, tais como a conversa em contexto de sala de aula.

A abordagem comunicativa valoriza o sentido, o significado e a interação entre os aprendentes de uma língua nova, desvaloriza a forma e a estrutura e tolera os erros, pois estes demonstram uma aprendizagem, uma evolução e comunicação. A forma e a estrutura não são a prioridade. No 1.º Ciclo, esta tolerância ao erro deverá ainda estar mais presente; devemos deixar as crianças falar livremente, ganhar o gosto pela LE, “fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua” e “fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia” (Bento et al., 2005, p. 11). Caberá ao professor a importante tarefa de criar oportunidades para que se promova a interação oral na sala de aula entre todos e que os nossos alunos possam utilizar de modo proficiente a LE. Neste sentido é necessário adotar estratégias que promovam, desenvolvam e motivem os alunos para as atividades de utilização constante da LE em sala de aula, a nível da interação oral. De acordo com Richards (2006), cabe ao professor assumir o papel de facilitador, promovendo um ambiente propício à aprendizagem através da criação de situações comunicativas motivadoras. Estas, por sua vez, incentivam os alunos a refletirem sobre a língua, o seu uso e o próprio processo de aprendizagem, transformando a sala de aula num espaço privilegiado de colaboração e partilha.

No que ao *input* e aprendizagem das línguas diz respeito, é importante referir a teoria da compreensão de Krashen que se relaciona com o conceito de aquisição de uma LE e nunca de aprendizagem da mesma (Krashen, 2004). Segundo Krashen, aprende-se melhor uma língua estrangeira quando ela é adquirida de forma natural, tal como com a língua materna, e não através do estudo formal das regras. Isto acontece quando há uma exposição a mensagens que não se compreende, mesmo que não se entenda tudo (*input compreensível*). Nesse processo, existe a tónica no sentido e na comunicação, e não na gramática. Para Krashen, a aquisição leva à fluência, enquanto a aprendizagem (estudo teórico) tem efeitos mais limitados. A chave está em ouvir, ler e interagir com a língua de forma natural e significativa. Em suma, os alunos utilizam a competência linguística já adquirida, combinando-a com o seu conhecimento do mundo, a fim de descodificar as mensagens que recebem e que ainda não conseguem proferir.

Para Larsen-Freeman (2011) os defensores da abordagem comunicativa acreditam que os alunos são mais motivados a praticar suas habilidades comunicativas, como desempenhar

uma função em um contexto social, em vez de acumular vocabulário e estruturas sintáticas. Por sua vez, os integracionistas acreditam que a língua se aprende em interação com o outro, sendo que há uma impossibilidade de separar a língua dos locutores (dos Santos, 2018). Na opinião de Thompson (1996 as cited in Larsen-Freeman, 2011), a abordagem comunicativa tem uma outra vertente, uma vez que “envolve uma ênfase na comunicação através da LE, enquanto a um nível mais prático, especificamente em sala de aula, a abordagem é associada a um número de atividades em particular, tais como a solução de problemas, a resolução de tarefas e o trabalho em pares” (p. 9).

Becker e Roos (2016) propõem no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos a criação de tarefas de cariz comunicativo, uma vez que estas incentivam a interação entre alunos. As investigações mais recentes têm evidenciado que o professor deve construir um plano de tarefas comunicativas que vá ao encontro dos interesses e preferências de aprendizagem do seu grupo-alvo (García Mayo & Imaz Agirre, 2019; Hismanoglu & Hismanoglu, 2011). Apesar de o uso de tarefas comunicativas na pedagogia de ensino da língua materna e da língua estrangeira ser amplamente explorado com alunos mais velhos (Ellis, 2018; Gutiérrez, 2005) existem comparativamente poucos estudos com alunos jovens (Castro, 2020; Monsalve & Correal, 2006; Pinter, 2007; Pinto, 2020). Becker e Roos (2016) consideram que esta situação pode acontecer visto que as tarefas comunicativas que criam contextos para a interação oral espontânea são muitas vezes consideradas muito difíceis para jovens principiantes. No entanto, a pesquisa mostra que usar tarefas com as crianças pode ser benéfico para o desenvolvimento da língua de várias maneiras.

### **1.5 Do *Communicative Language Teaching* ao *Task Based Language Teaching***

Ao longo das últimas décadas a investigação sobre a aquisição de uma língua estrangeira tem vindo a ganhar espaço tendo sido legitimada no campo científico (Niemeier, 2017; Van Gorp, & Van den Branden, 2022). A maioria dos investigadores e professores de línguas concorda que o principal objetivo no ensino de uma língua estrangeira é capacitar os alunos para usar essa língua para fins funcionais. Existe agora um consenso amplamente aceite de que o objetivo fundamental dos programas de ensino e aprendizagem em línguas deve ser o de ajudar os alunos a desenvolver a sua competência comunicativa na língua-alvo (Bryfonski, & McKay, 2017; East, 2012; Erlam, 2015), tendo sido, no entanto, Hymes (1971 as cited in Ellis, 2018) um dos primeiros defensores do termo “competência comunicativa” na sala de aula. Contudo, a importância de incluir tarefas (*tasks*) no currículo das línguas surgiu com o movimento *Communicative Language Teaching* (CLT), nas décadas de 70 e

80, tendo sido este o ponto de partida para o *Task Based Language Teaching (TBLT)* (Ellis, 2018).

A CLT surgiu como uma reação aos métodos tradicionais que se focavam apenas na gramática e na repetição mecânica de estruturas e preparar os alunos para usar a língua em situações reais de comunicação. Quando considerada contra o cenário da história de abordagens de ensino de línguas, como a gramática-tradução, a CLT passou a ser vista por muitos como a abordagem mais influente a ter surgido, sendo o paradigma que continua a dominar nas salas de aula de língua estrangeira (Spada, 2007, 2018).

Um dos primeiros modelos desta competência foi publicado no início dos anos 1980 por Canale e Swain que defenderam que o conteúdo e os limites da competência comunicativa levariam a resultados mais úteis e a um ensino eficaz da língua estrangeira, permitindo uma medição mais válida e confiável de competências nessa mesma língua (Canale, 1983; Canale & Swain, 1980 as cited in Nunan, 2015). De acordo com Canale e Swain (1980 as cited in Nunan, 2015) o modelo envolveu o desenvolvimento de quatro competências, a saber:

- (1) competência gramatical: é importante desenvolver o conhecimento de características sistemáticas de gramática, formação de palavras e padrões sonoros, conhecer as regras, saber como as palavras são colocadas juntas em frases, saber pronunciar as palavras;
- (2) competência sociolinguística: desenvolver o conhecimento das variações da linguagem adequadas para diferentes tipos de pessoas, interagindo em diferentes contextos sobre diferentes tópicos, ou seja, conhecer a linguagem apropriada para o contexto.
- (3) competência discursiva: a competência comunicativa deve implicar, em última análise, ser capaz de lidar com o uso prolongado da linguagem no contexto – por exemplo, ser capaz de ler e entender um artigo de jornal ou ouvir e entender uma palestra.
- (4) competência estratégica: é importante desenvolver habilidades para saber o que fazer quando não se sabe algo no idioma e como se pode manter a comunicação. As estratégias podem incluir adivinhar o significado de uma palavra desconhecida a partir do contexto, usar um dicionário para localizar um significado ou pedir a alguém que diminua a velocidade ao falar ou que repita ou reformule o que foi dito.

Os anos 80 foram o início da fase da CLT clássica, de acordo com Richards (2006). Dentro da CLT, distinguem-se duas variantes principais: a *Weak CLT* e a *Strong CLT*. A *Weak CLT*

centrava-se no ensino de estruturas gramaticais, mas que incorpora alguma prática comunicativa ocasional. O foco estava na aprendizagem da língua através de exercícios estruturados, essencialmente certos princípios da gramática-tradução e das tradições audiolinguísticas, e normalmente teria sido sustentado por um currículo estrutural (embora pudesse ter começado a incluir situações ou contextos para uso de língua comunicativa [*café, hotel, airport, classroom, etc.*], e/ou diferentes funções da utilização da língua pode ser colocada [*requesting, apologising, justifying, etc.*]). Com o *Weak CLT*, os professores tendiam a colocar o ensino de gramática em primeiro plano, muitas vezes por meio do que poderia ser designado de “estrutura de aula clássica” de Apresentação-Prática-Produção ou PPP (Klapper, 2003), cuja estrutura se desenvolverá mais adiante. Contudo, importa referir que sob um modelo de PPP, os professores começariam por apresentar um determinado conteúdo gramatical para a turma que, seguidamente, praticaria utilizando uma série de atividades como *fill in the gaps, matching, transformation*. Depois da prática do conteúdo gramatical, os alunos seriam solicitados a produzir a regra num contexto pseudo comunicativo, geralmente por meio de algum tipo de encenação estruturada com a intenção de replicar um cenário do mundo real, como comprar algo num café ou pedir informações. O objetivo principal da atividade comunicativa era utilizar a regra praticada. Neste caso, a *Weak CLT* favoreceu a precisão sobre a fluência (East, 2021). A *Strong CLT* defende que a língua deve ser aprendida através da comunicação real, não apenas falando sobre ela, onde o aluno aprende “fazendo”, ou seja, usando a língua para interagir e resolver problemas comunicativos (Howatt, 1984 as cited in Erlam, 2015). Este modelo surgiu essencialmente como uma reação dos professores contra o que era percebido como as limitações dos métodos de tradução gramatical e audiolinguismo, ou uma sequência PPP fortemente orientada para a gramática, em particular devido às suas ênfases na gramática e precisão e linguagem restrita e controlada. No *Strong CLT*, os programas baseados na estrutura foram substituídos por programas que colocaram em primeiro plano os tipos de atividades comunicativas nas quais se pode prever que os alunos possam precisar de se envolver em diferentes contextos. Com este modelo a ênfase era colocada apenas na comunicação, e a atenção aos aspetos formais da língua era negada, com base nos princípios de imersão da língua-alvo e no entendimento de que os utilizadores desta seriam capazes de elaborar as regras por si próprios. A abordagem favorecia a fluência em detrimento da precisão (Howatt, 1984 as cited in Erlam, 2015; East, 2021)

Aparentemente, ao longo do tempo, o modelo de *Strong CLT* tornou-se dominante, o que levou à continuação dos programas e à persistência da estrutura clássica de PPP (East, 2012, 2021). Assim, na década de 1980, em grande parte devido às lacunas detetadas nas abordagens estruturais, incluindo a *Weak CLT*, a noção de *Task Based language Teaching*

(*TBLT*) surgiu no desenvolvimento alinhado com a agenda comunicativa que começava a ser promovida (Van den Branden et al., 2009). A *TBLT* surge como uma alternativa mais radical e coerente com os princípios comunicativos e propõe que o ensino se organize em torno de tarefas comunicativas autênticas, onde os alunos usam a língua para atingir objetivos concretos (como planejar uma viagem, resolver um problema ou debater uma questão social). Ao invés de aprender primeiro uma estrutura gramatical e depois usá-la, na *TBLT* aprende-se enquanto se usa a língua para fazer algo útil (Van den Branden et al., 2009). Gurzynski-Weiss (2024) concluem que é essencial fortalecer o diálogo e a colaboração entre os pesquisadores da *TBLT* e os professores de línguas e formadores de professores para que as práticas pedagógicas e as investigações acadêmicas se apoiem mutuamente. O artigo promove uma reflexão coletiva sobre as lacunas existentes entre a teoria e a prática, e sobre como superá-las de forma concreta.

## **1.6 Conclusão**

Como se constata, a aquisição de uma língua estrangeira é um processo complexo que envolve muitos fatores e inúmeras variáveis, seja em relação ao próprio aprendiz ou em relação à própria aprendizagem, pois cada indivíduo é único e diferente. O ensino da língua estrangeira deve ir além da simples transmissão de regras gramaticais e vocabulário; o foco deve ser o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, permitindo que utilizem a língua de forma eficaz e em contextos reais. Isto requer que o professor adote metodologias que incentivem a participação ativa dos alunos, promovendo a autonomia e a confiança no uso da língua. No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde as limitações de vocabulário e a insegurança podem dificultar a interação oral, é fundamental criar oportunidades para a prática comunicativa genuína. Neste sentido é importante trabalhar e desenvolver estratégias comunicativas que possam passar pelo *translanguaging* até introduzir a *TBLT*, uma estratégia altamente motivadora, enriquecedora e eficaz na aquisição da LE.

## Capítulo 2

### ***Task Based Learning and Teaching***

Este capítulo oferece uma visão geral e abrangente do conceito de tarefas pedagógicas na Aquisição de Segunda Língua (SLA). Em primeiro lugar, será apresentada uma introdução à abordagem do ensino de línguas baseado em tarefas-*Task-Based Learning and Teaching* (doravante TBLT). Na aprendizagem de uma língua estrangeira, e em termos práticos, a TBLT caracteriza-se por ter como elemento central a realização de uma tarefa, cujo objetivo principal é criar uma finalidade real para o uso da língua estrangeira e fornecer um contexto natural para o estudo dessa mesma língua. Neste sentido serão oferecidas e analisadas algumas das definições aceites do conceito de 'tarefa', tipos de tarefa e como se pode aprender através de tarefas. A estrutura da TBLT de Willis, (2000), foi tida em consideração na planificação das tarefas para a implementação deste estudo. Em seguida abordar-se-á a diferença que existe entre esta abordagem e outra denominada PPP (*Presentation, Practice and Production*) - Apresentação, Prática e Produção, seguida do envolvimento do aluno nesta abordagem e as vantagens em a trabalhar com alunos mais novos. Por fim foca-se como se faz a avaliação com TBLT e as possíveis limitações da sua utilização com alunos mais novos.

#### **2.1 Definição de *Task-Based Language Teaching***

Ao longo das últimas décadas, a TBLT tem vindo a atrair cada vez mais a atenção dos investigadores em *Second Language Acquisition* (SLA), formadores de professores, professores de línguas, entre outros (Long 2015; Jackson, 2022; Samuda & Bygate, 2008; Van den Branden et al., 2009). Na década de 1980, o termo foi criado e o conceito foi desenvolvido por investigadores de SLA e por pedagogos da língua, em reação a um amplo consenso que surgiu em torno do que era visto como lacuna na prática de segunda língua centrada no professor e orientada para a forma da língua.

De acordo com Nunan (2004), o condutor teórico essencial para a TBLT foi que os alunos aprendessem a comunicar comunicando, uma premissa fortemente influenciada pelo *Strong CLT*, explicado no capítulo anterior. No entanto, os proponentes da TBLT queriam evitar as limitações de um foco puro na comunicação pois, tal como East (2012, p. 25) refere “a TBLT surge como uma evolução natural da abordagem comunicativa (CLT), procurando responder a algumas das suas limitações”. Esta proposta tenta equilibrar dois aspetos fundamentais: por um lado, a fluência no uso da língua, e, por outro, a necessária atenção à

correção linguística. Ao contrário das versões mais tradicionais da CLT, a TBLT não coloca a gramática no centro das aulas de forma excessivamente controlada pelo professor; mas também não a negligencia, como acontece noutras abordagens mais abertas, onde os alunos são deixados a descobrir as regras gramaticais de forma autónoma (Bryfonski, & McKay, 2017).

Com base na teoria construtivista da aprendizagem e na metodologia comunicativa de ensino de línguas, a TBLT surgiu como resposta a algumas restrições da abordagem PPP tradicional, indicada pelo processo de apresentação, prática e desempenho (*presentation, practice and performance*) (Bryfonski, & McKay, 2017; Ellis, 2003; Jackson, 2022). Portanto, tem o significado relevante de que a aprendizagem de línguas é um processo de desenvolvimento que melhora a comunicação e a interação social, em vez de um produto internalizado pela prática de itens linguísticos, em que os alunos dominam a língua-alvo mais poderosamente quando são expostos a atividades significativas baseadas em tarefas de uma forma natural (Nunan, 1989; Prabhu, 1987).

A TBLT, tal como a conhecemos hoje, foi implementada pela primeira vez por Prabhu, em 1982, em Bangalore, no sul da Índia (Wei, 2004). Os investigadores envolvidos nesta abordagem integraram experiências da investigação da língua com a investigação sobre a aprendizagem da língua e investigação sobre a aquisição da língua estrangeira (Lin, 2009). Sendo uma abordagem centrada no aluno, a TBLT vê a língua como uma ferramenta de comunicação e, tal como Lin (2009) refere, visa apresentar oportunidades para os alunos dominarem a língua, tanto na fala como na escrita, através de atividades de aprendizagem concebidas para envolver os alunos na utilização natural, prática e funcional da língua para fins com sentido. Por seu lado, enfatizando a importância da TBLT, Ellis (2003) opina que esta abordagem procura textos que sejam, por um lado, práticas discursivas centradas no aluno, incentivando os mesmos a envolverem-se ativamente na formação e no controlo do discurso; e, por outro lado, práticas sociais que os ajudam a resolver problemas sociais. Aqui, os alunos participam e usam a língua para realizar essas tarefas. Eles entreajudam-se nas aprendizagens; monitorizam as tarefas uns dos outros, fazendo sugestões de melhoria aos colegas; e interpretam mensagens com todo o seu conhecimento linguístico e experiências anteriores.

De acordo com Nunan (2004), são sete os princípios da TBLT. A saber:

1. *Scaffolding*/ Estruturas de apoio

As aulas e os materiais devem fornecer estruturas de apoio com as quais a aprendizagem ocorre. No início do processo de aprendizagem não se deve esperar que os alunos produzam língua que não foi explícita ou implicitamente introduzida.

Um papel básico para o professor é fornecer uma estrutura de apoio onde a aprendizagem terá lugar. A “arte” da TBLT é saber quando remover o *scaffolding*. Se este for retirado prematuramente, o processo de aprendizagem vai “colapsar”, se for mantido demasiado tempo, os alunos não desenvolverão a autonomia desejada para o uso da língua.

2. *Task dependency*/dependência de tarefa

Dentro de uma aula, uma tarefa deve crescer e basear-se nas anteriores. Com a estrutura do *task dependency*, outros princípios entram em ação. Um deles é o princípio “recetivo-ao-produtivo” no início do ciclo instrucional. Os alunos passam mais tempo ocupados nas tarefas recetivas (*listening e reading*) do que nas tarefas produtivas (*speaking e writing*). Mais tarde no ciclo, esta proporção muda e os alunos dispõem mais tempo no trabalho produtivo.

3. Reciclagem

A língua reciclada maximiza as oportunidades de aprendizagem e ativa o princípio da aprendizagem orgânica. Esta reciclagem permite que os alunos encontrem itens da língua-alvo numa grande variedade de ambientes, tanto linguísticos como experienciais. Deste modo, eles verão como um item em particular funciona em conjunção com outros itens relacionados no “puzzle” linguístico. Também verão como funciona em relação a diferentes áreas de conteúdo. Por exemplo, verão como funciona expressar os “*likes and dislikes*” e “*yes/no questions*” numa variedade de áreas de conteúdo, desde o mundo do entretenimento ao mundo da alimentação.

4. Aprendizagem ativa

Os alunos aprendem melhor se usarem ativamente a língua que estão a aprender. O conceito por detrás deste princípio é o da aprendizagem experiencial. O princípio-chave deste conceito é o de que os alunos aprendem melhor através do “fazer”, ou seja, ativamente constroem o seu próprio conhecimento ao invés deste lhes ser transmitido pelo professor. Isto não pressupõe que não haja lugar para o *input* e explicações do professor, mas o trabalho focado no professor não deve ser dominante.

## 5. Integração

Os alunos devem ser ensinados de modo que tornem claras as relações entre a forma linguística, a função comunicativa e o significado semântico. Recentemente, a linguística aplicada defende que o desafio da pedagogia é reintegrar os aspetos formal e funcional da língua, sendo que o que é necessário é uma pedagogia que torne explícitas para os alunos as relações sistemáticas entre a forma, a função e o significado.

## 6. Da reprodução à criação

Os alunos devem ser encorajados a passar da reprodução para o uso criativo da língua. Nas tarefas de reprodução, os alunos reproduzem modelos dados pelo professor, pelo manual ou pelo áudio. Estas tarefas são concebidas para dar aos alunos o domínio da forma, do significado e da função. Nas tarefas criativas, os alunos recombina elementos familiares de várias maneiras. Este princípio pode ser implementado não só por alunos em níveis intermédios de aprendizagem, mas também pelos que estão nos níveis iniciais, se o processo instrucional for cuidadosamente sequenciado.

## 7. Reflexão

Devem ser dadas oportunidades aos alunos para refletirem sobre as suas aprendizagens. Este elemento reflexivo tem uma afinidade particular com a TBLT, que apresenta aos alunos uma ampla gama de compromissos pedagógicos, cada um dos quais é sustentado por, pelo menos, uma estratégia. A investigação sugere que os alunos que têm consciência das estratégias que conduzem a sua aprendizagem serão melhores alunos. Além disso, para os alunos que fizeram a maioria das suas aprendizagens numa sala de aula dita normal, a TBLT pode ser alienante, levando-os a questionar “Porque estamos a fazer isto?”. Assim, adicionar um elemento reflexivo no processo de ensino-aprendizagem poderá ajudar os alunos a ver e a perceber a razão para esta nova abordagem (Nunan, 2004).

Enquanto os alunos estão no centro desta abordagem, o professor desempenha o papel de conselheiro, monitor ou facilitador das tarefas dos seus alunos. Ele seleciona tarefas linguísticas apropriadas com base nas suas idades e interesses; no entanto, o nível de dificuldade destas tarefas aumenta à medida que os alunos se tornam mais competentes. Primeiro, o professor dá instruções claras aos alunos sobre o tema da tarefa; ajuda-os com palavras, frases e textos difíceis, e depois leva-os a realizar a tarefa real. O envolvimento ativo dos alunos e a sua interação em pares, em grupo, e mesmo o trabalho individual nas tarefas potenciam as suas capacidades comunicativas (Bhandari, 2020; González-Lloret & Nielson, 2015).

## 2.2 Definição de Tarefa/*Task*

Breen (1987 as cited in Erlam (2015) apresentou a definição de tarefa como um esforço estruturado de aprendizagem de línguas que tem um objetivo particular, conteúdo apropriado, procedimento de trabalho específico e uma vasta gama de resultados para aqueles que realizam a tarefa. Assim, a tarefa presume referir-se a uma série de planos de trabalho que têm como objetivo global facilitar a aprendizagem de línguas, desde a tipologia de exercícios mais simples, aos mais complexos. Sendo esta definição muito ampla, Willis (2000) apresenta uma mais circunscrita, onde defende que deve ser uma aposta na sala de aula onde a língua alvo é usada pelo aluno para um propósito (objetivo) comunicativo, a fim de alcançar um resultado.

De acordo com Ellis (2009a, b; 2018; 2021), uma tarefa é um plano de trabalho, isto é, assume a forma de materiais para pesquisar ou ensinar línguas. Um plano de trabalho normalmente envolve o seguinte: (1) algum *input* (ou seja, informação que os alunos devem processar e usar) e (2) algumas instruções relacionadas com o resultado que os alunos devem alcançar. Ao nível do plano de trabalho, o que distingue uma tarefa de um exercício? Skehan (1998 as cited in Ellis, 2018) refletindo um amplo consenso entre investigadores e professores, sugere quatro critérios para definir uma tarefa:

- (1) O sentido é de primordial importância;
- (2) Há um objetivo que precisa de ser trabalhado;
- (3) A atividade é avaliada pelos resultados;
- (4) Há uma relação com o mundo real.

Portanto, numa tarefa como *Same-or-Different*, os alunos estão principalmente envolvidos em tentar comunicar o conteúdo (o sentido é importante); trabalham em direção ao objetivo que é determinar se a imagem que eles seguram é igual ou diferente das imagens do colega; o resultado é avaliado mediante o alcance do objetivo; e há uma relação com o mundo real no sentido em que o discurso que surge da tarefa pretende assemelhar-se ao que ocorre naturalmente (Ellis, 2009a,b; 2018; Pinter, 2007; 2019). Em contraste, num exercício, como por exemplo um *fill-in-the-blank* gramatical, os alunos devem primeiramente produzir formas linguísticas corretas; não há um óbvio objetivo comunicativo a ser alcançado; o resultado é avaliado de acordo com as respostas dos alunos, certas ou erradas; e não há uma relação entre o tipo de atividade e o discurso que ocorre naturalmente (Ellis, 2018; 2021).

Relativamente à definição de tarefa, surgiram alguns críticos, como Widdowson (1998), que argumentam que os critérios por si só não distinguem o exercício linguístico da tarefa comunicativa. O autor defende, no entanto, que exercício e tarefa diferem em relação ao tipo de sentido, objetivo e resultado para que são direcionados. Assim, um exercício tem como premissa desenvolver competências linguísticas como pré-requisito da aprendizagem de competências comunicativas, enquanto a tarefa é baseada na assunção de que as competências linguísticas são desenvolvidas através da atividade comunicativa. Contudo, Widdowson não estava completamente em desacordo com a definição de Skehan, tendo-a refinado. Na Tabela apresenta-se uma tentativa de incorporar a perspetiva de Widdowson (1998) baseado nas distinções de Skehan (1998a, b).

Por outras palavras, pode-se afirmar que o alcance de um objetivo comunicativo será sempre subserviente a uma agenda de aprendizagem. De uma perspetiva psicolinguística, uma tarefa é um dispositivo que guia os alunos, ou aprendentes, no envolvimento em certos tipos de processamento de informações que são consideradas importantes para o uso eficaz da língua e/ou para a aquisição da língua de algum ponto de vista teórico (Ellis, 2009b; 2018). Esta perspetiva assume que há propriedades numa tarefa que predisporão, até mesmo induzirão, os alunos a envolverem-se em certos tipos de linguagem e processamento mental que são benéficos para a sua aquisição.

Boers e Faez (2023) apontam confusões persistentes sobre o que constitui uma “tarefa” genuína em TBLT, frequentemente confundida com exercícios de foco linguístico ou atividades em grupo sem propósito comunicativo real. Estes autores referem quatro critérios para definir uma tarefa verdadeira ligeiramente diferente da opinião de Skehan (1998 as cited in Ellis, 2018): propósito comunicativo claro (além da prática linguística), foco no conteúdo da mensagem, existência de gap comunicativo e de instruções que não determinam explicitamente o uso de determinadas estruturas.

Long (1989) e Yule (1997) vêem as tarefas como dispositivos para manipular o processo da linguagem. As tarefas, por outras palavras, são vistas como meios externos que podem influenciar as computações mentais que os alunos fazem. Estas computações determinam quão eficazmente eles comunicam e como adquirem a língua. Com esta metáfora básica é possível distinguir algumas posições teóricas. Ellis (2009a) considera as três mais importantes: (1) a hipótese de interação de Long; (2) a abordagem cognitiva de Skehan e (3) o modelo da eficácia comunicativa de Yule.

**Tabela 1***Perspetiva de Widdowson acerca da Diferença entre Exercício e Tarefa*

Aspetos	Exercício	Tarefa
Orientação	Competências linguísticas vistas como pré-requisito para a aprendizagem de competências comunicativas.	Competências linguísticas são desenvolvidas enquanto se envolvem na atividade comunicativa.
Foco	Forma linguística e sentido semântico.	Conteúdo proposicional e sentido comunicativo pragmático.
Objetivo	Manifestação de conhecimento do código.	Realização de um objetivo comunicativo.
Avaliação dos resultados	Desempenho avaliado em termos de conformidade com o código.	Desempenho avaliado em termos de se o objetivo comunicativo foi alcançado.
Relação com o mundo real	Interiorização das competências linguísticas serve como um investimento para uso futuro.	Existe uma relação entre a atividade que surge da tarefa e a forma como a língua é usada no mundo real.

*Nota:* Adaptado de Widdowson (1998) na definição de Skehan (1998a, 1998b)

Relativamente à primeira posição teórica, a Hipótese de Interação, na sua forma inicial, Long (1983) alegou que a aquisição é facilitada quando os alunos obtêm informações compreensíveis em resultado da oportunidade de negociar sentido quando ocorre uma falha na comunicação. Na sua forma posterior, a teoria foi alargada para levar em conta outras maneiras pelas quais a negociação de sentido pode contribuir para a aquisição da língua estrangeira, nomeadamente através do *feedback* que os alunos recebem sobre a sua própria produção quando tentam comunicar e através do resultado modificado que surge quando os alunos são pressionados a reformular a sua produção para a tornar mais compreensível (Long, 1996). Na última versão da hipótese, a negociação de sentido serve para chamar a atenção dos alunos para a forma linguística no contexto de um foco primário no sentido e, ao fazê-lo, induz a observação que foi considerada necessária para que a aquisição ocorra (Shmidt, 1990 as cited in Ellis, 2009a; 2018; 2021).

No que diz respeito à segunda posição teórica, a de Skehan (1998) sobre a abordagem cognitiva, este desenvolveu-a para apoiar as suas investigações empíricas sobre tarefas. Esta abordagem baseia-se numa distinção na forma como se acredita que os alunos representam o conhecimento da língua estrangeira. Os alunos/aprendentes (tal como os falantes nativos) constroem um sistema baseado em exemplos e um sistema baseado em regras. O conhecimento linguístico contido neste sistema pode ser fácil e rapidamente acedido e, portanto, é ideal para ocasiões que exigem desempenho fluente no idioma.

Enquanto a investigação nesta posição teórica se focou na negociação de sentido, descrita no capítulo seguinte, a investigação de Skehan analisou a produção individual dos alunos (aprendentes), distinguindo três aspetos da produção ou CAF – *complexity, accuracy; fluency*:

- (1) fluência (ou seja, a capacidade de o aprendente mobilizar o seu sistema para comunicar em tempo real);
- (2) precisão (a capacidade do aprendente para atuar de acordo com as normas da língua alvo) e
- (3) complexidade (a utilização de estruturas interlínguas que são exatas, elaboradas e estruturadas).

A terceira posição teórica, o modelo de eficácia comunicacional de Yule, é direcionada para examinar processos de tarefas que contribuem para a eficácia da comunicação. Este autor distingue duas grandes dimensões de eficácia comunicativa: (1) a dimensão de identificação de referente e (2) a dimensão de desempenho de papéis. Os alunos precisam de ser capazes de codificar os referentes sobre os quais devem comunicar (Yule, 1997). O autor baseou o seu estudo sobre a eficácia da comunicação na análise dos resultados comunicativos, em vez de simplesmente identificar se os participantes realizaram uma tarefa com sucesso. Yule e Powers (1994) propuseram uma estrutura para a microanálise dos resultados comunicativos com base em como se resolvem problemas referenciais específicos são resolvidos.

O ponto forte desta perspetiva psicolinguística é que serviu para identificar características do design das tarefas e da implementação das mesmas que poderão ter impacto no desempenho e na aquisição da língua estrangeira. Por outro lado, de acordo com Skehan (1998a), o ponto fraco desta abordagem reside na falha em mostrar uma relação direta entre o desenho da tarefa e a aquisição da língua ou, por outras palavras, entre o desenho da tarefa e o desenvolvimento da eficácia comunicativa (Ellis, 2009a).

Uma outra perspectiva que pretende justificar as tarefas é a perspectiva sociocultural, sendo que uma das reivindicações centrais da teoria sociocultural é que os participantes sempre co-constroem a atividade em que se envolvem, de acordo com a sua própria história sociocultural e objetivos determinados localmente. O desempenho depende crucialmente da interação do indivíduo com a tarefa ao invés das propriedades inerentes da tarefa em si (Appel & Lantolf, 1994). Implícita nas descrições sociais das tarefas está a visão de que a mesma tarefa pode resultar em tipos muito diferentes de atividade quando realizada pelos mesmos alunos em momentos diferentes (Ellis, 2018).

Nesta perspectiva, autores como Coughlan e Duff (1994) distinguem tarefa de atividade, sendo a primeira um plano de trabalho e a segunda o tipo de linguagem que os alunos usam quando realizam a tarefa. Ainda de acordo com esta teoria, os alunos primeiro conseguem desempenhar uma nova função com a ajuda de outra pessoa e depois internalizam essa função para que possam desempenhá-la sem ajuda. Desta forma, a interação social medeia a aprendizagem (Ellis, 2003, 2018). Existem algumas limitações na investigação sociocultural sobre tarefas, tendo os investigadores concentrado a sua atenção na descrição das interações sociais que surgem quando os alunos realizam tarefas. Fizeram poucas tentativas de demonstrar se estas interações contribuem para a aquisição. No fundo, é o mesmo problema que enfrentaram os psicolinguísticos – a falta de uma dimensão longitudinal.

Todas estas conceptualizações de tarefa levam-nos à pedagogia através da *TBLT*. Assim, é importante começar por referir que o ensino de línguas baseado em tarefas tem vários propósitos e Willis (2000) elenca os seguintes: dar aos alunos confiança para tentar, seja qual for a língua que eles saibam; dar aos alunos a experiência de uma interação espontânea; dar aos alunos a oportunidade de beneficiarem ao perceber como os outros expressam significados semelhantes; dar aos alunos oportunidades para negociar a sua vez de falar; envolver os alunos no uso da língua de forma propositada e cooperativa; fazer com que os alunos participem numa interação completa e não apenas numa frase única; dar aos alunos oportunidades para tentar estratégias comunicativas e desenvolver a confiança dos alunos para que possam alcançar os objetivos comunicativos.

Estes propósitos estão relacionados com dois objetivos gerais: a eficácia comunicativa e a aquisição da língua estrangeira. Sete dos propósitos de Willis referem-se principalmente à eficácia comunicativa; apenas um, o terceiro, se refere especificamente à aquisição da língua estrangeira (Samuda, 2001). As tarefas que são direcionadas para melhorar as competências linguísticas dos alunos, por exemplo promovendo a sua confiança em usar a

língua estrangeira ou dando oportunidades para experimentar estratégias de comunicação, poderão falhar. O que sucede é que os professores de línguas devem dar mais atenção às propriedades e características das tarefas que respetivamente promovam a eficácia linguística e a aquisição da língua estrangeira. Neste sentido, as perspetivas de Skehan e de Yule parecem ser as mais promissoras, sendo que a de Yule fornece uma base para avaliar os tipos de tarefas que contribuem para desenvolver a eficácia comunicativa, enquanto o trabalho de Skehan sugere o tipo de tarefas que são necessárias para promover a precisão/complexidade e que, potencialmente, influenciam a aquisição da língua estrangeira (Ellis, 2003, 2018).

Entretanto, na mesma linha ideológica, Van Lier (1996) sugere que a planificação é uma das duas dimensões do ensino, sendo a outra a improvisação. Ele vê ambas como importantes para o profissionalismo do professor sendo que qualquer aula precisa de alcançar um equilíbrio entre estas duas dimensões. O ensino “equilibrado” implica que o professor avance e recue entre o planificado e o improvisado ao longo da aula, e embora o autor se refira ao ensino no geral, a distinção é de óbvia relevância numa pedagogia TBLT (Ellis, 2018; 2021).

Orega (2019) refere que existem tarefas muito simples e dá como exemplo: as histórias que são um recurso rico e permitem muitas atividades e/ou tarefas diferentes, como a conhecida “*The Very Hungry Caterpillar*” de Eric Carle. A história pode ser explorada de diferentes maneiras. Com uma turma de alunos do terceiro ano, no final da unidade, após a história ter sido lida diversas vezes e estudada, os alunos produziram um minilivro com o resumo da história, que completaram e coloriram. No final da aula, a maioria dos alunos quis levar o minilivro para casa para mostrar aos pais. O despertar do sentido de criar é um caminho fundamental para desenvolver capacidades de escrita e transmitir a ideia de que os textos são escritos para um público.

Esta autora reforça ainda a ideia de que os exemplos evidenciam que é possível usar tarefas mesmo para iniciantes. Às vezes os professores pensam que as tarefas são mais adequadas para alunos mais velhos, mas não é verdade. O uso de tarefas é uma questão de abordagem do ensino que implicará uma forma particular de planificar e pensar o que fazer com os alunos. É claro que as tarefas devem ser escolhidas no sentido de motivar as crianças mais novas, mas se forem adequadas à sua idade e competências, os alunos vão adorar aprender e normalmente ficam muito entusiasmados em poder fazer novas coisas (Gurzynski-Weiss, 2024).

### 2.2.1 Componentes das tarefas

Além de tudo o que foi referido anteriormente, não é de somenos importância explorar os elementos que compõem uma tarefa. Candlin (2009), cujo trabalho foi especificamente referenciado como sendo a pedagogia da língua, sugere que as tarefas devem conter *input*, funções, contexto, ações, monitorização, resultados e *feedback*. O *input* refere-se aos dados apresentados aos alunos para trabalharem; as funções especificam as relações entre os participantes numa tarefa; o contexto refere-se ao local onde a tarefa ocorre (dentro ou fora da sala de aula); as ações são os procedimentos e as sub-tarefas que serão desempenhadas pelos alunos; a monitorização refere-se à supervisão da tarefa em progresso; os resultados são os objetivos da tarefa e o *feedback* refere-se à avaliação da mesma.

Wright (1987 as cited in Nunan, 2004), por sua vez, defende que as tarefas precisam apenas de dois componentes, nomeadamente o *input* e uma questão inicial. O primeiro deve ser fornecido por materiais, professores e alunos; a segunda deve instruir os alunos sobre o que fazer com a informação dada (*input*). Ele rejeita a noção de que os objetivos e os resultados devem ser obrigatórios, com o fundamento de que pode existir uma variedade de resultados e que estes poderão ser bem diferentes dos antecipados pelo professor.

Com base na conceptualização de Candlin (1987) e de Wright (1987 as cited in Nunan, 2004), Nunan (2004) propõe uma especificação mínima de tarefas que inclua objetivos, *input* e procedimentos, sendo estes apoiados por funções e pelo contexto. Nunan (2004) define os três principais componentes das tarefas da seguinte forma:

Os objetivos são as intenções vagas e gerais por detrás de qualquer tarefa, fornecendo uma ligação entre a tarefa e o currículo mais amplo. Os objetivos podem estar relacionados com uma série de resultados gerais ou podem descrever diretamente o comportamento do professor ou do aluno. Outro ponto digno de nota é que os objetivos nem sempre podem ser explicitamente declarados, embora geralmente possam ser inferidos a partir da própria tarefa. Nem sempre existe uma relação simples e individual entre objetivos e tarefas. Em alguns casos, uma tarefa complexa, como uma simulação com vários passos e sub-tarefas, pode ter mais de um objetivo subjacente.

O *input* refere-se aos dados falados, escritos e visuais com os quais os alunos trabalham durante a conclusão de uma tarefa. Os dados podem ser fornecidos pelo professor, por um livro por outra fonte de informação, tal como cartas formais ou informais, extratos de jornais e revistas, cartões de visita, listas de compras, panfletos de supermercado, mapas, horóscopos, críticas de filmes, desenhos aleatórios, currículos, etc (Hover, 1986, as cited in Nunan, 2004). Alternativamente, pode ser gerado pelos próprios alunos. Além deste *input*,

alguns autores consideram que é necessário encorajar o desenvolvimento das competências de literacia. A quantidade de opções de escrita tipicamente oferecida aos alunos pode ser expandida, introduzindo materiais como guiões de rádio e televisão, peças de fantoches, relatórios de pesquisas, contos, poemas e peças teatrais, folhetos publicitários, manuais de instruções, receitas, entre outros (Morris & Stewart-Dore, 1984 as cited in Nunan, 2004). Dada a riqueza e variedade destes recursos será possível aos professores selecionar textos escritos autênticos que sejam apropriados às necessidades, interesses e proficiência dos seus alunos (Nunan, 2004).

Os procedimentos especificam o que os alunos realmente farão com os dados que constituem o ponto de partida para a tarefa de aprendizagem. Considerando os critérios para a seleção da tarefa, surgem alguns problemas semelhantes aos que encontramos ao considerar o *input*, sendo um deles a autenticidade. Candlin e Edelfhof (1982 as cited in Nunan 2004), por exemplo, referem que a questão da autenticidade envolve muito mais do que uma simples seleção de textos, enquanto Porter e Roberts (1981 as cited in Nunan, 2004) afirmam que enquanto for possível usar textos autênticos em formas não autênticas, isto limita severamente o potencial dos materiais como recursos para a aprendizagem das línguas. Outra forma de analisar os procedimentos é em termos dos seus objetivos. Uma maneira amplamente citada de caracterizar objetivos procedimentais é se eles estão basicamente preocupados com a obtenção de competências ou com o uso das mesmas (Nunan, 2004). Na aquisição de competências, os alunos dominam as formas fonológicas, lexicais e gramaticais por meio da memorização e manipulação. No uso de competências, eles aplicam-nas na interação comunicativa.

Outra forma de analisar os procedimentos da aprendizagem é naqueles que focam o aluno no desenvolvimento da precisão e aqueles que se focam no desenvolvimento da fluência. Brumfit (1984) salienta que precisão e fluência não são opostos, mas complementares. Contudo, os materiais e as atividades são muitas vezes concebidas como se ambos estivessem em conflito.

Uma distinção final que poderá ajudar a avaliar os procedimentos tem a ver com o locus do controlo. Em exercícios padrão e outros exercícios de aquisição de habilidades, o controle geralmente cabe ao professor, enquanto em dramatizações, simulações e similares, o aluno tem muito mais controlo (Nunan, 2004).

### 2.2.2 Tipos de tarefas

Há tantos tipos de tarefas como pessoas que já escreveram sobre a TBLT (Nunan, 2004). Obviamente, não será possível elencar todos eles, por isso foram escolhidos alguns considerados mais relevantes (Willis 2004 as cited in Nunan (2004).

Como referido anteriormente, um dos pioneiros da TBLT foi Prabhu (1987) com o seu projeto em Bangalore. Com este projeto, ele considerou apenas três tipos principais de tarefas: (1) lacuna de informações; (2) lacuna de raciocínio e (3) lacuna de opinião. O primeiro tipo envolve uma transferência de informação de uma pessoa para outra, por exemplo, em trabalho de pares em que cada um tem parte da informação que completa a informação do outro. O segundo tipo envolve derivar algumas informações novas a partir de informações fornecidas por meio de processos de inferência, dedução, raciocínio prático ou a percepção de relações ou padrões. O terceiro tipo envolve a identificação e a articulação de uma preferência pessoal, sentimento ou atitude em resposta a uma dada situação. Um exemplo poderá ser a conclusão de uma história ou a discussão de um assunto social (Prabhu, 1987).

Outra tipologia que surgiu pela mesma altura foi proposta por Pattison (1987) e elencava sete tipos de tarefas e atividades, nomeadamente: (1) perguntas e respostas, baseadas na noção de criar uma lacuna de informação, deixando os alunos fazer uma escolha pessoal e secreta de uma lista de itens linguísticos, sendo uma tarefa usada para praticar estrutura, função ou noção; (2) diálogos e *role-plays*, que podem ser totalmente programados ou totalmente improvisados; (3) atividades de *matching*/correspondência cuja tarefa é completar os pares; (4) estratégias de comunicação, que são tarefas desenhadas para encorajar os alunos a praticar a comunicação, tais como a paráfrase, inventar palavras, gesticular, pedir *feedback* e simplificar; (5) ilustrações e livros com ilustrações para, por exemplo, encontrar as diferenças, testes de memória, sequenciar imagens para contar histórias, etc.; (6) puzzles e problemas, que levam os alunos a dar palpites, a basear-se no seu conhecimento geral e experiência pessoal, a usar a sua imaginação e a testar os seus poderes de raciocínio lógico; (7) discussões e decisões, que exigem que o aluno recolha e compartilhe informações para chegar a uma decisão.

Um pouco mais tarde surgiu Richards (2001 as cited in Nunan 2015) que propôs a seguinte tipologia de tarefas pedagógicas, sendo que algumas vão ao encontro das de Prabhu (1987) ou Pattinson (1987): (1) puzzles e quebra-cabeças; (2) tarefas de lacunas de informação; (3) tarefas de resolução de problemas; (4) tarefas de tomada de decisões e (5) tarefas de troca

de opiniões. Todas estas tipologias são baseadas numa análise do uso comunicativo da língua.

Outra forma de classificar as tarefas é agrupá-las de acordo com as estratégias que as sustentam. Por exemplo, Nunan (1999 as cited in Nunan 2015) propôs cinco diferentes tipos de estratégias, nomeadamente cognitivas, interpessoais, linguísticas, afetivas e criativas. As estratégias cognitivas incluíam a classificação, predição, indução, tirar notas, mapas de conceitos, inferências, distinção e diagramação. As estratégias interpessoais incluíam a cooperação e o role-play. As estratégias linguísticas incluíam os padrões conversacionais, a prática, o uso de contexto, o resumo, a audição seletiva e o *skimming* (leitura rápida para ficar com uma ideia geral). As estratégias afetivas incluíam a personalização, a autoavaliação e a reflexão. Finalmente, as estratégias criativas incluíam *brainstorming*, que consistia em pensar em novas palavras e ideias.

Willis (2000) distingue seis tipos de tarefas, de acordo com a sua finalidade:

- (1) A listagem que, segundo ele, tende a gerar muita conversa entre os alunos, por quererem explicar as suas ideias. As tarefas de listar ou enumerar são ferramentas eficazes para apresentar vocabulário, tópicos, ideias ou informações sobre um tema específico. A complexidade destas tarefas pode variar consoante o nível de proficiência dos alunos. Trata-se de um processo que envolve *brainstorming* e *fact-finding* (no qual os alunos encontram as soluções perguntando uns aos outros ou procurando em livros ou na internet). Este tipo de tarefa, sendo relativamente simples, é ideal para introduzir atividades mais complexas e para compilar as ideias iniciais dos alunos sobre um determinado tema. Além disso, promove a comunicação e a troca de opiniões entre os alunos, incentivando-os a chegar a um consenso sobre as ideias que irão apresentar;
- (2) A ordenação e classificação (estas tarefas envolvem quatro processos, nomeadamente sequenciar itens ou ações por ordem cronológica ou lógica que pode ser realizado de várias maneiras, como organizar uma sequência de imagens para recontar uma história ou ordenar parágrafos ou acontecimentos de acordo com a sua ordem cronológica; classificar itens de acordo com os valores pessoais que envolve partir de uma lista de tópicos apresentados pelos alunos e associá-los a categorias específicas. Estas categorias podem ser previamente estabelecidas ou criadas pelos próprios alunos.; categorizar itens em grupos onde os alunos, após elaborarem uma lista, a hierarquizam segundo critérios específicos, como custo, utilidade ou tamanho, justificando as suas escolhas e por último classificar itens de

diferentes formas, esta atividade promove a discussão e troca de pontos de vista, incentivando a comunicação e a expressão de ideias para alcançar um consenso e tomar decisões em grupo. Um exemplo de classificação seria destacar os aspectos positivos e negativos de um determinado tópico);

- (3) A comparação (tarefas que envolvem comparar informação com outra de natureza similar ou de fontes diferentes. Este tipo visa identificar semelhanças e diferenças entre situações, incentivando os alunos a discutirem temas como a infância, férias, disciplinas ou desportos favoritos em pares ou pequenos grupos. Utilizando materiais como imagens e vídeos, as atividades promovem a interação e permitem explorar diversas culturas e realidades. A discussão, realizada oralmente, reflete conversas do dia a dia, podendo ser seguida de tarefas escritas para consolidar as ideias apresentadas);
- (4) A resolução de problemas: Este tipo de tarefas acarreta exigências aos poderes intelectuais e de raciocínio das pessoas e, embora seja desafiadora, é envolvente e muitas vezes satisfatória de resolver. Estas tarefas são mais complexas porque desafiam os alunos a aconselhar, recomendar e resolver problemas, simulando situações reais. Antes de abordar estas tarefas, é necessário introduzir o tema e realizar atividades mais simples para ativar conhecimentos prévios e fornecer o vocabulário necessário. O envolvimento dos alunos aumenta quando o tema é do seu interesse e adequado ao seu nível e faixa etária;
- (5) A partilha de experiências pessoais: Esta encoraja os alunos a falar mais livremente sobre eles próprios e a partilhar as suas experiências com os outros. Por exemplo, é imposto um tópico e cada aluno apresenta situações ou acontecimentos que estejam relacionados com o mesmo. Com a realização destas tarefas pretende-se promover a comunicação e a fluência oral e desenvolver a componente social, havendo uma semelhança com o que acontece no contexto fora da sala de aula.
- (6) As tarefas criativas: São normalmente denominados projetos e envolvem trabalho de pares ou de grupo. Na realização deste tipo de tarefas há uma sequência de atividades que têm como finalidade a concretização de um produto final que pode ser apresentado. Tal como nos outros tipos de atividades referidos anteriormente, pode haver o recurso a diversos programas e materiais. Exemplos deste tipo de tarefas são: posters, portfolios, panfletos, vídeos, páginas da Internet, programas de rádio, revistas ou jornais de turma, por exemplo, permitindo que os alunos apliquem os conhecimentos da língua estrangeira de uma forma prática e relacionada com a realidade envolvente.

Pinter (2007) empregou um tipo de tarefa de "identificar as diferenças" que exigia a troca de informações entre os participantes. A conceptualização de tarefas desta autora baseia-se na definição de Skehan (1998 as cited in Ellis, 2018) e enfatiza o foco principal no sentido, bem como a necessidade de preencher uma lacuna de comunicação. Estes "pontos de conflito" permitem a atenção essencial ao detalhe para completar a tarefa com sucesso. Por causa disso, espera-se que ocorra Negociação de Sentido (*Negotiation of Meaning - NfM*), uma vez que os alunos precisam de se fazer entender, verificar a compreensão do seu interlocutor e lidar com possíveis mal-entendidos. Além disso, Pinter inclui as semelhanças com atividades do mundo real como uma característica da tarefa, assim como a importância da conclusão da tarefa em detrimento de outros resultados de desempenho. Pinter (2007) conclui que este tipo de tarefa provou ser benéfico, além do efeito positivo no desempenho geral dos aprendentes, porque proporciona oportunidades para que os aprendentes interajam utilizando a língua-alvo (TL) sem a intervenção do professor.

Willis e Willis (2007) sugerem tabelas e grelhas como ferramentas úteis para este tipo de tarefas, pois ajudam a organizar visualmente a informação, tornando o processo de decisão mais claro para os alunos. As grelhas e tabelas podem incluir categorias predefinidas ou permitir que os alunos criem as suas próprias categorias e adicionem ideias resultantes de comparações com outros grupos. Além disso, os *mind maps* são recomendados para apresentar informações de forma mais abrangente e flexível, permitindo a fácil adição de novas informações.

Entre os vários tipos de tarefas também é importante distinguir as tarefas fechadas das tarefas abertas. As primeiras são altamente estruturadas e têm objetivos muito específicos, por exemplo "trabalhem em pares para encontrar sete diferenças entre estas duas imagens e escrevam-nas em forma de nota. Tempo limite: dois minutos". Estas instruções são muito precisas e a informação é restrita, havendo apenas um possível resultado e uma forma de o alcançar. Por sua vez, as tarefas abertas são vagamente estruturadas, com objetivos menos específicos, como por exemplo comparar memórias das viagens de infância ou trocar anedotas sobre um determinado tema (Willis, 2000). Todas as tarefas precisam de pontos de partida, os chamados *starting points*, motivações iniciais ou *warming up*.

Atualmente, com as novas tecnologias, os professores podem recorrer a vídeos, canções, apresentações multimédia, etc. Contudo, há *starting points* intemporais que iniciam e desenvolvem uma aula de língua estrangeira. A saber:

- (1) O conhecimento pessoal e a experiência. Muitas tarefas são baseadas primeiramente na experiência pessoal e no conhecimento do mundo do aluno.

- (2) Problemas. Aqui, o ponto de partida é, geralmente, o enunciado do problema. Os alunos tendem a envolver-se melhor numa tarefa e a interagir com mais confiança se tiverem alguns minutos para pensar individualmente antes de se juntarem aos colegas para discutir as possíveis soluções.
- (3) Estímulos visuais. As tarefas podem ser baseadas em imagens, fotografias, tabelas, gráficos, etc.
- (4) Textos escritos e falados. Os alunos lêem ou ouvem uma primeira parte de uma história e tentam concluí-la.
- (5) Atividades para crianças. Jogos de ação, mímica e adivinha e jogos de recreio mais animados como a “macaca” e jogos de bolas são eficazes com alunos mais novos.

Combinações de *starting points*. Podem combinar-se duas ou mais das atividades acima referidas, como o texto e experiência pessoal, que são as mais comuns (Willis & Willis, 2007).

### 2.2.3 Aprender através de tarefas

Os alunos que não estão habituados a usar a TBLT podem não entender logo quais são as suas vantagens, sendo necessário algum tempo para os persuadir. Willis (2000) assegura que do ponto de vista dos alunos, fazer uma tarefa em pares ou em grande grupo tem inúmeras vantagens. Tendo isso em consideração, guiará também o professor no seu papel de facilitador de aprendizagem tendo em conta que dá aos alunos confiança para experimentar qualquer língua que eles conheçam, ou que julguem conhecer, quer individualmente, quer em grupo, sem medo de errar ou de ser corrigido em frente à turma; dá experiência de interação espontânea, o que envolve compor o que eles querem dizer em tempo real, formulando frases; dá a oportunidade de beneficiar em perceber como os outros expressam significados semelhantes e de praticar a negociação para falar, esperando pela sua vez; envolve os alunos no uso da língua propositadamente e cooperativamente, concentrando-se no significado da construção e não apenas usando a língua para fins de exibição. Faz também com que os alunos participem numa interação completa e não apenas numa frase única; dá-lhes mais oportunidades para tentar e experimentar estratégias de comunicação e por fim ajuda-os a, gradualmente, ganhar mais confiança. Neste rol de tarefas, qual será, então, o papel destinado ao professor e o papel destinado ao aluno? A resposta será dada no ponto seguinte.

#### 2.2.4 O papel do aluno e o papel do professor

“Papel” refere-se ao papel que se espera que alunos e professores desempenhem na realização de tarefas de aprendizagem, bem como nas relações sociais e interpessoais entre os participantes (Nunan, 2004, 2006).

Já em 1980, Richards e Rodgers (1986 as cited in Nunan 2015) refletiram sobre estes papéis e defenderam que o aluno é um recetor passivo de estímulos externos; interage e negocia, sendo capaz de dar e receber; é um ouvinte e executante que tem pouco controlo sobre o conteúdo da aprendizagem; está envolvido num processo de crescimento pessoal; está envolvido numa atividade social, e os papéis sociais interpessoais do aluno não podem ser separados dos processos de aprendizagem psicológica e o aluno deve assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, desenvolvendo autonomia e habilidades no aprender a aprender. Este último ponto levanta a importante questão de os alunos desenvolverem uma consciência de si mesmos como alunos. Existem algumas evidências que sugerem que os "bons" alunos de línguas partilham certas características. A Tabela , adaptada de Rubin e Thomson (1982 as cited in Nunan 2004), mostra que um bom aluno de línguas deve ser crítico, reflexivo e autónomo.

Os alunos que adotam este tipo de estratégias seguem uma abordagem ativa no que diz respeito à sua aprendizagem. Eles veem-se como controladores desta em vez de recetores passivos de conteúdo fornecido pelo professor ou pelo livro (Nunan & Pill, 2002 as cited in Nunan 2004). O papel do professor e o do aluno são dois lados da mesma moeda. Dando ao aluno um papel mais ativo na sala de aula requer que o professor adote um papel diferente (Nunan, 2004; Gurzynski-Weiss, 2024). Claramente, nem todos os professores agem da mesma forma numa sala de aula. Alguns estudos consideram que os professores eficazes e especialistas devem corresponder aos 7 Cs, presentes na Tabela 3, que derivaram das *Measures of Effective Teaching - MET* (Danielson Group, 2013 as cited in Van den Branden, 2016; Kate et al 2013).

## Tabela 2

*Lista Adaptada de Rubin e Thomson (1982) com as Características de um Bom Aluno*

Bons alunos de línguas	Implicações para os professores
...encontram o seu próprio caminho	ajudar os alunos a descobrir formas de aprendizagem que funcionam melhor para eles, por exemplo, como eles vencem a aprendizagem de itens de vocabulário.
...organizam informação sobre a língua	Desenvolvem formas de os alunos organizarem o que aprenderam.
...são criativos	Encorajam os alunos a experimentar novas formas de criar e usar a língua, por exemplo, usando novas palavras, jogar com novas estruturas, inventar textos.
...criam as suas próprias oportunidades	Facilitam a aprendizagem ativa levando os alunos a interagir, fazendo perguntas, ouvindo a L2 regularmente, lendo diferentes tipos de textos e praticando a escrita.
...aprendem a viver na incerteza	Exigem que os alunos resolvam as coisas por si mesmos usando recursos disponíveis.
...usam mnemónicas	Ajudam os alunos a encontrar formas rápidas de se lembrarem do que aprenderam, por exemplo através de rimas, associação de palavras, contextos específicos, experiências pessoais, etc.
...fazem com que os erros funcionem	Ensinam os alunos a lidar e a aprender com os erros.
...usam o seu conhecimento linguístico	Quando apropriado, ajudam os alunos a fazer comparações com o que sabem sobre a língua na sua língua materna, bem como a desenvolver o que já aprenderam na nova língua.

*Nota:* Adaptado de Nunan (2015)

## Tabela 2 (cont.)

*Lista Adaptada de Rubin e Thomson (1982) com as características de um bom aluno*

Bons alunos de línguas	Implicações para os professores
...deixam o contexto ajudá-los	Ajudam os alunos a perceber as relações que existem entre palavras, sons e estruturas, desenvolvendo a sua capacidade de adivinhar e inferir significado a partir do contexto envolvente e do seu conhecimento prévio.
...aprendem a fazer suposições inteligentes	Desenvolvem a capacidade dos alunos para trabalhar os sentidos e para supor com base nas probabilidades de ocorrência.
...aprendem rotinas formalizadas	Encorajam os alunos a memorizar rotinas, frases completas e expressões idiomáticas.
... aprendem técnicas de produção	Ajudam os alunos a não se preocuparem tanto com a precisão, desenvolvendo a competência comunicativa e a fluência.
...usam diferentes estilos de discurso e de escrita	Desenvolvem a competência no aluno para diferenciar os estilos de discurso e de escrita, tanto produtiva quanto receptivamente.

*Nota:* Adaptado de Nunan (2015)

Os 7 Cs são um conjunto de princípios para uma comunicação eficaz, que garantem que a mensagem seja transmitida de forma clara, compreendida pelo destinatário e que a comunicação atinja o seu objetivo.

Ao integrar sistematicamente os 7 Cs (princípios) nas decisões e ações pedagógicas que tomam, os professores podem melhorar fortemente a aprendizagem que resulta da atividade dos alunos em sala de aula. Tudo isto se reflete no papel do professor numa aula de TBLT (Van den Branden, 2016).

O professor de línguas, com o objetivo de implementar o ensino de línguas baseado em tarefas na sala de aula de línguas estrangeiras deverá desempenhar três funções principais: (1) ser selecionador e sequenciador de tarefas; (2) preparar os alunos para as tarefas; e (3) promover o autoconhecimento.

### **Tabela 3**

#### *Os 7 Cs para uma Comunicação Eficaz*

Princípios	Descrição
Care (cuidado)	O professor dá aos alunos a sensação de que realmente se preocupa com eles. O professor tenta entender como os alunos se sentem em relação às coisas.
Challenge (desafio)	O professor tenta garantir que os alunos aprendam muito e espera total esforço deles e pede aos alunos que expliquem as respostas que deram. O professor não deixa os alunos desistirem quando o trabalho fica difícil e quer que os alunos aprendam com seus erros.
Clarify (esclarecer)	O professor explica claramente as coisas difíceis. O professor tem várias boas maneiras de explicar cada tópico abordado em aula. Quando os alunos não entendem alguma coisa, o professor explica de outra forma.
Captivate (cativar)	O professor apresenta temas e conteúdos que cativam o interesse dos alunos. O professor torna as aulas agradáveis e tenta garantir que os alunos não fiquem entediados.
Confer (conferir)	O professor dá aos alunos a oportunidade de partilhar as suas ideias e expressar os seus pensamentos. Os alunos têm uma palavra a dizer sobre como as coisas são feitas em sala de aula. O professor respeita as sugestões e ideias dos alunos.
Consolidate (consolidar)	O professor verifica se os alunos entenderam o que ele está a ensinar e dá feedback e comentários úteis sobre o trabalho dos alunos, ajudando-os a compreender como melhorar o seu trabalho e corrigir os seus erros. No final do dia/aula, o professor resume o que os alunos aprenderam.
Control (controlo)	O professor garante que a turma permanece ocupada e não perda tempo. Os alunos tratam-se uns aos outros e ao professor com respeito.

*Nota:* Adaptado de Danielson Group (2013) as cited in Van den Branden (2016, p. 166)

Relevante para o primeiro papel do professor, pode sublinhar-se que o professor de línguas tem um papel ativo na escolha, adaptação e conceção de tarefas e, em seguida, na construção dessas tarefas de acordo com as necessidades, expectativas, interesses e níveis de competências linguísticas do aluno. Em relação ao segundo papel do professor, pode-se afirmar que algum treino para pré-tarefa é importante para alunos de línguas (Gurzynski-Weiss, 2024).

Estas atividades de treino podem incluir introdução de tópicos, especificação de instruções de tarefas, assistência aos alunos na aprendizagem ou na lembrança de palavras e frases para facilitar a realização da tarefa e oferecer exibição parcial do processo da tarefa.

Quanto ao terceiro papel do professor, pode-se destacar que o professor implementa uma mistura de técnicas de enfoque na forma, abrangendo pré-tarefas de enfoque na atenção, atividades, exposição orientada para tarefas semelhantes e utilização de material solto (desmembrado) (Richards & Rogers, 2001).

Alguns autores argumentam que a *TBLT* exige que o professor assuma um papel diferente na sala de aula, agindo mais como “facilitador” do que como um transmissor de conhecimentos (Gatbonton & Segalowitz, 2005). Esta visão, referem Ellis (2021) e Shintani (2013), pode ser válida em tarefas de produção realizadas a pares ou grupos, embora nesses casos o professor precise de ir além da mera facilitação. Nas tarefas baseadas na compreensão (*input-based tasks*), a necessidade de um papel ativo é ainda mais evidente, já que cabe ao professor tornar o *input* compreensível, seja pelo discurso direcionado ao aluno (*teacher talk*), seja intervindo diante das dificuldades de compreensão. Nestas situações, o professor ocupa uma posição central, comparável à de “capitão do navio”.

Assim, o papel do professor em *TBLT* é semelhante com o modelo *PPP* (apresentado com mais detalhe mais à frente), pois em ambos o professor organiza a interação. A diferença essencial está na conceção da língua, sendo que no *PPP*, ela é tratada como objeto de estudo, ao passo que na *TBLT* funciona como um instrumento para alcançar o sucesso da tarefa. No *PPP*, o professor controla a interação para garantir a aprendizagem do “conteúdo” da aula; já na *TBLT* baseado em *input*, o professor regula a interação em termos gerais, mas pode ceder temporariamente o controlo aos alunos sempre que isso favoreça a realização da tarefa. Uma metáfora adequada para descrever este papel seria a do professor como “navegador”.

Embora os professores reconheçam a *TBLT* como uma abordagem de ensino interessante e estimulante, que promove a criatividade, interação, autonomia e motivação dos alunos,

fatores como o tamanho da turma, problemas de comportamento pouco tempo para cumprir as metas curriculares são entendidos como restrições que limitam a frequência da adoção da TBLT (García Mayo, 2018; Orega, 2019). Os resultados do estudo de Nassa (2018) são semelhantes aos descritos por vários autores que a investigadora pesquisou. Esta autora também descobriu que os professores são ecléticos nos métodos, materiais e atividades selecionadas. A TBLT é definitivamente considerada uma abordagem útil e eficaz, apesar do facto de não ser utilizada com muita frequência devido a vários constrangimentos. Quando se trabalha com crianças é importante que os professores possam escolher atividades e conteúdos que sejam adequados à idade dessas crianças e à experiência sociocultural. Eles também deveriam poder escolher uma linguagem que “cresça com as crianças” (Nassa, 2018, p. 35).

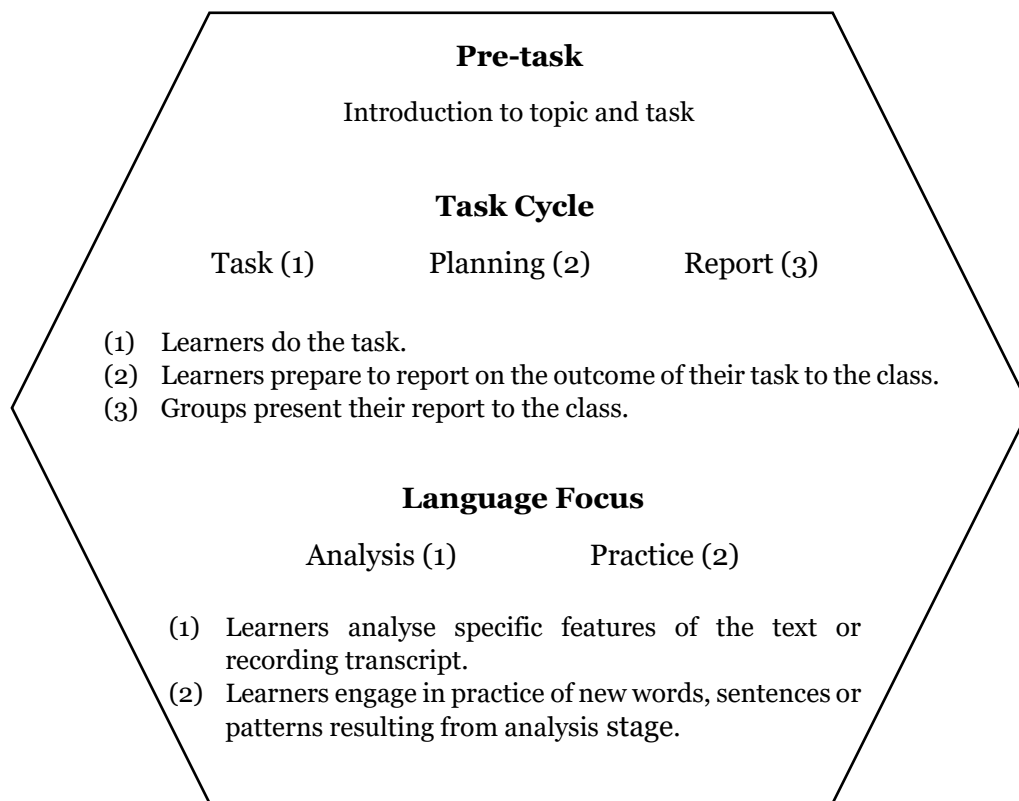
De acordo com Orega (2019) talvez possamos voltar às ideias apresentadas por Bygate (2015 as cited in Orega, 2019) na identificação de três abordagens principais para o uso da TBLT na educação linguística: o ensino apoiado em tarefas, onde as tarefas complementam um programa focado em estruturas; a abordagem referenciada em tarefas, que define as competências que os alunos devem desenvolver; e a abordagem baseada em tarefas, onde todo o currículo é estruturado em torno das tarefas. As duas primeiras são versões mais suaves da TBLT, enquanto a terceira é uma versão mais rigorosa. Orega refere que o que acontece em Portugal, de acordo com os entrevistados na pesquisa de Nassa (2018), pode ser descrito com mais precisão como uma abordagem apoiada por tarefas. As tarefas são usadas para fornecer uma prática mais comunicativa nas aulas, mas a planificação da unidade e da aula ainda é essencialmente focada em estruturas ou vocabulário. Podemos concluir que esta é a abordagem mais frequentemente identificada nos manuais didáticos (Orega, 2019).

### **2.3 Estrutura da TBLT**

Leslie (2015b) apresenta a estrutura de uma planificação subordinada à metodologia do ensino por tarefas (TBLT) adaptada de Willis (2000), contemplando os componentes que devem constar na planificação e elaboração de uma tarefa. Esta estrutura foi tida em consideração na planificação das tarefas propostas na implementação deste estudo. Da análise da Figura 1 verifica-se que a TBLT é composta por três fases: *pre-task*, *task cycle* e *language focus*. Estas fases serão descritas com mais detalhe nos pontos seguintes.

## Figura 1

### TBLT Framework



Nota: Adaptado de Willis, 2000

#### 2.3.1. *Pre-task*/ Pré tarefa

A pré-tarefa é, normalmente, a fase mais curta de todas. Tem várias funções importantes: por um lado, destina-se a reativar vocabulário ou frases úteis e permitir que o maior número possível de alunos já diga algo numa língua estrangeira; por outro lado, apresenta aos alunos o tema comunicativo da aula, o que deve motivá-los e, num caso ideal, deve basear-se nos seus conhecimentos prévios (Niemeier, 2017).

Neste momento, o professor ajuda os alunos a perceber as instruções necessárias para a realização da tarefa. Para além disso, podem ser também apresentados exemplos de tarefas semelhantes realizadas por outras pessoas (Costa, 2016). Outra função importante da *pre-task* é fornecer aos alunos as instruções da tarefa, isto é, apresentar e explicar a próxima tarefa e garantir que todos os alunos saibam exatamente o que têm de fazer e quanto tempo têm para o fazer (Niemeier, 2017). Ellis (2003) recomenda não confiar apenas na informação oral, no que diz respeito ao meio de entrada. A informação apresentada em

forma escrita ou pictórica, que pode ser decodificada no tempo do aluno, provavelmente será mais fácil de processar do que a informação fornecida oralmente, que requer decodificação oral em tempo real.

### 2.3.2. *Task cycle* / Ciclo da Tarefa

Esta é a fase em que os alunos realizam a tarefa em pares ou em pequenos grupos e o professor monitoriza a execução da atividade e o desempenho dos alunos, mantendo uma certa distância, permitindo que eles tenham liberdade para a realização da mesma. Se o professor estiver muito próximo dos alunos, há a tendência de eles fazerem constantemente perguntas, pedindo ajuda, o que impede que apliquem unicamente o conhecimento que têm; simultaneamente, se não souberem o significado de uma palavra, podem recorrer a outras palavras ou estruturas fráscas que conhecem para comunicarem e expressarem sentido na intenção comunicativa (Costa, 2016). A planificação surge depois da realização da tarefa, e com esta os alunos preparam o modo como vão apresentar aos colegas a resolução que encontraram para a tarefa. Finalmente, alguns grupos apresentam ou partilham o que planearam e comparam resultados. Para que isto aconteça, há um maior cuidado na escrita e na estruturação do discurso e das ideias (Willis, 2000), sendo um momento importante porque obriga os alunos a estruturarem o discurso de uma forma cuidada, reformulando as ideias e fazendo uso dos recursos que têm ao seu dispor: dicionários, gramáticas, Internet e a ajuda dos colegas e do professor, sendo este o processo que certamente permite o desenvolvimento da língua (Willis, 2000).

Costa (2016) comenta que, na fase do *Report* (Relatório), apesar de todos os esforços que os alunos façam para expressar da forma mais correta possível como realizaram a tarefa e quais foram os resultados e/ou conclusões, é natural que o resultado não seja semelhante ao que um falante nativo conseguiria realizar. Assim, a melhor postura que o professor deve adotar é destacar o que os alunos fizeram de positivo, incentivando-os a continuar, pois assim aumentará a sua motivação e autoestima, permitindo que façam mais e melhor da próxima vez. Todo o comentário negativo será prejudicial para o aluno, desencadeando, conseqüentemente, atitudes também negativas. Mesmo que o professor não expresse por palavras um comentário negativo, a sua expressão facial ou os movimentos corporais podem ter a mesma conotação. O reforço positivo é sempre importante. Durante a realização da tarefa, os alunos usam o vocabulário, as estruturas fráscas e as expressões que conhecem, havendo a possibilidade de melhorarem os seus conhecimentos, contando com a ajuda do professor na planificação das ideias que têm de apresentar à turma. Os alunos escolhem o momento em que preferem a ajuda e o *feedback* por parte do professor: ou durante a

estruturação das ideias que querem apresentar à turma ou depois de terem feito a apresentação.

A estrutura da TBLT permite três condições básicas para a aprendizagem da língua: (1) a exposição, (2) o uso e (3) a motivação, havendo uma progressão natural do holístico para o específico (Willis, 2000). Os alunos têm de realizar uma tarefa e, para tal, utilizam os recursos e os conhecimentos que possuem para desempenhar essa tarefa. Do seu envolvimento na realização da mesma apercebem-se do que são capazes ou do que necessitam de melhorar. Simultaneamente, há uma participação direta por parte do aluno tal como se estivesse num contexto da vida real, suscitando interesse e envolvimento na realização da tarefa (Willis, 2000).

### 2.3.3. *Language focus* / Foco na língua

Niemeir (2017) refere que na estrutura de Willis (2007), o ciclo de tarefas propriamente dito com o que ela designa por foco na língua está separado em *analysis*/análise e *practice*/prática. A fase de análise deve concentrar-se em características específicas dos textos das tarefas, enquanto a fase de prática se destina à prática de novas palavras, frases e padrões. Embora esta seja uma fase em que fenómenos gramaticais recentemente introduzidos possam ser apresentados de uma forma estruturada, Willis (2007) aparentemente não pretende usar esta parte da aula como uma fase de reestruturação sistemática, mas sugere praticar o vocabulário e as frases usadas durante a aula, para fazer exercícios de pronúncia e resolver problemas que surgiram durante a aula. Estas formas de utilizar o foco linguístico são aleatórias e assistemáticas e transformam o foco linguístico num mero anexo à aula, porque não está realmente ligado a ela; é, além disso, uma atividade pouco comunicativa e provavelmente também pode ser considerada supérflua se surgirem problemas de tempo (Niemeier, 2017).

Por outras palavras, depois de os alunos terem realizado a tarefa, aplicando os conhecimentos linguísticos que possuíam para transmitir e expressar sentido, analisam agora os aspetos que puseram em prática. Neste momento, é dada ênfase à forma e à estrutura, conjugando o sentido com o uso da língua. Deste modo, as estruturas resultam de um contexto que os alunos já conhecem, não sendo apresentadas de uma forma descontextualizada. Assim, a compreensão torna-se mais fácil para os alunos fazendo com que reconheçam estruturas similares numa próxima oportunidade, quer no contexto da sala de aula, quer no mundo real (Costa, 2016).

## 2.4 TBLT versus PPP

Após analisar a estrutura da TBLT e compreender que uma das suas principais características é a tónica no sentido durante a realização da tarefa, é importante salientar que esta abordagem se opõe a um método mais tradicional, ainda bastante comum nos dias de hoje: o PPP (*Presentation, Practice and Production*) - Apresentação, Prática e Produção, respetivamente. Comparar os dois métodos é fundamental para reforçar e destacar os princípios da TBLT.

O método PPP é o método mais usado em vários contextos educativos, não apenas nos contextos de aquisição de língua estrangeira. Trata-se de uma abordagem pedagógica bem estabelecida (Shehadeh, 2005). No entanto, há um conflito no campo dos investigadores linguísticos que diz respeito ao modo como o PPP deve ser encarado. Por exemplo, Criado (2013) considera que o PPP não é nem método, nem abordagem, mas uma estratégia pedagógica que se encontra à disposição dos professores. Swan (2005), por seu turno, argumenta que o PPP é mais uma estrutura de raciocínio no ensino de línguas do que um método pedagógico. Independentemente de o PPP ser denominado estratégia, método ou abordagem pedagógica, baseia-se na ideia de que uma regra ou característica linguística de algum tipo deve ser declarada no início do processo de ensino, seguida de diferentes maneiras de praticar e aplicar essa regra ou característica em diferentes ambientes (Shehadeh, 2005).

O PPP está associado ao momento *Situational Language Teaching* da Grã-Bretanha e ao *Audiolingualism* dos Estados Unidos, que defendiam uma visão estruturalista da aprendizagem da língua estrangeira, tendo como objetivo principal o domínio perfeito das estruturas frásicas. Do PPP fazem parte a apresentação contextualizada das estruturas a abordar, seguida de repetições, prática e produção, limitando o que os alunos podem pôr em prática além de ser totalmente controlado pelo professor (Harmer, 2001). Estes princípios mereceram e continuam a merecer muitas críticas por não permitirem que os alunos expressem uma intenção comunicativa livremente, uma vez que estão limitados às estruturas que devem ser usadas. É neste seguimento que a TBLT se apresenta em contraste ao PPP, permitindo que o aluno expresse sentido, simulando situações semelhantes ao mundo real (Castro, 2020; Costa, 2016; Jackson, 2022).

No PPP há inicialmente a apresentação (*Presentation*) de uma ou mais estruturas gramaticais que são contextualizadas e explicadas pelo professor. De seguida, os alunos praticam essa estrutura de uma forma controlada e que pode ser feito através de repetições e exercícios (*Practice*). Finalmente, na última parte (*Production*), pretende-se que os alunos

sejam capazes de aplicar essa estrutura de uma forma mais livre e através de uma atividade comunicativa (Willis & Willis, 2007). Willis e Willis (2007) consideram ainda que a realização da última atividade pode ser encarada como a interiorização da nova estrutura por parte do aprendiz, o que normalmente acontece durante uma aula, sendo este tempo posto em causa pelos defensores da TBLT, porque consideram que a aquisição de uma língua e interiorização das suas regras é um processo gradual e mais prolongado.

Willis e Willis (2007) também salientam o facto de ser difícil prestar atenção simultaneamente ao sentido e à forma, podendo acontecer duas situações distintas:

- (1) se os alunos prestarem atenção à forma, produzem exemplos semelhantes à estrutura em questão, mas não haverá ênfase no sentido;
- (2) por outro lado, se estiverem atentos ao sentido que gostariam de expressar, podem não conseguir pôr em prática a estrutura que aprenderam.

Assim, apresentar inicialmente os aspetos formais impede os alunos de se esforçarem por utilizar os conhecimentos que têm, sendo menos capazes de falar a língua em questão fora da sala de aula. Desta forma, verifica-se que os alunos não desenvolverão a fluência e a confiança (Willis & Willis, 2007). As principais diferenças entre a TBLT e o PPP apresentam-se na Tabela 4

O PPP persiste nas aulas um pouco por todo o mundo, apesar das evidências científicas sobre a sua ineficácia no que concerne à proficiência dos alunos aquando da aplicação da língua em vários contextos (Skehan, 1998 as cited in Ellis, 2018). Tal deve-se ao facto de, por um lado, haver segurança e uma sensação de controlo por parte do professor durante a aula, sendo muito fácil orientar as estratégias para pôr em prática as estruturas abordadas; por outro lado, em termos da avaliação dos conteúdos abordados, é mais fácil verificar se estes foram corretamente aplicados, implicando só uma resposta certa ou errada (Skehan, 1998 as cited in Ellis, 2018).

Widodo (2006) considera que uma diferença importante entre as abordagens TBLT e PPP é que, de modo geral, a TBLT é indutiva e o PPP é dedutivo. As principais características de uma abordagem dedutiva são que ela é centrada no professor e, conseqüentemente, simples, no sentido de que há espaço limitado de interpretação para o aluno. Uma abordagem indutiva valoriza a interação do aluno e ativa os conhecimentos dos alunos. É mais demorada e existe o risco (com o ensino indutivo) de o aluno não adquirir a gramática implicitamente, podendo não atingir as competências necessárias.

#### Tabela 4

##### Comparação entre a TBLT e o PPP

TBLT	PPP
o contexto já foi estabelecido durante a realização da tarefa e é natural e familiar ao aluno;	com a apresentação da estrutura formal no início da aula, o contexto é inventado;
pretende-se que os alunos analisem e reflitam sobre as estruturas formais que utilizaram na realização da tarefa;	pretende-se que os alunos repitam, manipulem e apliquem a estrutura formal;
há uma exposição natural à língua através da audição e da leitura durante a realização da tarefa;	os exemplos inventados para ilustrar uma estrutura frásica não conferem uma exposição à língua de uma forma natural
os alunos selecionam os aspetos gramaticais que querem que sejam analisados e sentem-se livres para esclarecer quaisquer dúvidas que tenham sobre outros conteúdos;	o professor escolhe os aspetos gramaticais que serão abordados;
evolui-se da fluência para a correção linguística;	evolui-se da correção linguística para a fluência;
as quatro competências: <i>listening, speaking, reading e writing</i> podem ser integradas;	são aulas de gramática com a tónica na forma que necessitam de ser complementadas com outras aulas baseadas nas competências: <i>listening, speaking, reading e writing</i> ;
os alunos são o centro da aula e o professor intervém sempre que necessário.	o professor ocupa uma posição central, controlando a turma e o decorrer da aula.

Nota: Adaptado de Willis (2000, p. 133-137)

A pesquisa também tem revelado que a aquisição de uma língua estrangeira por parte dos aprendentes não é um processo linear e previsível e que possa resultar da apresentação, prática e produção das estruturas gramaticais. Os alunos constroem um conjunto de

sistemas, designado por interlíngua, que é gradualmente reestruturado sempre que o aprendiz incorpora novas características e estruturas, podendo demorar meses ou até anos a adquirir a estrutura de uma forma correta (Castro, 2020; Ellis, 2003; Jackson, 2022).

Os defensores da TBLT argumentam que o método é teoricamente bastante simples. East (2017) argumenta que a TBLT dá aos alunos a oportunidade de aprender a comunicar através da comunicação. Além disso, East cita Willis e Willis (2007), que apoiam a sugestão anterior, dizendo que “a forma mais eficaz de ensinar uma língua é envolver os alunos no uso real da língua na sala de aula”. Willis e Willis (2007) baseiam a sua opinião, em parte, na afirmação de que a língua não deve ser vista como uma lista de formas a serem aprendidas, algo que argumentam ser o caso de outros métodos de ensino.

Recentemente, mais pesquisas foram realizadas nesta área. Um estudo recente realizado por González-Lloret e Nielson (2015) analisa os resultados da TBLT em comparação com um método pedagógico mais tradicional, baseado em aulas de gramática. No método tradicional foi utilizado um livro didático como principal material didático. A pesquisa foi realizada nos EUA, num departamento de polícia onde os policiais aprendem espanhol. Gonzales-Lloret e Nielson dividiram os policiais em dois grupos; um grupo seguiu uma abordagem TBLT e o outro um método mais tradicional que escolheram chamar de “grupo baseado na gramática”. Informações detalhadas sobre o método baseado em gramática não são fornecidas na pesquisa.

Gonzales-Lloret e Nielson (2015) chegam à conclusão de que a TBLT é melhor que o método tradicional no que diz respeito à fluência, complexidade lexical e complexidade sintática, mas os dois métodos apresentaram resultados semelhantes em termos de aquisição de conteúdo. Como sugerem as hipóteses de Gonzales-Lloret e Nielson, a metodologia TBLT pode ter mais vantagens quando se trata de ensinar fluência na língua, complexidade lexical e complexidade sintática. Pode-se argumentar que isso se deve ao uso de língua real, objetivos não linguísticos e aprendizagem ativa. Porém, como mencionado, a investigação quase não mostrou diferença entre os dois métodos pedagógicos no desenvolvimento da precisão gramatical entre os alunos.

Sabendo que a TBLT é maioritariamente implícita na sua conceção e com uma componente explícita no final (o foco na língua), e o método PPP é maioritariamente explícito, Sheen (1994 as cited in Erlam, 2015) conclui que, em geral, os métodos explícitos são considerados melhores do que os implícitos. O autor também afirma que alguns dos estudos realizados, tendo como suporte um plano de estudos baseado em tarefas, descobriram que um método

dedutivo é melhor do que um indutivo, quando se trata de leitura e escrita. Sheen (1994 as cited in Erlam, 2015) também é muito cético em relação à forma como os apoiantes da TBLT vêem os métodos que não apoiam, ou seja, os métodos mais tradicionais. O autor afirma que muitas vezes todos os outros métodos tradicionais são mesclados numa única expressão, instrução. Reduzir um método a um único termo e não especificar o que ele realmente significa apenas leva à ambiguidade e é mais destrutivo do que construtivo.

Long (2016) refere que os diversos estudos sobre a aquisição da segunda língua (SLA) instruída, acumulados ao longo de mais de quatro décadas, evidenciam que o ensino não pode simplesmente seguir a lógica do modelo *Presentation–Practice–Production (PPP)*, defendido por autores como Widdowson (2003) e Swan (2005). As sequências de desenvolvimento não podem ser antecipadas pela mera apresentação e prática de estruturas gramaticais completas, pois, a capacidade de ensino é limitada pelo processo de aprendizagem. Assim, o papel do aluno é decisivo, a sua prontidão para aprender não depende do calendário escolar ou da ordem das páginas de um manual didático. Enquanto o PPP entende a aquisição como um processo orientado pelo professor, o *Task-Based Language Teaching* apoiado em décadas de pesquisa, concebe-a como um processo centrado no aluno (Skehan, 2002).

As críticas de Swan (2005) e Widdowson (2003) relativamente à TBLT negligenciar o ensino da gramática decorrem de um equívoco, embora as tarefas pedagógicas na TBLT não sejam concebidas para praticar estruturas específicas, isto não implica ausência de atenção à gramática. Pelo contrário, os aspetos linguísticos — como gramática, léxico, fonologia ou pragmática — são abordados de forma contextualizada, emergindo durante a realização da tarefa ou posteriormente, mas não de forma isolada e antecipada, como no enfoque tradicional de *focus on form* (Long, 2015; Van Gorp & Van den Branden, 2022).

O contraste entre estas metodologias ilustra a tensão entre o ensino estruturado e aprendizagem comunicativa. Enquanto o PPP prioriza a explicação explícita de regras gramaticais seguida de uma prática controlada, a TBLT defende a aquisição da língua através do uso de tarefas reais e significativas. Apesar das críticas de Sheen (1994 as cited in Erlam, 2015) quanto à generalização dos métodos tradicionais, o debate mostra que cada abordagem tem suas vantagens, indicando que uma combinação estratégica entre ambas pode oferecer resultados mais equilibrados no ensino-aprendizagem de línguas.

## 2.5 O envolvimento do aluno na *TBLT*

O envolvimento nas tarefas pode ser definido como ações deliberadas por parte dos alunos ao serviço da conclusão de uma tarefa pedagógica (por exemplo, interação entre pares). As descrições do envolvimento tendem a destacar características como interesse, esforço, concentração, participação ativa e capacidade de resposta emocional. Ou seja, os alunos envolvidos não estão apenas a fazer o que é necessário; eles gastam energia, concentram a atenção e estão emocionalmente envolvidos (García Mayo, 2018; Philp & Duchesne, 2016).

O envolvimento nas tarefas é uma preocupação importante para os pesquisadores da *TBLT* por vários motivos. Primeiramente, a *TBLT* baseia-se nos pressupostos de um paradigma cognitivo-interacionista que vê a ação participativa (por exemplo a interação na LE) como veículo para a aprendizagem e o meio através do qual a aprendizagem ocorre (Bryfonski, & McKay, 2017; Long, 2015). Nesta perspetiva, a interação baseada em tarefas impulsiona a aprendizagem e é o local onde a aprendizagem pode ser mais bem observada (Lambert, 2017; Philp & Duchesne, 2016).

No entender de García Mayo (2018) o estudo de Michell (2012) é o único que mediu o envolvimento de crianças na aprendizagem do inglês como língua adicional (EAL) na Austrália, para o qual utilizou gravações em vídeo da interação em sala de aula para considerar a comunicação verbal e não verbal. No entanto, Hiver e Wu (2023) referem que atualmente existem investigadores linguísticos a pesquisar sobre o envolvimento em tarefas que partilham um entendimento básico sobre este conceito e o que faz. O envolvimento na tarefa “is deliberate learner action in service of completing a pedagogic task” (p. 5). Acredita-se que esta ação deliberada tenha efeitos transformadores no desenvolvimento da LE dos alunos. O envolvimento na tarefa engloba a oportunidade para os alunos se envolverem ao nível comportamental, adotando comportamentos que levam à conclusão bem-sucedida da tarefa; cognitivamente, atendendo à qualidade da interação, às exigências e desempenho da tarefa, socialmente, através de movimentos colaborativos e relacionais cujo propósito é a interação e o apoio aos outros (por exemplo, negociar e apoiar um colega); e afetivamente, monitorizando e regulando as emoções despertadas durante o envolvimento na tarefa. Esta visão quadridimensional do envolvimento na tarefa (García Mayo, 2018; Hiver & Wu, 2023; Philp & Duchesne, 2016) tem origem no trabalho dos psicólogos educacionais sobre o envolvimento escolar (Fredricks et al., 2004; Hiver et al., 2024).

Svalberg (2009) é uma das poucas linguistas que até hoje reconheceu a complexidade do envolvimento cognitivo ou comportamental. O modelo sugerido por Svalberg (2009) de "envolvimento com a língua" não faz referência ao comportamento, mas integra a

possibilidade de facetas cognitivas, sociais e afetivas, observando que "in addition to its cognitive aspects [engagement with language] crucially involves a range of social and affective phenomena" (p. 243). Embora não especifique o envolvimento como multidimensional (como fizeram Fredricks et al., 2004; Hiver & Wu, 2023), Svalberg reconhece claramente a interdependência entre os estados sociais, cognitivos e afetivos. A identificação destes múltiplos aspetos do envolvimento é um passo crítico para entender o envolvimento em contextos de aprendizagem de línguas, pois reconhece a complexidade da atenção, aprendizagem e desenvolvimento, bem como outros fatores que interferem na forma como os alunos percebem, interpretam e se envolvem com o que acontece na sala de aula e fora dela.

É importante referir que envolvimento não é o mesmo que motivação. Esta está relacionada com as forças que energizam e direcionam o comportamento humano. Explica a escolha de uma ação em detrimento de ações alternativas e as intenções que sustentam as ações em direção a um alvo desejado (Papi & Hiver, 2022).

O trabalho mais empírico na tradição da TBLT (Lambert, 2017) destacou as características e condições particulares da tarefa que provavelmente impactam a qualidade do envolvimento e da interação dos alunos. O trabalho orientado para a prática fala mais exclusivamente sobre o que os professores na sala de aula de línguas podem fazer pedagogicamente para gerar e manter o envolvimento dos seus alunos nas tarefas (Egbert et al., 2020 as cited in Hiver et al., 2024).

A motivação refere-se à disposição dos alunos (o que pensam e sentem sobre uma tarefa) e não ao que fazem para completar uma tarefa (o seu envolvimento na tarefa). Isto significa que a motivação para a tarefa está um passo à frente do envolvimento e, temporariamente, funciona como um precursor do envolvimento na tarefa ou como um subproduto do envolvimento numa tarefa (ou seja, um resultado do envolvimento) (Dörnyei et al., 2015; Hiver et al., 2024).

A motivação para a tarefa refere-se aos fatores que podem influenciar a forma como os alunos podem aprender ou desempenhar as suas tarefas de aprendizagem de línguas (Kormos & Wilby, 2019). Isto inclui, entre outras coisas, as avaliações dos alunos sobre as exigências da tarefa e seus próprios objetivos de aprendizagem, percepções sobre a dificuldade e o valor do envolvimento numa tarefa, e percepções sobre as suas competências e expectativas de sucesso numa determinada tarefa (Maehr, 1984 as cited in Hiver & Wu, 2023). Gurzynski-Weiss (2024) e Pinter (2019) reconhecem a necessidade de tarefas significativas, motivadoras e adequadas ao desenvolvimento infantil, que permitam a

participação ativa, a criatividade e o prazer, para sustentar a motivação intrínseca dos alunos. À semelhança do autor anterior também ressalta a necessidade de considerar as opiniões e preferências das crianças sobre os tipos de tarefas para um melhor direcionamento pedagógico, recomenda a inclusão de tarefas que promovam a interação e o trabalho a pares, promovendo também a cooperação e o feedback mútuo, elementos-chave para uma aprendizagem eficaz e por fim sugere que a criação e repetição de "tarefas dinâmicas" (gravação e revisão das gravações, por exemplo) favorecem o envolvimento, a autoavaliação e a colaboração entre os alunos.

Neste sentido o aluno é a parte essencial do envolvimento na tarefa e este é realizado e incorporado através do aluno. Consequentemente, é também necessário centrar a investigação sobre o envolvimento na tarefa do agente (ou agentes) que exercem ações intencionais e que contribuem de forma causal para os resultados da aprendizagem (Al-Hoorie, 2015 as cited in Hiver & Wu, 2023).

Ao estudar as diferenças no desempenho dos alunos em tarefas de LE, como o tempo dedicado à tarefa, o número de tomadas de palavra, a extensão dos discursos e outros movimentos de interação, os estudiosos estudam o envolvimento em tarefas e não a motivação. As tarefas são os meios para promover e estudar processos de interação e a pesquisa em TBLT tem revelado interesse em como as tarefas e a interação baseada em tarefas fornecem as condições necessárias para que a aprendizagem ocorra (por exemplo, a negociação de sentido é considerada como promotora da atenção e da percepção de lacunas no repertório de LE dos alunos). Por esta razão, o envolvimento em tarefas é o conceito mais importante para a pesquisa em TBLT. As vantagens da TBLT com *Young Learners* serão apresentadas no ponto seguinte.

## **2.6 Vantagens da TBLT com *Young Learners* (YL)**

O sucesso da TBLT é possível devido às suas vantagens significativas. A este respeito, Willis (1996) afirma que a TBLT oferece aos alunos de línguas quatro condições de sucesso para a aprendizagem de línguas, nomeadamente visibilidade, uso da língua, incentivo e preparação. Outra das grandes vantagens da TBLT é que está focada numa abordagem centrada no aluno, em oposição ao modelo PPP centrado no professor. Pela sua natureza, a TBLT proporciona as três condições essenciais para que a aprendizagem ocorra: exposição, utilização e motivação. O autor destaca que estes são adequados para serem utilizados com todos os alunos, independentemente das suas preferências ou formas individuais de aprender (Willis, 1996, p. 11).

Segundo Willis e Willis (2007), a implementação da TBLT nas aulas de inglês apresenta algumas vantagens. Primeiro, os alunos são livres para se expressar, devendo usar todas as ferramentas de língua em vez de apenas executar um objeto pré-selecionado. Em segundo lugar, a partir da experiência dos alunos com uma língua personalizada e adequada, cria-se um contexto natural. Em terceiro lugar, os alunos ficam mais expostos à terminologia TBLT. Em quarto lugar, a linguagem estudada deriva das necessidades dos alunos. Essa necessidade determina o que a lição cobrirá, em vez de uma decisão do professor ou do livro/manual escolar. Quinto, é uma forte abordagem de comunicação em que os alunos passam muito tempo a conversar. A TBLT também é divertida e inspiradora.

As tarefas são motivadoras para os *young learners* (YL) porque têm um objetivo a ser alcançado, através de esforços individuais e coletivos. Quando os YL completam com sucesso as tarefas, a sua motivação e confiança aumentam. A motivação está intimamente relacionada com o envolvimento, que é um construto multidimensional que inclui aspetos cognitivos, comportamentais, sociais e dimensões emocionais (Philp & Duchesne, 2016). Os YL adoram falar, gostam de jogar e fingir que são adultos. Tanto a brincadeira de faz de conta quanto a linguagem envolvem a mesma capacidade subjacente de representar coisas simbolicamente (Weitzman & Greenberg, 2002). As crianças fingem temas imaginários (coisas que realmente não existem ou que a criança ainda não vivenciou na vida real), entre si, cada uma assumindo papéis diferentes durante a brincadeira. Os YL explicam os seus papéis e usam a língua para representar o seu papel (Weitzman & Greenberg, 2002). Assim, a TBLT é motivadora para estes alunos porque eles podem utilizar a língua estrangeira para realizar as tarefas enquanto brincam ou fingem em interação com os pares e, sem perceber que, simultaneamente, estão a adquirir língua.

As competências comunicativas são mais do que um simples aspeto da aprendizagem de uma língua na sala de aula. A fala atua como a primeira fonte e *locus* de aprendizagem de línguas, ou seja, não é apenas o local físico onde se aprende, mas sobretudo a forma como a pessoa interpreta a origem do seu sucesso ou insucesso educativo, influenciando diretamente a motivação, as estratégias utilizadas e o desempenho académico. A língua é amplamente introduzida oralmente, percebida oralmente, praticada e automatizada oralmente. Portanto, as tarefas de sala de aula são vistas como o “ambiente” ou “ecossistema” (Hidalgo-Gordo, 2017) no qual ocorre o crescimento das competências em L2. Cameron (2001) e Pinter (2006) destacam que para se desenvolver competências de fala é gasto muito tempo a praticar e a repetir exercícios. Contudo, apesar de ser um aspeto positivo, repetir não é suficiente para melhorar a competência comunicativa dos *young learners*.

## 2.7 A avaliação na *TBLT*

Em termos de terminologia de língua inglesa, convém diferenciar “*evaluation*” de “*assessment*”. De acordo com Nunan (2004), “*evaluation*” é um conjunto amplo e geral de procedimentos que envolvem a recolha e interpretação de informação para a tomada de decisões curriculares. Essas informações geralmente incluirão dados sobre o que os alunos podem ou não fazer ao usar LE. Os procedimentos para recolher esses dados do aluno são designados de “*assessment*”. Este é um subconjunto de “*evaluation*” e “*testing*” é uma forma de “*assessment*”. Por outras palavras, “*assessment*” inclui “*testing*” e é incluído por “*evaluation*”. “*Evaluation*” pode ter uma posição em qualquer lugar e momento, e qualquer conteúdo do programa pode ser avaliado.

No que diz respeito à *TBLT*, de ora em diante, sempre que nos referimos à avaliação, referimo-nos a “*assessment*”. Assim, importa distinguir avaliação direta de indireta: na primeira, os alunos devem reproduzir, em situação de teste, os tipos de comportamentos comunicativos que precisarão de realizar no mundo real. Nos testes indiretos, como o nome indica, o teste não se assemelha ao desempenho fora da aula (Nunan, 2004).

Um grande desafio para os investigadores de línguas, incluindo aqueles envolvidos na pesquisa de testes de língua, é que as qualidades pesquisadas ou testadas são qualidades psicológicas abstratas e invisíveis, como aptidão, motivação e proficiência linguística. A única forma de reunirmos informações sobre estes fenómenos é através da observação ou da obtenção de algum tipo de desempenho por parte do aluno (Ingram, 1984 as cited in Nunan, 2004).

O teste em *TBLT* exige que os candidatos executem uma atividade que simule um desempenho que eles terão de realizar fora da situação de teste. A avaliação baseada no desempenho já existe há muitos anos noutras áreas. Por exemplo, para obter a carta de condução é necessário demonstrar a capacidade de conduzir efetivamente. A maioria das pessoas acharia estranho se tal licença pudesse ser obtida simplesmente fazendo um teste com lápis e papel (Nunan, 2004).

Norris et al. (1998 as cited in Nunan, 2004) refere que os testes em *TBLT* fazem parte de uma abordagem mais ampla de avaliação chamada avaliação de desempenho, que apresenta três características essenciais: (1) deve ser baseada em tarefas; (2) as tarefas devem ser o mais autênticas possível e (3) o sucesso ou o fracasso no resultado da tarefa, por serem desempenhos, devem ser avaliados por examinadores qualificados. As razões para a realização da avaliação, em primeiro lugar, devem ter uma influência importante na forma

como a avaliação é realizada, quando é realizada, por quem e como os resultados serão comunicados. Uma avaliação realizada para efeitos de colocação dos alunos em grupos será muito diferente daquela realizada para atribuir aos alunos a nota final do curso.

A autoavaliação parece ser uma ferramenta útil além da avaliação do professor. Isto é especialmente verdadeiro nas aulas onde os professores querem concentrar-se nos métodos e resultados da aprendizagem e encorajar os alunos a tornarem-se autossuficientes. Enquanto a autoavaliação tem sido criticada por os alunos não serem juízes precisos da sua própria competência, esta crítica perde o foco até certo ponto, quando se sublinha o envolvimento dos alunos nos seus processos de aprendizagem. Cram (1995) refere que o objetivo principal da autoavaliação é dar a oportunidade aos alunos de desenvolverem a compreensão do seu próprio nível de competência, conhecimento e preparação para a tarefa. Este nível será comparado com um nível previamente determinado e incorporado num relatório resumido dos ganhos obtidos durante um curso ou num registo cumulativo do desempenho do aluno.

Há vários exemplos de grelhas de autoavaliação que podem ser usadas por professores de língua estrangeira, mas Cram (1995) fornece uma matriz de questões (Tabela 5) que os alunos podem abordar na avaliação do seu desempenho linguístico.

Quase não há um limite de técnicas e procedimentos para a recolha de dados a serem avaliados nas aulas de *TBLT*. Genesee e Upshur (1996 as cited in Nunan, 2004), por exemplo, falam em observação, portefólios, questionários e entrevistas, como ferramentas pertinentes para avaliação.

Sejam quais forem os contextos e as situações de aprendizagem em que a *TBLT* é realizada, a avaliação dos resultados deve sempre: (1) envolver avaliação direta do desempenho do aluno; (2) ser referenciada por critérios; (3) focar-se na consecução de objetivos específicos em vez de tentar avaliar a proficiência geral e (4) ser de natureza formativa (Nunan, 2004).

**Tabela 5***Matriz de Perguntas para Autoavaliação no Desempenho Linguístico*

Levels of achievement	Areas of Achievement			
	General linguistic	Socio-cultural	Vocational/ Academic	Learning for Life/ Independent
Proficiency (overall gains)	Have I reached a higher level of proficiency in reading, writing, listening and speaking?	Do I “fit” better into the local subculture?	Am I able to cope better in the academic/ vocational area that I plan to pursue?	Have I developed strategies for lifelong learning? Am I a more independent learner?
Practice (functional gains)	Can I carry out (Task X) better?	Do I behave more appropriately in both formal and informal situations?	Can I carry out academic or vocational more effectively?	Have I improved my research skills; independent learning skills; ability to diagnose strengths?
Theory/structural (gains in knowledge, understanding)	Have I increased my knowledge of the structure of English?	Have I increased my knowledge of British customs?	Have I increased my knowledge of educational practices in this country?	Have I increased my knowledge of learning strategies; services and how to access them?
Affective (gains in motivation, confidence)	Am I more confident when I use English?	Am I more confident in my social interactions?	Am I more confident that I can achieve my educational goals?	Am I more motivated to continue learning independently after the course?

*Nota:* Adaptado de Cram, 1995 p. 291

## **2.8 Possíveis limitações da TBLT com *Young Learners***

Carless (2002) reconhece que existem algumas dificuldades práticas na TBLT. O autor relata os resultados de um estudo sobre TBLT em aulas do ensino básico em Hong Kong e afirma que a TBLT levou ao uso generalizado de L1, pouca produção de L2 e a desafios de disciplina para professores. No entanto, o autor sugere que tal se pode dever ao contexto cultural em que a prática foi implementada. O nível de proficiência dos alunos e a preparação dos professores são dois aspetos importantes que devem ser cuidadosamente abordados antes de implementar a TBLT.

Adultos e crianças aprendem uma língua de forma distinta, sendo essencial reconhecer as diferenças nos processos de aquisição. Long (2015) sublinha, em particular, a questão da aprendizagem de vocabulário, embora ambos os grupos, crianças e adultos, possam ampliar o léxico de forma casual, através de tarefas pedagógicas ou de leitura extensiva, a eficácia deste processo não é equivalente. Para as crianças, esta aprendizagem revela-se significativamente mais acessível, ao passo que, nos adultos, apresenta um rendimento mais limitado. Esta diferença relaciona-se com a existência de períodos críticos de aquisição, que influenciam a capacidade de recorrer a mecanismos de aprendizagem implícita (Long, 2015).

Na opinião de Castro (2020), apesar da escassez de pesquisas específicas sobre a aplicação efetiva deste método neste contexto escolar específico, a implementação da TBLT em contextos escolares com crianças é mais complexa que com adultos devido a desafios como o tamanho das turmas, gestão da sala, recursos limitados e sistemas tradicionais de avaliação escolar. Castro observa que muito do que se sabe sobre TBLT ainda é derivado de pesquisas em contextos de ensino de adultos ou em contextos ESL, resultando em menor fundamentação empírica focada nas práticas com alunos em idade escolar. Além disso, fatores como crenças e práticas prévias dos professores, muitas vezes baseadas nos métodos tradicionais, podem dificultar a adoção de abordagens centradas em tarefas nestas faixas etárias. Outro aspeto da TBLT que tem sido duramente criticada por professores e investigadores é que esta não oferece oportunidades de foco na forma.

Seedhouse (1999 as cited in Carless, 2002) argumenta que a TBLT produz apenas um tipo de comunicação restrita. Contudo, com YL, o foco na forma não é a questão mais importante, sendo que a dificuldade da tarefa prevalece. Embora a dificuldade de uma tarefa possa ser estimada a partir do desempenho dos alunos, os fatores que realmente contribuem para a dificuldade da tarefa são a carga cognitiva e a clareza do objetivo da tarefa (Candlin, 2009). Nunan e Keobke (1995 as cited in Van den Branden et al., 2009) relevam que a falta

de familiaridade com os tipos de tarefas e a confusão sobre o propósito da tarefa são os fatores predominantes que causam dificuldade na tarefa.

Uma turma consiste num grupo de alunos com diferentes talentos, estilos de aprendizagem e níveis de motivação. Portanto, as tarefas prescritas podem ser relevantes para alguns alunos e para outros podem ser demasiado difíceis; para outros podem ser demasiado fáceis e podem sentir que é uma perda de tempo realizar a tarefa (Skehan, 2003 as cited in Van den Branden et al., 2009). Envolver todos os alunos numa tarefa torna-se difícil numa turma heterogénea (Littlewood, 2004).

A este respeito Castro (2020) refere a necessidade de adaptar as tarefas para serem significativas e adequadas ao desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças, tornando a sua planificação e execução mais desafiantes, além da falta de formação específica e apoio para os professores sobre como implementar a TBLT com jovens aprendentes.

A TBLT desenvolveu-se de forma proeminente nas últimas duas décadas e continua a ser uma abordagem potencialmente produtiva para vários professores de ESL/EFL, embora alguns investigadores ainda tentem perceber o seu potencial. Tal como afirma Lin (2009), trata-se de um conceito moderno no ensino de línguas cujo objetivo de ensino não é ajudar os alunos a atingir metas programadas, mas fornecer-lhes o contexto e as condições onde a aquisição da língua pode ocorrer.

Os papéis dos professores também foram alterados, de instrutores para criadores de ambientes de estudo, assistentes, guias e defensores das atividades de aprendizagem. Os alunos são os sujeitos da sala de aula, o que indica que eles são as figuras-chave no processo de aprendizagem. Eles não são mais recetores vazios a serem preenchidos pelos professores, mas tochas a serem acesas através da oferta de ambientes e tarefas de aprendizagem apropriados.

A TBLT bloqueou a distância entre a aula e a vida real e alterou a negligência na qual os professores isolam totalmente o ensino tradicional de línguas estrangeiras da vida real. A TBLT ajuda os alunos a internalizar as competências linguísticas de uma forma natural e mostra aos alunos como resolver os problemas que encontram na vida real (Lin, 2009). Estas limitações indicam que além de ser uma abordagem promissora, a TBLT requer suporte, formação contínua e adaptação para ser eficaz no contexto de ensino do 1.º CEB.

## **2.9 Conclusão**

A aprendizagem baseada em tarefas (TBLT) emerge como uma abordagem eficaz para envolver os alunos, adaptar as atividades às suas preferências e necessidades, e fomentar a confiança necessária para a utilização da língua na interação oral. Ao implementar atividades colaborativas e significativas, os professores podem não só melhorar a competência oral dos alunos, mas também aumentar a sua motivação e reduzir a ansiedade associada ao uso da língua em público. Os benefícios pedagógicos da TBLT são inúmeros, como se pode verificar. A TBLT ajuda os alunos a interiorizar as competências linguísticas de uma forma natural e mostra aos alunos como resolver os problemas que encontram na vida real (Lin, 2009).

Neste momento, os professores de línguas que pretendem infundir uma abordagem TBLT nas suas aulas de línguas devem dar destaque a alguns pontos para a implementação eficaz da pedagogia baseada em tarefas (Ellis, 2009b): as tarefas devem ser adaptadas aos níveis de proficiência linguística dos alunos; devem ser testadas para garantir que contribuem para a utilização adequada da L2; os professores devem ter uma compreensão clara do que é uma tarefa; os professores e os alunos devem estar familiarizados com o propósito e a lógica por detrás da execução das tarefas (por exemplo, devem compreender que as tarefas contribuem para aprendizagem incidental do tipo que abrirá o caminho para o desenvolvimento de competências comunicativas) e, por fim, os professores devem ser envolvidos no desenho dos materiais da tarefa.



## Capítulo 3

### As competências de oralidade

A interação oral entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos, desempenha um papel central na aquisição de conhecimento e pode ser determinante para o uso efetivo da língua como meio de comunicação (Leslie, 2015b). Assim, este capítulo incidirá na importância da oralidade na aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira, salientando a interação oral como uma competência essencial para uma comunicação eficaz, pois oferece oportunidades de uso autêntico da língua em situações comunicativas diversas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo.

O capítulo também explorará a importância do trabalho entre pares e das estratégias de conversação no âmbito da Hipótese de Interação. Esta hipótese sugere que a interação social em língua estrangeira pode proporcionar condições ideais para o desenvolvimento linguístico, uma vez que incentiva a negociação de sentido e a adaptação da fala às necessidades comunicativas do interlocutor. Além disso, será examinada a influência da idade nas dinâmicas de interação entre pares, bem como as formas de avaliar a competência de interação oral, uma ferramenta essencial para medir a eficácia das práticas pedagógicas em contextos de ensino de língua estrangeira.

#### 3.1 A Interação Oral

De acordo com Swain (1985 as cited in Leslie 2015b), simplesmente receber e compreender a comunicação de outros falantes não é suficiente para a aquisição e aprendizagem de uma língua. Além disso, os aprendentes precisam de oportunidades para produzir oralmente a língua que estão a aprender, ou seja, a produção oral é crucial.

Deste modo, como referido no capítulo 1 secção 1.4, a abordagem comunicativa no ensino de línguas enfatiza a prática da expressão oral como fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa. A interação oral entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos, desempenha um papel central na aquisição de conhecimento e pode ser determinante para o uso efetivo da língua como meio de comunicação (Leslie, 2015b). Através da interação oral, os alunos têm a oportunidade de se expor mais à língua e de utilizar os recursos linguísticos que possuem para comunicar entre si.

A interação oral na sala de aula de língua estrangeira frequentemente segue um padrão conhecido como IRE, que significa *Initiation - Response - Evaluation*. Neste padrão, o professor faz uma pergunta, o aluno responde brevemente e o professor avalia a resposta (Sinclair & Coulthard 1975, citado por Leslie, 2015b, p. 17). No entanto, este padrão tem sido criticado por limitar a quantidade e a qualidade da interação. Nesta situação, o professor é o especialista que decide quem vai falar, quando vão falar e/ou contribuir e se essas contribuições são aceitáveis ou não.

Em 1993, Wells (as cited in Leslie 2015b) sugeriu uma reconceptualização do padrão IRE após observar interações entre professores e alunos em salas de aula de ciências. O autor propôs que, em vez de usar uma terceira parte para avaliar os alunos (E), os professores pudessem permitir que os alunos ampliassem, justificassem ou esclarecessem as suas opiniões, e chamou a este padrão *Initiation - Response - Feedback* (IRF). Wells concluiu que esta forma aumentava as oportunidades para aprender. Estudos realizados sobre este tema (Consolo, 2000 e Duff, 2000 as cited in Leslie 2015b), apoiam a abordagem IRF, pois ela permite que os alunos se expressem mais livremente e pode chamar a atenção para aspectos específicos da língua. No entanto, Wells (1993) demonstra que a natureza do *feedback* fornecido pelo professor deve ser usada para restringir ou fornecer oportunidades para uma maior interação. Este padrão oferece aos alunos mais oportunidades para a negociação de sentido.

Na prática, acredita-se que a interação oral tem desempenhado um papel importante nas aulas de língua estrangeira, possivelmente seguindo diferentes padrões. Quando o público-alvo são crianças em fase de iniciação à língua, é provável que se tenha usado predominantemente o padrão IRE, pois sem o uso da língua materna, seria difícil para as crianças reformularem as suas respostas. No entanto, acredita-se que sempre se usou a fase de avaliação para fornecer *feedback* às crianças e motivá-las a continuar a participar oralmente. Também é possível que se tenha usado o padrão IRF em alguns momentos, onde na fase final da interação se recorre à repetição para ajudar a criança a reformular ou esclarecer a sua resposta, ou pedir-lhe que use uma frase completa em vez de uma única palavra.

Em última análise e de acordo com Seedhouse “the interaction is in fact dynamic, fluid and locally managed on a turn-by-turn basis to a considerable extent.” (2006 citado por Leslie, 2015b, p. 25). Dependendo dos objetivos e do foco da aula, diferentes formas de interação podem ser estabelecidas e o professor pode escolher entre os padrões conforme necessário.

Apesar da importância que se atribui à interação oral entre professor e alunos, em seguida a atenção será direcionada para a interação oral entre os próprios alunos, dado que esse é o foco do estudo desenhado.

### **3.2 A interação oral entre pares**

García Mayo e Imaz Agirre (2019) referem que os estudos recentes de Enever (2011, 2018), García Mayo (2018), Murphy (2014) e Oliver e Nguyen (2018) se integram numa tendência internacional crescente de introdução do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira em idades precoces por imitação de contextos bilíngues, sem que haja evidências concretas dos benefícios para as crianças.

there is a growing international trend in which the learning of a foreign language is introduced at very young ages, mainly because research findings in immersion contexts have been extrapolated to foreign language settings, although there is no real evidence to do so (Huang, 2016 as cited in García Mayo & Imaz Agirre 2019, p. 166)

Esta tendência pode ser vista como o reflexo do entusiasmo dos educadores e pais em aproveitar a plasticidade cognitiva das crianças pequenas, que teoricamente poderiam adquirir a língua estrangeira com mais facilidade. No entanto, estas autoras referem que a maioria dos estudos sobre interação entre pares vem de pesquisas com adultos ou com crianças em ambientes ricos de aquisição da LE, pelo que não existe muita investigação empírica sobre o que realmente se passa nas salas de aula de língua estrangeira, quando as crianças trabalham em díades enquanto completam tarefas comunicativas. É importante distinguir entre os contextos de imersão (onde a língua é aprendida naturalmente através da interação diária) e os cenários de língua estrangeira (onde a aprendizagem é mais estruturada e limitada). Os estudos que se seguem (Brito, 2019; Dias, 2020; Feiteiro, 2018; Rodrigues, 2025) são exemplo de que a eficácia da introdução precoce de uma língua estrangeira pode depender de diversos fatores, incluindo a metodologia de ensino, a qualidade da exposição à língua, e o ambiente de aprendizagem.

Tendo em conta a integração do inglês no currículo do 3.º e 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, Feiteiro (2018) implementou a abordagem TBLT, para avaliar os seus benefícios no desenvolvimento da oralidade. O estudo decorreu numa escola pública com 25 alunos do 4.º ano e envolveu a aplicação de cinco tarefas orais a pares e em grupo, complementadas por estratégias de sala de aula. Os resultados indicaram que a TBLT pode potenciar as competências de expressão oral, desde que acompanhadas de rotinas e

estratégias que sustentem a sua implementação, sobretudo para professores menos experientes. A investigação sublinha ainda a importância de adaptar o manual escolar e de conceber tarefas que considerem critérios específicos para crianças — como liberdade de escolha, dimensão lúdica, adequação do desafio e papel do faz-de-conta —, fatores que se revelaram fundamentais para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Alexandre (2018) também investigou o papel do trabalho a pares no desenvolvimento da autoconfiança e da produção oral com 26 alunos, do 4.º ano. Os resultados evidenciaram que os alunos reconhecem os benefícios do trabalho em pares para o desenvolvimento da confiança e da oralidade, nomeadamente em termos de vocabulário e fluência. Verificou-se também um aumento das interações orais espontâneas entre professora e alunos em grande grupo, embora não entre pares, ficando claro que a qualidade da relação estabelecida dentro de cada par influencia significativamente a interação.

Seguindo esta orientação, Brito (2019) analisou o impacto da interação oral entre pares em turmas de 3.º e 4.º ano. A intervenção consistiu na implementação de tarefas comunicativas inseridas numa unidade didática, com o objetivo de promover competências de *listening*, *speaking* e *oral interaction*, bem como de aferir a sua influência na motivação dos alunos. A recolha dos dados, realizada através de observações da docente e questionários aos alunos, revelou que a interação em pares aumentou significativamente o tempo de prática oral e foi percebida como motivadora pela maioria dos participantes. Os resultados sugerem que a integração sistemática da interação oral entre pares pode contribuir de forma eficaz para o desenvolvimento da oralidade e para o envolvimento dos alunos em contextos de aprendizagem de inglês no ensino primário.

Dias (2020) investigou os benefícios do aumento da participação dos alunos através de tarefas de interação oral, com trabalho a pares. Através de uma investigação-ação realizada numa turma do 4.º ano, implementou atividades a pares para promover uma abordagem centrada no aluno e baseada na cooperação. Os resultados mostraram que esta estratégia favoreceu o uso do inglês, aumentou a disposição para participar e destacou-se pela colaboração eficaz e pela ajuda mútua entre os alunos.

Rodrigues (2025) também analisou a produção oral de inglês como língua estrangeira em alunos do 3.º ano do 1.º CEB, usando o trabalho de projeto, adaptado da metodologia de *Project-Based Learning* (PBL). Foram implementados dois projetos colaborativos, ajustados ao nível dos alunos e às restrições do contexto escolar, integrando simplificações e com maior apoio estrutural. Os resultados evidenciaram maior utilização da língua, aumento da confiança e maior envolvimento emocional e cognitivo dos alunos, sobretudo

no segundo projeto. As conclusões do estudo evidenciam que o trabalho de projeto, quando flexibilizado para responder às necessidades do ensino precoce, pode promover de forma significativa as competências orais em EFL.

Não obstante estas evidências, nem todos os alunos trabalham de forma colaborativa quando designados para trabalhar nas tarefas de linguagem em pares. O estudo de Storch (2002) (ver Figura 2) apresenta uma forma de analisar e categorizar os padrões de interação entre pares na sala de aula de línguas, especialmente neste tipo de atividades.

## Figura 2

### *O Modelo de Storch Relativo aos Padrões de Interação*



*Nota:* Retirado de Storch (2002, p. 128)

A autora baseia-se nos conceitos de igualdade e mutualidade, que funcionam como eixos de um quadrante com quatro possíveis padrões de interação. A igualdade refere-se ao grau de controle ou autoridade que cada aluno tem sobre a tarefa — se ambos contribuem de forma equitativa ou se um domina. Já a mutualidade diz respeito ao nível de envolvimento mútuo, à reciprocidade nas trocas e à capacidade de negociação entre os alunos. A partir da combinação destes dois eixos, surgem quatro quadrantes: 1) colaborativo (alta igualdade e alta mutualidade); 2) dominante/dominante (alta igualdade e baixa mutualidade); 3) dominante/passivo (baixa igualdade e baixa mutualidade); e 4) especialista/aprendiz (baixa igualdade e alta mutualidade). Este modelo permite identificar não apenas como os alunos interagem, mas também o impacto dessa interação no processo de aprendizagem da língua.

Segundo Storch, a interação colaborativa é a mais promissora para a aquisição linguística, pois favorece a co-construção do conhecimento e o uso ativo da língua alvo.

O estudo conclui que, embora as condições recomendadas para garantir que a cooperação não fosse imposta à classe, como o uso de uma estrutura de recompensa (Webb, 1992 as cited in Storch 2002), o padrão colaborativo foi considerado o padrão predominante de interação diádica. E ainda que outros fatores podem interferir no processo de aprendizagem de uma língua durante a interação oral entre pares como a dinâmica de pares - “*collaborative, expert/novice, dominant/passive or dominant/dominant*” - (Storch, 2002, p. 128), ou seja: colaborativo; especialista/novato, dominante/passivo ou dominante/dominante. Tal pode dever-se ao facto de os alunos parecerem bastante predispostos para trabalho em grupo e em pares. Além disso, a análise revelou que estes padrões de relações diádicas de interação, uma vez estabelecidos, foram considerados bastante estáveis ao longo do tempo e entre tarefas. Houve apenas uma díade que demonstrou uma atitude mais dinâmica, tornando-se mais colaborativa com o tempo.

Apesar de Storch ter realizado estudos com adultos, o autor sugere que o meio social e as relações pessoais entre aprendentes influenciam o decorrer das atividades. Este estudo permitiu ainda descobrir que do ponto de vista pedagógico, os alunos, quando trabalham em pares, “*can scaffold each other’s performance*” (2002, p. 147), podem apoiar (*scaffold*) temporariamente o desempenho do outro. No entanto, é mais provável que tais apoios ocorram quando os pares interagem num determinado padrão: seja de forma colaborativa ou num padrão especialista/novato. Ao interagir de forma colaborativa não havia um “especialista” fixo, mas sim alunos que alternavam esta função. Estes resultados, continua Storch (2002), podem ser explicados com referência ao trabalho de Vygotsky (1978) e à teoria do desenvolvimento cognitivo. Vygotsky defendeu que o desenvolvimento infantil ocorre sobretudo através da interação social, seja com adultos ou com pares. Nesse âmbito, introduziu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definido como a distância entre o nível de desempenho que a criança consegue alcançar sozinha e aquele que pode atingir com o apoio de um adulto ou de colegas mais experientes. Assim, a aprendizagem é favorecida quando a criança recebe suporte que amplia as suas capacidades, permitindo-lhe progredir para além do que realizaria de forma autónoma. Storch (2002) refere que as díades que funcionam de forma colaborativa e numa relação especialista/novato (nos quadrantes 1 e 4), os dados do par demonstram que os membros da díade se envolveram na co-construção de conhecimento sobre a linguagem. Este conhecimento foi posteriormente apropriado pelos membros da díade.

Mais tarde, Storch (2016) também veio a admitir que é a qualidade do envolvimento dos alunos com uma tarefa e com itens de linguagem que cria condições para aprendizagem de línguas em vez do tipo de interação em si.

A maior parte das pesquisas sobre os padrões de interação de Storch foi realizada com adultos de iniciação de línguas (Azkarai & García Mayo, 2017; García Mayo, 2018). Na opinião de García Mayo e Imaz Agirre (2019) os únicos estudos com jovens alunos são de Ives (2004), Butler e Zeng (2013) e García Mayo e Imaz Agirre (2016). Num estudo de pequena escala realizado no contexto australiano de *ESL*, Ives (2004) explorou os estilos interacionais de três pares de alunos do 1.º Ciclo enquanto trabalhavam em diferentes atividades com o objetivo de promover a colaboração. Cada criança não-nativa do 5º/6º ano (10 a 12 anos) foi colocada em pares com um colega de turma falante nativo (NS – *native speaker*) e sua interação foi analisada seguindo a estrutura de Storch.

Ives (2004) constatou que “[...] patterns of dyadic interaction and the resulting opportunities available for language production and learning are significantly influenced by the learning styles and temperaments of each of the individuals that make up 'a pair" (p. 16 as cited in García Mayo & Imaz Agirre, 2019, p. 168). Ives refere-se ao facto de que a forma como dois alunos interagem em pares durante atividades de aprendizagem de línguas (interações diádicas) é fortemente influenciada pelos estilos de aprendizagem e pelas personalidades individuais de cada um dos participantes. A ideia central é que nem todos os pares interagem da mesma forma, mesmo quando realizam a mesma tarefa. A maneira como cada aluno prefere aprender, bem como a sua personalidade afetam diretamente:

- (a) Quem fala mais,
- (b) Como resolvem os conflitos ou desacordos,
- (c) Se há negociação de sentido ou divisão de papéis,
- (d) E, por consequência, quanto e como cada um aprende durante a atividade

Este ponto complementa o modelo de Storch (2002), dado que Storch olha para a dinâmica da interação em si, Ives destaca que estas dinâmicas emergem também das características internas dos próprios alunos. A observação de Ives reforça a importância de considerar as características individuais dos alunos ao organizar atividades em pares. As interações diádicas não são neutras: são moldadas pelo perfil psicológico e cognitivo de cada aluno, o que, por sua vez, afeta diretamente as oportunidades de produção e aprendizagem linguística. Por isso, uma boa formação de pares deve ir além do nível de proficiência e ter em conta aspetos como estilo de aprendizagem e temperamento.

Jackson e Suethanapornkul (2013) complementam a Hipótese de Interação ao considerar que não são apenas os processos de negociação e interação social que impactam o desenvolvimento da língua, mas também o tipo e o grau de complexidade das tarefas propostas. Enquanto Storch foca-se nos padrões de interação e a sua relação com a aprendizagem, a *Cognition Hypothesis* sugere que os pedidos cognitivos das tarefas podem modular o potencial do desenvolvimento do output linguístico. Estes autores propõem que aumentar a complexidade das tarefas influencia a produção linguística em segunda língua, especialmente nos aspetos da precisão, fluência e complexidade sintática. Os resultados de Jackson e Suethanapornkul sugerem que a complexidade cognitiva e a interação são dimensões complementares para entender a eficácia das tarefas no ensino de línguas, e que mais pesquisas são necessárias para integrar plenamente as duas abordagens.

Butler e Zeng (2013) investigaram os padrões de interação de 24 alunos do quarto ano (9 a 10 anos) e 24 do sexto (11 a 12 anos) que eram estudantes de chinês como língua estrangeira observando tanto o uso da língua materna quanto o de inglês. Os autores notaram que os alunos mais jovens seguiam um padrão dominante/dominante, enquanto os mais velhos demonstravam um padrão colaborativo. No entanto, Butler e Zeng (2013) argumentam que o termo 'colaborativo' não refletia adequadamente a falta de envolvimento dos alunos na interação em inglês. Por isso introduziram o termo 'padrão passivo/paralelo', utilizado no estudo de García Mayo e Imaz Agirre (2019).

García Mayo e Imaz Agirre (2016) analisaram o efeito da repetição de tarefas nos padrões colaborativos de 54 crianças espanholas do ensino primário do terceiro ano (8-9 anos) e 66 do quarto ano (9-10 anos), todas com nível elementar de proficiência em inglês como língua estrangeira (EFL). As suas pesquisas mostram que, apesar do mesmo nível de proficiência, os padrões colaborativos variam com a idade: os alunos mais jovens são mais colaborativos do que os mais velhos. Estes resultados apoiam as conclusões de Butler e Zeng (2013), identificando o grupo de 9 a 10 anos como o menos propenso a colaborar.

Por outro lado, a linguagem utilizada como ferramenta pelos participantes facilitou a co-construção, ou seja, facilitou as negociações demoradas e complexas sobre a escolha do idioma no caso da díade colaborativa e da díade especialista/novato, como já referido por Storch. Nestas negociações, ambos os participantes estiveram ativamente envolvidos, através de solicitações, explicações e repetições de sugestões ou reparos feitos. Este diálogo, por sua vez, reflete que existiram processos cognitivos como perceber, formular hipóteses, testar e reestruturar e aceitar, reivindicadas pelos vários pesquisadores (Castro, 2020; Ellis, 2003) como essenciais para o sucesso do SLA (*Second Language Aquisition*).

Na pesquisa de Butler (2015), a pesquisa em ambientes de língua estrangeira pode contribuir não apenas para a construção de teorias no SLA, mas também para melhorar as metodologias de pesquisa e a formulação de políticas linguísticas e educativas. Alguns estudos (Azkarai & Imaz Agirre, 2016; García Mayo et al (2017); García Mayo & Imaz Agirre, 2016; García Mayo & Lazaro Ibarrola, 2015; García Mayo & Zeitler, 2017) mostraram que embora a repetição de tarefas reforce a colaboração em díades com competências e idades semelhantes, pouco se sabe sobre a importância da formação dos pares e sobre os padrões de interação:

(...) young EFL learners negotiate for meaning with age and proficiency-matched peers and that task repetition fosters collaborative patterns. However, little is known about whether task modality and pair formation methods affect interactional patterns and attention to formal aspects of language among young EFL learners (p. 166).

O texto sublinha a importância de contextualizar os resultados de pesquisas anteriores e sugere que, apesar das evidências dos benefícios existentes na interação e colaboração entre os alunos de iniciação de EFL, há necessidade de mais investigações para compreender completamente os fatores que influenciam estes resultados. Tanto a identificação de lacunas, como a influência do tipo de tarefa e dos métodos de formação de pares são importantes para conduzir futuras pesquisas que possam fornecer uma base mais sólida no sentido de uma prática pedagógica mais eficaz. A menção de que a pesquisa em EFL pode contribuir para a construção de teorias de SLA ressalta a importância de uma abordagem abrangente que considere diversos contextos e variáveis no estudo da aprendizagem de uma língua.

Como já referido, a perspectiva sobre a utilidade da língua e os objetivos para a sua aprendizagem estão diretamente relacionados com a abordagem adotada no processo de ensino-aprendizagem. No passado, a interação entre pares nem sempre era considerada uma estratégia relevante no ensino de línguas. A sala de aula era, muitas vezes, vista apenas como um local onde o professor transmitia conteúdos aos alunos. Nesse contexto, os colegas de turma eram simplesmente indivíduos presentes no mesmo espaço, aprendendo um conteúdo específico. No entanto, à medida que o tempo foi passando, houve mudanças no paradigma do ensino de línguas e a interação entre pares passou a ser reconhecida como uma estratégia valiosa e promotora de aprendizagem (Philp, et al, 2014 as cited in Dao, 2020)

A interação oral entre pares refere-se a atividades comunicativas realizadas entre alunos da mesma turma, em pares ou pequenos grupos, com pouca ou nenhuma participação do professor (Leslie, 2015a). Neste contexto, o professor monitoriza a atividade, resolvendo problemas e minimizando o uso da língua materna. Esta estratégia é colaborativa e simétrica, permitindo que as crianças trabalhem juntas para alcançar um objetivo comum, em contraste com a interação professor-aluno, no qual o professor controla a dinâmica (Blum-Kulka & Snow, 2009 as cited in Leslie 2015a).

As interações entre pares oferecem oportunidades para praticar a língua em situações reais, maximizando o uso da língua estrangeira, o que complementa a interação professor-aluno, que normalmente oferece menos tempo de fala para cada estudante (García Mayo, 2018; Philp, et al, 2014 as cited in Dao, 2020). A prática simultânea de *listening e speaking* é crucial na aprendizagem de uma língua estrangeira, tornando a interação oral entre pares uma estratégia eficaz. Com o decorrer do tempo, quanto mais os alunos se envolvem em atividades de interação, menos recorrem à língua materna e/ou a procurar auxílio no/a docente uma vez que se acostumam a pensar e a negociar sentido na língua estrangeira (Philp, et al, 2014 as cited in Dao, 2020).

As conclusões destes autores coincidem com as de Pinter (2007), num estudo com crianças de dez anos, em que a última concluiu que quanto mais familiarizadas as crianças estão com atividades de interação oral entre pares, melhor é seu desempenho. Isto aplica-se tanto aos recursos linguísticos utilizados quanto à diminuição do uso da língua materna, que se torna cada vez menos frequente. As crianças adquirem estratégias de negociação de sentido e clarificação das respostas através da prática das competências de oralidade, explicadas no ponto seguinte.

Carolyn Leslie (2017) tem vindo a estudar esta temática da interação oral a pares tanto com alunos do 1.º CEB como com adultos. Nos seus estudos Leslie (2015a; 2015b) refere que a interação oral entre pares pode ser motivadora, pois todas as crianças são especiais e têm gostos diferentes. Esta estratégia é particularmente benéfica para crianças que não se sentem confortáveis interagindo oralmente com o professor, especialmente em frente do grande grupo. Uma das principais vantagens da interação entre pares é proporcionar maior conforto na comunicação com colegas. Além disso, considera-se que as emoções têm um papel importante no processo de aquisição e aprendizagem de uma língua, podendo tanto promovê-lo quanto comprometê-lo, embora a pesquisa nessa área ainda seja escassa. Para Leslie (2022) a interação proporciona aos alunos um ambiente em que estes podem

experimentar e brincar com a língua, corrigir erros, comunicar sentido e divertir-se, o que aumenta o envolvimento e promove a aprendizagem.

Leslie (2021; 2022) refere que a interação oral ocorre em tempo real, envolvendo falar e ouvir entre duas ou mais pessoas, permitindo uma comunicação espontânea e dinâmica, envolve competências de escuta ativa, respostas apropriadas e alternância de turnos, com os alunos negociando sentido, fazendo perguntas e respondendo, o que facilita a apreensão da língua. Os alunos podem assumir papéis conversacionais diferentes, como ajudar ou corrigir o seu par, o que raramente ocorre nas interações com o professor, além disso os alunos mais tímidos tendem a sentir-se mais confortáveis para se expressar com colegas, aumentando a motivação e a fluência. A interação favorece a exposição ao *input* significativo e compreensível, além de fornecer oportunidades para a produção de *output* mais precisa através das estratégias de *NfM* (*Negotiation of Meaning*) que facilita a aprendizagem da língua. À semelhança de Philp et al (2014 as cited in Dao, 2020) Leslie concorda que a interação entre pares também permite a co-construção do conhecimento, com recíproco apoio (*scaffolding*), onde os alunos mais capazes apoiam os colegas com mais dificuldade, ajudando na produção e correção da língua. O uso ocasional da língua materna (L1) ocorre principalmente para gestão da tarefa, interação social e para ajudar o par, mas o foco da comunicação é a língua alvo.

A pesquisa de Duong et al (2021) ressalta a importância de equilibrar e combinar tarefas de input e output para melhorar a aprendizagem de vocabulário, visto que elas trazem benefícios diferentes e complementares para os diversos aspetos do conhecimento lexical. Além disso, o estudo enfatiza o valor das atividades de interação oral e interativas para facilitar a aquisição de vocabulário significativo em ambientes de aprendizagem de línguas. Estas conclusões são relevantes para professores e pesquisadores que procuram estratégias eficazes para o ensino de vocabulário através de tarefas comunicativas, destacando que tanto a receção quanto a produção desempenham papéis distintos e importantes no processo de aprendizagem.

Sato (2016) também mostra que a interação entre pares é benéfica, pois os alunos ajudam a compensar as lacunas no conhecimento lexical de seus colegas. Durante a interação, os alunos podiam fornecer um termo de TL (*Target Language* – língua alvo) de que o seu par precisa num contexto significativo, permitindo-lhe assim a possibilidade de expandir e/ou modificar o seu conhecimento/vocabulário.

Sato (2016) também refere uma outra variável que pode afetar a interação do aluno: a mentalidade de interação dos alunos, que reflete a forma como eles interagem entre si e,

consequentemente, influenciam os eventuais benefícios da interação na aprendizagem de L2.

Em jeito de conclusão, o benefício do trabalho a pares consiste igualmente na sua aceitação por muitos investigadores que consideram que esta estratégia é relevante em diferentes aspetos, nomeadamente:

- (a) no aumento do tempo de utilização da língua pelo aluno em fase de iniciação à LE;
- (b) na promoção do espírito de cooperação e entreajuda, fomentando o desenvolvimento de competências sociais;
- (c) na promoção de maior autonomia e confiança no uso da língua.

Contudo, o trabalho a pares também pode ter algumas desvantagens ou riscos a nível da gestão e da planificação da aula. Se os alunos não forem suficientemente responsáveis e/ou maduros, existe o risco de não serem capazes de gerir eficazmente os seguintes aspetos: o seu comportamento (Hill, 2004), nomeadamente os níveis de ruído na sala de aula; a quantidade de utilização da L1; e a realização da tarefa. Além disso, e de acordo com Hyde (1993), em alguns países, podem existir algumas restrições culturais quando os alunos são colocados com membros do sexo oposto, embora em Portugal este não seja o caso. Existem, no entanto, situações particulares que podem causar algumas dificuldades na aplicação destas atividades, nomeadamente o mau comportamento do aluno, a escolha do par caso os alunos não tenham um bom relacionamento (Sakarkaya, 2015) e salas de aula muito pequenas onde é difícil mudar de lugar. Em conjunto, estas são algumas das razões pelas quais muitos professores evitam incluir atividades de trabalho a pares nas suas salas de aula.

De acordo com García Mayo, (2018) a interação oral entre pares tem mostrado ser uma contribuição positiva e única para a aprendizagem de línguas em alunos adultos, adolescentes e crianças em contextos de ESL e EFL. Estudos realizados com crianças em ambientes de EFL indicam resultados promissores, mesmo quando esses alunos dispõem de pouca exposição à língua-alvo e tempo limitado de aula. É importante incentivar a realização de mais pesquisas com *YL*, uma vez que apenas através de estudos rigorosamente delineados as descobertas podem ser confiáveis e úteis para os professores. Além disso, conforme sugere Pinter (2015), é essencial realizar pesquisas com crianças e não apenas sobre elas, reconhecendo-as como co-pesquisadoras e considerando as suas opiniões no processo investigativo, conforme exemplificado em alguns estudos (Butler, 2017).

Como afirmado acima, os benefícios da interação tornam-se especialmente perceptíveis através da negociação de sentido (*NfM* -o que previsivelmente acontecerá durante a interação). Através desta estratégia os alunos recebem *feedback* sobre o seu próprio desempenho, bem como oportunidades para modificar os seus resultados. Por isso, na secção seguinte apresenta-se uma visão geral do processo de negociação através da Hipótese de Interação que será seguida pela definição das principais estratégias que ocorrem durante a negociação de sentido.

### **3.3 Hipótese da Interação**

Muitos estudos têm reconhecido o papel positivo da interação do aluno na aquisição de uma segunda língua (*ESL*) (García Mayo, 2018; García Mayo & Alcón Soler, 2013; García Mayo et al (2017); García Mayo & Imaz Agirre, 2016; Jackson & Suethanapornkul, 2013; Mackey, 2007; Pica, 2013, entre outros). A Hipótese de Interação (Long, 1996) afirma que a aprendizagem incidental, ou seja, não ocasional, é facilitada através da negociação de sentido (*Negotiation of Meaning – NfM*), quando as interações são modificadas entre parceiros de conversação para evitar falhas na comunicação. Esta perspetiva sustenta que a interação não apenas descreve processos comunicativos entre os aprendentes, mas explica também a forma como estes processos estão diretamente ligados ao desenvolvimento da aprendizagem linguística. A Hipótese da Interação tem vindo a ser reinterpretada como uma teoria de aquisição de segunda língua, atualmente designada por *Interaction Approach* (Mackey & Gass, 2020).

de la Colina e García Mayo (2009) num estudo inspirado por Vygotsky, referem que a L1 pode ser um recurso importante para apoiar processos cognitivos e facilitar o funcionamento da língua na resolução de tarefas comunicativas. Os autores observaram que o uso da L1 pelos alunos não se restringe apenas à transferência linguística, mas serve como suporte para a negociação de sentido, planificação, organização e resolução de dificuldades durante as tarefas comunicativas em inglês. O uso da L1 varia conforme o tipo de tarefa, o nível de proficiência dos alunos, o contexto entre outras variáveis, tendo o papel especialmente relevante nos momentos de maior complexidade cognitiva ou quando os alunos precisam de adquirir conhecimento.

Os resultados deste estudo indicam que a L1 é uma ferramenta cognitiva importante para aprender inglês como língua estrangeira durante as tarefas interativas, facilitando tanto a negociação de sentido quanto o desenvolvimento de competências comunicativas. As variações no uso da L1 dependendo do tipo de tarefa, sugerem que a TBLT permite o uso estratégico da língua materna em situações-chave no processo de aprendizagem. Por fim o

estudo sugere que as políticas pedagógicas deveriam reconhecer o valor do uso da L1 de forma consciente, promovendo o seu uso seletivo para apoiar (*scaffold*) o raciocínio, a construção de sentido e a resolução colaborativa de problemas, sem comprometer o objetivo de imersão comunicativa em inglês.

Pica et al. (2013) investigaram o papel da interação na aprendizagem de línguas em crianças entre 6 e 11 anos em programas de inglês como língua estrangeira na América do Norte. O estudo, que envolveu 50 alunos do ensino primário, demonstrou que as atividades centradas no sentido — como *role plays*, discussões e colaboração entre pares — favoreceram uma produção oral mais precisa e complexa. Os autores concluíram que as tarefas que exigem negociação de sentido, como pedidos de esclarecimento, estimulam o uso ativo da língua e contribuem significativamente para o desenvolvimento da competência oral.

Ellis e Shintani (2014) analisaram o papel do *focus on form* no desenvolvimento da oralidade em inglês como língua estrangeira com 60 crianças japonesas, de 6 a 10 anos, no ensino primário. Os resultados mostraram que a correção explícita e o incentivo dos professores para que os alunos percebessem alguns aspetos formais da língua durante as atividades comunicativas promoveram avanços tanto na precisão quanto na fluência. Além disso, as tarefas orais direcionadas a formas específicas, como os tempos verbais e a ordem das palavras, contribuíram significativamente para a melhoria da produção oral.

A conclusão geral destes estudos é que a interação facilita a aprendizagem de L2 porque: (i) fornece informações positivas adaptadas às necessidades dos alunos (*input* compreensível), (ii) os alunos produzem resultados compreensíveis, modificando as suas próprias contribuições para se fazerem entender (*output* modificado), e (iii) os alunos podem receber *feedback* corretivo em resposta ao seu *output*. A maioria desta pesquisa concentrou-se em populações adultas a aprender inglês como segunda língua (ESL) (Mackey, 2007, 2012), com exceção do trabalho pioneiro de Oliver (2002, 2009), que examinou a interação entre alunos em idade escolar nos ambientes de aprendizagem de inglês.

Esta escassez de investigação sobre este tipo de interação em crianças é ainda mais notável considerando a crescente introdução de programas de línguas estrangeiras para crianças em todo o mundo e a introdução de línguas estrangeiras em ambientes escolares mais cedo (Cameron, 2003; Enever, 2011; García Mayo, 2018; García Mayo, & Imaz Agirre, 2016). Como salienta Muñoz (2014), em 2011, apenas quatro países na Europa mantinham os 10 ou 11 anos como idade para iniciar a exposição a uma língua estrangeira, enquanto 23 países exigiam uma idade de início mais precoce. Dado que há preocupações sobre os alunos não

atingirem a fluência na língua estrangeira após muitos anos de exposição, a investigação devia centrar-se em obter informações sobre os alunos de inglês como língua estrangeira (EFL) para maximizar as suas oportunidades de aprendizagem (Pinter, 2011).

De acordo com Hidalgo e García Mayo (2019), a negociação de sentido (*Negotiation of Meaning - NfM*) proporciona aos alunos informações compreensíveis, mas também pode provocar mudanças na sua produção (resultado), atenção a aspetos formais e de sentido problemáticos com base no *feedback* fornecido e, mais importante, o envolvimento dos mecanismos cognitivos dos alunos (atenção) no processamento das relações forma-sentido. Long (1983) operacionalizou os ajustes conversacionais que os interlocutores usam durante a negociação de sentido como momentos de confirmação (*confirmation checks*), pedidos de esclarecimento (*clarification requests*) e momentos de compreensão (*comprehension checks*). As verificações de confirmação são expressões destinadas a obter a confirmação de que o locutor ouviu ou compreendeu corretamente a declaração feita pelo interlocutor (Long, 1983, p. 137).

García Mayo e Lázaro Ibarrola (2015) consideram estes exemplos de Long com muita clareza. Uma pessoa numa conversa procura a confirmação da pergunta anterior do outro, através da repetição, com entonação crescente, do que foi percebido como sendo um todo ou parte do enunciado anterior de acordo com o exemplo sugerido por Pica (1987). Nos exemplos NS refere-se a *native speaker*, (falante nativo), NNS a *non-native speaker*, (falante não nativo).

#### Exemplo 1

*NS English: did you get high marks? Good grades?*

*Learner: high marks? ← confirmation check*

*NS English. good grades A's and B's e did you get A in English?*

*Learner: oh no in English yes in B*

(Pica, 1987, as cited in García Mayo & Lázaro Ibarrola, 2015, p. 41)

Um pedido de esclarecimento acontece quando uma pessoa pede ajuda para compreender o enunciado anterior da outra pessoa através de perguntas, afirmações como “Não entendo” ou imperativos como “Por favor, repita” (Long, 1983; Pica, 1987). O exemplo 2 apresenta um pedido de esclarecimento:

### Exemplo 2

*NS English: so, you came here by yourself, or did you come with friends?*

*Learner: no no I e what? What you say? ← clarification request*

*NS English: did you come to the States with friends, or did you come alone?*

(Pica, 1987 as cited in García Mayo & Lázaro Ibarrola, 2015, p. 42)

Os momentos de compreensão são, de acordo com Long (1983), tentativas de antecipar e prevenir falhas na comunicação, ou seja, movimentos pelos quais uma pessoa tenta determinar se a outra entendeu uma mensagem anterior (Pica, 1987), como visto no exemplo 3:

### Exemplo 3

*NNS: up there is cupboard ... up there.*

*You know what's cupboard is? ← comprehension check*

(Oliver, 2009 as cited in García Mayo & Lázaro Ibarrola, 2015, p. 42)

De acordo com García Mayo e Lázaro Ibarrola (2015) a negociação de sentido que ocorre durante a interação aluno-aluno e aluno -NS (*native speaker*) tem sido considerada facilitadora para a aquisição de L2 em diferentes níveis. Algumas pesquisas destas autoras indicam que através da interação, os aprendentes de línguas obtêm informações cruciais que podem auxiliá-los no seu desempenho e no seu processo de aquisição. No entanto, como foi mencionado acima, a maioria dos estudos que apoiam estas afirmações foram realizados em laboratório ou em salas de aula com adultos.

Lázaro-Ibarrola e Azpilicueta-Martínez (2015) observaram que os alunos de 7 a 8 anos de EFL, embora utilizem menos estratégias de interação, devido ao nível baixo de proficiência e poucas oportunidades de interação, o número total de interações utilizado era muito menor do que o descrito para alunos mais velhos. García Mayo e Lázaro Ibarrola (2015) constataram que alunos de 8 a 9 anos em EFL utilizam mais a negociação e usam menos a língua materna (L1) comparados com os de 10 a 11 anos, devido à atitude mais positiva e maior predisposição para participar dos mais jovens.

Oliver et al. (2017) trabalhando com alunos de 5-8 e 9-12 anos em inglês como língua adicional (EAL), relataram que ambos os grupos etários eram capazes de apoiar a aprendizagem da língua não apenas negociando sentido, mas também fazendo e respondendo perguntas uns dos outros e co-construindo enunciados.

Perante estes estudos, em que foi possível verificar que as negociações com significado também ocorrem na interação com crianças, na secção seguinte serão apresentadas as estratégias conversacionais nestas interações, ou seja, a frequência, tipo e o contexto em que ocorrem.

### 3.3.1 Características da interação oral entre pares – estratégias conversacionais

Alguns estudos têm-se concentrado no uso de estratégias conversacionais por crianças, particularmente no que diz respeito à sua frequência e tipo, bem como ao contexto em que ocorrem. Oliver (2009), pioneiro em estudos de interação oral em ESL, desenvolveu um estudo com 96 alunos de ESL entre 8 e 13 anos de idade com pares do mesmo género e idade, enquanto completavam duas tarefas comunicativas. Concluiu que embora os alunos fossem capazes de usar e beneficiar das estratégias para negociar significado usavam menos momentos de confirmação que os adultos porque estavam mais preocupados em tornar o sentido claro para si mesmos do que para os seus pares, atribuindo isso à natureza egocêntrica da faixa etária.

Oliver (2002) analisou a interação de 32 pares de falantes não nativos (*non-native speaker*) ou NNS com falantes nativos, (*native-speaker*) ou NS, 48 pares de NNS com NNS e 16 pares de NS com NS enquanto completavam duas tarefas comunicativas e concluiu que a quantidade de negociação de sentido foi influenciada pelas variáveis: ser não nativo e proficiência. Em quase todos os casos, os pares de NNS com NNS usaram mais estratégias de negociação de sentido do que os pares de NNS com NS, que, por sua vez, usaram mais do que os pares de NS com NS. A tendência geral em relação à proficiência linguística foi que os pares menos semelhantes aos nativos produziram a maior quantidade de negociação.

Outro estudo com foco na interação entre crianças em ambientes de EFL e numa situação de conversa em pares, já referido na secção anterior, foi conduzido por Lázaro-Ibarrola e Azpilicueta-Martínez (2015). Estes autores estudaram oito pares de crianças EFL de 7 a 8 anos de idade com níveis muito baixos de proficiência enquanto praticavam um jogo de adivinhas em sala de aula para determinar a frequência e o tipo de estratégias de negociação de sentido (*Negotiation of Meaning- NfM*) usadas, bem como para verificar se os resultados obtidos eram semelhantes aos de alunos mais velhos e crianças de ESL. De acordo com estudos anteriores, descobriram que:

- (1) as crianças que aprendem EFL utilizaram estratégias NfM, embora significativamente menos do que crianças e adultos em contextos de ESL, o que pode ser explicado pelo seu nível mais baixo de proficiência,
- (2) as crianças utilizam o mesmo tipo de estratégias dos adultos, exceto verificações de compreensão, que o autor atribui ao estágio de desenvolvimento mais baixo dos participantes.

García Mayo e Lázaro Ibarrola (2015) analisaram 20 pares de alunos do 3.º e 5.º anos de EFL e 20 pares de crianças da mesma idade a aprender inglês num contexto CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), enquanto completavam uma tarefa de colocação de imagens, para determinar os efeitos do ambiente e da idade na utilização de estratégias NfM. Concluíram que, embora todos os alunos utilizassem estas estratégias, os alunos CLIL utilizaram quase o dobro das dos alunos EFL, mas recorreram à L1 com muito menos frequência, sugerindo que o aumento da exposição ao inglês proporciona aos alunos competências interacionais mais fortes para negociar sentido. Por outro lado, os alunos do 5.º ano em ambos os grupos usaram menos NfM mas, surpreendentemente, mais L1 do que os do 3.º ano, indicando que a idade pode levar simultaneamente a menos NfM, mas a mais uso de L1, com os autores a sugerir que tal se pode dever a uma diminuição na motivação dos alunos mais velhos para falar em LE.

Azkarai e Imaz Agirre (2016) concentraram-se nas estratégias de conversação (ajustes de conversação, repetições e utilização da L1) utilizadas por YL de diferentes idades e também descobriram que os alunos CLIL utilizaram menos a sua L1 em comparação com os seus correspondentes do ensino regular. A análise longitudinal dos dados mostra que houve uma tendência geral para uma diminuição do uso de estratégias conversacionais tanto pelos alunos do ensino regular como pelos de CLIL e do uso de L1 pelos alunos do ensino regular. Como se pode inferir de ambos os estudos apresentados, uma característica distintiva dos contextos de LE é o facto de a maioria dos alunos partilhar a sua L1. Consequentemente, os jovens alunos de LE, quando envolvidos em interação oral, por vezes utilizam a sua L1 como estratégia de comunicação para resolver falhas de comunicação (García Mayo et al (2017); García Mayo & Lázaro Ibarrola, 2015; Lázaro-Ibarrola & Azpilicueta-Martínez, 2015; Storch, 2002).

Também em contexto CLIL, García-Mayo e Hidalgo (2017), num estudo longitudinal analisaram as interações orais de 32 crianças com a mesma tarefa comunicativa em dois anos letivos, com foco na frequência e nas funções do uso da L1. O uso da L1 ocorreu principalmente para ajudar na compreensão de vocabulário desconhecido e para promover

a gestão da tarefa. Neste estudo observou-se que, curiosamente, o uso da L1 aumentou na segunda vez que as crianças realizaram a mesma tarefa, sugerindo que a repetição pode aumentar a confiança para recorrer à língua materna como ferramenta de apoio, quando necessário. O artigo destaca a função facilitadora da L1 para crianças em tarefas de língua estrangeira e recomenda que o seu uso estratégico seja reconhecido como apoio ao desenvolvimento da língua, e não como um obstáculo ao ensino do inglês. Estas descobertas apontam que o contexto instrucional influencia o comportamento linguístico das crianças (mais exposição e integração em CLIL, menos dependência da L1), mas que, em ambos os casos, a L1 serve primordialmente como recurso de apoio (*scaffold*) e colaboração para superar os desafios comunicativos.

Não obstante outros estudos, Pladevall-Ballester e Vraciu (2020) têm mostrado que as práticas de negociação de sentido (*NfM*) são reconhecidas como importantes para a aprendizagem, mas sabe-se pouco sobre como tempo, nível de proficiência dos pares e língua de interação (L1 vs. L2) influenciam este processo em crianças. O seu estudo consistiu em promover atividades de *spot-the-differences* realizada a pares, em 40 crianças bilíngues (catalão/espanhol), aprendentes de inglês no 1.º ciclo (9–10 anos no início; 11–12 anos dois anos depois). A ocorrência de negociação de sentido foi baixa em termos percentuais, contudo, verificou-se mais *NfM* em L2 ( $\approx 10\%$ ) do que em L1 ( $\approx 7\%$ ), mesmo num contexto de baixa exposição. A negociação ocorreu mais em inglês (L2) do que em L1, sinal positivo da aprendizagem dos alunos, quanto ao tempo, este não teve quase efeito e a quantidade de *NfM* manteve-se estável ao longo dos dois anos. Mesmo com baixa exposição e nível elementar, as crianças demonstram capacidade para negociar sentido em inglês, onde a L2 acabou por ser mais usada do que L1 para negociar, contrariando a previsão de recurso predominante à língua materna. Um ponto interessante foi a organização dos pares de níveis diferentes que revelou ser pedagógica e sociolinguisticamente mais frutífero.

Este estudo veio contribuir para compreender como crianças pequenas conseguem apoiar-se mutuamente para aprender uma língua e mostrar que a negociação de sentido não depende apenas da idade como se irá apresentar no ponto seguinte, mas do design das tarefas e do tipo de pares.

### 3.3.2 A influência da idade na interação entre pares

Annamaria Pinter (2006) comparou 20 crianças de 10 e 11 anos e 10 adultos, alunos de iniciação de EFL, numa tarefa de “*spot the difference*” concluindo que as crianças encontraram menos diferenças do que os adultos devido à menor eficácia em lidar com as exigências da tarefa. Enquanto os adultos se concentram na resolução de problemas e

conclusão de tarefas, as crianças adotam uma abordagem mais flexível e tendem a nomear os itens nas suas imagens. Pinter sugere que estas diferenças podem ser parcialmente explicadas pela menor capacidade cognitiva das crianças e pelas práticas familiares na sala de aula, como o hábito de nomear coisas.

Pinter (2007) voltou a estudar outro par de alunos de EFL de 10 anos que completaram três tarefas “*spot the difference*” durante três semanas e descobriu melhorias na fluência e na capacidade de lidar com as tarefas. Houve casos de apoio entre pares, com o aluno mais competente ajudando o outro e progresso na atenção e resposta cuidadosa entre as crianças. No entanto, o pequeno tamanho da amostra e o cenário experimental desaconselham a generalização dos resultados.

Oliver et al, (2017) analisaram 22 crianças de cinco a sete anos e 20 alunos mais velhos (11-12 anos) a estudar inglês como língua adicional a trabalhar em pares para completar tarefas bidirecionais de lacunas de informação. O objetivo era quantificar instâncias de a) cooperação, reciprocidade e resolução de conflitos, b) capacidades para gerir as tarefas, c) envolvimento cognitivo e d) foco na forma e determinar como estas características diferem de acordo com a idade. Descobriram que as crianças trabalhavam de forma cooperativa e recíproca para apoiar (*scaffold*) a produção linguística, com alguns conflitos não resolvidos que exigiam a intervenção do professor. Demonstraram competências adequadas de gestão de tarefas, concentração nas tarefas, envolvimento linguístico e cognitivo e capacidade de se focarem na língua. Os alunos mais velhos mostraram uma ligeira superioridade ao nível da cooperação e reciprocidade, embora considerassem algumas tarefas pouco interessantes e desafiantes, enquanto os mais novos tinham maior tendência para conflitos, mas a capacidade de os superar foi semelhante à dos mais velhos.

Outros estudos (Berman, 1998) sugerem que as crianças por volta dos 6 anos podem hesitar na partilha com os outros e preferir ou escolher trabalhar sozinhas. De acordo com Leman e Oldham (2005) a partir dos 8 anos, as crianças tornam-se mais colaborativas e envolvem-se em esforços mais coordenados e formas de interação. Outros estudos realizados com menor número de participantes revelaram que as crianças na faixa etária de 8-9 anos (3.º ano) e 11-12 anos (6.º ano) tendem a estabelecer padrões colaborativos de interação (Butler & Zeng, 2013) e as crianças de 9 a 10 anos (4.º ano) parecem formar padrões não colaborativos (Butler & Zeng, 2013; García Mayo & Imaz Agirre, 2016; García Mayo & Zeitler, 2017). García Mayo e Imaz Agirre (2016) especulam que os fatores motivacionais nesta idade podem intervir tendo em conta o conhecimento que as crianças possuem sobre os seus pares e o que pensam sobre a forma de usar a L2. Pinter (2007) argumenta que a

faixa etária de 9-10 anos é sensível no desenvolvimento infantil, o que, por sua vez, tem uma forte influência no grau de colaboração.

Um estudo no Reino Unido sobre a capacidade dos alunos do ensino primário para realizar tarefas de raciocínio científico, quando divididos em pares de amizade versus pares de conhecimento (Kutnick & Kington, 2005 as cited in Kos, 2024) mostra que pares de amizade entre meninas tiveram o melhor desempenho. Em contraste, pares de amizade entre meninos tiveram o pior desempenho, enquanto pares mistos de meninos e meninas apresentaram um desempenho intermédio. No que diz respeito aos pares formados pelos professores versus pares escolhidos pelos alunos numa aula de EFL, García Mayo e Imaz Agirre (2019) mostram que os pares formados pelos professores são mais focados na tarefa do que os pares auto selecionados pelos alunos. Embora estes resultados possam fornecer algumas diretrizes sobre a combinação de pares que funciona melhor na sala de aula e ainda sendo uma decisão do professor, esta deve ser constantemente acompanhada durante as atividades de interação. Algumas combinações possíveis poderiam ser alunos mais fracos com alunos mais fortes, ou meninos mais barulhentos com meninas mais calmas. Isto poderá envolver a mudança temporária de lugar, mas não deve exigir a mudança de mobiliário.

Em suma, a investigação até ao momento indica que as crianças usam estratégias de conversação, embora com diferenças em relação aos adultos no uso proporcional de estratégias individuais. Estas diferenças parecem derivar de várias circunstâncias, desde a idade e nível de desenvolvimento cognitivo das crianças até à sua proficiência linguística e contexto de aprendizagem. No entanto, estas diferenças não impedem que os alunos mais jovens se envolvam e beneficiem da interação entre pares.

### **3.4 Como se mede a competência de interação oral**

De acordo com Monteiro et al (2013) em Portugal há uma escassez de estudos sobre a construção e validação de instrumentos/ ferramentas de apoio pedagógico-didático na área da competência comunicativa oral (Amor, 2003). A nível europeu, destacam-se os trabalhos realizados em França e Espanha, que têm produzido materiais específicos para a prática sistemática de atividades de avaliação e promoção da compreensão e expressão oral nas escolas (Lomas, 2002; Núñez-Delgado, 2000, 2005)

No contexto nacional, alguns investigadores têm-se dedicado ao desenvolvimento de instrumentos que apoiam o ensino sistemático da comunicação oral, como é o caso de Sousa (2006) e Leslie (2022). No entanto, a maioria dos estudos foca-se na presença ou ausência,

nos manuais, de atividades que promovam a expressão oral, ou em estratégias de treino dessa competência (Silva, 2008). No que diz respeito aos instrumentos de avaliação, as grelhas de observação e avaliação são recomendadas como estratégias pedagógico-didáticas para a expressão oral, dado que se baseiam em fundamentos teóricos consistentes, complementados pela sua funcionalidade e adequação prática ao contexto (Lomas, 2002; Núñez-Delgado, 2005; Sousa, 2006).

Na opinião de Monteiro et al (2021) a avaliação da comunicação oral utilizando uma grelha de observação e registos requer que esses instrumentos sejam operacionais, confiáveis e capazes de refletir com precisão o nível de desempenho dos alunos. Uma avaliação quantitativa não consegue capturar completamente a qualidade de todos os dados recolhidos sobre a produção oral.

Os documentos normativos do ministério têm vindo a preconizar, efetivamente, a integração de práticas de oralidade, de escrita e de leitura na sala de aula de aprendizagem da língua. Paradoxalmente, a expressão oral parece continuar a apresentar-se como o “parente pobre” do ensino, não recuperando ainda o lugar que outrora ocupara na Antiguidade Clássica. Face a esta realidade, é necessário que seja dada a oportunidade aos alunos de aperfeiçoarem as suas competências orais, por meio do estabelecimento de situações de comunicação significativas (Monteiro, 2020; Sim-Sim et al., 1997 as cited in Monteiro et al, 2013).

Perante este cenário e com o objetivo de melhorar as práticas de avaliação pedagógica, surge o Projeto MAIA, sob a coordenação de Fernandes (2021) que deu um novo impulso “às práticas de classificação e de atribuição de notas aos alunos” (p. 360). O Projeto MAIA – Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica- é um projeto multidimensional no âmbito do qual se discutem questões curriculares e pedagógicas, questões teóricas e práticas de ensino, aprendizagem e avaliação, bem como questões da formação contínua e do desenvolvimento profissional dos professores. Segundo Fernandes (2021) a utilização de rubricas é largamente reconhecida pelos seus efeitos positivos no desenvolvimento do currículo, muito particularmente porque melhoram os processos de aprendizagem, de ensino, de avaliação e de classificação.

Para a grande maioria dos autores no Projeto MAIA, “as rubricas deverão incluir o conjunto de critérios que se considera traduzir bem o que é desejável que os alunos aprendam e, para cada critério, um número de descrições de níveis de desempenho” (Fernandes, 2021, p. 298). Para este autor, “os critérios são designações que se selecionam através da análise cuidada dos elementos curriculares indispensáveis (e.g., Aprendizagens Essenciais, Perfil

dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória) e que, em conjunto com os respectivos descritores ou indicadores, nos ajudam a identificar o que se consideram ser as características ou os atributos que o desempenho dos alunos deve ter quando estão a trabalhar numa dada tarefa de avaliação” (p.166). Neste sentido pretende-se que para um dado critério, se possa ter, por exemplo, três, quatro ou mesmo cinco indicadores ou descritores de níveis de desempenho que deverão traduzir as orientações fundamentais, para que os alunos possam regular e autorregular os seus progressos nas aprendizagens a desenvolver. Assim, numa rubrica, deveremos ter sempre dois elementos fundamentais: um conjunto coerente e consistente de critérios e um conjunto muito claro de descrições para cada um desses critérios. “Os descritores dos critérios devem ser simples, concretos e verificáveis/observáveis, em número não inferior a três e não superior a cinco por critério” (Roegiers, 2020 as cited in Braga et al, 2022, p. 204).

Segundo Chowdhury (2018) o uso de rubricas em sala de aula permite que os alunos entendam o que significa um nível aceitável de desempenho ao executar uma determinada tarefa. As rubricas eficazes também ajudam os alunos a perceber até que ponto o seu desempenho atual corresponde à importância de cada critério e que medidas futuras podem ser tomadas para melhorar a qualidade do seu trabalho. Embora as rubricas sejam úteis para classificação e avaliação, muitos autores afirmam que as rubricas também podem ser usadas como uma ferramenta instrucional para facilitar a aprendizagem do aluno. Embora alguns autores, como Campbell (2005) e Tunon e Brydges (2006), tenham notado os benefícios do uso de rubricas para fins avaliativos, Song (2006) argumenta que as rubricas também podem fornecer *feedback* construtivo para ajudar os alunos a identificarem áreas de melhoria. No entanto, Andrade (2005) afirma que os professores podem usar rubricas como uma ferramenta de ensino para promover a aprendizagem ativa na sala de aula. As rubricas ajudam a esclarecer as metas para o trabalho dos alunos, ajudam os alunos a regular o seu progresso e tornam as notas mais justas e transparentes.

Fornecer rubricas aos alunos para que conheçam previamente os critérios de avaliação e os níveis de qualidade esperados numa determinada tarefa é uma prática amplamente utilizada para orientar a autoavaliação (Panadero & Johnson, 2013). O uso de rubricas tem ganhado popularidade por destacar os aspetos da tarefa diretamente ligados aos objetivos de aprendizagem. No entanto, como apontado por algumas pesquisas (Bailey, 2009; Sendziuk, 2010 as cited in Brookhart, 2018), o *feedback* gerado pelo uso destas rubricas, especialmente as de natureza holística, pode ser, em certos casos, demasiado genérico.

Uma forma de superar esta limitação é incorporar a avaliação por pares (Nicol, 2010) ou envolver os próprios alunos no processo avaliativo. Isso faz com que o foco da tarefa seja

mais voltado para a aprendizagem mediada pelo *feedback*, e não simplesmente para a verificação dos critérios estabelecidos na rubrica com o objetivo de medir o desempenho.

Para Brookhart (2018) “rubrics give structure to observations” (p. 5). Na opinião desta autora alinhar as avaliações de desempenho de um aluno com os detalhes de uma rubrica evita conclusões precipitadas que podem surgir nas avaliações em sala de aula. Em vez de avaliar o desempenho, a rubrica descreve o desempenho. A avaliação de qualidade que deriva de uma rubrica também abrange uma descrição do desempenho que pode ser utilizada para *feedback* e instrução, o que difere de uma avaliação de qualidade baseada numa determinada pontuação ou nota sem o uso de uma rubrica. As avaliações sem descrição prejudicam a atividade em sala de aula.

Existem dois tipo de rubricas de acordo com Brookhart (2018): “analytic rubrics describe work on each criterion separately, (...) holistic rubrics describe the work by applying all the criteria at the same time and enabling an overall judgment about the quality of the work” (p. 6). As rubricas analíticas, no entender desta autora, são as melhores para a maioria das intenções da sala de aula, dado que se concentram num critério de cada vez, o que é melhor para o ensino e para a avaliação formativa, pois os alunos podem ver os aspetos que precisam de mais atenção.

Rubrics are important because they clarify for students the qualities their work should have. This point is often expressed in terms of students understanding the learning target and criteria for success. For this reason, rubrics help teachers teach, they help coordinate instruction and assessment, and they help students learn. Brookhart (2018, p. 11).

Chowdhury (2018) refere ainda que, embora o uso das rubricas se tenha tornado popular na avaliação de desempenho de várias tarefas, muitos professores parecem desconhecer os seus benefícios. A maioria dos professores até pode cometer erros na avaliação do desempenho dos alunos através de um julgamento que pode ser inconsistente e até tendencioso. É do senso comum os alunos queixarem-se de serem avaliados injustamente pelos professores, alegando merecer notas mais altas. Com a ajuda de rubricas, os alunos podem claramente entender o que é necessário para obter uma nota “Muito Bom” numa tarefa ou tarefa específica. Portanto, as rubricas podem servir como uma valiosa ferramenta de classificação que pode levar a resultados consistentes, justos e a uma classificação mais transparente.

Fernandes (2021) refere que quando uma rubrica é clara e bem elaborada, tanto alunos como professores entendem claramente as características e qualidades que o trabalho deve apresentar para demonstrar as aprendizagens alcançadas. Deste modo, as rubricas ajudam a concretizar um princípio essencial na avaliação pedagógica: alinhar as “aprendizagens com o ensino e a avaliação. Elas podem e devem ser utilizadas para ajudar os alunos a aprender e os professores a ensinar” (p. 301), além de facilitar a avaliação do trabalho realizado por ambos. Idealmente, a mesma rubrica deve ser aplicável a uma variedade de tarefas ao longo de um determinado período. Faz sentido utilizar uma única rubrica para diferentes tarefas dentro de um mesmo domínio curricular e para aprendizagens essenciais específicas, assegurando assim maior consistência e precisão na avaliação, seja ela formativa ou sumativa. Isto permite que alunos e professores trabalhem com critérios comuns como referência fundamental (Fernandes, 2021).

Tendo em conta o que foi dito anteriormente, uma rubrica de avaliação, em geral, inclui quatro elementos:

- (a) a descrição geral da tarefa que é objeto de avaliação;
- (b) os critérios;
- (c) os níveis de descrição do desempenho (indicadores, descritores) relativamente a cada critério;
- (d) a definição de uma escala em que a cada numeral, letra do alfabeto ou percentagem, corresponde um determinado indicador ou descritor de desempenho (Fernandes 2021, p. 303).

De acordo com o Conselho da Europa (Ministério da Educação, 2001) os aspetos qualitativos para o uso da língua A1 são apresentados na Tabela . O documento descreve os níveis de proficiência na língua falada de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR). Este quadro fornece um gráfico que avalia os diferentes aspetos qualitativos do uso da língua, incluindo âmbito, correção, fluência, interação e coerência, nos níveis de C2 a A1.

De acordo com o Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), que tem por função principal a conceção de instrumentos de avaliação dos conhecimentos e capacidades dos alunos dos ensinos básico e secundário, a classificação do desempenho no domínio da interação e produção orais em provas e exames é registada numa ficha de registo.

## Tabela 6

### *Avaliação da Produção Oral através dos Aspectos Qualitativos do Uso da Língua A1.*

Descritores	Aspectos Qualitativos para o Uso da Língua A1
Âmbito	Tem um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com aspetos pessoais e situações concretas determinadas
Correção	Demonstra apenas um controlo limitado de poucas estruturas gramaticais e padrões frásicos num repertório memorizado
Fluência	É capaz de gerir enunciados muito curtos, isolados e preestabelecidos, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras menos familiares e proceder a rearranjos na comunicação.
Interação	É capaz de perguntar e responder a questões sobre aspetos pessoais. É capaz de interagir de forma simples, mas a comunicação fica totalmente dependente de repetições, reformulações e correções.
Coerência	É capaz de ligar palavras ou grupos de palavras com conectores lineares muito simples como 'e' ou 'então'.

*Nota:* Retirado de Ministério da Educação (2001, p. 56-58).

Os critérios de classificação apresentam-se organizados em parâmetros com os respetivos níveis de desempenho que são os descritores. Na classificação do desempenho, consideram-se cinco parâmetros, cujo entendimento é o seguinte:

- (a) Âmbito – refere-se à capacidade de usar os recursos linguísticos necessários à comunicação, em termos de variedade, extensão/espectro do conhecimento linguístico;
- (b) Correção/Controlo – refere-se à capacidade de usar as estruturas gramaticais de acordo com as regras do sistema linguístico e, igualmente, usar o vocabulário adequado/apropriado, bem como a pronúncia adequada;
- (c) Fluência – refere-se à capacidade de formular ou de prosseguir um discurso com ritmo adequado ao contexto, sem que hesitações, pausas ou reformulações exijam demasiado esforço de compreensão ao(s) interlocutor(es);

- (d) Desenvolvimento Temático, Coerência e Coesão: – Desenvolvimento Temático refere-se à capacidade de transmitir conhecimentos/informação e de se expressar acerca de qualquer(qualsquer) tema(s) desenvolvido(s) a partir dos documentos curriculares de referência; – Coerência e Coesão: refere-se à capacidade de encadear ideias e de organizar informação, ativando componentes da competência discursiva, como os conectores;
- (e) Interação – refere-se à capacidade de comunicar oralmente com outro(s) falante(s), envolvendo a negociação de sentidos entre emissor(es) e recetor(es) da mensagem.

As rubricas variam de acordo com o Agrupamento de Escolas numa questão de semântica para os critérios de avaliação, uns colocam Âmbito, Correção, Fluência, Interação e Coerência e outros, como é o caso do Agrupamento de Escolas do Teixoso, usa Organização das ideias e vocabulário, Construção frásica, Clareza e correção e Interesse dos ouvintes. Contudo embora numa linguagem diferente, ambos estão de acordo com os normativos em vigor, Aprendizagens Essenciais e PASEO, já referidos no Capítulo 1 deste estudo.

De acordo com Jackson, (2022) a avaliação do desempenho individual do aluno costuma considerar dimensões como a complexidade, a precisão e a fluência, com o objetivo de captar aspetos da produção oral ou escrita que sejam significativos para o desenvolvimento da LE.

Na maioria dos estudos de Azkarai e García Mayo (2017), García Mayo e Azkarai (2016), García Mayo et al (2017); Garcia-Mayo e Lázaro-Ibarrola, (2015) e García Mayo e Imaz Agirre (2017; 2019) os únicos elementos que se consideram na interação oral dos alunos do 1.º Ciclo são a frequência, o tipo e o resultado dos episódios relacionados com a língua que produzem e o seu uso e funções da L1. No entender destes autores a investigação sobre o uso da L1 (língua materna) na interação baseada em tarefas com crianças é limitada, na medida em que as crianças não a utilizam excessivamente, apenas recorrem à L1 principalmente para pedir ajuda ou usar empréstimos linguísticos, prevenindo assim falhas na comunicação.

No entanto, no entender de Azkarai e García Mayo (2017) o seu estudo teve como limitações a utilização de uma única tarefa e a necessidade de existirem mais pesquisas com diversas tarefas para avaliar a influência da modalidade da tarefa no uso da L1. As práticas de avaliação devem envolver ainda as crianças na reflexão sobre a sua aprendizagem, identificando o que sabem e não sabem fazer e pensando em modos de melhorar a sua

*performance*: por exemplo, fazendo autoavaliação e avaliação por pares ou usando o portfólio. O desenvolvimento deste tipo de procedimentos e instrumentos não é apenas possível, mas também desejável na educação de crianças (Ellis & Ibrahim, 2017), pois também contribuem para centrar o ensino no aluno e desenvolver a sua autonomia, algo que é preconizado nas Aprendizagens Essenciais.

A autoavaliação é parte integrante de uma abordagem centrada no aluno e da avaliação formativa. Ela envolve pedir aos alunos que “pensem sobre o seu desempenho com regularidade” (Pinter, 2006, p. 136). De acordo com Cameron (2001), os benefícios da autoavaliação são inúmeros porque os alunos podem (i) entender mais sobre o seu processo de aprendizagem, (ii) ser motivados e envolvidos na aprendizagem, (iii) continuar a aprender fora da sala de aula, (iv) criar um relacionamento mais igualitário entre professores e alunos de forma que o aluno seja visto na sua individualidade. Butler (2015) considera que o envolvimento na autoavaliação aumenta a motivação e a aprendizagem dos alunos. Mais importante, ajuda os alunos a desenvolverem atitudes positivas em relação à aprendizagem e avaliação das línguas (Jang, 2014). Além disso, e quando usada com sucesso, promove a autonomia (Nikolov, 2016). No entanto, é importante salientar que os alunos consideram o processo de autoavaliação difícil no início, bem como um conceito abstrato ou difícil de entender. Desta forma é importante fazê-lo de forma gradual e, parafraseando Pinter (2006, p. 136) a autoavaliação tende a ser mais eficaz quando está direcionada para tarefas específicas e situações bem conhecidas. Ao utilizar os mesmos critérios para atividades semelhantes, as crianças ganham confiança e sentem-se mais seguras. Jang (2014) refere que a autoavaliação requer a orientação do professor, pois os alunos não desenvolvem naturalmente a capacidade de autoavaliar o seu desempenho, pelo que é necessário ensiná-los como e porquê. O autor também acrescenta que os critérios de avaliação devem ser partilhados com os alunos antes da sua autoavaliação dado que envolver os alunos e convidá-los a fazer um *brainstorming* de critérios pode ser uma ótima ideia para avaliar o seu trabalho.

A avaliação deve ser entendida como um processo que apoia positivamente a aprendizagem, promovendo atitudes favoráveis ao desenvolvimento do aluno. Para além de motivar os alunos ao longo do processo bem como nos resultados da avaliação, desempenha ainda um papel relevante na planificação das práticas pedagógicas, na monitorização e no aperfeiçoamento de cursos e programas. As atividades avaliativas e o feedback nelas gerado constituem instrumentos fundamentais para sustentar a aprendizagem contínua (Cameron, 2001). Quanto mais diversificado for o uso de diferentes modalidades avaliativas, mais completa e fiável se torna a avaliação, permitindo obter evidências justas e objetivas acerca

das competências da criança. Todavia, a investigação (Moreira et al., 2021) mostra que a realidade portuguesa diverge do quadro teórico, persistindo uma prevalência de práticas centradas na avaliação sumativa e com limitada atenção à avaliação da interação oral.

### **3.5 Conclusão**

A interação oral é, sem dúvida, uma das atividades comunicativas da sala de aula que mais se assemelha à vida real, que mais entusiasmo provoca, quando bem trabalhada, mas que, paradoxalmente, mais medos ou receios gera nos alunos. Urge um trabalho contínuo e uma incidência nesta componente da língua estrangeira a fim de colmatar as falhas existentes, diminuir os receios e desenvolver esta competência. A interação entre os alunos, especialmente através do trabalho em pares, é destacada como uma estratégia eficaz para promover a aquisição da língua. A prática constante da oralidade permite que os alunos experimentem a língua em contextos reais e significativos, o que, por sua vez, facilita a internalização das estruturas linguísticas e melhora a fluência.

A Hipótese de Interação é central neste capítulo, propondo que a troca comunicativa entre os alunos possa criar oportunidades de aprendizagem através da negociação de sentido. As estratégias de conversação desempenham um papel crucial neste processo, pois ajudam os alunos a ultrapassar barreiras comunicativas e a desenvolver competências linguísticas de forma mais natural e contextualizada. Neste capítulo ainda se explora como a idade dos alunos pode influenciar a qualidade e a eficácia da interação, em diferentes faixas etárias, apresentando necessidades e desafios específicos ao trabalho em pares.

Finalmente, o capítulo aborda a importância de medir a competência de interação oral para avaliar a eficácia das práticas pedagógicas. A avaliação dessa competência permite identificar progressos e áreas que necessitam de melhoria, proporcionando uma visão clara da promoção das estratégias de interação na aprendizagem da língua. Medir a competência oral não só auxilia na verificação dos resultados do ensino, mas também orienta ajustes necessários nas abordagens pedagógicas para maximizar o sucesso na aquisição da língua inglesa como língua estrangeira.



## **PARTE II**



# Capítulo 4

## Investigação – Ação

O presente capítulo, sobre a metodologia de Investigação-Ação (I-A) usada no estudo, inicia-se com a indicação dos objetivos do estudo e formulação de questões de investigação, seguindo-se a descrição dos ciclos de I-A. Descrevem-se também os participantes e o contexto da investigação, assim como os instrumentos utilizados para recolher os dados e as diretrizes seguidas para os codificar e analisar. Finalmente, descrevem-se os procedimentos para realizar o estudo.

### 4.1 Objetivos

A preocupação central da presente investigação resume-se nos seguintes objetivos gerais que depois se operacionalizaram num plano de intervenção:

- (a) explorar a TBLT no desenvolvimento de competências de interação oral;
- (b) fomentar o envolvimento dos alunos em atividades de interação oral;
- (c) desenvolver competências de autorregulação da aprendizagem da língua, com incidência na interação oral por meio de TBLT;
- (d) avaliar as diversas intervenções de TBLT na aprendizagem dos alunos.

### 4.2 Questões de investigação

De acordo com os estudos apresentados no segundo Capítulo, a implementação de metodologias inovadoras, como *Task-Based Language Teaching (TBLT)*, no ensino do inglês como língua estrangeira (EFL) no 1.º Ciclo tem demonstrado benefícios significativos na competência comunicativa dos alunos. A escolha desta abordagem baseou-se em estudos que indicam que as tarefas são particularmente eficazes na promoção de uma interação significativa entre os alunos. As tarefas promovem o envolvimento e a colaboração eficaz dos alunos, o seu estatuto como alunos favorece a participação igualitária e o contexto da tarefa facilita a definição inequívoca de compreensão dos enunciados dos parceiros (Oliver et al, 2017). Tendo em conta estas referências, pretende-se com este estudo perceber como a aplicação da metodologia TBLT pode promover a interação oral dos alunos do 1.º ciclo, em inglês, no nível de iniciação, num contexto português específico.

As questões que irão nortear esta investigação são as seguintes:

- QI.1 Quais são as estratégias utilizadas pelos alunos durante as tarefas de interação oral?
- QI. 1.1 Qual a percentagem de uso de L1 e LE nas tarefas a pares? Essa percentagem altera-se do 3.º para o 4.º ano?
- QI. 1.2 Quando e com que finalidade é que as crianças utilizam estratégias de *translanguaging*?
- QI. 2 Como é que a resolução de tarefas, quando realizada a pares, potencia o desenvolvimento da interação oral?
- QI.2.1 Em que medida a interação oral entre pares é motivadora para as crianças, na perceção delas e na perceção do professor?
- QI. 2.2 Quais são as maiores dificuldades sentidas pelos alunos na realização das tarefas em termos de interação oral, na perceção delas e na perceção do professor?

### **4.3. A metodologia**

Scrivener (2005) destaca a importância de os professores refletirem sobre as ações, atitudes e escolhas no presente e que estão na base da melhoria e da continuidade do trabalho para o futuro. Ensinar exige refletir sobre as ações passadas e aprender com elas. Portanto, cada professor deve considerar os interesses, características e ritmos de aprendizagem dos alunos. Deve procurar a aquisição de um conhecimento mais aprofundado sobre o grupo de crianças com quem trabalha e sobre o contexto em que ambos se inserem, podendo, deste modo, promover o seu desenvolvimento enquanto profissional de educação.

No presente estudo, optou-se pela metodologia Investigação Ação (I-A) pela necessidade de seguir uma metodologia de investigação que fosse reflexo de uma prática específica de um professor, envolvendo os alunos do 1.º ciclo na aprendizagem de inglês nas diferentes fases do processo em análise. Burns (2009) afirma que a investigação-ação caracteriza-se por ser uma metodologia resultante de uma postura reflexiva por parte da pessoa que investiga, no que diz respeito às suas práticas enquanto profissional de uma determinada área.

Esta metodologia, atribuída a Kurt Levin (1946 as cited in Burns, 2009), caracteriza-se pela procura da mudança, da transformação e da resolução de um problema, de forma colaborativa e participativa. Coutinho (2013) descreve a Investigação-Ação como uma abordagem metodológica que combina simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), utilizando um processo cíclico ou em espiral que alterna entre ação e reflexão crítica. Este método é desenvolvido através de uma sequência de experiências

organizadas em ciclos. Segundo Traqueia et al. (2021), a Investigação-Ação insere-se no paradigma sociocrítico e adota uma abordagem mista para a recolha e análise de dados, podendo empregar diversas técnicas e instrumentos de carácter tanto quantitativo quanto qualitativo.

Ainda de acordo com Máximo-Esteves (2008 as cited in Silva et al., 2014), a I-A é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática, cuja prática se deseja aperfeiçoar ou quando se pretende aumentar a compreensão pessoal dela. Por isso, considerou-se que esta metodologia poderia conduzir a uma melhor compreensão da realidade em análise, no âmbito do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Ao analisar as aulas de modo crítico e reflexivo, tornou-se evidente que havia um problema que não estava a ser colmatado adequadamente com as estratégias geralmente adotadas. Esta situação vai ao encontro do referido por Burns, (2009) que estudou o conceito de uma prática reflexiva, onde o professor é o investigador. Parafraseando Burns (2009), a investigação-ação implica uma abordagem crítica, sistemática e autorreflexiva ao analisar e explorar o próprio contexto de ensino, procurando melhorar continuamente as práticas pedagógicas.

O problema identificado no presente estudo combinava a dificuldade sentida pela professora de dar atenção suficiente a todas as crianças durante a aula, de promover atividades de ensino e aprendizagem de inglês realmente comunicativas e não apenas exercícios repetitivos (*pattern drills*) ou de interação entre professor e aluno. Este foi o ponto de partida para a I-A que carece de uma intervenção que possa solucioná-lo. Nesse sentido, considera-se o modelo desenvolvido por Burns (2009, adaptado por Padaw as cited in British Council, 2018) na Figura 3 como adequado por permitir aplicar, em dois ciclos, os instrumentos e estratégias necessárias ao esclarecimento das questões de investigação enunciadas no ponto 4.2.

A literatura sobre esta metodologia (por exemplo, Burns, 2009; McIntyre, 2008; Norton, 2009; Sagor, 2000) sugere as seguintes etapas na IA:

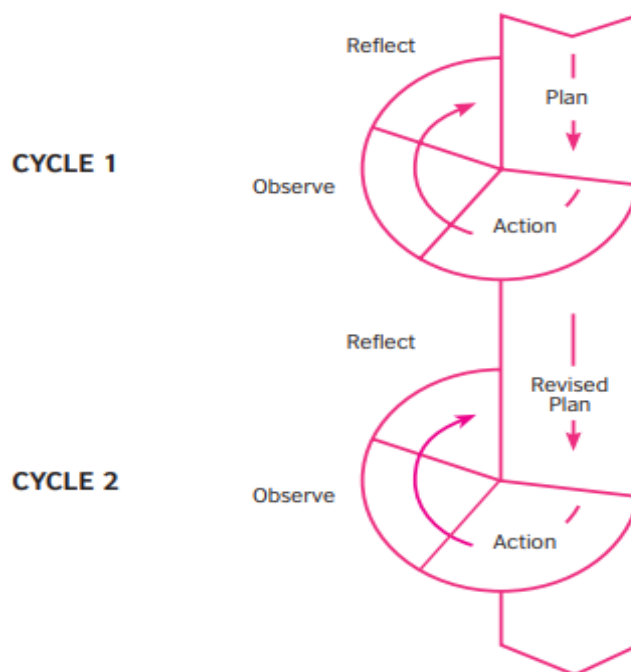
- (1) Identificar um problema ou preocupação
- (2) Desenhar um estudo de pesquisa para o explorar
- (3) Realizar o estudo
- (4) Avaliar/refletir sobre o estudo; obtendo contributos
- (5) Modificar a prática em consequência

De acordo com os autores supracitados, a I-A apresenta-se sempre relacionada com a escola, professores, estudantes ou com qualquer temática que tenha como objetivo a educação. Estes autores consideram que a área do ensino é propícia ao uso desta metodologia, tendo em conta que a escola é um lugar que pode gerar incertezas, conflitos, situações dinâmicas que acontecem em função das relações humanas que decorrem nestes espaços.

Através da Figura 3, verificamos que a I-A possui determinadas fases que se desenvolvem continuamente: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização) desenvolvidos no ponto seguinte. São procedimentos constantes, realizados de forma circular, o que permite dar início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva.

### Figura 3

*Representação de um Modelo de I-A, Espiral de Ciclos.*



*Nota:* Retirado de British Council, (2018, p. 67)

Dado que a escola tem um cariz transformador, reflexivo e participativo, explorando o individual e o social, este método pode contribuir para a melhoria dos espaços educativos e também para a mudança do *status quo*. Por este motivo, para os referidos autores, a I-A é a metodologia que mais contribui para favorecer as mudanças profissionais e/ou nas

instituições educativas. Além disso, o envolvimento do investigador no sucesso do projeto prático e o carácter ativista da investigação podem ser vistos como “um excelente mecanismo de estímulo ao rigor na recolha e na análise de informação” (Pardal & Lopes, 2011, p. 45). Assim, o envolvimento de todos os intervenientes no problema ou na resolução do mesmo, nomeadamente o investigador e os participantes no projeto de investigação, caracterizam a I-A como um método que promove a participação e o trabalho colaborativo.

#### **4.4 Descrição dos ciclos de investigação-ação**

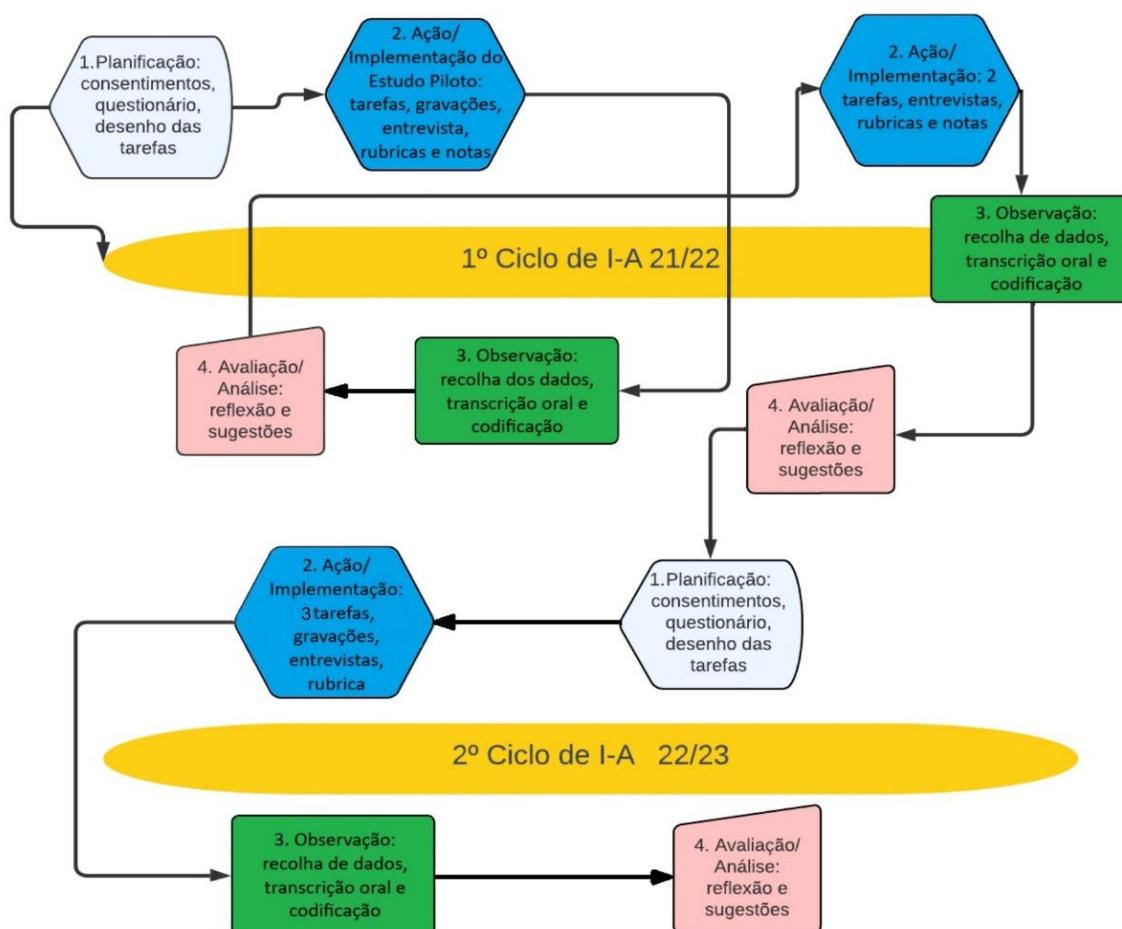
Os procedimentos constantes, realizados de forma circular e que permitiram dar início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva de acordo com Burns (2009) são:

1. **Planificação:** Nesta fase identifica-se um problema ou questão e desenvolve-se um plano de ação com o objetivo de trazer melhorias numa área específica do contexto de pesquisa. Consideram-se: i) o tipo de investigação, tendo em conta a realidade e as limitações da situação de ensino; e ii) que potenciais melhorias poderão ser possíveis.
2. **Ação:** O plano é delineado e envolve algumas intervenções intencionais na escola, que podem ser colocadas em ação durante um período. As intervenções são “criticamente informadas” à medida que se questionam as hipóteses sobre a situação atual e planificam formas alternativas de fazer as coisas.
3. **Observação:** Esta fase envolve observar sistematicamente os efeitos da ação e documentar o contexto, ações e opiniões dos envolvidos. É a fase da recolha de dados, para analisar informações sobre o estado da investigação.
4. **Reflexão:** Neste ponto, reflete-se, avalia-se e descrevem-se os efeitos da ação para entender o problema inicial, o que aconteceu, e entender com mais clareza o que se explorou. Podem existir mais ciclos de IA para melhorar ainda mais ou partilhar a ‘história’ de uma pesquisa com outros, como parte de desenvolvimento profissional contínuo (Burns, 2009).

O modelo de I-A adaptado ao presente estudo de acordo com estes ciclos apresenta-se na Figura 4.

**Figura 4**

*Etapas dos Ciclos de I-A no Estudo.*



*Nota:* Elaboração própria

Findas as quatro fases do primeiro ciclo de I-A seguiu-se o segundo ciclo de I-A. Neste ciclo, partindo dos dados e resultados que emergiram das fases de avaliação e teorização relativas ao ciclo anterior, reformularam-se as tarefas e planificou-se a sua reimplementação, seguindo de novo as quatro fases de planificação, implementação, observação e avaliação.

De acordo com Burns, (2009), uma das críticas direccionadas à IA – bem como à pesquisa qualitativa de forma geral – é a sua subjetividade de análise e interpretação dos dados, com a conseqüente dúvida sobre se os resultados da pesquisa terão repercussão noutros contextos de ensino. Concomitantemente levanta-se a questão da credibilidade, tornando imperativo encontrar maneiras de robustecer os dados, garantindo que se adotou uma

abordagem objetiva para a informação que se recolheu e para a interpretação dos dados que se realizou.

Considerando esta necessidade de credibilidade, adaptação ao problema e adequação às questões de investigação, optou-se por uma metodologia mista de análise de dados, integrando métodos qualitativos — através da análise de conteúdo de vários documentos — e quantitativos — com a aplicação e tratamento estatístico de questionários. Esta opção assenta no princípio de que as abordagens qualitativas e quantitativas podem ser complementares, permitindo uma compreensão mais holística e significativa do fenómeno em estudo (Coutinho, 2013). Por outro lado, optou-se pela triangulação de dados para garantir esta maior objetividade e credibilidade e que tem sido amplamente adotada em pesquisas que requerem reflexão e interpretação. Este termo vem originalmente dos campos da “navegação, astronomia”, onde diferentes direções e medições são tomadas para garantir que uma determinada localização é precisa (Bailey, 2006, p. 131 as cited in Burns, 2009). Com a triangulação da análise de dados, haverá uma combinação de perspetivas de análise dos dados recolhidos que ajudará a promover maior objetividade, dando maior credibilidade à pesquisa. Na prática, trata-se de recolher mais do que um tipo de dados (não significa necessariamente três tipos, embora o termo triangulação sugira isso). Depois, pode-se comparar, contrastar e verificar se os dados são corroborados por outras evidências. Desta forma, existe maior confiança nas reflexões e conclusões, pois são apoiadas pelos dados e não apenas pelas suposições ou pressuposições do professor investigador.

A triangulação tem várias vantagens. Não só proporciona uma imagem mais equilibrada, como também pode ajudar a explicar coisas que parecem contradizer-se ou que não se apoiam mutuamente. Permite igualmente obter perspetivas completas de todas as pessoas envolvidas (alunos, outros professores, administradores escolares, pais) em vez de depender de um conjunto limitado de informantes (Altrichter et al., 1993 as cited in Burns, 2009).

#### **4.5 Contexto/Turmas**

Os dados para este estudo foram recolhidos nos anos letivos de 2021/2022 e 2022/2023. No primeiro ano com uma turma de 3.º ano e outra de 4.º ano. E no ano seguinte também com uma de 3.º e a de 4.º que iniciou o estudo.

A turma do 3.º ano tinha 18 alunos e era composta por 9 meninos, um deles autista e 9 meninas. O aproveitamento desta turma era Bom, sendo que os alunos não estavam

habituaados a jogos ou outro tipo de dinâmicas mais lúdicas. A nível de participação, esta turma participava muito pouco e quase sempre em português. Os alunos tinham um comportamento desafiante na medida em que raramente usavam a linguagem de sala de aula, não cumpriam os níveis de ruído na sala e era difícil implementar estratégias para colmatar estas dificuldades. A turma do 4.º tinha 19 alunos, dos quais 12 meninos e 7 meninas, com idades entre oito e dez anos. O aproveitamento desta turma era de Muito Bom e a sua dinâmica era completamente oposta à anterior, dado que os alunos eram empenhados e queriam sempre novidade na sala de aula.

Na 1ª fase de recolha de dados apenas participaram 24 alunos, 12 do 3.º ano e 12 do 4.º ano, porque apenas estes assinaram o consentimento informado na participação do estudo.

Todos os alunos do estudo tinham o português como primeira língua (L1) e o inglês como língua estrangeira (LE). Os alunos do 3.º ano estavam a aprender inglês pela primeira vez, e os alunos do 4.º ano pelo seu segundo ano. Estes alunos apenas tinham LE duas vezes por semana durante uma hora.

No ano seguinte, 2022/ 2023 a 2ª fase de recolha de dados teve a sua sequência com os alunos do 3.º ano anterior, ou seja, que se encontravam agora no 4.º ano e com 12 alunos do 3.º ano. A atual turma do 4.º ano era composta por 22 alunos, 12 meninos e 10 meninas, dos quais um aluno de etnia cigana, uma aluna transferida do Brasil e um outro transferido de outra escola. A nível de comportamento na sala de aula este piorou, dado que existiam mais alunos com dificuldades de aprendizagem, como o aluno de etnia cigana, que embora faltasse muito não realizava qualquer tipo de tarefa em LE e a aluna brasileira que nunca tinha tido inglês. O aproveitamento geral da turma também tinha baixado ligeiramente. A turma do 3.º ano era composta por 20 alunos, dos quais 9 meninos e 11 meninas. O aproveitamento desta turma era de Muito Bom, tal como o comportamento em sala de aula. Os alunos eram empenhados e manifestavam desejo de aprender.

O manual adotado pela escola era o Start! Inglês para o 3.º e 4.º Ano (Silva et al, 2016). Este manual não era muito desafiante, sendo repetitivo na estrutura, e oferecia uma interpretação instrumental dos objetivos, com destaque para o desenvolvimento das quatro competências de uma forma integrada. Nas escolas por vezes existe uma determinada pressão para usar o manual porque os pais o adquirem e consideram que deve ser usado. Neste sentido, as atividades muitas vezes necessitavam de adaptação para proporcionar uma compreensão diferente e mais lúdica.

A Tabela 7 apresenta a caracterização dos participantes envolvidos no estudo, ao longo de dois anos letivos (2021/2022 e 2022/2023), distribuídos pelos 3.º e 4.º anos de escolaridade.

**Tabela 7**

*Caracterização da Amostra*

	2021/2022		2022/2023	
	3.º Ano	4.º Ano	3.º Ano	4.º Ano
Participantes	12	12	12	12
Idade	7-8	8-9	7-8	8-9
Género	5 meninos 7 meninas	6 meninos 6 meninas	5 meninos 7 meninas	5 meninos 7 meninas
Anos de Inglês	0	1	0	1
Nível de proficiência	A1	A1	A1	A1

*Nota:* Elaboração própria

Em ambos os anos, o número de participantes manteve-se constante (12 alunos por ano), com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. A distribuição por género revela uma ligeira predominância feminina no 3.º ano (7 meninas e 5 meninos) e equilíbrio no 4.º ano (6 meninos e 6 meninas) no primeiro ano letivo, mantendo-se semelhante no segundo ano.

Em termos de experiência prévia com a língua inglesa, os alunos do 3.º ano não tinham anos de estudo de inglês, enquanto os do 4.º ano tinham tido um ano de aprendizagem. O nível de proficiência linguística é o mesmo: os alunos do 3.º ano encontravam-se no mesmo nível que os alunos do 4.º ano.

## **4.6 Instrumentos de Recolha de Dados**

Sobre a avaliação na TBLT, na secção 2.8, é referida a sugestão de Genesee e Upshur (1996 as cited in Nunan, 2004) sobre ferramentas pertinentes para avaliação da interação oral como sendo as seguintes: observação direta, portefólios, questionários e entrevistas. No entanto para melhor perceber que instrumentos de recolha de dados deveriam ser usados no presente estudo, procedeu-se a uma sistematização de quais os instrumentos de recolha de dados usados em estudos similares sobre interação oral de crianças, dado que a complementaridade entre várias técnicas e instrumentos podem permitir ao professor investigador uma recolha mais profícua (Traqueia et al., 2021).

Estes dados são apresentados na Tabela 8, indicando o estudo, os instrumentos de recolha de dados e o tipo de estudo, constatando-se que a maioria dos estudos usam o questionário, as gravações de interações e as notas do professor participante.

**Tabela 8**

*Instrumentos de recolha de dados sobre interação oral*

Estudo	Instrumentos de recolha de dados	Tipo de estudo
Blanco (2015)	Diário de aula, gravações, questionários	I-A
Leslie (2015b)	Questionário, entrevista, gravações (análise das conversas ou <i>Conversation Analysis</i> ).	Qualitativo
Costa (2016)	Questionários, gravação em vídeo e grelhas de observação	Estudo de caso
Mendes (2016)	Observação de aulas, questionário inicial e final	I-A
Hidalgo (2017)	SPSS; chat ( <i>codes for the human analysis of transcripts</i> ); <i>chiltes</i>	Quantitativo /estatístico
Alexandre (2018)	Dois questionários, diário, observação e reflexão	I-A
Feiteiro (2018)	Diário reflexivo, gravações áudio e questionário final	I-A
Brito (2019)	Registo de observações e questionários	I-A
Dias (2020)	Questionário, gravações, diário reflexivo e notas do professor, plano de aulas	I-A
Urbano Fernández (2020)	Rubrica como pré e pós teste	Quantitativo
Oliveira, e Leslie (2021)	Gravações, notas do professor, grelhas de autoavaliação	I-A
Leslie (2022)	Gravações	Qualitativo

*Nota:* Elaboração própria

Consequentemente optou-se por estes instrumentos, por serem exequíveis para responder às questões de investigação e analisar como a prática de ensino de Inglês pode ser melhorada, acrescentando a entrevista e as rubricas de autoavaliação dos alunos. Em consequência desta análise no presente estudo optou-se pelos seguintes instrumentos de recolha de dados: um inquérito por questionário; gravações áudio de interações dos alunos durante sequências de três tarefas em cada ano letivo; notas do professor participante, entrevista aos alunos; e rubricas de autoavaliação dos alunos.

A Tabela 9 apresenta a descrição das principais técnicas, instrumentos e momentos de aplicação usados na recolha e análise de dados, detalhando os procedimentos relativos aos 1.º e 2.º Ciclo de Investigação - Ação.

**Tabela 9**

*Técnicas, instrumentos de recolha de dados e momentos da sua aplicação*

Técnica	Instrumento		Momento de aplicação	
Inquérito	Questionário (inicial e final)	No início e no final do ano letivo	1.º Ciclo de I-A	2.º Ciclo de I-A
			1.ª Aplicação 10/01/22	1.ª Aplicação 10/01/23
			2.ª Aplicação 03/06/22	2.ª Aplicação 21/06/23
Observação	Gravações vídeo e áudio (durante a tarefa)	Após cada tarefa	1.º Ciclo de I-A	2.º Ciclo de I-A
			Aplicação 26 e 28/01/22	Aplicação 01 e 03/02/23
Avaliação formativa	Rubricas		Aplicação 06 e 08/04/22	Aplicação 22 e 24/03/23
Inquérito	Entrevistas Semi estruturadas		Aplicação 25 e 27/05/22	Aplicação 24 e 26/05/23
Observação	Notas do professor			

*Nota:* Elaboração própria

O inquérito por questionário foi aplicado no início e no final do ano letivo, em ambos os ciclos de I-A. No 1.º Ciclo, decorreu a 10/01/22 e 03/06/22; no 2.º Ciclo, respetivamente a 10/01/23 e 21/06/23. As gravações vídeo e áudio foram realizadas logo após cada tarefa, no 1.º Ciclo, as sessões ocorreram em três momentos distintos (janeiro, abril e maio de 2022); no 2.º Ciclo, também em três momentos (fevereiro, março e maio de 2023), tal como nas rubricas, nas entrevistas e nas notas do professor.

Nas secções seguintes, explanam-se de forma mais pormenorizada os instrumentos de recolha de dados utilizados neste estudo.

#### 4.6.1 Questionário

O questionário, segundo Traqueia et al. (2021), tem vantagens e limitações já que permite “recolher e analisar informação mais facilmente, dado que se refere a um conjunto de perguntas básicas, de forma escrita, mas (que) dificulta a abordagem de determinados assuntos com profundidade” (p. 4). A aplicação de questionários tem a intenção de promover nas crianças a capacidade de reflexão e análise das suas aprendizagens, bem como de lhes mostrar que podem (e devem) dar a sua opinião acerca das atividades desenvolvidas, e conseqüentemente, a partilhar as suas perceções e sentimentos relativamente à autoavaliação das próprias competências orais.

Segundo Pinter e Zandian (2014), as preocupações e interesses das crianças podem ser integrados na pesquisa de várias formas e em diferentes níveis, permitindo graus diversos de participação, desde um envolvimento mais limitado até situações em que elas conduzem autonomamente as suas investigações. Dado que os alunos procediam como agentes ativos no seu processo de avaliação formativa, foi pertinente e necessário solicitar o seu retorno.

Os questionários em português, desenvolvidos para o presente estudo, elaborados de forma simples e com perguntas fechadas, foram adaptados dos questionários usados para recolha de dados nos estudos de Gomes (2015) e Lopes, (2018) por já terem sido validados. Estes questionários usam uma escala de Likert de três pontos que, segundo Dornyei (2003, p. 38, as cited in Burns, 2009), tem sido utilizado com sucesso com crianças mais novas. O questionário inicial sofreu também sugestões de Burns (2009) com a estrutura em 3 blocos para separar as seguintes partes:

- (1) Perceções dos alunos em relação à disciplina (perceções dos alunos em relação à língua inglesa, a sua relação com a disciplina, a forma como participam oralmente

nas aulas, se gostariam de melhorar a sua capacidade de falar inglês e como gostam de trabalhar, em pares ou em grupo);

(2) Sentimentos dos alunos acerca da sua interação oral (sentimentos e atitudes face à interação oral, no sentido de verificar quais os constrangimentos e/ou dificuldades que possam impedir o uso desta competência em sala de aula e também em relação ao professor);

(3) Tipos de atividades preferidas pelos alunos (gostos e preferências dos alunos em termos das suas atividades de interação oral favoritas e as suas preferências pelos temas constantes nas unidades dos manuais usados nas turmas).

O objetivo de aplicação dos questionários aplicados aos alunos foi o de recolher informação fidedigna sobre a relação dos alunos com a aprendizagem do Inglês, perceber a relação dos alunos com a LE e a sua vontade em participar e como, além de recolher os seus gostos e preferências para a subseqüente elaboração de tarefas de interação oral em pares.

Pinter e Zandian (2014) defendem que é possível incluir as inquietações e os interesses das crianças na investigação através de diferentes formas e em diferentes níveis, originando múltiplas possibilidades num espectro que varia desde uma participação mais limitada até situações em que elas assumem o papel principal e conduzem a sua investigação. O presente questionário, distribuído em sala de aula, foi preenchido num período relativamente curto, no início do estudo.

O questionário final teve como objetivo obter as perceções dos alunos sobre as tarefas realizadas e os seus sentimentos acerca da sua interação oral (sentimentos e atitudes face à interação oral), no sentido de averiguar se os sentimentos e as perceções perante a disciplina se mantinham ou se tinham sofrido alterações com a implementação da abordagem TBLT. Este questionário foi aplicado no final de cada ano letivo. As respostas obtidas foram alvo de análise estatística e contou-se a frequência de cada resposta.

#### 4.6.2 Gravações vídeo e áudio

As gravações em vídeo e áudio, realizadas com PC e telemóvel, permitiram registar as interações em sala de aula durante a realização das três tarefas em cada turma. Os áudios foram usados para explorar o tipo e a quantidade de interação nas estratégias de conversação e os vídeos para registar as interações não verbais, usadas nas atividades de TBLT e que se complementam com as notas do professor. Burns (2009) refere que as gravações em vídeo permitem observar gestos, expressões faciais, movimentos corporais e um olhar geral sobre a sala de aula.

Segundo Traqueia et al. (2021), os meios audiovisuais usados em I-A são técnicas eficazes para obter dados fiáveis em projetos de investigação. González Humanéz e Arias Rios (2009) também afirmam que as gravações em áudio e vídeo são essenciais para captar as informações necessárias para entender o tipo e a quantidade de interação em sala de aula nas atividades de TBLT.

Para formar os pares de interação oral para realização das tarefas foram seguidos os critérios sugeridos por Pinter (2007), segundo a qual para existir uma interação mais frequente se deve: a) formar pares de meninos com meninas (a fim de distinguir melhor as suas interações). Nas gravações devem-se b) juntar alunos que sejam amigos para favorecer a interação cooperativa entre pares e c) juntar crianças com diferentes níveis de proficiência. Pares com diferentes níveis de inglês poderão demonstrar até que ponto as tarefas poderão ajudar a desenvolver competências da interação oral nas diferentes intervenções, tornando-se pedagógica e sociolinguisticamente mais frutífero (Pladevall-Ballester & Vraciu, 2020). Os pares foram compostos pelos mesmos alunos ao longo das seis tarefas, nos dois anos do estudo.

Neste estudo analisam-se os Pares A, B, C, D, E e F em dois anos letivos (durante 5 meses) e os pares G, H, I, J, K e L e M, N, O, P, Q e R ao longo de um ano letivo (durante 5 meses). Foram gravados seis pares de alunos de ambos os anos apenas uma vez em cada aula. Como já referido, os pares A, B, C, D, E e F foram gravados duas vezes durante a recolha de dados, no 3.º e no 4.º ano. Para descrever as estratégias usadas pelos alunos na interação oral e o desempenho a pares por tarefa foram codificadas e analisadas as transcrições áudio. As tarefas estão codificadas de acordo com a sua sequência e ano; por exemplo, a tarefa aplicada na turma do 3.º ano é codificada como tarefa 1. 3, enquanto a tarefa 3 aplicada ao 4.º ano corresponde à tarefa 3.4.

De acordo com os estudos na revisão da literatura foram codificados os usos de L1 e LE. Ainda se analisa a L1 com o propósito de gerir a tarefa: *és tu...começa tu...* Distingue-se entre uso de L1 exclusivamente; *translanguaging*, quando o aluno usa L1 e LE para completar sentido, *code switching*, quando o aluno usa L1 e LE alternadamente; e uso de LE exclusivamente. Relativamente às estratégias conversacionais, definiram-se estratégias de negociação de sentido (*NfM*), subdivididas em momentos de confirmação, momentos de compreensão, pedidos de esclarecimento, autorepetição, outra repetição e solicitação; e ainda estratégias de correção de erros, divididas em outra correção e autocorreção, como se apresenta na Tabela 10. Utiliza-se como unidade de análise cada tomada de palavra do aluno.

**Tabela 10***Estratégias Conversacionais de NfM*

Estratégias Conversacionais	Definição	Exemplos
Momentos de confirmação	<p>Expressões que a criança emprega para confirmar se compreendeu corretamente o outro interlocutor</p> <p><i>“strategies used by the listener to establish that they have correctly heard and understood what has just been said. They often involve repetition accompanied by rising intonation”</i> (Oliver, 2009 p. 137)</p>	<p><u>Excerto 1:</u></p> <p><b>1:</b> Froggy veste coat. <b>2:</b> sim o casaco!”</p>
Momentos de compreensão	<p>Expressões que a criança emprega para pedir clarificação sobre uma expressão utilizada anteriormente pelo outro interlocutor</p> <p><i>“strategies, often in the form of a question (e.g. “Do you understand?”), used by the speaker to check that the preceding utterance was understood by the listener. They may also involve self-repetition coupled with rising intonation”</i> (Oliver, 2009 p. 138)</p>	<p><u>Excerto 2:</u></p> <p><b>2:</b> papagaio? Parrot? <b>1:</b> Sim, isso parrot <b>2:</b> Picture B one parrot green”</p>
Pedidos de esclarecimento	<p>Expressões que a criança emprega para verificar que o outro interlocutor compreendeu o que disse</p> <p><i>“strategies used by the listener to clarify what the speaker has said, including the use of statements such as “I don’t understand”, wh-questions, yes-no questions and tag questions”</i> (Oliver, 2009 p. 137)</p>	<p><u>Excerto 3:</u></p> <p><b>1:</b> Então as imagens são iguais? <b>2:</b> Não sei”</p>

Nota: Elaboração Própria

## Tabela 10 (cont)

### Estratégias Conversacionais de NfM

Estratégias Conversacionais	Definição	Exemplos
Auto-Repetição	<p>Repetição parcial ou completa de uma expressão para responder a um pedido de esclarecimento ou verificar a compreensão</p> <p><i>“is undertaken by the speaker and may include partial, exact, and expanded repetitions of lexical items. [...] only deemed to be repetitive if they occur within five speaking turns”</i> (Oliver, 2009 p. 138).</p>	<p><u>Excerto 4:</u></p> <p><b>1:</b> Froggy puts on socks, a shirt..a shirt..</p> <p><b>2:</b> and trousers”</p>
Outra-Repetição	<p>Repetição parcial ou total de uma expressão para o falante ganhar tempo para organizar e produzir língua</p> <p><i>“is done when the listener repeats, partially, exactly, or in an expanded form the lexical items used by their partner, again within five speaking turns”</i> (Oliver, 2009 p. 138).</p>	<p><u>Excerto 5:</u></p> <p><b>1:</b> Froggy calça shoes.</p> <p><b>2:</b> shoes”</p>
Solicitação	<p>Expressão que a criança fornece ao seu interlocutor, seja para o encorajar, sugerir uma ideia, ou para superar obstáculos de comunicação sinalizado por pausas na fala ou outras dificuldades perceptíveis na fala</p>	<p><u>Excerto 6:</u></p> <p><b>1:</b> That's right! And the magazines</p> <p><b>2:</b> In the blue bin?</p> <p><b>1:</b> Yes, correct! And the cans?”</p>
Outra Correção	<p>Expressão correta para fornecer ao interlocutor a forma como a expressão deve ser usada</p> <p><i>“Explicit corrections simply consist of providing the correct form in such a way that the listener is expected to easily recognise the feedback as a correction”</i> (Ibarrola &amp; Martinez, 2015, p. 8)</p>	<p><u>Excerto 7:</u></p> <p><b>2:</b> In picture B, too, tens de dizer in picture</p> <p><b>1:</b> ok.”</p>

**Tabela 10 (cont)***Estratégias Conversacionais de NfM*

Estratégias Conversacionais	Definição	Exemplos
Autocorreção	<p>Expressão corrigida pela criança sem ser solicitada</p> <p>“Self-initiated, self-repair, and occurs when learner corrects his or her own utterance without being prompted to do so by another person (Foster &amp; Ohta, 2005, p. 420).</p>	<p><u>Excerto 8:</u></p> <p><b>2:</b> In A, a girl tem pink.</p> <p><b>1:</b> Jumper</p> <p><b>2:</b> pink jumper”</p>

*Nota:* Elaboração Própria

A definição de cada estratégia encontra-se na Tabela 10, com exemplos retirados do corpus do estudo adaptadas de Oliver, (2009); Ibarrola e Martinez, (2015) e Foster e Ohta, (2005). Foster e Ohta (2005) referem que as estratégias NfM podem ser difíceis de codificar e ainda ser mal classificadas, mas para atenuar este problema, a professora-investigadora solicitou a participação de um outro professor para analisar uma pequena amostra da sua codificação.

As gravações dos alunos resultaram em aproximadamente 8 horas. Procedeu-se a uma análise quantitativa, utilizando grelhas para registar o uso de L1 e LE. Com base nestes resultados, foram selecionados excertos relevantes da interação oral dos alunos para uma análise qualitativa, com o objetivo de descrever estratégias adotadas por alunos para concluir a tarefa. Considera-se que a comunicação é eficaz quando os alunos conseguem concluir a tarefa.

#### 4.6.4 Rubrica de autoavaliação

Segundo Chowdhury (2018), o uso de rubricas em sala de aula permite aos alunos uma compreensão clara do que constitui um nível aceitável de desempenho numa determinada tarefa. Rubricas eficazes permitem que os alunos avaliem como o seu desempenho atual corresponde aos critérios estabelecidos, ajudando-os a identificar o que melhorar para aperfeiçoar a qualidade de seu trabalho. Embora frequentemente associadas à avaliação, as rubricas também podem ser uma ferramenta instrucional para facilitar a aprendizagem. Autores como Campbell (2005) e Tunon e Brydges (2006) destacam os benefícios das rubricas para fins avaliativos, enquanto Song (2006) e Brookhart (2012) sugerem que as

rubricas também oferecem *feedback* construtivo para que os alunos identifiquem áreas de melhoria. Andrade (2005) complementa a informação anterior, argumentando que os professores podem utilizar rubricas como ferramenta no ensino para promover a aprendizagem ativa, esclarecendo metas, auxiliando na autorregulação do progresso dos alunos, e tornando a avaliação mais justa e transparente. Brookhart (2012) refere que o uso de rubricas para dar *feedback* também apoia a autoavaliação e o estabelecimento de metas do aluno, para o ajudar a fazer perguntas eficazes sobre seu trabalho. Como as rubricas enumeram os critérios de aprendizagem e descrevem o desempenho ao longo de um continuum para cada um, elas são uma boa estrutura para dar *feedback*. Esta autora é da opinião que a genialidade das rubricas está nas suas duas principais características: os critérios e as descrições de desempenho numa variedade de níveis de qualidade. As “ideias principais” que os alunos precisam para entender a qualidade são nomeadas pelos próprios critérios. Os elementos nas descrições desenvolvem esses critérios como “ideias de apoio” ou aspetos que contribuem para a qualidade geral e ajudam os alunos a fazerem perguntas sobre seu trabalho (p. 109).

De acordo com Andrade (2005) as rubricas ajudam professores e alunos a identificar o percurso da aprendizagem. Outras duas dimensões concentram-se em formas de recolher evidências da aprendizagem do aluno: através de tarefas e atividades planeadas para recolher evidências do pensamento do aluno, de estratégias de questionários propositadas e planeadas; e da autoavaliação do aluno. Estas três dimensões ajudam os alunos e professores a entender em que ponto da sua aprendizagem os alunos se encontram.

Tendo em conta as várias opiniões, as rubricas podem servir como uma valiosa ferramenta de classificação que pode levar a resultados consistentes, justos e a uma classificação mais transparente. A sua utilização constitui um procedimento bastante simples para apoiar a avaliação da qualidade das aprendizagens, competências e atitudes dos alunos através dos seus trabalhos e desempenhos. As rubricas são relevantes porque clarificam o que os alunos devem aprender e saber fazer, além de que focam-se no trabalho e na aprendizagem e não no conteúdo. De um modo geral, entende-se que uma rubrica de avaliação tem presente um conjunto de critérios, acompanhados de descritores ou indicadores que permitem identificar e qualificar o nível de desempenho evidenciado pelos alunos. As rubricas, embora permitam avaliar o trabalho dos alunos e o seu progresso, são descritivas e não avaliativas por natureza. Podem ser utilizadas na avaliação formativa, avaliação para as aprendizagens, ou seja, para dar *feedback* de elevada qualidade. São igualmente utilizadas no contexto da avaliação sumativa, para mobilizar informação para efeitos da atribuição de classificações.

No presente estudo recorreu-se à avaliação da interação oral através de uma rubrica de autoavaliação segundo a qual os alunos avaliam como o seu desempenho atual corresponde aos critérios estabelecidos, ajudando-os a identificar o que melhorar para aperfeiçoar a qualidade de seu trabalho. Esta rubrica, usada no Agrupamento de Escolas onde decorreu o estudo, foi escolhida dada a familiaridade dos alunos com o instrumento em questão e tendo em conta que é um documento com validade e fiabilidade. As rubricas usadas tiveram como objetivo recolher a opinião dos alunos relativamente ao seu desempenho de acordo com os critérios estabelecidos, ajudando-os a identificar o que melhorar para aperfeiçoar a qualidade de seu trabalho. As rubricas foram aplicadas no final de cada tarefa aos alunos envolvidos no estudo. Os dados foram analisados de forma quantitativa por nível de desempenho e por critério de acordo com a tarefa e serão apresentados nos pontos 5.1.3 e 5.2.3.

Fernandes (2021) refere que uma rubrica clara e bem elaborada permite que tanto alunos quanto professores compreendam as características e qualidades necessárias para demonstrar as aprendizagens alcançadas. Deste modo, as rubricas ajudam a concretizar um princípio essencial na avaliação pedagógica: alinhar as aprendizagens com o ensino e a avaliação. Além de facilitar a avaliação, auxiliam no processo de ensino e aprendizagem. Idealmente, uma mesma rubrica deve ser aplicável a várias tarefas dentro de um mesmo domínio curricular e para aprendizagens essenciais específicas, garantindo consistência e precisão, tanto na avaliação formativa quanto na sumativa. Isto permite que alunos e professores utilizem critérios comuns como referência fundamental (Fernandes, 2021). As rubricas foram analisadas de forma quantitativa de acordo com os descritores de desempenho.

#### 4.6.5 Entrevista

Assim como o questionário, a entrevista requer um plano metodológico preciso que aborde os objetivos e questões do estudo. É essencial definir o tipo de relacionamento com o entrevistado, o nível de detalhe e abrangência das informações desejadas, e considerar fatores como o nível de literacia dos entrevistados e as diferenças entre eles (Sá, 2021). As entrevistas podem ser classificadas em estruturadas, semiestruturadas, não estruturadas e informais. Neste estudo, optou-se pela entrevista semiestruturada, pois ela facilita a introspeção do aluno e permite o acesso às suas expressões autênticas, como opiniões, atitudes e valores. Além disso, a entrevista complementa outros métodos de recolha de dados, aprofundando pontos que outros instrumentos abordam de forma mais superficial.

A entrevista com o professor é como uma conversa com uma finalidade (Burgess, 1984 as cited in Burns, 2009). Neste estudo foi utilizada a sugestão de Burns para ultrapassar a questão do tempo, que foi usar a entrevista como uma aula ou atividade de discussão ou uma tarefa em pequenos grupos, por exemplo, usando um conjunto de perguntas relacionadas com o tema de pesquisa. Deste modo, a entrevista, composta por cinco perguntas em português foi feita na aula seguinte aos pares intervenientes no estudo. As perguntas incluíam perguntas sobre a percepção dos alunos relativamente às tarefas comunicativas, como perceberam sua interação e motivação em relação a falar em inglês, como se sentiram ao resolver tarefas e quais tarefas eles mais gostaram e porquê. O objetivo da entrevista foi perceber como a intervenção afetou a motivação dos alunos na resolução de tarefas e para interagir oralmente em inglês na sala de aula. Os dados recolhidos nas entrevistas foram analisados através da análise de conteúdo. De acordo com Cohen et al. (2007), a análise de conteúdo examina o texto, trabalha-o de forma resumida através de categorias pré-existentes ou temáticas para gerar ou testar uma teoria.

Neste estudo, a análise de conteúdo tem um carácter dedutivo, em consonância com o guião de entrevista. Assim e após a transcrição de todas as entrevistas, o conteúdo foi organizado em cinco categorias nas tarefas comunicativas: (A1) dificuldade da tarefa; (B1) motivação; (C1) utilidade; (D1) sentimentos desenvolvidos; (E1) pedido de ajuda e tarefas preferidas (F1), descritas na Tabela 11. A última categoria foi apenas analisada no último momento por integrar o guião da entrevista nessa etapa.

### **Tabela 11**

*Descrição das Categorias analisadas nas entrevistas.*

Designação	Descrição
Dificuldade	percepção sobre a dificuldade nas tarefas comunicativas
Motivação	referência à motivação para a tarefa
Utilidade	percepção sobre a utilidade das tarefas
Sentimentos desenvolvidos	percepção sobre os sentimentos desenvolvidos com a tarefa
Pedido de ajuda	referência a pedido de ajuda e ao elemento solicitado
Tarefas preferidas	referência às tarefas preferidas e suas razões

*Nota:* Elaboração Própria

Para a análise dedutiva de categorias, adotou-se o método sugerido por Mayring (2000). Esta abordagem consiste na aplicação de categorias teóricas preexistentes ao texto, estabelecendo relações entre o construto teórico e os dados empíricos. A etapa de codificação, que consiste em atribuir cada excerto de texto à categoria mais adequada, é crucial neste processo.

A definição precisa dos critérios de seleção foi organizada nas categorias emergentes dos dados, tendo como base tanto o referencial teórico existente como as questões de investigação do estudo. Com esta grelha pretenderam identificar-se as principais dimensões associadas às tarefas comunicativas implementadas no estudo, que foram codificadas de forma independente pela professora investigadora, adotando uma abordagem indutiva. Para facilitar este processo foi criado um documento *word* para cada categoria com as unidades de significado de cada participante do estudo.

#### 4.6.6 Notas do professor

Segundo Richards e Lockhart (1996), o principal objetivo de escrever notas sobre uma aula é auxiliar os professores a refletir de forma crítica sobre as suas práticas pedagógicas, incentivando o desenvolvimento de novas estratégias e a pesquisa por procedimentos alternativos para utilizar em futuras aulas. No contexto do presente estudo e no trabalho a pares, o registo de notas possibilitou uma análise detalhada e reflexiva de todo o processo, documentando a motivação, as reações dos alunos, as suas dificuldades com as instruções e o alcance dos objetivos das tarefas.

Inicialmente, as categorias de observação incluíam o tempo necessário para completar a atividade, a disposição e atitudes das crianças em relação a ela, e o uso de recursos paralinguísticos, como o tom e o volume da voz, o ritmo da fala, as pausas utilizadas e expressões faciais. Embora houvesse uma tentativa de observar a turma toda, houve um foco mais próximo nos participantes do estudo até porque a professora investigadora era a única responsável pela turma, pelo que essa seria uma tarefa muito complicada de executar. Posteriormente, houve a necessidade de incluir informações adicionais relacionadas com os comentários das crianças durante a fase de recolha de opiniões, destacando a valorização do carácter colaborativo da tarefa.

As anotações feitas pelo professor após as aulas videogravadas complementam os dados das gravações áudio e vídeo ajudando na triangulação das informações e proporcionando uma visão mais completa do processo de ensino e dos dados recolhidos para análise. Estas notas foram analisadas qualitativamente para complementar as informações obtidas e analisadas pelos outros instrumentos de recolha de dados, nomeadamente as gravações em vídeo.

Algumas reflexões destas notas são citadas na seção de resultados, demonstrando seu valor como ferramenta para “desenvolver novos modos de interação com os alunos” (Burns, 2009, p. 142).

#### **4.7 Procedimentos**

Este estudo iniciou-se com um pedido de autorização à Diretora do Agrupamento de Escolas envolvido, bem como aos encarregados de educação (ver Anexos A e B) e ainda o consentimento informado dos alunos (ver Anexo C). Desta forma, foi garantido um consentimento informado, um carácter voluntário de participação e a respetiva confidencialidade, como sugerido por Burns (2009)

In primary school situations in particular, participants may be too young to understand the implications of giving permission. It is important to find out from your school or department what the procedures are for making sure parents are informed and have given permission. Preferably, you should ask participants, or their parents, to sign a consent form that sets out the terms of their agreement to be involved (Burns, 2009, p. 36).

É essencial, no entender de Burns, explicar cuidadosamente o porquê do convite para participar no estudo, que técnicas se vão utilizar e como o estudo poderá ajudar noutras situações. O segundo procedimento foi a aplicação de um inquérito por questionário aos alunos do estudo para recolher preferências dos alunos e compreender o seu ponto de partida na relação com a aprendizagem de LE.

Com base nos dados recolhidos através do inquérito por questionário (ver Anexo D, E e F) elaborou-se um conjunto de tarefas, inseridas na metodologia TBLT (ver Anexo G) apresentadas no ponto seguinte, previamente implementadas num estudo piloto apresentado no ponto 4.7.2, e depois em contínuos ciclos, que caracterizam a investigação-ação, com o respetivo ajuste nas tarefas, tendo em conta que para usar tarefas com alunos do 1.º ciclo, os professores devem adaptá-las às suas necessidades e competências (Cameron, 2001).

Simultaneamente e em contexto de sala de aula, foram recolhidos os dados através das gravações vídeo e áudio da interação oral pelo professor investigador, até porque, como salienta Burns (2009), gravar uma situação que se pretende observar tem a vantagem de capturar a interação oral exatamente como foi dita. Os dados foram recolhidos através da

conclusão das seis tarefas durante um período de 5 meses, com intervalos de aproximadamente sete a oito semanas entre elas. Estes dados foram transcritos manualmente tendo em conta a sugestão de Burns (2009) para nas transcrições registar quem fala, ou acrescentar uma nota para situações não verbais ou de algo que pode não ser claro.

Elaboraram-se tabelas de análise dos dados recolhidos (ver Anexo H) com o objetivo de registar o conteúdo áudio das gravações, através da quantidade de vezes que os alunos interagem. Foram definidos critérios comuns para as tarefas relativamente ao número de participações (em língua materna L1 e em língua estrangeira LE) e à complexidade da interação em língua estrangeira de acordo com as estratégias conversacionais já apresentadas na Tabela 10 no ponto de codificação e análise.

No capítulo Resultados apresentam-se as estratégias conversacionais por Par e por Tarefa de acordo com o uso de L1 e de LE, *translanguaging* e *code switching*. Relativamente às estratégias conversacionais, definiram-se estratégias de negociação de sentido (*NfM*), subdivididas em momentos de confirmação, momentos de compreensão, pedidos de esclarecimento, autorepetição, outra repetição e solicitação; e ainda estratégias de correção de erros, divididas em outra correção e autocorreção.

No final de cada tarefa pediu-se aos alunos para realizarem a sua autoavaliação na rubrica (ver Anexo I) e por fim participar na entrevista com o professor (ver Anexo J). Com este tipo de instrumento pretende-se acompanhar o que os alunos sabiam e eram capazes de fazer num dado momento, usando um ou mais critérios e as suas descrições sem ter a preocupação de avaliar em função de uma referência normativa, de modo a confirmar ou redesenhar as tarefas comunicativas.

#### 4.7.1 Desenho das tarefas

Cameron (2001) diz que as tarefas para crianças, na idade dos participantes do estudo, devem proporcionar unidade e coerência entre o tópico, a atividade e o resultado, ser significativas e envolventes, ter um propósito e objetivos de aprendizagem de língua claros e um início e um fim distintos. Tendo em conta que para usar tarefas com alunos do 1.º ciclo, os professores devem adaptá-las às suas necessidades e competências, as tarefas usadas neste estudo (ver Anexo G) resultam das suas escolhas no questionário inicial e foram desenhadas para se adequarem às preferências dos alunos relativamente ao tipo de tarefa e à sua temática, tal como apresenta a Tabela 12

As tarefas foram concebidas pela autora deste estudo tendo em conta a necessidade de ajustar as suas expectativas de ensino e aprendizagem às capacidades cognitivas e sociais dos alunos, e para garantir que proporcionassem aos alunos um contexto significativo e envolvente para a prática da LE.

**Tabela 12**

*Temática e Tipologia das Tarefas*

<b>3.º Ano</b>		<b>4.º Ano</b>	
<b>Tema</b>	<b>Tipo de Tarefa</b>	<b>Tema</b>	<b>Tipo de Tarefa</b>
Roupas	Sequenciar uma história	Reciclagem	Fazer listas de objetos
Animais de estimação		Animais	
Praia/Verão		Praia/Verão	
Família	Identificar diferenças	Comida	Identificar diferenças
Animais de estimação		Animais	
Praia/Verão		Praia/Verão	

*Nota:* Elaboração Própria

O tema de cada tarefa seguiu as unidades do manual usado nas turmas. As estruturas gramaticais necessárias para cada tarefa também foram escolhidas na respetiva unidade do manual. Todas as tarefas foram realizadas no final da respetiva unidade para garantir que os alunos recebessem os recursos linguísticos necessários para as concluir, principalmente aqueles com baixo nível de proficiência. As instruções foram sempre dadas em inglês, usando o português em caso de os alunos não perceberem alguma instrução. Depois de os alunos receberem as instruções, realizaram a tarefa de forma autónoma. A professora-investigadora apenas interveio para ajudar os alunos a progredir na concretização da tarefa,

caso os alunos ficassem bloqueados, para verificar se tinham terminado e para responder a algumas perguntas sobre vocabulário.

Os alunos foram informados de que teriam 10 minutos para concluir cada tarefa, dado a aula ser de 60 minutos e a professora- investigadora usou um sinal sonoro para iniciar a tarefa. De acordo com Ellis e Ibrahim (2017) os professores devem começar por apresentar a tarefa e explicar tanto o propósito da vida real (encontrar as 6 diferenças na atividade, por exemplo) como o propósito de aprendizagem da língua (praticar a fala e a comunicação em inglês). Ao ajudar as crianças a compreender o objetivo de aprendizagem de uma atividade, os professores podem aumentar a consciência linguística das crianças, levando-as a uma aprendizagem mais eficaz.

Leslie (2022) sugere pontos importantes a considerar na aplicação da tarefa:

- (1) Dar instruções de forma clara e simples e tentar que sejam instruções curtas, caso contrário a atenção dos alunos pode desviar-se.
- (2) Demonstrar a atividade com o professor e um aluno forte, depois novamente com dois alunos, e verificar as instruções.
- (3) Lembrar que existem regras como: a) ajudar-se mutuamente; b) pedir ajuda ao colega ou pedir ajuda ao professor; c) usar o tom de voz para “espião” (uma espécie de sussurro) existente no cartaz com os níveis de voz (*Voice Levels*); d) interagir e ouvir o colega.
- (4) Registrar no quadro as funções da língua necessária para completar a tarefa e só depois distribuir os materiais pelos alunos.
- (5) Informar os alunos de quanto tempo têm para realizar a tarefa, porque se for muito longo, o interesse das crianças diminuirá, se for muito curto, elas não praticarão o suficiente.

### **Tarefa 1.3 – Roupas**

Esta tarefa, com a codificação 1.3, desenvolveu-se no dia 26 de janeiro de 2022 na turma do 3.º Ano. As instruções foram dadas em inglês usando o português em caso de os alunos não perceberem alguma instrução. Foi realizada após uma revisão do vocabulário relacionado com o vestuário, através de uma história. Esta história era rica em repetições que facilitaram a memorização de vocabulário e estruturas frásicas, sendo também muito fácil acompanhar com gestos. Explicou-se a tarefa que consistia em observar as imagens, rever a história e completar a sequência das imagens a pares. Distribuiu-se o material pelos pares (ver Anexo

G) e registou-se no quadro que o tempo para realizar a tarefa era de 10 minutos. Com a realização destas tarefas foi abordado vocabulário relacionado com o vestuário e com os verbos/ações: *It's a scarf/ he put on his underwear/ pijama/ his socks*, explorando também as cores *The scarf is white and red*. De uma forma geral, os alunos conseguiram compreender facilmente o que era pretendido.

#### **Tarefa 1.4 – Reciclagem**

A tarefa, com a codificação 1.4, “Reciclagem” realizada a 28 de janeiro de 2022 foi planeada de acordo com os gostos e preferências dos alunos do 4.º ano. As instruções foram dadas em inglês, usando o português em caso de os alunos não perceberem alguma instrução. A tarefa analisada ocorreu após uma estratégia de motivação com um vídeo de alguém a fazer reciclagem, para criar a oportunidade de associar a palavra ao objeto e para introduzir o tema, ativar os conhecimentos prévios dos alunos e despertar o seu interesse para a realização das tarefas, que tinham a duração de 10 minutos. Foram também revistas estruturas elementares: uso do verbo *to be*; preposições de lugar: *in, on, under* e *lexical chunks: can, can't*. Neste caso a tarefa implicava completar uma tabela com objetos, decidindo as categorias onde se inserem, ou tomar uma decisão (tarefa que envolve classificar) no sentido de os alunos comunicarem entre si, para os outros objetos que não se enquadrem nessas categorias e criar uma lista de materiais e objetos, uma tarefa que envolve listar/enumerar. Cada par tinha de ler a lista e ir buscar os objetos que estavam na sala de aula e colocar/separar os objetos no respetivo ecoponto; esta tarefa envolvia classificar e ligar ou associar ideias. Os alunos tinham de encontrar uma solução para os restantes objetos que não eram recicláveis. A apresentação de uma solução para os restantes objetos era uma tarefa que envolvia a resolução de problemas. Desta forma, os alunos aplicaram o vocabulário que possuíam para comunicarem e resolverem a tarefa.

#### **Tarefa 2.3 e 5.3 – Animais de estimação**

Esta tarefa foi introduzida nos dois momentos de recolha de dados e não houve alterações no desenho da tarefa. Nesta tarefa, realizada a 6 de abril de 2022 com a codificação 2.3, e a 22 de março de 2023, com a codificação 5.3, procedeu-se à aplicação dos primeiros passos à semelhança das anteriores. Após a revisão do vocabulário sobre *pets* e das estruturas elementares como: *There's. There are, I've got... He/She has got* explicou-se a tarefa que consistia em identificar as 6 diferenças nos animais de acordo com a imagem de cada par. Nesta tarefa os alunos tinham de descrever o seu cartão ou fazer perguntas para identificar a diferença durante 10 minutos. As tarefas de comparação podem basear-se em duas imagens bastante semelhantes, onde um aluno compara a sua imagem com o outro par. Posteriormente, o professor fez algumas perguntas de verificação de instruções como:

Quantas diferenças existem? Que perguntas fizeste? O que fazes quando encontras uma diferença? Estas perguntas foram ativadas previamente para garantir a compreensão dos procedimentos das tarefas enquanto o professor colocava e preparava os dispositivos de gravação.

### **Tarefa 2.4 e 5.4 – Animais**

Esta tarefa foi introduzida nos dois momentos de recolha de dados e não houve alterações no desenho da tarefa. Nesta tarefa realizada a 8 de abril de 2022, com a codificação 2.4 e a 24 de março de 2023, com a codificação 5.4, procedeu-se à aplicação dos primeiros passos à semelhança das anteriores. Após a revisão do vocabulário sobre os animais e a distinção entre os animais que vivem na quinta e no zoo, bem como algumas estruturas elementares como: Verbo *have got, there is, there are, in picture A, B*, explicou-se a tarefa, que consistia em identificar as 6 diferenças nos animais de acordo com a imagem de cada par. Nesta tarefa os alunos tinham de descrever o seu cartão ou fazer perguntas para identificar as diferenças, durante 10 minutos. O professor fez as mesmas perguntas de verificação da tarefa anterior, para garantir a compreensão dos procedimentos enquanto o professor colocava e preparava os dispositivos de gravação.

### **Tarefas 3.3 e 3.4/ 6.3 e 6.4 – Praia/Verão**

A tarefa (ver Anexo G) foi introduzida nos dois momentos de recolha de dados e não houve alterações no desenho da tarefa. Estas tarefas foram realizadas a 25 de maio de 2022 na turma do 3.º ano (3.3) e a 27 de maio de 2022 no 4.º (3.4) e a 24 de maio de 2023 na turma do 3.º ano (6.3) e a 26 de maio de 2023 no 4.º (6.4); tinham o mesmo tipo e temática, embora com os devidos ajustes no vocabulário e estruturas aprendidos. Após a revisão do vocabulário sobre o vocabulário do Verão e Praia explicou-se a tarefa, que consistia em descrever a imagem e tentar encontrar as 6 diferenças, depois comparar as duas imagens de cada par. Nesta tarefa os alunos tinham de descrever o seu cartão ou fazer perguntas para identificar as diferenças, durante 10 minutos. O professor fez as mesmas perguntas de verificação da tarefa anterior, para garantir a compreensão dos procedimentos enquanto o professor colocava e preparava os dispositivos de gravação.

### **Tarefa 4.3 – Família**

Nesta tarefa com a turma do 3.º ano, realizada a 1 de fevereiro de 2022, a temática foi a Família. Após a revisão do vocabulário sobre os graus de parentesco e as estruturas *Have you got...? Yes, I have. No, I haven't. I've got.* apresentou-se a tarefa aos alunos referindo que os alunos teriam de fazer perguntas sobre a imagem ou descreverem a imagem para encontrar as 6 diferenças, em pares, durante 10 minutos. O professor fez as mesmas

perguntas de verificação das tarefas anteriores para garantir a compreensão dos procedimentos, enquanto o professor colocava e preparava os dispositivos de gravação.

#### **Tarefa 4.4 – Alimentos**

Esta tarefa foi realizada a 3 de fevereiro de 2023 na turma do 4.º ano. Este tipo de tarefa não era novidade, pelo que os alunos já conheciam o procedimento inicial. Deste modo e através de uma cesta de frutas na sala, os alunos iniciaram o *brainstorming* sobre a temática da aula e por conseguinte da tarefa, que consistia em identificar as 6 diferenças nos cartões com alimentos, em cada par. Nesta tarefa os alunos tinham de descrever o seu cartão ou fazer perguntas para identificar as diferenças, durante 10 minutos em que o grau de complexidade poderia aumentar, passando de palavras isoladas para expressões ou frases simples, não esquecendo a cor ou a quantidade. O professor fez as mesmas perguntas de verificação da tarefa anterior, para garantir a compreensão dos procedimentos enquanto o professor colocava e preparava os dispositivos de gravação.

Algumas tarefas prendem-se com a mesma temática e o mesmo tipo de tarefa, no entanto pode ser uma excelente forma de aumentar a confiança dos alunos – uma vez que, familiarizados com o vocabulário básico do tema, podem realizar uma série de atividades reciclando a linguagem do tópico e utilizando-a para diferentes fins num conjunto de tarefas. A escolha destas tarefas comunicativas foi baseada em pesquisas (Oliver et al, 2017) que mostram a sua eficácia para promover interações significativas entre os alunos, incentivando o envolvimento, a participação equitativa e a colaboração eficaz, além de garantir uma compreensão clara entre os interlocutores

Quanto à autenticidade, estas tarefas refletem situações de experiência real para as crianças, envolvendo movimento, ação, jogo e interação. Numa tarefa autêntica, os alunos têm um papel ativo, fazendo escolhas e aprendendo através da prática, ou seja, aprendem fazendo. Além disso, a colaboração e a comunicação entre os pares são essenciais na tomada de decisões. Torna-se importante que os alunos sejam criativos, reflitam, colaborem e comuniquem, desenvolvendo desde cedo competências essenciais do século XXI, como a colaboração, a comunicação, a criatividade e o pensamento crítico.

Durante a realização da tarefa, de acordo com Leslie (2022), os professores devem monitorizar a interação dos alunos e estar preparados para intervir se os alunos precisarem de apoios (*scaffolding*) adicionais. Enquanto realizam esta supervisão, pode acontecer que os professores se apercebam de que as crianças cometem erros, no entanto, têm de ser sensíveis dado que o objetivo da atividade é incentivar os alunos a comunicar e motivá-los a fazê-lo, pelo que não se impõe a correção. Dependendo do tipo de erro, os professores

podem ignorar ou tomar notas para abordar o problema em aula posterior. O reforço positivo durante e no final da atividade é importante, tanto ao nível do conteúdo como do uso da língua.

#### 4.7.2 Estudo Piloto

Depois de se terem implementado as fases da I-A, Planificação, Ação e Observação, mesmo que de forma breve, optou-se por realizar uma avaliação para descrever os seus efeitos e entender com mais clareza o que se explorou e preparar os próximos passos do estudo. A viabilidade de um projeto de investigação pode ser determinada com um estudo piloto antes de começar, que pode funcionar como um “ensaio” preliminar, com os mesmos alunos, e no qual se testa a aplicação da primeira tarefa (Coutinho, 2013).

O Estudo-Piloto (Coutinho, 2013), procedimento também designado de pré-teste (Ghiglione & Matalon, 2001 as cited in Sá et al, 2021) serve para testar a adequação dos instrumentos de recolha de dados aos objetivos do estudo através da aplicação, em pequena escala, numa versão preliminar, e é determinante para garantir a validade e fiabilidade dos instrumentos, ou seja, a qualidade informativa dos dados obtidos (Coutinho, 2013). Neste sentido o objetivo principal deste estudo piloto além de querer verificar se a aplicação da aprendizagem baseada em tarefas podia promover a interação oral de jovens alunos no nível iniciante, pretendeu testar a adequação dos instrumentos de recolha de dados usados no estudo para garantir a sua validade e fiabilidade.

O projeto piloto teve como objetivo perceber se a aprendizagem baseada em tarefas (TBLT) poderia promover a interação oral de jovens alunos ao nível de iniciação em inglês. Foram utilizados como instrumentos de recolha de dados o questionário, gravações de vídeo e áudio; discussão em *Focus Group* e as notas do professor. As tarefas foram concebidas tendo em conta as preferências dos alunos e envolveram movimento, ação, brincadeira e interação. Ao mesmo tempo, pretendia-se a colaboração e comunicação entre os membros para a tomada de decisões na resolução da tarefa. O entusiasmo, o empenho e a alegria com que os alunos realizaram as tarefas propostas sugerem que, embora de natureza diferente, as tarefas foram bem-recebidas.

A análise focou-se na frequência e qualidade da comunicação oral em inglês, assim como nas estratégias de linguagem, como o uso do português para superar dificuldades. Os resultados preliminares destacam algumas estratégias utilizadas pelos alunos quando confrontados com uma sequência de tarefas de interação oral, como a alternância de código conforme necessário (ou seja, quando os alunos não têm vocabulário em inglês para completar uma tarefa) e um crescente sentimento de conforto com a abordagem TBLT como

uma prática recorrente na aula de Inglês. No que diz respeito ao uso da língua materna na aula de Inglês, os alunos utilizaram estratégias de *translanguaging*. Recorreram à L1 para esclarecer conteúdos e quando não tinham vocabulário em inglês para se expressarem. Os alunos utilizaram vocabulário tanto em L1 como em LE ao interagir com o professor e, nos seus pares, usaram frequentemente a língua materna para que todos entendessem o que queriam dizer.

As conclusões provisórias do projeto piloto indicaram que a TBLT pode aumentar a participação e motivação dos alunos para usar o inglês, especialmente quando as tarefas são desenhadas considerando as suas preferências e incluem elementos como movimento e brincadeira. Durante o estudo-piloto surgiram alguns aspetos que merecem atenção adicional ao conceber tarefas para a interação oral entre pares, tais como: (1) criar oportunidades claras e estruturadas para a colaboração e comunicação entre pares na resolução de uma tarefa; (2) considerar as preferências dos alunos; e (3) incluir movimento, ação e brincadeira na sequência das tarefas.

Finalmente, no que diz respeito à conceção das tarefas, o professor percebeu a importância de poder vir a planificar tarefas dentro das unidades temáticas, baseadas no currículo, que envolvam os alunos em atividades motivadoras. No final da unidade, os alunos devem ser capazes de fazer algo que não conseguiam fazer antes, que lhes interesse e que seja adequado à sua idade. O foco no desenvolvimento de uma unidade de ensino está na tarefa, no significado e na interação oral dos alunos. Aprendeu-se que, para o próximo ciclo de I-A, era essencial criar tarefas bem estruturadas que facilitassem a colaboração entre pares e planificar atividades que sejam ao mesmo tempo desafiadoras e envolventes, assegurando que os alunos possam aplicar o que aprenderam de forma prática e relevante.

## **4.8 Conclusão**

No capítulo 4 caracteriza-se a metodologia do estudo realizado e os ciclos de investigação-ação, tendo presente a necessidade de a professora-investigadora seguir uma metodologia de investigação que fosse reflexo de uma prática específica que pretende envolver os alunos do 1.º ciclo na aprendizagem de inglês e em diferentes fases do processo. A I-A possui quatro fases que se desenvolvem continuamente: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). São procedimentos constantes, realizados de forma circular, que permitem dar início a um novo ciclo e desencadear novas espirais de experiências de ação reflexiva, o que permitiu reajustar práticas, principalmente ao nível do design das tarefas.

Foram descritos os objetivos e questões de investigação bem como os instrumentos planeados para recolher dados devidamente descritos, que garantem a validade e a aplicabilidade das conclusões em contextos semelhantes, reservando-se a análise dos dados para o capítulo seguinte.

Descreveram-se os procedimentos que decorrem desde o início do estudo: pedidos de autorização, aplicação do questionário, elaboração das tarefas, codificação de dados e consequente aplicação na análise dos mesmos, elaboração e caracterização dos pares intervenientes no estudo. Por fim, apresentou-se um resumo de um Estudo-Piloto que constituiu o ponto de partida para criar tarefas bem estruturadas de facilitação da colaboração entre pares e de planificação de atividades que sejam ao mesmo tempo desafiadoras e envolventes, assegurando que os alunos possam aplicar o que aprenderam de forma prática e relevante.



# Capítulo 5

## Resultados

Neste capítulo apresentam-se e analisam-se os resultados obtidos ao longo do presente estudo, divididos em ciclo de acordo com os dois anos de recolha de dados, apresentando-se os resultados de cada ano sequencialmente.

Para responder às duas questões de investigação sobre quais as estratégias utilizadas pelos alunos durante as tarefas de interação oral (percentagem de uso de L1 e LE nas tarefas a pares; se essa percentagem se altera do 3.º para o 4.º ano; quando e para que é que as crianças utilizam estratégias de *translanguaging* e como é que a resolução de tarefas, quando realizada a pares, potencia o desenvolvimento da interação oral (se a interação oral entre pares é motivadora para as crianças, na perceção delas e na perceção do professor; as maiores dificuldades sentidas pelos alunos na realização das tarefas em termos de interação oral, na perceção delas e na perceção do professor) foram gravados 6 pares de alunos, do 3.º e do 4.º ano, em dois anos letivos, enquanto realizavam tarefas semelhantes ao longo de aproximadamente cinco meses.

As gravações foram posteriormente transcritas e cada estratégia foi codificada. Os episódios foram então analisados, primeiro de uma perspetiva quantitativa para determinar a frequência de estratégias de conversação utilizadas pelos alunos, e posteriormente de um ponto de vista qualitativo para verificar a sua utilidade na promoção de uma comunicação bem-sucedida. As subsecções 5.1.2.e 5.2.2 examinam com mais detalhe os resultados das gravações onde no uso da L1 se utilizou como unidade de análise cada tomada de palavra do aluno; far-se-á a distinção entre uso de L1 exclusivamente; *translanguaging*, quando o aluno usa L1 e LE para completar sentido, *code switching*, quando o aluno usa L1 e LE alternadamente; e uso de LE exclusivamente, além das estratégias conversacionais, como estratégias de negociação de sentido.

### 5.1 Primeiro ciclo de I-A

Nesta secção serão apresentados os resultados da aplicação dos instrumentos de recolha de dados no ano letivo 2021/2022, nomeadamente do questionário inicial e final, das gravações, das rubricas e das entrevistas.

### 5.1.1 Análise do questionário inicial

Tal como referido no ponto 4.6.1, o questionário estava dividido em três partes: Percepções dos alunos em relação à disciplina; Sentimentos dos alunos acerca da sua interação oral; Tipos de atividades preferidas pelos alunos.

O objetivo da primeira parte era verificar as percepções dos alunos em relação à língua inglesa, a sua relação com a disciplina, a forma como participam oralmente nas aulas, se gostariam de melhorar a sua capacidade de falar inglês e como gostam de trabalhar, em pares ou em grupo. A segunda parte prendia-se com os sentimentos e atitudes face à interação oral, no sentido de verificar quais os constrangimentos e/ou dificuldades que poderiam impedir o uso desta competência em sala de aula e também em relação ao professor. Por último, o tipo de atividades preferidas pelos alunos para identificar os seus gostos e preferências em termos das suas atividades de interação oral favoritas e as suas preferências por temas, que seguiu as unidades dos manuais usados nas turmas.

Na Figura 5, que ilustra as percepções dos alunos sobre a sua relação com o inglês, observa-se que 13 alunos de ambos os anos gostam de aprender inglês, embora este número aumente para 20 no que diz respeito a considerarem ser o inglês uma língua importante para o futuro. Embora 15 alunos de ambos os anos reconheçam a importância de participar oralmente nas aulas, apenas 7 o fazem.

Apenas dois alunos de cada ano referem que praticam inglês fora das aulas. A maioria dos alunos (18) mencionou sentir a necessidade de melhorar a competência oral em inglês o que deixa entender que este estudo tenha sido o ponto de partida para ir ao encontro da vontade dos alunos.

No que diz respeito à forma como gostam de trabalhar, a maioria dos alunos (17) de ambos os anos manifestou preferência por trabalhar a pares.

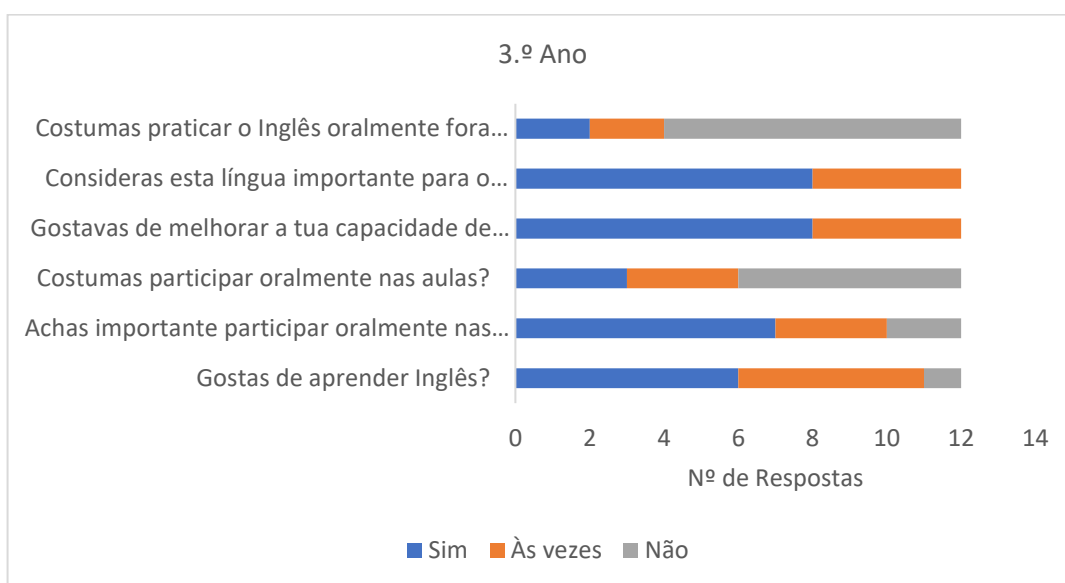
A Figura 6 diz respeito aos sentimentos dos alunos quando interagem oralmente em sala de aula, mais concretamente as respostas à pergunta: Quando falas inglês como te sentes? Foi possível perceber que talvez não exista uma boa relação entre todos, dado que em ambos os anos, 14 alunos manifestam receio que os colegas trocem deles.

Observa-se também que o número de alunos que afirma “Nunca” ter receio da avaliação da professora equivale a 50 % dos alunos de ambos os anos. Relativamente às atitudes dos alunos, 5 alunos do 3.º Ano e 6 do 4.º ano disseram sentir “Muitas vezes” vergonha, nervosismo e insegurança quando falavam na aula em Inglês. 4 alunos do 3.º Ano e 4 do 4.º

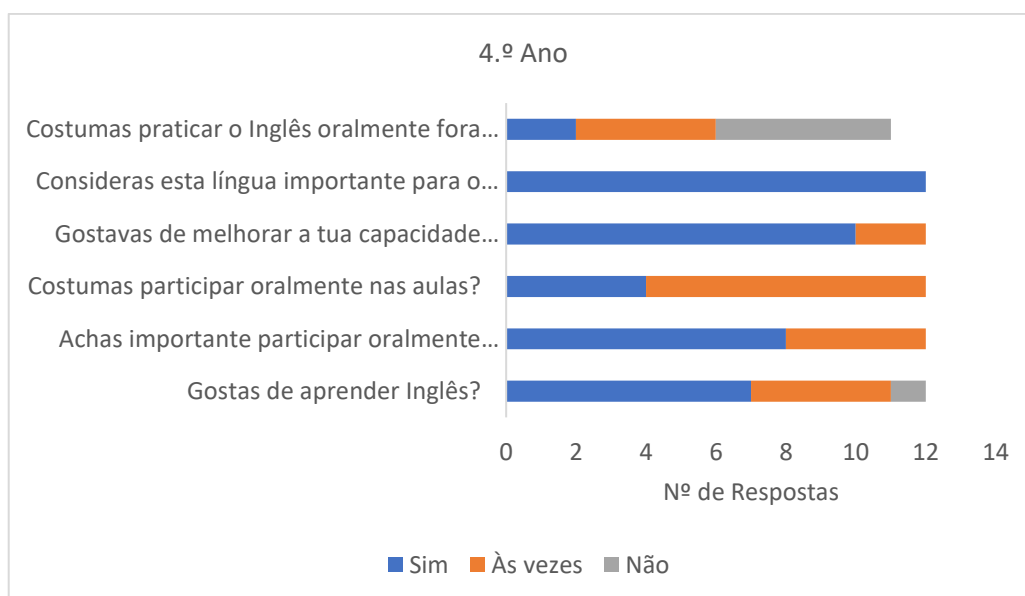
revelaram ter muitas vezes receio em errar, o que vem reforçar o sentimento anterior. No entanto, 1/3 dos alunos do 4.º ano manifestam estar confiantes, felizes e motivados ao interagir oralmente na aula em inglês.

### Figura 5

*Perceção dos Alunos Relativamente ao Inglês (Questionário inicial) (a) para o 3.º Ano e (b) para o 4.º Ano*



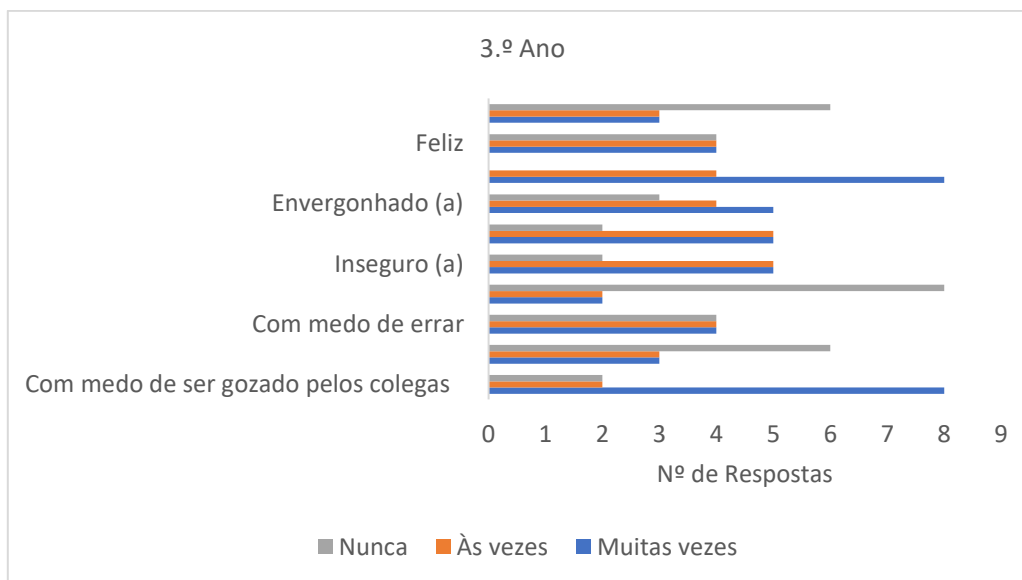
(a)



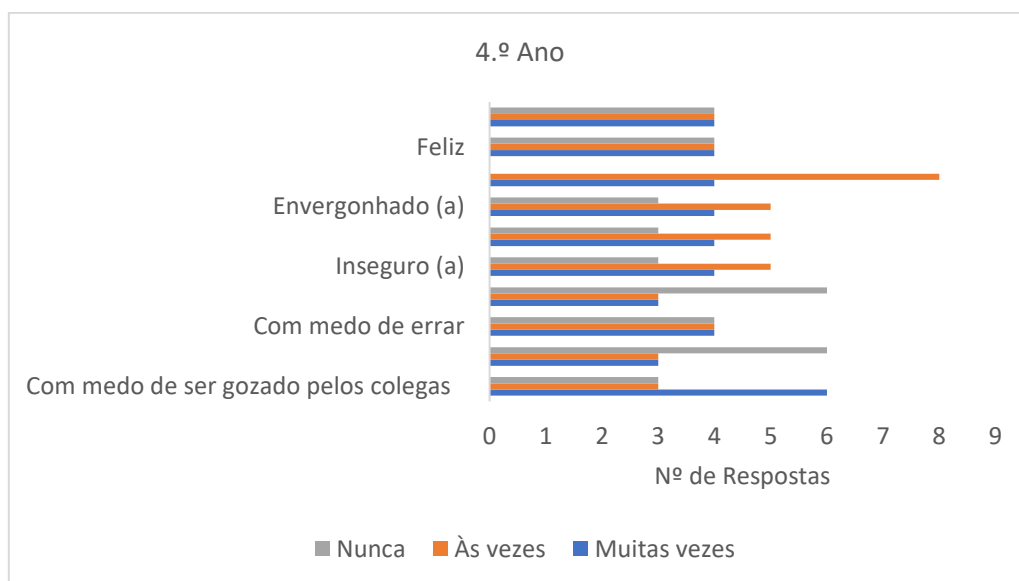
(b)

## Figura 6

*Sentimentos dos Alunos Acerca da sua Interação Oral (Questionário inicial) (a) para o 3.º Ano e (b) para o 4.º Ano*



(a)



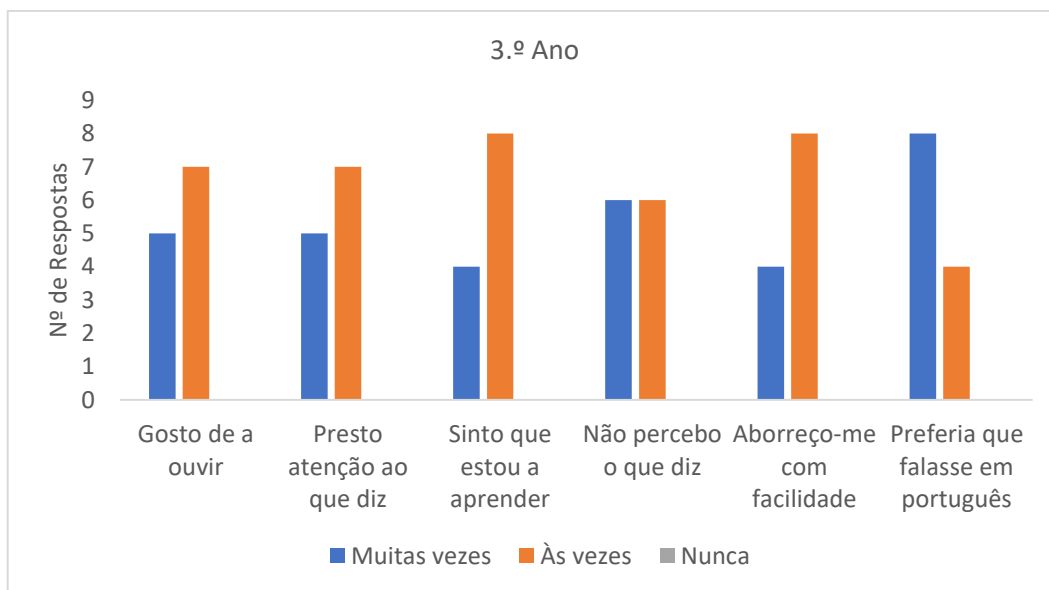
(b)

A Figura 7 diz respeito aos sentimentos dos alunos, quando a professora fala inglês nas aulas. 13 alunos de ambos os anos manifestam que gostam de ouvir o que a professora diz, no entanto 15 preferiam que a professora falasse em português. 9 alunos referem que prestam atenção ao que a professora diz, no entanto 10 referem não perceber o que é dito.

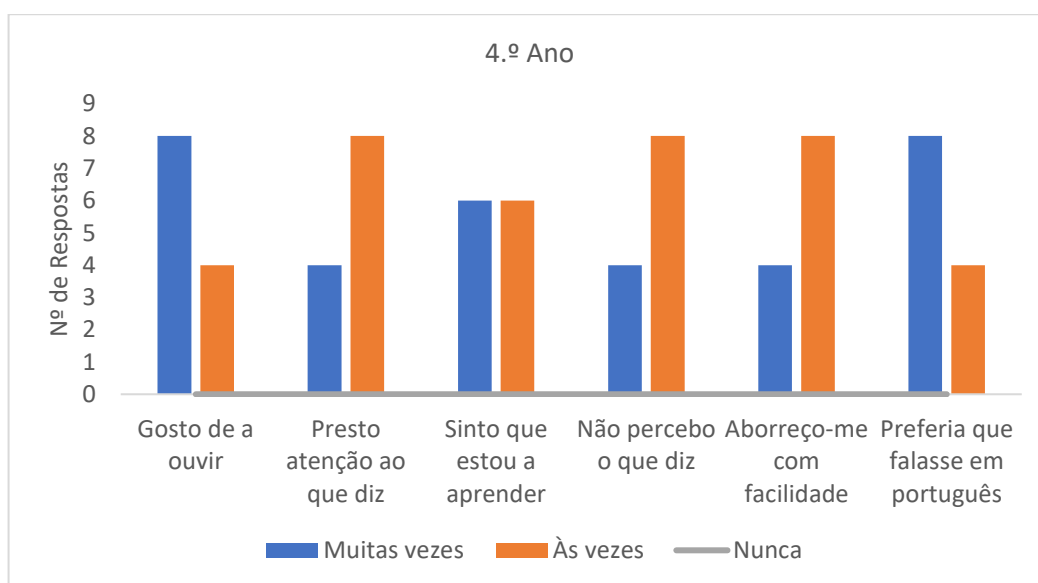
Talvez por esse motivo 8 alunos refiram que se aborrecem “Muitas vezes” com facilidade na aula. Apesar deste sentimento, 10 alunos do 3 e 4.º Anos sentem que estão a aprender.

**Figura 7**

*Sentimentos dos Alunos Relativamente à Professora (Questionário inicial) (a) para o 3.º Ano e (b) para o 4.º Ano*



(a)

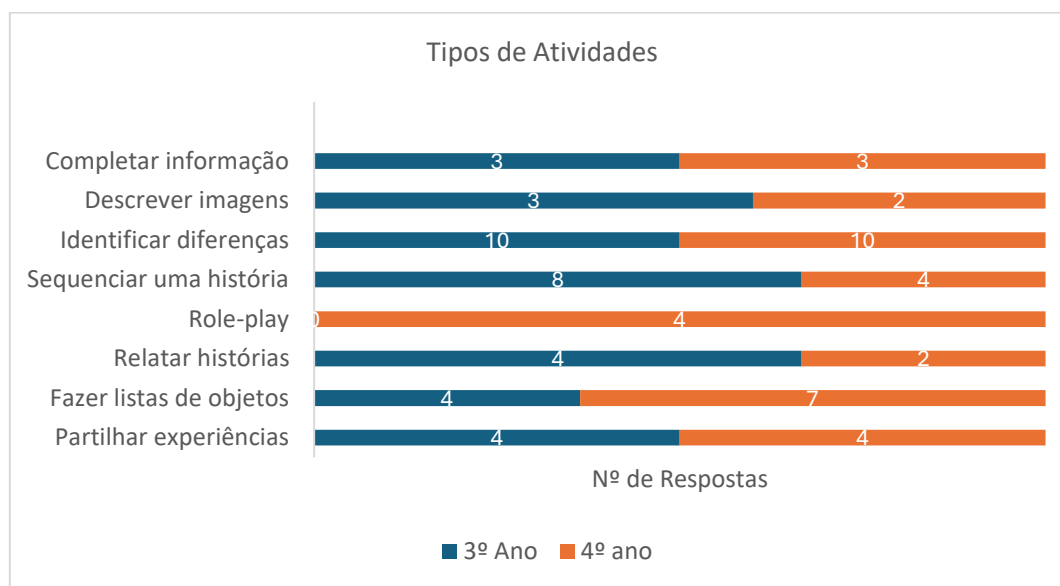


(b)

Em relação à Figura 8, sobre o tipo de atividades preferidas pelos alunos, os resultados conduziram a um plano específico de tarefas orais que poderão ser motivadoras para promover a interação oral. Neste caso o maior número de escolhas recai em tarefas que envolvam identificação de diferenças, sequência de histórias e listagens de objetos.

### Figura 8

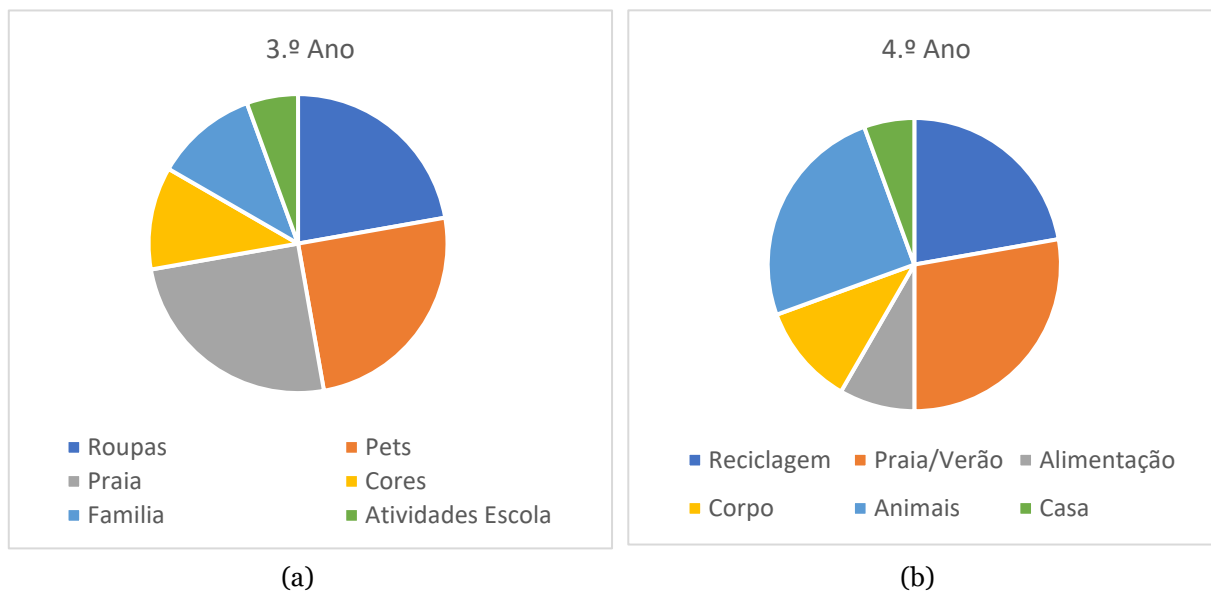
*Tipos de Atividades Preferidas pelos Alunos (Questionário inicial)*



Quanto às temáticas preferidas pelos alunos, vertidas na Figura 9 a maioria das respostas dos alunos do 3.º ano recaem sobre: Roupas, *Pets* (Animais de Estimação) e Praia/Verão e as escolhas do 4 Ano sobre Reciclagem, Animais e Praia/Verão. Estas preferências dos alunos foram estruturadas em três tarefas para cada ano e já descritas no capítulo anterior.

## Figura 9

Temáticas Preferidas pelos Alunos (Questionário inicial) (a) para o 3.º Ano e (b) para o 4.º Ano



### 5.1.2 Análise das gravações

Elaboraram-se tabelas de análise com o objetivo de registrar o conteúdo das gravações, para determinar a frequência de estratégias de conversação utilizadas pelos alunos, onde foram definidos critérios comuns para as tarefas relativamente ao número de participações (uso de L1 exclusivamente; *translanguaging*, quando o aluno usa L1 e LE para completar sentido, *code switching*, quando o aluno usa L1 e LE alternadamente; e uso de LE exclusivamente) e à complexidade da interação em língua estrangeira de acordo com as estratégias conversacionais. No uso da L1 utilizou-se como unidade de análise cada tomada de palavra do aluno. Relativamente às estratégias conversacionais, definiram-se estratégias de negociação de sentido (*NfM*), subdivididas em momentos de confirmação, momentos de compreensão, pedidos de esclarecimento, autorepetição, outra repetição e solicitação; e ainda estratégias de correção de erros, divididas em outra correção e autocorreção.

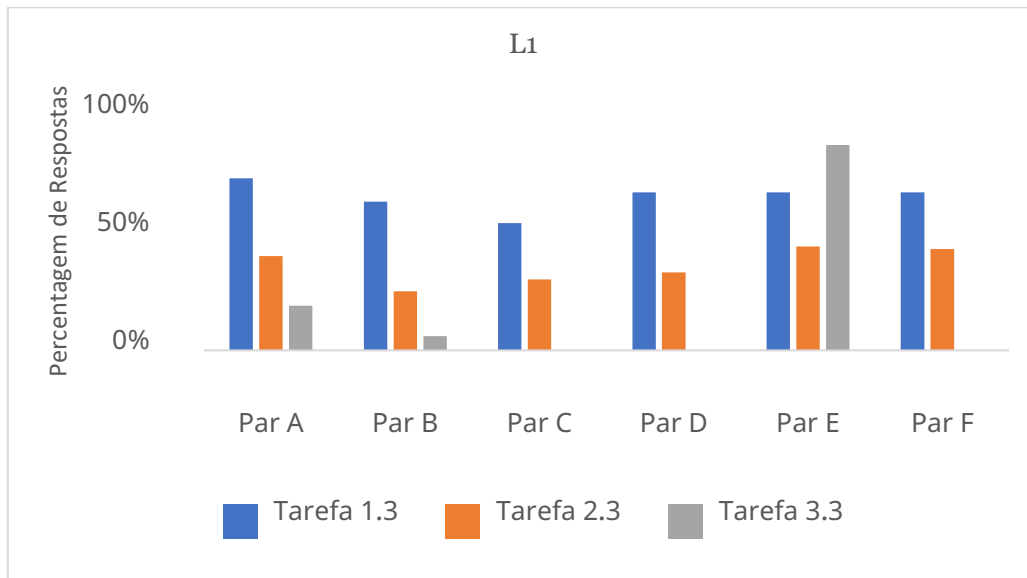
Em relação às tabelas de análise, foram registadas as estratégias conversacionais utilizadas por par e por tarefa. Nas tabelas seguintes foram definidos dois critérios de análise aplicáveis a ambas as tarefas: número de participações em língua materna (L1); número de participações em língua estrangeira (LE).

Relativamente ao uso da L1, LE por Par e Tarefa apresentam-se como Figura 10 e Figura 11, nomeadamente para a turma do 3.º ano. Os dados incluem informações sobre as três

tarefas, Tarefa 1.3-Roupas, Tarefa 2.3-Pets (Animais de Estimação) e Tarefa 3.3- Praia/Verão do 3.º e estão organizados em duas categorias (L1 e LE) de acordo com os pares elaborados para o efeito (Par A, Par B, Par C, Par D, Par E, Par F).

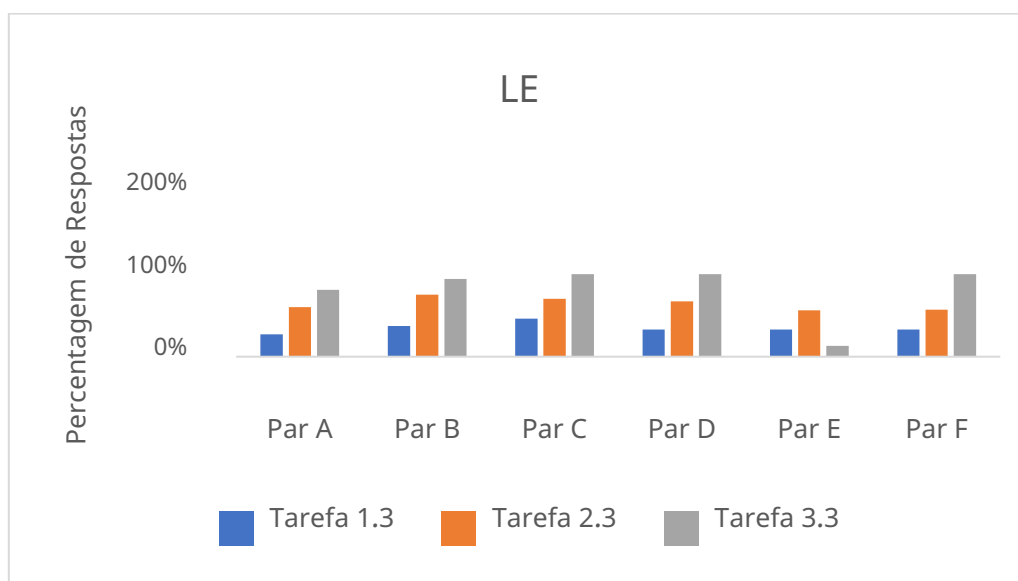
**Figura 10**

*Uso de L1 por Par e Tarefa – 3.º Ano*



**Figura 11**

*Uso de LE por Par e Tarefa – 3.º Ano*



Da análise das Figuras 10 e 11, relativamente ao 3.º Ano, ao longo das 3 tarefas verifica-se uma maior frequência de utilização da L1 nos pares E e F. Estes pares têm um elemento com mais dificuldade em cada par, onde pode observar-se a característica de dominância de um aluno ou papel de especialista/noviço, especialmente quando há dificuldades na proficiência ou segurança de acordo com o padrão de Storch. A média deste par nas 3 tarefas é de 66%, e os restantes entre 28% (Par C) e 44% (Par A). De destacar o facto de os pares C, D e F não usarem a L1 na tarefa 3.

A produção de LE, de uma forma geral, teve um ligeiro aumento em quase todos os pares com a sequência de tarefas, exceto no par E na última tarefa. A média do Par E é de apenas 34% na utilização da LE. Os pares B e C tiveram a melhor prestação, com melhor média, diminuindo o uso de L1 para duplicarem a LE, talvez por serem pares de alunos muito empenhados. Ambos os pares participam igualmente, alternam-se, ajudam-se mutuamente o que se traduz na dinâmica de interação colaborativa, de acordo com Storch.

Ao interagirem de forma colaborativa não há um “especialista” fixo, mas os alunos que alternam nesta função como é o caso destes pares, onde o aluno mais experiente apoia e promove o desenvolvimento do outro.

Em termos de estratégia utilizada, a Tarefa 3.3 foi a que teve melhor desempenho e a Tarefa 1.3 foi a mais desafiante, talvez por ser a primeira. Em resumo, parece haver uma inversão na utilização entre L1 e LE ao longo das três tarefas. A L1 começa com valores mais altos na Tarefa 1, e na Tarefa 2, mas diminui na Tarefa 3. Por outro lado, a LE começa com valores mais baixos na Tarefa 1, mas aumenta nas tarefas seguintes, sendo a Tarefa 3 a que tem melhor média, 81%.

Relativamente ao uso da L1, LE por Par e Tarefa apresentam-se como Figura 12 e

Figura **13**, nomeadamente para a turma do 4.º ano. Os dados incluem informações sobre as três tarefas: Tarefa 1.4-Reciclagem, Tarefa 2.4-Animais e Tarefa 3.4-Praia/Verão e estão organizados em duas categorias (L1 e LE) de acordo com os pares elaborados para o efeito (Par G, Par H, Par I, Par J, Par K, Par L).

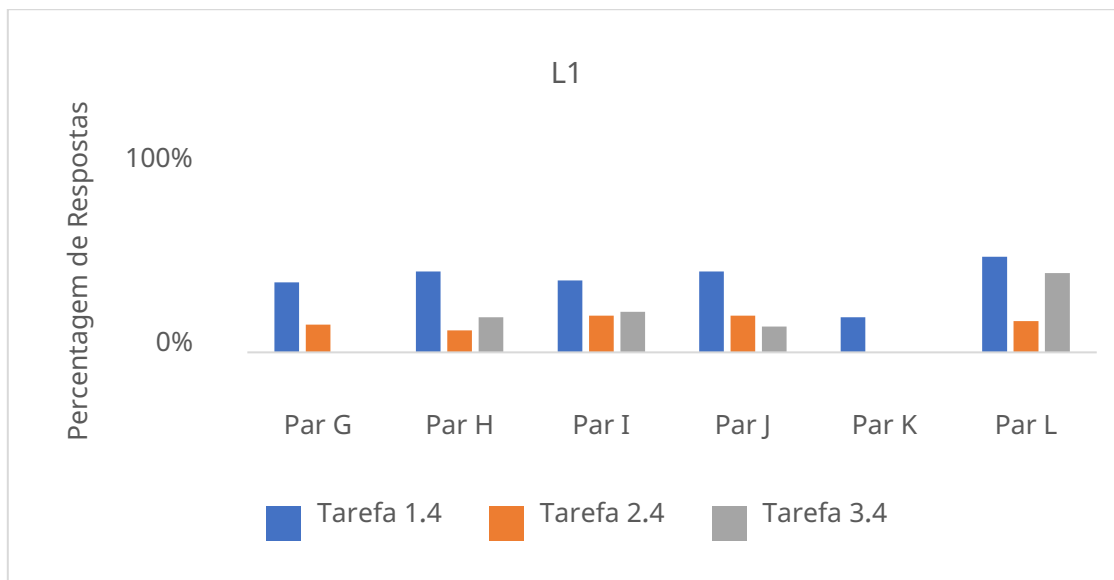
Nestas Figuras verifica-se que houve uma maior utilização da L1 na Tarefa 1.4, em quase todos os pares, comparativamente às restantes tarefas, talvez por ter sido a primeira.

A nível da LE houve maior consistência no seu uso ao longo das três tarefas, sendo que o valor duplica, se compararmos com a L1. De destacar o Par K com uma utilização reduzida

da L1, com 19% apenas na Tarefa 1.4 e a maior percentagem de utilização da LE ao longo das três tarefas, com uma média de 94%.

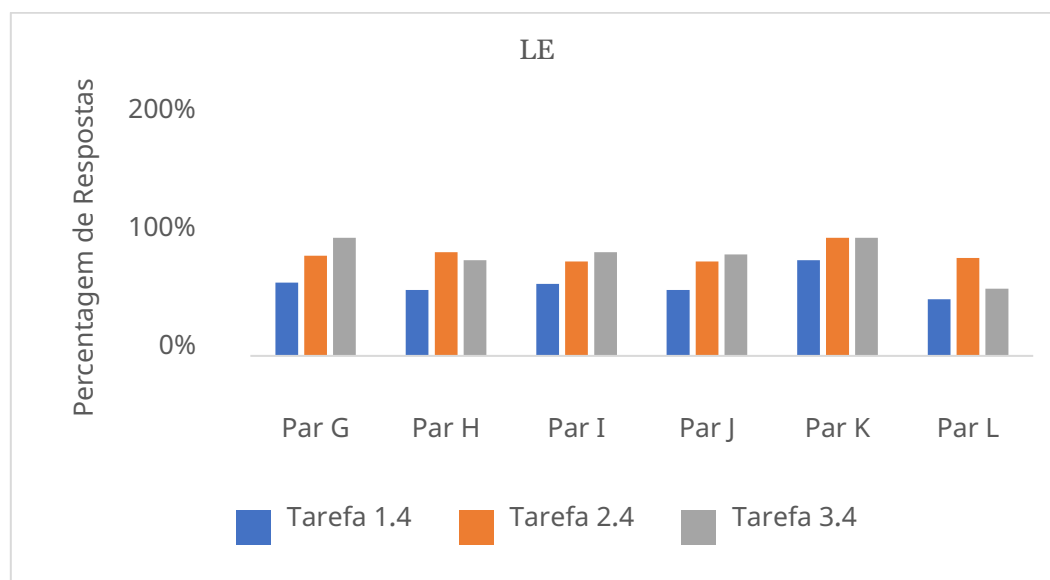
**Figura 12**

*Uso de L1 por Par e Tarefa – 4.º Ano*



**Figura 13**

*Uso de LE por Par e Tarefa – 4.º Ano*



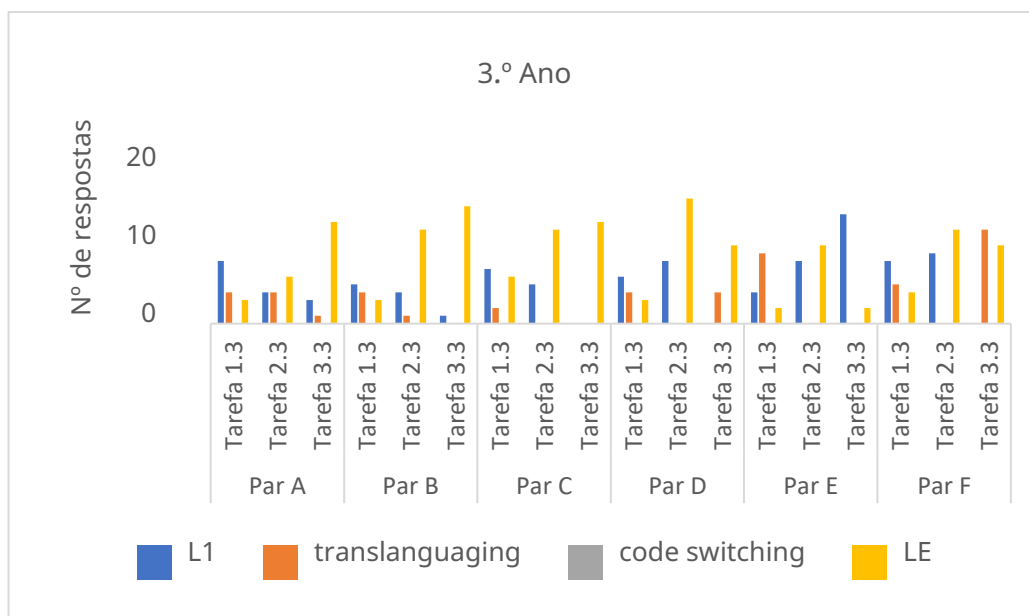
Este par é constituído por dois meninos com o melhor aproveitamento e empenho. De acordo com o modelo de Storch, este Par mantém uma dinâmica colaborativa ao longo das

três tarefas, tendo em conta a clareza da tomada de palavra e cooperação para identificar todos os itens, trabalham juntos, corrigem-se e ajudam-se mutuamente.

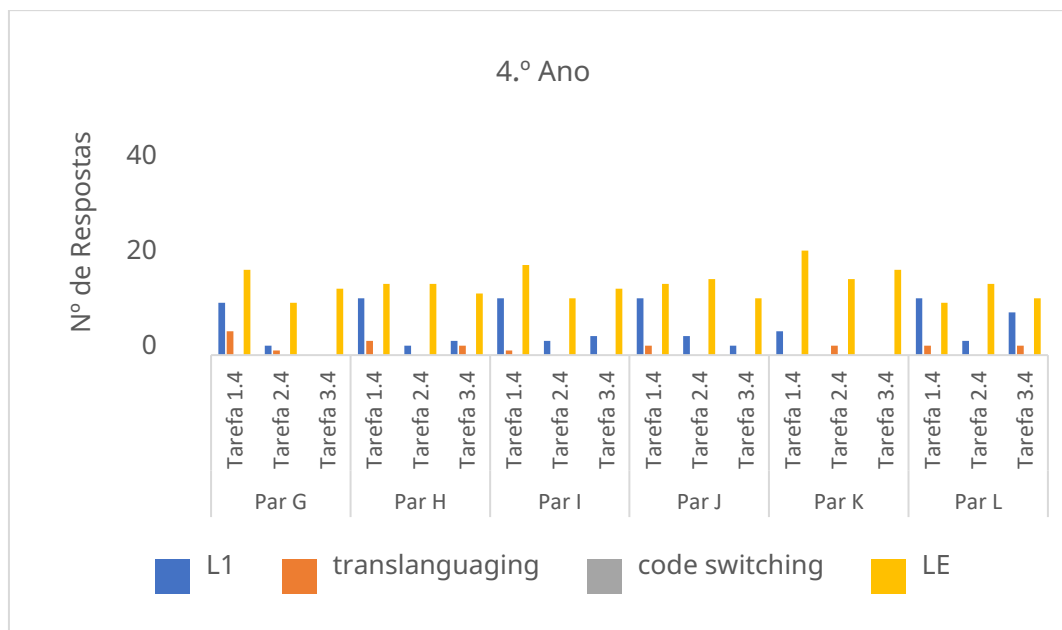
Na Figura 14 apresentam-se os dados relativamente ao número de participações no uso de L1 exclusivamente; *translanguaging*, *code switching*, e uso de LE exclusivamente, para o 3.º e 4.º ano.

**Figura 14**

*Número de Participações por Par e Tarefa (a) para o 3.º Ano e (b) para o 4.º Ano*



(a)



b)

Da análise da Figura 14 constata-se que nem os alunos de 3.º ano nem os de 4.º usaram *code switching* como estratégia para conversar com o seu par. No caso do *translanguaging*, que acontece quando o aluno usa L1 e LE para completar sentido, a estratégia foi usada 50 vezes ao longo das três tarefas no 3.º ano, o que seria expectável tendo em conta o contexto com uma L1 comum e baixa proficiência na LE, como o Par E no exemplo 1:

#### Exemplo 1

1: Froggy calça as *socks, trousers*.

2: Falta a jumper

1: Na picture 4

2: Froggy calça shoes.

A nível do 4.º ano, a estratégia foi usada apenas 20 vezes, o que poderá significar que os alunos já usam a LE com mais confiança. Por outro lado, os alunos conseguiram resolver e concluir as tarefas com recurso a uma LE simplificada e, por vezes incorreta, mas que, mesmo assim, permitiu a transmissão efetiva da mensagem como poderemos ver no Par G no exemplo 2:

### Exemplo 2

1: In a picture A is a elephant

2: In the picture B is two

1: In picture A is a monkey

2: Picture B too

Outros alunos mostram um nível de proficiência na LE que lhes permite concluir as tarefas com bastante facilidade como se vê o exemplo 3 do Par K:

### Exemplo 3

1: And the glass jars?

2: In the green bin!

1: And the metal?

2: In the blue bin.

Relativamente às estratégias conversacionais foram definidas as estratégias de negociação de sentido (*NfM*), subdivididas em momentos de compreensão, momentos de confirmação, pedidos de esclarecimento, autorepetição, outra repetição e solicitação; e ainda estratégias de correção de erros, divididas em outra correção e autocorreção como já referido.

Os alunos do 3.º Ano usaram poucas vezes as estratégias conversacionais, 8 no total, que se dividiram em igual valor pela *NfM* na Outra Repetição (OR) e a Correção de Erros com Outra Correção (OC) como sugere o exemplo 4 do Par B:

#### Exemplo 4

2: Froggy calça os *shoes*.  
1: *Put the shoes* (OC)  
2: *Picture 5 Froggy puts the coat*.  
1: *Froggy puts the hat and scarf*.  
2: Hat and scarf! (OR)

No que diz respeito ao 4.º ano, as estratégias utilizadas foram as de *NfM*, com 1 vez em Momentos de Confirmação, no Par I, no exemplo 5 e duas Solicitações no Par K no exemplo 6:

#### Exemplo 5

2: Ok...hummm oil? (M Conf)  
1: Oil é azeite

#### Exemplo 6

1: *That's right!* (S) *And the magazines*  
2: *In the blue bin?*  
1: *Yes, correct!* (S) *And the cans?*  
2: *In the yellow bin?* (S)

Após a análise da frequência de estratégias de conversação utilizadas pelos alunos a nível da complexidade da interação em língua estrangeira pode considerar-se que estes não precisaram de as usar tendo em conta que: recorreram ao *translanguaging*; conseguiram resolver concluir as tarefas com recurso a uma LE simplificada; alguns mostram um nível de proficiência na LE que lhes permite concluir as tarefas com bastante facilidade.

Perante esta análise pode constatar-se que os alunos estão a utilizar estratégias para concluir as tarefas, só que não as de *NfM*. Desta forma verificou-se também o uso da L1 com

o objetivo de gestão de tarefas, ou seja, como é que os alunos usaram esta estratégia para concluírem a tarefa como demonstram os exemplos 7 do Par A e 8 do Par L:

Exemplo 7

- 1: Diz tu (L1 como GT)
- 2: Picture B one turtle

Exemplo 8

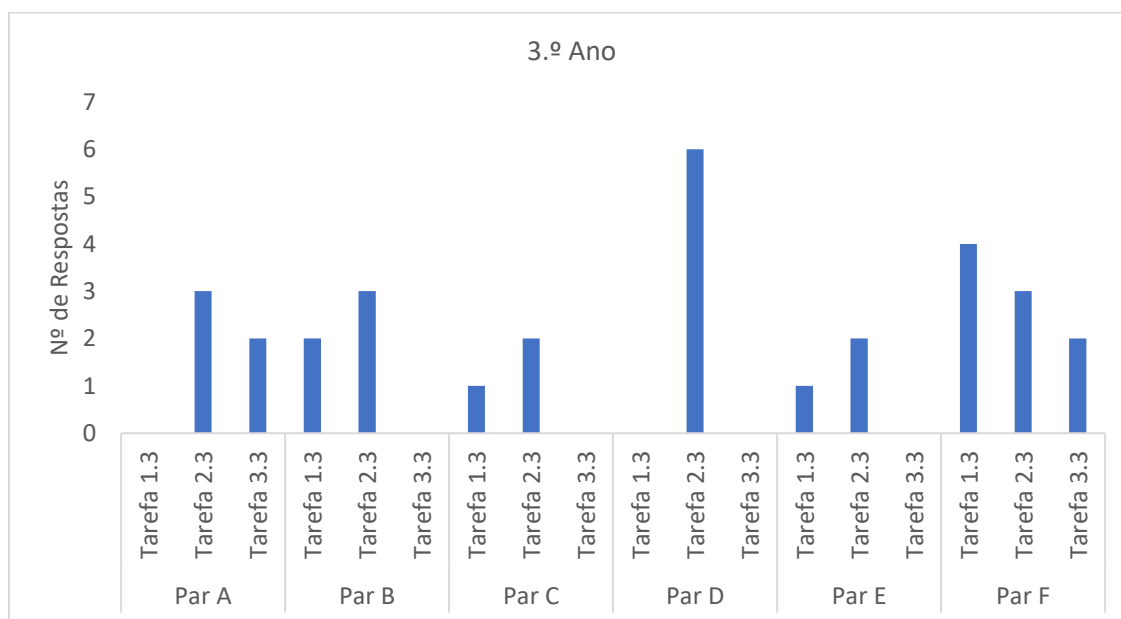
- 1: In A, one girafe
- 2: In picture B, two, tens de dizer in picture (L1 como GT)

Nestas situações a L1 foi usada quase exclusivamente para efeitos de gestão de tarefas, quer para resolver questões processuais (Diz tu / Começa tu) quer por *translanguaging* quando o conhecimento da língua -alvo foi insuficiente para produzir uma tomada de palavra.

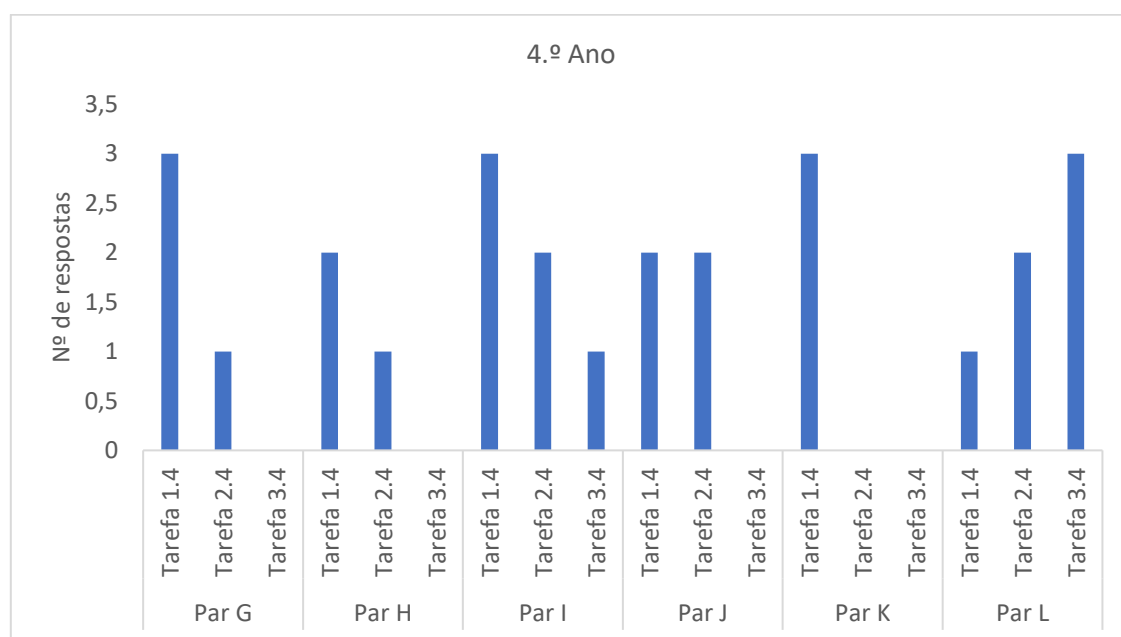
Na Figura 15 é possível verificar que esta estratégia do uso de L1 para gestão de tarefa foi muito mais usada pelos alunos para concluírem cada tarefa.

**Figura 15**

Uso de L1 para Gerir a Tarefa (a) para o 3.º Ano e (b) para o 4.º Ano



(a)



(b)

O 3.º ano, no gráfico a) recorreu à L1, 31 vezes para gerir as tarefas e o 4.º ano num total de 26 vezes, no gráfico b). O Par F do 3.º ano teve a maior utilização com 9 de frequência nas 3 tarefas e o Par D, a maior na Tarefa 2.3. Quanto ao 4.º ano, temos os pares I e L com o

maior número nas três tarefas (6) e os pares H e K com o menor número (3), também nas três tarefas.

### 5.1.3 Análise das rubricas

Como já referido o uso de rubricas em sala de aula proporciona aos alunos uma compreensão clara dos critérios que definem o seu desempenho numa tarefa. As rubricas permitem que os alunos comparem o seu desempenho com os critérios estabelecidos, ajudando-os a identificar áreas de melhoria e a aperfeiçoar a qualidade de seu trabalho. As Tabelas 13 e 14 apresentam o resumo da autoavaliação dos alunos do 3.º ano e do 4.º nas três tarefas deste ciclo de estudos. Os dados foram analisados de forma quantitativa por nível de desempenho e por critério de acordo com a tarefa.

Na Tabela13 pode observar-se que os alunos do 3.º Ano têm consciência de que têm dificuldades na oralidade. Na Tarefa 1.3, um terço dos alunos colocou “Insuficiente” em todos os parâmetros e apenas 7 se autoavaliaram com “Bom” em dois critérios de avaliação. Com a sequência de tarefas esta percepção vai sendo alterada para um nível de desempenho de “Muito Bom”, embora apenas dois alunos se avaliem desta forma.

De salientar os dois alunos que continuaram a avaliar-se nos quatro critérios, no nível “Insuficiente”. Isto revela que ao nível da interação oral e perante o significado de cada critério, (ver Anexo I) estes alunos sentem que: apresentam informação desorganizada; não utilizam vocabulário variado nem adequado ao assunto no critério 1; no critério 2 exprimem-se com falhas sistemáticas ao nível da correção linguística e não garantem a progressão temática; não usam processos adequados de articulação frásica; consideram que no critério 3, não revelam conhecimentos sobre o(s) assunto(s); e no 4.º critério que não assumem uma atitude corporal e gestual adequada que permita captar a atenção dos ouvintes. Não se expressam com fluência e ritmo, num tom de voz audível.

Relativamente à autoavaliação dos alunos do 4.º Ano, na Tabela 14, houve uma tendência de melhoria nas suas aprendizagens ao longo das três tarefas, tendo em conta que nenhum aluno colocou “Insuficiente” na última tarefa e o nível de “Muito Bom” teve um ligeiro aumento. No ponto seguinte apresenta-se a análise das entrevistas que permite explorar qualitativamente estes números.

**Tabela 13***Resumo da Autoavaliação através de Rubricas 3.º Ano*

Tarefas	Níveis de desempenho	Critérios de Avaliação			
		1.Organização das ideias e vocabulário	2.Construção frásica	3.Clareza e correção	4.Interesse dos ouvintes
	Muito Bom	0	0	0	0
Tarefa 1-3	Bom	0	3	4	0
	Suf	8	5	4	7
	Ins	4	4	4	5
Total		12	12	12	12
	Muito Bom	0	0	0	0
Tarefa 2-3	Bom	0	2	2	2
	Suf	8	8	8	8
	Ins	4	2	2	2
Total		12	12	12	12
	Muito Bom	0	2	2	2
Tarefa 3-3	Bom	4	3	3	3
	Suf	6	5	5	5
	Ins	2	2	2	2
Total		12	12	12	12

*Nota: Elaboração própria*

**Tabela 14***Resumo da Autoavaliação através de Rubricas 4.º Ano*

Tarefas	Níveis de desempenho	Critérios de Autoavaliação			
		1.Organização das ideias e vocabulário	2.Construção frásica	3.Clareza e correção	4. Interesse dos ouvintes
	Muito Bom	1	1	1	1
Tarefa	Bom	1	1	1	1
1.4	Suf	8	8	8	8
	Ins	2	2	2	2
Total		12	12	12	12
	Muito Bom	2	3	3	2
Tarefa	Bom	1	1	1	1
2.4	Suf	8	7	7	7
	Ins	1	1	1	1
Total		12	12	12	12
	Muito Bom	3	3	3	3
Tarefa	Bom	2	2	2	2
3.4	Suf	7	7	7	7
	Ins	0	0	0	0
Total		12	12	12	12

*Nota:* Elaboração própria

#### 5.1.4 Análise das entrevistas

A análise das entrevistas deste primeiro ciclo de investigação, sobre as várias categorias apresenta-se por ano de escolaridade e pela sequência da tarefa.

#### **Tarefa 1.3 – 3.º ano (Roupas)**

No primeiro momento e sobre a **dificuldade da tarefa**, dos 12 alunos participantes, a grande maioria considera a tarefa *“mais ou menos fácil”*, apontando como dificuldade maior, a oralidade em inglês por nem sempre se lembrarem do vocabulário.

Relativamente à **utilidade da tarefa**, a maioria refere que a tarefa lhes permitiu falar mais em inglês: “*Sim, porque tive de explicar as minhas ideias e discutir a sequência da história com meu par*”, “*Foi preciso usar o novo vocabulário*” e “*Usei as palavras novas e tentei falar mais em inglês*”. A este respeito importa salientar que para 3 alunos ainda se continuou a falar muito em português.

Sobre a **motivação para a tarefa** é salientado que a mesma os motivou a falar mais em inglês tendo havido um reforço dado pelas famílias para o efeito.

Quando questionados sobre os **sentimentos** desenvolvidos com a tarefa, o nervosismo é referido por 5 alunos, o gozo por 4 e 3 relatam sentimentos positivos: “*Foi bom perceber que conseguia fazer a tarefa*”. A grande maioria refere que a tarefa desenvolveu a sua confiança em falar inglês. Todos relatam a preferência por desenvolver a atividade a pares e apenas dois alunos relatam ter pedido ajuda ao par.

### **Tarefa 2.3 -3.º Ano (Pets ou Animais de Estimação)**

No segundo momento e sobre a dificuldade da tarefa, a maioria dos alunos considerou a “*tarefa mais fácil*”, “*mais fácil de falar*”, sendo que 4 alunos acharam que a atividade tinha sido “*mais gira*”.

Acerca da utilidade da tarefa, a totalidade dos alunos respondeu que falou mais em inglês, o que se pode relacionar com a motivação para a tarefa, dado que a maioria dos alunos revelou estar mais motivada para falar mais em inglês como “*Sim, porque gostei de ver que conseguia falar mais*”.

Relativamente aos sentimentos, 5 alunos ainda sentem nervosismo, 2 gostaram mais desta tarefa, 2 sentiram-se bem, 1 ficou contente por ter conseguido fazer (a tarefa) e outro porque os colegas não fizeram comentários. A maioria refere que a tarefa desenvolveu a sua confiança em falar inglês e a totalidade dos alunos pretende continuar a trabalhar a pares. Apenas um aluno referiu ter pedido ajuda ao par.

### **Tarefa 3.3 – 3.º Ano (Verão/ Praia)**

Na terceira tarefa desenvolvida e acerca da **dificuldade da tarefa**, 10 alunos consideraram-na fácil, 1 aluno refere que foi a tarefa “*mais gira*” e há 1 que ainda está indeciso. 10 alunos estão mais **motivados** e 2 alunos ainda não têm a certeza. Sobre os **sentimentos** demonstrados, apesar de 2 alunos ainda se sentirem nervosos, a maioria sentiu-se bem, mais confiantes e um aluno destacou: “*wonderful*”.

A totalidade dos alunos respondeu que falou mais em inglês relativamente à **utilidade da tarefa** e ao quererem trabalhar a pares. De referir que nenhum aluno pediu ajuda nesta tarefa. Sobre a **tarefa preferida**, 5 alunos gostaram da segunda tarefa e 5 da última. Um aluno gostou de todas e outro gostou mais da primeira.

#### **Tarefa 1.4 – 4.º ano (Reciclagem)**

No primeiro momento e sobre a **dificuldade da tarefa**, dos 12 alunos participantes, a grande maioria considerou a tarefa “*mais ou menos fácil*”, apontando como dificuldade maior, falar em inglês.

Relativamente à **utilidade da tarefa**, a maioria refere que a tarefa lhes permitiu falar mais em inglês: “*Foi preciso usar o novo vocabulário*” e “*Usei as palavras novas e tentei falar mais em inglês*”. A este respeito importa salientar que para 5 alunos ainda se continuou a falar muito em português na parte da elaboração da lista.

Sobre a **motivação para a tarefa** é salientado que a mesma os motivou a falar mais em inglês tendo também sido reforçados pelas famílias para o efeito.

Quando questionados sobre os **sentimentos** desenvolvidos com a tarefa, o nervosismo é referido por 4 alunos participantes, o gozo por 2 e 3 relatam sentimentos positivos: “*Eu gostei foi desafiante*” e “*foi giro*”. A grande maioria refere que a tarefa desenvolveu a sua confiança em falar inglês. Todos relatam a preferência por desenvolver a atividade a pares e apenas um aluno relata ter pedido ajuda ao par.

#### **Tarefa 2.4 – 4.º ano (Animais)**

No segundo momento e sobre a **dificuldade da tarefa**, a maioria dos alunos considerou a “*tarefa mais fácil*”, sendo que 1 aluno a achou difícil.

Acerca da **utilidade da tarefa**, a totalidade dos alunos respondeu que falou mais em inglês o que se pode relacionar com a **motivação para a tarefa**, dado que a maioria dos alunos revelou estar mais motivada para falar mais em inglês como “*Sim, foi muito giro*”

Relativamente aos **sentimentos**, 4 alunos ainda sentem nervosismo, 3 gostaram mais desta tarefa, 2 sentiram-se bem “*Estou melhor*” e “*Já falei mais*”. A maioria refere que a tarefa desenvolveu a sua confiança em falar inglês e a totalidade dos alunos pretende continuar a trabalhar a pares. Nenhum aluno referiu ter pedido ajuda ao par

### **Tarefa 3.4 – 4.º ano (Verão/ Praia)**

Na terceira tarefa desenvolvida e acerca da **dificuldade para a tarefa** a totalidade dos alunos considerou-a fácil e está mais **motivada**. Sobre os **sentimentos** demonstrados, apesar de 1 aluno ainda se sentir nervoso, a maioria sentiu-se bem, mais confiante.

A totalidade dos alunos respondeu que falou mais em inglês e que pretendem trabalhar relativamente à **utilidade da tarefa**. De referir que nenhum aluno pediu ajuda nesta tarefa. Sobre a **tarefa preferida**, 4 alunos gostaram da segunda tarefa e 7 da última. Um aluno gostou de todas.

#### 5.1.5 Análise do questionário final

Como já referido no capítulo anterior o objetivo do questionário final foi perceber as perceções dos alunos sobre as tarefas realizadas e os seus sentimentos acerca da sua interação oral (sentimentos e atitudes face à interação oral), no sentido de averiguar se os sentimentos e as perceções perante a disciplina se mantinham ou se tinham sofrido alterações com a implementação da abordagem TBLT. Este questionário foi aplicado no final de cada ano letivo e as respostas obtidas foram alvo de análise estatística para a qual se contou a frequência de cada resposta.

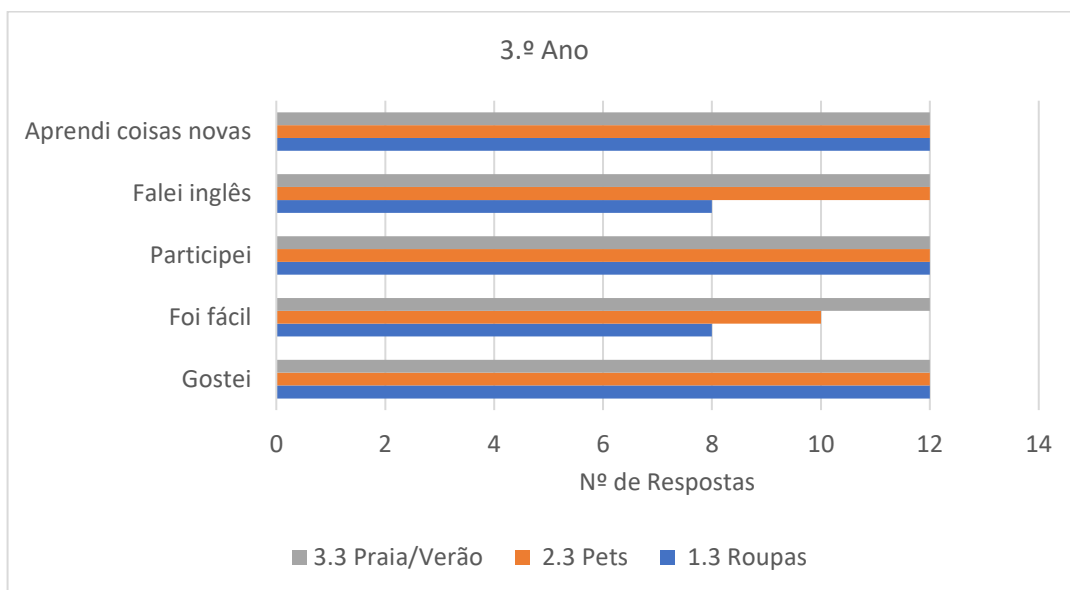
A Figura 16 corresponde às respostas da pergunta: O que pensas das tarefas propostas nas aulas? Perante estes resultados, pode verificar-se que 8 alunos do 3.º ano não responderam a todas as questões, relativamente às 3 Tarefas. Sendo que a primeira e a segunda têm oscilações nas questões: se o aluno falou inglês e se foi fácil. Os alunos dão a entender que talvez a tarefa 1.3 não tenha sido fácil com 8 respostas.

No 4º Ano os 12 alunos responderam que gostaram das tarefas propostas, apesar de a Tarefa 1.4 ter sido a menos apelativa. Houve ainda 2 alunos que não responderam às outras questões sobre esta Tarefa e 4 que não responderam à questão da participação em LE.

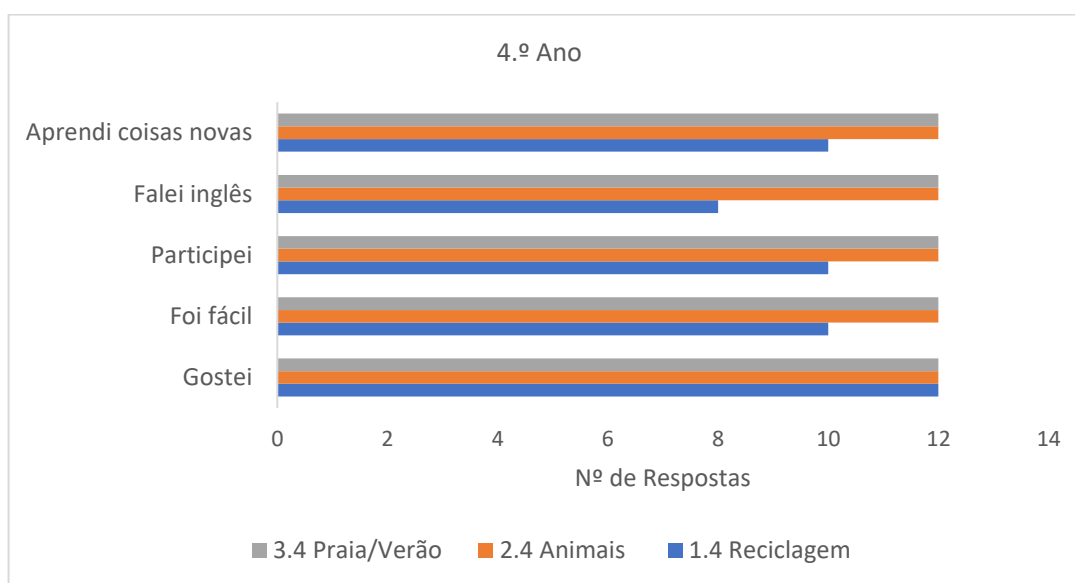
Relativamente aos sentimentos face à interação oral, na Figura 17, mais concretamente as respostas à pergunta: Quando falas inglês como te sentes? no Questionário inicial, 14 alunos de ambos os anos tinham dado a perceber que talvez não existisse boa relação entre todos, devido à troça, embora apenas 2 o manifestam agora. Observa-se também que o número de alunos que “Nunca” tem receio da avaliação da professora passou de 50 % para 100% dos alunos de ambos os anos. Quanto às atitudes dos alunos do 3.º Ano, 2 alunos continuam a sentir “Muitas vezes” vergonha, nervosismo e insegurança quando falavam na aula em Inglês, mas houve uma grande melhoria dado que no questionário inicial foram 15 alunos.

**Figura 16**

*Percepção dos Alunos Face às Tarefas (a) para o 3.º Ano e (b) para o 4.º Ano*



(a)

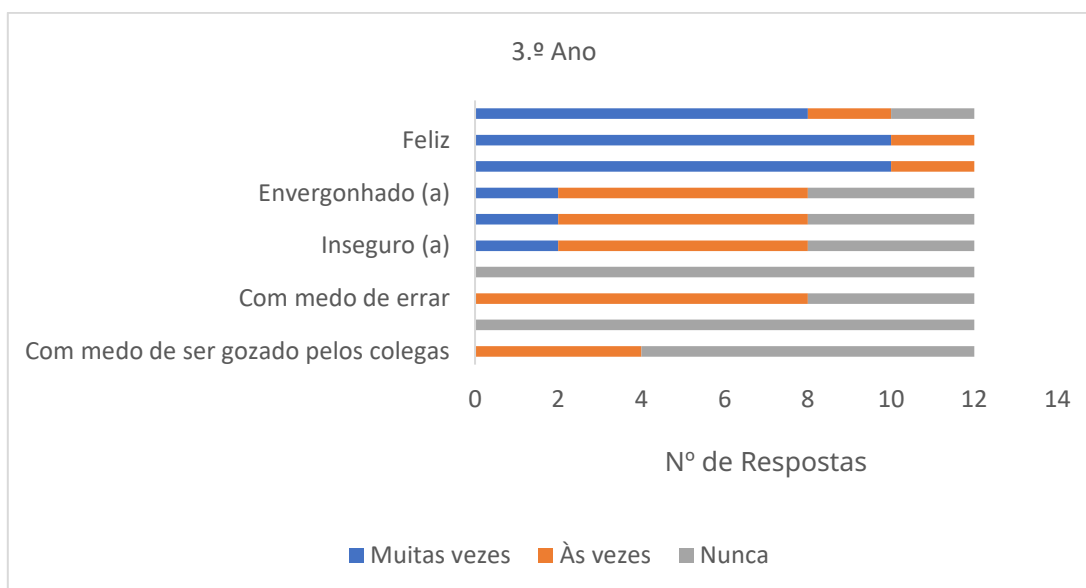


(b)

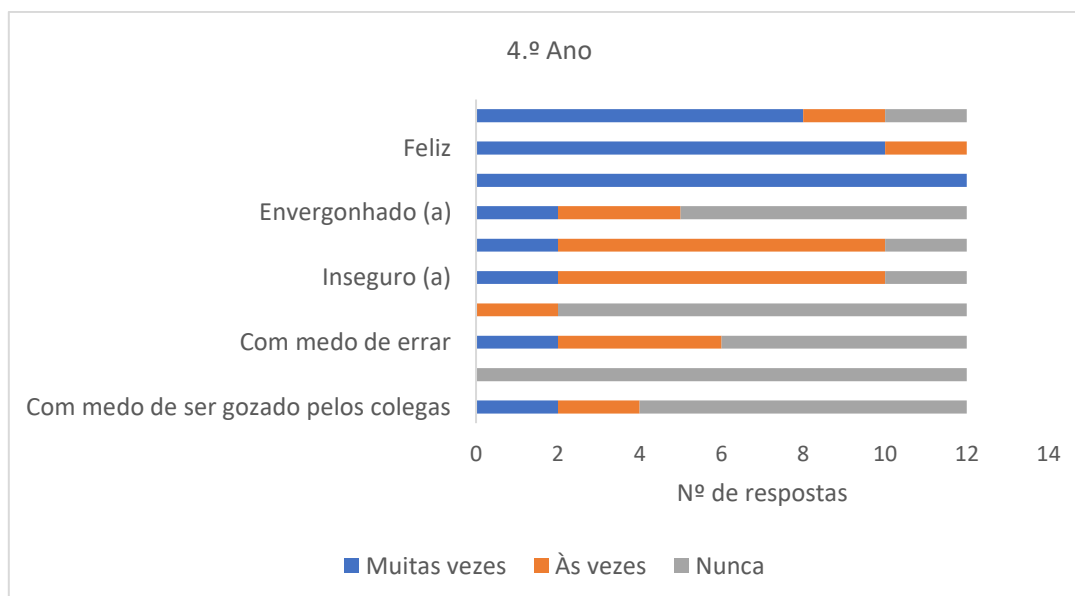
Relativamente ao 4.º Ano, este número também desceu de 12 para 2 alunos. De destacar que todos os alunos responderam que já não têm receio da avaliação da professora. Concomitantemente houve uma melhoria na autoestima da maioria dos alunos tendo em conta os sentimentos de confiança, felicidade e motivação em ambos os anos, ao interagir oralmente na aula em inglês.

**Figura 17**

*Sentimentos dos Alunos face à Interação Oral (Questionário final) (a) para o 3.º Ano e (b) para o 4.º Ano*



(a)

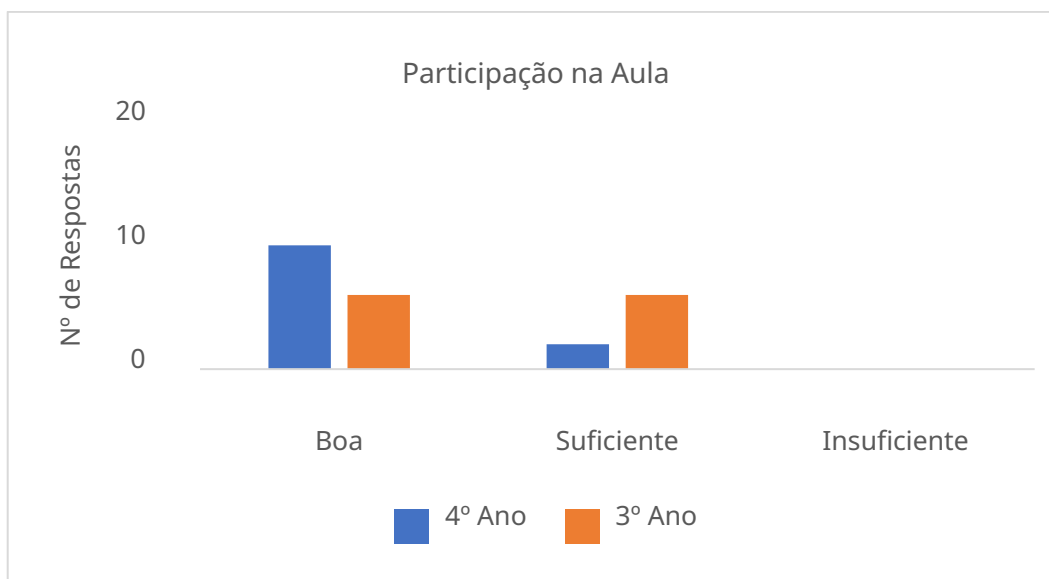


(b)

A Figura 18 diz respeito à perceção dos alunos face à sua participação na aula, onde se verifica que dos 24 alunos envolvidos no estudo, nenhum se avalia com Insuficiente. Este registo é coerente com os resultados das rubricas de avaliação em que nenhum aluno se avaliou com Insuficiente na última tarefa.

**Figura 18**

*Percepção dos Alunos do 3.º e 4.º Ano Face à Participação na Aula (Questionário final)*



Relativamente à questão: Gostarias de continuar a aprender inglês através destas atividades? A totalidade dos alunos manifestou vontade em continuar a aprender inglês usando a TBLT.

## **5.2 Segundo ciclo de I-A**

Nesta secção serão apresentados os resultados da aplicação dos instrumentos de recolha de dados no ano letivo 2022/2023, nomeadamente do questionário inicial e final, das gravações, das rubricas, das entrevistas, e das notas do professor, destacando o que existe de diferente de um ciclo de investigação para outro.

### **5.2.1 Análise do questionário inicial**

À semelhança do referido no ponto 5.1.1, o questionário foi estruturado em três partes principais: Percepções dos alunos em relação à disciplina; Sentimentos dos alunos acerca da sua interação oral; Tipos de atividades preferidas pelos alunos. A primeira parte focou-se em entender como os alunos percebem a língua inglesa, a sua relação com a disciplina, o seu envolvimento na interação oral, o desejo de melhorar as suas capacidades para falar e as suas preferências pelo tipo de trabalho, pares ou em grupo. A segunda parte prendia-se com os sentimentos e atitudes dos alunos quanto à interação oral, procurando identificar possíveis dificuldades ou obstáculos no uso desta competência em sala de aula. Por fim, a

terceira parte analisou as atividades de interação oral preferidas dos alunos e suas preferências temáticas, alinhadas com as unidades dos manuais utilizados nas aulas.

Na Figura 19, que ilustra as percepções dos alunos sobre a sua relação com o inglês, observa-se que existem 9 alunos do 3.º ano a gostar de inglês e 8 no 4.º, embora este número seja inferior no que diz respeito ao considerarem ser uma língua importante para o futuro. Embora 16 alunos de ambos os anos reconheçam a importância de participar oralmente nas aulas, apenas 8 o fazem. Apenas dois alunos do 3.º ano e 6 do 4.º referem que praticam inglês fora das aulas. A maioria dos alunos (19) mencionou sentir a necessidade de melhorar a competência oral em inglês.

No que diz respeito à forma como gostam de trabalhar, a totalidade dos alunos (24) de ambos os anos manifestou preferência por trabalhar a pares.

A Figura 20 diz respeito aos sentimentos dos alunos quando interagem oralmente em sala de aula. A nível do 3.º ano, no gráfico (a), 6 alunos revelam ter “Muitas vezes” receio de serem gozados pelos colegas. No 4.º ano, gráfico (b), foi possível perceber que houve alterações a nível do comportamento em sala de aula dado que apenas 4 manifestam receio que os colegas trocem deles.

Relativamente às atitudes dos alunos, 6 alunos do 3.º Ano e ainda 2 do 4.º ano disseram sentir muitas vezes vergonha, nervosismo e insegurança quando falavam na aula de língua estrangeira. 4 alunos do 3.º Ano revelaram ter “Muitas vezes” receio em errar o que vem, talvez, reforçar o sentimento anterior. Apesar destes constrangimentos perante a língua estrangeira a maioria dos alunos do 3.º ano está motivada e feliz e 4 sentem-se confiantes. Relativamente aos alunos do 4.º ano, estes também revelam estar confiantes, felizes e motivados ao interagir oralmente na aula.

A Figura 21 diz respeito aos sentimentos dos alunos, quando a professora fala inglês nas aulas. Neste sentido apenas 2 alunos do 3.º ano manifestam que gostam “Às vezes” de ouvir o que a professora diz, no entanto também são 2 alunos do 3.º Ano que preferem que a professora fale em português nas aulas. De destacar que nenhum dos alunos se aborrece nas aulas e que apenas alguns alunos ainda têm dificuldade em perceber o que diz a professora. A maioria dos alunos refere que presta atenção ao que a professora diz e sente que está a aprender.

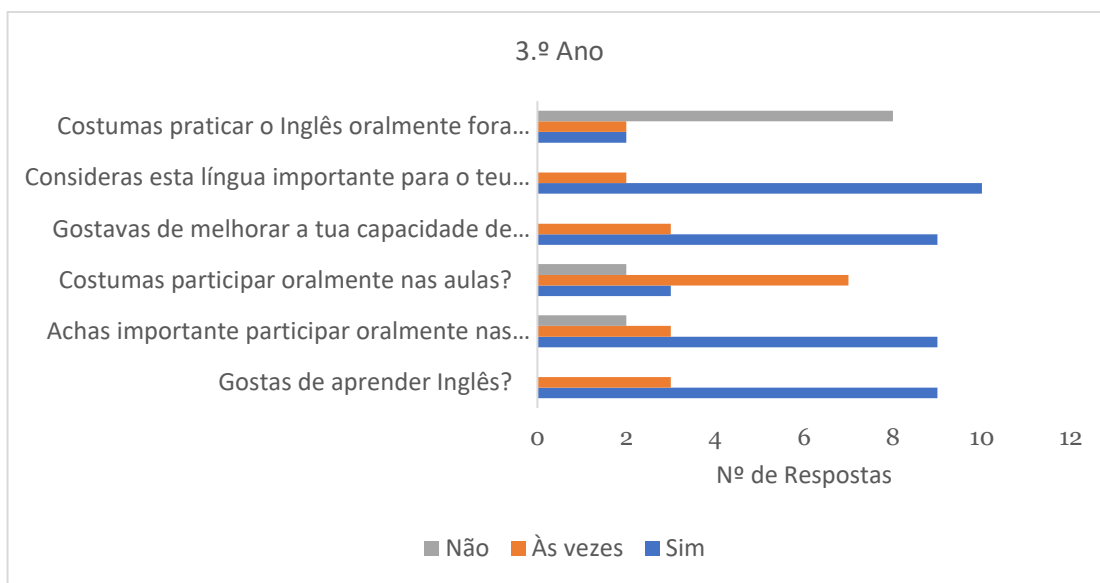
Em relação à Figura 22, sobre as atividades preferidas pelos alunos, os resultados da maioria das escolhas recaem em tarefas que envolvam identificação de diferenças.

A Figura 23 refere-se às temáticas preferidas dos alunos. Neste sentido a maioria das respostas dos alunos do 3.º ano, no gráfico (a) voltam-se para Família, *Pets* ou Animais de

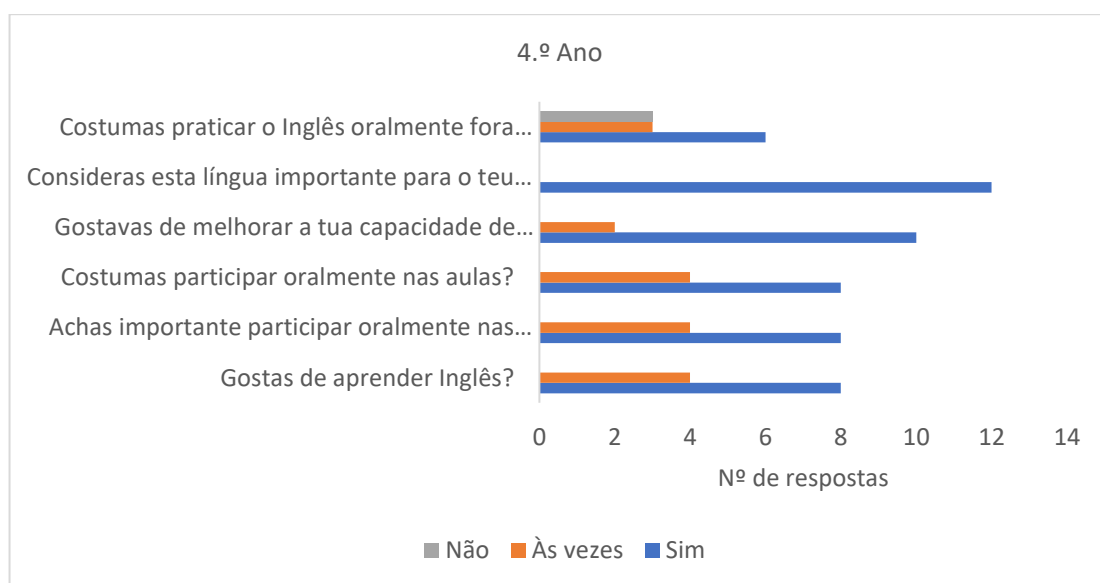
Estimação e Praia/Verão e as escolhas do 4.º Ano, no gráfico (b) para Alimentos, Animais e Praia/Verão. Estas preferências dos alunos foram estruturadas em três tarefas para cada ano e já descritas no capítulo anterior.

**Figura 19**

*Perceções dos alunos (Questionário inicial) (a) para o 3.º Ano e (b) para o 4.º Ano*



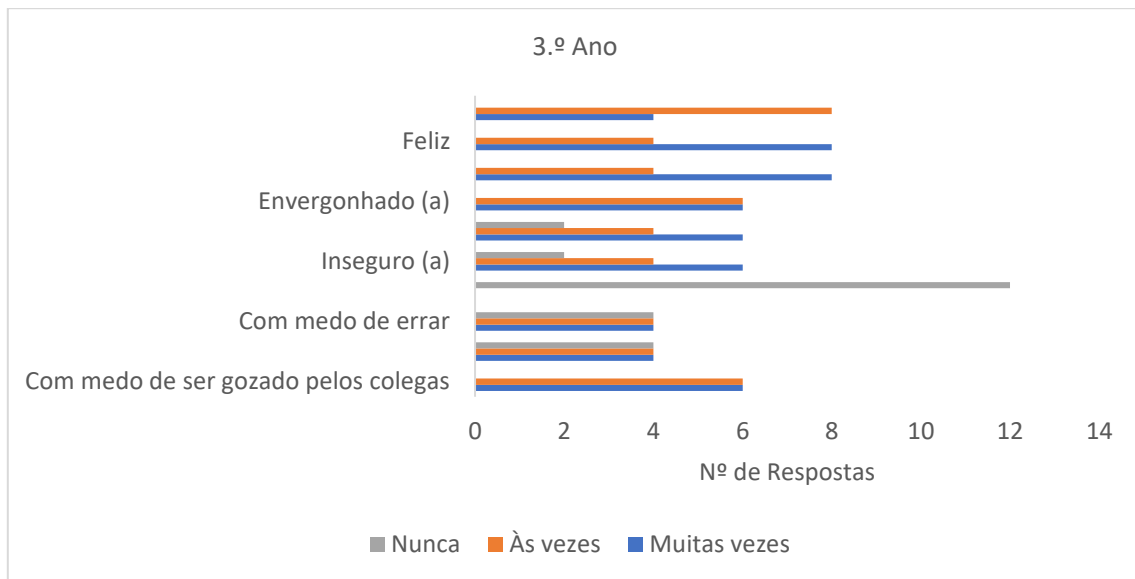
(a)



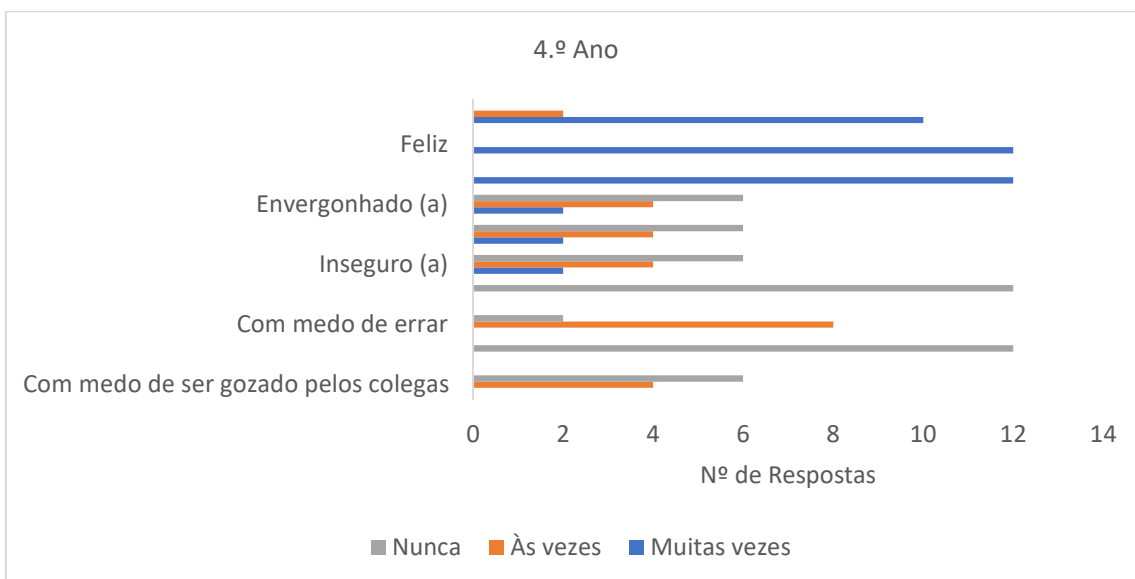
(b)

**Figura 20**

*Sentimentos dos Alunos Acerca da sua Interação Oral (Questionário inicial) (a) para o 3.º Ano e (b) para o 4.º Ano*



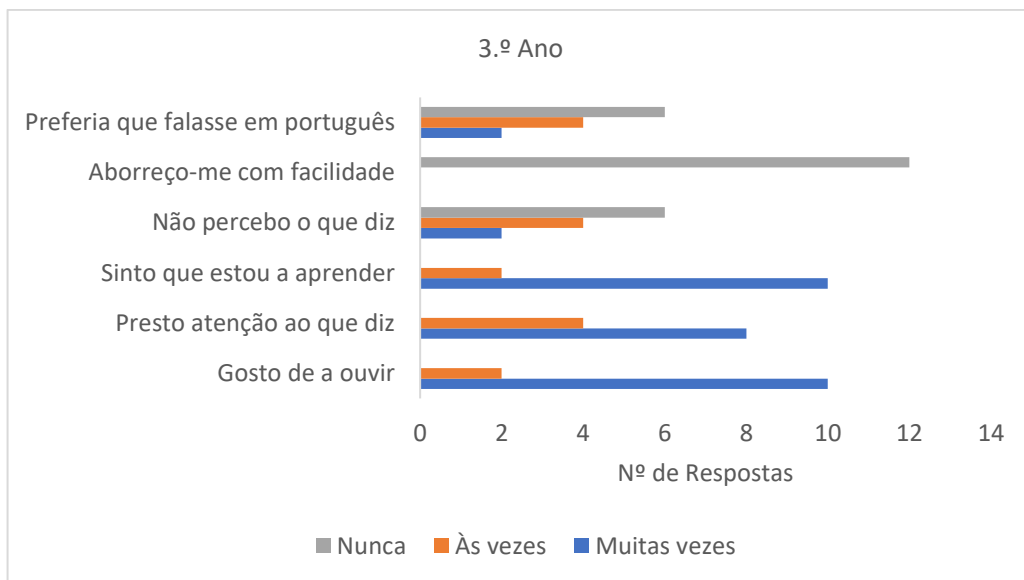
(a)



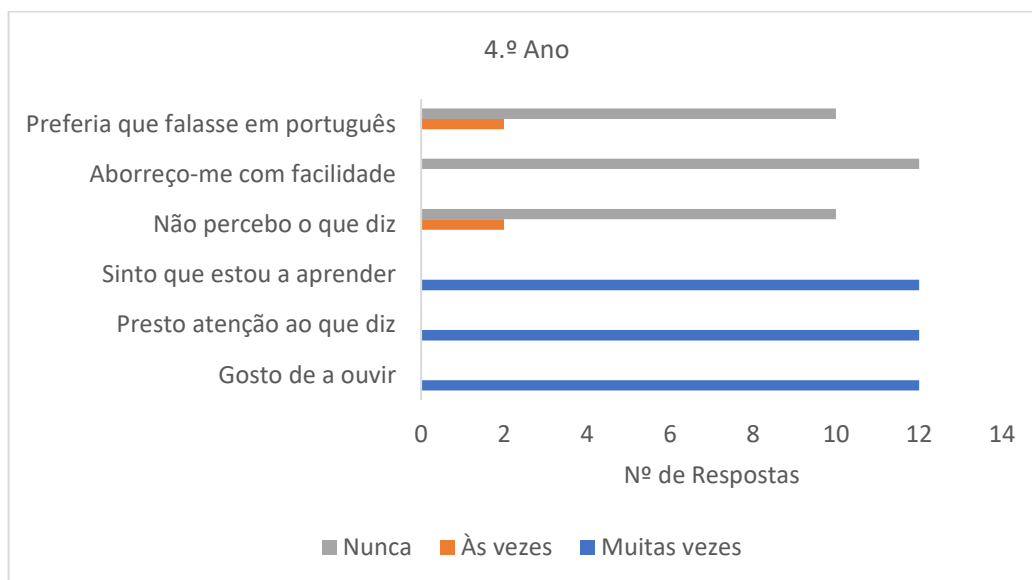
(b)

**Figura 21**

*Sentimentos dos Alunos acerca da Professora (Questionário inicial) (a) para o 3.º Ano e (b) para o 4.º Ano*



(a)



(b)

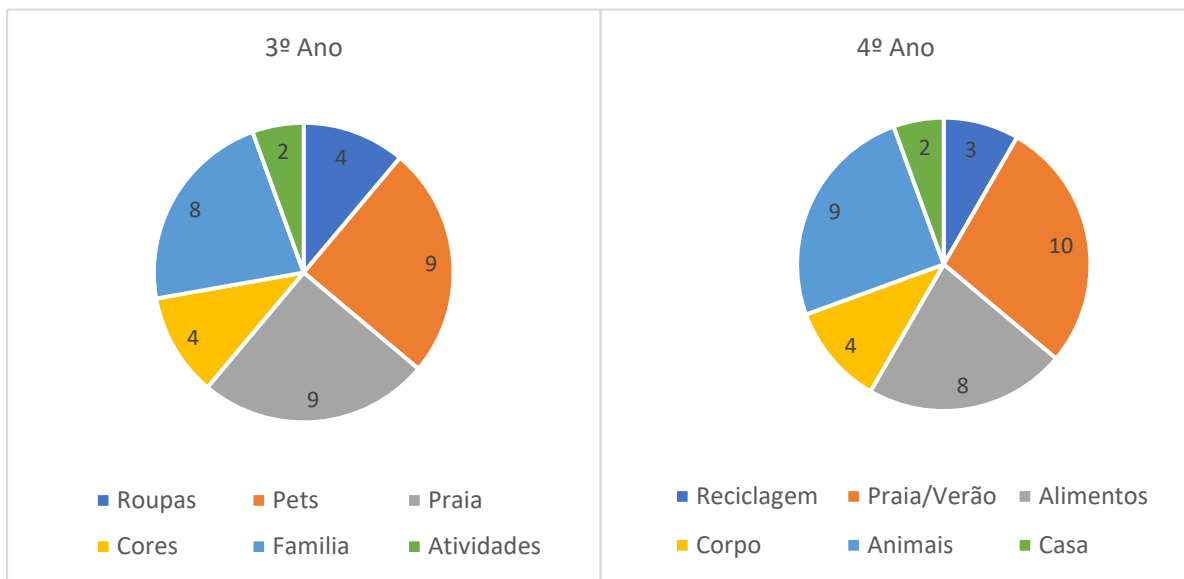
**Figura 22**

*Atividades Preferidas pelos Alunos (Questionário inicial)*



**Figura 23**

*Temáticas Preferidas pelos Alunos (Questionário inicial) (a) para o 3.º Ano e (b) para o 4.º Ano*



(a)

(b)

### 5.2.2 Análise das gravações

À semelhança do primeiro ciclo, neste também se elaboraram tabelas de análise para registar o conteúdo das gravações, privilegiando a quantidade/ frequência de interações dos alunos. Foram estabelecidos critérios comuns para as tarefas, considerando o número de participações (uso de L1 exclusivamente; *translanguaging*, quando o aluno usa L1 e LE para completar sentido, *code switching*, quando o aluno usa L1 e LE alternadamente; e uso de LE exclusivamente) e à complexidade da interação em língua estrangeira de acordo com as estratégias conversacionais. No uso da L1 utilizou-se como unidade de análise cada tomada de palavra do aluno. Relativamente às estratégias conversacionais, definiram-se estratégias de negociação de sentido (*NfM*), subdivididas em momentos de confirmação, momentos de compreensão, pedidos de esclarecimento, autorepetição, outra repetição e solicitação; e ainda estratégias de correção de erros, divididas em outra correção e autocorreção.

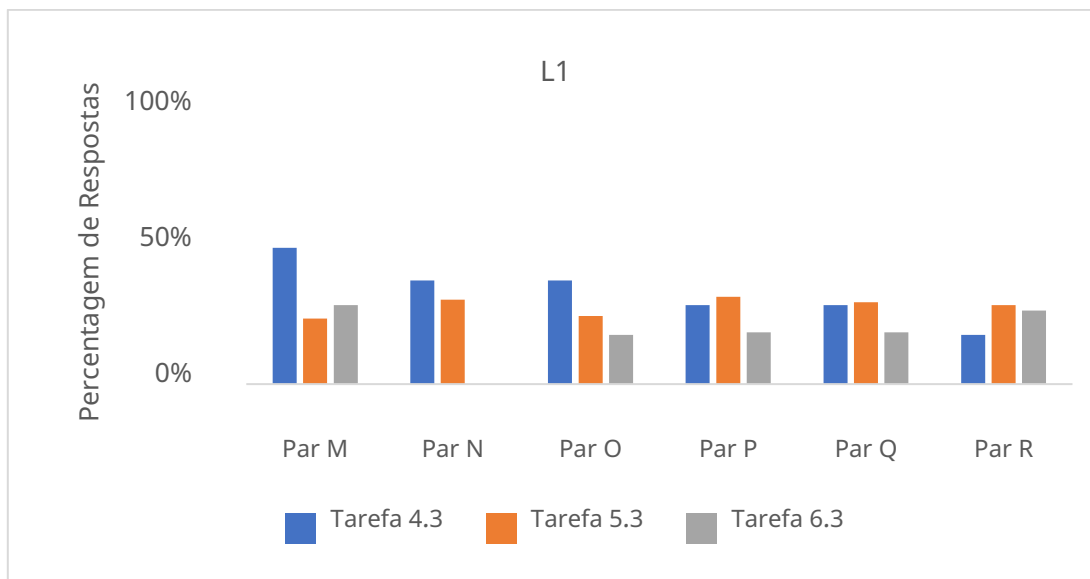
Em relação às tabelas de análise, foram registadas as estratégias conversacionais utilizadas por par e por tarefa. Nas tabelas seguintes foram definidos dois critérios de análise aplicáveis a ambas as tarefas: número de participações em língua materna (L1); número de participações em língua estrangeira (LE).

Relativamente ao uso da L1, LE por Par e Tarefa apresentam-se como Figura 24 e Figura 25, nomeadamente para a turma do 3.º ano. Os dados incluem informações sobre as três tarefas, Tarefa 4.3-Roupas, Tarefa 5.3-Pets (Animais de Estimação) e Tarefa 6.3-Praia/Verão do 3.º ano e estão organizados em duas categorias (L1 e LE) de acordo com os pares elaborados para o efeito (Par M, Par N, Par O, Par P, Par Q, Par R).

Da análise da Figura 24 e Figura 25, relativamente ao 3.º Ano, ao longo das 3 tarefas verifica-se uma maior frequência de utilização da L1 no par M, com uma média de 34%. O par N é o único a não usar a L1 na tarefa 3. A produção de LE, de uma forma geral, teve um ligeiro aumento em quase todos os pares com a sequência de tarefas com uma média que se situa nos 73% nos Pares O e P e os 77% no Par N. Em termos de estratégia utilizada, a Tarefa 6.3 foi a que teve melhor desempenho, com uma média de 81%. Em resumo, parece haver um equilíbrio na utilização entre L1 e LE ao longo das três tarefas, sendo que a média ficou abaixo dos 40% no uso de L1 e acima dos 60% na LE.

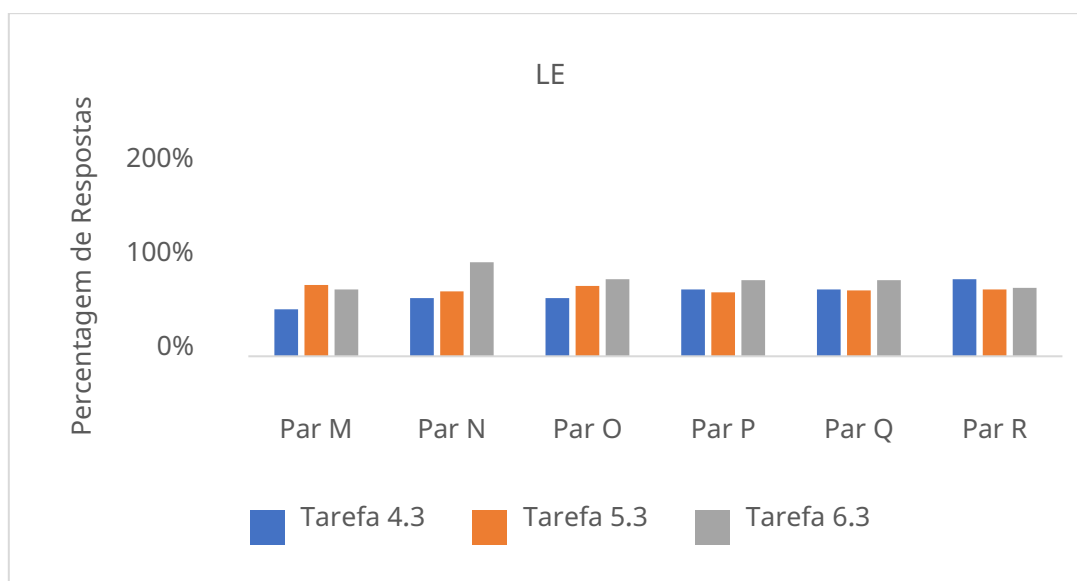
**Figura 24**

*Uso de L1 por Par e Tarefa – 3.º Ano*



**Figura 25**

*Uso de LE por Par e Tarefa – 3.º Ano*

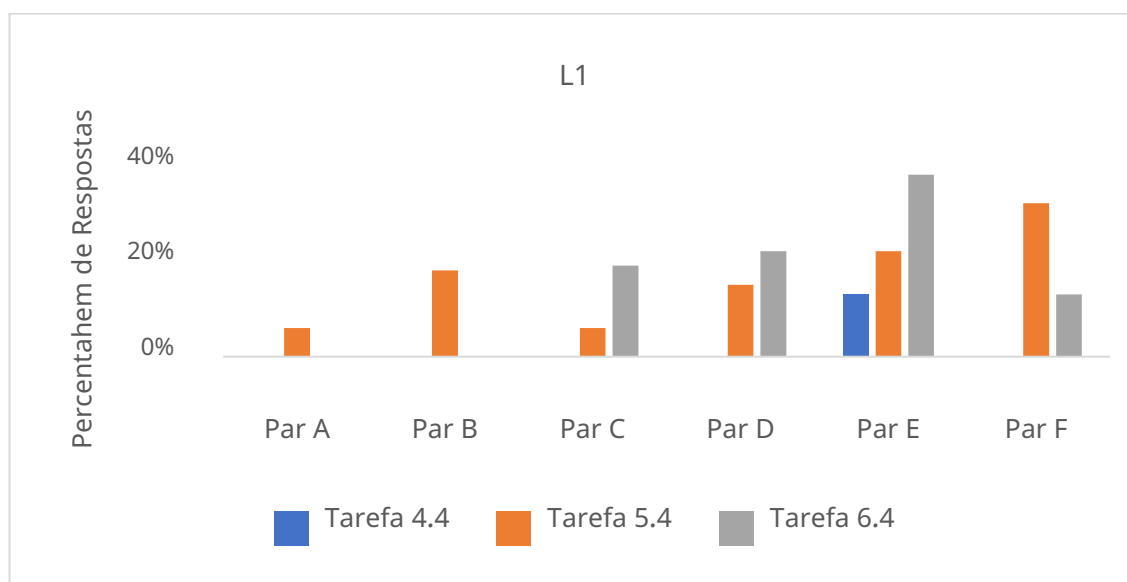


Relativamente ao uso da L1, LE por Par e Tarefa apresentam-se como Figura 26 e Figura 27, nomeadamente para a turma do 4.º ano. Os dados incluem informações sobre as três tarefas, Tarefa 4.4-Reciclagem, Tarefa 5.4-Animais e Tarefa 6.4-Praia/Verão do 4.º ano e

estão organizados em duas categorias (L1 e LE) de acordo com os pares elaborados para o efeito (Par A, Par B, Par C, Par D, Par E, Par F).

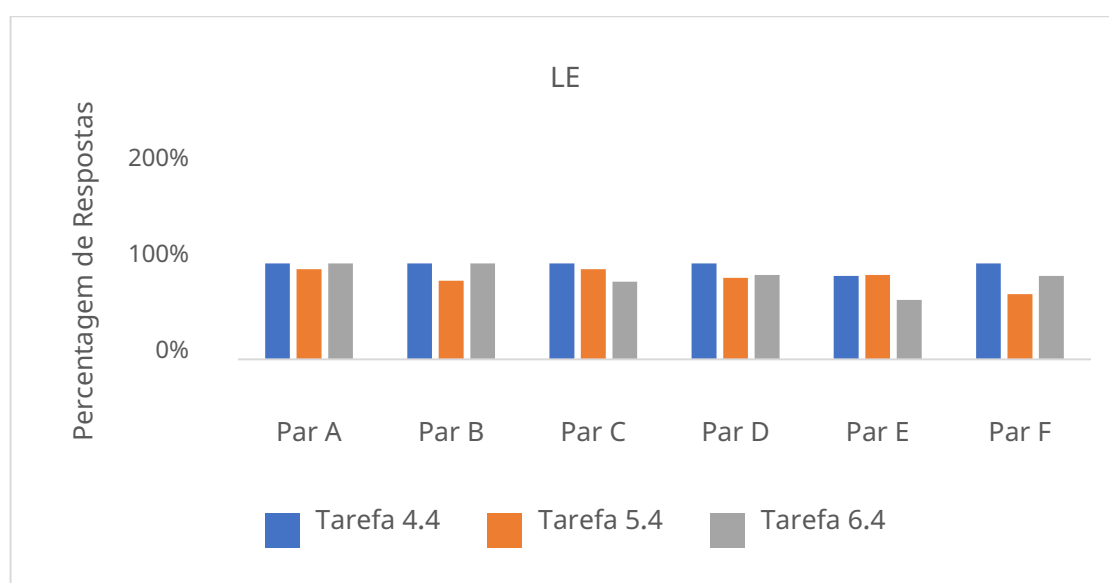
**Figura 26**

*Uso de L1 por Par e Tarefa – 4.º Ano*



**Figura 27**

*Uso de LE por Par e Tarefa – 4.º Ano*



Relativamente à análise das Figura 26 e Figura 27 verifica-se que houve uma menor utilização da L1 pela maioria dos pares em quase todas as tarefas, exceto o par E, com uma média de 24% ao longo das 3 tarefas. A Tarefa 4.4 teve uma média de utilização de 2%. A nível da LE houve maior utilização e também consistência ao longo das três tarefas, sendo que a média se situa entre os 85% e os 98%.

Na Figura 28 apresentam-se os dados relativamente ao número de participações no uso de L1 (Língua Materna) exclusivamente; *translanguaging*, *code switching*, e uso de LE (Língua Estrangeira) exclusivamente, para o 3.º e 4.º ano.

Da análise da Figura 28 constata-se que nem os alunos de 3.º ano nem os de 4.º usaram o *code switching* como estratégia para conversar com o seu par. No caso do *translanguaging*, que acontece quando o aluno usa L1 e LE para completar sentido, a estratégia foi usada 36 vezes ao longo das três tarefas no 3.º ano, o que seria expectável tendo em conta o contexto com uma L1 comum e baixa proficiência na LE, como o Par M no exemplo 1:

#### Exemplo 1

1: *In picture A o father tem uma blue jumper*

2: *In picture B is red*

1: *In picture A o boy tem shorts*

2: *In picture B tem trousers*

A nível do 4.º ano, a estratégia apenas foi usada 3 vezes o que poderá significar que os alunos já usam a LE com mais confiança. Por outro lado, os alunos conseguiram resolver e concluir as tarefas com recurso a uma LE simplificada e, por vezes incorreta, mas que, mesmo assim, permitiu a transmissão efetiva da mensagem, como poderemos ver no Par E no exemplo 2:

#### Exemplo 2

1: *Picture A, are three children*

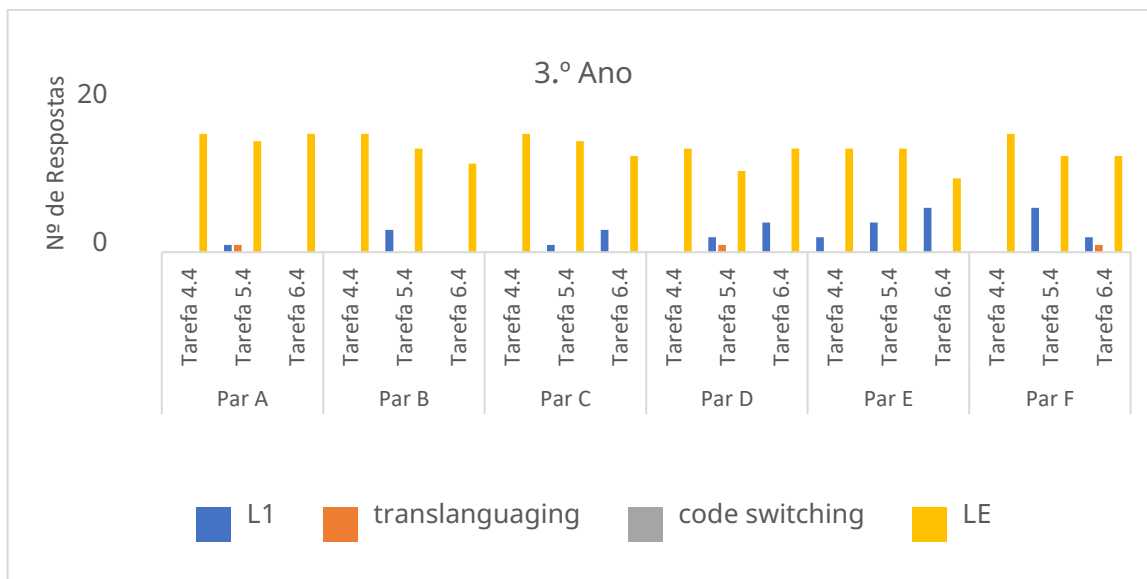
2: *Picture B, are two children*

1: *Picture A, three children run*

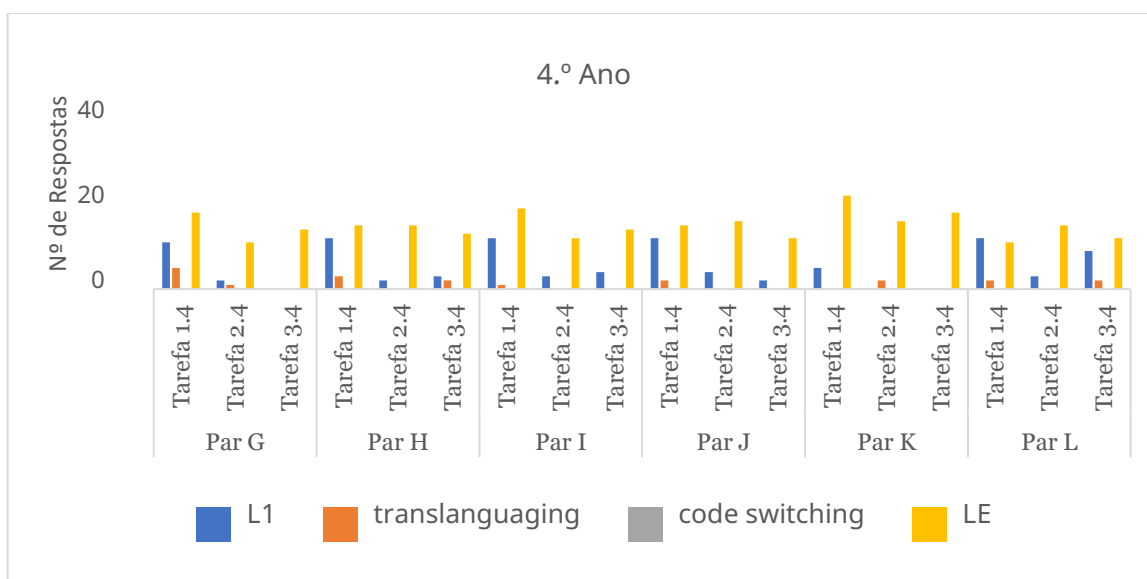
2: *Picture B, two children play football*

**Figura 28**

Participações por Par e Tarefa (a) para o 3.º Ano e (b) para o 4.º Ano



(a)



(b)

Outros alunos mostram um nível de proficiência na LE que lhes permite concluir as tarefas com bastante facilidade como se vê o exemplo 3 do Par K:

#### Exemplo 3

*1: In picture A, there is one palm tree.*

*2: In picture B, there are two palm trees.*

*1: In picture A, there is a beach.*

*2: In picture B, there is a beach too.*

Relativamente às estratégias conversacionais foram definidas as estratégias de negociação de sentido (*NfM*), subdivididas em momentos de confirmação, momentos de compreensão, pedidos de esclarecimento, autorepetição, outra repetição e solicitação; e ainda estratégias de correção de erros, divididas em outra correção e autocorreção como já referido. Nas Figuras seguintes apresentam-se as estratégias conversacionais utilizadas por par e por tarefa.

Verifica-se que os alunos do 3.º ano usaram poucas vezes as estratégias conversacionais (EC): 4 no total, que se dividiram em igual valor pela *NfM* em Solicitação, Outra Repetição (OR), a Correção de Erros e Outra Correção (OC) como sugere o exemplo 4 do Par N:

#### Exemplo 4

*1: In picture A, the boy is... (S)*

*2: Is sad*

*1: Is sad, (OR)*

*2: In picture B, the boy is happy*

No que diz respeito ao 4.º ano, a estratégia utilizada de *NfM* pelo Par F foi a Outra Correção (OC) como se pode verificar no exemplo 5:

### Exemplo 5

1: *In A, three children.*

2: *In B, two.*

1: *In picture OC?*

2: *Pois...*

Após a análise da frequência de estratégias de conversação utilizadas pelos alunos a nível da complexidade da interação em língua estrangeira pode considerar-se que estes não precisaram de as usar tendo em conta que: recorreram ao *translanguaging*; conseguiram resolver os atos de comunicação e concluir as tarefas com recurso a uma LE simplificada; alguns mostram um nível de proficiência na LE que lhes permite concluir as tarefas com bastante facilidade.

Perante esta análise pode constatar-se que os alunos estão a utilizar estratégias para concluir as tarefas, só que não as de *NfM*. Desta forma verificou-se também o uso da L1 com o objetivo de gestão de tarefas, ou seja, os alunos usaram esta estratégia para concluírem a tarefa como demonstram os exemplos 6 do Par O e 7 do Par B:

### Exemplo 6

1: *Temos 6 diferenças (L1 como GT)*

2: *Pois*

1: *In picture A boy is sad*

2: *In picture B boy is happy*

1: *Não me lembro como se diz tem*

2: *Vá continua (L1 como GT)*

### Exemplo 7

1: *Já está?*

2: *Não, falta uma. (L1 como GT)*

1: *In picture B, there are leaves.*

2: *In picture A, no leaves.*

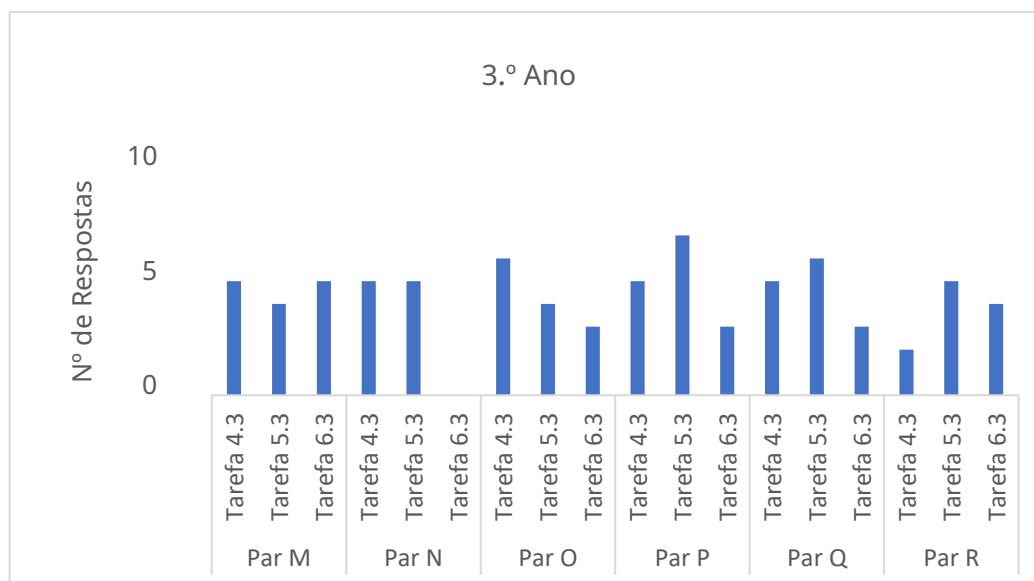
1: *Okay, agora sim (L1 como GT)*

Nestas situações a L1 foi usada quase exclusivamente para efeitos de gestão de tarefas, quer para resolver questões processuais (Falta uma / Vá continua) quer por *translanguaging* quando o conhecimento da língua-alvo foi insuficiente para produzir uma tomada de palavra.

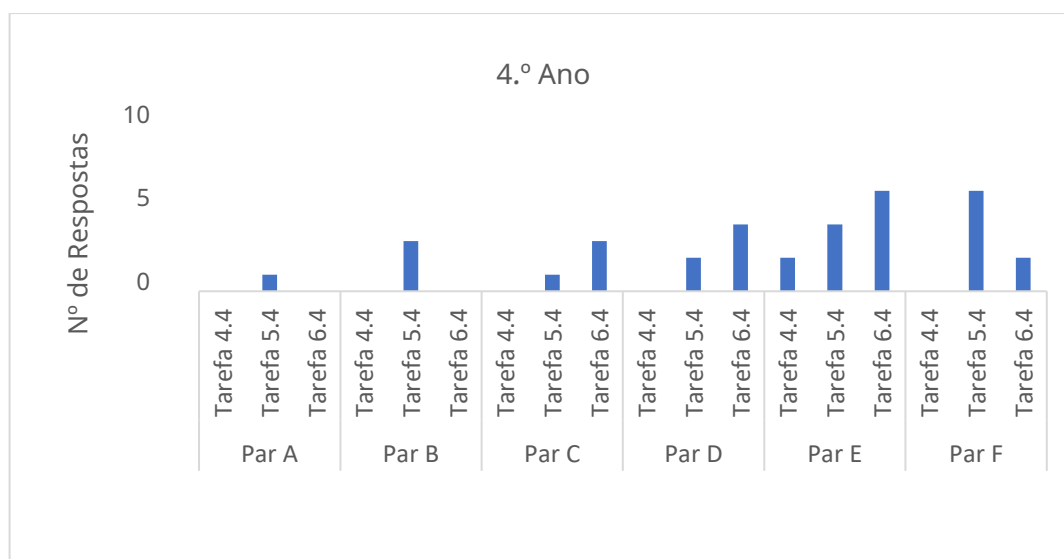
Na Figura 29 é possível verificar que esta estratégia foi muito mais usada pelos alunos do 3.º ano, no gráfico a) do que pelos do 4.º, no gráfico b). O 3.º ano recorreu à L1, 77 vezes para gerir as tarefas e o 4.º ano num total de 34 vezes. O Par P do 3.º ano teve a maior utilização com 15 de frequência nas 3 tarefas e o Par N, a menor frequência com 10, sendo o único par sem usar a L1 numa tarefa, neste caso a 6.3. Quanto ao 4.º ano, temos o par E com o maior registo de L1, com 12 utilizações e o único a usar L1 nas três tarefas. Os pares A e B apenas usaram a L1 numa tarefa e os restantes em duas. O Par A regista a menor frequência de L1, com apenas uma utilização.

**Figura 29**

Uso de L1 para Gerir a Tarefa (a) para o 3.º Ano e (b) para o 4.º Ano



(a)



(b)

### 5.2.3 Análise das rubricas

Neste ponto apresenta-se a análise das rubricas deste segundo ciclo de investigação. As rubricas permitem que os alunos comparem o seu desempenho com os critérios estabelecidos, ajudando-os a identificar áreas de melhoria e a aperfeiçoar a qualidade de seu trabalho. As Tabelas 15 e 16 apresentam o resumo da autoavaliação dos alunos do 3.º

ano e do 4.º nas três tarefas. Os dados foram analisados de forma quantitativa por nível de desempenho e por critério de acordo com a tarefa, no sentido de analisar a prática, reconhecer pontos fortes e identificar áreas de melhoria.

**Tabela 15**

*Resumo da Autoavaliação através de Rubricas 3.º Ano*

Tarefas	Níveis de desempenho	Critérios de Autoavaliação			
		1.Organização das ideias e vocabulário	2.Construção frásica	3.Clareza e correção	4. Interesse dos ouvintes
	Muito Bom	0	0	0	0
Tarefa 4.3	Bom	3	3	3	3
	Suf	6	6	6	6
	Ins	3	3	3	3
Total		12	12	12	12
	Muito Bom	2	2	2	2
Tarefa 5.3	Bom	2	2	2	2
	Suf	7	7	7	7
	Ins	1	1	1	1
Total		12	12	12	12
	Muito Bom	3	3	3	3
Tarefa 6.3	Bom	2	2	2	2
	Suf	7	7	6	6
	Ins	0	0	1	1
Total		12	12	12	12

*Nota:* Elaboração própria

Na Tabela 15 pode observar-se que os alunos do 3.º Ano revelam avaliar-se de uma forma correta, tendo em conta o conhecimento das dificuldades que têm no domínio da oralidade. Na Tarefa 4.3, 3 alunos avaliaram-se com “Insuficiente” em todos os parâmetros e apenas 3 com “Bom” nos 4 critérios de avaliação. Com a sequência de tarefas esta realidade vai sendo

alterada para um nível de desempenho de “Muito Bom”, embora apenas três alunos se avaliem desta forma.

De salientar o aluno que continuou a avaliar-se em dois critérios, no nível “Insuficiente”. Isto revela que ao nível da interação oral e perante o significado de cada critério, (ver Anexo I) este aluno considera que no critério 3 não revela conhecimentos sobre o(s) assunto(s); e no 4 que não assume uma atitude corporal e gestual adequada que permita captar a atenção dos ouvintes. Não se expressa com fluência e ritmo, num tom de voz audível.

**Tabela 16**

*Resumo da Autoavaliação através de Rubricas 4.º Ano*

Tarefas	Níveis de desempenho	Critérios de Autoavaliação			
		1.Organização das ideias e vocabulário	2.Construção frásica	3.Clareza e correção	4. Interesse dos ouvintes
	Muito Bom	2	2	2	2
Tarefa 4.4	Bom	2	2	2	2
	Suf	6	6	6	6
	Ins	2	2	2	2
Total		12	12	12	12
	Muito Bom	2	2	2	2
Tarefa 5.4	Bom	2	3	3	3
	Suf	7	6	6	7
	Ins	1	2	2	1
Total		12	12	12	12
	Muito Bom	3	3	3	3
Tarefa 6.4	Bom	3	3	4	3
	Suf	6	6	5	6
	Ins	0	0	0	0
Total		12	12	12	12

*Nota:* Elaboração própria

Relativamente à autoavaliação dos alunos do 4.º Ano, na Tabela16 houve uma tendência de melhoria nas suas aprendizagens ao longo das três tarefas, tendo em conta que nenhum aluno colocou “Insuficiente” na última tarefa e o nível de “Muito Bom” teve um ligeiro aumento. Usar as mesmas rubricas para avaliar as tarefas pode ter contribuído para a compreensão destes alunos no sentido de melhorar o seu trabalho, dar evidências da sua aprendizagem e verificar alguma melhoria. O passo seguinte, a análise das entrevistas, permite explorar qualitativamente estes números.

#### 5.2.4 Análise das entrevistas

A análise das entrevistas deste segundo ciclo de investigação, sobre as várias categorias apresenta-se por ano de escolaridade e pela sequência da tarefa, ou seja, as tarefas desenvolvidas pelo 3.º ano e depois as do 4.º.

#### **Tarefa 4.3 – 3.º ano (Família)**

Na primeira tarefa que este grupo do 3.º ano realizou, as respostas dos 12 alunos participantes, sobre a **dificuldade da tarefa**, dividiram-se entre 6 que consideraram a tarefa “*mais ou menos fácil*” e outros 6 que referem ser mais difícil a oralidade em inglês por nem sempre se lembrarem do vocabulário.

Relativamente à **utilidade da tarefa**, a maioria refere que a tarefa lhes permitiu falar mais em inglês: “*Sim, porque tive de encontrar as diferenças*”, “*Foi preciso usar o novo vocabulário*” e “*Usei as palavras novas e tentei falar mais em inglês*”.

Sobre a **motivação para a tarefa** é salientado que a mesma os motivou a falar mais em inglês “*Sim, porque gostei de ver que conseguia falar mais*” e “*Acho que vou saber falar mais e melhor*”, tendo também sido reforçados pelas famílias para o efeito.

Quando questionados sobre os **sentimentos** desenvolvidos com a tarefa, o nervosismo é referido por 5 aluno participantes, o gozo por 2 e 5 relatam sentimentos positivos: “*Acho que vou saber falar mais e melhor*”, “*Eu sei que falo mal, mas acho que até gostei*”. A grande maioria refere que a tarefa desenvolveu a sua confiança em falar inglês. Todos relatam a preferência por desenvolver a atividade a pares e apenas dois alunos relatam ter pedido ajuda ao par.

### **Tarefa 5.3 -3.º Ano (Pets ou Animais de Estimação)**

No segundo momento e sobre a dificuldade da tarefa, a maioria dos alunos considerou a “*tarefa mais fácil*”, “*o tema era mais fácil*”, sendo que 4 alunos acharam que a atividade tinha sido “*muito gira*”.

Acerca da utilidade da tarefa, a totalidade dos alunos respondeu que falou mais em inglês, o que se pode relacionar com a motivação, dado que a maioria dos alunos revelou estar mais motivada para falar mais em inglês, “*Acho que consegui falar mais*”.

Relativamente aos sentimentos, 2 alunos ainda sentem nervosismo, embora 2 tenham ficado menos nervosos, 4 gostaram mais desta tarefa, 6 sentiram-se bem, “*Bem, gosto destas aulas*”. A maioria refere que a tarefa desenvolveu a sua confiança em falar inglês e a totalidade dos alunos pretende continuar a trabalhar a pares. Nenhum aluno solicitou ajuda ao par.

### **Tarefa 6.3 – 3.º Ano – (Verão/Praia)**

Na terceira tarefa desenvolvida e acerca da **dificuldade** 11 alunos consideraram a tarefa fácil, 1 aluno refere que foi a tarefa “*a mais gira de todas*”. A totalidade dos alunos refere estar motivada, sendo que um refere “*Foi muito engraçado*”. Sobre os sentimentos demonstrados, apesar de 2 alunos ainda se sentirem nervosos, a maioria sentiu-se bem e mais confiante.

A totalidade dos alunos respondeu que quer trabalhar a pares e que falou mais em inglês relativamente à utilidade da tarefa, um aluno destacou “*acho que foi a melhor*”. De referir que nenhum aluno pediu ajuda nesta tarefa. Sobre a tarefa preferida, 3 alunos gostaram da segunda tarefa e 3 da última, 6 alunos gostaram de todas.

### **Tarefa 4.4 – 4.º ano (Comida)**

No primeiro momento e sobre a **dificuldade da tarefa**, dos 12 alunos participantes, a grande maioria considerou a tarefa “*mais fácil*”, apontando como dificuldade maior, falar em inglês (i.e. A pronúncia): “*foi fácil saber o vocabulário, difícil é dizer alface*”.

Relativamente à **utilidade da tarefa**, a maioria refere que a tarefa lhes permitiu falar mais em inglês: “*Temos de falar mais em inglês...mas nem sempre conseguimos*”

Sobre a **motivação** para a tarefa é salientado que a mesma os motivou a falar mais em inglês, como refere um aluno “*Sim. Eu quero falar melhor*”, “*Foi muito bom continuar as tarefas*”.

Quando questionados sobre os **sentimentos** desenvolvidos com a tarefa, o nervosismo é referido por 5 alunos participantes, o gozo por 2 e 5 relatam sentimentos positivos: “*Sim...são coisas giras*”.

A grande maioria refere que a tarefa desenvolveu a sua confiança em falar inglês, embora um aluno refira: “*Não sei, algumas palavras como alface são difíceis*”. Todos relatam a preferência por desenvolver a atividade a pares e apenas um aluno relata ter pedido ajuda ao par.

#### **Tarefa 5.4 – 4.º ano (Animais)**

No segundo momento e sobre a dificuldade da tarefa, a maioria dos alunos considerou a “*tarefa mais fácil*”, sendo que 1 aluno a achou difícil.

Acerca da **utilidade** da tarefa, a totalidade dos alunos respondeu que falou mais em inglês, o que se pode relacionar com a motivação, dado que a maioria dos alunos revelou estar mais motivada para falar mais em inglês: “*Sim, foi muito giro*”.

Relativamente aos **sentimentos**, 4 alunos ainda sentem nervosismo, 3 gostaram mais desta tarefa, 2 sentiram-se bem “*Estou melhor*” e “*Já falei mais*”. A maioria refere que a tarefa desenvolveu a sua confiança em falar inglês e a totalidade dos alunos pretende continuar a trabalhar a pares. Nenhum aluno referiu ter pedido ajuda ao par.

#### **Tarefa 6.4 – 4.º ano (Verão/Praia)**

Na terceira tarefa desenvolvida e acerca da **dificuldade**, a totalidade dos alunos considerou a tarefa fácil tal como sugere um aluno: “*Achei a tarefa fácil, já tínhamos feito no ano passado*” e está mais motivada. Sobre os **sentimentos** demonstrados a maioria sentiu-se bem e mais confiante como no exemplo: “*Acho que melhorei*”.

A totalidade dos alunos respondeu que falou mais em inglês e que pretende trabalhar a pares relativamente à **utilidade** da tarefa. De referir que nenhum aluno pediu ajuda nesta tarefa. Sobre a tarefa preferida, 4 alunos gostaram da segunda tarefa e 7 da última. Um aluno gostou de todas.

#### **5.2.5 Análise do questionário final**

O questionário final teve como objetivo analisar as perceções dos alunos acerca das tarefas realizadas e os seus sentimentos sobre a sua interação oral (sentimentos e atitudes face à interação oral), no sentido de averiguar se estes e as perceções perante a disciplina se mantinham ou se tinham sofrido alterações com a implementação da abordagem TBLT.

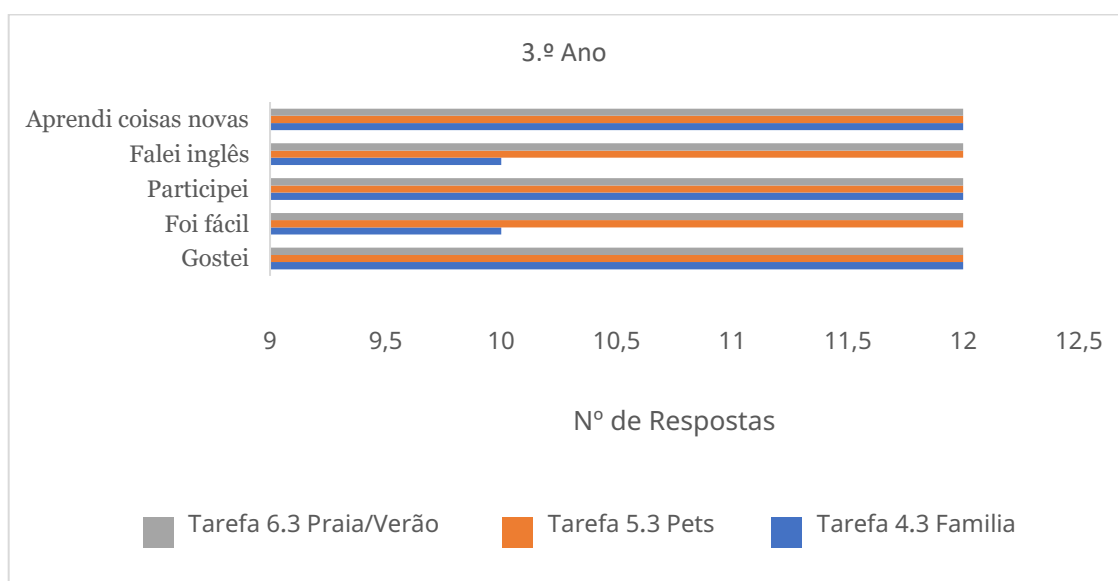
Este questionário foi aplicado no final do ano letivo e as respostas obtidas foram alvo de análise estatística para a qual se contou a frequência de cada resposta.

A Figura 30 corresponde à pergunta: O que pensas das tarefas propostas nas aulas? Perante estes resultados, pode verificar-se todos os alunos gostaram de realizar as tarefas. De igual forma todos os alunos participaram, exceto 2 alunos do 3.º ano, no gráfico a) talvez porque não acharam a tarefa sobre a Família fácil e assim tiveram dificuldade em usar a língua Estrangeira.

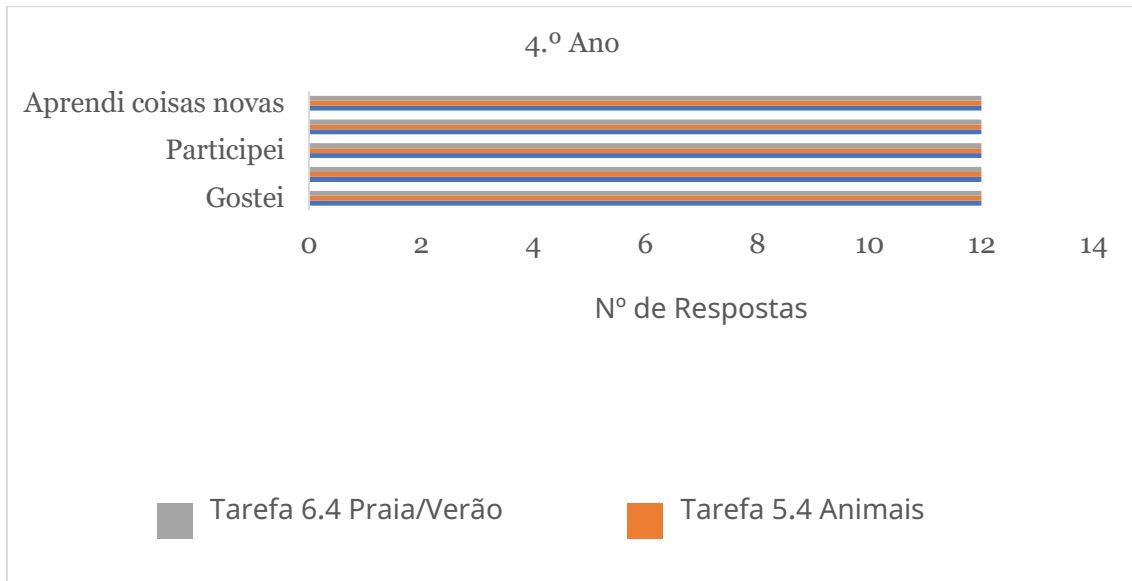
A Figura 31 refere-se aos sentimentos face à interação oral. A nível do 3.º ano, comparativamente com o Questionário inicial, na pergunta: Quando falas inglês como te sentes?, o item “Com medo de ser gozado pelos colegas”, passou de 6 alunos “Muitas vezes” para 4 “Às vezes”. No 4.º ano foi possível perceber que as alterações a nível do comportamento em sala de aula permitiram que os alunos já não tenham receio e estejam mais confiantes. Observa-se também que ainda existem 4 alunos do 3.º Ano com vergonha e nervosos e apenas 2 inseguros, comparativamente com o Questionário inicial. Relativamente aos alunos do 4.º ano, estes revelaram já não ter constrangimentos, mas sim estar confiantes, felizes e motivados ao interagir oralmente na aula. De forma geral houve alterações na autoestima dos alunos na realização das tarefas.

### Figura 30

Perceções dos Alunos Face às Tarefas (Questionário final) (a) para o 3.º Ano e (b) para o 4.º Ano



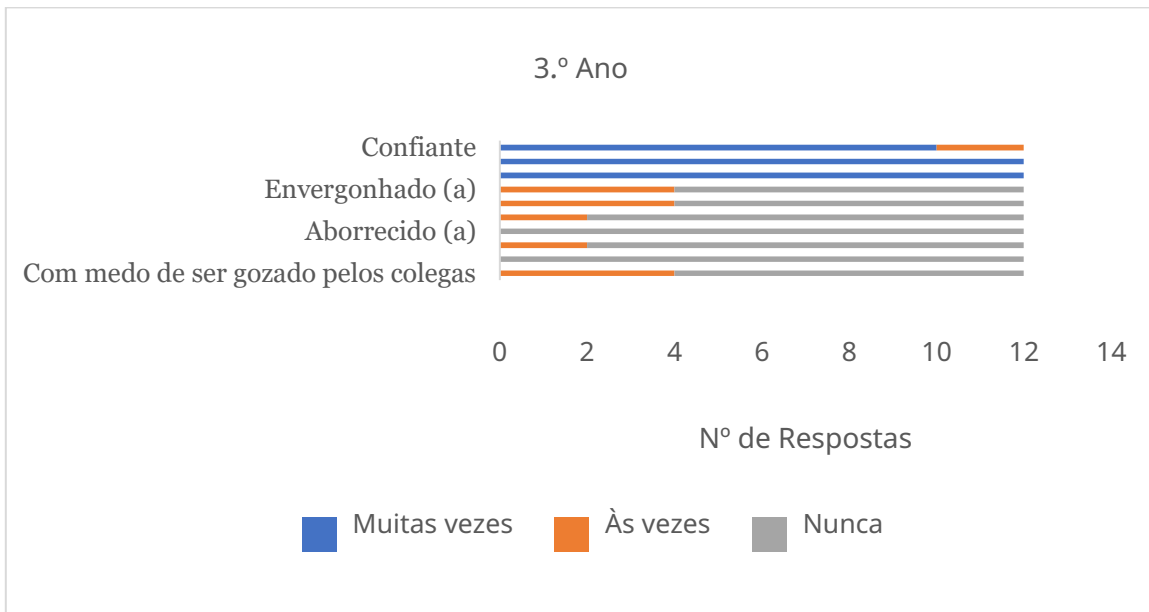
(a)



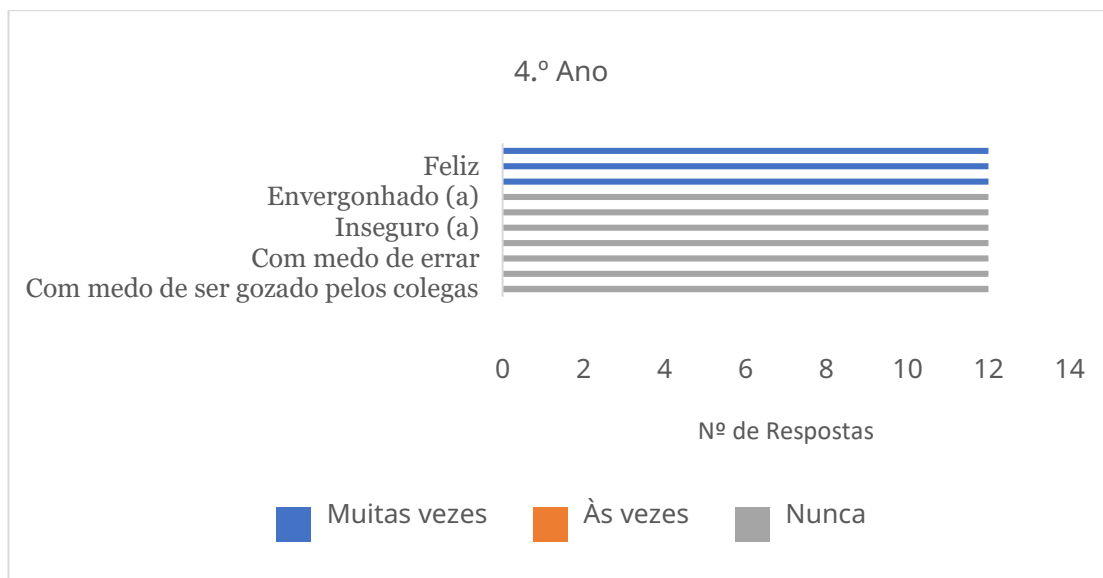
(b)

**Figura 31**

*Sentimentos dos Alunos Face à Interação Oral (Questionário final) (a) para o 3.º Ano e (b) para o 4.º Ano*



(a)

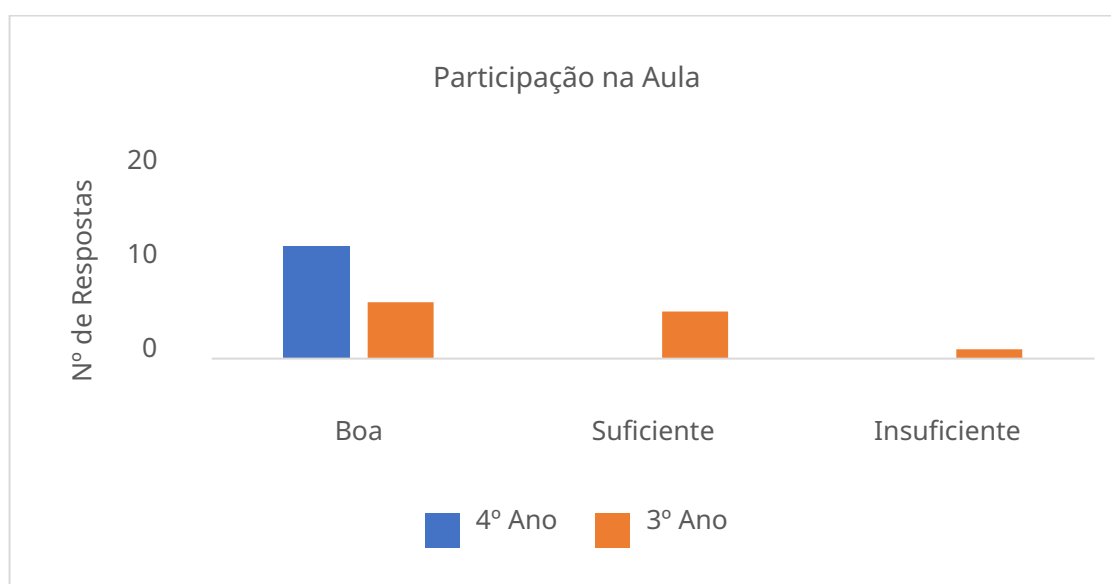


(b)

A Figura 32 diz respeito à percepção dos alunos face à sua participação na aula, onde se verifica que dos 24 alunos envolvidos no estudo, 1 aluno do 3.º ano considera a sua participação “Insuficiente”. Este registo é coerente com os resultados das rubricas de avaliação em que apenas 1 aluno do 3.º Ano se avaliou com “Insuficiente” na última tarefa

### Figura 32

*Percepção dos Alunos do 3.º e 4.º Ano Face à Participação na Aula (Questionário final)*



Relativamente à pergunta: Gostarias de continuar a aprender inglês através destas atividades? Os 24 alunos manifestaram vontade em continuar a aprender inglês usando a TBLT.

### **5.3 Dinâmica de pares**

Neste ponto apresenta-se a dinâmica dos pares envolvidos nos dois ciclos de investigação (A, B, C, D, E e F) para, por um lado observar se houve alguma progressão sustentada ao longo do tempo e por outro compreender se houve evolução nas competências linguísticas durante a sua interação oral. Esta pesquisa revelou uma evolução positiva, por parte dos alunos, na utilização da língua estrangeira (LE), bem como nas suas perceções, sentimentos e estratégias de interação oral. Este ponto pretende apresentar a comparação dos dados dos pares obtidos no 3.º ano (1.º ciclo de I-A), respetivamente com os do 4.º ano (2º ciclo de I-A), destacando mudanças significativas ou não nesse período.

Pretende-se observar os pares de acordo com seis pontos, em ambos os ciclos de investigação, a saber:

#### **1. Perceções dos alunos em relação à disciplina**

No 1.º Ciclo de I-A no Questionário Inicial, observa-se que, no 3.º e 4.º ano, 13 alunos gostam de aprender inglês embora este número aumente para 20 no que diz respeito a considerarem o inglês uma língua importante para o futuro. Embora 15 alunos reconheçam a importância de participar oralmente nas aulas e 18 expressem necessidade de melhorar a competência oral (ver Figura 5) apenas 7 o fazem. No entanto através da Figura 7 foi possível perceber que talvez não exista uma boa relação entre todos, dado que 8 alunos manifestam receio que os colegas trocem deles. Relativamente às atitudes dos alunos, 5 disseram sentir “Muitas vezes” vergonha, nervosismo e insegurança quando falavam na aula em Inglês. 4 alunos revelaram ter muitas vezes receio em errar, o que vem reforçar o sentimento anterior.

No 2º ciclo de I-A, no Questionário Inicial sobre as perceções dos alunos sobre a sua relação com o inglês, observa-se que existem 9 alunos do 3.º Ano e 8 do 4.º a gostar de inglês e a participar oralmente nas aulas (ver Figura 19), bem como 8 alunos que praticam inglês fora das aulas. A maioria dos alunos (19) mencionou sentir a necessidade de melhorar a competência oral em inglês. Existem 10 alunos que continuam a manifestar, “às vezes”, receio que os colegas trocem deles. 6 Alunos disseram sentir muitas vezes vergonha, nervosismo e insegurança quando falavam na aula de língua estrangeira (ver

Figura 20). No entanto, 10 alunos referem estar confiantes, felizes e motivados ao interagir oralmente na aula. Apesar da estabilização ou leve diminuição no gosto pelo inglês, houve um aumento na prática extracurricular e na consciência das próprias dificuldades, o que sugere um amadurecimento na relação com a língua e uma maior maturidade em reconhecer a importância para melhorar a oralidade.

## 2. Sentimentos e Atitudes Face à Interação Oral

No 1.º ciclo de I-A, os sentimentos dos alunos face à interação oral sofreram uma redução significativa no Questionário final (ver

Relativamente ao 4.º Ano, este número também desceu de 12 para 2 alunos. De destacar que todos os alunos responderam que já não têm receio da avaliação da professora. Concomitantemente houve uma melhoria na autoestima da maioria dos alunos tendo em conta os sentimentos de confiança, felicidade e motivação em ambos os anos, ao interagir oralmente na aula em inglês.

**Figura 17)** dado que apenas 6 alunos manifestaram “*Algumas vezes*” o sentimento de ser gozado pelos colegas. Quanto às atitudes dos alunos, apenas 4 continuam a sentir “Muitas vezes” vergonha, nervosismo e insegurança quando falavam na aula em Inglês. Concomitantemente houve uma melhoria na autoestima da maioria dos alunos tendo em conta os sentimentos de confiança, felicidade e motivação ao interagir oralmente na aula em inglês. Quanto à sua participação oral (ver Figura 18), 16 alunos considera ter um “Bom” envolvimento nas aulas.

Relativamente aos sentimentos face à interação oral, na Figura 17, mais concretamente as respostas à pergunta: Quando falas inglês como te sentes? no Questionário inicial, 14 alunos de ambos os anos tinham dado a perceber que talvez não existisse boa relação entre todos, devido à troça, embora apenas 2 o manifestam agora. Observa-se também que o número de alunos que “Nunca” tem receio da avaliação da professora passou de 50 % para 100% dos alunos de ambos os anos. Quanto às atitudes dos alunos do 3º Ano, 2 alunos continuam a sentir “Muitas vezes” vergonha, nervosismo e insegurança quando falavam na aula em Inglês, mas houve uma grande melhoria dado que no questionário inicial foram 15 alunos.

Acerca do 4º Ano, este número também desceu de 12 para 2 alunos. De destacar que todos os alunos responderam que já não têm receio da avaliação da professora. Concomitantemente houve uma melhoria na autoestima da maioria dos alunos tendo em conta os sentimentos de confiança, felicidade e motivação em ambos os anos, ao interagir oralmente na aula em inglês considera ter um “Bom” envolvimento nas aulas.

No 2º ciclo de I-A, no questionário final (ver Figura 31) foi possível perceber que as alterações a nível do comportamento em sala de aula permitiram que os alunos já não tivessem receio e estivessem mais confiantes, felizes e motivados ao interagir oralmente na aula. De uma forma geral houve alterações na autoestima destes alunos na realização das tarefas ao longo do estudo. A participação oral (ver Figura 32) aumentou ligeiramente, com 18 alunos relatando terem mais envolvimento nas aulas.

Ao longo do tempo, os alunos mostraram uma evolução notável nas suas emoções e atitudes face à interação oral em inglês, com uma redução marcante nos sentimentos negativos e um aumento significativo na confiança e motivação.

### 3. Estratégias de Uso da L1 e LE

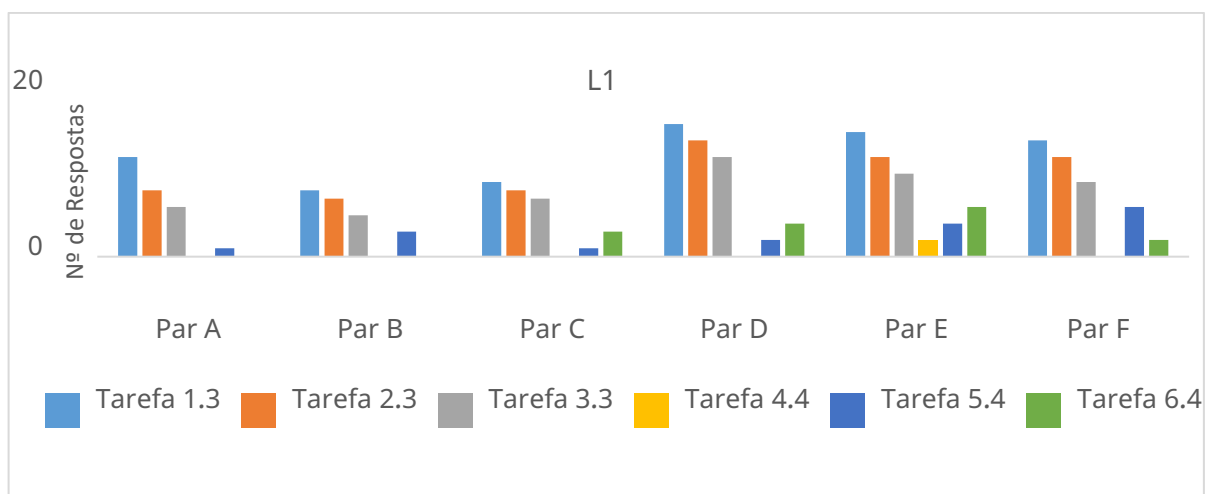
No 1.º ciclo de I-A a L1 foi utilizada com maior frequência, especialmente nas primeiras tarefas, com alguns pares (ex: Par E e F) mostrando maior dependência da L1. O *translanguaging* foi usado 68 vezes, indicando que os alunos recorriam à L1 para completar sentido quando a proficiência em LE era limitada, sendo que só o 3.º ano usou 50 vezes. As estratégias conversacionais (negociação de sentido e correção de erros) foram pouco utilizadas (apenas 8 casos).

No 2º ciclo de I-A houve uma redução na utilização da L1, com maior consistência no uso da LE ao longo das três tarefas. O *translanguaging* foi utilizado apenas 39 vezes, sugerindo um ligeiro aumento da confiança e proficiência em LE, como é o caso do 4.º Ano que ao longo destes dois anos de estudo, passou de 50 para 3 casos. O uso de estratégias conversacionais desceu (5 casos), com exemplos de solicitação e repetição entre pares.

A progressão dos alunos do 3.º para o 4.º ano reflete um aumento na autonomia linguística, com menor dependência da L1 e maior uso efetivo da LE como se pode verificar nas Figura 33 e Figura 34. Além disso, houve um início de desenvolvimento das estratégias conversacionais, indicando uma evolução na capacidade de negociação de sentido.

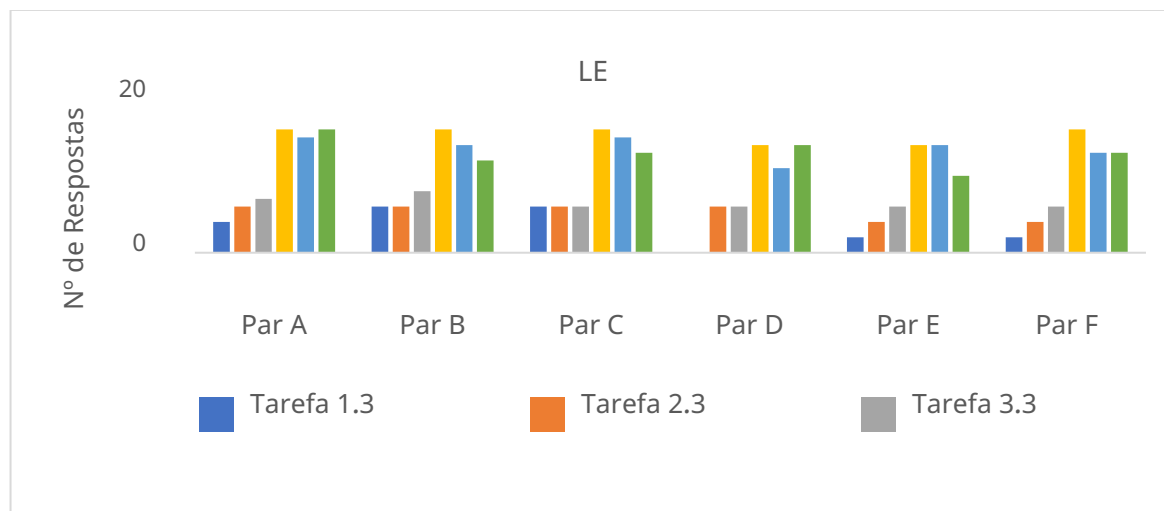
**Figura 33**

*Uso de L1 por Par e Tarefa nos Dois Ciclos de I-A*



**Figura 34**

*Uso de LE por Par e Tarefa nos Dois Ciclos de I-A*



#### 4. Desempenho nas Tarefas e Autoavaliação

No 1.º ciclo de I-A, durante a autoavaliação através de rubricas, muitos alunos avaliaram-se com “Insuficiente” nos critérios de organização de ideias, construção frásica, clareza e interesse dos ouvintes. Com a sequência de tarefas, houve uma tendência gradual de melhoria, com alguns alunos alcançando o nível “Bom” ou mesmo “Muito Bom”.

No 2º ciclo de I-A, a autoavaliação revelou uma melhoria global, dado que nenhum aluno atribuiu “Insuficiente” na última tarefa. O número de alunos que se avaliaram com “Muito Bom” aumentou, evidenciando maior domínio da língua e maior consciência metalinguística. O uso consistente das mesmas rubricas parece ter ajudado os alunos a compreenderem melhor os critérios de avaliação e a monitorarem o seu progresso.

A evolução do 3.º para o 4.º ano revela um avanço tanto no desempenho quanto na autoconsciência linguística dos alunos. A estruturação contínua das tarefas e o uso sistemático de rubricas contribuíram para este progresso.

#### 5. Preferências por Trabalho em Pares e Motivação

No 1.º ciclo de I-A, 17 alunos preferiam trabalhar a pares, considerando esta modalidade mais facilitadora da comunicação. A motivação geral era moderada, com vários alunos a expressar nervosismo ou receio de errar.

No 2º ciclo de I-A, a preferência por trabalho em pares manteve-se forte com todos os alunos afirmando querer continuar a trabalhar dessa forma. A motivação aumentou significativamente, com os alunos expressando maior satisfação com as atividades e maior disposição para falar inglês.

A dinâmica de trabalho a pares continuou a ser altamente valorizada pelos alunos, contribuindo para um ambiente mais seguro e motivador que resultou num aumento da disposição para usar a língua inglesa e na redução da ansiedade associada à fala. A análise dos pares do 3.º ano (1.º ciclo de I-A) e do 4.º ano (2º ciclo de I-A) revela um crescimento consistente na utilização da língua inglesa, tanto em termos linguísticos como emocionais. Os alunos tornaram-se mais seguros, motivados e menos ansiosos ao falar inglês, dado que houve uma transição gradual do *translanguaging* para o uso exclusivo da LE, evidenciando maior domínio da língua, ou seja, com a redução do uso da L1 pelos alunos a LE passou a ter maior proficiência. Embora ainda incipiente, observou-se um aumento no uso de estratégias de negociação de sentido. A Tabela 17 evidencia a utilização pontual das estratégias de *NfM* e de correção de erros, com maior diversidade no 3.º ano e uma presença ainda mais residual no 4.º ano. Estes dados reforçam a conclusão de que os alunos, em contextos de interação oral, recorrem mais frequentemente a outras estratégias compensatórias, como o *translanguaging* ou a simplificação da LE.

Estas estratégias parecem desempenhar um papel pouco importante na interação entre pares, uma vez que apenas 11 foram utilizadas nos dois anos de escolaridade, divididas em Outra Repetição (OR), Correção de Erros e Outra Correção (OC) no 3.º ano e Momentos de Confirmação e duas Solicitações no 4.º Ano. No 2º ciclo de investigação os alunos do 3.º

ano usaram 4 estratégias de *NfM*, que se dividiram em Solicitação, Outra Repetição (OR), a Correção de Erros e Outra Correção (OC) e os do 4.º apenas uma vez a Outra Correção (OC).

Por outro lado, os alunos também se tornaram mais conscientes das suas competências e áreas de melhoria, com uma autoavaliação mais realista e positiva. Por fim a interação a pares continuou a ser uma estratégia valorizada, promovendo uma aprendizagem mais colaborativa e segura.

Estes resultados corroboram a eficácia da abordagem TBLT na promoção do desenvolvimento da interação oral no contexto do ensino de inglês no 1.º Ciclo, especialmente quando combinada com estratégias de *scaffolding*, trabalho cooperativo e reflexão constante sobre o próprio processo de aprendizagem.

**Tabela 17**

*Frequência das Estratégias de NfM e Correção de Erros Observadas nas Tarefas de Interação Oral*

	Ano de Escolaridade	Tipo de Estratégia	Subtipo	Frequência Observada
<b>1.º Ciclo de I-A</b>	3.º Ano	Negociação de Sentido	Solicitação	1
			Outra Repetição (OR)	1
		Correção de Erros	Correção de Erros (não especificada)	1
	4.º Ano		Outra Correção (OC)	1
		Negociação de Sentido	Momentos de Confirmação	1
		Correção de Erros	Solicitação	2
<b>2.º Ciclo de I-A</b>	3.º Ano	Negociação de Sentido	Outra Correção (OC)	1
			Solicitação	1
	4.º Ano	Correção de Erros	Outra Repetição (OR)	1
		Correção de Erros	Outra Correção (OC)	1

## 5.4 Conclusão

Neste capítulo foram apresentados e analisados os dados recolhidos ao longo de dois anos letivos (2021/2022 e 2022/2023), com o objetivo de responder às questões de investigação relacionadas com as estratégias utilizadas pelos alunos durante tarefas de interação oral em língua estrangeira e como a TBLT promove o desenvolvimento da competência comunicativa. O estudo envolveu seis pares de alunos do 3.º e 4.º ano, tendo como base gravações das interações realizadas, questionários iniciais e finais, rubricas de autoavaliação, entrevistas e notas do professor. A análise dos resultados permitiu identificar padrões no uso da língua materna (L1) e da língua estrangeira (LE), bem como a evolução dessas estratégias ao longo do tempo e em diferentes contextos temáticos.

Os resultados revelam que, inicialmente, os alunos recorrem frequentemente à L1, especialmente no 3.º ano, mas há uma tendência crescente para o aumento do uso da LE ao longo das tarefas. Estratégias como o *translanguaging* mostraram-se úteis, principalmente nos primeiros momentos do estudo, ajudando os alunos a completar o sentido nas suas intervenções quando o conhecimento da língua estrangeira ainda é limitado. Além disso, verifica-se que os alunos tendem a resolver as tarefas de forma prática, através da simplificação da linguagem ou do uso combinado de ambas as línguas, sem recorrer sistematicamente a estratégias formais de negociação de sentido. Trabalhar a pares revelou-se um fator motivador e facilitador da interação oral, contribuindo para a redução da ansiedade e para o aumento da confiança dos alunos para interagirem em inglês.

Através dos questionários e entrevistas, percebeu-se também uma mudança positiva nas perceções e sentimentos dos alunos em relação à aprendizagem da língua inglesa. Ao longo do estudo, aumentou a motivação, diminuiu o medo de errar e cresceu a autoconfiança, especialmente no 4.º ano. As rubricas de autoavaliação evidenciaram que os alunos tomaram consciência das suas dificuldades e progressos, assumindo gradualmente uma postura mais crítica e reflexiva sobre o seu desempenho. As gravações em vídeo permitiram analisar alguns indicadores não verbais, como expressões faciais e linguagem corporal que corroboraram as notas do professor relativamente aos momentos de hesitação e envolvimento dos alunos. Conclui-se assim que a metodologia TBLT, aliada à interação a pares e à escolha de tarefas significativas, pode ser eficaz no desenvolvimento da competência oral em contexto do 1.º Ciclo, promovendo não só o uso da língua estrangeira, mas também uma atitude mais positiva face à aprendizagem.

# Capítulo 6

## Discussão

O objetivo principal deste estudo foi desenvolver uma investigação-ação sobre a aplicação da metodologia de aprendizagem baseada em tarefas (TBLT), na promoção da interação oral, em alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico (nível de iniciação de inglês). Para o efeito recolheram-se dados através de vários instrumentos. No ponto 6.1 indica-se como se procedeu à triangulação de análise de dados. Especificamente examinaram-se o uso de estratégias *NfM*, uso de L1 e LE, *translanguaging* e *code swicthing*. Nas seções 6.2 e 6.3 serão discutidos os resultados da análise da recolha de dados, de acordo com as questões de investigação apresentadas no Capítulo 4.

### 6.1 Triangulação da análise de dados

De forma a assegurar uma maior credibilidade e objetividade na interpretação dos dados recolhidos, procedeu-se a uma triangulação metodológica, combinando os vários instrumentos de recolha de dados: gravações, entrevistas semiestruturadas, rubricas de avaliação, questionários e notas do professor. Esta abordagem visou proporcionar uma visão mais abrangente e rigorosa sobre as estratégias utilizadas pelos alunos durante as tarefas de interação oral e sobre a forma como estas promovem o desenvolvimento da competência comunicativa.

A análise das gravações das interações entre pares permitiu identificar, de forma direta, as estratégias linguísticas utilizadas pelos alunos, como o *translanguaging*, a simplificação lexical, o uso exclusivo da L1 ou da LE, bem como as estratégias de negociação de sentido. Estes dados foram tratados com base em critérios quantitativos (frequência e percentagem de uso da L1 e da LE) e qualitativos (contextualização e finalidade da estratégia). Esta análise respondeu sobretudo às questões:

QI.1 Quais são as estratégias utilizadas pelos alunos durante as tarefas de interação oral?

QI. 1.1 Qual a percentagem de uso de L1 e LE nas tarefas a pares? Essa percentagem altera-se do 3.º para o 4.º ano?

QI. 1.2 Quando e com que finalidade é que as crianças utilizam estratégias de *translanguaging*?

As entrevistas aos alunos permitem compreender as percepções subjetivas relativas à motivação, às dificuldades sentidas e às tarefas de aprendizagem, contribuindo diretamente para a análise das questões:

QI.2.1 Em que medida a interação oral entre pares é motivadora para as crianças, na percepção delas e na percepção do professor?

QI. 2.2 Quais são as maiores dificuldades sentidas pelos alunos na realização das tarefas em termos de interação oral, na percepção delas e na percepção do professor?

Estes dados qualitativos ajudaram a contextualizar e interpretar os comportamentos linguísticos observados nas gravações, revelando, por exemplo, que o uso de *translanguaging* surge frequentemente associado à necessidade de garantir compreensão mútua ou à conclusão da tarefa com sucesso.

As rubricas de observação constituíram a função mediadora entre os dados empíricos e a avaliação da *performance*, permitindo uma apreciação sistemática do desempenho dos alunos nas dimensões da fluência, cooperação e uso da língua-alvo. Estas rubricas reforçaram a consistência entre o que foi observado nas gravações e o que foi expresso nas entrevistas, validando a presença de padrões consistentes na interação oral entre pares.

Por fim, os questionários aplicados aos alunos forneceram dados quantitativos e qualitativos complementares sobre a percepção das tarefas, o seu grau de dificuldade e a confiança no uso da LE. Estes dados ajudaram a cruzar e validar as informações obtidas nas gravações e entrevistas, fornecendo uma imagem mais clara da motivação dos alunos (QI.2.1) e das dificuldades enfrentadas (QI.2.2).

Quanto à QI. 2 Como é que a resolução de tarefas, quando realizada a pares, potencia o desenvolvimento da interação oral? A análise triangulada dos dados revela que a resolução de tarefas a pares, conforme proposto pela abordagem TBLT, alterou de forma significativa o desenvolvimento da competência de interação oral dos alunos do 1.º Ciclo. A natureza colaborativa das tarefas promoveu oportunidades autênticas de comunicação, estimulando os alunos a usarem os seus recursos linguísticos de forma funcional para atingir objetivos comuns.

As gravações evidenciaram que os alunos, mesmo com uma proficiência limitada, tentaram manter a comunicação com os pares, recorrendo a estratégias como o *translanguaging*, a repetição, a simplificação da LE e, ocasionalmente, à negociação de sentido. Estas

estratégias refletem um esforço ativo para manter a interação, sinalizando o envolvimento com a tarefa e com o outro.

As entrevistas reforçaram esta observação, demonstrando que os alunos reconhecem que as tarefas devem ser valorizadas, sentindo-se motivados pela dinâmica do trabalho a pares. Alguns alunos referiram que se sentem mais confortáveis ao falar com colegas do que com a professora, o que sugere que o ambiente menos formal e mais colaborativo das tarefas promoveu uma maior participação oral.

As rubricas de avaliação evidenciaram melhorias ao nível da fluência e da colaboração ao longo do tempo, com os alunos a revelarem maior iniciativa, espontaneidade e autonomia na utilização da LE nas interações com os pares.

Por fim, os questionários demonstraram que, apesar de algumas dificuldades iniciais em compreender instruções exclusivamente em LE, os alunos sentiram que estavam a aprender e que as tarefas os ajudavam a comunicar melhor. A motivação observada nestes dados sugere que as tarefas, ao serem desenhadas de forma significativa porque foram ao encontro das preferências dos alunos e ajustadas ao seu nível, proporcionaram contextos ricos para a prática da oralidade.

Em síntese, a resolução de tarefas em pares potenciou o desenvolvimento da interação oral ao criar um espaço de comunicação autêntica, apoiado na colaboração, na resolução conjunta de problemas e na aplicação de estratégias relevantes para a construção/negociação de sentido. A aplicação da metodologia TBLT revelou-se, assim, eficaz na promoção da oralidade em contexto de iniciação ao inglês, permitindo aos alunos desenvolverem não só competências em LE, mas também competências sociais e cognitivas fundamentais para o uso da língua em contexto real.

## **6.2 Estratégias usadas na Interação Oral**

O propósito deste estudo foi o de desenvolver uma investigação-ação sobre a aplicação da metodologia de aprendizagem baseada em tarefas (TBLT), que favorecesse e pudesse promover a interação oral, entre pares, em alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico (nível de iniciação de inglês). Além disso, procurou aferir, por um lado, se as crianças são capazes de utilizar, de facto, a língua estrangeira para levar a cabo uma tarefa comunicativa proposta e por outro lado, perceber, junto delas, se este tipo de atividade pode funcionar como uma estratégia promotora de motivação para a aprendizagem e para a autorregulação das aprendizagens.

Para responder a estas questões foram elaboradas três tarefas para cada ano de escolaridade e de janeiro a meados de maio, em dois anos letivos, foi implementada a referida metodologia, para promover o desenvolvimento das capacidades de interação oral dos alunos a fim de melhorar o seu desempenho e verificar quais as estratégias utilizadas durante as tarefas de interação oral, o que responde à primeira pergunta desta pesquisa.

QI 1. Quais as estratégias utilizadas pelos alunos durante as tarefas de interação oral?

A análise dos dados relativos às estratégias utilizadas pelos alunos durante as tarefas de interação oral revelou uma diversidade de abordagens linguísticas e comportamentais que refletem o seu nível de proficiência em língua estrangeira (LE). Entre estas estratégias, destacam-se pedidos de ajuda, autocorreções e outras formas de apoio mútuo, que se enquadram no conceito de *scaffolding*, entendido como apoio ao processo de aprendizagem.

As estratégias observadas de forma mais frequente incluíram o recurso ao *translanguaging*, a simplificação da LE para cumprir os objetivos comunicativos das tarefas e, em alguns casos, a utilização exclusiva da língua materna (L1) como suporte para gerir a tarefa. Estas estratégias demonstram que os alunos recorrem a mecanismos compensatórios para superar as suas dificuldades na proficiência linguística, especialmente quando confrontados com os desafios de comunicar numa LE.

As estratégias identificadas foram agrupadas nas seguintes categorias:

- (1) *Translanguaging*: Verificou-se a alternância entre a L1 e a LE na construção do discurso, como forma de completar o sentido pretendido. Por exemplo, um aluno do 3.º ano afirmou: “Froggy calça as socks, trousers”, utilizando a L1 para colmatar lacunas no vocabulário da LE. Este exemplo ilustra como os alunos recorrem à L1 para manter a fluidez da comunicação.
- (2) Uso exclusivo da L1: Em determinadas interações, alguns alunos optaram por comunicar apenas na L1, especialmente quando se sentiam inseguros em relação ao vocabulário da língua estrangeira (LE).
- (3) Uso exclusivo da LE: Com o progresso para o 4.º ano, foi possível observar um aumento na confiança e proficiência dos alunos, traduzido na capacidade de realizar tarefas orais recorrendo unicamente à LE. Um exemplo disso é a produção de frases como “In picture A is a monkey”, que revela maior autonomia linguística e fluência na interação oral.

No que diz respeito às estratégias conversacionais, foram definidas duas categorias principais: as estratégias de negociação de sentido (*NfM*) — subdivididas em momentos de confirmação, momentos de compreensão, pedidos de esclarecimento, auto repetição, outra repetição e solicitação—, e as estratégias de correção de erros, que incluem a autocorreção e a outra correção.

A análise dos dados revelou que as estratégias de *NfM*, nomeadamente os pedidos de esclarecimento, a auto repetição e a autocorreção, ocorreram com menor frequência do que o esperado. Este dado sugere que, perante as dificuldades de compreensão ou expressão, os alunos optaram, na maioria dos casos, por estratégias alternativas como o *translanguaging* ou a simplificação da LE, de modo a garantir a continuidade da interação e a conclusão da tarefa ou talvez estas estratégias não tenham sido amplamente demonstradas nas aulas ou pré treinadas.

No conjunto das tarefas analisadas, estas estratégias desempenharam um papel relativamente reduzido na interação entre pares. Foram apenas identificadas 11 ocorrências distribuídas entre os dois anos de escolaridade: no 3.º ano, registaram-se episódios de repetição pelo interlocutor (OR), correção de erros e outra correção (OC), enquanto no 4.º ano surgiram momentos de confirmação e duas solicitações.

Durante o segundo ciclo de investigação-ação, os alunos do 3.º ano utilizaram quatro estratégias de *NfM*, incluindo uma solicitação, repetição pelo interlocutor (OR), correção de erros e outra correção (OC). No 4.º ano, apenas se verificou uma ocorrência de outra correção (OC), o que reforça a tendência para uma utilização limitada deste tipo de estratégias em contextos de interação entre pares.

Após a análise da frequência de estratégias de conversação utilizadas pelos alunos a nível da complexidade da interação em língua estrangeira pode considerar-se que estes não precisaram de as usar tendo em conta que:

- (a) recorreram ao *translanguaging*;
- (b) conseguiram resolver concluir as tarefas com recurso a uma LE simplificada;
- (c) alguns mostram um nível de proficiência na LE que lhes permitiu concluir as tarefas com bastante facilidade.

Perante esta análise pode constatar-se que os alunos estão a utilizar estratégias para concluir as tarefas, só que não as de *NfM*. Desta forma verificou-se também o uso da L1 com o objetivo de gestão de tarefas, ou seja, os alunos usaram esta estratégia para concluírem a

tarefas, o que está alinhado com as pesquisas de Dougherty (2021) que indicou que o *translanguaging* tem estado diretamente ligado à formação de identidade positiva, conclusão de tarefas, aumento da participação, expansão de vocabulário e ganhos de aprendizagem em contextos.

No entanto, a utilização de L1 pode ocorrer em contextos onde os alunos se sentem mais confortáveis, especialmente quando enfrentam dificuldades na LE. Esta ideia é sugerida na discussão sobre a interação oral e a necessidade de os alunos se sentirem apoiados durante o processo de aprendizagem. Diversas pesquisas evidenciaram a relevância do papel do professor na disponibilização de apoio pedagógico, através da utilização de metodologias e estratégias de *scaffolding*, que visam sustentar o processo comunicativo dos alunos até estes desenvolverem a capacidade de interagir de forma mais autónoma como Becker e Roos (2016) e também Santos (2018) com a importância da aprendizagem colaborativa mediada por *scaffolding*. Além disso os estudos de Doughty e Long (2003) e Long (2009, 2015) atribuem à interação um papel central no desenvolvimento da proficiência em língua estrangeira. Neste enquadramento, a interação não constitui apenas um meio de automatização do conhecimento previamente adquirido, mas configura-se também como um processo gerador de novos recursos linguísticos.

Em suma, a referência à utilização de L1 como uma estratégia para facilitar a compreensão e a interação pode ser inferida a partir das discussões sobre a importância do suporte e da interação entre os alunos, como já mencionado nos estudos que abordam a aprendizagem colaborativa e o *scaffolding*.

#### QI 1.1 "Qual a percentagem de uso de L1 e LE nas tarefas a pares?"

A análise quantitativa do uso de L1 e LE nas tarefas a pares revelou uma tendência clara: o uso da L1 foi mais frequente no 3.º ano, enquanto o uso da LE aumentou significativamente no 4.º ano. Esta diminuição progressiva do recurso à L1, com um aumento do uso da LE, parece sugerir uma evolução na confiança e competência linguística dos alunos, em consonância com Storch (2002) sugerindo que os alunos, quando trabalham em pares, podem apoiar (*scaffold*) o desempenho do outro.

No 3.º ano, observou-se um elevado recurso ao *translanguaging*, com 36 ocorrências ao longo das três tarefas. Este caso ocorreu principalmente em situações em que os alunos sentiam dificuldades em expressar as suas ideias ou o seu conhecimento de LE foi insuficiente para a transmissão da mensagem. Por outro lado, no 4.º ano, o uso da LE aumentou progressivamente, atingindo 81% na Tarefa 4.3, indicando um maior domínio da

língua-alvo, tal como Pinter (2006, 2007) argumenta ao referir que este tipo de tarefa (*Spot the difference* – Descubra as diferenças) provou ser benéfico porque proporciona oportunidades para que os aprendentes interajam utilizando a língua-alvo (TL) sem a intervenção do professor.

No 1.º ciclo de investigação-ação houve uma percentagem global do uso de L1 de 40% e 60% de LE a nível do 3.º ano e, no 4.º ano, de 23% em L1 e 77% na LE. No 2º ciclo de investigação os valores para o 3.º Ano são 23% para L1 e 77% para LE e, no 4.º Ano, 11% para L1 e 89% para LE.

Neste sentido os dados indicam que, no 3.º ano, o uso da L1 era ainda dominante (cerca de 60%), enquanto no 4.º ano se registou uma inversão desta tendência, com a LE a ser utilizada em aproximadamente 65% do tempo de interação. Esta evolução positiva do uso da LE entre o 3.º e o 4.º ano pode ser atribuída à maior exposição dos alunos à língua inglesa ao longo do tempo, bem como às intervenções baseadas na metodologia TBLT, que promoveram a prática comunicativa autêntica, como sugerem van der Veen et al. (2017), ao argumentar que investir na competência de comunicação oral pode contribuir para a melhoria da qualidade do diálogo em sala de aula e conseqüentemente para a aprendizagem dos alunos. Contudo, é importante notar que o uso da L1 permaneceu relevante, particularmente para a gestão de tarefas e incentivo a continuar, como "Falta uma" ou "Vá, continua".

Esta variação também ocorreu ao longo das tarefas, nos vários pares, sendo que a primeira tarefa teve uma média de utilização de L1 de 65% no 3.º Ano e de 39% no 4.º ano. Estes valores contrastam com os 19% no 3.º Ano e os 16% no 4.º ano na 3ª tarefa. Relativamente aos pares o uso de L1 também teve uma variação, com 28% no Par C e 66% no Par E.

Relativamente ao 2º Ciclo de I-A a primeira tarefa do 3.º ano também teve uma percentagem superior às restantes tarefas, de 34% para os 19% da terceira tarefa. A nível do 4.º ano verifica-se uma menor utilização tendo em conta o segundo ano de participação no estudo.

Entre o primeiro e o segundo ciclo de I-A, verificaram-se alterações não apenas ao nível da resposta dos alunos às tarefas, mas também ao nível da atuação do professor. A experiência adquirida no primeiro ciclo permitiu uma apresentação das tarefas mais tranquila, confiante e fluida no segundo ciclo, o que contribuiu para uma gestão mais eficaz das interações em sala de aula e para a criação de um ambiente mais favorável à participação oral dos alunos. Entre os dois ciclos de I-A houve um desenvolvimento progressivo nos

resultados dado que as tarefas propostas promoveram momentos genuínos de interação oral entre os alunos, apesar das suas limitações linguísticas. A repetição e reajuste das tarefas ao longo dos ciclos contribuíram para um aumento da segurança do professor na gestão das atividades, particularmente na organização das interações entre pares e na mediação do uso da língua-alvo. Este facto está alinhado com os princípios da TBLT, que privilegia o uso da língua em contextos comunicativos reais e significativos. A presença de negociação de sentido, simplificação lexical e estratégias de *translanguaging* confirmam que os alunos estavam envolvidos num processo ativo de construção de sentido. Este progresso sugere que as tarefas orientadas por objetivos comunicativos ajudaram os alunos a desenvolver competências orais, mesmo partindo de níveis muito elementares — algo coerente com os pressupostos da TBLT.

Em ambos os ciclos de investigação a L1 para fins de gestão da tarefa foi de longe a estratégia mais utilizada. Isto parece refletir as limitadas competências em LE, com os alunos a recorrer à L1 para abordar questões relacionadas com procedimentos e a alterarem o código linguístico quando o seu conhecimento em LE era insuficiente para transmitir a mensagem e concluir a tarefa. Estes resultados prendem-se com as dificuldades iniciais de interação oral devido ao vocabulário limitado, o que justifica a necessidade da utilização da L1 inicialmente, enquanto a progressiva diminuição do uso da L1, ao longo do estudo se alinha com os princípios de aprendizagem contínua referidos nos estudos de Alabsi (2016), Embi e Amin (2010) e Misbah et al. (2017).

A investigação sobre o uso da L1 (língua materna) na interação baseada em tarefas com crianças é limitada, mas os dados recolhidos também se alinham com os estudos de Azkarai e García Mayo (2017), García Mayo e Azkarai (2016), Garcia-Mayo e Lázaro-Ibarrola (2015); García Mayo et al (2017) e García Mayo e Imaz Agirre (2017; 2019) na medida em que as crianças não utilizam a L1 de forma excessiva, apenas recorrem a ela para pedir ajuda ou usar como empréstimo linguístico, prevenindo assim falhas na comunicação.

QI 1.2 Quando e com que finalidade é que as crianças utilizam estratégias de *translanguaging*?

As crianças recorrem a estratégias de *translanguaging* principalmente quando enfrentam dificuldades em expressar-se exclusivamente em língua estrangeira (LE), devido às limitações de vocabulário ou proficiência linguística. Esta estratégia emergiu como particularmente relevante no 3.º ano do 1.º Ciclo de I-A, onde foi utilizada em 36 ocasiões ao longo das três tarefas, revelando-se um recurso essencial para completar o sentido da mensagem e manter a interação com os pares.

O *translanguaging* foi empregue principalmente quando os alunos enfrentavam lacunas linguísticas ou precisavam completar o sentido de uma mensagem que não podiam expressar exclusivamente na LE, isto é, quando a proficiência na LE era baixa e as crianças tinham dificuldade em dizer as palavras na língua estrangeira (LE). Os exemplos incluem o uso combinado de L1 e LE para descrever imagens ou explicar conceitos, como no exemplo "In picture A, no leaves" seguido de "Okay, agora sim" (L1).

Este caso é consistente com as perspectivas de García e Lin (2016), Pinho Feller (2021) e Vallejo (2018), segundo os quais o *translanguaging* não representa apenas uma alternância linguística, mas sim uma prática integrada, onde os alunos mobilizam simultaneamente os seus recursos linguísticos de forma híbrida para construir significado, pensar, raciocinar e comunicar. Assim, as duas línguas não são tratadas como sistemas autónomos, mas como partes interdependentes do repertório linguístico dos alunos. Este padrão também pode estar relacionado com o nível de proficiência limitado dos alunos no início do estudo, bem como com a familiaridade com a tarefa, com a L1 como recurso cognitivo e comunicativo.

Os dados revelam que o uso do *translanguaging* está diretamente relacionado com o nível de proficiência: no 1.º ciclo de I-A, os alunos do 3.º ano recorreram a esta estratégia em 50 ocasiões, ao longo das três tarefas, enquanto no 4.º ano esse número desceu para 20, o que indica um aumento da confiança na utilização da LE. No 2.º ciclo de I-A, observou-se novamente um padrão semelhante: 36 ocorrências no 3.º ano e apenas 3 no 4.º ano. Este decréscimo progressivo sugere que, à medida que os alunos desenvolvem competências linguísticas, a dependência da L1 diminui.

Apesar da redução do *translanguaging*, alguns alunos continuaram a utilizar uma LE simplificada ou com incorreções, o que, ainda assim, lhes permitiu comunicar eficazmente, como foi o caso do par K, *que apesar de ter maior proficiência, realizou a tarefa com fluência em LE*. Este caso evidencia a forma como o *translanguaging* e outras estratégias linguísticas são utilizadas para facilitar a comunicação, promover a compreensão mútua e permitir a conclusão das tarefas. Esta prática, descrita originalmente por Cen Williams, é apontada como a alternância intencional de línguas no contexto da sala de aula, funcionando como uma ponte entre o conhecimento pré-existente na L1 e a aprendizagem da LE.

Tal como argumenta Dougherty (2021) e Garcia (2009) o *translanguaging* contribui para o reforço da identidade positiva, para o aumento da participação dos alunos e para a expansão do vocabulário. No presente estudo, o *translanguaging* foi também uma ferramenta eficaz na gestão da interação entre pares, permitindo a colaboração e a

construção conjunta de conhecimento — aspetos fundamentais no desenvolvimento da competência de interação oral.

### **6.3 Aplicação da TBLT na interação oral**

A abordagem de ensino baseada em tarefas (*Task-Based Language Teaching* – TBLT) no ensino do inglês como língua estrangeira (EFL) no 1.º Ciclo tem vindo a afirmar-se como uma metodologia eficaz na promoção do envolvimento dos alunos, permitindo a adaptação das atividades às suas preferências e necessidades individuais, bem como o desenvolvimento da confiança necessária para a utilização da língua em contextos de interação oral.

As conclusões do projeto piloto indicaram que a abordagem TBLT promove maior participação e motivação dos alunos, especialmente quando as tarefas são planeadas de acordo com os seus interesses e integram movimento e brincadeira. O estudo evidenciou a necessidade de conceber tarefas que favoreçam a colaboração estruturada entre pares, respeitem as preferências dos alunos e incluam elementos lúdicos.

O professor reconheceu a importância de planificar tarefas integradas nas unidades temáticas do currículo, com foco no desenvolvimento da interação oral significativa. Deste modo, as tarefas foram reformuladas após o estudo piloto para serem desafiantes, motivadoras e para permitirem aos alunos aplicar o conhecimento adquirido de forma prática e adequada à sua idade. O processo cíclico de planificação, ação, observação e reflexão favoreceu não apenas alterações nas práticas dos alunos, mas também o desenvolvimento profissional do professor-investigador, nomeadamente ao nível da confiança na implementação de tarefas comunicativas.

QI. 2 Como é que a resolução de tarefas, quando realizada a pares, potencia o desenvolvimento da interação oral?

A resolução de tarefas em pares revelou-se um fator determinante para o desenvolvimento da interação oral, promovendo tanto a colaboração quanto a participação equitativa entre os alunos. De uma forma geral os dados demonstraram que o trabalho colaborativo favoreceu a produção de discurso em LE, a negociação de sentido e o desenvolvimento da competência comunicativa, apoiando-se nos pressupostos de Long (1996) sobre a hipótese da interação. Os resultados também evidenciaram que o trabalho a pares permitiu um aumento quantitativo e qualitativo das trocas verbais em LE.

Este processo colaborativo foi facilitado pelo design das tarefas, que incorporava elementos de movimento, ação e brincadeira, aumentando o envolvimento dos alunos nas tarefas. Assim, de acordo com Weitzman e Greenberg (2002), a TBLT é motivadora para estes alunos porque eles podem utilizar a língua estrangeira para realizar as tarefas enquanto brincam ou adotam papéis em interação com os pares e, sem perceber que, simultaneamente, estão a adquirir língua. De igual forma a resolução de tarefas a pares potencia o desenvolvimento da interação oral ao criar um ambiente colaborativo onde os alunos possam praticar a língua de forma mais natural e espontânea segundo Becker e Roos (2016) e sem os constrangimentos de se exporem à turma, o que pode causar ansiedade.

A análise das gravações evidenciou que as tarefas incentivaram os alunos a assumir papéis ativos na negociação de sentido, mesmo quando enfrentavam desafios linguísticos, de vocabulário. Além disso, a interação em pares proporcionou um ambiente seguro para experimentar a LE, reduzindo o medo de errar e aumentando a confiança dos alunos. Este resultado está alinhado com estudos anteriores (Oliver et al, 2017), que destacam a importância de tarefas comunicativas para promover interações significativas e colaborativas.

Por outro lado, a análise das entrevistas permitiu observar que os alunos envolvidos no estudo sentiram-se mais seguros e encorajados a falar em LE, promovendo um ambiente colaborativo que favoreceu a prática da língua. Desta forma existe um alinhamento com os estudos de García Mayo e Imaz Agirre (2017; 2019) sobre a importância de um plano de tarefas comunicativas que atenda aos interesses e preferências de aprendizagem dos alunos.

A resolução de tarefas em pares foi potenciadora do desenvolvimento da interação oral de três formas:

- (1) Promoveu um ambiente colaborativo: trabalhar em pares permite um ambiente onde os alunos se sentem mais à vontade para praticar a LE, onde podem apoiar-se mutuamente, o que é especialmente importante para aqueles que têm menos confiança.
- (2) Potenciou a negociação de sentido: os alunos envolvem-se em negociações de sentido, usando a L1 para gestão de tarefa, ajudando a entender-se e a expressar-se. Por exemplo, se um aluno não entende uma palavra, o par pode explicar ou reformular a frase, promovendo a aprendizagem.
- (3) Aumentou a motivação: a interação a pares é percebida como mais divertida e menos intimidante, o que aumenta a motivação dos alunos para participar, os alunos sentem-se mais encorajados a falar e a falar em LE.

Da análise ao Questionário final sobre os sentimentos dos alunos perante as tarefas propostas nas aulas, no 1.º Ciclo de I-A, podem verificar-se oscilações nas respostas sendo que 8 alunos do 3.º ano não responderam a todas as questões, relativamente às 3 Tarefas. Perante as questões: se o aluno falou inglês e se foi fácil, os alunos do 3.º ano dão a entender que talvez a tarefa 1.3 não tenha sido fácil com 8 respostas. No 4.º Ano os 12 alunos responderam que gostaram das tarefas propostas, embora a Tarefa 1.4 tenha sido menos apelativa, dado que houve 2 alunos que não responderam às outras questões sobre esta Tarefa e ainda 4 no que concerne à participação em LE.

No 2º Ciclo de I-A, todos os alunos do 3.º e 4.º anos, referiram gostar de realizar as tarefas. De igual forma todos os alunos participaram, exceto 2 alunos do 3.º ano que talvez porque não acharem a tarefa sobre a Família fácil, tiveram dificuldade em usar a língua estrangeira.

Na análise ao Questionário Inicial surge um aspeto interessante para perceber como a TBLT e o desenho do estudo pode influenciar este aspeto negativo relativamente aos sentimentos dos alunos, quando a professora fala inglês nas aulas. No 1.º Ciclo de I-A, embora 13 alunos de ambos os anos tenham afirmado que gostam de ouvir o que a professora diz, 15 indicaram que preferiam que esta falasse em português. Adicionalmente, apenas 9 alunos referem prestar atenção ao discurso da professora, enquanto 10 assumem não compreender o que é dito. Esta dificuldade poderá explicar o facto de 8 alunos indicarem que se aborrecem com frequência nas aulas. Não obstante, 10 alunos do 3.º e 4.º anos expressaram a perceção de que estão efetivamente a aprender. Por outro lado, no 2º Ciclo de I-A, apenas 2 alunos do 3.º ano manifestam que gostam “Às vezes” de ouvir o que a professora diz, no entanto também são 2 alunos do 3.º Ano que preferem que a professora fale em português nas aulas. De destacar que nenhum dos alunos se aborrece nas aulas e que apenas alguns alunos ainda têm dificuldade em perceber o que diz a professora. A maioria dos alunos refere que presta atenção ao que a professora diz e sente que está a aprender.

Estes dados sugerem uma tensão entre o interesse e a motivação para aprender a LE e a frustração causada pelas dificuldades na sua compreensão. No Capítulo I deste trabalho abordaram-se as dificuldades no ensino de uma LE, não só por ser uma disciplina adicional ao currículo, como também pela escassez de tempo dedicado ao ensino desta língua (120 minutos/ por semana). Parece estar subjacente a questão aprender a LE *versus* aprender na LE como é o caso dos programas CLIL ou ensino bilingue.

A aplicação da abordagem TBLT, em articulação com o design das tarefas do presente estudo, revela-se relevante para atenuar estas dificuldades. A TBLT defende que a língua deve ser aprendida através da realização de tarefas significativas, em que o *input* linguístico

é integrado em contextos autênticos e compreensíveis. No presente estudo, as tarefas propostas estavam ancoradas em suportes visuais, gestos e rotinas comunicativas que facilitam o acesso ao significado, mesmo quando os alunos não dominam todos os elementos linguísticos. Este princípio de *input* compreensível, articulado com a prática de *translanguaging* enquanto recurso estratégico, possibilita que a exposição à LE ocorra de forma gradual, apoiada e motivadora, respeitando o ritmo de desenvolvimento linguístico das crianças.

A metodologia TBLT permite também que os alunos desenvolvam a compreensão auditiva, promovendo interações que exigem atenção ao discurso oral da professora e dos colegas. Ao desenhar as tarefas colaborativas, com objetivos concretos e linguagem previsível, os alunos são estimulados a atribuir sentido ao que ouvem, o que potencia a sua atenção, participação e, progressivamente, a sua proficiência.

O recurso ao trabalho a pares contribuiu igualmente para a diminuição da ansiedade associada à comunicação em LE, uma vez que os alunos puderam experimentar, arriscar e reformular a sua produção oral num ambiente de menor exposição. Este aspeto revelou-se fundamental para aumentar a confiança e promover a interação oral entre pares, mesmo quando a professora utilizava predominantemente a LE.

Assim, os dados recolhidos podem sugerir que, apesar das dificuldades iniciais na compreensão da língua-alvo, a utilização de tarefas bem estruturadas, baseadas nos princípios da TBLT, tem o potencial de transformar o *input* linguístico em oportunidades de aprendizagem significativa, contribuindo para a formação de uma atitude positiva em relação à LE. A constatação de que os alunos sentem que estão a aprender, mesmo perante obstáculos linguísticos, vem confirmar que a abordagem adotada contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa e da autonomia linguística. Desta forma, tal como Pinter (2006, 2007) argumenta, este tipo de tarefa provou ser benéfico, além do efeito positivo no desempenho geral dos aprendentes, porque proporciona oportunidades para que os aprendentes interajam utilizando a língua-alvo (TL) sem a intervenção do professor.

Em suma, a resolução de tarefas a pares pode criar oportunidades para que os alunos se entrem ajudem e desenvolvam as suas competências comunicativas recorrendo a apoios, o que facilita a prática da língua, mas também gera novos recursos linguísticos de acordo com Doughty e Long (2003).

QI.2.1 Em que medida a interação oral entre pares é motivadora para as crianças na perceção delas e na perceção do professor?

De acordo com Dörnyei et al. (2015) e Hiver et al. (2024), a motivação refere-se à disposição dos alunos (o que pensam e sentem sobre uma tarefa) e não ao que fazem para completar uma tarefa (o seu envolvimento na tarefa). Isto significa que a motivação para a tarefa está um passo à frente do envolvimento do aluno e pode ser um resultado do seu envolvimento. As tarefas usadas para a interação oral são motivadoras para os *young learners* (YL) porque têm um objetivo a ser alcançado, através de esforços individuais e coletivos. Quando os YL completam com sucesso as tarefas, a sua motivação e confiança aumentam (Philp & Duchesne, 2016).

Neste âmbito, a percepção dos alunos e do professor sobre a motivação promovida pela interação oral entre pares foi positiva.

Quanto à percepção dos alunos, o Questionário Final tinha como objetivo perceber as percepções dos alunos sobre as tarefas realizadas e os seus sentimentos acerca da sua interação oral (sentimentos e atitudes face à interação oral). Os alunos manifestaram entusiasmo em continuar a aprender inglês através de atividades baseadas em tarefas, com 100% dos participantes expressando esse interesse em ambos os ciclos de investigação.

Quanto às atitudes dos alunos do 3.º Ano, observou-se uma diminuição significativa no receio de ser avaliado ou ridicularizado pelos colegas, especialmente no 4.º ano, onde nenhum aluno relatou medo de ser gozado. Além disso houve uma melhoria na autoestima da maioria dos alunos tendo em conta os sentimentos de confiança, felicidade e motivação em ambos os anos, ao interagir oralmente na aula em inglês. Os alunos referiram que as tarefas os motivaram a falar mais em inglês, com comentários como: "Sim, porque gostei de ver que conseguia falar mais". Isso indica que eles se sentem mais confiantes e dispostos a expressarem-se em inglês quando trabalham a pares.

Esta análise vai ao encontro do estudo de Leslie (2015b) segundo o qual a interação oral entre pares pode ser motivadora, pois todas as crianças são especiais e têm gostos diferentes. Esta estratégia é particularmente benéfica para as crianças que não se sentem confortáveis interagindo oralmente com o professor, especialmente em frente do grande grupo, como foi o caso de alguns alunos no início do estudo. Uma das principais vantagens da interação entre pares é proporcionar maior conforto na comunicação com os colegas de turma. As interações entre pares oferecem oportunidades para praticar a língua em situações reais, maximizando o uso da língua estrangeira, o que complementa a interação professor-aluno, que normalmente oferece menos tempo de fala para cada estudante (Philp, et al, 2014 as cited in Dao, 2020).

Do ponto de vista do professor, esta reconhece que a interação a pares é benéfica, pois observou que os alunos se envolveram mais nas atividades, se apoiaram mutuamente e houve maior autonomia dos alunos, o que facilita a aprendizagem e a prática da LE, reduzindo a dependência do professor, tendo em conta que não existiram pedidos de ajuda. Em Portugal, as crianças que aprendem inglês nas escolas públicas do 1.º Ciclo são avaliadas prioritariamente nas competências de compreensão e produção escritas, apesar da ênfase na oralidade apresentada nos documentos curriculares. Tal destaca a necessidade de um foco maior na interação oral durante o ensino como sugerido por Moreira et al. (2021).

A motivação encontrada na interação oral entre pares, conforme percebida pelos alunos e professores, está ligada à abordagem comunicativa que enfatiza a interação como um elemento essencial no processo de aprendizagem. O estudo de García Mayo e Imaz Aguirre (2019), que aborda a importância do envolvimento em atividades que refletem os interesses dos alunos, reforça a ideia de que a interação colaborativa é um meio eficaz para promover a aprendizagem da língua, favorecendo um ambiente acolhedor e estimulante.

Apesar de os alunos terem demonstrado inicialmente ansiedade, medo de errar e de serem gozados pelos colegas, estes comportamentos foram sendo alterados com a promoção das tarefas de interação oral. A interação oral entre pares é percebida como motivadora tanto para as crianças quanto para os professores por proporcionarem situações de utilização da língua em contexto que favorecem não só o desenvolvimento da competência comunicativa, como também a aquisição da língua estrangeira. Diversos estudos salientam a importância de o professor disponibilizar ajuda, mediante metodologias e estratégias de apoio (*scaffolding*) ao processo comunicativo dos alunos, até que estes estejam preparados para interagir de forma mais autónoma (Becker & Roos, 2016). Os alunos tendem a sentir-se mais à vontade e envolvidos quando trabalham a pares, o que aumenta a sua motivação para participar nas atividades. Para os professores, observar a interação e o envolvimento dos alunos pode ser um indicador positivo do progresso na aprendizagem da língua.

QI2.2 Quais as dificuldades sentidas na realização de tarefas em termos de interação oral?

A análise dos dados recolhidos nas entrevistas realizadas nos dois ciclos de investigação revelou que a principal dificuldade sentida pelos alunos na realização das tarefas de interação oral estava relacionada com a limitação do vocabulário em língua estrangeira. No 1.º Ciclo de Investigação-Ação (I-A), a maioria dos alunos do 3.º ano referiu não se lembrar do vocabulário necessário para se expressar oralmente em inglês. Esta dificuldade ficou evidente na tarefa 1.3, que foi considerada “*mais ou menos fácil*” pela maioria, sendo a oralidade em inglês apontada como o principal desafio, precisamente pela dificuldade em

se lembrar do vocabulário. No 2.º ciclo de I-A, dificuldades semelhantes foram registradas na tarefa 4.3, sobre o tema da família, que alguns alunos classificaram como “*mais difícil*” devido à dificuldade em acessar o vocabulário em inglês. No caso do 4.º ano, também no 1.º ciclo de I-A, a maioria dos alunos considerou as tarefas “*mais ou menos fáceis*”, mas referiu como principal obstáculo o fato de ter de falar em inglês. Este padrão repetiu-se na tarefa 4.1 e, de forma semelhante, na tarefa 4.4, que, apesar de considerada “*mais fácil*”, continuou a apresentar a oralidade como a maior dificuldade — em particular, a pronúncia. Um aluno referiu: “*foi fácil saber o vocabulário, difícil é dizer alface*”.

Relativamente aos dados obtidos através do questionário final, no que respeita aos sentimentos dos alunos face às tarefas, verificaram-se alterações significativas ao longo dos dois ciclos de Investigação-Ação (I-A). No 1.º Ciclo de I-A, o questionário inicial revelou que 14 alunos tinham dado a entender que talvez não existisse boa relação entre todos, devido à troca. Contudo, no questionário final, apenas dois alunos mantiveram essa percepção, o que evidencia uma melhoria no relacionamento entre os alunos em sala de aula, ou seja, os alunos já não se riem dos colegas, talvez por serem colocados em situações de colaboração mais resguardada. Paralelamente, observou-se uma mudança expressiva dos alunos, relativamente à avaliação por parte da docente, tendo em conta que os alunos ficaram mais confortáveis em situação de avaliação: enquanto, no início, apenas 50% dos alunos afirmavam nunca sentir receio da avaliação, no final do ciclo esse valor subiu para 100% dos alunos de ambos os anos de escolaridade.

No que se refere às atitudes dos alunos do 3.º ano, inicialmente 15 alunos indicaram sentir frequentemente vergonha, nervosismo e insegurança ao falar em inglês durante as aulas. No entanto, no questionário final, apenas dois alunos mantiveram essa resposta, o que demonstra uma evolução positiva nos seus sentimentos face à oralidade em língua estrangeira. A insegurança manifestada inicialmente levou alguns alunos a recorrer à língua materna (L1), para se sentirem mais confortáveis no que diz respeito ao uso da língua.

No caso dos alunos do 4.º ano, também se registou uma evolução positiva: o número de alunos que indicaram sentir frequentemente sentimentos negativos (como vergonha e nervosismo) desceu de 12 para apenas 2. Todos os alunos referiram, no questionário final, já não sentir receio da avaliação da professora. Em simultâneo, observou-se uma melhoria generalizada na autoestima, evidenciada pelo aumento dos sentimentos de confiança, felicidade e motivação durante a interação oral em sala de aula.

No 2.º Ciclo de I-A, e em comparação com os dados iniciais, foi igualmente possível identificar progressos. No 3.º ano, o número de alunos que indicavam sentir “muitas vezes”

medo de serem gozados pelos colegas passou de seis para quatro, sendo que estes últimos indicaram agora sentir esse receio apenas "às vezes". No 4.º ano, as alterações observadas no comportamento em sala de aula parecem ter contribuído para a redução desse tipo de medo, com os alunos a demonstrarem mais segurança e confiança.

Ainda que, no 3.º ano, quatro alunos continuem a referir sentimentos de vergonha e nervosismo, e dois se sintam inseguros, estes números representam uma melhoria face ao questionário inicial. No 4.º ano, os alunos revelaram não sentir quaisquer constrangimentos, expressando, pelo contrário, sentimentos de confiança, felicidade e motivação durante as interações orais em inglês. De forma geral, os dados apontam para uma evolução positiva da autoestima dos alunos na realização das tarefas, com uma redução significativa dos sentimentos negativos entre o início e o final de cada ciclo de investigação.

A análise dos dados provenientes das rubricas de autoavaliação evidencia a importância deste instrumento na promoção da consciência metacognitiva dos alunos, permitindo-lhes comparar o seu desempenho com os critérios previamente estabelecidos, identificar áreas de melhoria e aperfeiçoar a qualidade da sua produção oral. Como refere Pinter (2006) a autoavaliação tende a ser mais eficaz quando está direcionada para tarefas específicas e situações bem conhecidas. Quando se utilizam os mesmos critérios para atividades idênticas, as crianças ganham confiança e sentem-se mais seguras.

No 1.º Ciclo de Investigação-Ação (I-A), os alunos do 3.º ano demonstraram ter consciência das dificuldades que enfrentam no domínio da oralidade. Na Tarefa 1.3, cerca de um terço dos alunos autoavaliou-se com a menção de "Insuficiente" em todos os critérios, enquanto apenas sete alunos atribuíram a si próprios o nível de "Bom" em dois dos critérios de avaliação. Com a progressão na sequência de tarefas, observa-se uma evolução positiva na perceção do desempenho, sendo que dois alunos passaram a avaliar-se com "Muito Bom", ainda que de forma pontual.

Importa destacar, contudo, os dois alunos que mantiveram a autoavaliação no nível de "Insuficiente" em todos os critérios — nomeadamente, na organização da informação, no uso de vocabulário variado e na articulação frásica —, o que revela que, apesar dos progressos observados, persistem dificuldades significativas ao nível da interação oral para certos alunos e que é preciso encontrar novas estratégias para lidar com eles.

No que respeita aos alunos do 4.º ano, verificou-se uma tendência positiva de melhoria ao longo das três tarefas propostas, sendo que, na última tarefa, nenhum aluno se autoavaliou

com "Insuficiente", e o número de alunos que se atribuíram o nível de "Muito Bom" registou um ligeiro aumento.

No 2.º Ciclo de I-A, os alunos do 3.º ano revelaram um processo de autoavaliação coerente com a perceção das suas dificuldades na oralidade. Na Tarefa 4.3, três alunos atribuíram-se a classificação de "Insuficiente" em todos os critérios, e apenas três alunos se autoavaliaram com "Bom" nos quatro parâmetros avaliativos. Com o decorrer das tarefas, observa-se uma melhoria gradual, culminando com três alunos a atribuírem-se o nível de "Muito Bom". Ainda assim, destaca-se o caso de um aluno que continuou a identificar dificuldades específicas, mantendo a autoavaliação no nível de "Insuficiente" em dois dos critérios.

Usar as mesmas rubricas para avaliar as tarefas pode ter contribuído para a compreensão destes alunos no sentido de melhorar o seu trabalho, dar evidências da sua aprendizagem e verificar alguma melhoria.

As dificuldades manifestadas pelos alunos na realização das tarefas de interação oral corroboram as evidências apresentadas por diversos estudos referidos no enquadramento teórico, os quais reconhecem a oralidade como uma das competências mais complexas de desenvolver, sobretudo nos ciclos iniciais de aprendizagem, em que os alunos dispõem de um repertório lexical e vocabular ainda limitado. Esta limitação torna o processo de interação oral particularmente exigente, tanto para os alunos como para os docentes (Alabsi, 2016).

## **6.4 Conclusão**

Este estudo teve como objetivo a aplicação da Aprendizagem Baseada em Tarefas (TBLT) no desenvolvimento da interação oral em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em iniciação à LE. Pretendeu-se perceber quais as estratégias utilizadas pelos alunos durante as tarefas, nomeadamente o uso da língua materna (L1), da língua estrangeira (LE) e o *translanguaging*, bem como a metodologia os afeta na sua motivação e desempenho oral.

Através da triangulação de dados — gravações das interações, entrevistas, rubricas, questionários e notas do professor — foi possível concluir que os alunos recorrem com frequência ao *translanguaging*, especialmente no 3.º ano, como forma de ultrapassar as dificuldades linguísticas e manter a fluidez da comunicação. Contudo, à medida que avançam para o 4.º ano, verifica-se um aumento significativo do uso exclusivo da LE, evidenciando um progresso na confiança e proficiência linguística.

Quanto à realização de tarefas a pares, estas revelaram-se uma estratégia eficaz para promover a interação oral autêntica e motivadora. As gravações em vídeo permitiram analisar alguns indicadores não verbais, como expressões faciais e linguagem corporal que corroboraram as notas do professor relativamente aos momentos de hesitação e envolvimento dos alunos. Deste modo os alunos foram ao longo do tempo sentindo-se mais à vontade para falar em inglês num ambiente colaborativo e menos formal, o que contribuiu para reduzir a ansiedade e aumentar a participação. Apesar de algumas dificuldades iniciais — nomeadamente relacionadas com o vocabulário limitado e a pronúncia — os resultados indicam que os alunos foram capazes de usar estratégias compensatórias e melhoraram gradualmente a sua capacidade de interação oral. A autoavaliação também revelou que os alunos começaram a desenvolver uma melhor compreensão dos mecanismos de aprendizagem sobre o seu próprio desempenho.

Em síntese, a metodologia TBLT mostrou-se eficaz na promoção da interação oral, criando oportunidades para o uso funcional da língua, estimulando a colaboração entre pares e potenciando a motivação e autonomia dos alunos. Este estudo sublinha a importância de desenhar tarefas comunicativas significativas e de valorizar estratégias como o *translanguaging* como apoio ao processo de aprendizagem.



## Capítulo 7

### Contributos, limitações e considerações finais

Neste capítulo apresentam-se os contributos do estudo, as limitações que advém do mesmo e por fim as considerações finais. Por fim delinearão-se implicações pedagógicas sobre a interação oral com base em tarefas.

#### 7.1 Contributos do estudo

O estudo em questão trouxe alguns contributos significativos relacionados com o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente no contexto da interação oral entre alunos do 1.º Ciclo, em Portugal.

O estudo enfatizou a importância da interação oral no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, destacando que a competência de comunicar efetivamente numa língua estrangeira é fundamental para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos. A necessidade de haver um maior foco na prática da oralidade, conforme indicado pelas conclusões, revela uma lacuna entre a prática pedagógica e as exigências curriculares, no contexto português conhecido pela professora-investigadora.

Os alunos utilizam essencialmente o *translanguaging*, a simplificação da LE para cumprir os objetivos comunicativos das tarefas e, em alguns casos, a utilização exclusiva da língua materna (L1) como suporte para gerir a tarefa. Estas estratégias facilitam a compreensão e a comunicação, permitindo maior confiança e maior participação dos alunos nas atividades. Qualquer metodologia que reconheça a pertinência destas estratégias na sala de aula e as valorize como parte do processo de comunicação serão úteis. Foi o caso da metodologia usada. No entanto, concomitantemente a estas estratégias, também devem ser encorajadas outras estratégias, tais como o *code swiching* e a negociação de sentido.

A análise revelou que o uso da L1 varia ao longo do processo de aprendizagem, sendo mais frequente em contexto de iniciação à língua. A L1 pode ser vista como um recurso estratégico no apoio à construção de sentido e não apenas como um obstáculo à utilização da LE. Mesmo com baixa exposição à LE e ao nível de iniciação de aprendizagem, as crianças demonstram capacidade para negociar sentido em inglês. Para efetivar de modo regular o uso desta estratégia é essencial criar oportunidades autênticas de comunicação em LE, desenhando tarefas com objetivos claros em contextos significativos, capazes de promover a interação oral num ambiente seguro e acolhedor tal como sugerido por Pladevall-Ballester

e Vraciu (2020). Quando os alunos percebem que podem errar sem julgamento, que têm apoio suficiente para ultrapassar as dificuldades e que a língua serve para atingir objetivos concretos e relevantes, tendem a envolver-se mais ativamente na interação. Isto reforça a necessidade de pré-ensinar vocabulário e funções comunicativas essenciais antes da realização das tarefas, de forma contextualizada e integrada, permitindo que os alunos avancem progressivamente na sua capacidade de expressão em LE, reduzindo gradualmente a dependência da L1. É importante destacar também a necessidade de os professores estarem conscientes do seu papel de facilitadores para ajudar os alunos a ultrapassar qualquer barreira linguística à comunicação em LE. Assim, o equilíbrio entre o uso estratégico da L1 e a promoção crescente da LE pode revelar-se uma abordagem pedagogicamente sólida, alinhada com os princípios da TBLT e do *scaffolding*. Este equilíbrio não só respeita o nível de desenvolvimento linguístico das crianças, como também valoriza o seu repertório plurilingue como recurso cognitivo e afetivo, criando condições para que a transição para a LE seja natural, funcional e motivadora.

O estudo identificou como principais dificuldades que os alunos enfrentam, a insegurança e a limitação do vocabulário. Estas dificuldades são comuns entre os alunos de níveis de proficiência mais baixos e indicam a necessidade de intervenções pedagógicas específicas que ajudem a criar um ambiente seguro, com *scaffolding* dos conteúdos e aprendizagens durante a interação oral, talvez disponibilizando visualmente o vocabulário e as funções necessárias à concretização da tarefa.

A resolução de tarefas em pares foi identificada como uma prática eficaz para estimular a interação oral e promover a segurança emocional dos alunos. O estudo mostrou que, quando os alunos trabalham juntos, conseguem desenvolver as suas competências comunicativas de maneira mais natural porque sentem que têm o apoio do par/colega. O facto de os alunos estarem organizados em pares de proficiência mista pode promover uma interação mais produtiva e reforçar a importância de planear atividades colaborativas em que os mais fortes apoiem os mais fracos. Esta constatação sugere que a implementação de atividades colaborativas pode promover uma melhor aprendizagem das línguas, desde que exista um *scaffolding* adequado e a colaboração seja bem planeada.

Os resultados indicam que a interação oral entre pares é percebida como motivadora para os alunos, o que pode sugerir que a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo e interativo pode aumentar o envolvimento dos alunos, resultando numa aprendizagem mais efetiva.

O estudo também trouxe implicações práticas para a formação de professores, sugerindo que estes devem ser conhecedores das necessidades dos alunos e das estratégias que eles utilizam. Desenvolver a capacidade para facilitar a comunicação oral e utilizar atividades que promovam a interação oral pode ser benéfico para a aprendizagem de línguas. Este aspeto alinha-se com o estudo de Vieira et al (2022) em que se destacam as boas práticas, como a integração de tarefas ligadas à prática pedagógica e a relevância da investigação-ação, que reforçam a articulação entre a teoria e a prática.

## **7.2 Limitações**

Apesar da riqueza e relevância dos dados recolhidos, reconhecem-se várias limitações inerentes ao carácter exploratório do presente estudo. A reduzida dimensão da amostra, bem como o número limitado de participantes — com apenas seis pares de alunos gravados por ano de escolaridade e por ciclo de investigação — condiciona a representatividade dos dados e limita a possibilidade de generalização dos resultados a outros contextos educativos ou populações.

O processo de recolha de dados não foi isento de erros e certamente há mudanças que poderiam ser feitas para melhorar a validade da pesquisa. Por exemplo, em relação às entrevistas, elas foram realizadas em sala de aula, com todos os alunos presentes (a totalidade e não apenas os alunos envolvidos no estudo). De igual forma, as gravações foram feitas com a totalidade dos alunos da turma presente e a realizar outro tipo de tarefa para não perturbar os colegas envolvidos no estudo. Comparar os resultados deste estudo com outros estudos que não usaram esta metodologia seria benéfico, contudo a amostra seria ainda menor. Além disso, estender a investigação a contextos orais em língua materna esclareceria se os alunos apresentam pontos fortes e fracos semelhantes ou significativamente diferentes tanto nessa língua quanto na língua-alvo.

Através de formações sobre a temática realizadas recentemente pela investigadora foi possível verificar que existem outras formas de avaliar a interação oral entre pares, como utilizar uma grelha de observação que registe, de forma sistemática, as atitudes e competências demonstradas pelos alunos durante as tarefas. Como estas são breves, o professor deve focar-se em 2 ou 3 pares de cada vez, aproximando-se discretamente para preencher a grelha enquanto o resto da turma realiza a atividade. É também útil explicar aos alunos os critérios de avaliação em linguagem adequada à sua idade, ajudando-os a compreender o que se espera deles. Com o tempo, podem passar a usar uma versão simplificada da grelha para fazerem autoavaliações.

Embora a professora-investigadora tenha realizado alguma pesquisa sobre como motivar os alunos para a interação oral em pares, mais pesquisas teriam sido úteis para investigar fatores inibidores e garantir que todos os alunos estivessem envolvidos de modo igual.

O estudo concentra-se em tarefas de interação oral específicas, o que pode não refletir a totalidade das experiências de aprendizagem dos alunos nos diferentes contextos ou tipos de atividades. Estas limitações devem ser consideradas ao interpretar os resultados e as suas implicações para a prática pedagógica e futuras pesquisas.

### **7.3 Considerações Finais**

O presente estudo teve como objetivo investigar de que forma a metodologia *Task-Based Language Teaching* (TBLT), aplicada em contexto de iniciação ao inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pode promover o desenvolvimento da interação oral entre os alunos. Através de uma análise triangulada dos dados provenientes das gravações de tarefas, entrevistas, rubricas de avaliação e questionários, foi possível obter uma compreensão multifacetada das estratégias linguísticas adotadas pelas crianças, das suas perceções face ao processo de aprendizagem e das dinâmicas de interação oral fomentadas pelas tarefas colaborativas realizadas em pares. Tudo isto foi feito num contexto específico e seguindo uma metodologia de investigação-ação.

Considerando os resultados apresentados torna-se difícil argumentar contra a inclusão frequente da interação oral entre pares nas aulas de inglês, usando a abordagem da TBLT. Os resultados evidenciam que, mesmo em contextos de iniciação e com recursos linguísticos limitados, os alunos são capazes de mobilizar estratégias eficazes de comunicação, incluindo práticas de *translanguaging*, cooperação e negociação de sentido. Estas estratégias surgem de forma natural quando os alunos estão envolvidos em tarefas com objetivos comunicativos claros, permitindo-lhes utilizar a língua de forma funcional e significativa.

Normalmente, devido à proporção de um único professor numa turma com cerca de 24 alunos, as oportunidades para os alunos se expressarem oralmente são bastante limitadas e dependem muito da forma como o professor interage, o tipo de perguntas colocadas, das atividades realizadas em sala de aula e do feedback fornecido. O presente estudo apresentou evidências de que as tarefas orais colaborativas são reconhecidas como uma ferramenta valiosa para apoiar os alunos no processo de aprendizagem linguística, criando contextos significativos para a utilização da língua-alvo e centrada no aluno. Apesar da pouca idade e do domínio ainda reduzido da LE, os alunos conseguiram concluir as tarefas de forma autónoma, participaram com sucesso numa interação com os colegas e desempenharam o

seu papel como interlocutores. Adicionalmente, esta prática parece ter contribuído para fortalecer a autoconfiança e a disposição para usar a LE.

A análise também evidenciou um reforço positivo da interação entre pares na motivação dos alunos, embora coexistam em alguns alunos sentimentos de frustração ou desmotivação associados à dificuldade de compreender o discurso do professor proferido em língua estrangeira. Este aspecto realça a importância de equilibrar a exposição à língua-alvo com o apoio linguístico adequado (*scaffolding*), de modo a garantir a compreensão e o envolvimento dos alunos. A criação de um ambiente de apoio, em que os alunos se sintam seguros para participar sem medo de errar e recebam feedback positivo tanto pelo esforço quanto pela conclusão das tarefas, é fundamental para promover uma interação bem-sucedida na sala de aula

A forma como o professor gere as atividades parece ser determinante para o sucesso da aprendizagem. O docente deve iniciar a aula apresentando claramente a tarefa, explicando o seu propósito comunicativo — por exemplo, encontrar todas as seis diferenças numa atividade de comparação de imagens — e o seu objetivo linguístico, que passa pela prática da fala e da comunicação em inglês. Ao ajudar as crianças a compreenderem o objetivo da atividade, o professor promove uma maior consciência linguística e facilita uma aprendizagem mais significativa e eficaz (Ellis & Ibrahim, 2017).

É essencial que as instruções sejam claras, simples e transmitidas gradualmente, evitando sobrecarregar a atenção dos alunos. O professor deve demonstrar a atividade com um aluno mais competente ou entre dois alunos, e posteriormente verificar se todos entenderam os passos. Além disso, deve relembrar as regras básicas da sala de aula, assegurando que o ambiente seja produtivo, com respeito e favorável à aprendizagem. Durante a realização da tarefa, o professor deve monitorizar a interação dos alunos e estar preparado para intervir sempre que necessário, oferecendo apoio adicional. À medida que observa, pode reparar nos erros cometidos pelos alunos, os quais devem ser tratados com sensibilidade, tendo como prioridade incentivar a comunicação e motivar os alunos a expressarem-se. O reforço positivo, quer ao nível do conteúdo quer da linguagem utilizada, revela-se crucial durante e após a atividade.

A abordagem TBLT, centrada em tarefas autênticas e significativas, mostrou-se eficaz não apenas na promoção da oralidade, mas também no desenvolvimento da autonomia, da colaboração e da construção conjunta de sentido, desde que a atividade possua um propósito comunicativo claro. Idealmente, este propósito deve ser lúdico, incorporando elementos de diversão que provavelmente aumentem a motivação das crianças.

A elaboração cuidada das tarefas proporciona, ainda, muitas oportunidades para ensinar aos alunos a língua de que eles necessitam para interagir entre si no contexto da tarefa, reduzindo, assim, a dependência do uso da língua materna. Paralelamente, é fundamental trabalhar junto deles também estratégias de negociação de sentido e estratégias de correção de erros. Estas podem ser explicitamente ensinadas e incentivadas, seja através do professor durante a interação em sala de aula, seja através da sua exploração em momentos apropriados de ensino-aprendizagem. Deste modo, não apenas se promove o desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira, mas também se dotam os alunos de ferramentas que lhes permitem enfrentar, de forma mais autónoma e segura, os desafios inerentes à comunicação em LE.

A triangulação dos dados recolhidos durante a realização das tarefas reforçou a consistência dos resultados e contribuiu para uma leitura mais profunda e contextualizada da interação oral, validando a relevância desta abordagem para o ensino precoce de línguas. Em particular, o trabalho a pares revelou-se um meio privilegiado para potenciar a interação oral, promover a colaboração e sustentar a regulação mútua da aprendizagem entre pares.

Embora o estudo apresente limitações quanto à dimensão da amostra e à duração do período de recolha de dados, oferece contributos relevantes para a investigação na didática das línguas estrangeiras no 1.º Ciclo em Portugal. Sugere, ainda, linhas promissoras para investigações futuras, nomeadamente no aprofundamento da relação entre práticas de *translanguaging*, tipos de tarefas e desenvolvimento da oralidade, bem como no desenho de tarefas comunicativas motivadoras e ajustadas às características etárias e ao nível de proficiência dos alunos. É essencial maximizar as oportunidades de aprendizagem, especialmente em contextos onde a exposição à língua é escassa, como é o caso do ensino do inglês como língua estrangeira (EFL) no 1.º ciclo em contexto português. Adequar as tarefas às necessidades e ao nível de competência dos alunos revela-se uma condição indispensável para a implementação bem-sucedida de tarefas comunicativas no contexto da sala de aula.

Realça-se, que, no presente estudo, todos os alunos — apesar dos seus níveis incipientes de proficiência e da tenra idade — conseguiram interagir na língua inglesa para completar as tarefas propostas. Este facto permite inferir que as tarefas interativas merecem um lugar central nas aulas de inglês como língua estrangeira. Estas atividades proporcionam às crianças oportunidades reais de utilizarem a língua oral de forma significativa, contribuindo assim para o avanço no seu processo de aprendizagem.

Face à relação numérica desfavorável entre alunos e professor, será apenas possível promover uma interação oral regular e significativa se os alunos forem incentivados a interagir entre si. Só desta forma se poderá ultrapassar a carência de exposição e prática da língua que caracteriza muitos ambientes de EFL, transformando-os em contextos mais ricos e dinâmicos de aprendizagem.

Em síntese, este estudo evidencia o potencial transformador da metodologia TBLT na promoção da interação oral em contextos de iniciação ao inglês, dada a sua capacidade de alterar significativamente a forma como os alunos aprendem a interagir oralmente. Em vez de aprenderem a língua de forma isolada ou descontextualizada, passam a utilizá-la para cumprir objetivos comunicativos concretos, o que promove uma aprendizagem mais ativa, significativa e funcional. Em contextos de iniciação à LE, tendo em conta a intervenção observada nos alunos nesta fase inicial de aprendizagem (1.º Ciclo), mesmo com vocabulário e estruturas linguísticas limitadas, é possível promover a oralidade se o ambiente for adequado e os estímulos forem apropriados.

Por fim, o estudo sublinha a importância de criar ambientes de aprendizagem que valorizem a comunicação real, a cooperação entre pares e o reconhecimento das práticas linguísticas plurais dos alunos — isto é, o uso das línguas que conhecem com um propósito comunicativo concreto, em tarefas autênticas. Os alunos aprendem melhor quando interagem, colaboram e constroem sentido em conjunto, e quando são reconhecidos enquanto agentes ativos da sua própria aprendizagem, cujas identidades, conhecimentos prévios e estratégias de interação devem ser valorizadas e não reprimidas.

#### **7.4 Implicações Pedagógicas**

À medida que vão surgindo mais pesquisas sobre o papel da interação oral no desenvolvimento linguístico das crianças em contexto de iniciação à LE, torna-se cada vez mais necessário alargar e aprofundar os estudos, sobretudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde a exposição à LE é ainda reduzida e o tempo dedicado ao ensino-aprendizagem da oralidade é muitas vezes limitado. Com base nos resultados obtidos e nas reflexões resultantes deste estudo, considera-se serem pertinentes algumas recomendações para investigações futuras, com vista a consolidar práticas pedagógicas mais informadas e fundamentadas.

Considera-se ser fundamental a realização de estudos longitudinais que permitam acompanhar o percurso dos alunos ao longo de vários anos letivos. Este tipo de investigação possibilitaria observar, de forma sistemática, como evolui a competência comunicativa oral,

as estratégias usadas e a progressiva autonomia na utilização da língua estrangeira. Por exemplo, seria relevante analisar como as mesmas crianças, expostas desde cedo a tarefas comunicativas estruturadas, integram a LE nos seus processos de interação, e até que ponto o recurso à língua materna diminui ao longo do tempo, sem que isso signifique supressão ou desvalorização desta, mas antes um processo natural de desenvolvimento plurilingue.

Estes estudos poderiam também revelar como alguns tipos de tarefas, repetidas ou ajustadas conforme o nível etário e a proficiência, influenciam positivamente a fluidez, a confiança e a motivação para falar em LE. Além disso, ajudariam a compreender melhor quais os fatores que podem existir em contextos semelhantes— como a consistência metodológica do professor, maior exposição à língua (programas CLIL), a duração e frequência das aulas — que mais contribuem para um desenvolvimento sólido da competência oral. Outro caminho promissor poderá ser o desenvolvimento de abordagens experimentais, capazes de comparar diferentes tipos de tarefas e avaliar como pode afetar a interação oral entre pares. Por exemplo, investigar como as tarefas focadas na descrição visual, resolução colaborativa de problemas ou simulações do dia a dia podem gerar diferentes níveis de envolvimento, produção linguística e uso de estratégias compensatórias, nomeadamente o *translanguaging*, *code switching* e estratégias de negociação de sentido.

Seria igualmente interessante estudar os efeitos da alteração de variáveis como o tipo de formação de pares (pares homogêneos vs. heterogêneos, pares fixos vs. dinâmicos), a visualização do vocabulário e das funções necessárias à concretização da tarefa ou mesmo o tipo de *feedback* dado pelo professor durante e após a realização das tarefas. Estas sugestões poderiam trazer importantes pistas sobre como desenhar tarefas mais eficazes, adaptadas às necessidades específicas dos alunos, neste contexto específico.

Em suma, há muito por descobrir sobre como promover uma oralidade significativa, funcional e inclusiva no 1.º Ciclo, num contexto de pouca exposição à LE. Estas recomendações visam não apenas aprofundar o conhecimento teórico, mas também aconselhar práticas pedagógicas que valorizem verdadeiramente a comunicação real e autêntica, a colaboração entre pares e o uso estratégico e consciente dos recursos linguísticos disponíveis pelos alunos.

A investigação futura deverá continuar a explorar modelos que deem espaço à interação autêntica, ao *scaffolding* por parte do professor e ao reconhecimento do *translanguaging* como prática que auxilia a produção na sala de aula. Só assim será possível criar ambientes de aprendizagem onde os alunos possam sentir-se encorajados a usar a língua estrangeira,

mesmo com um repertório ainda incipiente, e onde a oralidade deixe de ser um objetivo distante para se tornar numa realidade diária e motivadora nas salas de aula.



## Referências

- Alabsi, T. A. (2016). The Effectiveness of Role Play Strategy in Teaching Vocabulary. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(2), 227.  
<https://doi.org/10.17507/tpls.0602.02>
- Alexandre, M. da G. M. de O. (2018). *Using Pair Work to Promote Students' Oral Interaction* [Dissertação de Mestrado]. <https://run.unl.pt/handle/10362/46324>
- Alves, A. (2019). *O desenvolvimento da interação oral na aula de inglês do 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de Mestrado].  
<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/38592>
- Amor, E. (2003). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Andrade, H. G. (2005). Teaching with Rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-30. <https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31>
- Appel, G & Lantolf, J. (1994) Speaking as mediation: A Study of L1 and L2 text recall tasks. *Modern Language Journal* 78, 437-452
- Azkarai, A., & García-Mayo, M. del P. (2015). Task-modality and L1 use in EFL oral interaction. *Language Teaching Research*, 19(5), 550–571.  
<https://doi.org/10.1177/1362168814541717>
- Azkarai, A., & García Mayo, M. del P. (2017). Task repetition effects on L1 use in EFL child task-based interaction. *Language Teaching Research*, 21(4), 480–495.  
<https://doi.org/10.1177/1362168816654169>
- Azkarai, A., & Imaz Agirre, A. (2016). Negotiation of meaning strategies in child EFL mainstream and CLIL settings. *TESOL Quarterly*, 50, 844–870.  
<https://doi.org/10.1002/tesq.249>
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd ed.). Clevedon: Multilingual Matters.

- Becker, C., & Roos, J. (2016). An approach to creative speaking activities in the young learners' classroom. *Education Inquiry*, 7(1), 27613.  
<https://doi.org/10.3402/edui.v7.27613>
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. J. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, Ed.; pp. 1–59). Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Berman, M. (1998). *A multiple intelligences road to an ELT classroom*. Carmarthen: Crown House
- Bhandari, L. (2020). Task-Based Language Teaching: A Current EFL Approach. *Advances in Language and Literary Studies*. 11. 1. 10.7575/aiac.all.v.11n.1p.1.
- Blanco, I. C. (2015). *La enseñanza de la lengua inglesa oral en ciclo superior de educación primaria* [Tese de Doutoramento]. <http://hdl.handle.net/10803/294033>
- Boers, F., & Farahnaz Faez. (2023). Meta-analysis to estimate the relative effectiveness of TBLT programs: Are we there yet? *Language Teaching Research*, 1–19.  
<https://doi.org/10.1177/13621688231167573>
- Braga, F., Machado, E. A. & Candeias, F. (2022). *Avaliação referida a critérios: perspectivas de conceção e utilização*. Texto de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015). *Metas curriculares de inglês 1º, 2º e 3º ciclos*. Ministério da Educação e Ciência.
- British Council. (2018). English Language Teaching in Nepal: Research, Reflection and Practice. In *English language teaching in Nepal: Research, reflection and practice* (Issue January).  
[https://www.britishcouncil.org.np/sites/default/files/web\\_text\\_english\\_language\\_teaching\\_in\\_nepal\\_15.6\\_cm\\_x\\_23.3\\_cm\\_-\\_12\\_jan\\_2018.pdf](https://www.britishcouncil.org.np/sites/default/files/web_text_english_language_teaching_in_nepal_15.6_cm_x_23.3_cm_-_12_jan_2018.pdf)
- Brito, A. M. M. (2019). *A interação oral entre pares no ensino-aprendizagem de inglês no*

*10 ciclo do ensino básico* [Dissertação de Mestrado].

<http://hdl.handle.net/10400.1/14992>

- Brookhart, S. M. (2012). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria, VA: ASCD
- Brookhart, S. M. (2018). Appropriate criteria: key to effective rubrics. *Frontiers in Education*, 3. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00022>
- Brumfit, C. (1984) *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bryfonski, L., & McKay, T. H. (2017). TBLT implementation and evaluation: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 23(5), 603–632.  
<https://doi.org/10.1177/1362168817744389>
- Burns, A. (2009). *Doing Action Research in English Language Teaching*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203863466>
- Butler, Y.G. (2011). The implementation of communicative and task-based language teaching in the Asia-Pacific region. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31: 36–57. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000122>
- Butler, Y. G. (2015). English language education among young learners in East Asia: A review of current research (2004–2014). *Language Teaching*, 48(3), 303–342.  
<https://doi.org/10.1017/s0261444815000105>
- Butler, Y. G. (2017). Motivational elements of digital instructional games: A study of young L2 learners' game designs. *Language Teaching Research*, 21, 735-750.
- Butler, Y. G., & Zeng, W. (2013). Young learners' interactional development in task-based paired-assessment in their first and foreign languages: a case of English learners in China. *Education 3-13*, 43(3), 292–321.  
<https://doi.org/10.1080/03004279.2013.813955>
- Byram, M., & Masuhara, H. (2013). Intercultural competence. In B. Tomlinson (Ed.), *Applied linguistics and materials development* (pp. 143-160). London: Bloomsbury Academic.

- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, 57, 105-112.
- Campbell, A. (2005). Application of ICT and rubrics to the assessment process where professional judgement is involved: the features of an e-marking tool. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(5), 529–537.  
<https://doi.org/10.1080/02602930500187055>
- Candlin, C. N. (2009). Chapter 2. Towards task-based language learning. In *Task-based language teaching* (pp. 21–40). <https://doi.org/10.1075/tblt.1.03tow>
- Candlin, C. N. (2009). Towards task-based language learning. In K. Van den Branden, M. Bygate, & J. M. Norris (Eds.), *Task-based language teaching: A Reader* (pp. 21–40). John Benjamins Publishing Company.
- Carless, D. (2002). Implementing task-based learning with young learners. *ELT Journal*, 56(4), 389-396
- Carvalho, Â., Hurst, N., Romeo, R. P. de L., Tomé, S., & de Almeida, J. D. (2018). *As línguas estrangeiras no ensino superior: balanço, estratégias e desafios futuros*. U. Porto Press. <https://www.up.pt/press/books/978-989-54030-8-0>
- Castro, C. (2020). Task-Based Language Teaching: Planning a Teacher Training Programme. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 27: 175-192
- Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In E. A. Soler & M. P. S. Jordà (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. (41-57)). Springer, Dordrecht.  
[https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_3)
- Chowdhury, F. (2018). Application of Rubrics in the Classroom: A Vital Tool for Improvement in Assessment, Feedback and Learning. *International Education Studies*, 12(1), 61. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n1p61>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.).

London and New York, NY: Routledge Falmer.

- Costa, A. A. B. da. (2016). *O potencial do Task-Based Learning (TBL) para trazer a autenticidade para a sala de aula de língua estrangeira através das tarefas baseadas no mundo real*. [Universidade do Porto]. <http://ler.letras.up.pt/>.
- Coughlan, P. & Duff, P. (1994). Same task, different activities: Analysis of a SLA task from an activity theory perspective. In J. Lantolf & G. Appel (ed.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (pp. 173-194). Norwood, NJ: Ablex.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment*. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Authors: B. North, E. Piccardo, T. Goodier.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, assessment*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Coutinho, C. M. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas* (2º ed.). Edições Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação E Cultura*, 13(2), 455–479.
- Cram, B. (1995). Self-Assessment: From Theory to Practice. In G. Brindley (Ed.), *Language Assessment in Action* (282-292). Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Dao, P. (2020). Effect of interaction strategy instruction on learner engagement in peer interaction. *System*, 91, 102244.
- de la Colina, A. A., & García-Mayo, M. del P. (2009). Oral interaction in task-based EFL learning: The use of the L1 as a cognitive tool. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(3-4).  
<https://doi.org/10.1515/iral.2009.014>

- Despacho n.º 14753/2005. (2.a série) de 5 de julho de 2005, Diário da República n.º 127/2005, Série II de 2005-07-05, páginas 9785 - 9787  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/14753-2005-1932013>
- Despacho n.º 6478/2017. Diário da República, 2.ª série — N.º 143 — 26 de julho de 2017  
URL: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>
- Dias, M. L.V.F. (2020). *Speaking tasks in the primary English classroom* [Dissertação de Mestrado]. <https://run.unl.pt/bitstream/10362/111551>
- Direção Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais: 1.º ciclo do Ensino Básico, Inglês* [PDF]. Ministério da Educação  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ingles\\_1c\\_3a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_3a_ff.pdf)
- Direção Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais: 1.º ciclo do Ensino Básico, Inglês* [PDF]. Ministério da Educação.
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D., & Henry, A. (Eds.) (2015). *Motivational dynamics in language learning*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092574>
- dos Santos, G. R. (2018). Modelos teóricos de ensino e aprendizagem de línguas: Krashen, a Perspectiva da Interação e caminhos em direção à autonomia do aprendiz de línguas. *Revista UniToledo: Arquitetura, Comunicação, Design, Educação E História*, 3(1), 209–224.
- Dougherty, J. (2021). Translanguaging in Action: Pedagogy that Elevates. *ORTESOL Journal*, 38(1), 19–32. <https://shre.ink/gkkK>
- Duong, P. T., Perez, M. M., Desmet, P., & Peters, E. (2021). Learning vocabulary in spoken input- and output-based tasks. *TASK Journal on Task-Based Language Teaching and Learning*, 1(1), 100–126. <https://doi.org/10.1075/task.00005.duo>
- East, M. (2012). Task-based language teaching from the teachers' perspective: Insights from New Zealand. John Benjamins.
- East, M. (2017). Research into practice: The task-based approach to instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 50(3), 412–424.

- East, M. (2021). *Foundational Principles of Task-Based Language Teaching*. Routledge.
- Ellis, G. I., & Ibrahim, N. (2017). *Teaching Children how to Learn: Paperback*.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009a). Chapter 6. Task-based research and language pedagogy. In *Task-based language teaching* (pp. 109–130). <https://doi.org/10.1075/tblt.1.07tas>
- Ellis, R. (2009b). Task-Based Language Teaching: Sorting out the Misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 221-246.  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Ellis, R. (2018). *Reflections on Task-Based Language Teaching*. Bristol. Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788920148>
- Ellis, R. (2021). Options in a task-based language-teaching curriculum. *TASK / Journal on Task-Based Language Teaching and Learning*, 1(1).  
<https://doi.org/10.1075/task.00002.ell>
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge.
- Enever, J. (Ed.). (2011). *ELLie: Early Language Learning in Europe*. London: British Council.
- Enever, J. (2018). *Policy and Politics in Global Primary English*. Oxford: Oxford University Press.
- Erlam, R. (2015). “I’m still not sure what a task is”: Teachers designing language tasks. *Language Teaching Research*, 20(3), 279–299.  
<https://doi.org/10.1177/1362168814566087>
- Feiteiro, V. P. S. (2018). *How does Task Based Learning foster the development of speaking skills in the Young Learner classroom?* [Dissertação de Mestrado].  
<http://hdl.handle.net/10362/47621>
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: Perspetivas Contemporâneas*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da

Educação/Direção-Geral da Educação.

Fernández-Abarca, M. (2011). Interaction in the English classroom; An exploratory study. *Actualidades Investigativas En Educación, 4*(1).

<https://doi.org/10.15517/aie.v4i1.9044>

Figueira, A. P. C., & Serra, M. P. (2009). O ensino/aprendizagem do Inglês no 1.º Ciclo – conceções e vivências dos professores: um estudo exploratório. *Olhar De Professor, 12*(2), 413–439. <https://doi.org/10.5212/olharprofr.v.12i2.413439>

Gatbonton, E., & Segalowitz, N. (2005). Rethinking Communicative Language Teaching: A focus on access to Fluency. *Canadian Modern Language Review/ La Revue Canadienne Des Langues Vivantes, 61*(3), 325–353.

<https://doi.org/10.3138/cmlr.61.3.325>

Gagné, N., & Parks, S. (2013). Cooperative learning tasks in a grade 6 intensive ESL class: Role of scaffolding. *Language Teaching Research 17* (2), 188-209.

<https://doi.org/10.1177/1362168812460818>

García Mayo, M. P. (2018). Child task-supported interaction in the Spanish EFL setting. Research and challenges. *International Journal of English Studies, 18*(2), 119–143.

<https://doi.org/10.6018/ijes/2018/2/319731>

García Mayo, M.P. & Alcón Soler, E. (2013). Negotiated input, output/interaction. In J. Herschensohn & M. Young-Scholten (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 209-229). Cambridge: Cambridge University Press.

García Mayo, M.P., & Azkarai, A. (2016). EFL task-based interaction: Does task modality impact on language-related episodes? In Sato, M., & S. Ballinger (Eds.), *Peer interaction and second language learning pedagogical potential and research agenda* (pp. 241–266). Amsterdam / Philadelphia, PA: John Benjamins.

García Mayo, M.P., & Hidalgo, M.Á. (2017). L1 use among young EFL mainstream and CLIL learners in task-supported interaction. *System, 67*, 132–145.

García-Mayo, M. P., & Lázaro-Ibarrola, A. (2015). Do children negotiate for meaning in task-based interaction? Evidence from CLIL and EFL settings. *System, 54*, 40–54.

<https://doi.org/10.1016/j.system.2014.12.001>

García Mayo, M.P., & Imaz Agirre, A. (2016). Task repetition and its impact on EFL children's negotiation of meaning strategies and pair dynamics. An exploratory study. *The Language Learning Journal*, 44(4), 451–466.

<https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1185799>

García Mayo, M.P., & Imaz Agirre, A. (2017). Child EFL interaction: age instructional setting and development. In J. Enever & E. Lindgren (Eds.), *Early language learning: Complexity and mixed methods* (pp. 249–268). Bristol, UK: Multilingual Matters.

García-Mayo, M. P., & Imaz-Agirre, A. (2019). Task modality and pair formation method: Their impact on patterns of interaction and LREs among EFL primary school children. *System*, 80, 165–175. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.11.011>

García Mayo, M.P., Imaz Agirre, A., & Azkarai, A. (2017). Task repetition effects on CAF in EFL child task-based interaction. In Ahmadian, M.J, & M.P. García Mayo (Eds.), *Recent perspectives on task-based language learning and teaching* (pp. 11–28). Berlin / Boston, MA: De Gruyter Mouton.

García Mayo, M.P., & Zeitler, N. (2017). Lexical language-related episodes in pair and small group work. *International Journal of English Studies*, 17, 61–82.

García, O. & Lin, A. (2017). Bilingual and Multilingual Education. *Bilingual and Multilingual Education*, January 2017. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1>

García, O. (2009). Chapter 8 Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. In *Multilingual Matters eBooks*(pp. 140–158).<https://doi.org/10.21832/9781847691910-011>

Gass, S. M. & Mackey, A. (2007). Input, interaction and output in second language acquisition. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 175-199). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ghosn, I. K. (2019). Integrating instruction and assessment in the young learner classroom. In D. Prošić-Santovac & S. Rixon (Eds.), *Integrating assessment in early*

- language learning and teaching practice* (pp. 52-68). Bristol: Multilingual Matters.
- Gomes, A. P. M. (2018). *Dentro e fora da sala de aula – espaços articulados de promoção da oralidade* [Dissertação de Mestrado]. <https://hdl.handle.net/1822/41332>
- González-Humaney, L. E., & Arias-Rios, N. R. (2009). Enhancing oral interaction in English as a foreign language through task-based learning activities. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 2(2), 1–9.  
<https://doi.org/10.5294/lacil.2009.2.2.10>
- González-Lloret, M., & Nielson, K.B. (2015). Evaluating TBLT: The case of a task-based Spanish program. *Language Teaching Research*, 19, 525–549.
- Gurzynski-Weiss, L. (2024). A conversation between task-based researchers, language teachers, and teacher trainers. *TASK. Journal on Task-Based Language Teaching and Learning*, 4(1), 134–148. <https://doi.org/10.1075/task.00029.gur>
- Gutiérrez, D. G. (2005). Developing oral skills through communicative and interactive tasks. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 6(1), 83–96.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. London: Pearson Education Limited.
- Hidalgo-Gordo., M. Á. (2017). *The oral production and negotiation of meaning of Spanish EFL children in task-supported interaction. The role of age and task repetition*. [Tese de Doutorado]. <http://hdl.handle.net/10810/26630>
- Hidalgo-Gordo., M. Á., & García-Mayo, M. P. (2019). The influence of task repetition type on young EFL learners' attention to form. *Language Teaching Research*, 25(4), 565–586. <https://doi.org/10.1177/1362168819865559>
- Hismanoglu, M., & Hismanoglu, S. (2011). Task-based language teaching: What every EFL teacher should do. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15(15), 46–52.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.049>
- Hill, D. A. (2004). *Pairwork and Groupwork [online]*, *New Ideas in Language Education*
- Hiver, P., & Al-Hoorie, A., & Vitta, J., & Wu, J. (2024). Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions. *Language*

- Teaching Research. 28. 201-230. 10.1177/13621688211001289.
- Hiver, P., & Wu, J. (2023). Engagement in TBLT. In *Routledge eBooks* (pp. 74–90).  
<https://doi.org/10.4324/9781003227267-7>
- Hyde, M. (1993). Pair Work - A Blessing or a Curse?: An analysis of pair work from pedagogical, cultural, social and psychological perspectives. *System*, 21(3) (343-348).
- Ioannou-Georgiou, S., & Pavlou, P. (2003). *Assessing young learners*. Oxford University Press.
- Jackson, D. O. (2022). *Task-Based language teaching*.  
<https://doi.org/10.1017/9781009067973>
- Jackson, D. O., & Suethanapornkul, S. (2013). The Cognition Hypothesis: A Synthesis and Meta-Analysis of Research on Second Language Task Complexity. *Language Learning*, 63(2), 330–367. <https://doi.org/10.1111/lang.12008>
- Jang, E.E. (2014). *Focus on assessment*. Oxford University Press.
- Klapper, J. (2003). Taking communication to task? A critical review of recent trends in language teaching. *The Language Learning Journal*, 27, 33–42.
- Kormos, J., & Wilby, J. (2019). Task motivation. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, & S. Ryan (Eds.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 267–286). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3_13)
- Krashen, S. D. (2004). Applying the comprehension hypothesis: Some suggestions. *English Teachers Association of the Republic of China. 13th International Symposium and Book Fair on Language Teaching, Taipei, Taiwan.*
- Lambert, C. (2017). Tasks, affect and second language performance. *Language Teaching Research*, 21(6), 657–664. <https://doi.org/10.1177/1362168817736644>
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques & principles in language teaching*. (3rd ed.). Oxford University Press.

- Leman, P. J., & Oldham, Z. (2005). Do children need to learn to collaborate? The effects of age and differences on children's collaborative recall. *Cognitive Development*, 20,33–48. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2004.07.002>
- Leslie, C. E. (2015a). Humour in Peer Interaction in the L2 Classroom. *E-TEALS*, 6(1), 51–67. <https://doi.org/10.1515/eteals-2016-0004>
- Leslie, C. E. (2015b). *Peer interaction and learning opportunities in cohesive and less cohesive L2 classrooms* [Tese de Doutoramento].  
<http://hdl.handle.net/10362/17166>
- Leslie, C. E. (2021). Interaction patterns and support for learning in the primary foreign language classroom. *Porta Linguarum An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, (36), 65–82.  
<https://doi.org/10.30827/portalin.vi36.15712>
- Leslie, C. E. (2022). Now you're talking! Peer interaction in primary English education. *E-TEALS*, 13-14(1), 138–155. <https://doi.org/10.34619/joay-7hpl>
- Lin, Z. (2009). Task-based Approach in Foreign Language Teaching in China: A Seminar Paper Research Presented to the Graduate Faculty, University of Wisconsin-Platteville. Available online at  
<http://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/34571/ZhuLin.pdf?sequence=5&isallowed=y>
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58, 319–326.
- Lomas, C. (Comp.). (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input<sup>1</sup>. *Applied Linguistics*, 4(2), 126–141.  
<https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp.121–

- 158). San Diego, CA: Academic Press.
- Long, M. H. (2009). Methodological Principles for Language Teaching. *The Handbook of Language Teaching.*, 371–394. <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch21>
- Long, M. H. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. John Wiley & Sons.
- Long, M. H. (2016). In defense of tasks and TBLT: Nonissues and real issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 5–33. <https://doi.org/10.1017/s0267190515000057>
- Long, M., & Norris, J. (2009). Task-based teaching and assessment. In K. Van den Branden, M. Bygate, & J. M. Norris (Eds.), *Task-based language teaching: A Reader* (pp. 135–142). John Benjamins Publishing Company.
- Lopes, M. I. S. (2018). *Promover a oralidade na aprendizagem de Inglês*. [Dissertação de Mestrado]. <https://hdl.handle.net/1822/57945>
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackey, A., (2012). *Input, Interaction and Corrective Feedback in L2 Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Mackey, A., & Gass, S. (2021). *Second language research: Methodology and design* (3rd ed.). Taylor & Francis.
- Mackey, A. & Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. In A. Mackey (Ed.), *Interaction in Second Language Acquisition: A Series of Empirical Studies* (pp. 407-453). Oxford: Oxford University Press.
- Martins, C. S., & Cardoso, M. N. (2015). Let's talk, shall we? – a oralidade no ensino do inglês em Portugal. *Saber & Educar*, 1(20), 138. <https://doi.org/10.17346/se.vol20.185>
- Martins, G. D., Gomes, C. a. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., Da Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. D. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R.

- F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. <http://hdl.handle.net/10400.26/22377>
- McIntyre, A. (2008). *Participatory action research*. London: Sage.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(2).  
<https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Mercer, N. (2008). The seeds of time: Why classroom dialogue needs a temporal analysis. *Journal of the Learning Sciences*, 17(1), 33–59.  
<https://doi.org/10.1080/10508400701793182>
- Michell, M. (2012). *Academic engagement and agency in multilingual middle year classrooms*. [Unpublished doctoral dissertation] University of Sydney.
- Ministério da Educação e Ciência. (2014). *Metas Curriculares de Inglês. Ensino Básico: 1.º Ciclo. Caderno de Apoio*. URL: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/caderno\\_apoio\\_ingles\\_1\\_ceb.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/caderno_apoio_ingles_1_ceb.pdf) (1-11-2015).
- Ministério da Educação e Ciência. (2015). *Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. URL: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb\\_metas\\_curriculares\\_ingles.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingles.pdf) (1-11-2015).
- Ministério da Educação. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação* (M. J. P. Rosário & N. V. Soares, Trans.). Edições ASA.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf)
- Misbah, N. H., Mohamad, M., Yunus, M. M., & Ya'acob, A. (2017). Identifying the Factors Contributing to Students' Difficulties in the English Language Learning. *Creative Education*, 08(13), 1999–2008. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.813136>
- Monsalve, S., & Correal, A. (2006). Children's Oral Communication in English Class Activities: An Exploratory Study. *Profile: Issues in Teachers' Professional*

*Development*, 7(1), 131–146.

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

Muñoz, C. (2014). The interaction of L1 timing, onset age and input in second/foreign language acquisition. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 4, 368-372.

Nassa, S. I. B. (2018). *Task-based language teaching in the portuguese primary education: teachers' perceptions and practices* [Universidade do Algarve].  
<https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/12352>  
[https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/12352/1/S\\_Nassa\\_TBLT\\_Master%27s Report.pdf](https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/12352/1/S_Nassa_TBLT_Master%27s%20Report.pdf)

Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35:5, 501-517, DOI: 10.1080/02602931003786559

Niemeier, S. (2017). *Task-based grammar teaching of English: where cognitive grammar and task-based language teaching meet* (pp. 23–37). Tübingen Narr Francke Attempto.

Nikolov, M. (2016). Trends, issues, and challenges in assessing young language learners. In M. Nikolov (Ed.), *Assessing young learners of English: Global and local perspectives* (pp. 1–18). Springer.

Norton, L. (2009). *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. London & New York: Routledge.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press

Nunan, D. 2004. *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2006). Task-Based Language Teaching in the Asia Context: Defining “Task.” *Asian EFL Journal*, 8(3), 12–18.

Nunan, D. (2015). *Teaching English to Speakers of Other Languages: An Introduction* (p.

- 48–62). Routledge.
- Nunes, L. M. A. (2011). *A formação de professores de Inglês para o 1º ciclo do Ensino Básico*. [Tese de Doutoramento]. <http://hdl.handle.net/10400.6/1845>
- Núñez-Delgado, M. P. (2000). Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: El papel del lenguaje en la comunicación didáctica. *Lenguaje y Textos*, 16, 155–172.
- Núñez-Delgado, M. P. (2005). *Comunicación y expresión oral. Hablar, escuchar y leer, en Secundaria*. Barcelona: Narcea – MECD.
- Oliveira, A. D., & Leslie, C. (2021). Effects of conversational strategy use on young learners' oral interaction. *Entredialogos. Revista Da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*, 1-2, 53–73.
- Oliver, R. (2002). The Patterns of Negotiation for Meaning in Child Interactions. *The Modern Language Journal*, 86(1), 97–111. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00138>
- Oliver, R. (2009). How young is too young? Investigating negotiation of meaning and corrective feedback in children aged five to seven years In A. Mackey & C. Polio (Eds.), *Multiple Perspectives on Interaction: Second Language interaction research in honor of Susan M. Glass* (pp135-156). Routledge.
- Oliver, R. & Nguyen (2018). *Teaching young second language learners: Practice in different classroom contexts*. Abingdon, UK and New York, USA: Routledge.
- Oliver, R., Philp, J. & Duchesne, S. (2017). Children working it out together: A comparison of younger and older learners collaborating in task-based interaction. *System*, 69 1–14.
- Orega, M. I. M. (2019). Implementing Tasks in Primary English Education in Portugal. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 128–140. <https://doi.org/10.30827/digibug.58485>
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Papi, M., & Hiver, P. (2022). Motivation. In S. Li, P. Hiver, & M. Papi (Eds.), *The*

*Routledge handbook of second language acquisition and individual differences.*

Routledge.

Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.

Philp, J., & Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50–72.

<https://doi.org/10.1017/s0267190515000094> Acquisition, 28(2).

<https://doi.org/10.1017/s027226310606013x>

Pica, T. (2013). From input, output and comprehension to negotiation, evidence, and attention. An overview of theory and research on learner interaction and SLA. In M. P. García Mayo, J. Gutierrez Mangado & M. Martínez Adrián (Eds.), *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 49-70). Amsterdam: John Benjamins.

Pica, T., Kangy, R., & Falodun, L. (2013). Choosing and using communication tasks for second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 25 (1), 43-71.

Pinho Feller, N. (2021). Translanguaging and scaffolding as pedagogical strategies in a primary bilingual classroom. *Classroom Discourse*, 13(3), 312–335.

<https://doi.org/10.1080/19463014.2021.1954960>

Pinter, A. (2006). Verbal evidence of task-related strategies: child versus adult interactions. *System*, 34, 615-630.

Pinter, A. (2007). Some benefits of peer–peer interaction: 10-year-old children practising with a communication task. *Language Teaching Research*, 11(2), 189–207.

<https://doi.org/10.1177/1362168807074604>

Pinter, A. (2011). *Children Learning Second Languages*. London: Palgrave Macmillan.

Pinter, A. (2015). Task-Based Learning with Children. In *Bloomsbury Academic eBooks*.

<https://doi.org/10.5040/9781474257145.ch-007>

Pinter, A. (2019). Agency and technology-mediated task repetition with young learners.

*Language Teaching for Young Learners*, 1(2), 139-160.

- Pinter, A., & Zandian, S. (2014). 'I don't ever want to leave this room': Benefits of researching 'with' children. *ELT Journal*, 68(1), 64-74.
- Pinto, J. (2020). O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em português, língua segunda – propostas didáticas. *Revista Do GEL*, 17(2), 170–195. <https://doi.org/10.21165/gel.v17i2.2425>
- Pladevall-Ballester, E., & Vraciu, A. (2020). EFL child peer interaction: Measuring the effect of time, proficiency pairing and language of interaction. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(3), 449–472.  
<https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.3.3>
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy* Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press. [https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards Communicative-Language.pdf](https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards%20Communicative-Language.pdf)
- Richards, J.C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms* (pp. 185-187). Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C., & Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. 3rd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rocha, Y. F. (2005). Promoting Oral Interaction in Large Groups through Task-Based Learning. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 6(1), 73–81.
- Sá, P., Costa, A. P., Moreira, A., Da Rocha Branco Alcantara Alves, A. T. A., Nascimento, A., Ulhôa, A., Batista, B., Capela, C., Venturine, C., Rodrigues, D., Moreira, E., Ribeiro, E., Silva, F., Demba, J., Lapa, L. D. P., Mota, M., Fortunato, M., & Da Silva, P. C. B. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*. In UA Editora eBooks (Vol. 2). <https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>
- Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research*. Alexandria, VA: ASCD.

- Sakarkaya, V. (2015). Pair and group work activities: Keep them or leave them? In K. Dikilitaş, R. Smith, & W. Trotman (Eds.), *Teacher-researchers in action* (p. 163–174). IAFTEL. Research Special Interest Group.
- Samuda, V. (2001). Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher. In M. Bygate, P. Skehan and M. Swain (eds) *Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing* (pp. 119-114). Harlow: Longman.
- Samuda, V., & Bygate, M. (2008). Tasks in second language learning. In *Palgrave Macmillan UK eBooks*. <https://doi.org/10.1057/9780230596429>
- Santos, S. G. (2018). A competência oral: uma abordagem por tarefas. *Domínios de Lingu@Gem*, 12(2), 1000–1020. <https://doi.org/10.14393/dl34-v12n2a2018-11>
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers* (2nd ed.). Oxford: Macmillan.
- Shehadeh, A. (2005). Task-based Language Learning and Teaching: Theories and Applications. In: Edwards, C., Willis, J. (eds) *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching*. Palgrave Macmillan, London.  
[https://doi.org/10.1057/9780230522961\\_2](https://doi.org/10.1057/9780230522961_2)
- Shintani, N. (2013). Using tasks with young beginner learners: the role of the teacher. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(3), 279–294.  
<https://doi.org/10.1080/17501229.2013.861466>
- Silva, J., Costa, V., & Leslie, C. E. (2016). Start! Manual- 3.º ano. Ed. Gaialivro
- Silva, J., Costa, V., & Leslie, C. E. (2016). Start! Manual- 4.º ano. Ed. Gaialivro
- Silva, M. F. (2008). Treino do oral formal: Entrevista e exposição no 3.º Ciclo do Ensino Básico (Dissertação de mestrado, não publicada). Universidade do Porto Faculdade de Letras, Porto. <http://hdl.handle.net/10216/9140>
- Skehan, P (1998a). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Skehan, P (1998b). Task-based instruction. *Annual Review of Applied Linguistics* 18. 268-286.
- Skehan, P. (2002). Theorising and updating aptitude. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 69-95). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Song, K. H. (2006). A conceptual model of assessing teaching performance and intellectual development of teacher candidates: a pilot study in the US. *Teaching in Higher Education*, 11(2), 175–190. <https://doi.org/10.1080/13562510500527701>
- Sousa, H. F. C. (2006). *A Comunicação Oral na Aula de Português. Programa de intervenção pedagógico - didáctica*, Porto, Asa Editores.
- Spada, N. (2007). Communicative language teaching. In *Springer eBooks* (pp. 271–288). [https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8\\_20](https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_20)
- Spada, N. (2018). Classroom research. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1–4. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0136.pub2>
- Storch, N. (2002). Patterns of Interaction in ESL Pair Work. *Language Learning*, 52(1), 119–158. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00179>
- Storch, N (2016). Collaborative writing. In R. M. Manchón & P. K. Matsuda (Eds.). *Handbook of second and foreign language writing*. (pp.387–406). Berlin: De Gruyter. doi: 10.1515/9781614511335-021
- Svalberg, A. M. L. (2009). Engagement with language: Developing a construct. *Language Awareness*, 18(3–4), 242–258. <https://doi.org/10.1080/09658410903197264>
- Swan, M. (2005). Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26(3), 376–401.
- Traqueia, A., Euzébio, C., Soares, D., Pacheco, E., Taveira, E., Bernardo, I., Rios, J., Sousa, L., Lopes, M. B., & Soares, T. (2021). Reflexões em torno de metodologias de investigação: Métodos. In A. Moreira, P. Sá, & A. P. Costa (Eds.), *UA Editora eBooks* (Vol. 1). UA Editora. <https://doi.org/10.34624/hmtj-qg49>

- Tunon, J., & Brydges, B. (2006). A study on using rubrics and Citation analysis to measure the quality of Doctoral dissertation reference lists from traditional and nontraditional institutions. *Journal of Library Administration*, 45(3-4), 459-481.
- Urbano-Fernández, J. M. (2020). *Aplicación didáctica de la asamblea en Educación Primaria para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera* [Tese de Doutoramento]. <http://hdl.handle.net/10396/20828>
- Vallejo, C. (2018). Translanguaging: Language, Bilingualism and Education, by Ofelia García and Li Wei. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(1), 85–95. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.764>
- Van den Branden, K., Bygate, M., & Norris, J. M. (2009). Task-based language teaching: A Reader. *Task-Based Language Teaching*.
- Van den Branden, K. (2016). The Role of Teachers in Task-Based Language Education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 164–181. <https://doi.org/10.1017/s0267190515000070>
- Van der Veen, C., de Mey, L., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2017). The effect of productive classroom talks and metacommunication on young children’s oral communicative competence and subject matter knowledge: An intervention study in early childhood education. *Learning and Instruction*, 48, 14–22. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.001>
- Van Gorp, K., & Van den Branden, K. (2022). TBLT in context. *TASK / Journal on Task-Based Language Teaching and Learning*, 2(2), 269–285. <https://doi.org/10.1075/task.00015.int>
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum*. London: Longman
- Vieira, F., Mourão, S., Andrade, A. I., Cruz, M., Reis-Jorge, J., Leslie, C., ... Simões, A. R. (2022). Primary English teacher education in Portugal: An exploratory study. *European Journal of Teacher Education*, 47(4), 749–768. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2132384>

- Weitzman, E., & Greenberg, J. (2002). *Learning Language and Loving It: A guide to promoting children's social, language, and literacy development in early childhood settings* (2nd ed.). Toronto: The Hanen Centre
- Widdowson, H. G. (1998). Skills, abilities, and contexts of reality. *Annual Review of Applied Linguistics* 18, 323-333
- Widdowson, H. G. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press
- Widodo, H. P. (2006). Approaches and Procedures for Teaching Grammar. *English Teaching: Practice and Critique* 5, 122-141.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (2000). *A Framework for Task-Based Learning* (4th ed.). Longman.
- Yule, G. & Powers, M. (1994). Investigating the communicative outcomes of task-based interaction. *System* 22, 81-91
- Yule, G. (1997). *Referential Communication Tasks*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

# **Anexos**



# Anexo A - Pedido de Autorização à Diretora do Agrupamento de Escolas



Agrupamento de Escolas do Teixoso

Covilhã e UBI, 21 de dezembro de 2021

Exma. Sra. Diretora Liliana Ramos,

Eu, Isabel Maria Dias Marques Ferreira, docente no Agrupamento de Escolas do Teixoso, encontro-me a desenvolver um estudo sobre a aplicação da metodologia de aprendizagem baseada em tarefas (*Task Based Learning and Teaching ou TBLT*), na promoção da interação oral, em alunos do 1º ciclo do Ensino Básico (nível de iniciação de inglês), no âmbito do Doutoramento em Educação na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior, sob orientação da Professora Doutora Sandra Carina Gonçalves e coorientação da Professora Doutora Margarida Morgado.

O estudo em questão envolve a exploração da TBLT no desenvolvimento de competências de interação oral na qual se propõe aos alunos a realização de uma tarefa com incidência neste tipo de interação e avaliar o impacto de diversas intervenções na aprendizagem dos alunos. Os alunos poderão beneficiar com a aplicação desta metodologia, uma vez que pretendemos também, aferir se este tipo de atividades poderá promover a motivação para a aprendizagem da língua.

Para poder dar seguimento ao meu trabalho, venho solicitar a V. Ex.<sup>a</sup>. autorização para proceder à aplicação da referida metodologia às turmas do 3º A e 4º A da Escola Básica nº 1 do Teixoso, do Vosso Agrupamento.

Iremos aplicar um questionário para identificar as preferências e gostos dos alunos em termos das suas atividades de interação oral favoritas e em seguida a aplicação da tarefa que será a pares. Nesta, iremos recorrer a Gravações vídeo e áudio, através da plataforma usada na escola, o One Note do Teams, que nos permite não só a estrutura das tarefas como a gravação em vídeo das interações. Embora estas gravações nos ajudem na observação geral sobre o tipo e a quantidade de interação em sala de aula gerada pelas atividades do TBLT, serão assegurados todos os procedimentos éticos, como a confidencialidade dos resultados e a autorização prévia dos encarregados de educação.

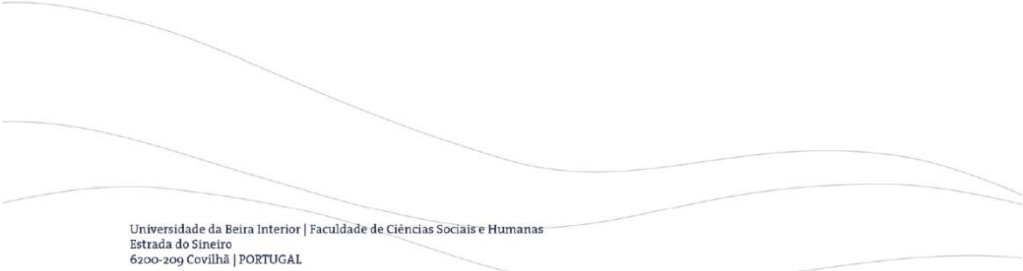


Desde já agradeço a disponibilidade e colaboração de V. Ex<sup>a</sup>, sem a qual não será possível avançar na investigação, nem será possível a aplicação de novas metodologias que virão a beneficiar toda a comunidade escolar.

Com os melhores cumprimentos,

A handwritten signature in black ink, which reads "Isabel Maria Dias Marques Ferreira".

(Isabel Maria Dias Marques Ferreira)

Three decorative, light grey wavy lines that span across the width of the page, positioned above the contact information.

Universidade da Beira Interior | Faculdade de Ciências Sociais e Humanas  
Estrada do Sineiro  
6200-209 Covilhã | PORTUGAL  
Tel.: +351 275 329 165 | E-mail: [ipires@ubi.pt](mailto:ipires@ubi.pt)  
[www.ubi.pt](http://www.ubi.pt)

# Anexo B - Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação



Covilhã e UBI, 11 de janeiro de 2022

Exmo (a). Sr (a). Encarregado (a) de Educação,

Eu, Isabel Maria Dias Marques Ferreira, docente no Agrupamento de Escolas do Teixoso e docente de Inglês na turma do seu educando (a), no âmbito da minha ação pedagógica irei utilizar a metodologia de aprendizagem baseada em tarefas (*Task Based Learning and Teaching* ou *TBLT*) na promoção da interação oral, com alunos do 1º ciclo do Ensino Básico (nível de iniciação de inglês), no quadro da investigação que estou a desenvolver no âmbito do Doutoramento em Educação na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior.

A investigação em questão envolve a exploração da TBLT no desenvolvimento de competências de interação oral. Iremos propor aos alunos a realização de tarefas de desenvolvimento da interação oral e acompanhar o impacto das diversas intervenções na aprendizagem dos alunos. Para o estudo da interação da oralidade serão realizados alguns registos em áudio e vídeo dos alunos, que serão apenas usados no âmbito da investigação de aula, garantindo o anonimato dos alunos e a confidencialidade dos dados. De salientar que este estudo já teve a aprovação da Direção do Agrupamento e será desenvolvido em articulação com a Professora Titular.

Estou convicta que os alunos beneficiarão com a aplicação desta metodologia de aprendizagem, dado que a investigação atual aponta para um incremento da motivação e do envolvimento dos alunos com a aprendizagem da língua quando esta metodologia é aplicada. As aprendizagens essenciais não serão descuradas, apenas abordadas pedagogicamente de uma outra maneira.

Para dar continuidade ao meu trabalho, venho solicitar a V. Ex<sup>a</sup>. autorização para a participação do seu educando no meu projeto de investigação, no ano corrente.

No sentido de esclarecer qualquer dúvida que possa existir deixo o meu e-mail, reiterando a minha total disponibilidade: [isabel.ferreira@aeteixoso.com](mailto:isabel.ferreira@aeteixoso.com).

Agradecendo a sua colaboração e a do seu educando, apresento os melhores cumprimentos,

(Isabel Maria Dias Marques Ferreira)



Tomei conhecimento dos objetivos da investigação e autorizo o(a) meu (minha) educando(a) \_\_\_\_\_, aluno(a) do \_\_\_\_ ano de escolaridade, a participar nela.

O (A) Encarregado (a) de Educação,

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/01/2022

## Anexo C - Consentimento informado aos alunos



Covilhã e UBI, 11 de janeiro de 2022

Olá chamo-me Isabel Ferreira, como já sabes e sou a tua professora de Inglês, e agora serei também a tua “professora estudante”. Este ano será muito divertido pois iremos aprender a falar mais e melhor Inglês!

Este ano vou fazer um projeto com a tua turma e gostava MUITO que fizesses parte do meu estudo. Vamos fazer várias atividades onde vais aprender a comunicar mais em Inglês...YES!!!

O que é que tens que fazer? O que já costumavas fazer. Mas deves continuar a trazer boa disposição e muita energia para participares nas atividades que vamos desenvolver ao longo do 2º e 3º períodos. Acho que ainda nos vamos divertir muito, conversando em Inglês. O teu encarregado de educação deu autorização para participares.

Durante as atividades que vamos realizar eu vou gravar a tua voz e os teus gestos para depois usar no meu trabalho final e não me esquecer de nada. Não te preocupes que vou mudar o teu nome e ninguém vai saber que és tu. Ou seja, todas as informações que eu recolher serão anónimas.

Tal como tu, eu também estou a estudar e sei que dá muito trabalho. Mas se estivermos alegres e com vontade torna-se mais fácil, não é? Conto contigo para me ajudares nesta tarefa. Achas que somos capazes? Eu tenho a certeza que sim! Well done!!

*Isabel Ferreira*



Name: \_\_\_\_\_

Coloca um X na tua opção

Sim, quero participar no projeto da teacher Isabel

Não, não quero participar no projeto da teacher Isabel

Data: \_\_\_/01/2022



## Anexo D - Questionário Inicial



### Questionário Inicial

Com este questionário pretendo conhecer-te melhor e saber o que pensas sobre a aprendizagem da oralidade em inglês, para poderes melhorar as tuas competências orais.

Nome \_\_\_\_\_ És menino?  És menina?

#### Parte I. Perceções dos alunos em relação à disciplina de inglês

1.1 Gostas de aprender inglês

Sim  Às vezes  Não

1.2 Achas importante participar oralmente nas aulas de Inglês?

Sim  Às vezes  Não

1.3 Costumas participar oralmente nas aulas?

Sim  Às vezes  Não

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

Sim  Às vezes  Não

1.5 Consideras esta língua importante para o teu futuro?

Sim  Às vezes  Não

1.6 Costumas praticar o Inglês oralmente fora das aulas?

Sim  Às vezes  Não

1.7 Gostas de trabalhar em pares ou em grupo?

Pares  Em grupo

**Parte II.** Sentimentos dos alunos acerca da sua interação oral

2.1 Quando falas inglês como te sentes?

	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Com medo de ser gozado pelos colegas			
Com receio da avaliação da professora			
Com medo de errar			
Aborrecido (a)			
Inseguro (a)			
Nervoso (a)			
Envergonhado (a)			
Motivado (a)			
Feliz			
Confiante			

2.2 Quando a professora fala inglês nas aulas, como te sentes?

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

### Parte III. Tipos de atividades preferidas pelos alunos

3.1 Que atividades gostas de fazer nas aulas?

	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Partilhar experiências			
Fazer listas de objetos			
Recontar histórias			
Role-play			
Sequenciar uma história			
Identificar diferenças			
Descrever imagens			
Completar informação			
Outra			

3.2 Escolhe os temas que mais gostas de acordo com o ano em que estás

3º ano

Roupas

Pets

Praia/Verão

Cores

Família

Atividades Escolares


4º ano

Reciclagem

Praia/ Verão

Alimentação

Corpo Humano

Animais

Casa


Obrigada pela tua colaboração





## Anexo E - Questionário Final (a)



### Questionário Final

Com este questionário pretendo entender o que pensas sobre a aprendizagem da oralidade em inglês. Relembra as atividades propostas ao longo do ano.

Nome \_\_\_\_\_ És menino?  És menina?

Parte I. Perceções dos alunos em relação às tarefas propostas

1.1 O que pensas das tarefas propostas nas aulas?

	Tarefa 1 Roupas -3 Reciclagem 4	Tarefa 2 Pets -3º Animais -4º	Tarefa 3 Praia/Verão 3º e 4º
Gostei			
Foi fácil			
Particpei			
Falei inglês			
Aprendi coisas novas			

1.2 Como te sentiste nestas aulas?

	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Com medo de ser gozado pelos colegas			
Com receio da avaliação da professora			
Com medo de errar			
Aborrecido (a)			
Inseguro (a)			
Nervoso (a)			

Motivado (a)			
Feliz			
Confiante			

Se não gostaste de alguma coisa nestas aulas podes dizer porquê?

---



---

1.3 Como foi a tua participação na aula?

Boa  Suficiente  Insuficiente

Gostarias de continuar a aprender inglês através destas atividades?

Sim  Não

Obrigada pela tua colaboração



## Anexo F - Questionário Final (b)



### Questionário Final

Com este questionário pretendo entender o que pensas sobre a aprendizagem da oralidade em inglês. Relembra as atividades propostas ao longo do ano.

Nome \_\_\_\_\_ És menino?  És menina?

Parte I. Perceções dos alunos em relação às tarefas propostas

1.1 O que pensas das tarefas propostas nas aulas?

	Tarefa 4 Família -3º Alimentação -4º	Tarefa 5 Pets -3º Animais -4º	Tarefa 6 Praia/Verão 3º e 4º
Gostei			
Foi fácil			
Participei			
Falei inglês			
Aprendi coisas novas			

1.2 Como te sentiste nestas aulas?

	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Com medo de ser gozado pelos colegas			
Com receio da avaliação da professora			
Com medo de errar			
Aborrecido (a)			
Inseguro (a)			
Nervoso (a)			
Envergonhado (a)			

Envergonhado (a)			
Motivado (a)			
Feliz			
Confiante			

Se não gostaste de alguma coisa nestas aulas podes dizer porquê?

---



---

1.3 Como foi a tua participação na aula?

Boa  Suficiente  Insuficiente

Gostarias de continuar a aprender inglês através destas atividades?

Sim  Não

Obrigada pela tua colaboração



# Anexo G - Tarefas

## Tarefa 1.3 -Clothes

Look at the images and complete the story sequence. Work in pairs and don't forget the rules



1	2	3	4	5	6

## Tarefa 1.4 -Recycling

Complete the table based on the vocabulary learned and decide which categories the objects fall into. Example: The plastic bottle goes in the yellow bin...

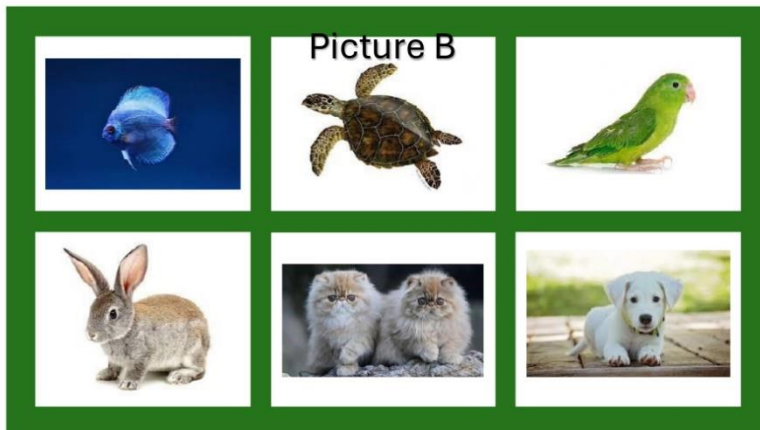
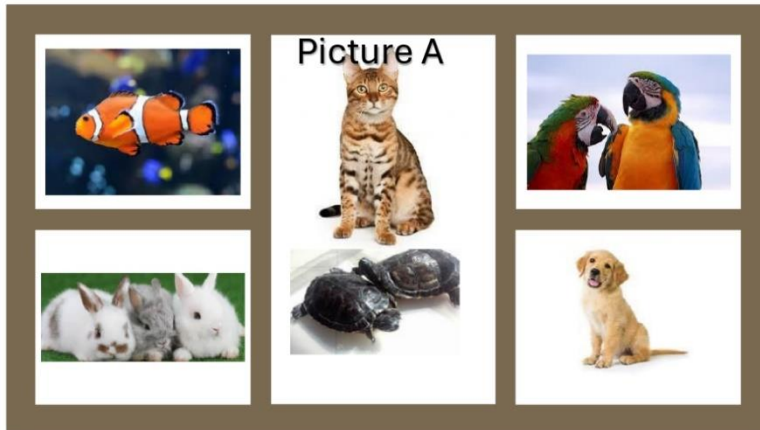
Objects	Yellow Bin	Blue Bin	Green Bin	Compost Heap	Other
shoebox					
plastic					
plastic bottles					
magazines					
cans					
glass jars					
metal					
newspapers					
glass					
paper					

Make a list of six objects that can be recycled or not

	objects to recycle	objects can't be recycled

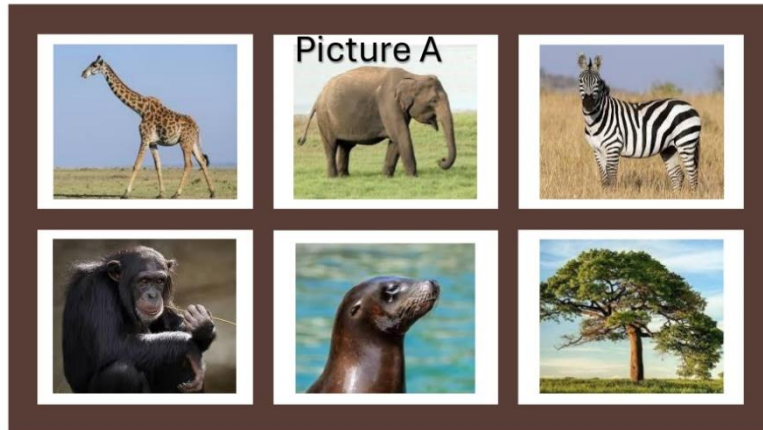
**Tarefa 2.3 / 5.3 - Spot the difference- Pets**

There are six 6 differences in the pictures. Can you spot them? Work in pairs and don't forget the rules



**Tarefa 2.4 / 5.4 - Spot the difference- Animals**

Can you find 6 differences in these two pictures? Work in pairs and don't forget the rules



**Tarefa 3.3/ 3.4 e 6.3/ 6.4 -Spot the difference- Beach and Summer**

Can you find 6 differences in these pictures? Work in pairs and don't forget the rules



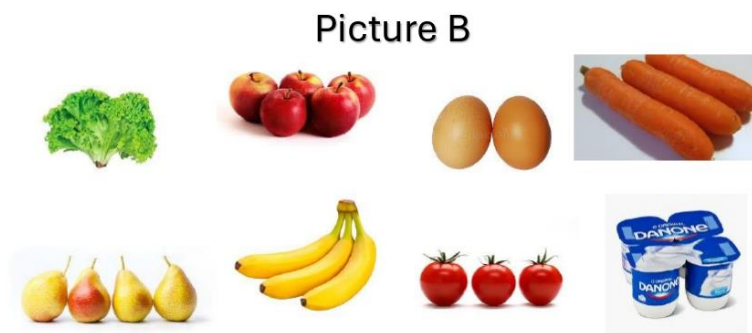
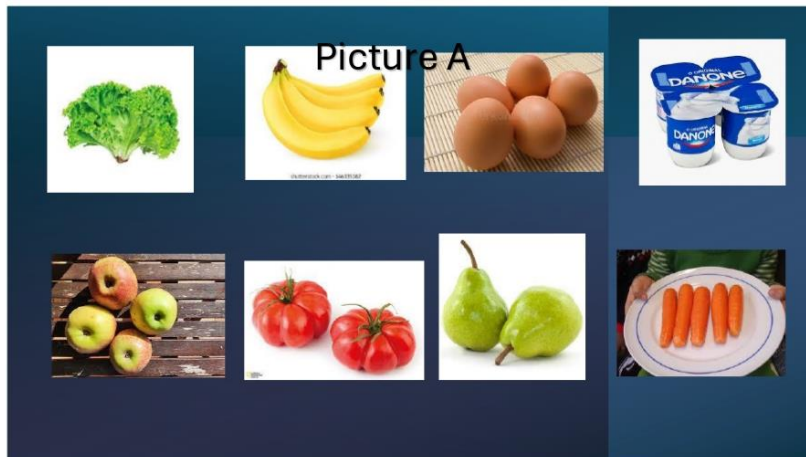
**Tarefa 4.3 - Spot the difference- Family**

There are 6 differences in these pictures, can you find them? Work in pairs and don't forget the rules



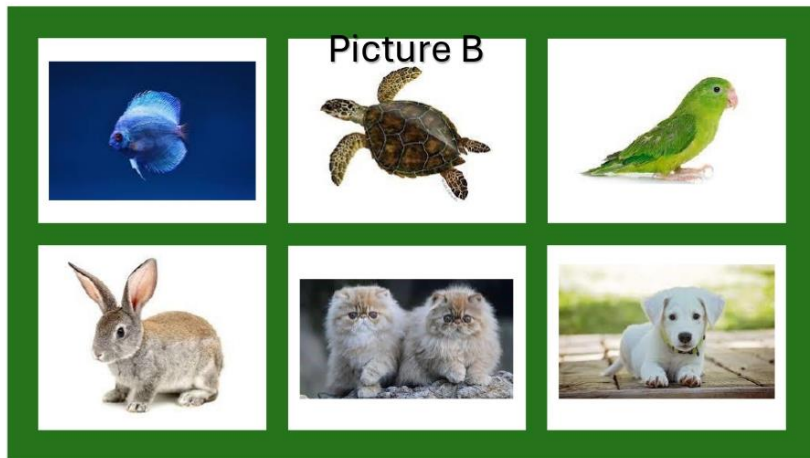
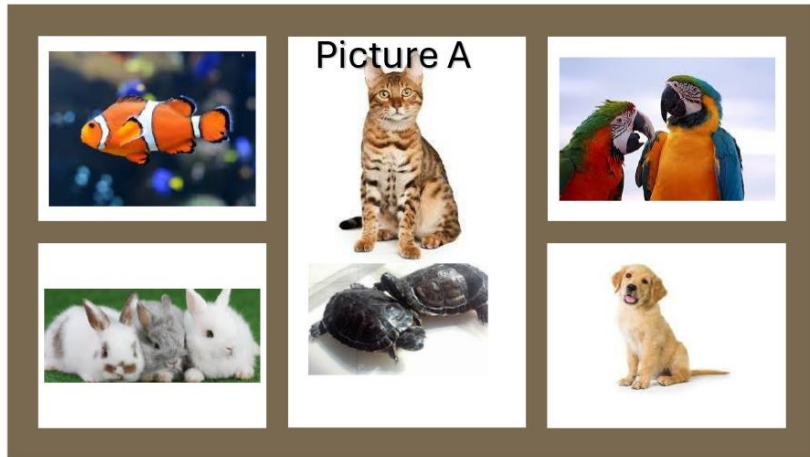
**Tarefa 4.4- Spot the difference- Food**

There are 6 differences in these pictures, can you find them? Work in pairs and don't forget the rules



**Tarefa 5.3 - Spot the difference- Pets**

There are six 6 differences in the pictures. Can you spot them? Work in pairs and don't forget the rules





## Anexo H - Gravações

Legenda:

T translanguaging	M Conf
CS Code-switching	M Comp
L1	PE - pedidos de esclarecimento
LE	AR auto repetição
	OR outra repetição
	S solicitação (Prompting)
	OC outra correção
	AC auto correção

Tarefa 1

Clothes 3.º ano	Recycling 4.º ano
<p>Par A</p> <p>1: Froggy está despido.</p> <p>2: Precisa se vestir</p> <p>1: O Froggy veste a roupa interior</p> <p>2: O Froggy calça as socks, a jumper...</p> <p>1: And trousers.</p> <p>2: Ok na imagem 3</p> <p>1: Froggy calça shoes.</p> <p>2: Shoes</p> <p>1: Froggy veste coat</p> <p>2: Sim o casaco!</p> <p>1: Froggy puts hat and ...</p> <p>2: Cachecol?</p> <p>1: Sim...é difícil dizer</p> <p>2: Hat and...</p> <p>1: Cachecol</p> <p>2: Está pronto!</p>	<p>Par G</p> <p>1: Vamos começar?</p> <p>2: Queres começar tu?</p> <p>1: Ok A caixa de sapatos a shoebox vai para onde?</p> <p>2: Blue bin</p> <p>1: Plastic</p> <p>2: Yellow bin</p> <p>1: Plastic bottles</p> <p>2: Yellow bin</p> <p>1: Magazines</p> <p>2: Blue bin</p> <p>1: E as latas, can?</p> <p>2: Yellow</p> <p>1: Glass jar</p> <p>2: Para o green bin</p> <p>1: Metal</p> <p>2: Yellow bin</p> <p>1: Jornais</p>

	<p>2: Blue bin</p> <p>1: Glass</p> <p>2: Para o green bin</p> <p>1: E o paper</p> <p>2: Blue bin</p> <p>1: Agora a lista</p> <p>2: São 6 objetos, podemos falar em pilhas L1</p> <p>1: Podem ser recicladas no pilhão</p> <p>2: E os brinquedos?</p> <p>1: A minha mãe dá no Natal...acho que não</p> <p>2: E as roupas?</p> <p>1: Clothes...sim podem</p> <p>2: E lâmpadas?</p> <p>1: Yes</p> <p>2: Computadores, também podem ser</p> <p>1: Books?</p> <p>2: Yes</p>
<p>Par B</p> <p>1: Froggy is ah ah despido</p> <p>2: E precisa de se vestir</p> <p>1: Froggy puts on roupa interior</p> <p>2: Sim e na figura 3</p> <p>1: Froggy puts on socks, a shirt...a shirt...</p> <p>2: And trousers</p> <p>1: Agora és tu</p> <p>2: Froggy calça os shoes.</p> <p>1: Put the shoes</p> <p>2: Picture 5 Froggy puts the coat.</p> <p>1: Froggy puts the hat and scarf.</p> <p>2: Hat and scarf!</p> <p>1: Gostei muito da história</p> <p>2: Eu também</p>	<p>Par H</p> <p>1: Vamos começar?</p> <p>2: Queres começar tu?</p> <p>1: Ok the shoebox vai para onde?</p> <p>2: Blue bin</p> <p>1: Plastic</p> <p>2: Yellow bin</p> <p>1: Plastic bottles</p> <p>2: Yellow bin</p> <p>1: Magazines</p> <p>2: Blue bin</p> <p>1: E as cans? T</p> <p>2: Yellow bin</p> <p>1: Glass jar</p> <p>2: Para o green bin</p> <p>1: Metal</p> <p>2: Yellow bin</p>

	<p>1: Jornais L1  2: Blue bin  1: Glass  2: Para o green bin  1: E o paper  2: Blue bin  1: Agora o exercício 2  2: Pois temos de criar uma lista  1: Por exemplo mobília  2: Acho que não  1: Pilhas sim, no pilhão  2: Óleo também  1: Carros ..hummm.não sei  2: Lâmpadas podem  1: Computadores sim..também  2: Yes</p>
<p>Par C  1: Froggy in picture 1 está despido.  2: Precisa de se vestir  1: Picture 2 Froggy puts roupa interior.T  2: Underwear  1: Ok...  2: Algumas coisas são difíceis  1: Froggy puts socks, a jumper  2: And trousers.  1: Tá quase pronto!  2: Froggy puts shoes.  1: The shoes,  2: Froggy puts coat.  1: Sim o casaco!  2: Froggy puts hat and...and scarf  1: Sim...é difícil dizer  2: Sim,  1: Hat and scarf!.</p>	<p>Par I  1: Quem começa?  2: Podes ser eu...é só ler  1: The shoebox?  2: In the blue bin.  1: And the plastic bottles?  2: In the yellow bin.  1: And the magazines?  2: In the blue bin.  1: And the cans?  2: In the yellow bin.  1: No, the cans go in the blue bin.  2: Ah, ah estava a brincar  1: And the glass jars?  2: In the green bin.  1: And the metal?  2: In the blue bin.  1: And the newspapers?  2: In the blue bin.  1: And the glass?</p>

	<p>2: In the green bin.</p> <p>1: The paper?</p> <p>2: In the blue bin.</p> <p>1: Agora a lista de coisas</p> <p>2: Ok...hummm oil?</p> <p>1: Oil é azeite T</p> <p>2: Lâmpadas? Dá?</p> <p>1: Eletrodomésticos também dá</p> <p>2: Restos de comida, também</p> <p>1: Sim no compostor</p> <p>2: Roupa também dá</p> <p>1: Pilhas também dá</p> <p>2: Falta uma...</p> <p>1: Ok</p>
<p>Par D</p> <p>1: Froggy is despido T</p> <p>2: Picture 2 Froggy puts roupa interior.</p> <p>1: Roupa interior</p> <p>2: Froggy calça meias</p> <p>1: Jumper,</p> <p>2: And trousers.</p> <p>1: Froggy calça shoes.</p> <p>2: Froggy veste o coat.</p> <p>1: Sim o casaco!</p> <p>2: Froggy põe o hat and...</p> <p>1: Sim...é difícil dizer</p> <p>2: Sim,</p> <p>1: Hat and scarf!</p> <p>2: Está pronto!</p>	<p>Par J</p> <p>1: Começo eu ok?</p> <p>2: Tudo bem</p> <p>1: Shoebox?</p> <p>2: In the blue bin!</p> <p>1: And the garrafas de plástico?</p> <p>2: In the yellow bin.</p> <p>1: And the revistas?</p> <p>2: In the blue bin?</p> <p>1: And cans?</p> <p>2: In yellow bin?</p> <p>1: And glass jars?</p> <p>2: In green bin!</p> <p>1: And metal?</p> <p>2: In the yellow bin.</p> <p>1: Jornais?</p> <p>2: In blue bin.</p> <p>1: And glass?</p> <p>2: In green bin.</p> <p>1: The papel?</p> <p>2: In blue bin.</p> <p>1: Vamos para a lista?</p>

	<p>2: Sim..., mas já dissemos quase tudo</p> <p>1: Restos de comida...podem ser</p> <p>2: Lâmpadas também podem</p> <p>1: No eletrão pomos os eletrodomésticos</p> <p>2: Cápsulas do café? Acho que a minha mãe leva para a Worten</p> <p>1: Pilhas também dá</p> <p>2: Não sei dizer isto em inglês</p> <p>1: Acho que não é importante</p> <p>2: Roupa...roupa também dá...</p>
<p>Par E</p> <p>1: Froggy is... ah... ah... despido.</p> <p>2: Também não me lembro, podes dizer nu</p> <p>1: Froggy is despido.</p> <p>2: E precisa de se vestir.</p> <p>1: Froggy puts roupa interior.</p> <p>2: Yes</p> <p>1: Froggy calça as socks, trousers.</p> <p>2: Falta a jumper</p> <p>1: Na picture 4 (four)</p> <p>2: Froggy calça shoes.</p> <p>1: Os shoes..</p> <p>2: Froggy põe the coat. T</p> <p>1: E na última o cachecol e o hat</p> <p>2: Cachecol é esquisito</p> <p>1: Pois é..., mas já está</p>	<p>Par K</p> <p>1: Where does the shoebox go?</p> <p>2: In the blue bin!</p> <p>1: And the plastic bottles</p> <p>2: In the yellow bin.</p> <p>1: That's right! (S) And the magazines</p> <p>2: In the blue bin?</p> <p>1: Yes, correct! (S) And the cans?</p> <p>2: In the yellow bin?</p> <p>1: No, the cans go in the blue bin.</p> <p>2: Ah, ah estava a brincar</p> <p>1: And the glass jars?</p> <p>2: In the green bin!</p> <p>1: And the metal?</p> <p>2: In the blue bin.</p> <p>1: Yes, And the newspapers?</p> <p>2: In the blue bin.</p> <p>1: And the glass?</p> <p>2: In the green bin.</p> <p>1: The paper?</p> <p>2: In the blue bin.</p> <p>1: Do the list</p> <p>2: Ok...mas não me lembro de tudo</p> <p>1: Its ok</p> <p>2: Roupas e restos de comida dá</p> <p>1: Lamps too</p>

	<p>2: Pilhas também</p> <p>1: A fridge too</p> <p>2: E computadores também..certo? 1:</p> <p>Yes, we finish</p>
<p>Par F</p> <p>1: Froggy está despido.</p> <p>2: Ok na figura 1 (one)</p> <p>1: Froggy puts on roupa interior.</p> <p>2: Froggy põe as socks,</p> <p>1: A jumper,</p> <p>2: And trousers.</p> <p>1: Na figura 3 (three)</p> <p>2: Froggy calça os shoes.</p> <p>1: Froggy veste o coat.</p> <p>2: Sim o casaco!</p> <p>1: Froggy põe o hat and o o</p> <p>2: Cachecol?</p> <p>1: Sim...</p> <p>2: Scarf?</p> <p>1: Sim, boa</p> <p>2: Hat and scarf!</p> <p>1: Acabámos</p>	<p>Par L</p> <p>1: Shoebox?</p> <p>2: Blue bin!</p> <p>1: Garrafas de plástico?</p> <p>2: Yellow bin</p> <p>1: And the revistas?</p> <p>2: Blue bin?</p> <p>1: Yes, e as cans?</p> <p>2: Yellow bin?</p> <p>1: And glass jars?</p> <p>2: In green bin!</p> <p>1: And metal?</p> <p>2: In blue bin.</p> <p>1: Jornais? L1</p> <p>2: In the blue bin.</p> <p>1: Boa...um já está</p> <p>2: Vamos à lista</p> <p>1: Coisas para reciclar...já falamos de tanta coisa</p> <p>2: Faltam as lâmpadas que podem ser</p> <p>1: E as pilhas também</p> <p>2: E a comida...no compostor</p> <p>1: A roupa também dá</p> <p>2: Acho que os carros não podem ser</p> <p>1: As pessoas também não ah ah</p> <p>2: A sério?</p> <p>1: Não sei mais nada</p>

## Tarefa 2

Pets 3.º ano	4.º Animals
<p>Par A</p> <p>1: Começa tu</p> <p>2: (ahhh) Picture A, one cat</p> <p>1: Na Picture B há two cats</p> <p>2: Picture A is one fish orange</p> <p>1: Na Picture B um fish blue</p> <p>2: Picture A is a dog brown</p> <p>1: Na picture B há a dog white</p> <p>2: Posso eu dizer agora?</p> <p>1: Diz tu</p> <p>2: Picture B one turtle</p> <p>1: Na picture A two turtles</p> <p>2: Na Picture B is a bird, no como se diz...papagaio</p> <p>1: Papagaio? Parrot?</p> <p>2: Sim, isso parrot</p> <p>1: Picture B one parrot green</p> <p>2: Na picture A two parrots...de várias cores</p>	<p>Par G</p> <p>1: Quem começa?</p> <p>2: Começa tu</p> <p>1: In picture A ammmm there is zebra</p> <p>2: Ammm in the picture B are two</p> <p>1: In picture A ammm is a girafe</p> <p>2: In picture B ammm is a giraffe too</p> <p>1: In a picture A is a elephant</p> <p>2: In the picture B is two</p> <p>1: In picture A is a monkey</p> <p>2: Picture B too</p> <p>1: In the picture A is a tree</p> <p>2: In the picture B are leaves</p> <p>1: In picture A is a seal</p> <p>2: Picture B is a seal com one ball</p>
<p>Par B</p> <p>1: In picture A is one cat</p> <p>2: In B too</p> <p>1: In picture A is one orange fish</p> <p>2: Picture B the fish is blue</p> <p>1: Picture A a brown dog</p> <p>2: In picture B Is a white dog</p> <p>1: In picture A two parrots</p> <p>2: In picture B one parrot</p> <p>1: In picture A os parrots are ...como se diz...coloridos</p> <p>2: Não sei. In picture B the parrot is green</p> <p>1: Quantas já tão</p> <p>2: Acho que 4..</p>	<p>Par H</p> <p>1: In picture A, have a tree</p> <p>2: In picture B, don't have a tree.</p> <p>1: In picture A, is one zebra.</p> <p>2: In picture B, are two zebra.</p> <p>1: In picture A, is a seal</p> <p>2: In picture B, too</p> <p>1: In picture A, a elephant</p> <p>2: In picture B, two elephants</p> <p>1: In picture A, have a giraffe</p> <p>2: In picture B, too</p> <p>1: In picture A is a monkey</p> <p>2: Picture B too</p> <p>1: Já está?</p> <p>2: Não, no falta uma</p>

<p>1: Ok.....In picture A are 3 rabbits  2: In picture B one rabbit  1: In picture A are two turtles  2: In picture B one turtle  1: Já acabámos</p>	<p>1: In picture B are leaves  2: In picture A no  1: Okay.</p>
<p>Par C  1: Quem começa?  2: Podes ser tu  1: In picture A is one cat  2: In B too  1: In picture A is one orange fish  2: Picture B the fish is blue  1: In picture A a brown dog  2: In picture B Is a white dog  1: In picture A two parrots  2: In picture B one parrot  1: Ok.....In picture A 3 rabbits  2: In picture B one rabbit  1: In picture A are two turtles  2: In picture B one turtle  1: Quantas já tão  2: Acho todas..  1: Já acabámos</p>	<p>Par I  1: In picture A, there is a tree  2: The picture B, there are a plant  1: Picture A there are one zebra  2: The picture B, there are two zebras.  1: The picture A, there is a girafe  2: The picture B too  1: In picture A there is a elephant  2: In the picture B two elephants  1: The picture A there is a monkey  2: The picture B there is a monkey too  1: Posso ser eu agora?  2: Ok  1: In picture B there is leaves  2: In picture A there isn't  1: Já acabámos</p>
<p>Par D  1: Começa tu  2: (ahhh)Começa tu, vá  1: In Picture A,  2: Estás a falar muito baixo  1: One cat  2: two cats  1: one fish  2: Tens de dizer a cor  1: Orange  2: In B one fish blue  1: In A a dog brown  2: In B is a dog white.</p>	<p>Par J  1: In picture A are there is one zebra  2: But the picture B have two zebras  1: In Picture A is there a girafe  2: Picture B have one giraffe too  1: In picture A there is one elephant  2: In picture B two elephants  1: Podemos trocar?  2: Sim  1: Ok  2: In Picture B there are leaves  1: No leaves in picture A.  2: Picture B one monkey</p>

<p>2: Posso eu dizer agora?</p> <p>1: Diz lá</p> <p>2: In B one turtle</p> <p>1: In A two turtles</p> <p>2: In B is a bird</p> <p>1: In A two</p> <p>2: In B one rabbit</p> <p>1: In A three rabbits</p> <p>2: Já estão todas?</p> <p>1: Falta a tartaruga</p> <p>2: In B one turtle</p> <p>1: In A two</p>	<p>1: In picture A too</p> <p>2: In picture B one seal</p> <p>1: And picture A one seal</p> <p>2: Estão todas?</p> <p>1: Falta uma..tenho uma árvore</p> <p>2: Ok</p> <p>1: In picture A there is a tree</p> <p>2: In picture B no tree</p>
<p><b>Par E</b></p> <p>1: Vá lá diz</p> <p>2: Diz tu (risos)</p> <p>1: One fish( risos)</p> <p>2: One fish (risos)</p> <p>1: Não podemos rir</p> <p>2: Pois não! (risos)</p> <p>1: One cat</p> <p>2: Two cat</p> <p>1: Estás sempre a repetir-me</p> <p>2: Mas é o que tenho</p> <p>1: Two birds (risos)</p> <p>2: One bird</p> <p>1: One dog</p> <p>2: One dog</p> <p>1: Three coelhos, não sei dizer coelho..</p> <p>2: One eu também não (risos)</p> <p>1: Two turtle</p> <p>2: One turtle</p>	<p>Par K</p> <p>1: In the picture A, there's one zebra.</p> <p>2: In picture B, there are two zebras.</p> <p>1: In the picture A, there is one elephant</p> <p>2: But in the picture B, there are two</p> <p>1: In picture A, there are trees</p> <p>2: In picture B, there's no.</p> <p>1: In the picture A, there is one zebra</p> <p>2: But in the picture B, there are two</p> <p>1: In the picture A, there's a monkey</p> <p>2: In picture B, too</p> <p>1: In the picture A, there's a seal</p> <p>2: But in the picture B, there is seal with a ball.</p> <p>1: In picture A, ammm já acabei</p> <p>2: In picture B, there are leaves</p> <p>1: Ah pois na A there is a tree</p> <p>2: ok.</p>
<p>Par F</p> <p>1: Quem começa...</p> <p>2: Começa tu...</p> <p>1: Mas tens de falar alto</p> <p>2: Ok</p>	<p>Par L</p> <p>1: In A, one girafe</p> <p>2: In picture B, too, tens de dizer in picture</p> <p>1: Ok..</p>

<p>1: One fish  2: One fish  1: Então as imagens são iguais?  2: Não sei  1: One cat  2: Two cat  1: Two birds  2: One bird  1: Dog  2: Dog  1: Rabbits  2: Rabbit  1: Turtle  2: Turtle  1: Já tá tudo...  2: São 6 não são  1: Sim..ok</p>	<p>2: E se não souberes passas..  1: In picture A, is a zebra  2: In picture B, are two zebras.  1: In picture A, is one elephant  2: In picture B, are two  1: In picture A, is one monkey  2: In picture B, too  1: In picture A, is one seal  2: in picture B, too  1: In picture A, is a tree  2: In picture B, it's not a tree  1: In picture A, falta uma L1  2: In picture B, are leaves  1: In picture A, no  2: Thank you.</p>
--	---

### Tarefa 3 3.º/ 4.º Praia

3.º Ano Praia/Summer	4.º Praia/Summer
<p>Par A  1: In picture A are 3 children  2: In picture B are two  1: In picture A is a beach  2: In picture B is a beach too  1: In picture A are two boats  2: In picture B is one  1: In picture A, a castle, como se diz castelo de areia?  2: Sandcastle  1: In picture B, the sandcastle too  2: In the picture A, a bucket and spade  1: In picture B, no  2: In picture A, there is a...a...palmeira</p>	<p>Par G  1: In picture A, there are three children.  2: In picture B, there are two children.  1: In picture A, there is a beach.  2: In picture B, there is a beach too.  1: In picture A, there are two boats.  2: In picture B, there is one boat.  1: In picture A, there is a sandcastle.  2: In picture B, there is a sandcastle too.  1: In picture A, there is a bucket and spade.  2: In picture B, there isn't one.  1: In picture A, there is a palm tree.  2: In picture B, there are two palm trees.</p>

<p>1: In picture B, two</p> <p>2: In picture A ammm the children are running</p> <p>1: In picture B the boys are playing football</p> <p>2: Acho que já disse tudo L1</p> <p>1: .... Eu também</p>	<p>1: In picture A, the children are running.</p> <p>2: In picture B, the boys are playing football.</p>
<p>Par B</p> <p>1: In picture A, there is one palm tree.</p> <p>2: In picture B, there are two palm trees.</p> <p>1: In picture A, there is a beach</p> <p>2: In picture B, too</p> <p>1: In picture A, there are two boats</p> <p>2: In picture B, there is one</p> <p>1: In picture A, there is a sandcastle with two towers.</p> <p>2: In picture B, there is a sandcastle with two towers.</p> <p>1: In picture A, there is a bucket and spade</p> <p>2: In picture B, no</p> <p>1: In picture A there are children running</p> <p>2: In picture B two boys playing football</p> <p>1: In picture A the sea is blue</p> <p>2: In B too</p> <p>1: I like my picture</p> <p>2: Eu também</p>	<p>Par H</p> <p>1: Parece ser fácil</p> <p>2: Ok...</p> <p>1: In picture A, are three children.</p> <p>2: In picture B, are two.</p> <p>1: In picture A, has got a beach.</p> <p>2: In picture B, too.</p> <p>1: In picture A, has got two boats</p> <p>2: In picture B, one boat.</p> <p>1: In picture A, has got a sandcastle.</p> <p>2: In picture B, too.</p> <p>1: In picture A, a bucket and spade.</p> <p>2: Onde?</p> <p>1: No sandcastle</p> <p>2: No</p> <p>1: In picture A, a palmeira tree</p> <p>2: In picture B, two</p> <p>1: In picture A, three children are running.</p> <p>2: In picture B, two boys playing football.</p>
<p>Par C</p> <p>1: In picture A, are three children.</p> <p>2: In picture B, are two.</p> <p>1: In picture A, is a beach.</p> <p>2: In picture B, is a beach too.</p> <p>1: In picture A, are two boats.</p> <p>2: In picture B, is one boat.</p>	<p>Par I</p> <p>1: In picture A, there is a beach.</p> <p>2: In picture B, there is a beach too.</p> <p>1: In picture A, there is a palm tree.</p> <p>2: In picture B, there are two</p> <p>1: In picture A, there are three children.</p> <p>2: In picture B, there are two children.</p> <p>1: As minhas correm</p>

<p>1: In picture A, is a sandcastle.  2: In picture B, is a sandcastle too.  1: In picture A, is a bucket and spade.  2: In picture B, no bucket and spade.  1: In picture A, is a palm tree.  2: In picture B, are two palm trees.  1: In picture A, the children are running.  2: In picture B, the boys are playing football.</p>	<p>2: Tenho dois rapazes a jogar futebol  1: Devemos dizer  2: Tá  1: In picture A, the children are running.  2: In picture B, the boys are playing football.  1: In picture A, there are two boats.  2: In picture B, there is one boat.  1: In picture A, there is a sandcastle.  2: In picture B, there is a sandcastle too.  1: In picture A, there is a bucket and spade.  2: In picture B, there isn't one.</p>
<p><b>Par D</b>  1: In picture A, three children.  2: In picture B, two.  1: In picture A, is a beach.  2: In picture B, too.  1: In picture A, existem two barcos  2: In picture B, one boat.  1: In picture A, is a sandcastle.  2: In picture B, too.  1: In picture A, a bucket and spade.  2: In picture B, no balde e pa  1: In picture A, a palmeira  2: In picture B, two palmeiras.  1: In picture A, children are running.  2: In picture B, boys are playing football.</p>	<p><b>Par J</b>  1: In picture A, there is a beach.  2: In picture B, too.  1: In picture A, there is a palm tree.  2: In picture B, there are two  1: In picture A, three children run.  2: In picture B, two children play football.  1: In picture A, there are two boats.  2: In picture B, one boat.  1: In picture A, there is a sandcastle.  2: In picture B, too.  1: In picture A, there is a bucket and spade.  2: Onde?  1: No castelo  2: In picture B, there isn't</p>
<p><b>Par E</b>  1: Picture A, are three crianças.  2: Picture B, are two  1: Picture A, is uma praia.  2: Picture B, também tem praia.  1: Picture A, tem two barcos.</p>	<p><b>Par K</b>  1: Uau, beautiful picture  2: Yes  1: In picture A, there is one palm trees.  2: In picture B, there are two palm trees.  1: In picture A, there is a beach</p>

<p>2: Picture B, one barco.</p> <p>1: Picture A, is um castelo de areia.</p> <p>2: Picture B, também tem castelo de areia.</p> <p>1: Picture A, is um balde e uma pá.</p> <p>2: Picture B, não tem.</p> <p>1: Picture A, is uma palmeira.</p> <p>2: Picture B, duas palmeiras.</p> <p>1: Picture A, the crianças estão a correr.</p> <p>2: Picture B, the meninos estão a jogar futebol.</p>	<p>2: In picture B, too</p> <p>1: In picture A, there are two boats</p> <p>2: In picture B, there is one</p> <p>1: In picture A, there is a sandcastle with two towers.</p> <p>2: In picture B, there is a sandcastle with two towers.</p> <p>1: In picture A, there is a bucket and spade</p> <p>2: In picture B, no</p> <p>1: In picture A there are children running</p> <p>2: In picture B two boys playing football</p> <p>1: In picture A one boy and two girls running</p> <p>2: In B two boys</p> <p>1: In picture A I have got 4 persons in the boat</p> <p>2: In picture B I don't</p>
<p>Par F</p> <p>1: In A, three children.</p> <p>2: In B, two.</p> <p>1: Temos de dizer picture</p> <p>2: Pois...desculpa</p> <p>1: In picture A, is a beach.</p> <p>2: In picture B, too.</p> <p>1: In picture A, existem two barcos</p> <p>2: In picture B, one boat.</p> <p>1: In picture A, is a sandcastle.</p> <p>2: In picture B, too.</p> <p>1: In picture A, a bucket and spade.</p> <p>2: In picture B, no balde e pa</p> <p>1: In picture A, a palmeira, como se diz palmeira?</p> <p>2: Não ouvi a professora, two palmeiras.</p>	<p>Par L</p> <p>1: Desta vez não te rias</p> <p>2: Às vezes é giro..por causa das palavras</p> <p>1: Então vamos lá</p> <p>2: Ok</p> <p>1: In A, three children.</p> <p>2: In B, two.</p> <p>1: Temos de dizer picture</p> <p>2: Pois..desculpa</p> <p>1: In picture A, is a beach.</p> <p>2: In picture B, too.</p> <p>1: In picture A, two boats</p> <p>2: In picture B, one boat.</p> <p>1: In picture A, is a sandcastle.</p> <p>2: In picture B, too.</p> <p>1: In picture A, a bucket and spade</p> <p>2: Isso é o quê?</p>

<p>1: In picture A, children are running. 2: In picture B, boys are playing football</p>	<p>1: O balde e a pá. 2: In picture B, no 1: In picture A, one palmeira 2: Não ouvi... two trees 1: In picture A, three children run. 2: In picture B, two boys play football 1: Que fixe</p>
--	---

#### Tarefa 4

Family 3.º ano	Food 4.º Ano
<p>Par M</p> <p>1: Vai ser canja 2: Ui não sei 1: In picture A, ui...começa tu 2: in figure B nãooo vá lá 1: In picture A boy sad 2: In picture B boy happy 1: In picture A o father tem uma blue jumper 2: In picture B is red 1: In picture A o boy tem shorts 2: In picture B tem trousers 1: In picture A a girl tem pink jumper 2: In picture B yellow jumper 1: In picture A tem uma grandmother 2: In picture B tem um avô 1: In picture A is a mother com a daughter 2: In picture B too 1: Na minha tão seis 2: Na minha também</p>	<p>Par A</p> <p>1: Picture A, I see 4 yogurts, 2: In Picture B I see 4 1: In Picture A I see 5 eggs, 2: In Picture B I see 2 eggs, 1: In Picture A I see 4 apples, 2: In B I see 5 1: In picture A I see 4 bananas 2: In Picture B I see 3 bananas, 1: In Picture A I see 1 lettuce, 2: In Picture B I see 1 lettuce, 1: In Picture A I see 2 pears, 2: In Picture B I see 4 pears 1: In Picture A I see 2 tomatoes, 2: In Picture B I see 3 1: In Picture A I see 5 carrots, 2: In picture B I see 3 carrots</p>
<p>Par N</p> <p>1: A posso começar eu? 2: Ok</p>	<p>Par B</p> <p>1: I can see four yogurts. 2: Me too.</p>

<p>1: In picture A, the boy is .  2: Is sad  1: Is sad,  2: In picture B, the boy is happy  1: In picture A, a girl tem uma pink..  2: Jumper  1: Ok..pink jumper  2: In B a girl tem uma tshirt yellow  1: In A o father tem uma T -shirt blue  2: In picture B, T -shirt red  1: In picture A, o boy tem shorts blue  2: In picture B, tem jeans.  1: In A boy tem a tshirt white  2: In B a white tshirt  1: Ok  2: In B too  1: In picture A mother ammm, como se diz abraçar?  2: Não sei...diz em português  1: a mother is abraçar a filha  2: In picture B, too  1: Acho que já acabamos</p>	<p>1: I can see four apples.  2: I can see five  1: I can see four bananas.  2: No, I can see three bananas.  1: I can see one lettuce.  2: Me too.  1: I can see two pears.  2: No, I can see four  1: I can see two tomatoes.  2: No, I can see three  1: I can see five carrots.  2: No, I can see three carrots.  1: I can see five eggs.  2: No, I can see two</p>
<p>Par O  1: Temos 6 diferenças  2: Pois  1: In picture A boy is sad  2: In picture B boy is happy  1: Não me lembro como se diz tem  2: Vá continua  1: In picture A father blue jumper  2: In picture B father red jumper  1: In picture A boy tem shorts  2: In picture B boy tem trousers  1: Isto não está bem  2: Mas não sabes, não dizes  1: In picture A girl a pink jumper</p>	<p>Par C  1: I can see four yogurts.  2: Me too  1: I can see four apples  2: I can see five apples  1: I can see four bananas.  2: I can see three bananas.  1: I can see one lettuce  2: Me too  1: I can see two peas.  2: I can see five pears.  1: I can see two tomatoes.  2: I can see three tomatoes and  1: I can see five carrots</p>

<p>2: In picture B girl yellow jumper  1: In picture A is a grandmother  2: In picture B is a grandfather  1: In picture A is a mother  2: In picture B too</p>	<p>2: I can see three carrots.  1: I can see five eggs  2: I can see two eggs</p>
<p>Par P  1: Quem começa  2: Podes ser tu  1: Tens de dizer in picture A  2: Ok  1: In picture A a boy sad  2: In picture B is happy  1: In picture A a girl pink jumper  2: In picture B is yellow  1: In picture A a son and a father  2: In picture B a daughter and a father  1: In picture A is a boy  2: In picture B too  1: In picture A uma grandfather  2: In picture B um grandfather  1: In picture A uma mother  2: In B too  1: Já falei de todas  2: Eu também</p>	<p>Par D  1: In A I see four apples  2: In B I see five apples.  1: In A I see four bananas.  2: In B I see three bananas.  1: In A I see one lettuce.  2: In B I see one lettuce.  1: In A I see two pears.  2: In B I see four pears.  1: In A I see two tomatoes.  2: I can see three tomatoes.  1: In A I see five carrots  2: In B I see three carrots.  1: In A I see four yogurts  2: In B I see four yogurts</p>
<p>Par Q  1: Posso começar eu?  2: Podes  1: In picture A is a boy sad  2: In picture B boy is happy  1: In picture A father have blue jumper  2: In picture B father red jumper  1: In picture A a boy is wearing shorts  2: In picture B a boy is trousers  1: In picture A girl have pink jumper  2: In picture B girl a yellow jumper  1: In picture A is a grandmother</p>	<p>Par E  1: In A 4 apples.  2: In B 5  1: In A 4 bananas  2: In B 3 bananas.  1: In A two pears  2: In B 4  1: In A 5 carrots  2: In B 3 carrots.  1: In A 2 tomatoes.  2: In B 3  1: 1 lettuce.</p>

<p>2: In picture B is a grandfather  1: In picture A are a mother e a daughter  2: In picture B too  1: Na minha tão todas  2: Na minha também</p>	<p>2: Sim, uma  1: In A 4 yogurts.  2: Tenho Igual  1: In A 5 eggs.  2: In B two</p>
<p>Par R  1: Podes ser tu?  2: Ok, In picture A, boy is sad  1: Não sei dizer..pic....  2: Não digas...eu também não digo  1: In B, boy is happy  2: In A, a girl tem pink..  1: Jumper  2: Pink jumper  1: In B girl yellow tshirt  2: In A father a T -shirt blue  1: In B, father T -shirt red  2: In A, boy shorts blue.  1: In B, boy jeans blue.  2: In A boy is a tshirt white  1: In B a t-shirt white  2: Ok  1: In B too  2: In picture A mother com a daughter  1: Ok In B, too  2: Acho que já acabamos</p>	<p>Par F  1: I see four Yogurts.  2: No, I see three yogurts.  1: I see five apples.  2: Me too.  1: I see three bananas.  2: I see four bananas.  1: I see one lettuce.  2: Me too.  1: I see two pears.  2: I see four pears.  1: I see three tomatoes.  2: Me too.  1: I see three carrots.  2: I see six carrots.  1: I see two eggs.  2: I see six eggs.</p>

#### Tarefa 5

Pets – 3.º Ano	Animals – 4.º Ano
<p>Par M  1: In picture A is one cat  2: In B too  1: In picture A is one fish orange  2: Picture B fish is blue  1: In picture A a dog brown</p>	<p>Par A  1: In picture A, there is one girafe  2: In picture B, too  1: In picture A, there is a zebra  2: In picture B, there are two zebras.  1: In picture A, there is one elephant</p>

<p>2: In picture B Is a dog white  1: In picture A two parrots  2: In picture B one parrot  1: In picture A os parrots are ...como se diz...coloridos  2: In picture B parrot is green  1: Quantas já tão  2: Acho que 4...  1: Ok...In picture A are 3 rabbits  2: In picture B one rabbit  1: In picture A are two turtles  2: In picture B one turtle  1: Já acabámos</p>	<p>2: In picture B, there are two  1: In picture A, there is one monkey  2: In picture B, too  1: In picture A, there is one seal  2: In picture B, a minha seal tem  1: In picture A, has got  2: In picture B, has got a ball  1: In picture A, there is a tree  2: In picture B, it's not a tree  1: In picture A, falta uma  2: In picture B, there are leaves  1: In picture A, no</p>
<p>Par N  1: Posso começar eu?  2: Podes  1: In picture A is one cat  2: In B too  1: In picture A one fish orange  2: Picture B um fish blue  1: In picture A a dog brown  2: In picture B is a dog white  1: In picture A two parrots  2: In picture B one parrot  1: Quantas já tão L1  2: Acho que 4..  1: Ok...na picture A are 3 rabbits  2: In picture B one rabbit  1: In picture A are two turtles  2: in picture B one turtle  1: Já acabámos</p>	<p>Par B  1: In picture A, there is a tree.  2: In picture B, there isn't a tree.  1: In picture A, there is one zebra.  2: In picture B, there are two zebras.  1: In picture A, there is a seal.  2: In picture B, there is a seal with a ball.  1: In picture A, there is one elephant.  2: In picture B, there are two elephants.  1: In picture A, there is a giraffe.  2: In picture B, there is a giraffe too.  1: In picture A, there is a monkey.  2: In picture B, there is a monkey too.  1: Já está?  2: Não, falta uma.  1: In picture B, there are leaves.  2: In picture A, no leaves.  1: Okay, agora sim</p>
<p>Par O  1: Quem começa?  2: Podes ser tu  1: In picture A are two turtles  2: In picture B one turtle</p>	<p>Par C  1: In picture A, there is one giraffe.  2: In picture B, there is a giraffe too.  1: In picture A, there is one zebra.  2: In picture B, there are two zebras.</p>

<p>1: In picture A a brown dog  2: In picture B is a white dog  1: Ok.....In picture A are 3 rabbits  2: In picture B one rabbit  1: In picture A is one cat  2: In B too  1: In picture A is one fish orange  2: Na Picture B is blue  1: In picture A two parrots  2: In picture B one parrot  1: Quantas já tão  2: Já acabámos</p>	<p>1: In picture A, there is one elephant.  2: In picture B, there are two elephants.  1: In picture A, there is one monkey.  2: In picture B, there is a monkey too.  1: In picture A, there is one seal.  2: In picture B, my seal has a ball.  1: In picture A, there is a tree.  2: In picture B, there isn't a tree.  1: Falta uma...  2: In picture B, there are leaves.  1: In picture A, no leaves.  2: In picture B, yes</p>
<p>Par P  1: Começa tu. 2: (Ahhh) Começa tu, vá.  1: In picture A...  2: Estás a falar baixinho  1: One cat.  2: In picture B, two cats.  1: In picture A, is one fish...  2: Tens de dizer a cor!  1: Orange.  2: is one fish, blue.  1: In picture A, is a dog, brown.  2: In picture B, is a dog, white.  1: Posso eu dizer agora? L1  2: Diz lá.  1: In picture B, one turtle.  2: In picture A, two turtles.  1: In picture B, is a bird.  2: In picture A, two.  1: In picture B, one rabbit.  2: In picture A, three.  1: Já estão todas?  2: Falta a tartaruga.  1: In picture B, one turtle.  2: In picture A, two.</p>	<p>Par D  1: Quem começa?  2. Começa tu  1: Ammmm In picture A is zebra  2: Ammm in the picture B are two  1: In picture A ammm is a girafe  2: In picture B ammm is a giraffe too  1: In a picture A is a elephant  2: In the picture B is two  1: In picture A is a monkey  2: Picture B too  1: In the picture A is a tree  2: In the picture B are leaves  1: In picture A is a seal  2: Picture B is a seal com one ball</p>

<p>Par Q</p> <p>1: Começa tu.</p> <p>2: (Ahhh) Começa tu, vá.</p> <p>1: In picture A, one cat.</p> <p>2: In picture B, two cats.</p> <p>1: In picture A, one orange fish.</p> <p>2: In picture B, one blue fish.</p> <p>1: In picture A, brown dog.</p> <p>2: In picture B, white dog.</p> <p>1: Posso eu dizer agora?</p> <p>2: Diz lá.</p> <p>1: In picture B, one turtle.</p> <p>2: In picture A, two turtles.</p> <p>1: In picture B, one bird.</p> <p>2: In picture A, two birds.</p> <p>1: In picture B, one rabbit.</p> <p>2: In picture A, three rabbits.</p> <p>1: Já estão todas?</p> <p>2: Falta a tartaruga.</p> <p>1: In picture B, one turtle.</p> <p>2: In picture A, two.</p>	<p>Par E</p> <p>1: Esta é fácil, vamos ser rápidos</p> <p>2: Vamos fazer em menos tempo (riso)</p> <p>1: Giraffe.</p> <p>2: Giraffe.</p> <p>1: Zebra.</p> <p>2: Two zebras.</p> <p>1: Elephant.</p> <p>2: Two elephants.</p> <p>1: Monkey.</p> <p>2: Monkey.</p> <p>1: Seal.</p> <p>2: Seal with a ball.</p> <p>1: Tree.</p> <p>2: No tree.</p> <p>1: Falta uma...</p> <p>2: Leaves.</p> <p>1: No leaves.</p> <p>2: Obrigado!</p>
<p>Par R</p> <p>1: Quem começa...</p> <p>2: Começa tu...</p> <p>1: mas tens de falar alto</p> <p>2: Ok</p> <p>1: Fish</p> <p>2: Fish</p> <p>1: Cat</p> <p>2: Cat</p> <p>1: Birds</p> <p>2: Bird</p> <p>1: Dog</p> <p>2: Dog</p> <p>1: Rabbits</p> <p>2: Rabbit</p>	<p>Par F</p> <p>1: Giraffe.</p> <p>2: Giraffe.</p> <p>1: Zebra.</p> <p>2: Two zebras.</p> <p>1: Elephant.</p> <p>2: Two elephants.</p> <p>1: Monkey.</p> <p>2: Monkey.</p> <p>1: Seal.</p> <p>2: Seal com uma ball.</p> <p>1: Tree.</p> <p>2: No tree.</p> <p>1: Falta uma...</p> <p>2: Leaves.</p>

1: Turtle 2: Turtle 1: Já tá tudo...	1: No leaves. 2: Obrigado!
--	-------------------------------

## Tarefa 6

Praia /Verão 3.º Ano	Praia /Verão 4.º Ano
<p>Par M</p> <p>1: In A, three children. 2: In B, two.</p> <p>1: Temos de dizer in picture 2: Pois..desculpa</p> <p>1: In picture A, is a beach. 2: In picture B, too.</p> <p>1: In picture A, existem two boats 2: In picture B, one boat.</p> <p>1: O meu barco tem pessoas 2: O meu não</p> <p>1: In picture A, is a sandcastle. 2: In picture B, too.</p> <p>1: Tem duas torres? 2: Yes</p> <p>1: In picture A, a bucket and spade. 2: In picture B, no</p> <p>1: In picture A, a palmeira, como se diz palmeira? 2: Não ouvi a professora, como se diz: two trees</p> <p>1: In picture A, children are running. 2: In picture B, boys are playing football</p>	<p>Par A</p> <p>1: In picture A, there are three children. 2: In picture B, two children.</p> <p>1: In picture A, there is a beach. 2: In picture B, too.</p> <p>1: In picture A, there are two boats. 2: In picture B, one boat.</p> <p>1: In picture A, there is a sandcastle. 2: In picture B, too.</p> <p>1: In picture A, there is a bucket and spade. 2: In picture B, no</p> <p>1: In picture A, there is a palm tree. 2: In picture B, are two</p> <p>1: In picture A, three children are running. 2: In picture B, three children play football.</p>
<p>Par N</p> <p>1: In picture A, is a palmeira tree 2: In picture B, are two</p> <p>1: In picture A, is a beach 2: In picture B, too.</p>	<p>Par B</p> <p>1: In picture A, there is one palm tree. 2: In picture B, there are two palm trees.</p> <p>1: In picture A, there is a beach. 2: In picture B, there is a beach too.</p>

<p>1: Na picture A, two boats  2: Na picture B, one boat  1: Na picture A a sandcastle  2: In picture B, too  1: In picture A, are a bu...b..balde e pá T  2: In picture B, no  1: In picture A, three children  2: In picture B two children  1: In picture A, one boy and two girls  2: In picture B, two boys</p>	<p>1: In picture A, there are two boats.  2: In picture B, there is one boat.  1: In picture A, there is a sandcastle with two towers.  2: In picture B, there is a sandcastle with two towers too.  1: In picture A, there is a bucket and spade.  2: In picture B, there isn't  1: In picture A, there are children running.  2: In picture B, two boys are playing football.  1: In picture A, there is one boy and two girls running.  2: In picture B, there are two boys.  1: In picture A, four people in the boat.  2: In picture B, no I don't</p>
<p>Par O  1: Posso ser eu?  2: Sim  1: In picture A, is a palm tree.  2: Tens de dizer there is  1: Ok  2: In picture B, there is two  1: In picture A, there is beach.  2: In picture B, too.  1: In picture A, there is three children.  2: In picture B, two.  1: In picture A, children running.  2: In picture B, children play football.  1: In picture A, there is two boats.  2: In picture B, one boat.  1: In picture A, there is a sandcastle.  2: In picture B, too.</p>	<p>Par C  1: In picture A, there is a beach  2: In picture B, too  1: In picture A, there is one palm tree.  2: In picture B, there are two palm tree.  1: In picture A, there are two boats  2: In picture B, there is one  1: In picture A, there is a sandcastle with two torres  2: In picture B, too  1: In picture A, there is, there are a bucket and spade  2: In picture B, no  1: In picture A there are three children running  2: In picture B two boys playing football  1: In picture A the sea is blue  2: In B too</p>

<p>1: In picture A, there is a bucket and spade. 2: In picture B, no</p>	<p>1: O mar é sempre azul (risos) 2: Pois...</p>
<p>Par P</p> <p>1: Ups... 2: Bora lá...</p> <p>1: In picture A, three children. 2: In picture B, two.</p> <p>1: In picture A, a beach. 2: In picture B, too.</p> <p>1: In picture A, two boats 2: In picture B, one boat.</p> <p>1: In picture A, a sandcastle. 2: In picture B, too.</p> <p>1: In picture A, tens a bucket and spade. 2: Onde?</p> <p>1: No sandcastle 2: No</p> <p>1: In picture A, a palm tree 2: In picture B, two</p> <p>1: In picture A, three children running. 2: In picture B, two children play football.</p>	<p>Par D</p> <p>1: In picture A, are three children. 2: In picture B, are two</p> <p>1: Esqueci o there are 2: Pois...</p> <p>1: In picture A, there is a beach. 2: In picture B, too.</p> <p>1: In picture A, there is a sandcastle. 2: In picture B, there is too.</p> <p>1: In picture A, there are two boats. 2: In picture B, there are, (ups) is one boat.</p> <p>1: In picture A, there is a palm tree. 2: In picture B, there are two</p> <p>1: In picture A, there is a bucket and spade. 2: In picture B, there is one.</p> <p>1: In picture A, three children are running. 2: In picture B, two boys are playing football.</p> <p>1: Achas que foi bom? 2: Não sei...talvez</p>
<p>Par Q</p> <p>1: Não te esqueças das regras 2: E falar alto, já sei</p> <p>1: In picture A, are three children. 2: In picture B, two.</p> <p>1: In picture A, is a beach. 2: In picture B, too.</p> <p>1: In picture A, is a palm tree. 2: In picture B, two palm trees</p>	<p>Par E</p> <p>1: Já fizestemos esta..fácil 2: Mas não te rias...é para falar</p> <p>1: Picture A, are three children 2: Picture B, are two children</p> <p>1: Picture A, three children run 2: Picture B, two children play football</p> <p>1: Picture A, is a beach 2: Picture B, too</p> <p>1: Picture A, tem uma palmeira.</p>

<p>1: In picture A, are two boats.  2: In picture B, one boat.  1: In picture A, is a sandcastle.  2: In picture B, too.  1: In picture A, o meu tem bucket and spade e o teu?  2: In picture B, no meu não  1: In picture A, three children running.  2: In picture B, two children playing football.  1: Boa acho que correu bem  2: Teacher acabámos</p>	<p>2: Picture B, two  1: Picture A, two boats  2: Picture B, one boat  1: Picture A, tem um castelo de areia.  2: Picture B, too  1: Picture A, o meu tem um balde e uma pá.  2: Picture B, o meu não  1: Ah boa</p>
<p>Par R  1: Queres que eu comece?  2: Sim sabes como falo  1: Não te chateis..fala só  2: Ok  1: Picture A, há uma palmeira.  2: Picture B, two  1: Picture A, one beach  2: Picture B, too  1: Picture A, two boats  2: Picture B one  1: Picture A, um castelo de areia  2: Picture B, too  1: Picture A, balde e uma pá.  2: Picture B, no  1: Picture A, children run  2: Picture B, children play futebol.  1: Football  2: Yes</p>	<p>Par F  1: In A, three children.  2: In B, two.  1: In picture  2: Pois...  1: In picture A, is a beach.  2: In picture B, too.  1: In picture A, two boats  2: In picture B, one boat.  1: O meu barco tem 4 pessoas  2: O meu não  1: In picture A, is a sandcastle.  2: In picture B, too.  1: In picture A, a bucket and spade.  2: In picture B, no  1: In picture A, a palmeira  2: Não ouvi a professora two  1: In picture A, two girls and one boy  2: In picture B, boys are playing football  1: Football, yahh  2: Boa</p>

# Anexo I - Rubricas de Avaliação




REGISTO DO/A PROFESSOR/A

DISCIPLINA: \_\_\_\_\_

Ano / turma: \_\_\_\_/\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1.º ciclo				
RUBRICA DE AVALIAÇÃO – EXPRESSÃO ORAL				
Tarefa:				
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	NÍVEIS DE DESEMPENHO   STANDARS			
	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
1. Organização das ideias e vocabulário	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresenta informação <b>muito bem organizada</b>.</li> <li>• Utiliza vocabulário <b>específico, rico, muito variado e adequado</b> ao assunto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresenta informação <b>bem organizada</b>.</li> <li>• Utiliza vocabulário <b>rico, variado e adequado</b> ao assunto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresenta informação <b>organizada</b>.</li> <li>• Utiliza vocabulário <b>pouco variado, mas adequado</b> ao assunto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresenta informação <b>desorganizada</b>.</li> <li>• <b>Não</b> utiliza vocabulário <b>variado nem adequado</b> ao assunto.</li> </ul>
2. Construção frásica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exprime-se <b>sempre</b> com correção linguística (concordâncias, modos e tempos verbais...).</li> <li>• Usa <b>sempre adequadamente</b> processos de articulação frásica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exprime-se <b>quase sempre</b> com correção linguística (concordâncias, modos e tempos verbais...).</li> <li>• Usa <b>quase sempre adequadamente</b> processos de articulação frásica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exprime-se com <b>algumas</b> falhas ao nível da correção linguística, <b>mas</b> garante a progressão temática.</li> <li>• Usa <b>ocasionalmente</b> processos adequados de articulação frásica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exprime-se com falhas <b>sistemáticas</b> ao nível da correção linguística e <b>não</b> garante a progressão temática.</li> <li>• <b>Não</b> usa processos adequados de articulação frásica.</li> </ul>
3. Clareza e correção	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revela <b>muito bons</b> conhecimentos sobre o(s) assunto(s).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revela <b>bons</b> conhecimentos sobre o(s) assunto(s).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revela conhecimentos <b>básicos</b> sobre o(s) assunto(s).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Não</b> revela conhecimentos sobre o(s) assunto(s).</li> </ul>
4. Interesse dos ouvintes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assume uma atitude corporal e gestual <b>muito correta</b> que permite captar a atenção dos ouvintes.</li> <li>• Expressa-se com <b>muita</b> fluência e ritmo num tom de voz <b>audível</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assume uma atitude corporal e gestual <b>correta</b> que permite captar a atenção dos ouvintes.</li> <li>• Expressa-se com fluência e ritmo num tom de voz <b>audível</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assume uma atitude corporal e gestual <b>satisfatória, mas nem sempre</b> capta a atenção dos ouvintes.</li> <li>• Expressa-se com <b>alguma</b> fluência e ritmo num tom de voz <b>nem sempre audível</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Não</b> assume uma atitude corporal e gestual adequada que permita captar a atenção dos ouvintes.</li> <li>• <b>Não</b> se expressa com fluência e ritmo, num tom de voz <b>audível</b>.</li> </ul>

Alunos	Critérios de avaliação			
	1	2	3	4
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
20.				
21.				
22.				
23.				
24.				

 Escola Básica _____	1.º ciclo	Ano letivo 202__/202__
	Nome _____	
<b>RUBRICA DE AVALIAÇÃO - EXPRESSÃO ORAL</b>		



### MUITO BOM

O meu discurso foi **MUITO BOM** porque:

- Apresentei a informação **muito bem** organizada;
- Utilizei vocabulário **rico, muito variado e adequado** ao assunto;
- Exprimi-me **sempre** com correção (construção das frases);
- Utilizei **sempre** conectores, pronomes e sinónimos;
- Revelei conhecimentos **muito bons** sobre o(s) assunto(s);
- Adotei uma atitude corporal **muito adequada** e captei a atenção dos ouvintes;
- Expresei-me com **muita** fluência e de forma **audível**.



### BOM

O meu discurso foi **BOM** porque:

- Apresentei a informação **bem** organizada;
- Utilizei vocabulário **rico, variado e adequado** ao assunto;
- Exprimi-me **quase sempre** com correção (construção das frases);
- Usei **quase sempre** conectores, pronomes e sinónimos;
- Revelei **bons** conhecimentos sobre o(s) assunto(s);
- Adotei uma atitude corporal **adequada** e captei a atenção dos ouvintes;
- Expresei-me **com fluência** e de forma **audível**.



### SUFICIENTE

O meu discurso foi **SUFICIENTE** porque:

- Apresentei a informação de forma **organizada**;
- Utilizei vocabulário **pouco variado, mas adequado** ao assunto;
- Exprimi-me **com algumas** falhas (construção das frases);
- Utilizei **poucos** conectores, pronomes e sinónimos;
- Revelei conhecimentos **simples** sobre o(s) assunto(s);
- Adotei uma atitude corporal **adequada**, mas **nem sempre** captei a atenção dos ouvintes;
- Expresei-me com **alguma** fluência e num tom de voz **nem sempre audível**.



### INSUFICIENTE


O meu discurso foi **INSUFICIENTE** porque:





- Apresentei a informação de forma **desorganizada**;
- **Não** utilizei vocabulário **variado nem adequado** ao assunto;
- Exprimi-me **com muitas** falhas (construção das frases);
- **Não** utilizei conectores, pronomes e sinónimos;
- **Não** revelei conhecimentos sobre o(s) assunto(s);
- **Não** adotei uma atitude corporal **satisfatória** de forma a captar a atenção dos ouvintes;
- **Não** me expressei com fluência e de forma **audível**.





### O que podes fazer para melhorar a expressão oral?

- ✓ Praticar a leitura diariamente;
- ✓ Recitar poemas;
- ✓ Fazer rimas e inventar histórias e canções, para tirares partido da linguagem;
- ✓ Contar as tuas experiências;
- ✓ Organizar o discurso em tópicos;
- ✓ Gravar as conversas/ apresentações para posterior audição e correção;
- ✓ Ouvir os outros com atenção.











Escola Básica _____	1.º ciclo	Ano letivo 202__/202__
Nome _____		
<b>AUTOAVALIAÇÃO – EXPRESSÃO ORAL</b>		

Data ___/___/___	Tarefa:
 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>	

APRECIÇÃO	Professor/a:
 <input type="checkbox"/>	Preparaste e fizeste um discurso muito bom. Continua!
 <input type="checkbox"/>	Preparaste e fizeste um discurso organizado, mas deves usar mais conetores, sinónimos, pronomes e prestar mais atenção à construção das frases.
 <input type="checkbox"/>	Tens de preparar melhor o teu discurso. Deves falar mais alto para que os ouvintes te compreendam melhor e tomar atenção à construção das frases e ao vocabulário.
 <input type="checkbox"/>	O teu discurso é pouco organizado. Tens de preparar melhor as tuas apresentações! Tu consegues!

-----

Data ___/___/___	Tarefa:
 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>	

APRECIÇÃO	Professor/a:
 <input type="checkbox"/>	Preparaste e fizeste um discurso muito bom. Continua!
 <input type="checkbox"/>	Preparaste e fizeste um discurso organizado, mas deves usar mais conetores, sinónimos, pronomes e prestar mais atenção à construção das frases.
 <input type="checkbox"/>	Tens de preparar melhor o teu discurso. Deves falar mais alto para que os ouvintes te compreendam melhor e tomar atenção à construção das frases e ao vocabulário.
 <input type="checkbox"/>	O teu discurso é pouco organizado. Tens de preparar melhor as tuas apresentações! Tu consegues!



## Anexo J - Entrevista

### Entrevista

A1 Dificuldade	1 O que achaste da tarefa? Foi fácil, difícil?
B1 Motivação	2- Ficaste mais motivado a falar inglês?
C1 Utilidade	3. Achas que a tarefa te permitiu falar mais em inglês? Como?
D.1 Sentimentos desenvolvidos	4-Como te sentiste a desenvolver estas tarefas? 5- Achas que estás mais confiante a falar em inglês?
E1. Pedido de ajuda	6 Pediste ajuda em algum momento ao professor? E ao teu par? 7- Gostas mais de falar inglês individualmente ou quando estás em pares?
F1. Tarefas preferidas	8- Qual foi a tua tarefa preferida? Porquê? Apenas na última entrevista

Data: 26/01/2022		3.º ano – tarefa 1.3	
<p><b>1- O que achaste da tarefa? Foi fácil, difícil?</b> Achei a tarefa mais ou menos, foi fácil saber o quero dizer e difícil em falar Também acho Foi difícil Achei mais ou menos Foi interessante. Foi difícil Mais ou menos Foi mais ou menos fácil Algumas partes foram mais fáceis, Difícil falar Eu sei dizer em português, mas depois, não sei as palavras certas em inglês, Foi um pouco complicada</p>	<p><b>2- Ficaste mais motivado a falar inglês?</b> Sim, porque gostei de ver que conseguia falar mais Sim eu também O meu pai disse que isto seria bom para mim O meu também disse Sim eu também Acho que vou saber falar mais e melhor Eu ainda não sei bem Foi engraçado falar desta maneira com um par Pois foi..foi giro Sim...acho que tenho de falar mais Não sei...falei muito em português Eu também</p>	<p><b>3- Achas que a tarefa te permitiu falar mais em inglês? Como?</b> Sim, porque tive de explicar minhas ideias e discutir a sequência da história com meu par. Sim teacher é verdade Acho que sim Acho que sim, porque era preciso. Acho que sim ..mas não sei Pois...temos de falar agora aos poucos Sim, todas as aulas Acho que sim Foi preciso usar o novo vocabulário Usei as palavras novas e tentei falar mais em inglês. A tarefa não é para falarmos mais em inglês? Então eu falei E eu também</p>	<p><b>4- Como te sentiste a desenvolver estas tarefas?</b> Não sei... nervoso no início como tinha de ir falar Também eu Às vezes os meninos da sala gozam Nervoso Eu gostei Às vezes os meninos da sala gozam e eu não falo. Mas até foi giro...eu faço na próxima Às vezes os meninos da sala gozam Eu sei que falo mal mas acho que até gostei Nervoso..falei muito em português Foi bom perceber que conseguia fazer a tarefa Senti-me um pouco nervoso porque ia falar</p>
<p><b>5-Achas que estás mais confiante a falar em inglês?</b> Sim, depois de fazer a tarefa</p>	<p><b>6- Pediste ajuda em algum momento ao professor? E ao teu par?</b></p>	<p><b>7- Gostas mais de falar inglês individualmente ou quando estás em pares?</b></p>	

<p>Acho que sim Talvez não Talvez...mas não sei Não sei...talvez não Acho que sim Acho que não Acho que sim, mas continuo a falar mal Acho que um dia vou conseguir fazer bem... Vou tentar falar mais Acho que sim...vou treinar mais Acho que sim...vou tentar falar mais</p>	<p>Não pedi ajuda à professora, nem a ele E eu também não A teacher já tinha dito tudo Verdade Pois já tinhas dito tudo. Também acho Às vezes perguntava Pedi ajuda ao meu par quando não tinha certeza Não perguntei à professora nem ao meu par Eu também não Não pedimos ajuda Pois não</p>	<p>A pares Prefiro falar em pares Em pares A pares é mais fácil A pares Gosto mais a pares, posso corrigir os erros Em pares, claro A pares porque posso aprender com a minha par A pares porque é mais fácil È mais fácil a pares Em pares...Acho que sozinho, fico com dúvidas A pares</p>	
---	--	--	--

Data: 28/01/2022		4.º ano – tarefa 1.4	
<p><b>1-O que achaste da tarefa? Foi fácil, difícil?</b> Achei a tarefa mais ou menos fácil Mais ou menos fácil Foi um bocadinho difícil Foi fácil Foi fácil saber o vocabulário e difícil em falar Foi difícil Achei mais ou menos Foi mais ou menos fácil Mais ou menos fácil Foi fácil Foi fácil Algumas partes foram fáceis ..falei tudo em português</p>	<p><b>2- Ficaste mais motivado a falar inglês?</b> Não sei...falei muito em português Falei muito em português Eu também falei Sim mas acho que não foi muito Acho que vou saber falar mais e melhor O meu pai quer que eu seja bom a inglês O meu também Foi muito giro estar com um par a fazer estas listas Pois foi... Sim...acho que tenho de falar mais Eu também Eu também</p>	<p><b>3- Achas que a tarefa te permitiu falar mais em inglês? Como?</b> Acho que sim, mas na lista só falamos em português Pois foi Falei em português na lista Acho que sim, porque era preciso..mas depois não falamos Falamos em português Não sei...falamos nas duas línguas (2x) Falei em inglês e português Verdade nós também Pois foi Foi preciso usar o novo vocabulário, mas na lista foi difícil Usei as palavras novas e tentei falar mais em inglês. Temos de falar mais em inglês..mas nem sempre conseguimos</p>	<p><b>4-Como te sentiste a desenvolver estas tarefas?</b> Acho que não foi mau..falei muito em português Eu gostei foi desafiante Eu também falei Eu sei que falo mal mas acho que até gostei Um pouco nervosa Senti-me um pouco nervoso quando tinha de falar Eu também fiquei nervoso Não sei... nervoso..fiz ammmm Nervosa Foi giro Tinha receio que gozassem comigo Às vezes os meninos da sala gozam e eu não falo.</p>
<p><b>5- Achas que estás mais confiante a falar em inglês?</b> Acho que sim...vou treinar mais Sim eu estava Eu também Claro que sim</p>	<p><b>6- Pediste ajuda em algum momento ao professor? E ao teu par?</b> Tu disseste isso, mas não precisei Não pedi ajuda</p>	<p><b>7-Gostas mais de falar inglês individualmente ou quando estás em pares?</b> A pares Gosto dos dois Eu também</p>	

<p>Acho que sim...vou tentar falar mais          Sim, talvez          Acho que sim          Acho que um dia vou fazer bem...          Vou treinar          Acho que sim          Não sei...talvez não</p>	<p>Não, não pedi          Acho que não era preciso, falei em português          Não pedi, falei em português          Não pedi          Acho que não tive dificuldades..quer dizer..porque falamos em português          Quando não sabia falei em português          Não pedi a ninguém          Não, a nenhum          Pedi ajuda ao meu par quando não tinha certeza..mas ele também não sabia          Não perguntei à professora nem ao meu par</p>	<p>Em pares          A pares          Prefiro falar em pares,          Em pares          A pares          A pares é mais fácil          Gosto mais a pares</p>	
---	--	--	--

Data: 6/04/2022		3.º ano – tarefa 2.3	
<p><b>1-O que achaste da tarefa? Foi fácil, difícil?</b>          Achei a tarefa mais fácil          Também acho          Foi mais fácil          Achei mais ou menos          Foi muito gira.          Foi mais ou menos          Mais ou menos          Foi mais fácil falar          Mais fácil de falar          Tentei dizer as palavras certas em inglês,          Foi mais gira          Muito mais</p>	<p><b>2- Ficaste mais motivado a falar inglês?</b>          Sim, porque gostei de ver que conseguia falar mais          Sim eu também          Sim          Sim          Sim eu também          Acho que consegui falar mais          Eu ainda não sei bem          Foi engraçado          Pois foi..foi giro          Sim          Não sei...não falei muito em português.          Eu também não</p>	<p><b>3- Achas que a tarefa te permitiu falar mais em inglês? Como?</b>          Sim, acho que sim          Sim teacher          Acho que sim          Acho que sim,          Acho que sim ..mas não sei          Pois...acho que foi melhor          Sim          Acho que sim          Sim          Tentei falar mais em inglês.          Usei as palavras novas          E eu também</p>	<p><b>4- Como te sentiste a desenvolver estas tarefas?</b>          Não sei...menos nervoso          Eu também          Os meninos não disseram nada          Ainda nervoso          Eu gostei mais          Nervosa          Mas até foi giro          Bem          Acho que até gostei mais          Nervoso..ainda falei muito em português          Bem...Consegui fazer a tarefa          Senti-me bem</p>
<p><b>5- Achas que estás mais confiante a falar em inglês?</b>          Sim, depois de fazer a tarefa          Acho que sim          Talvez ainda não          Talvez..mas não sei          Não sei...talvez ainda não          Acho que sim          Acho que sim</p>	<p><b>6- Pediste ajuda em algum momento ao professor? E ao teu par?</b>          Não pedi ajuda à professora, nem a ele          E eu também não          Não foi preciso          Verdade          Não foi preciso</p>	<p><b>7- Gostas mais de falar inglês individualmente ou quando estás em pares?</b>          A pares          em pares          Em pares          A pares é mais fácil          A pares          Gosto mais a pares,          Em pares, claro</p>	

Acho que sim Consegui fazer bem... Falei mais Acho que sim Acho que sim	Não perguntei à professora nem ao meu par Eu também não Não pedimos ajuda Pois não Pois Não pedi Pedi ajuda ao meu par quando não tinha certeza	A pares A pares p é mais fácil È mais fácil a pares Em pares... A pares	
---	---	---	--

Data: 8/04/2022		4.º ano – tarefa 2.4	
<b>1-O que achaste da tarefa? Foi fácil, difícil?</b> Achei a tarefa mais fácil Mais ou menos fácil Foi mais fácil Foi fácil Foi fácil Foi difícil Achei mais ou menos fácil Foi fácil Mais ou menos fácil Foi fácil Foi fácil Algumas partes foram fáceis ..	<b>2- Ficaste mais motivado a falar inglês?</b> Não sei...acho que sim Ainda falei em português Eu também Sim mas acho que não foi muito Acho que sim, Sim Eu também Foi muito giro Pois foi... Sim...acho que tenho de falar mais Eu fiquei Eu também	<b>3- Achas que a tarefa te permitiu falar mais em inglês? Como?</b> Acho que sim, Pois foi Falei em inglês Acho que sim, Falamos em inglês Não sei...falamos nas duas línguas Falei em inglês Verdade nós também Pois foi Foi fácil usar o novo vocabulário, Tentei falar mais em inglês. Eu também tentei falar mais em inglês..	<b>4- Como te sentiste a desenvolver estas tarefas?</b> Acho que foi bom Eu gostei bastante Eu também falei Eu gostei Um pouco nervosa Senti-me um pouco nervoso Eu também Não sei... nervoso.. Gostei Foi giro Estou melhor Já falei mais
<b>5-Achas que estás mais confiante a falar em inglês?</b> Acho que sim Sim eu estava Eu também Claro que sim Acho que sim... Sim, talvez Acho que sim Sim Esforcei-me Acho que sim Não sei...	<b>6- Pediste ajuda em algum momento ao professor? E ao teu par?</b> não precisei Não pedi ajuda Não, não pedi Acho que não era preciso, Não pedi, Não pedi Acho que não tive dificuldades.. Quando não sabia falei em português Não pedi a ninguém Não, a nenhum Pedi ajuda ao meu par Não perguntei à professora nem ao meu par	<b>7-Gostas mais de falar inglês individualmente ou quando estás em pares?</b> A pares Gosto dos dois Eu também Em pares A pares Prefiro em pares, Em pares A pares A pares é mais fácil Gosto mais a pares Prefiro a pares A pares	

Data: 25/05/2022		3.º ano – tarefa 3.3	
<p><b>1-O que achaste da tarefa? Foi fácil, difícil?</b>  Achei a tarefa fácil  Também acho  Foi fácil  Achei fácil  Foi muito fácil  Foi fácil  Mais ou menos  Foi mais fácil falar  Mais fácil  Fácil  Foi a mais gira</p>	<p><b>2- Ficaste mais motivado a falar inglês?</b>  Sim,  Sim eu também  Sim  Sim  Sim eu também  Acho que sim  Eu também  Foi muito engraçado  Pois foi..foi giro  Sim  Ainda não sei...  Eu também não</p>	<p><b>3- Achas que a tarefa te permitiu falar mais em inglês? Como?</b>  Sim, acho que sim  Sim  Acho que sim  Acho que sim,  Acho que sim ..  Acho que foi a melhor  Sim  Acho que sim  Sim  Sim  Acho que sim  E eu também</p>	<p><b>4- Como te sentiste a desenvolver estas tarefas?</b>  Bem  Eu também  Gostei muito  Menos nervoso  Eu gostei  Menos nervosa  Gostei muito  Wonderful  Muito bem  Acho que melhor  Bem...  Senti-me bem</p>
<p><b>5- Achas que estás mais confiante a falar em inglês?</b>  Sim,  Acho que sim  Talvez sim  Talvez..mas não sei  Não sei...talvez sim  Acho que sim  Acho que sim  Acho que sim  Consegui fazer bem...  Falei mais  Acho que sim  Acho que sim</p>	<p><b>6- Pediste ajuda em algum momento ao professor? E ao teu par?</b>  Não pedi ajuda  E eu também não  Não foi preciso  Não  Não foi preciso  Não perguntei a ninguém  Eu também não  Não pedimos ajuda  Pois não  Não  Não pedi  Acho que não pedi</p>	<p><b>7- Gostas mais de falar inglês individualmente ou quando estás em pares?</b>  A pares  em pares  Em pares  A pares  A pares  Gosto mais a pares,  Em pares,  A pares  A pares  È mais fácil a pares  Em pares...  A pares</p>	<p><b>8- Qual foi a tua tarefa preferida? Porquê?</b>  Gostei muito da segunda..foi sobre animais  Foi a segunda tarefa  De todas  A última...Foi gira  Foi esta tarefa  Gostei desta  Acho engraçado ter aprendido palavras novas sobre os animais  Foi a segunda tarefa  A primeira foi muito engraçada  Gostei da última</p>

Data: 27/05/2022		4.º ano – tarefa 3.4	
<p><b>1- O que achaste da tarefa? Foi fácil, difícil?</b>  Achei a tarefa mais fácil  Fácil  Foi mais fácil  Foi fácil  Foi fácil  Foi difícil  Achei mais fácil  Foi fácil  Mais ou menos  Foi fácil  Foi fácil  Fácil</p>	<p><b>2- Ficaste mais motivado a falar inglês?</b>  Acho que sim  Eu também  Ainda falei em português  Sim mas acho que foi muito  Acho que sim  Sim  Eu também  Foi muito giro  Pois foi...  Sim...  Eu fiquei contente  Eu também</p>	<p><b>3- Achas que a tarefa te permitiu falar mais em inglês? Como?</b>  Acho que sim,  Claro que sim  Falei em inglês  Acho que sim,  Falamos em inglês  Não sei...Sim  Falei em inglês  Verdade nós também  Pois foi  Foi fácil  Tentei falar mais em inglês.  Temos de falar mais em inglês..</p>	<p><b>4- Como te sentiste a desenvolver estas tarefas?</b>  Acho que foi bom  Eu gostei bastante  Eu também falei  Eu gostei  Um pouco nervosa  Senti-me melhor  Eu também  Não sei... bem  Gostei  Foi giro  Estou melhor  Já falei mais</p>

<p><b>5- Achas que estás mais confiante a falar em inglês?</b>  Acho que sim  Sim eu estava  Eu também  Claro que sim  Acho que sim...  Sim, talvez  Acho que sim  Sim  Eu também  Acho que sim  Não sei...</p>	<p><b>6- Pediste ajuda em algum momento ao professor? E ao teu par?</b>  não precisei  Não pedi ajuda  Não, não pedi  não era preciso,  Não pedi,  Não pedi  Não pedi  não tive dificuldades.  não  Não pedi a ninguém  Não, a nenhum  Não pedi  Não perguntei à professora nem ao meu par</p>	<p><b>7- Gostas mais de falar inglês individualmente ou quando estás em pares?</b>  A pares  Gosto dos dois  Eu também  Em pares  A pares  Prefiro em pares,  Em pares  A pares  A pares  Gosto mais a pares  Prefiro a pares  A pares</p>	<p><b>8- Qual foi a tua tarefa preferida? Porquê?</b>  Gostei muito de todas  Eu também  A dos animais  Eu também gostei de todas  De todas  Foram todas giras  De todas  Gostei da dos animais  A segunda tarefa  Esta, a última  Eu gostei desta  Eu também</p>
---	--	--	---

**2022/2023**

<p>Data: 01/02/2023</p>		<p>3.º ano – tarefa 4.3</p>	
<p><b>1-O que achaste da tarefa? Foi fácil, difícil?</b>  Achei a tarefa mais ou menos,  Foi fácil saber o quero dizer e difícil em falar  Foi difícil  Achei mais ou menos  Foi mais ou menos  Quando falamos contigo é mais fácil  Mais ou menos  Foi mais ou menos fácil  Algumas partes foram mais fáceis,  Difícil falar  Tenho dificuldade em dizer em inglês  Achei fácil eu é que tinha dificuldade</p>	<p><b>2- Ficaste mais motivado a falar inglês?</b>  Sim, porque gostei de ver que conseguia falar mais  Sim eu também  Acho que vou aprender mais  O meu pai disse para eu falar  Sim o meu também  Acho que vou saber falar mais e melhor  Eu ainda não sei bem falar  Gostei muito da atividade  Pois foi..foi muito giro  Sim...acho que tenho de falar mais  Não sei...falei muito em português  Eu também</p>	<p><b>3- Achas que a tarefa te permitiu falar mais em inglês? Como?</b>  Sim, porque tive encontrar as diferenças  Sim teacher é verdade  Acho que sim  Acho que sim, porque era preciso.  Acho que sim ..mas não sei  Pois...temos de falar agora aos poucos  Sim, todas as aulas  Acho que sim  Foi preciso usar o novo vocabulário  Usei as palavras novas e tentei falar mais em inglês.  Sim falei em inglês  E eu também</p>	<p><b>4- Como te sentiste a desenvolver estas tarefas?</b>  Eu sei que falo mal mas acho que até gostei  Nervoso..falei um pouco em português  Acho que consegui fazer a tarefa  Não sei... nervoso no início como tinha de ir falar  Também eu  Às vezes os meninos da sala gozam  Nervoso  Eu gostei  Às vezes os meninos da sala gozam e eu não falo.  Acho que vou saber falar mais e melhor  Estava nervosa, mas porque era a primeira vez  Senti-me um pouco nervoso porque ia falar</p>
<p><b>5- Achas que estás mais confiante a falar em inglês?</b>  Sim, depois de fazer a tarefa  Acho que sim</p>	<p><b>6- Pediste ajuda em algum momento ao professor? E ao teu par?</b></p>	<p><b>7- Gostas mais de falar inglês individualmente ou quando estás em pares?</b>  A pares</p>	

<p>Talvez não, ainda não Talvez...mas não sei Não sei...talvez não Acho que sim Acho que não Acho que sim, mas continuo a falar mal Acho que um dia vou conseguir fazer bem... Vou tentar falar mais Acho que sim...vou treinar mais Acho que sim...vou tentar falar mais</p>	<p>Não perguntei à professora nem ao meu par Eu também não Não pedimos ajuda Não pedi ajuda à professora, nem a ele E eu também não A teacher já tinha dito tudo Verdade Pois já tinhas dito tudo. Também acho Às vezes perguntava Pedi ajuda ao meu par quando não tinha certeza Pois não</p>	<p>Prefiro falar em pares Em pares A pares é mais fácil A pares Gosto mais a pares, Em pares, claro A pares A pares porque é mais fácil  È mais fácil a pares Em pares... A pares</p>	
---	--	---	--

Data: 03/02/2023		4.º ano – tarefa 4.4	
<p><b>1-O que achaste da tarefa? Foi fácil, difícil?</b> Achei a tarefa mais fácil Fácil Foi fácil Foi fácil Foi fácil saber o vocabulário, é difícil dizer alface Foi mais fácil, mas no ano passado foi mais complicado Achei mais fácil Foi mais ou menos fácil Mais ou menos fácil Foi fácil Foi fácil Foi mais fácil</p>	<p><b>2- Ficaste mais motivado a falar inglês?</b> Sim...nós já sabemos como é Falei em inglês Eu também falei Sim mas acho que não foi muito Acho que vou saber falar mais e melhor O meu pai quer que eu seja bom a inglês Sim. Eu quero falar melhor Foi muito bom continuar as tarefas Pois foi... Sim...preciso de treinar mais Eu também Eu também</p>	<p><b>3- Achas que a tarefa te permitiu falar mais em inglês? Como?</b> Acho que sim, era fácil Pois , acho que sim Falei em inglês Acho que sim, Falamos em inglês Não sei...já não me lembro Tentei falar mais em inglês Verdade nós também Pois foi Esta tarefa era mais fácil de falar Tentei falar mais em inglês. Temos de falar mais em inglês..mas nem sempre conseguimos</p>	<p><b>4- Como te sentiste a desenvolver estas tarefas?</b> Acho que bem Eu gostei, é como no ano passado Sim...são coisas giras Eu sei que falo mal mas gostei Um pouco nervosa Senti-me um pouco nervoso quando tinha de falar Eu também fiquei nervoso Não sei... nervoso.. Nervosa Foi giro Ainda tinha receio que gozassem comigo Alguns meninos ainda gozam</p>
<p><b>5- Achas que estás mais confiante a falar em inglês?</b> Acho que sim...vou treinar mais Sim eu estava Eu também Claro que sim Acho que sim...vou tentar falar mais Sim, talvez Acho que sim Acho que um dia vou fazer bem...</p>	<p><b>6- Pediste ajuda em algum momento ao professor? E ao teu par?</b> Não pedi ajuda Tu disseste para pedir..mas não foi preciso Não, não pedi Achei que não era preciso Não pedi, falei em português</p>	<p><b>7- Gostas mais de falar inglês individualmente ou quando estás em pares?</b> A pares Gosto dos dois Eu também Em pares A pares Prefiro falar em pares, Em pares A pares</p>	

Vou voltar a treinar Acho que sim Não sei...algumas palavras como alface são difíceis	Não pedi Acho que não tive dificuldades..quer dizer..porque falamos em português, às vezes Quando não sabia falei em português Não pedi a ninguém Não, a nenhum Pedi ajuda ao meu par Não perguntei à professora nem ao meu par	A pares é mais fácil Gosto mais a pares Prefiro a pares A pares	
---	---	--	--

Data: 22/04/2023 Disciplina: Inglês 3.º ano – tarefa 5.3			
<b>1-O que achaste da tarefa? Foi fácil, difícil?</b> Achei a tarefa mais fácil Também achei fácil, o tema era mais fácil Foi mais fácil Achei mais ou menos Foi muito gira. Foi mais ou menos Mais ou menos Foi mais fácil falar Mais fácil de falar Tentei dizer as palavras certas em inglês, Foi mais gira Muito mais	<b>2- Ficaste mais motivado a falar inglês?</b> Sim, porque gostei de ver que conseguia falar mais Sim eu também Sim Sim Sim eu também Acho que consegui falar mais Eu ainda não sei bem Foi engraçado Pois foi..foi giro Sim Não sei...não falei muito em português. Eu também não	<b>3- Achas que a tarefa te permitiu falar mais em inglês? Como?</b> Sim, acho que sim Sim teacher Acho que sim Acho que sim, desta forma acho que falamos mais Acho que sim ..mas não sei Pois...acho que foi melhor Sim Acho que sim Sim Tentei falar mais em inglês. Usei as palavras novas E eu também	<b>4- Como te sentiste a desenvolver estas tarefas?</b> Não sei...menos nervoso Eu também menos Acho que foi melhor Ainda nervoso Eu gostei mais Nervosa Mas até foi giro Bem, gosto destas aulas Acho que até gostei mais Nervoso..ainda falei em português Bem...Consegui fazer a tarefa Senti-me bem
<b>5- Achas que estás mais confiante a falar em inglês?</b> Sim, depois de fazer a tarefa Consegui fazer bem... Acho que sim Talvez Talvez..mas não sei Não sei...talvez ainda não Acho que sim Falei mais Acho que sim Eu também falei mais Acho que sim Sim	<b>6- Pediste ajuda em algum momento ao professor? E ao teu par?</b> Não pedi ajuda , não precisei E eu também não Não foi preciso Verdade Não foi preciso Não perguntei à professora nem ao meu par Eu também não Não pedimos ajuda Pois não Pois não	<b>7- Gostas mais de falar inglês individualmente ou quando estás em pares?</b> A pares Em pares, claro A pares em pares Em pares É mais fácil a pares A pares Gosto mais a pares, A pares A pares é mais fácil Em pares... A pares	

	Não pedi Não pedi		
--	----------------------	--	--

Data: 24/04/2023		4.º ano – tarefa 5.4	
<b>1-O que achaste da tarefa? Foi fácil, difícil?</b> Achei a tarefa mais fácil Mais fácil, Foi mais fácil Foi fácil, Foi fácil Foi difícil Achei mais ou menos fácil Foi fácil Mais ou menos fácil Foi fácil Foi fácil Algumas partes foram fáceis ..	<b>2- Ficaste mais motivado a falar inglês?</b> Não sei...acho que sim Ainda falei em português Eu também Sim mas acho que não foi muito Acho que sim, Sim Eu também Foi muito giro Pois foi... Sim...acho que tenho de falar mais Eu fiquei Eu também	<b>3- Achas que a tarefa te permitiu falar mais em inglês? Como?</b> Acho que sim, Pois foi Falei em inglês Acho que sim, Falamos em inglês Não sei...falamos nas duas línguas Falei em inglês Verdade nós também Pois foi Foi fácil usar o novo vocabulário, Tentei falar mais em inglês. Eu também tentei falar mais em inglês..	<b>4- Como te sentiste a desenvolver estas tarefas?</b> Acho que foi bom Eu gostei bastante Eu também falei Eu gostei Um pouco nervosa Senti-me um pouco nervoso Eu também Não sei... nervoso.. Gostei Foi giro Estou melhor Já falei mais
<b>5- Achas que estás mais confiante a falar em inglês?</b> Acho que sim Sim eu estava Eu também Claro que sim Acho que sim... Sim, talvez Acho que sim Sim Esforcei-me Acho que sim Não sei... Sim	<b>6- Pediste ajuda em algum momento ao professor? E ao teu par?</b> Não precisei Não pedi ajuda Não, não pedi Acho que não era preciso, Não pedi, Não pedi Não tive dificuldades.. Quando não sabia falei em português Não pedi a ninguém Não, a nenhum Acho que pedi ajuda mas já não me lembro Não perguntei à professora nem ao meu par	<b>7- Gostas mais de falar inglês individualmente ou quando estás em pares?</b> A pares...mais divertido Gosto dos dois Eu também Em pares A pares Prefiro em pares, Em pares A pares A pares é mais fácil Gosto mais a pares Prefiro a pares A pares	

Data: 24/05/2023		Disciplina: Inglês 3.º ano – tarefa 6.3	
<b>1-O que achaste da tarefa? Foi fácil, difícil?</b> Achei a tarefa fácil Também acho	<b>2- Ficaste mais motivado a falar inglês?</b> Sim, Sim eu também	<b>3- Achas que a tarefa te permitiu falar mais em inglês? Como?</b> Sim, acho que sim	<b>4- Como te sentiste a desenvolver estas tarefas?</b> Bem Eu também

Foi fácil Achei fácil Foi muito fácil Foi fácil Mais fácil Foi mais fácil falar Mais fácil Fácil Foi a mais gira de todas	Sim Sim Sim eu também Acho que sim Eu também Foi muito engraçado Pois foi..foi giro Sim Ainda não sei... Eu também não	Sim Acho que sim Acho que sim, Acho que sim .. Acho que foi a melhor Sim Acho que sim Sim Sim Acho que sim E eu também	Gostei muito Menos nervoso Eu gostei Menos nervosa Gostei muito Acho que são importantes Muito bem Acho que melhor Bem... Senti-me bem
<b>5- Achas que estás mais confiante a falar em inglês?</b> Sim, Acho que sim Talvez sim Acho que estas aulas me ajudaram a falar A mim também Acho que sim Acho que sim Acho que sim Consegui fazer bem... Falei mais porque estudei Acho que sim Já me apetece falar mais Acho que sim	<b>6- Pediste ajuda em algum momento ao professor? E ao teu par?</b> Não E eu também não Não Não Não foi preciso Não pedi Eu também não Não pedimos ajuda Pois não Não Não pedi Acho que não pedi	<b>7- Gostas mais de falar inglês individualmente ou quando estás em pares?</b> A pares em pares Em pares A pares A pares Gosto mais a pares, Em pares, A pares A pares É mais fácil a pares Em pares... A pares	<b>8- Qual foi a tua tarefa preferida? Porquê?</b> Gostei muito da segunda..gosto muito dos animais Foi a segunda tarefa De todas Gostei de todas Eu também, de todas Foi esta tarefa Gostei desta Foram todas fixes Foi a segunda tarefa Gostei de todas Gostei da última De todas

Data: 26/05/2023		4.º ano – tarefa 6.4	
<b>1-O que achaste da tarefa? Foi fácil, difícil?</b> Achei a tarefa fácil, já tínhamos feito no ano passado Fácil, já sabia como fazer Sim pois é Foi fácil Foi muito fácil Foi fácil Foi fácil eu às vezes é que não quero falar Foi fácil Mais fácil Foi fácil Foi fácil Fácil	<b>2- Ficaste mais motivado a falar inglês?</b> Acho que sim, estas aulas foram boas Eu também acho Ainda falei um bocadinho em português Sim mas acho que foi muito fixe Acho que sim Sim Eu também Foi muito giro, nós fizemos muito depressa Pois foi... Sim... Eu fiquei contente Eu também	<b>3- Achas que a tarefa te permitiu falar mais em inglês? Como?</b> Acho que sim, Claro Falei em inglês Acho que sim, Falamos em inglês Não sei...Sim Falei em inglês Verdade nós também Pois foi Foi fácil Tentei falar mais em inglês. Às vezes não quero falar, mas sei que tenho de o fazer	<b>4- Como te sentiste a desenvolver estas tarefas?</b> Gostei muito Eu gostei bastante Eu também Eu gostei No início tava nervosa, mas agora não Senti-me melhor Eu também Acho que melhorei Gostei Foi giro Estou melhor Já falei mais
<b>5- Achas que estás mais confiante a falar em inglês?</b> Acho que sim Sim eu estava	<b>6- Pediste ajuda em algum momento ao professor? E ao teu par?</b>	<b>7- Gostas mais de falar inglês individualmente ou quando estás em pares?</b>	<b>8- Qual foi a tua tarefa preferida? Porquê?</b> Gostei muito de todas

<p>Eu também Claro que sim Acho que sim... Sim, talvez Acho que sim Sim Eu também Acho que sim Não sei...</p>	<p>Não tive dificuldades. Não pedi ajuda Não, não pedi Não Não foi preciso, Não pedi, Não pedi Não Não pedi a ninguém Não, a nenhum Não pedi Não perguntei à professora nem ao meu par</p>	<p>A pares Gosto dos dois, mas é mais divertido a pares Eu também Em pares A pares é mais fixe Prefiro em pares, Em pares A pares A pares Gosto mais a pares Prefiro a pares A pares</p>	<p>Gostei de todas, mas mais da segunda tarefa Esta, a última Eu gostei desta Eu também, fizemos parecido no ano passado Gostei da última Gostei da última tarefa, do verão Eu gostei de fazer segunda Eu também Foi a segunda sobre os animais Gostei mais de fazer esta, mas todas foram engraçadas A última, já apetece estar de férias</p>
---	--	--	--