



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**A importância do jogo no Ensino –  
Aprendizagem, nomeadamente da Língua  
Inglesa no Primeiro Ciclo do Ensino Básico – Um  
Estudo de Caso Múltiplo**

**Carla Patrícia Pires Martins**

Orientação: Professor Doutor Paulo Jaime Lampreia  
Costa

**Mestrado em Ciências da Educação**

Área de especialização: *Supervisão Pedagógica*

Dissertação

Évora, 2014



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**A importância do jogo no Ensino –  
Aprendizagem, nomeadamente da Língua  
Inglesa no Primeiro Ciclo do Ensino Básico – Um  
Estudo de Caso Múltiplo**

**Carla Patrícia Pires Martins**

Orientação: Professor Doutor Paulo Jaime Lampreia  
Costa

**Mestrado em Ciências da Educação**

Área de especialização: *Supervisão Pedagógica*

Dissertação

Évora, 2014

## **Agradecimentos**

Como seres sociais que somos acompanha-nos sempre a consciência de que o nosso caminho não se constrói sozinho. Nele vão surgindo, a cada passo, os actores que conosco irão pisar cada tábuia deste palco a que chamamos vida e que não nos deixam esquecer que só somos Eu porque existimos com o Outro.

Assim, quero expressar o meu mais profundo agradecimento aos actores que comigo desenvolveram e encerraram mais um capítulo da minha história.

Ao meu orientador, o Doutor Paulo Costa, que me incentivou a continuar mesmo quando surgiam as dúvidas e os receios.

Às minhas colegas Isilda Carapeta, Carla Brás e Ana Franco que prontamente se dispuseram a colaborar neste estudo e me receberam durante dois meses nas suas salas de aula.

A todos os alunos que comigo partilharam o seu espaço e as suas experiências durante esse tempo.

Aos meus alunos que me inspiraram a desenvolver este trabalho.

À Câmara Municipal de Estremoz e ao Agrupamento de Escolas de Estremoz que autorizaram a realização deste estudo nas escolas onde foi conduzido.

À minha família e amigos, em especial a minha colega Amélia Alpalhão, que ao longo do tempo me incentivaram e não desistiram de me perguntar, “quando é que acabas a tese”?

A todos respondo finalmente, É AGORA!

## **Resumo**

Com este estudo procurámos compreender o fenómeno do ensino precoce da Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico, explorando a influência do jogo no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente da língua, nesse ciclo de ensino.

Propusemo-nos, a consecução deste objectivo através da observação da forma como o jogo influencia o desempenho das crianças nesta fase do seu desenvolvimento, seguindo uma metodologia orientada para o estudo de Caso Múltiplo baseado na observação de três grupos de crianças em 2013/2014

Os resultados obtidos nesta investigação permitem a conclusão de que o jogo no processo de ensino – aprendizagem, nomeadamente da Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico, contribui para o desenvolvimento das competências linguísticas e sociais da criança, essenciais ao seu desenvolvimento global e indica-nos que através da sua relação com este elemento podemos conhecer as diferentes necessidades que apresentam ao longo do seu processo de desenvolvimento.

### **Palavras-Chave:**

*Língua Inglesa, fase precoce, actividades, jogo, competências linguísticas, competências sociais, desenvolvimento global da criança.*

## **Abstract**

The importance of the Game in the English language teaching - learning process, namely in the Portuguese first educational Cycle

- A Multiple Case Study -

With this study we aimed at understanding the phenomenon of the English Language early teaching in the Portuguese 1<sup>st</sup> Educational Cycle, through the analysis of the influence of the Game in the teaching-learning process, namely of that language, in that educational cycle.

We set out to reach this goal through the observation of the way in which the game influences children's performance in this stage of their development, following a methodological approach oriented towards a Multiple Case Study based in the observation of three groups of children in 2013/2014

The results of this research allow us to conclude that the game in the teaching - learning process, namely of the English language in the Portuguese first educational cycle, brings several benefits to the children's linguistic and social skills essential to their global development and show us that through their relationship with the game we can know the different needs that they have during their development process.

### **Keywords:**

*English Language, early stage, activities, game, linguistic skills, social skills, child global development.*

# ÍNDICE

## Índice geral

### Capítulo I - Introdução

1 O contexto da investigação .....	1
2 Breve descrição do Estudo.....	3
3 Estrutura da dissertação .....	4

### Capítulo II – Enquadramento teórico

<b>1 O ensino e aprendizagem das línguas .....</b>	<b>6</b>
1.1 O ensino- aprendizagem das línguas estrangeiras no contexto europeu.....	6
1.2 O ensino – aprendizagem das línguas estrangeiras na fase inicial do percurso escolar em Portugal .....	9
1.3 O ensino precoce da Língua Inglesa no 1º C.E.B. ....	11
1.4 O Currículo do 1º C.E.B. e a Língua Estrangeira .....	24
<b>2 A dimensão lúdica .....</b>	<b>29</b>
2.1 Definição de lúdico .....	29
2.2 A dimensão social do lúdico .....	30
2.3 O papel do jogo no desenvolvimento da criança .....	32
2.4 O lúdico e o processo de ensino-aprendizagem.....	39
2.5 Contributos da componente lúdica para o ensino-aprendizagem do Inglês no 1º C.E.B. ....	42

### Capítulo III - Metodologia do Estudo

Enquadramento .....	47
<b>1 As questões da metodologia .....</b>	<b>50</b>
1.1 Natureza da metodologia .....	50

1.2 Abordagem metodológica .....	52
1.3 Características da abordagem metodológica.....	53
2 O método da recolha de dados .....	54
3 Descrição pormenorizada do Estudo .....	57

## **Capítulo IV - Apresentação e discussão dos resultados**

Enquadramento .....	73
1.1 A Grelha de Categorização Geral .....	75
1.2 O CASO G1 .....	79
1.3 O CASO G3 .....	115
1.4 O CASO G4 .....	143
1.5 Os três CASOS – Pontos convergentes e divergentes .....	174

## **Capítulo V - Conclusões**

Enquadramento .....	182
1. Conclusões principais .....	183
2. Possíveis contributos do Estudo .....	190
3. Potenciais limitações e fragilidades .....	190
4. Relação do Estudo com a Supervisão Pedagógica.....	191
5. Sugestões para futura investigação .....	192

## **Referências Bibliográficas**

Lista de referências bibliográficas .....	193
---	-----

## Índice de Anexos

Anexo 1: Guião de Observação (Componente Descritiva) – G1 .....	197
Anexo 2: Guião de Observação (Componente Reflexiva) – G1 .....	205
Anexo 3: Grelha de Categorização Específica – G1 .....	208
Anexo 4: Guião de Observação (Componente Descritiva) – G3 .....	226
Anexo 5: Guião de Observação (Componente Reflexiva) – G3 .....	234
Anexo 6: Grelha de Categorização Específica – G3 .....	236
Anexo 7: Guião de Observação (Componente Descritiva) – G4 .....	254
Anexo 8: Guião de Observação (Componente Reflexiva) – G4 .....	261
Anexo 9: Grelha de Categorização Específica – G4 .....	263
Anexo10: Exemplos de actividades lúdicas promovidas com o G1 .....	297
Anexo 11: Exemplos de actividades lúdicas promovidas com o G3 e com o G4 .....	298
Anexo 12: <i>Culture Quiz</i> . Actividade lúdica promovida com o G4 .....	299



## Índice de Grelhas

1. Guião de Observação (Componente Descritiva) .....	60
2. Grelha de Catalogação (Guião de Observação) .....	61
3. Grelha de Observação (Guião de Observação) .....	62
4. Guião de Observação (Componente Descritiva) .....	64
5. Grelha de Categorização Geral .....	76
6 Grelha de Categorização Geral – Existência/Ausência das categorias de informação nos três grupos em estudo (em número de evidências) .....	78

## **Índice de Esquemas**

Desenho do Estudo .....	55
-------------------------	----

## Índice de Tabelas

1. Número de observações realizadas com os três grupos em estudo .....	66
2. Relação de presenças (alunos) nas aulas de E.I. durante o período de observação com o G1. ....	81
3. Tipologia das actividades promovidas nas sessões de E.I. durante o período de observação (G1).....	82
4. Relação de presenças (alunos) nas aulas de E.I. durante o período de observação com o G3. ....	116
5. Tipologia das actividades promovidas nas sessões de E.I. durante o período de observação (G3).....	116
6. Relação de evidências de comportamentos desadequados e distrações nas actividades promovidas em cada sessão observada (G3) .....	124
7. Relação de presenças (alunos) nas aulas de E.I. durante o período de observação com o G4 .....	144
8. Tipologia das actividades promovidas as sessões de E.I. durante o período de observação (G4).....	145
9. Relação de evidências de comportamentos desadequados e distrações nas actividades promovidas em cada sessão observada (G4) .....	150
10. Variedade de materiais utilizados pelos três grupos.....	175

## Índice de Quadros

1. Características dos modelos de realização .....	22
2. Articulação entre os princípios metodológicos do 1º Ciclo e o processo de ensino-aprendizagem da L.E. ....	26
3. Divisão dos materiais quanto ao conteúdo e potencialidades.....	28
4. Perspectivas explicativas clássicas para a compreensão do sentido do jogo .....	31
5. As idades e os diferentes tipos de jogos associados a cada idade .....	35
6. Desenvolvimento dos jogos consoante a idade .....	36
7. Divisão dos jogos de regras proposta por Piaget.....	38
8. Princípios comuns às actividades de E.I. no 1º C.E.B.....	44
9. Características e potencialidades do jogo na aula de E.I. no 1º C.E.B. ....	46

## Lista de abreviaturas

<b>Abreviatura</b>	<b>Significado</b>
A.E.C	Actividades de Enriquecimento Curricular
A.P.P.I	Associação Portuguesa de Professores de Inglês
C.E.B	Ciclo do Ensino Básico
C.N.E.B	Currículo Nacional do Ensino Básico
E.I	Ensino do Inglês
G.C.E.	Grelha de Categorização Específica
G.C.G.	Grelha de Categorização Geral
G.O	Guião de Observação
L.E.	Língua Estrangeira
O. P	Orientações Programáticas
Q.E.C.R	Quadro Europeu Comum de Referência

## Capítulo I – Introdução

### 1. O contexto da investigação

A possibilidade de as crianças aprenderem Inglês antes do 2º Ciclo tornou-se uma realidade concreta em 2005 através da implementação do Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 3º e 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico público.

No ano lectivo de 2007/2008 iniciámos o nosso percurso profissional nas salas do 1º Ciclo preparando-nos para promover o ensino-aprendizagem do Inglês no contexto de uma realidade que desconhecíamos por completo.

O primeiro contacto com crianças desta idade revelou-nos um público com necessidades, gostos e atitudes específicos e que, por vezes, sentíamos não conseguir cativar totalmente.

A literatura orientava-nos no sentido da promoção de experiências de aprendizagem baseadas no desenvolvimento da competência da oralidade fundamentadas em estratégias predominantemente lúdicas.

E, com efeito, tivemos a percepção de que essas actividades que começámos a promover, de forma cada vez mais habitual, produziam nas crianças o efeito de as aproximar da Língua, e de nós.

Fora da nossa sala, observávamos alguma diversidade de experiências que nem sempre correspondiam ao que observávamos com os nossos alunos. Porque haveria tantas crianças que se entregavam à experiência de contacto com a nova língua e havia outras que, pelo contrário, lhe criavam resistência?

Quisemos, assim, perceber porque se ouvia falar, por um lado, de experiências de sucesso e, por outro, de casos em que esse sucesso ainda era uma utopia.

Neste sentido perspectivámos um estudo que nos permitisse observar diferentes grupos de crianças nas aulas de Ensino do Inglês<sup>1</sup> (E.I.) para tentarmos perceber como elas reagem às actividades promovidas neste contexto específico que, para muitas, representa os primeiros contactos com uma língua nova.

---

<sup>1</sup> Passaremos a designar assim o Ensino do Inglês no 1º Ciclo para evitar a repetição da palavra mais extensa.

Que actividades as estimulam e quais as que lhes criam resistência? E como reagem às actividades lúdicas, nomeadamente o jogo, aquelas que na nossa sala de aula aproximaram, como dissemos, os nossos alunos da Língua<sup>2</sup> e de nós, facilitadores da aprendizagem?

Eram mais as questões do que as certezas e, por isso, enveredámos por um caminho orientado pela procura do conhecimento relativamente a fenómenos que compunham a realidade, ou realidades, das experiências de ensino-aprendizagem do Inglês no 1ºCiclo procurando perceber:

*como actua o jogo, ou a ausência dele, no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente do Inglês na fase precoce em que este se enquadra no 1º Ciclo do Ensino Básico*<sup>3</sup>.

Foi esta a questão fundamental do nosso projecto que visava, principalmente, a possibilidade de conhecermos os fenómenos em questão no sentido de podermos proporcionar aos nossos alunos, no futuro, experiências ainda mais capazes de ir ao encontro das suas necessidades fazendo da Língua um veículo de aprendizagem potenciador das mais diversas valências a actuar no seu desenvolvimento holístico.

É também este o motivo pelo qual o título da nossa dissertação refere a importância do jogo no ensino e na aprendizagem pois estas são duas vertentes de um mesmo processo, sendo o grande objectivo desta investigação percebermos de que forma os fenómenos que nos propomos estudar nos podem ajudar na construção e desenvolvimento de estratégias metodológicas mais eficazes num processo tão específico e direccionando para um público igualmente específico, exigente e que nos merce todo o esforço e dedicação.

É, pois, nosso desejo que ao alcançarmos estas metas possamos também com o nosso projecto contribuir com a partilha das nossas observações e conclusões para a discussão deste tema.

---

<sup>2</sup> Utilizamos Língua com letra maiúscula para nos reportarmos à Língua Inglesa, especificamente, e língua com letra minúscula sempre que nos reportarmos à língua em geral.

<sup>3</sup> Para simplificar, passaremos a utilizar a sigla C.E.B.

## **2. Breve descrição do Estudo**

Esta investigação insere-se no quadro da Supervisão Pedagógica, mais concretamente no contexto da didáctica da Língua Inglesa em fase precoce.

Para compreendermos os fenómenos de que falávamos anteriormente, realizámos duas fases de observação directa em sala de aula com três grupos de alunos de duas escolas do 1º C.E.B. durante um período de dois meses.

A primeira fase de observação realizou-se no mês de Novembro de 2013 e a segunda durante o mês de Janeiro de 2014. O estudo realizou-se, pois, no ano lectivo de 2013/2014.

Observámos as aulas de E.I. de um grupo de primeiro ano, um grupo de terceiro e um grupo de quarto ano, conformando a nossa investigação um Estudo de Caso Múltiplo.

Os dados provenientes da observação directa foram registados, organizados e categorizados em instrumentos elaborados para o efeito, tendo-se esta organização e categorização, com o apoio da literatura, traduzido num momento de pré-análise e reflexão relativamente aos fenómenos observados que, posteriormente, serviu de base a uma análise e reflexão mais pormenorizada e detalhada dos mesmos.



### 3. Estrutura da dissertação

A dissertação está organizada em cinco capítulos, cada um com vários subcapítulos, variáveis quanto ao número. A estes segue-se a secção dedicada aos anexos onde podem ser consultados alguns exemplos do instrumento que utilizámos na recolha dos dados durante o processo de observação directa com os três grupos, as Grelhas de Categorização Específicas que nos serviram de suporte durante a apresentação, análise e discussão dos resultados e alguns exemplos de jogos promovidos com os três grupos ao longo das sessões observadas.

Neste sentido, além do capítulo I, que constitui a presente Introdução, a dissertação conta na sua composição com o Capítulo II referente ao enquadramento teórico assente na revisão da literatura, encontrando-se este organizado em duas áreas de conteúdo, cada uma com vários subcapítulos:

**1- O ensino e aprendizagem das línguas** (1.1. O ensino- aprendizagem das línguas estrangeiras no contexto europeu; 1.2 O ensino – aprendizagem das línguas estrangeiras na fase inicial do percurso escolar em Portugal; 1.3 O ensino precoce da Língua Inglesa no 1º C.E.B; 1.4 O Currículo do 1º C.E.B. e a Língua Estrangeira)

**2 - A dimensão lúdica** (2.1 Definição de lúdico; 2.2 A dimensão social do lúdico; 2.3 O papel do jogo no desenvolvimento da criança; 2.4 O lúdico e o processo de ensino-aprendizagem; 2.5 Contributos da componente lúdica para o ensino-aprendizagem do Inglês no 1º C.E.B).

Segue-se o capítulo III, dedicado à Metodologia do Estudo, também organizado em subcapítulos, onde consta um breve enquadramento, a que se segue o subcapítulo 1, que apresenta as questões da metodologia, nomeadamente, 1.1 Natureza da metodologia; 1.2 Abordagem metodológica; 1.3 Características da abordagem metodológica; seguido do subcapítulo 2, que introduz o método da recolha de dados e finalizando-se com o subcapítulo 3, onde se procede à descrição pormenorizada do Estudo.

O capítulo IV é dedicado à apresentação e discussão dos resultados e encontra-se estruturado em cinco partes introduzidas por um breve enquadramento ao qual se segue o subcapítulo 1.1 onde se apresenta a Grelha de Categorização Geral, passando-se à

apresentação dos três casos em estudo, respectivamente, no subcapítulo 1.2, o CASO G1; no subcapítulo 1.3, o CASO G3 e no subcapítulo 1.4, o CASO G4. Ao subcapítulo final, 1.5, corresponde a apresentação dos pontos convergentes e divergentes identificados entre cada CASO apresentado.

O último capítulo, o capítulo V, apresenta as conclusões principais do estudo. Surge introduzido por um momento de enquadramento ao qual se seguem os subcapítulos 1- Conclusões principais; 2 - Possíveis contributos do estudo; 3 - Potenciais limitações e fragilidades; 4 - Relação do estudo com a Supervisão Pedagógica e 5 - Sugestões para futura investigação.

Depois do último capítulo apresenta-se a lista das referências bibliográficas que forneceram a base teórica do estudo, seguidas dos Anexos.

## Capítulo II – Enquadramento Teórico

### 1 – O ENSINO E APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

#### 1.1 O ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras no contexto europeu

Com a criação da União Europeia nasceu uma nova realidade na qual se redefiniu a noção de cidadania. O cidadão europeu tinha agora direitos e deveres partilhados e as portas abertas à sua mobilidade trouxeram uma nova consciência relativamente ao Outro.

Dizia Orlando Strecht- Ribeiro (1998), seis anos após a assinatura do tratado que criou a União Europeia, que “ *a tomada de consciência de uma cidadania europeia terá, pois, de fazer-se através da compreensão das interdependências económicas, ecológicas, culturais, sociais e linguísticas que façam o cidadão sentir-se responsável pela comunidade a que pertence*” (p.20). Era claro, portanto, que esta nova realidade teria de se basear nos pilares da comunicação e da compreensão para que a noção de comunidade fosse, de facto, partilhada e não segmentária.

Com isto não significava que se abandonasse a noção de identidade, antes pelo contrário, tratava-se de dar a conhecer aos outros a identidade de cada estado membro para que deste contacto nascesse um melhor entendimento e se criasse uma comunidade europeia sólida assente na cooperação e respeito pelo Outro.

Desde então surgiram vários documentos emanados da Comissão Europeia que fizeram expressão do multiculturalismo e plurilinguismo característicos da nova sociedade e que alertaram para a necessidade de uma consciência partilhada face a estes princípios.

O ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras foi apontado nesses documentos como ferramenta de aproximação entre culturas e povos e da promoção de atitudes positivas face a essa diversidade linguística e cultural que conformava o novo panorama europeu.

Strecht-Ribeiro (1998) refere alguns desses documentos, o Livro Branco<sup>4</sup> (1995) e o Livro Verde<sup>5</sup> (1996), ambos elaborados pela Comissão Europeia no sentido de se estabeleceram medidas de aproximação entre os estados membros nomeadamente através da concretização de metas para a promoção do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras dentro do espaço europeu como meio de acesso ao emprego, sucesso escolar, facilidade de mobilidade e contacto com os outros, ou seja, como meio de desenvolvimento pessoal e social potenciado pelo respeito por outras línguas e culturas.

O referido autor transcreve destes documentos algumas dessas metas onde podemos perceber que um dos pontos comuns entre os dois é o facto de se prever, no seio da comunidade europeia, o domínio de pelo menos duas línguas comunitárias.

No primeiro desses documentos, o Livro Branco, lê-se, no quarto objectivo geral, “dominar três línguas comunitárias”, e Strecht-Ribeiro (1998) já o havia notado, que

a experiência mostra que, quando é organizado na mais tenra idade, é um factor não negligenciável de sucesso escolar. O contacto com uma outra língua, não só é compatível com o domínio da língua materna, como ainda a favorece. Desenvolve as capacidades de atenção e da agilidade intelectual. Como é evidente, alarga o horizonte cultural. O plurilinguismo é um elemento constitutivo tanto da identidade e da cidadania europeias como da sociedade cognitiva. (p.49)

Ou seja, já em 1995 é feita a referência ao ensino e aprendizagem de línguas numa fase precoce e aos efeitos positivos que este pode potenciar.

Já aqui nos é indicada também a componente socializadora associada ao ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras se tivermos em linha de conta que a afirmação acima transcrita faz parte de um conjunto de cinco objectivos direccionados para a construção daquilo a que os seus autores denominaram de sociedade cognitiva.

O documento prossegue reforçando a importância da introdução das línguas estrangeiras numa fase inicial do percurso escolar indicando que,

---

<sup>4</sup> Livro Branco sobre a Educação e Formação.

<sup>5</sup> Livro Verde sobre educação, formação, investigação: os obstáculos à mobilidade transnacional.

para conseguir o domínio efectivo de três línguas comunitárias, é desejável começar a aprendizagem de uma língua estrangeira logo no nível pré-escolar, e parece indispensável que esse ensino se torne sistemático no ensino primário, começando a aprendizagem da segunda língua estrangeira no secundário. (p.49)

Evidentemente que essa referência se prende com o objectivo de se dominar três línguas estrangeiras mas não podemos deixar de notar o facto de se apontar o nível pré-escolar como fase desejável, para empregar o termo utilizado pelos autores do documento, para a iniciação do processo de aprendizagem da primeira língua estrangeira que depois deverá ser sistemático durante o ensino primário.

Seis anos mais tarde é elaborado, também pela Comissão Europeia, outro documento no qual se pode observar a existência de semelhantes premissas. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Q.E.C.R; 2001) continua a dar expressão à importância da promoção do respeito pelo multiculturalismo e plurilinguismo assente em políticas linguísticas que se pretendem uniformes, ou melhor, harmonizadas, ao nível europeu capazes de dar resposta às crescentes necessidades de uma Europa cada vez mais diversa e na qual a comunicação é um veículo essencial à compreensão dessa diversidade.

Nele se faz referência às conclusões a que chegou um simpósio internacional subordinado ao tema “Transparência e Coerência na Aprendizagem de Línguas na Europa: Objectivos, Avaliação, Certificação”, que teve lugar na Suíça em 1991, e de entre as quais destacamos e passamos a transcrever as duas primeiras:

1 - É necessária uma maior intensificação da aprendizagem e do ensino de línguas nos países-membros para a promoção de uma maior mobilidade, uma comunicação internacional mais eficaz, combinada com o respeito pela identidade e pela diversidade culturais, um maior acesso à informação, uma interacção pessoal mais intensa, melhores relações de trabalho e um entendimento mútuo mais profundo; (p.24/25)

2 - Para atingir estas finalidades, a aprendizagem de línguas deve ser feita ao longo de toda a vida. Como tal, deve ser promovida e facilitada transversalmente pelos sistemas de ensino, do pré-escolar à educação de adultos; (p.25)

A primeira ilustra a importância conferida ao ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras no contexto da realidade da nova sociedade europeia a que já aqui nos reportámos, e a segunda incide na questão da aprendizagem ao longo da vida deixando

claro que a aprendizagem das línguas, para servir os propósitos a que é destinada, deve ser promovida na fase inicial do percurso escolar.

Para além de focar as competências socioculturais potenciadas pelo ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras no contexto da diversidade linguística e cultural a que temos vindo a fazer referência, o Q.E.C.R define também as competências linguísticas que os aprendentes deverão desenvolver em cada estágio da sua aprendizagem, estabelecendo, para o efeito, seis níveis comuns de referência que correspondem a seis níveis de proficiência diferentes e que devem servir como linha de orientação a todos os programas de ensino/aprendizagem de línguas no espaço europeu para que se consiga a harmonização ao nível das políticas linguísticas europeias de que se falava anteriormente.

É, portanto, inegável a importância que se tem vindo a conferir ao ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras desde a criação da União Europeia até à actualidade, e dos esforços que se levaram a cabo no sentido de harmonizar esse processo na construção de uma Europa da diversidade, pautada pelo conhecimento e pelo respeito.

## **1.2 O ensino – aprendizagem das línguas estrangeiras na fase inicial do percurso escolar em Portugal**

Referimos anteriormente a importância que se tem conferido ao ensino/aprendizagem das línguas no contexto do espaço europeu ao longo dos anos. Abordámos também a questão das várias medidas e metas que se procurou desenvolver no sentido de se harmonizar este processo que visava aproximar os cidadãos europeus conferindo-lhes igualdade de oportunidades.

Ainda assim, e apesar destes esforços de harmonização, sabemos que a realidade dos países europeus quanto às políticas linguísticas ainda não atingiu o nível de equiparação desejado e expresso pelos diferentes documentos europeus produzidos ao longo dos anos. Um exemplo disso é o facto de ainda existirem países nos quais a língua estrangeira continua a não fazer parte integrante do currículo nas primeiras fases do percurso escolar, sendo-lhes conferido um estatuto por vezes ambíguo e permeável à controvérsia. Este é o caso do nosso país.

A ideia da introdução das línguas estrangeiras no primeiro Ciclo do Ensino Básico foi proposta através do Decreto-lei nº. 286/89, de 29 de Agosto onde, no ponto um do artigo 5º, referente às línguas estrangeiras, se pode ler que “ *No 1º. Ciclo do Ensino Básico podem as escolas, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma língua estrangeira, na sua realização oral e num contexto lúdico*”.

A mesma premissa surge, mais tarde, disposta no Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro onde, uma vez mais, e como disposto no artigo 7º do mesmo, se observa o reforço desta ideia.

Nos doze anos que decorreram entre os dois decretos, embora a premissa fosse a mesma, a introdução das línguas estrangeiras no primeiro Ciclo do Ensino Básico parece quase não ter passado de uma possibilidade já que, segundo Dias e Mourão (2005), “ *foram poucas as escolas oficiais do 1º. Ciclo que proporcionaram a iniciação a qualquer L.E (...)*”.

Esta situação manteve-se, portanto, até 2005, ano em que foi criado o Programa de Generalização do Ensino de Inglês para os 3º e 4º anos no primeiro Ciclo do Ensino Básico e a partir do qual surge, pela primeira vez, a consciência da necessidade de se “ *desenvolver uma estratégia de generalização progressiva do ensino precoce da língua estrangeira que seja descentralizada, flexível e consistente, atribuindo-se especial importância ao envolvimento das escolas, dos agrupamentos, das autarquias e das associações de pais, entre outras, na construção de respostas diversificadas, em função das realidades locais (...)*”.

Este excerto, constante do Despacho nº 14 753/2005 (2ª série), de 24 de Junho, que regulamenta a criação do referido Programa de Generalização, também destacado por Dias e Mourão (2005), reflecte a consciencialização da necessidade de se desenvolver um processo de generalização progressiva apoiado num esforço conjunto de toda a comunidade escolar, sendo o ensino da língua estrangeira, neste caso o Inglês no primeiro Ciclo, uma estratégia que visa promover “ *a elevação do nível de formação e qualificação das futuras gerações pela aquisição de competências fundamentais através da aposta no desenvolvimento do ensino básico (...)*”.

Este Programa é, assim, criado como resposta a um certo grau de atraso cultural e até social, comparativamente à maioria dos restantes países europeus. Nele se projecta a

aprendizagem do Inglês no 1º. C.E.B como factor “*essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural*” no seio de uma Europa que aproxima cada vez mais os seus cidadãos, fazendo da comunicação um imperativo no caminho para o sucesso conjunto e onde a competitividade dita padrões cada vez mais exigentes.

São lançadas, com este Programa, as bases para que o ensino das L.E, em geral, e do Inglês, em particular, seja encarado, pela comunidade escolar em Portugal, sob uma perspectiva renovada.

No ano seguinte é emitido o Despacho nº 12 591/2006 (2ª série), que prevê “ o *alargamento da oferta de Ensino do Inglês aos 1º e 2º anos (...)*”, passando assim o Inglês a ser uma oferta educativa que abrange os quatro anos do primeiro Ciclo.

### **1.3 O ensino precoce da Língua Inglesa no 1º C.E.B.**

Como referimos, a criação do Programa de Generalização do Ensino de Inglês para os 3º e 4º e o alargamento da oferta desta língua ao 1º e 2º ano trouxeram ao nosso país uma perspectiva renovada relativamente ao ensino e aprendizagem das Línguas Estrangeiras pois introduziu pela primeira vez a nível nacional<sup>6</sup> uma língua estrangeira neste nível de ensino.

Um pouco por todo o país começou a ser dada às crianças a possibilidade de um primeiro contacto com uma língua estrangeira numa fase anterior à que até então representava a norma.

#### **i) O termo “precoce” e vantagens da introdução do Inglês nessa fase.**

Convém, antes de avançarmos, esclarecermos a noção de “precoce”. Uma das entradas para *early* (= precoce) listadas no Longman Dictionary of Contemporary English - 3<sup>rd</sup> edition (1995) define este termo como “*near the beginning / in the early days (at the beginning of a process, project, etc.)*”, ou seja, indica uma fase inicial de um projecto ou processo.

---

<sup>6</sup> Falamos das escolas públicas, pois sabemos que algumas escolas privadas já ofereciam a possibilidade da língua estrangeira no 1º Ciclo.



Este é também o sentido com que o termo “precoce” é utilizado no contexto da introdução do ensino de Inglês no 1º C.E.B. por oposição, como indicam Dias e Mourão (2005), à noção de “premature” ou “antes de tempo”. Esclarecem os mesmos autores que, em Portugal, este termo se aplica à “(...) *introdução de uma L.E antes do 5º Ano de escolaridade* “(...) por *comparação com a situação de introdução da L.E apenas no início do 2.º Ciclo*”, que até à implementação deste programa representava a norma de que falávamos anteriormente.

Referindo-se a esta antecipação, ou introdução precoce, do Inglês no percurso escolar das crianças, os autores mencionados apontam algumas vantagens desta antecipação sendo que essas se situam nos domínios do **desenvolvimento, linguístico e socioculturais**.

Passamos a transcrever essas vantagens<sup>7</sup>:

Desenvolvimento:

1. As crianças com menos de dez anos estão mais receptivas (e desejosas) para aprender uma nova língua.
2. As crianças absorvem a L.E. como uma esponja, não a vendo como um problema.
3. As crianças não se sentem tão inibidas frente às outras crianças, quer para realizar as tarefas propostas quer perante o erro.
4. As crianças facilmente se envolvem nas tarefas e procuram superar obstáculos na língua-alvo.
5. As crianças (mais jovens) aceitam mais facilmente tarefas “infantis”, histórias e canções na L.E.

Linguísticas:

1. A aprendizagem de uma L.E. ajuda a consolidar conceitos básicos da língua materna.
2. A aprendizagem de uma L.E. ajuda a criança a consciencializar estruturas na nova língua e na língua materna e a inferir regras.
3. A aprendizagem de uma L.E. ajuda a educar o ouvido e a capacidade articulatória ao realçar a sensibilidade para novos sons, entoações, e ritmos.
4. A aprendizagem de uma L.E. desenvolve *listening skills* e, conseqüentemente, a capacidade de concentração.

---

<sup>7</sup> Conforme Dias e Mourão (2005:p.13)

Socioculturais:

1. As crianças mostram empatia pelos estrangeiros, cultura e tradições estrangeiras.
2. A aprendizagem de uma L.E. desenvolve a autoconfiança e as competências sociais e de comunicação, assim como aumenta auto-estima de todas as crianças.
3. A aprendizagem de uma L.E. constitui, para a criança, uma capacidade acrescida para a vida e uma estrutura para a futura aprendizagem de uma segunda língua.
4. Acontecimentos culturais relacionados com a L.E. (...) identificam-se com o prazer de aprender e ajudam a desenvolver a autoconfiança dos alunos e o próprio prestígio da escola.
5. A antecipação da aprendizagem de uma L.E. pode ainda proporcionar, em Ciclos posteriores, a disponibilização de mais tempo para a aprendizagem de outras línguas.

**ii) Modelos de operacionalização do Programa de Generalização – o debate e a controvérsia**

Embora os anos de 2005 e 2006 tenham, efectivamente, marcado um novo rumo na questão do Ensino de Inglês no 1º. C.E.B., a realidade é que esse novo rumo não conseguiu, ainda, dissolver algumas das questões, muitas delas controversas, relativamente aos objectivos deste projecto. As dúvidas que se tem levantado desde que a abertura às línguas estrangeiras no 1º Ciclo foi proposta em 1989 e se foi materializando na forma de diversos projectos um pouco por todo o país, tendo culminado em 2005 num Programa de Generalização que previa o alargamento desta oferta educativa a todos os alunos dos 3º e 4º ano de escolaridade, continuaram e continuam a persistir.

Strecht-Ribeiro (2005) fala-nos de uma “*política nacional para o ensino de línguas*” que tarda em se vislumbrar pois as propostas que foram sendo feitas ao longo dos anos não evidenciam “*objectivos claramente definidos*” (p.7)

E essa falta de objectivos claramente definidos poderá conduzir a escolhas pouco seguras, ou até pouco esclarecidas, no momento de decidir qual o tipo de modelo que se deve implementar quando se envereda por um projecto tão delicado como é o ensino de uma língua estrangeira em fase precoce.

Em 2005 é publicado o documento Orientações Programáticas que reúne um conjunto de indicações que, como se lê nas suas páginas iniciais, “*pretende constituir-se como*

*um suporte da prática docente que estimule a reflexão em torno das propostas que enuncia, assim como o debate a partir da execução das mesmas na sala de aula.* Referem os seus autores o carácter “*não exclusivo mas inclusivo*” deste documento que o torna, por isso, “*flexível face aos contextos distintos de operacionalização do ensino e da aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*”. Estas orientações representaram, para os docentes responsáveis pela dinamização das aulas de Ensino de Inglês neste ciclo de ensino, uma ajuda importante relativamente aos temas a abordar, ao tipo de materiais a usar e à tipologia de actividades a desenvolver, não pretendendo ser um “programa oficial” mas sim um conjunto de propostas que ajudassem a levar este projecto a bom porto.

Apesar de ter fornecido linhas orientadoras importantes, e de nele constarem os objectivos a atingir com este projecto, o documento faz referência aos contextos distintos de operacionalização do ensino e aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo, o que reflecte a diversidade de situações que compõem a realidade do nosso país relativamente a esta questão. É precisamente no seio dessa diversidade de modelos que nascem as dúvidas quanto aos objectivos concretos do Ensino de Inglês no 1º Ciclo. O que pretende este projecto? Qual é realmente o seu objectivo? Que linhas devem ser seguidas na sua implementação?

Alguns autores, que tem desenvolvido o seu trabalho nesta área ao longo de vários anos, encaram esta multiplicidade de situações como algo que nos afasta da tal política nacional para o ensino das línguas de que falava Strecht-Ribeiro (2005) e a que já aqui foi feita referência, na medida em que elas traduzem uma realidade na qual o ensino da Língua Inglesa nesta fase inicial de escolaridade continua a ser contemplada pelo sistema educativo vigente como “*oferta educativa extracurricular*” e que, por isso, impede que lhe seja atribuído o estatuto merecido no contexto de um processo que aspira, acima de tudo, ao “desenvolvimento global da criança”.

Mourão (2005), na sua comunicação “... *more primary than English*”, reage à ideia de uma estratégia de generalização progressiva do ensino precoce da língua estrangeira que seja descentralizada e flexível, expressa no despacho que regulamentou a criação do Programa de Generalização já aqui referido, questionando-se, “*how is it possible that something as important as educating our country's children to speak another*

*language, be decentralized and that it should have diversified results? Where is standardisation?”*

A autora apresenta ainda nesta comunicação as, também já aqui referidas, Orientações Programáticas, como “*an attempt at providing standardisation in terms of approach and input...*”, não deixando de salientar que, “*(...) this publication is not a training manual, neither is it an official programme. It contains suggestions for proposed objectives for such a project, an outline of appropriate methodologies and ideas for content following a thematic approach, and finally a comprehensive bibliography.*”

Esta posição, que reflecte a necessidade de uma postura diferente tanto por parte do Ministério da Educação como do próprio sistema educativo no que concerne à implementação e desenvolvimento deste projecto será, possivelmente, partilhada por muitos dos docentes que de alguma forma estão ou já estiveram ligados ao ensino de Inglês no 1º Ciclo. Outros haverá que encaram a existência de contextos distintos de operacionalização de ensino e aprendizagem de Inglês nesta fase de escolaridade como algo benéfico e que em nada afecta o valor ou estatuto do ensino e aprendizagem da língua neste contexto.

Não nos cabe aqui o papel de defender uma ou outra posição, tendo estes exemplos sido apresentados apenas para descrever, ainda que de forma breve, alguns factores que tem contribuído para o debate dentro da questão que se prende com a escolha dos modelos de operacionalização de Ensino do Inglês (E.I) neste nível específico de ensino.

### **iii) Exemplos de modelos de operacionalização**

Passamos, de seguida, a apresentar alguns modelos de operacionalização de E.I no 1º Ciclo no sentido de melhor ilustrarmos a diversidade de modelos de que falávamos anteriormente.

Com a criação do Programa de Generalização do Inglês para os 3º e 4º anos em 2005, e o alargamento da oferta de Ensino do Inglês aos 1º e 2º anos no ano seguinte, a Língua Inglesa passou, como vimos, a ser uma realidade nas escolas do 1º Ciclo um pouco por todo o país.

No entanto nem todas as escolas implementaram o mesmo tipo de modelo de operacionalização. Na maioria dos casos o E.I. foi integrado no contexto das Actividades de Enriquecimento Curricular e foram as autarquias que assumiram o papel de entidades promotoras destas Actividades, assegurando a contratação dos professores e gerindo os horários em acordo com os Agrupamentos de Escolas, as entidades parceiras. Nesses casos os horários conferidos às A.E.C resumiam-se aos dois últimos tempos, já em horário extracurricular, das 15.40 às 17.30h, com pouca, em muitos casos nenhuma, margem para flexibilização.

Noutros casos foram os próprios Agrupamentos de Escolas que se constituíram entidades promotoras, assegurando a contratação dos professores e gestão dos horários permitindo uma margem maior para a flexibilização a este nível mas mantendo o Ensino do Inglês no âmbito das A.E.C.

Alguns agrupamentos lograram integrar o E.I durante os tempos curriculares, possibilitando a frequência de um número mais elevado de crianças do que nos modelos em cujos horários contemplavam apenas os dois últimos tempos, após os tempos curriculares.

Durante a nossa prática profissional experimentámos os diferentes modelos de que falámos e podemos afirmar com segurança que o estatuto, se assim podemos dizer, que se conferiu ao ensino/aprendizagem da Língua Inglesa nestes tipos de modelos de operacionalização, que descrevemos brevemente, foi diferente e que essas diferenças se repercutiram no envolvimento das crianças nas aulas de E.I. e, certamente, se irá repercutir na continuação do seu percurso de aprendizagem desta Língua.

Nas escolas em que o E.I se integrava no leque de ofertas facultativas das A.E.C, às quais era atribuído o horário fora dos tempos curriculares, das 15.40 às 17h30<sup>8</sup>, como já afirmámos, verificámos que alguns dos alunos que compunham as turmas não ficavam na escola após o final dos tempos curriculares, não frequentando, assim, as aulas de E.I.

Nos casos em que o E.I era integrado nos tempos curriculares, mas ainda assim não como elemento constante no currículo, todos os alunos frequentavam estas aulas, o que

---

<sup>8</sup> Com a revisão da estrutura curricular introduzida pelo Decreto-Lei nº139/2012 de 5 de Julho, e mais tarde pelo Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de Julho, estes horários viram-se reduzidos a períodos de 5 a 7,5 horas, nos casos em que as actividades eram oferecidas por entidades exteriores à escola, como nos casos em que as autarquias eram Entidades Promotoras, tornando-se necessária aprovação do Ministério da Educação e Ciência para que esses horários pudessem exceder estas horas.

indica que, chegados ao 2º Ciclo, todos tinham tido o mesmo contacto com esta Língua, o que já não acontecia com as turmas em que o E.I era oferecido no âmbito das A.E.C. com os horários que lhes eram, nesse âmbito, atribuídos.

Também a este nível se gerou, muitas vezes, a controvérsia, com os colegas docentes de 2º Ciclo a afirmarem que, chegadas ao 5º ano de escolaridade, havia grandes discrepâncias nas turmas devido ao facto de algumas crianças já terem tido contacto com a Língua Inglesa, na maioria dos casos durante quatro anos, e outros nunca terem tido qualquer contacto com a Língua já que não frequentavam as aulas de E.I, o que dificultava o seu trabalho com turmas em que coexistiam as duas realidades.

É neste sentido que Mourão (2005) afirmava não ser possível conceber, ou sequer entender, um modelo de aprendizagem de línguas com base na descentralização e diversidade de resultados.

Foi também com o intuito de manifestar a sua preocupação com essas discrepâncias que a Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), em carta dirigida ao Senhor Ministro da Educação e Ciência em Setembro de 2013, expressou o seguinte:

O Despacho normativo nº 7-A/2013, de 10 de Julho veio aumentar a situação de desigualdade entre escolas e alunos de Inglês pelo início diferenciado do ensino e da aprendizagem da língua de escola para escola, com todas as consequências nefastas que esta assimetria implica. Assim:

- haverá/há escolas que terão/têm a oferta de Inglês nos 4 anos do 1º CEB; a partir do 2º ano; do 3º ano; e apenas no 4º ano; ou não terão pura e simplesmente oferta da língua;

- neste contexto “casuístico”, a APPI tem registado a discrepância existente na carga horária atribuída por cada escola/agrupamento de escolas, fruto da anunciada autonomia e liberdade dos mesmos que também tem possibilitado – e doravante mais ainda – a atribuição indiscriminada do ensino do Inglês no 1º CEB a professores para completar horários, sem a preocupação com o perfil e a preparação pedagógica e metodológica dos mesmos. (Despacho nº 14460/2008, de 26 de Maio)

São aqui referidos elementos como a desigualdade entre escolas e alunos no que concerne às experiências de ensino/aprendizagem do Inglês e que, após 9 anos da implementação do programa se continuam a verificar.

A APPI propôs, no seguimento da sua exposição, que o Inglês seja integrado no currículo, e “*que se inicie o ensino e a aprendizagem do Inglês de oferta obrigatória em*

*todas as escolas/agrupamentos de escolas a partir do 3º ano apenas, com continuidade no 4º ano, reforçando, de forma uniforme, a carga horária semanal.”*

Com a divulgação do Projecto de Decreto-Lei divulgado para discussão pública sabemos agora que o Inglês será introduzido como disciplina obrigatória a partir do 3º ano de escolaridade com início no ano lectivo de 2015/2016, o que representa um primeiro passo no caminho da tão desejada harmonização que nos poderá aproximar, assim, das metas da União Europeia no que concerne às políticas de aprendizagem das Línguas estrangeiras, a um nível mais global, e no sentido de igual harmonização num processo que desde a sua implementação foi marcado pelas disparidades que temos vindo a referir, a nível nacional.

#### **iv) Os modos de realização – Sensibilização ou Aprendizagem?**

O modo de realização a seguir no contexto da promoção das aulas de E.I no seio desta diversidade de experiências e modelos de operacionalização dependerá dos objectivos que se querem atingir, não obstante, quando pensamos neste contexto tão específico como é o ensino de uma língua estrangeira, neste caso o Inglês, nos primeiros anos de escolaridade, teremos de ter em conta quais os objectivos próprios deste nível de ensino já que estamos a oferecer à criança um primeiro contacto com uma língua diferente da sua num momento particular da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento.

Strecht - Ribeiro (2005:55) dá expressão a esta ideia dizendo que “ *na metodologia do ensino das Línguas Estrangeiras as noções de sensibilização e de aprendizagem são inseparáveis, tanto como o ensino de uma língua o é da cultura que ela veicula*”, não deixando, no entanto, de se centrar no caso específico do ensino precoce chamando a atenção para o fato de que, neste caso, “*(...) os dois termos podem ser percebidos como em oposição, se tivermos em consideração a distância entre os objectivos que se associam a cada um deles*”. Estes objectivos podem ser consultados no quadro 1 que apresentaremos posteriormente.

No 1º Ciclo privilegia-se, fundamentalmente, a educação global da criança e o projecto de inserção da língua nesta fase terá de ter em linha de conta essa premissa e ser desenvolvido a partir dela. É neste contexto que surgem noções distintas que se prendem com o modo de realização pelo qual se vai optar. E também aqui, indo de

encontro ao que se referiu atrás, se geram algumas dúvidas. Quantas vezes não nos questionámos, ou fomos questionados, relativamente ao trabalho que desenvolvemos nas nossas aulas de Ensino de Inglês, com perguntas como “está-se a ensinar ou a ensinar a aprender”? “Está-se a ensinar uma língua ou a desenvolver o gosto pela sua (futura) aprendizagem? Aprendizagem ou Sensibilização?”

#### v) As definições

À noção de **sensibilização** parece ser dado papel de destaque quando o tema é o ensino precoce da língua Inglesa no 1º Ciclo. Ela surgiu timidamente enunciada desde que foi proposta a introdução das Línguas Estrangeiras neste ciclo através da ênfase na sua “*realização oral*” e no “*contexto lúdico*” que a devia acompanhar.

No Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) é delineada a ideia de um processo de ensino direccionado para a “*promoção de uma relação afectiva com a língua estrangeira*”. O termo sensibilização é já aqui empregue como facilitador de experiências de aprendizagem motivadoras capazes de oferecer aos aprendentes “*oportunidades de se envolverem em tarefas e actos comunicativos que lhes proporcionem vivências estimulantes*”.

É destacada a sensibilização à diversidade linguística e cultural assente na promoção de estratégias e actividades que se direccionem no sentido da “*promoção de uma relação positiva com a iniciação à(s) língua(s) estrangeiras*”.

A ideia desta relação positiva com a língua surge novamente destacada nas Orientações Programáticas (2005), documento elaborado também a partir do currículo do 1º Ciclo e apoiado nas teorias da psicologia da aprendizagem e psicologia do desenvolvimento, na língua e culturas de expressão inglesa, nas metodologias de ensino e aprendizagem de línguas e nas práticas pedagógicas já realizadas na área. Nele são apontadas, entre outras, como finalidades deste projecto, “*sensibilizar para a diversidade linguística e cultural*” e “*fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua*”. São aqui destacados aspectos que alguns autores definiram como atitudinais e motivacionais e que apontaram como sendo a base na qual o projecto assenta.



Neste sentido destaca-se o factor **motivação**, elemento principal a ter em linha de conta na promoção de actividades que se centrem em primeiro lugar “*no mundo da criança e nos seus interesses*”, que apelem “*às suas emoções, estimulem o seu envolvimento activo, a sua imaginação e criatividade*”, uma vez que “*(...) ao ensinar-se Inglês aos mais novos se está a contribuir para o desenvolvimento global da criança, não apenas para o seu sucesso na aprendizagem das línguas*”.

Note-se que nas Orientações Programáticas a aula de Inglês no 1º ciclo é caracterizada como um momento “*que decorre num contexto menos formal e menos “regularizado”(...)*” onde se deve assegurar uma articulação com as outras áreas do currículo. O “*momento do Inglês*” é aqui apresentado como espaço de articulação que se constitui como “*tempo de reforço e consolidação ou o despertar de outras aprendizagens que são desenvolvidas em outras áreas*”, sendo importante que, neste sentido, não haja o condicionamento que um programa centrado em conteúdos obrigatórios implica pois, segundo este documento, é importante que “*haja espaço para a articulação interdisciplinar e para a integração da diversidade de experiências e de interesse de cada turma*”.

Poderíamos assim, com base no estipulado nos documentos acima referidos, caracterizar o termo sensibilização como um modelo de realização que se direcciona mais para os aspectos atitudinais e motivacionais do que para os objectivos linguísticos propriamente ditos. Dias e Mourão (2005) referem que “*geralmente os modelos de sensibilização facilitam um uso limitado da L.E, focando principalmente os aspectos atitudinais e motivacionais da experiência de aprendizagem de línguas*”, mas não deixam de salientar que a publicação das Orientações Programáticas veio, de certa forma, renovar essa definição no panorama do ensino de língua no 1º Ciclo na medida em que a partir destas “*passámos a dispor de indicações sobre os objectivos para a Língua Inglesa no 1º Ciclo*”, objectivos esses que partem da ideia de sensibilização para a diversidade linguística e cultural mas que caminham já para “*um modelo de aquisição da língua*” e que “*focam aspectos de aprendizagem da língua, encorajando a comunicação, centrando-se também em aspectos interculturais e em estratégias de aprendizagem, na garantia de que a grande preocupação é a educação global d criança*”.

O termo sensibilização continua, assim, ligado ao grande objectivo do 1º ciclo, a educação global da criança, e é neste sentido que estes autores se apoiam nos objectivos

que estão mais ligados ao contexto da aprendizagem no 1º ciclo do que propriamente os que se relacionam com o contexto de aprendizagem da língua, apresentando o projecto de ensino de Inglês no 1º Ciclo como um projecto que deve ser, na sua essência, “*mais primário do que Inglês*”.

Um modelo de **aprendizagem**, ou aquisição de língua, centrar-se-á mais em objectivos linguísticos e, segundo Strecht-ribeiro (2005), “*privilegia uma definição de objectivos terminais e de uma estratégia clara para os alcançar, comportando em si as ideias de progressão, etapas e objectivos intermédios*”.

A grande preocupação passa a ser a progressão do aluno no desenvolvimento das quatro competências (*four skills*) associadas à aprendizagem de uma língua, ouvir (*listening*), falar (*speaking*), ler (*reading*) e escrever (*writing*), ao passo que nos modelos de sensibilização, as competências privilegiadas são as que se referem ao ouvir e ao falar. Não quer isto significar que a progressão não é tida em linha de conta quando o modelo de realização elegido é a sensibilização porque sabemos que ela representa também um elemento chave neste tipo de modelo. A diferença reside na forma como é avaliada essa progressão. Os modelos de sensibilização tendem a privilegiar mecanismos de avaliação mais qualitativos e, por isso, menos quantificáveis sendo que os modelos de aprendizagem se baseiam na quantificação de resultados através da qual se avalia a progressão dos alunos.

De uma forma bastante simplista poderia dizer-se que o que distingue os dois modelos, sensibilização e aprendizagem, é o seu carácter mais ou menos formal mas, como vimos, as duas definições encerram um grau de complexidade que vai mais além e que não permite este tipo de definição demasiado estática e pouco precisa.

Propomos, assim, apoiados nas considerações que Strecht-Ribeiro (2005) e Dias e Mourão (2005) teceram a este respeito, um quadro que resume as principais características inerentes a cada modelo de realização:

SENSIBILIZAÇÃO		APRENDIZAGEM
<i>Actividades</i>	Variadas, de carácter predominantemente lúdico e não intensivo	Carácter mais intensivo, focadas em aspectos linguísticos, embora possam ser também variadas
<i>Competências</i>	Ouvir ( <i>listening</i> ) e falar ( <i>speaking</i> )	Ouvir ( <i>listening</i> ), falar ( <i>speaking</i> ), ler ( <i>reading</i> ) e escrever ( <i>writing</i> )
<i>Objectivos educativos</i>	Gerais; de dominância afectiva e atitudinal	Terminais; de dominância cognitiva
<i>Objectivos linguísticos</i>	Ausências de objectivos explícitos	Fundamentais neste modelo de realização
<i>Avaliação e prosseguimento</i>	Carácter formativo, de reforço positivo e motivacional	Carácter formativo mas também marcadamente classificativo
<i>Tempo de duração</i>	Tempo de duração	Maior tempo curricular e sessões mais longas

**Quadro 1 – Características dos modelos de realização (Sensibilização/Aprendizagem)**

Não podemos, não obstante, esquecer que as características que acima apresentamos não têm obrigatoriamente que ser exclusivas de cada modelo, elas podem coexistir, ainda mais num palco tão específico de ensino e de aprendizagem, potenciador de tantas interacções, como é o 1º Ciclo.

Aliás, afirmar que a sensibilização é o modelo de realização, por excelência, no ensino de Inglês neste ciclo, apesar da posição de destaque que a literatura neste campo lhe parece conferir, será caracterizar de forma demasiado categórica uma situação onde, como já se viu, impera a diversidade de operacionalizações.

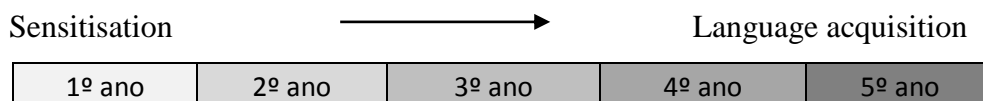
Dias e Mourão (2005) fazem ainda referência a um elemento que consideram decisivo aquando da escolha do modelo a implementar, o tempo disponibilizado para as sessões. O tempo previsto para as sessões de E.I. no 1º Ciclo é, após o estipulado no Decreto-Lei nº. 91/2013, de uma sessão semanal de 60 minutos para o 1º e 2º anos e de 2 sessões semanais, também de 60 minutos cada, para o 3º e 4º anos e, desta forma, já aqui, poderá existir uma diferenciação quanto às abordagens de realização a implementar.

Ainda assim, mesmo assumindo que mais tempo disponibilizado poderá implicar objectivos diferentes, afirmar que ao 1º e 2º ano cabe um modelo de sensibilização e ao 3º e 4º ano um modelo mais direccionado para a aprendizagem, será incorrer novamente na categorização rígida e pouco precisa.

Mourão (2005) equacionou esta questão tendo em conta o factor continuidade que, com o Programa de Generalização, passou a ser uma realidade, questionando-se se continuará, à luz desta continuidade, a fazer sentido definir os projectos de língua no 1º Ciclo apenas como modelos de sensibilização. Neste sentido, propõe um quadro de implementação que quanto aos modelos de realização se traduz numa transição gradual ao longo do tempo que apresenta, nos primeiros dois anos de escolaridade, um modelo de sensibilização que vai, no 3º e 4º ano, caminhando na direcção da aprendizagem *sem perder totalmente o seu carácter de sensibilização*, culminando, na entrada de um novo ciclo de ensino onde o ensino e aprendizagem da língua já assumem um carácter de aprendizagem bastante mais evidenciado.

O esquema que de seguida se transpõe, proposto pela autora, ilustra essa transição gradual a que a mesma deu o nome de “*sensitisation continuum*” e que tem início no 1º Ciclo, no 1º ano de escolaridade, e culmina no início do 2º Ciclo, no 5º ano de escolaridade.

### Sensitisation Continuum



Mourão (2005; p.3)

A passagem de um modelo de realização de sensibilização para um modelo de aprendizagem (ou aquisição de língua) é aqui equacionada como um processo gradual e não como transição abrupta de uns anos para os outros.

#### 1.4 O Currículo do 1º C.E.B e a Língua Estrangeira

Já referimos o desenvolvimento global da criança como elemento central a ter em conta na implementação do programa que possibilitou a introdução do Inglês no 1º C.E.B. Esta é também a premissa fundamental do Currículo Nacional do Ensino Básico (C.N.E.B).

Passamos a transcrever do documento os princípios e valores que o orientam e que indicam precisamente a preocupação com a *“qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos a promover gradualmente ao longo da educação básica.”* (p.15)

- a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
- a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão,
- o desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;
- o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;
- a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;
- a valorização das dimensões relacionadas da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.

Sendo que o E.I é um elemento que, embora ainda não integre o currículo, está integrado nas experiências do 1º C.E.B, este não pode estar descontextualizado quanto aos princípios que, neste contexto, o devem orientar.

Neste sentido, o C.N.E.B apresenta como orientadores para as Línguas Estrangeiras no 1º C.E.B. um conjunto de princípios igualmente direccionados para o desenvolvimento global da criança através:

- da sensibilização à diversidade linguística e cultural;
- do desenvolvimento da competência comunitária integradora de várias linguagens;
- da promoção da participação activa da criança ao nível do agir e do comunicar;
- da promoção de contextos de uso de língua que estimulem a comunicação;

- do desenvolvimento de desempenhos e capacidades essenciais à competência de comunicação;

**i) As actividades e os materiais de E.I**

Segundo o C.N.E.B, esses princípios orientadores poderão ser alcançados através da promoção de actividades:

- diversificadas;
- do interesse das crianças;
- com ênfase na oralidade e na componente lúdica;
- que permitam a articulação entre a L.E. e as diversas áreas curriculares;

Em suma, e como consta nas Orientações Programáticas (2005), “as experiências de aprendizagem devem ser activas, significativas e diversificadas” (p.40), devendo a sua promoção assentar em metodologias que potenciem a motivação das crianças, estimulem a relação positiva das mesmas com a língua e que as incentivem a envolver-se activamente nas experiências de aprendizagem.

Só a articulação entre os princípios metodológicos do 1º Ciclo e o processo de ensino-aprendizagem da L.E., poderão permitir o sucesso destes objectivos uma vez que são duas faces da mesma realidade e que partilham o mesmo objectivo.

Strecht-Ribeiro (2005) propõe um quadro que permite compreender de forma mais clara a articulação entre as duas vertentes. Passamos a apresentar esse quadro na página seguinte.

<b>Princípios Metodológicos do 1º Ciclo</b>	<b>Processo de ensino-aprendizagem da L.E</b>
Aprendizagens significativas	As tendências mais recentes no domínio do ensino das L.E.s apontam para metodologias baseadas em projectos e em aproximações temáticas que garantem o respeito pelos interesses demonstrados pelas crianças e que incorporam as suas vivências mais relevantes, estando assim adaptadas ao seu processo de desenvolvimento.
Aprendizagens activas	O processo de ensino-aprendizagem da L.E. pressupõe que os alunos sejam agentes activos na construção do seu próprio saber, produzindo materiais para utilização posterior pelos próprios e pelos outros, desenvolvendo a criatividade e a auto-expressão e promovendo autonomias facilitadoras de uma aprendizagem independente.
Aprendizagens diversificadas	As actividades de L.E alargam significativamente o campo de experiência das crianças, com recurso a materiais de natureza muito variada e de grande poder motivador, explorando as diferentes possibilidades de articulação entre estilos de ensinar e de aprender e a variedade que os papéis de alunos e professores podem assumir na sala de aula.
Aprendizagens integradas	O ensino da L.E. deve pautar-se sempre por princípio promotores da inter e transdisciplinaridade, numa perspectiva de integração curricular que consagre uma visão holística da educação da criança, podendo consequentemente servir para contextualizar as actividades das outras áreas curriculares ou, opostamente, usar estas mesmas para a criação de contexto para actividades de L.E.
Aprendizagens socializadoras	A L.E. proporciona inúmeras possibilidades para a implementação de técnicas de trabalho em pares e em grupo com objectivos que visam muito mais do que as simples trocas linguísticas, revelando grande atenção para com o processo de apropriação cultural e de desenvolvimento de uma educação multicultural no seu melhor sentido, evitando os estereótipos de vários tipos e fomentando atitudes de natureza moral, cívica e crítica que traduzem uma formação pessoal e social adequadas às necessidades do mundo actual.

**Quadro 2 – Articulação entre os princípios metodológicos do 1º Ciclo e o processo de ensino-aprendizagem da L.E.<sup>9</sup>**

<sup>9</sup> Strecht-Ribeiro (2005); p. 75/76

Neste quadro o autor coloca em evidência os contributos que a L.E proporciona ao desenvolvimento global da criança em resposta aos princípios metodológicos do 1º Ciclo não se restringindo a questões puramente linguísticas.

Torna-se, assim, evidente que a L.E. representa um contributo válido para o enriquecimento do currículo através das possibilidades de experiências que esta oferece às crianças permitindo-lhes a articulação com as práticas a que estão habituadas através de um Currículo que foi elaborado para se adaptar às suas necessidades de aprendizagem no sentido mais global que o termo encerra.

Estes e outros contributos que a L.E. oferece ao desenvolvimento global da criança em articulação com o currículo do 1º Ciclo não foram negligenciados na elaboração das Orientações Programáticas (2005), sendo que nelas surgem enumeradas as finalidades da implementação da Língua Inglesa nesse ciclo de ensino que passamos a transcrever e a relembrar:

- sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- fomentar a relação positiva com a aprendizagem da língua;
- fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia;
- promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania;
- contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas socio-afectivas, culturais e psicomotoras da criança,
- proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras;
- favorecer atitudes de autoconfiança e de empenhamento no saber fazer;
- estimular a capacidade de concentração e memorização;
- promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
- fomentar outras aprendizagens;

Strecht-Ribeiro (1998) e (2005), e Dias e Murão (2005) tem centrado a sua atenção nos materiais a utilizar nas aulas de E. I com vista à consecução dos objectivos acima enumerados. Defendem que estes devem proporcionar às crianças diversas experiências de contacto com a L.E., neste caso o Inglês, centradas nos quatro domínios que através da língua potenciem o desenvolvimento da criança.

Dias e Mourão (2005) referem uma variedade de materiais ao serviço desta diversidade de experiências destacando os *flashcards* para exploração de vocabulário, a utilização



de materiais trazidos pelas próprias crianças para a aula de E.I, materiais áudio e vídeo em Inglês, de entre os quais canções, rimas e filmes, a título de exemplo, e livros.

Strecht-Ribeiro (2005) também defende essa variedade e propõe, neste sentido, uma divisão do tipo de materiais baseado na forma e no conteúdo, apresentando as potencialidades que esses materiais permitem à criança desenvolver no contexto da aprendizagem do Inglês em fase precoce. Assim, quanto à forma, confere aos **materiais sonoros** a funcionalidade de permitirem “ a aprendizagem dos aspectos fonológicos da língua, discriminação e articulação de sons, ritmo e entoação ” e aos **materiais visuais** a “função de acompanhar o texto verbal, explicitá-lo ou mesmo incentivar a sua criação” (p.97/98).

Quanto ao conteúdo, também os divide em duas partes, que esquematizamos no quadro seguinte seguindo a proposta do autor<sup>10</sup>:

<b>CONTEÚDOS DOS MATERIAIS</b>	
<b>- Potencialidades-</b>	
Desenvolver a capacidade de compreensão, treinar a pronúncia, desenvolver a capacidade de memorização e desenvolvimento da acuidade auditiva.	Apoiar o trabalho de conceitos apresentados; reutilização de aquisições em contextos diferentes através de actividades que mobilizam outras capacidades cognitivas
<p><b>Jogos</b> – prática, repetição e reforço do vocabulário. Criação de situações de comunicação real em ambiente de cooperação. Desenvolvimento de atitudes positivas em relação à aprendizagem. Estímulo da motivação.</p> <p><b>Rimas e poemas</b> – sensibilização(de forma lúdica) para as particularidades fonética, ritmos, melodias e alongamentos da língua.</p> <p><b>Canções</b> – aprendizagem da melodia e do texto, fixando a atenção no ritmo, na pronúncia e no movimento. Contacto com outras realidades culturais</p> <p><b>Histórias</b> – Desenvolvimento da motivação, imaginação e fantasia.</p>	<p><b>Fichas de trabalho</b> – Aplicação, compreensão, reutilização ou avaliação das competências e processos de aprendizagem.</p> <p><b>Tarefas práticas</b> – Criação de situações reais de comunicação, desenvolvimento de interações informais na sala de aula, fomento do desenvolvimento no domínio socio afectivo.</p> <p><b>Actividades manuais</b> – Facilitação de situações reais de comunicação com recurso a todos os sentidos. Interdisciplinaridade.</p>

**Quadro 3- Divisão dos materiais quanto ao conteúdo e potencialidades**

<sup>10</sup> Páginas 99, 100 e 101.

## 2 – A DIMENSÃO LÚDICA

### 2.1 Definição de lúdico

Do latim *ludus; iocus*, com o sentido de jogo mas também de passatempo, brincadeira, divertimento e distração, esta noção encerra os sentidos que, efectivamente, ainda que talvez de forma demasiado simplista, associamos na actualidade à palavra jogo.

Jogamos para nos divertirmos, para nos entretermos, mas a língua oferece possibilidades que nos permitem ir além dos sentidos imediatos.

Vayer e Roncín (1988), apoiados na teoria do psicanalista infantil D.W Winnicott, observaram que a língua inglesa permite dividir a noção de jogo em dois conceitos distintos, *game* e *playing*, que correspondem às “duas espécies de jogos” distinguidas por Winnicott.

Este define *game* como o jogo que “obedece a regras precisas” e *playing* como o jogo “criativo que obedece apenas à imaginação e à inspiração do momento” (p.64).

Vayer e Roncín referem que esta distinção é de extrema importância já que permite explicar a “função insubstituível do jogo (*playing*) na construção da sua pessoa e do seu conhecimento do mundo pela criança”. Aliam a esta definição a noção de autonomia já que acreditam ser este tipo de jogo aquele que permite à criança experimentar e conhecer progressivamente o mundo que a rodeia por si própria. Conferem-lhe, assim, um papel de apoio à autodescoberta e à construção da personalidade da criança distanciando-a do *game* enquanto actividade mais susceptível de obedecer “a regras preexistentes e cuja função parece principalmente social”.

Esta distinção parece ser também partilhada por Macedo, Petty & Passos (2005) que se referem ao jogar como “um dos sucedâneos mais importantes do brincar”.

Prosseguem afirmando que “o jogar é o brincar em um contexto de regras e com um objectivo predefinido.” (p.14)

Parece, então, inerente à distinção entre as duas palavras a existência ou não de regras, sendo o brincar uma actividade isenta destas regras e o jogar um tipo de brincadeira que pressupõe regras preestabelecidas, “o jogar é uma brincadeira organizada, convencional, com papéis e posições demarcadas”.

Dizem os mesmos autores que “*o jogo é uma brincadeira que evoluiu*” e é neste sentido que consideraremos o jogo, no contexto deste estudo, como actividade lúdica específica.

## 2.2 A dimensão social do lúdico

Ao propormos uma definição de lúdico afirmámos que talvez fosse demasiado simplista defini-lo como brincadeira, divertimento ou distração, por serem estes os sentidos mais imediatos que o substantivo nos sugere.

No entanto, se olharmos atrás na História, percebemos que o lúdico desde cedo assumiu uma dimensão que se estendeu para lá das fronteiras do divertimento tendo papel de preponderância na educação das pessoas e afirmando-se como experiência de interacção social.

Lembre-mos, a título de exemplo, da *paidea* grega, a educação do cidadão modelo, que aliava vários domínios do saber ao culto do corpo através da ginástica e da luta, na procura da simbiose perfeita entre o saber e o ser, a mente sã em corpo sã, sendo o exercício físico parte dessa educação, uma tarefa séria, e não um divertimento.

Alessandra Rizzi (2013) refere o sucesso do ludismo na Antiguidade e centra-se na dimensão social que o lúdico ganhou como experiência significativa do Homem também durante a Idade Média:

No renascimento geral dos séculos XI e XII evidencia-se uma renovada atenção pelo que é lúdico após o confronto problemático com a cultura cristã das origens que, finalmente, o legitima recolocando-o no plano das experiências significativas do Homem. Na sociedade feudal, o torneio torna-se instrumento para conquistar honras, mas também uma ocasião de encontro político para consolidar alianças ou assumir compromissos.

A sensibilidade renovada pela esfera lúdica deixa memórias também de jogos e passatempos rurais e burgueses que, em alguns casos, se destacam como momentos de interacção social (p.221)

O tema da esfera lúdica, nomeadamente o jogo, refere a autora, chegou a ser tema de tratados nos quais assumiu valência simbólica, como por exemplo no *Libro de los Juegos*<sup>11</sup> (1283) do rei castelhano Afonso X, no qual se descrevem alguns jogos e a forma como, em contexto social, devem ser jogados como expressão da forma de estar de quem os joga.

---

<sup>11</sup> *Book of Games*, nas referências bibliográficas, de acordo com fonte consultada.

Martínez Criado (2012) fala-nos da origem social do jogo afirmando que “*en los seres humanos, las actividades próximas al juego aparecen cuando existe la necesidad de compartir estados de ánimo extremos o inusuales y sentimientos muy profundos e íntimos*”(p.16). Afirma o autor que é nestas manifestações sociais partilhadas de estados de ânimo que está a origem das celebrações como as festas, dramatizações e jogos, sugerindo o carácter de interacção social do lúdico de que também falava Alessandra Rizzi.

O autor faz referência a algumas propostas explicativas clássicas do jogo que vários autores foram concebendo ao longo do tempo no sentido de procurarem compreender o significado desta tão complexa actividade humana que é o jogo.

Passamos a transcrever da sua obra o seguinte quadro, que adaptámos incluindo os nomes dos autores de cada teoria:

<b>Rincones</b>	<b>Localización</b>	<b>Autores</b>
Energia sobrante	El juego permite rebajar la energía acumulada que no se consume en cubrir las necesidades biológicas básicas.	Spencer (1855)
Relajación	El trabajo supone gasto en tanto que el juego comporta recuperación de energía	Lazarus (1883)
Pre-ejercicio	El juego consiste en una práctica de habilidades necesarias para la vida adulta	Groos (sin fecha)
Recapitulación	Se juega porque recordamos tareas de la vida de nuestros antepasados	Hall (1904)
Estado de ánimo	El juego traduce un estado de felicidad perceptible en la risa que lo acompaña	Sully (1902)

**Quadro 4 – Perspectivas explicativas clássicas para a compreensão do sentido do jogo**

Embora distintas quanto à sua interpretação, todas as perspectivas, à excepção da de Sully, tem em comum o facto de encararem o jogo como manifestação que não se restringe ao campo da diversão mas que traduz necessidades biológicas (Spencer e Lazarus) e sociais (Groos e Hall).

Considerámos pertinente incluir a referência a estas perspectivas pois elas ajudam a ilustrar a complexidade da definição do lúdico, e dos comportamentos lúdicos, alargando o campo desta definição a outros que ultrapassam as fronteiras da diversão e do prazer, pois no contexto do nosso estudo interessa-nos esta forma de actividade lúdica como meio através do qual podemos observar e analisar determinados tipos comportamentos nas crianças.

Será que as crianças que vamos observar ao longo deste estudo se relacionam com o jogo apenas como elemento de diversão ou será que os seus comportamentos durante os jogos, quando os haja em contexto de sala de aula, irão demonstrar outros tipos de relação que se estendem para além do campo da diversão?

### **2.3 O papel do jogo no desenvolvimento da criança**

Como dissemos, pretendemos, com este estudo, também observar e descrever a forma como a criança se relaciona com o jogo, sendo que neste contexto nos interessa essa relação em contexto de aprendizagem, especificamente na aprendizagem do Inglês nesta fase precoce.

Ao assumirmos esta intenção estamos a assumir também que o jogo e a forma como a criança o recebe e se envolve nele nos pode fornecer pistas acerca do seu comportamento e não só da forma como o jogo pode contribuir para a aprendizagem da língua.

Dizia M. Debesse, no prefácio da edição francesa da obra de Jean Chateau (1961) que “*o jogo permite-nos observar a criança inteira, tanto na sua vida motora e afectiva como social ou moral*”. Esta afirmação aproxima-nos, portanto, da ideia de que o lúdico pode manifestar-se como espelho de comportamentos globais, podendo actuar no desenvolvimento global da criança e mostrar-nos de forma clara como contribui para esse desenvolvimento.

Na sua obra, a criança e o jogo, Chateau pretendeu descrever e analisar a atitude lúdica da criança explorando a relação do jogo com a infância.

O autor via a actividade lúdica, ou o jogo, como forma de preparação para um estágio posterior do desenvolvimento da criança, a vida adulta e, neste sentido, recuperou a teoria de Groos, referido no subcapítulo anterior, afirmando que,

Como Gross mostrou, o jogo prepara para a vida séria. Podemos, por isso, conceber o jogo como um desvio que conduz finalmente à vida séria, como um projecto de vida séria que esboça, com antecedência, essa vida. Pelo jogo, a criança conquista, pela primeira vez, a autonomia, a personalidade, e até os esquemas práticos que a actividade adulta terá necessidade. (p.20)

Neste excerto é evidente a referência do contributo da actividade lúdica para o desenvolvimento da autonomia e da personalidade da criança, o que indica a pertinência desta actividade no desenvolvimento infantil.

Macedo, Petty e Passos (2005) vão ao encontro desta ideia ao afirmarem que “o brincar é fundamental para o nosso desenvolvimento” (p.13). Segundo os mesmos, a actividade lúdica, envolvente, interessante e informativa, possui um carácter autotélico que permite à criança “ aprender consigo mesma e com os objectos ou pessoas envolvidas nas brincadeiras nos limites das suas possibilidades e do seu repertório.” (p.14)

Também Vigotsky (2003) estudou o comportamento da criança na sua relação com o jogo e deixou clara a ideia de que “*é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança*”<sup>12</sup> (p.126). Segundo o autor é através da relação da criança com o brinquedo, ou a actividade brincar, que melhor se pode observar a transição da criança de um estágio de desenvolvimento para o outro uma vez que o brincar é uma actividade que satisfaz as necessidades da criança sendo que essas necessidades vão mudando ao longo do tempo. Diz o autor que, a passagem de um estágio de desenvolvimento para o outro está ligada a “*uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos*” (p.122). Fala de maturação das necessidades dando o exemplo das diferenças de interesses entre um bebé e uma criança um pouco maior. Quantas vezes não propusemos aos nossos alunos uma actividade demasiado “infantil” e recebemos a informação de que “isso é para bebés”? E quantas vezes não ouvimos no recreio a expressão “ele é demasiado infantil, só quer é brincar com os mais pequenos? Ou a frase “ ele gosta de brincar é com os mais velhos!”.

---

<sup>12</sup> Aqui o autor utiliza o termo “brinquedo” com o duplo sentido do objecto e da actividade de brincar e jogar.

São ideias práticas que nos permitem perceber que a forma como a criança brinca nos pode revelar, ou ajudar a perceber, em que fase do desenvolvimento cognitivo se encontra já que o brincar e a forma como a criança brinca nos indica as necessidades que a criança satisfaz através de cada brincadeira que realiza.

### **i) O jogo e as fases do desenvolvimento**

A ideia de que a evolução da actividade lúdica é um reflexo do desenvolvimento da criança foi explorada por autores como Vigotsky, Piaget e Chateau e tem sido explorada ao longo dos anos.

Quanto à teoria de Piaget, refere-se no Correo de La Unesco (1980) que a teoria psicogenética fundada por este autor,

Ve en el juego a la vez la expresión y la condición del desarrollo del niño. A cada etapa está indisolublemente vinculado cierto tipo de juego, y si bien pueden comprobarse de una sociedad a otra y de un individuo a otro modificaciones del ritmo o de la edad de aparición de los juegos, la sucesión es la misma para todos. El juego constituye un verdadero revelador de la evolución mental del niño. (p.7)

Para além de firmar a ideia de jogo como reflexo do desenvolvimento da criança, a teoria de Piaget vê também no jogo uma condição para o desenvolvimento da criança, pois através do jogo a criança desenvolveu as suas capacidades. Como dizia Chateau (1961), “é pelo jogo que crescem a alma e a inteligência.” (p.6)

O jogo é encarado, portanto, ao mesmo tempo, como causa e consequência do desenvolvimento infantil. Neste sentido, a citação acima transcrita faz referência ao facto de a cada etapa do desenvolvimento da criança estar associado um tipo de jogo diferente, o que nos remete para a questão que abordámos no início deste subcapítulo em que relembrámos as considerações de Vigotsky relativamente à maturação das necessidades da criança ao longo do seu processo de desenvolvimento.

Piaget (n.d) estabeleceu três tipos de estruturas para caracterizar os diferentes tipos de jogos que vão surgindo em cada etapa do desenvolvimento da criança tendo em conta os comportamentos lúdicos que a criança apresenta em cada uma dessas fases.

Assim, estabeleceu três tipos de jogos que associou a três etapas que passamos a esquematizar no quadro seguinte:

<b>IDADE</b>	<b>TIPO DE JOGO</b>	<b>COMPORTAMENTOS</b>
Primeiros meses de vida	Jogos de exercício simples	Movimentos sensório motores simples
2 anos	Jogo simbólico	Imitação dos adultos, representação de um objecto por outro e simulação
4 a 7 anos	Jogos de regras	Imitação de comportamentos dos mais velhos
7 a 11 anos		Socialização entre iguais

**Quadro 5 – As idades e os diferentes tipos de jogos associados a cada idade**

Com base nesta categorização de etapas que se sucedem, Piaget descreveu a evolução da actividade lúdica a par da evolução do desenvolvimento da criança sumariando o processo através da seguinte afirmação, “ (...) *tal como o símbolo substitui o exercício simples logo que surge o pensamento, do mesmo modo a regra substitui o símbolo e enquadra o exercício quando certas relações sociais se constituem* („,)” (p.125)

Foram vários os autores, para além de Piaget, que estabeleceram uma relação entre a idade das crianças e o tipo de jogo que estas experienciam em cada idade. Chateau (1991), por exemplo, também seguiu esta linha de pensamento, parecendo, no entanto, agrupar cada tipo de jogo em duas grandes categorias, a dos jogos regulados e a dos jogos não regulados.

Não nos parece pertinente, no contexto do nosso estudo, demorar-nos na confrontação entre uma e outra proposta no sentido de identificarmos pontos em comum e de possível divergência entre as duas. Importa, isso sim, notar a importância que ambos os autores conferem nestas propostas aos jogos de regras como expressão das relações sociais das crianças. Piaget (n.d.) chegou mesmo a referir que “*o jogo de regras é a actividade lúdica do ser socializado.*” (p.125)



Com efeito, Piaget já tinha notado que “(...) *o produto mais característico da vida social, tanto na criança como no adulto, é a existência de regras, e se quisermos reunir numa categoria especial os jogos infantis exclusivamente sociais, é nos jogos regulamentados que devemos procurar (...)*” (p.96)

Mais recentemente, outros autores desenvolveram estudos centrados nos jogos de regras. É o caso de Ten e Marín (2008) que estabeleceram uma categorização dos jogos das crianças com base na idade seguindo a linha de Piaget.

No quadro seguinte a presentamos uma esquematização da explicação que os autores propuseram.

<b>IDADE (anos)</b>	<b>TIPO DE JOGO</b>	<b>COMPORTAMENTOS</b>
<b>0-6</b>		Exploração do corpo, as suas possibilidades motoras e recreação da vida quotidiana
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 0 -2</li> </ul>	Jogo sensorial / jogo de exercício	Movimentação corporal e manipulação de objectos (espernear, chupar, tactear, empurrar, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir dos 2</li> </ul>	Jogo simbólico	Recreação da realidade quotidiana
	Jogo construtivo	Construções (enriquecidas com personagens e objectos)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir dos 4 -5 anos</li> </ul>	Jogos de regras	Imitação dos comportamentos dos mais velhos
<b>6-12</b>	Jogos de regras	Organização em grupos; o jogo é feito num molde mais associativo, tanto para cooperar como para competir.
<b>12 -15</b>	Jogos de regras	Reafirmação enquanto grupo
	Jogos de personagens	Interpretação verbal (como numa peça de teatro)
	Jogos de computador	Transposição dos jogos que acontecem na realidade física.

**Quadro 6 – Desenvolvimento dos jogos consoante a idade**

Podemos observar neste quadro as semelhanças com a teoria de Piaget nas idades compreendidas entre os primeiros meses de vida e os 11/12 anos.

Como já referimos, é na categoria dos jogos de regras que se enquadra a faixa etária das crianças que iremos observar neste estudo. Ten e Marín (2008) atribuem um conjunto de características a este tipo de jogos que nos poderão, posteriormente, clarificar alguns comportamentos observados em situações de jogo em contexto de sala de aula.

Passamos a transcrever essas características dos jogos de regras:

- são fundamentalmente jogos sociais;
- implicam a consecução de um objectivo;
- exigem o respeito pelas normas que orientam a actuação dos jogadores;
- tem uma componente competitiva e/ou de cooperação; (p.17/18)

Dizem os autores que neste tipo de jogos “*poderão estar mais ou menos presentes a sorte e a aptidão física ou intelectual dos jogadores*” sendo que “*nos jogos mais simples (que agradam às crianças mais novas) a componente de sorte é superior à componente da aptidão. À medida que vão crescendo apreciam jogos que requerem mais habilidade*” (p.18).

Uma das premissas que os autores indicam como essencial para que a criança possa experimentar os jogos de regras é ter a capacidade de compreender que as regras do jogo são acordos que podem modificar-se com o consenso de quem joga. Continuam explicando esta premissa,

As regras destinam-se a fazer com que os/as que jogam se divirtam. E se por alguma razão for necessário modifica-las, pode-se fazê-lo de comum acordo. Frequentemente as crianças com menos de 6 anos (e mesmo muito mais velhas) concebem as regras como algo inerente ao jogo e que não pode ser modificado, algo quase mágico. Também podem conceber as regras como algo estabelecido por alguém mais velho, reconhecendo-lhes o direito de “mandar” (...) Uma atitude que, quando podem, tentam imitar, impondo a quem o deixar as regras do seu jogo. A partir dos 6 anos descobrem a verdadeira natureza das regras e a sua função. (p.17/18)

Esta explicação remete-nos para a divisão que Piaget (n.d.) propôs para os jogos de regras consoante a idade da criança e a forma como estas encaram as regras nessa idade.

Segundo o autor:

JOGOS DE REGRAS	
IDADE 4-7 ANOS	IDADE 7/11
<p>Regras transmitidas</p> <p>- Tornam-se institucionais por imposição das gerações;</p> <p>- Baseiam-se na imitação dos mais velhos;</p>	<p>Regras espontâneas</p> <p>- De natureza contratual e momentânea;</p> <p>- Implicam uma socialização das relações entre iguais (mais velhos e mais novos)</p>

**Quadro 7 – Divisão dos Jogos de Regras proposta por Piaget (s/data)**

Esta divisão indica a forma como o jogo se reflecte e é reflectido nas relações nas relações sociais entre as crianças demonstrando uma evolução no sentido do aumento do associativismo e da cooperação nessas relações.

Ten e Marín (2008) corroboram esta teoria, dizendo, neste sentido, que,

As crianças entre os 6 e os 12 anos começam a ter capacidade para se organizarem. Juntam-se em grupos e o jogo vai-se fazendo cada vez mais num molde associativo, tanto para cooperar como para competir. Durante esta fase a capacidade associativa vai-se desenvolvendo para, no seu final (a partir dos 12 anos), conseguir trabalhar com maior cooperação. (p.17)

**ii) O jogo como actividade séria**

Como temos vindo a sustentar neste subcapítulo, a evolução da relação da criança com o jogo é um processo que decorre a par do seu próprio desenvolvimento. Importa, pois, tentarmos perceber como, antes de mais, se relaciona, então, a criança como o próprio jogo, com a actividade lúdica em si.

Alguns autores têm afirmado que o jogo é para a criança uma actividade ‘seria e não apenas uma forte potenciadora de diversão ou prazer.

Chateau (1961) dizia que ,

(...) a maioria das vezes, o jogo comporta uma extrema seriedade para a criança. A seus olhos, o jogo de modo algum é uma actividade menor – como para o adulto – mas uma actividade maior, aquela pela qual ela pode afirmar o seu Eu. (p.136)

Macedo, Petty e Passos (2005) parecem partilhar desta ideia de seriedade da criança perante o jogo ao constatarem que,

(...) em jogos e brincadeiras as crianças são sérias, concentradas e concentradas. Elas não se perdem em conversas paralelas, permanecendo interessadas e envolvidas nas actividades. Se não agirem assim, certamente seus colegas irão cobra-lhes isso, sob pena de serem excluídas ou escarnecidas. (p.17)

Mais uma vez se evidencia, também pela atitude (séria) que a criança revela perante o jogo, a forma como o encara, a relação que através desta actividade lúdica tem com os outros.

Linaza e Maldonado (1987) já haviam feito referência a este tipo de atitude séria da criança na sua relação com o jogo e com os outros no caso específico dos jogos de competição entre crianças mais velhas em que o resultado dos mesmos é uma preocupação e um meio de afirmação perante o Outro.

Neste sentido dizem os autores que *“los mayores ganan o pierden “de verdad”, evalúan el resultado final de la competición entre ellos.”* (p.29)

## **2.4 O lúdico e o processo de ensino-aprendizagem.**

Macedo, Petty e Passos (2005) constatarem que,

a criança desenvolve brincadeiras e aprende jogos (...) podendo também aprender brincadeira com os seus pares ou cultura e, com isso, desenvolver habilidades, sentimentos ou pensamentos. O mesmo ocorre nos jogos: ao aprendê-los desenvolvemos o respeito mútuo (modos de se relacionar entre iguais), o saber compartilhar uma tarefa ou um desafio em um contexto de regras e objectivos, a reciprocidade, as estratégias para o enfrentamento das situações-problema, os raciocínios. (p.10)

Desde logo, estas considerações revelam algumas aporções da componente lúdica para o desenvolvimento global da criança a que fizemos referência no capítulo anterior por ser premissa fundamental no 1º C.E.B. e também na introdução do Inglês neste ciclo de ensino no âmbito em que esta introdução foi descrita também neste capítulo.

Refere-se, excerto que transcrevemos, que a actividade lúdica contribui para o desenvolvimento das capacidades:

- **sociais** (respeito mútuo, partilha, reciprocidade);
- **cognitivas** (autonomia, raciocínio);

Com base nesta premissas, os autores centram-se nas necessidades das crianças dentro do contexto do seu processo de ensino-aprendizagem e perspectivam a apresentação de cinco indicadores que permitem inferir a presença do lúdico nesse processos de aprendizagem o desenvolvimento (na linha de Macedo, 2003) através da observação da dimensão lúdica nas actividades escolares.

Acreditam, pois, que através deste método se observação da maior ou menor presença do lúcio nessas actividades poderão compreender resistências, desinteresse e limitações que, segundo postulam, “*tornam muitas vezes, a escola sem sentido para as crianças.*” (p.15)

Assim, propõe que a observação da dimensão lúdica das actividades escolares tenha como linha orientadora central a perspectiva das crianças em relação às mesmas. São, desta forma, consideradas lúdicas, tendo em vista essa perspectiva, as actividades que:

- tenham prazer funcional;
- sejam desafiadoras;
- criem possibilidades ou disponham delas;
- possuam dimensão simbólica;
- se expressem de modo construtivo ou relacional;

Em suma, as actividades que possibilitam às crianças o seu envolvimento activo nas experiências de aprendizagem, que potenciem a sua motivação, despertem o seu interesse, estimulem a sua actividade criativa e imaginativa e fomentem o

desenvolvimento da sua autonomia, ou seja, que potenciem aprendizagens significativas através de uma dimensão tão inata à criança como é a dimensão lúdica.

Nesta esteira das aprendizagens significativas, Carmen Torres (2002) já tinha constatado a importância de se proporcionarem actividades lúdicas à criança afirmando, neste sentido, que, (...) *a los niños no debe privárseles del juego porque con él desarrollan y fortalecen su campo experiencial, sus expectativas se mantienen y sus intereses se centran en el aprendizaje significativo* (p.116).

Parece, assim, evidente que a dimensão lúdica actua na promoção de uma relação positiva entre a criança e a aprendizagem, oferecendo à primeira inúmeras possibilidades de entrega relativamente à segunda.

A autora desenvolve esta ideia direccionando a sua atenção para as possibilidades socializadoras que o jogo potencia na aprendizagem da crianças espelhando-se no seu desenvolvimento global através da promoção de **valores** como honra, lealdade, fidelidade, cooperação, solidariedade para com os amigos e o grupo, respeito pelos outros e pelas suas ideias, amor e tolerância.

Potencia o **desenvolvimento cognitivo** no sentido de:

- domínio de si mesmo (autocontrolo);
- segurança;
- atenção (nomeadamente às regras);
- reflexão;
- autonomia;
- curiosidade;
- iniciativa;
- imaginação;
- senso comum;

O trabalho da autora foca também, referindo os estudos de Froebel, a questão que já tinha sido explorada por Chateau em que se encara o jogo como preparação para a vida

adulta através da promoção de actividades lúdicas direccionadas para o seu desenvolvimento global.

Propõe-se, assim, o jogo como estratégia essencial à aprendizagem caracterizando-se este como um conjunto de actividades agradáveis, curtas, divertidas, com regras que potenciam o desenvolvimento das competências sociais e cognitivas;

Em suma, a autora defende a inclusão da componente lúcia na sala de aula como factor potenciador de inovação e motivação ao serviço do envolvimento activo da criança no seu processo e aprendizagem e do seu desenvolvimento global concluindo que,

al incluirse el juego en las actividades diarias de los alumnos se les va enseñando que aprender es fácil y divertido y que se pueden generar cualidades como la creatividad, el deseo y el interés por participar, el respeto por los demás, atender y cumplir reglas, ser valorado por el grupo, actuar con más seguridad y comunicarse mejor, es decir, expresar su pensamiento sin obstáculos. (p.132)

## **2.5 Contributos da componente lúdica para o ensino/aprendizagem do Inglês no 1º C.E.B.**

O desenvolvimento global da criança tem sido uma premissa na qual temos insistido ao longo deste capítulo e do anterior.

Na esteira dessa questão, Strecht-Ribeiro (2005) desenvolveu projectos de investigação através dos quais procurou explorar as formas de contribuição da L.E para a promoção do ambiente de aprendizagem em geral e possíveis formas de integrar a L.E. com as restante áreas do currículo, contribuindo assim para a consecução dos objectivos educacionais gerais do 1º Ciclo que, como discutimos anteriormente, se direccionam para esse desenvolvimento global.

### **i) As actividades na aula de Inglês do 1º C.E.B**

Assim, tal como já havíamos exposto no primeiro capítulo deste estudo, o autor propõe que as experiencias da L.E. vão ao encontro dos princípios metodológicos do 1º Ciclo através de actividades que potenciem aprendizagens diversificadas, activas, integradoras e socializadoras.

O autor afirma que “*neste nível de ensino os objectivos gerais são prioritários em relação aos conteúdos*”, ou seja, tal como afirmava Mourão (2005), as experiências de Língua Inglesa neste ciclo devem ser “*more primary than English*”.

Ao serem promovidas, as actividades neste contexto devem ter em primeira linha de conta as necessidades das crianças durante esta fase do seu percurso escolar. Como vimos nos subcapítulos anteriores, essas necessidades mudam ao longo do processo de desenvolvimento da crianças, o que significa que durante os quatro anos que compõem este ciclo de ensino, essas necessidades irão, certamente, mudar.

Assim, enquanto profissionais, é nosso dever estarmos atentos a essa diversidade de necessidades ao planearmos e propormos actividades que possibilitem às crianças os primeiros contactos com a Língua Inglesa nesta fase do seu percurso.

Embora do primeiro ao quarto anos os modos de realização das diferentes actividades que propomos, ainda que interligados, possam assumir mais ou menos preponderância conforme estejamos a trabalhar com turmas de primeiro e segundo ano ou de terceiro e quarto, relembramos o *sensitization continuum* que Mourão (2005) propunha quanto aos modos de realização, sensibilização/aprendizagem, e que apresentámos no capítulo I, há princípios comuns que devem ser respeitados em todos os anos deste ciclo de ensino quando falamos da possibilidade de criação de um contexto de aprendizagem do Inglês significativo e participativo.

Deste modo, Strecht- Ribeiro (2005), com base na sua investigação em 1998, propõe um conjunto de princípios que devem ser comuns às actividades de Ensino do Inglês em todos os anos do 1º C.E.B.

Passamos a transcrever esses princípios organizando-os num quadro de referência.



<b>Princípios comuns às actividades de Ensino do Inglês no 1º C.E.B</b>	
1.	Utilização da L.E. na sala de aula como meio de comunicação, em situações normais e atendendo às normas básicas da comunicação interpessoal, em integração com outras áreas do currículo e promovendo um processo de transferência de capacidades e conteúdos a outras áreas e vice versa.
2.	Desenvolvimento das quatro capacidades linguísticas básicas (ouvir, falar ler e escrever), em combinação simultânea com ou sequencial.
3.	Criação de um ambiente facilitador de autoconfiança na utilização da L.E., recorrendo a rotinas, actividades familiares às crianças, e alguma repetição.
4.	Realização de tarefas comuns, em pares e em grupos, dando oportunidades aos alunos de demonstrarem o seu progresso nas aprendizagens seja qual for o período de exposição à língua.
5.	Apoio aos alunos, conduzindo-os ao desenvolvimento de estratégias de aprender a aprender línguas e à aceitação do erro como elemento de aprendizagem, correlacionado o tipo de intervenção do professor com a personalidade e a aptidão da criança.
6.	Utilização na aprendizagem da L.E., dos conhecimentos já adquiridos e desenvolvimento progressivo de estratégias de aprendizagem autónoma.
7.	Utilização de estratégias de comunicação adquiridas na L.M <sup>13</sup> . e que permitam tirar o máximo proveito dos conhecimentos limitados em L.E.
8.	Realização de actividades centradas no aluno e desenvolvidas através de tópicos aglutinadores ou centros de interesse.
9.	Consideração das necessidades individuais em termos de ritmo de aprendizagem, motivação, prazer em participar nas actividades e em usar a L.E., evitando a criação de stress e tornando as tarefas acessíveis.
10.	Proposta de actividades curtas, diversificadas e estimulantes, de forma a manter algum equilíbrio na distribuição do ritmo e da atenção.
11.	Utilização de suportes variados e de materiais elaborados com a participação dos alunos.
12.	Reconhecimento de alguns aspectos socioculturais dos países em que se fala a L.E. estudada

**Quadro 8 – Princípios comuns às actividades de E.I. no 1º C.E.B**

Segundo o autor,

este conjunto de princípios e práticas adaptados ao nível etário dos alunos e apoiados por materiais didácticos adequados, irá certamente criar um ambiente propício à aprendizagem, respeitando os interesses e motivação de cada criança. Permitirá também a integração da L.E. em outras actividades escolares e utilizá-la como vector de aprendizagem para outras matérias, valorizando ainda a diversidade linguística cada vez mais acentuada da população escolar. (p.96)

<sup>13</sup> Língua Materna

Estão sumariados, neste excerto que transcrevemos, os princípios que discutimos no capítulo I e que temos vindo a discutir no presente capítulo e que demonstram a pertinência da inclusão do Inglês numa fase precoce, neste caso no 1º C.E.B., no sentido do desenvolvimento global da criança através do desenvolvimento de valências potenciado pela possibilidades que a língua oferece às crianças por via das actividades propostas com base nas suas necessidades e atendendo às suas características mais inatas.

## **ii) Os recursos utilizados**

Na sequência do que acabámos de afirmar na área de conteúdo anterior deste subcapítulo, nomeadamente no que respeita ao facto de as actividades que se propõem na aula de E.I. deverem atender às características mais inatas das crianças, relembramos tudo o que foi discutido ao longo deste capítulo e que se centrou na característica mais inata da crianças, o seu comportamento lúdico.

Assim, de entre o conjunto de materiais que Strecht-Ribeiro (2005:p.99) enumera como recursos que visam desenvolver a capacidade de compreensão e proporcionar meios linguísticos de base que permitem trabalhar na dinâmica criada na classe, através da pronúncia, de memorização e do desenvolvimento da acuidade auditiva, destacamos os jogos.

Strecht-Ribeiro (2005) vê nos jogos recursos potenciadores:

- da prática, repetição e reforço do vocabulário nas quatro capacidades (ouvir, falar, ler e escrever);
- da criação de situações de comunicação real em ambiente de cooperação;
- da criação de uma atitude positiva em relação ao processo de aprendizagem;
- do incremento da motivação;
- de proporcionar uma importante fonte de “*input*” linguístico;
- do favorecimento de uma atitude multicultural através das regras de jogos utilizados pelas crianças falantes da língua alvo através das quais se pode reconhecer semelhanças e diferenças cujo reconhecimento e compreensão conduzem à tolerância, respeito, e ampliação da visão do mundo em que se vive.

Dias e Mourão (2005) também apontam os jogos como estratégias valiosas na aprendizagem do Inglês no 1º C.E.B. já que estes permitem à criança “*usar a Língua Inglesa de um modo descontraído e divertido*” ao mesmo tempo que proporciona, “*muitas vezes, a integração do Inglês nas actividades do dia-a-dia*”.

Os autores enumeram como principais características dos jogos vários factores que passamos a transcrever, adaptando a informação numa tabela, por acreditarmos que ilustram cabalmente os motivos que estes e outros autores apontam como explicativos das apotações positivas que a componente lúcia oferece ao ensino e aprendizagem do Inglês em fase precoce no 1º C.E.B.

<b>Os jogos são:</b>	<b>Os jogos permitem:</b>
Agradáveis e divertidos	Associar o prazer e o divertimento à língua, desenvolvendo uma atitude muito positiva sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira.
Actividades familiares à criança	Proporcionar um contexto atractivo e significativo para a utilização do Inglês, implicando intenções e planos e permitindo à criança usar estratégias reais. Trazer o Inglês para o mundo real da comunicação, gerando esperanças, medos, excitação e encorajando o pensamento estratégico e mobilizando a atenção global do aprendente.
Recursos de carácter genérico	Que o mesmo jogo com as mesmas regras possa ser jogado com qualquer área vocabular. Proporcionar oportunidades relevantes para a repetição, o que, noutra situação, pode ser muito enfadonho. Qua a repetição se transforme em qualquer coisa desejável e agradável.
Actividades sociais	O trabalho com os colegas, encorajar o trabalho em pares e em grupo e a aprendizagem com os companheiros. Ensinar o desportivismo e a honestidade e ajudar as crianças a partilhar e esperar pela sua vez. Ensinar as crianças a ganhar e a perder, assim como a importância de cumprir regras.
Interessantes	A oportunidade de praticar livremente o Inglês, encorajando todas as crianças, independentemente das suas capacidades, a fazerem as suas tentativas, permitindo às crianças ganhar confiança, o que, por sua vez, provoca maior motivação.

**Quadro 9 – Características e potencialidades do jogo na aula de E.I no 1º C.E.B.<sup>14</sup>**

<sup>14</sup> Adaptado de Dias e Mourão (2005:p.77)

## Capítulo III – Metodologia do Estudo

### Enquadramento

Desde que começámos a pensar a concretização deste estudo e nas questões que nos levaram a tomar a decisão de o iniciar, que nos acompanhou a ideia de que a melhor forma de compreendermos os fenómenos sobre os quais pretendíamos incidir seria observando-os no seu contexto real e natural.

Durante a nossa prática profissional já tínhamos observado os fenómenos que nos motivaram a realizar o estudo mas estávamos cientes de que estes, observados noutra local e com outros sujeitos, poderiam revelar resultados diferentes.

As actividades que promovemos nas aulas de Ensino do Inglês ao longo dos seis anos da nossa prática profissional com crianças do 1º C.E.B. revelaram-nos diferentes reacções a diferentes tipos de actividades, sendo que foram as de carácter lúdico, em especial os jogos, as que sempre se revelaram mais motivadoras para as mesmas.

No entanto, partir do pressuposto de que estes tipos de actividades são as que mais motivam todas as crianças seria um princípio falacioso pois os únicos dados de que dispúnhamos eram os fornecidos pelas observações que fizemos nas nossas próprias aulas, com os nossos alunos, alguns que acompanhámos desde o primeiro até ao quarto ano de escolaridade, e com quem, portanto, já tínhamos construído uma relação de familiaridade.

Que realidades seriam reveladas fora da nossa sala de aula, com outros alunos, orientados por outros professores? Que reacções revelariam face a este tipo de actividades? E a actividades diferentes?

Diziam-nos os documentos legais e algumas leituras da especialidade que fizemos ao longo desta prática profissional que, no contexto do Ensino do Inglês no 1º C.E.B, se deveriam promover essencialmente actividades de índole lúdica com o objectivo de se sensibilizarem as crianças para a aprendizagem desta língua estrangeira.

Deveríamos, então, partir do princípio de que este era o caminho a seguir. E, de facto, as actividades de génese lúdica que promovemos ao longo da nossa curta experiência

profissionais revelaram - se, como já dissemos, motivadoras para os nossos alunos, evidenciando-se ao mesmo tempo potenciadoras do desenvolvimento de outras valências que iam para além da sensibilização para a aprendizagem da nova língua.

Mas, será que este fenómeno era inquestionavelmente aplicável à multiplicidade de realidades que até ao momento conformavam o contexto do Ensino do Inglês no 1º C.E.B? Ou será que esta era uma generalização perigosa? Será que a multiplicidade de realidades se poderia observar também ao nível da forma como crianças diferentes respondem a actividades diferentes? Que aprendizagens poderíamos retirar da observação de realidades diferentes no sentido da compreensão dessas realidades? Que efeitos teriam essas aprendizagens na nossa prática profissional?

Foi a vontade de conhecer melhor esse contexto e essas realidades na tentativa de se procurar responder a algumas dessas questões partindo de uma questão principal, *perceber qual a importância do jogo no ensino-aprendizagem, nomeadamente da Língua Inglesa 1º C.E.B.*, que nos conduziu à realização do presente estudo e que passaremos a descrever neste capítulo.

Este encontra-se dividido em três partes nas quais se apresenta o percurso metodológico seguido.

Na primeira, correspondente ao primeiro subcapítulo, apresentamos as questões da metodologia, nomeadamente a natureza da metodologia (1.1), a abordagem metodológica (1.2) e as características deste tipo de abordagem (1.3).

Na segunda (2) apresentamos o método de recolha de dados utilizado, e apresentamos também o desenho do estudo.

No segundo terceiro subcapítulo procedemos à descrição detalhada do estudo, enumerando todas as fases do processo de realização do mesmo e demonstrando quais as opções tomadas quanto à selecção dos grupos a observar, autorizações para a realização do estudo, o instrumento de recolha de dados, a recolha dos dados, a presença da observadora nas sessões de observação, a importância dos professores colaboradores no nosso trabalho, as limitações e as vantagens que o estudo apresenta e indicamos também alguns aspectos caracterizadores do mesmo.

## 1 – As questões da metodologia

### 1.1 Natureza da metodologia

Definidos os objectivos do nosso estudo, havia uma série de decisões a tomar relativamente à forma como abordaríamos o mesmo. Nesta tomada de decisões serviram-nos de apoio as características que Bogdan e Biklen (1994) apontam como definidoras de uma investigação de natureza qualitativa e que, com base no trabalho que pretendíamos desenvolver, nos pareceram as que mais se adequavam aos nossos objectivos:

- Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
- A investigação qualitativa é descritiva.
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (p.47-50)

Tendo em conta que o que pretendíamos era **conhecer** e **compreender** o funcionamento de determinados fenómenos, enveredámos, assim, por uma investigação de natureza qualitativa adoptando, neste sentido, um paradigma de pendor descritivo.

Pretendíamos com um estudo desta natureza descrever com o mais elevado grau de rigor possível *o fenómeno do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico na sua relação com o jogo*, almejando muito mais conhecer o fenómeno do que extrair conclusões que se pretendessem generalizáveis, na esperança de que conhecê-lo nos ajude a melhorar a nossa prática profissional proporcionando aos nossos alunos experiências de aprendizagem que vão ao encontro dos seus interesses envolvendo-os numa relação positiva com a Língua Inglesa.

Assim, foi nosso objectivo, com este estudo, observar e descrever realidades que nos permitissem compreender aquelas que se afirmaram, de início, como as questões mais gerais do nosso estudo:

- *De que forma a componente lúdica, numa das suas vertentes mais específicas, o jogo, se reflecte no ensino - aprendizagem da Língua Inglesa no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico?*
- *Como reagem as crianças às actividades propostas nas aulas de Ensino do Inglês neste ciclo de ensino?*
- *Que tipo de actividades as motiva e estimula mais neste contexto?*

Não obstante, temos de referir que estas foram as questões que, durante a nossa prática profissional, nos serviram de impulso para desenvolver o presente estudo, sendo que, com o desenvolvimento do mesmo, foram surgindo novas questões a partir das observações que fizemos em contexto de sala de aula com os grupos em estudo, o que nos levou a considerar outras questões que, à partida, não tínhamos considerado.

Desta forma, o nosso trabalho de observação em sala de aula orientou a direcção dos nossos passos e as questões que no início nos pareciam muito gerais começaram a particularizar-se, sendo o rumo do estudo, assim, traçado durante o seu próprio desenvolvimento.

E, embora conscientes de que a subjectividade inerente a este tipo de estudo nos iria acompanhar até ao momento das conclusões finais onde, muito provavelmente, obteríamos mais questões do que respostas, traçámos as linhas orientadoras deste projecto também com a esperança de que as realidades que nele se descrevessem pudessem ser vistas como partes de um todo maior e mais complexo, podendo o estudo ser encarado como veículo da partilha de experiências que, podendo ser replicado, se afirme como um livro aberto potenciador de reflexão e discussão futura.

Procurámos, portanto, apoiando-nos também em Bell (1993), “compreensão em vez de análise estatística” até porque não nos parecia, e continua a não parecer, possível quantificar uma matéria tão subjectiva como é o comportamento humano.

## 1.2 Abordagem metodológica

Pretendendo levar a cabo um estudo de índole qualitativa optámos, quanto à abordagem metodológica, por um **Estudo de Caso Múltiplo** com características de Estudo de Caso de Observação já que, tendo em conta os nossos objectivos, nos pareceu ser também este o tipo de estudo qualitativo que melhor serviria esses objectivos.

Diz Yin (2001) que,

Em geral os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (p. 19).

Foi precisamente o “como” e o “por que” que procurámos compreender através das observações que fizemos durante os dois meses em que partilhámos, durante as aulas de Ensino do Inglês, a sala de aula com os três grupos do 1º C.E.B. em estudo e durante os quais, como já referimos, foram surgindo novas questões para além das que inicialmente tinham motivado o estudo.

Uma vez que nos propusemos estudar três grupos distintos de alunos, classificámos este estudo de caso como múltiplo, seguindo Bogdan e Biklen (1994) que referem que “quando os investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes, ou bases de dados realizam estudos de caso múltiplos”.

A opção por este tipo de estudo prendeu-se com o facto de pretendermos confrontar, depois, os dados recolhidos nas observações realizadas com os três grupos de anos de escolaridade diferentes e podermos confrontar também as três realidades, não no sentido de uma possível generalização, frisamos, mas no sentido de melhor conhecermos o fenómeno do Ensino de Inglês no 1º C.E.B. podendo descrevê-lo num estudo que idealizámos relatável e não generalizável.

Neste sentido recuperamos a ideia de Bassey (1981), citado por Bell (1993) da possibilidade de se relacionar em vez de generalizar um estudo desta natureza e que segue este tipo de abordagem.

Procurámos, assim, orientar os nossos objectivos através de um estudo que se centrou na *observação detalhada de um contexto* (Bogdan e Biklen, 1994) partilhado por três



grupos diferentes, procurando descrever as diferentes (ou semelhantes) realidades de cada um dentro desse mesmo contexto, com base nas questões iniciais do nosso estudo mas sempre conscientes de que, tal como os autores referem, “num estudo qualitativo o tipo adequado de perguntas nunca é muito específico”, sendo que, portanto, nos acompanhou sempre a noção de que poderiam surgir novas questões e o rumo do estudo poderia ser alterado.

### **1.3 Características da abordagem metodológica**

Resumidamente, apresentamos as características que definem a abordagem que escolhemos seguir como orientadora do nosso projecto de investigação e que foram apresentadas na revisão da literatura, que concretizámos ao longo do estudo, como definidoras do Estudo de Caso:

- *Interessa descrever e compreender fenómenos e não quantificá-los;*
- *Investiga fenómenos contemporâneos dentro dos seus contextos da vida real;*
- *Privilegia-se a possibilidade de se relacionar factores e acontecimentos ao invés de se generalizar os mesmos;*
- *Privilegia questões do tipo “como” e “por que”;*
- *A recolha dos dados processa-se de forma sistemática;*
- *Não se podem manipular comportamentos relevantes;*

## 2. Método da recolha de dados

Bogdan e Biklen (1994) apontam para a *observação participante* como a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos, afirmando-se o próprio investigador como o instrumento principal.

Já aqui referimos, no Enquadramento deste capítulo, que quando pensámos o presente estudo, tendo em conta aquilo que pretendíamos alcançar com ele, considerámos que seria a observar os fenómenos sobre os quais pretendíamos incidir, no seu contexto real e natural, que efectivamente os conheceríamos.

Tendo em conta que pretendíamos captar a realidade destes fenómenos no seu contexto de maneira a podermos descrevê-los com rigor e que para o fazer escolhemos a abordagem do Estudo de Caso, o método que escolhemos para recolher os dados que dariam corpo a esse estudo foi precisamente a observação participante.

Era nossa intenção, portanto, partilharmos o espaço onde esses fenómenos ocorriam de forma a podermos captá-los na sua totalidade, partilhando com eles a sua realidade mas tentando não interferir no seu curso natural.

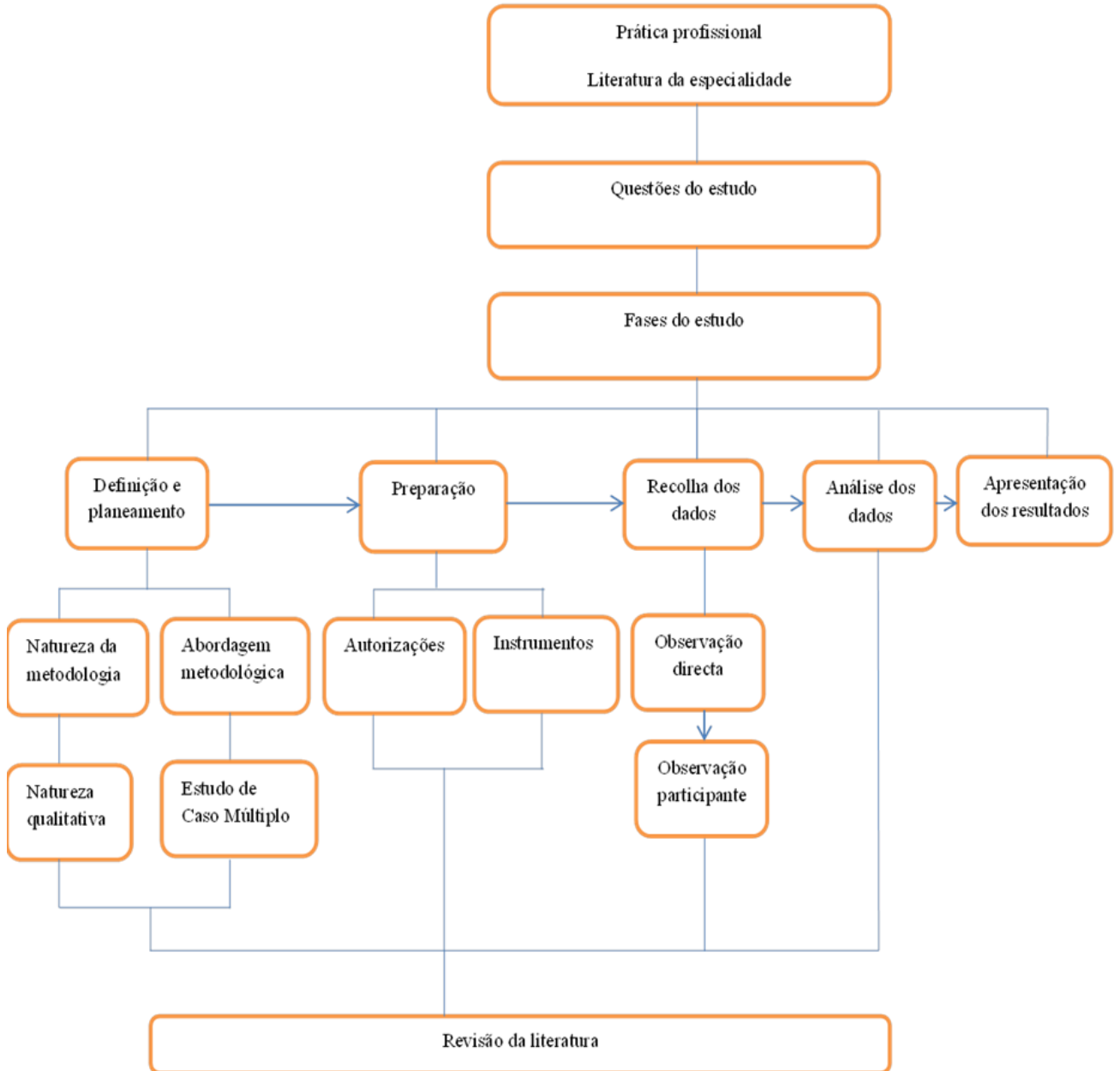
Procurámos, assim, que aquilo a que Ketele e Roegiers (1993) chamam situação de recolha de informações, se processasse de forma natural. Os autores descrevem o processo de recolha de dados num estudo de observação dizendo que,

A situação é natural quando a recolha de informações junto das pessoas é conduzida no seu quadro de vida “habitual” ou “familiar” quer seja no âmbito de uma investigação com ou sem verificação de uma hipótese; com ou sem plano experimental estrito... (p. 175)

Foi este “quadro de vida habitual” que nos propusemos observar e descrever sendo que com o contacto directo com esse quadro pretendíamos recolher informações adicionais que nos ajudassem a alargar a compreensão relativamente às situações observadas, permitindo-nos relacionar cada fenómeno observado e apreender cada significado dentro de um contexto ao qual eramos exteriores mas do qual, desta forma, faríamos parte.

**Desenho do estudo**

**Esquema 1 - Desenho do Estudo**



O esquema 1, apresentado acima, descreve o processo de condução deste estudo desde que fomos confrontados com as primeiras questões que nos motivaram a iniciar esta investigação até ao momento em que apresentámos os resultados da mesma.

As primeiras questões que despertaram o nosso interesse num possível projecto de investigação emergiram das experiências que fomos recolhendo ao longo da nossa prática profissional e das leituras que ao longo desse tempo fomos realizando a fim de melhor compreendermos o contexto em que desenvolvíamos essa prática para que a pudessemos melhorar no sentido de tornarmos as experiências de Ensino do Inglês no 1º C.E.B. em momentos que motivassem as crianças, indo ao encontro dos seus interesses e que potenciassesem, acima de tudo, o seu desenvolvimento global.

Delineadas algumas dessas primeiras questões, projectámos um estudo de investigação que se desenvolveu em cinco fases (Yin, 2001).

Na primeira fase ocupámo-nos da definição e planeamento do estudo, estabelecendo os objectivos do mesmo e tomando as decisões quanto à natureza da metodologia e abordagem metodológicas a adoptar com base nos objectivos estabelecidos.

Definidas as questões relativamente aos aspectos metodológicos, deu-se início à segunda fase do estudo durante a qual procedemos à elaboração de documentos nos quais solicitámos autorização para realização do estudo às entidades responsáveis bem como a colaboração das professoras colaboradoras. Foi também nesta fase que compusemos os instrumentos para a recolha dos dados a serem utilizados na fase seguinte.

Numa terceira fase procedemos à recolha dos dados através da observação directa em sala de aula, tendo sido observadas três turmas distintas ao longo de dois meses (Novembro e Janeiro) durante o ano lectivo de 2013/2014.

A quarta fase foi dedicada à análise dos dados recolhidos, sendo os resultados desta análise apresentados na quinta e última fase deste estudo.

A revisão da literatura foi um processo transversal ao desenvolvimento do estudo, tendo sido dada por concluída na quarta fase deste, que correspondeu à análise dos dados.

### **3. Descrição pormenorizada do Estudo**

#### **i) A selecção dos grupos a observar**

Foram seleccionados para observação três grupos de diferentes anos escolares, um grupo de primeiro ano, um grupo de terceiro e um grupo de quarto ano.

Esta escolha foi condicionada por factores como a disponibilidade das professoras colaboradoras e a compatibilidade de horários.

No ano lectivo durante o qual o estudo foi feito (2013/2014), os horários de Ensino do Inglês, no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular nas escolas onde pretendíamos realizar o nosso projecto de investigação, contemplavam duas horas semanais para o terceiro e quarto anos e uma hora semanal para o primeiro e segundo anos de escolaridade. Cada professora de Inglês tinha, assim, um horário de cinco horas semanais, cabendo-lhe a orientação de três turmas.

Com base neste contexto, analisámos as várias possibilidades que nos permitissem observar o maior número de grupos possível, tendo em linha de conta o facto de que pretendíamos também que esses grupos correspondessem a anos de escolaridade distintos para que pudéssemos observar realidades diferentes capazes de potenciar um campo de estudo mais alargado de onde fosse possível retirar dados distintos passíveis de serem posteriormente confrontados no sentido conseguirmos descrever e analisar esse campo de estudo com o maior rigor e objectividade possíveis.

Para além da variedade ao nível dos anos de escolaridade dos grupos propusemo-nos observar turmas com professores diferentes que nos ajudassem a compor o nosso estudo de caso múltiplo através da descrição e análise de realidades múltiplas.

Assim, após analisarmos as possibilidades de que dispúnhamos com base nos objectivos que delineámos para o nosso estudo e nas restrições que a pouca flexibilidade da carga horária implicava, seleccionámos um grupo de primeiro e um grupo de terceiro ano da mesma escola, com professoras de Inglês diferentes, e um grupo de quarto ano de outra escola mas pertencente ao mesmo Agrupamento, também com uma professora diferente.

As professoras de Inglês do terceiro e quarto ano tinham sido nossas colegas de grupo em anos lectivos anteriores, o que facilitou a sua colaboração no nosso estudo na medida em que de imediato manifestaram a sua disponibilidade em colaborar connosco quando lhes apresentámos este projecto de investigação.

Quanto à professora de Inglês do primeiro ano, nunca tínhamos contactado com a mesma até ao momento em que lhe apresentámos o projecto. Não obstante, esta manifestou igualmente a sua total disponibilidade em colaborar no estudo.

A escolha destes grupos baseou-se também no facto de nunca termos contactado com os mesmos pois quando projectámos o estudo e estabelecemos os objectivos para o mesmo decidimos observar grupos que não conhecêssemos para que não incorrêssemos no risco da subjectividade que poderia estar inerente à observação de um grupo de alunos com quem já tivéssemos trabalhado e com o qual já tínhamos, por esse motivo, estabelecido uma relação afectiva.

## **ii) As autorizações para a realização do estudo**

Depois de encontrados os grupos que iríamos observar e de termos apresentado informalmente o estudo às professoras colaboradoras, procedemos à elaboração e posterior entrega às mesmas dos documentos nos quais se descreveu formalmente o estudo e onde nos comprometemos a assegurar o anonimato dos alunos e das professoras observados, bem como das escolas onde iriam decorrer as observações.

Elaborámos também dois documentos referentes ao pedido de autorização para a realização do estudo nas escolas onde nos propúnhamos proceder à observação dos grupos seleccionados.

O primeiro foi entregue na Câmara Municipal, entidade promotora das Actividades de Enriquecimento Curricular, e nele se descreveu o estudo e os seus objectivos, se assegurou o anonimato dos elementos a serem observados e se solicitou a autorização para que se pudesse fazer a observação dos grupos nas escolas referidas com o objectivo da recolha de dados para o nosso projecto de investigação.

O segundo foi entregue no Agrupamento de Escolas que gere as escolas em questão e que é a entidade parceira das A. E. C. Neste documento descrevemos também o estudo, assegurando o anonimato dos elementos a observar e informámos que já tínhamos obtido autorização por parte da entidade promotora, a autarquia.

Os referidos documentos podem ser consultados nos Anexos.

### iii) O instrumento de recolha de dados

Depois de estabelecidos os objectivos do estudo, de seleccionados os grupos a observar e de se terem obtido as devidas autorizações para a realização do mesmo, procedemos à construção de um instrumento que fosse ao encontro do nosso objectivo principal, a observação, registo e descrição objectiva de aulas de Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico dos grupos que nos propúnhamos observar.

Estávamos cientes, desde logo, da dificuldade de se observar objectivamente um ambiente que é, ele próprio, marcado pela subjectividade. Até o tipo de estudo que pretendíamos levar a cabo, um estudo de caso (múltiplo), nos oferecia, à partida, essa mesma dificuldade, ecoando no nosso pensamento as palavras de Bogdan e Biklen (1994) que constantemente nos recordavam que “uma das dificuldades dos estudos de caso é a mudança constante de matéria substantiva” (p.96).

Estando, portanto, plenamente conscientes das dificuldades inerentes a este tipo de estudo e à forma como pretendíamos dar-lhe vida, procurámos construir um instrumento que nos permitisse registar o máximo de elementos possível e que nos oferecesse a possibilidade de descrever com fidelidade e rigor, tanto quanto possível, as realidades dos grupos a observar, embora a noção de que “o meio nunca pode ser completamente capturado” (Bogdan e Biklen 1994 - p.163) nos tivesse acompanhado durante toda a nossa jornada.

Concebemos, assim, o desenho de um instrumento ao qual atribuímos o nome de **Guião de Observação** e que se baseia fundamentalmente nas notas de campo que Bogdan e Biklen (1994) descrevem como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê,

experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150).

Apresentamos, de seguida, o modelo do Guião de Observação (G.O) que concebemos e que, após validação do orientador, nos serviu de base durante o processo de recolha e registo dos dados.

Este compunha-se de duas partes, uma **componente descritiva** e uma **componente reflexiva**. Passamos a apresentar e descrever a primeira.

**Grelha 1 – Guião de Observação – Componente Descritiva**

<b>Código:</b>
<b>Data:</b>
<b>Hora:</b>
<b>Observadora:</b>
<b>Conjunto de notas:</b>

<b>Tema da sessão:</b>
<b>Tipologia:</b>
<b>Ano Lectivo:</b>
<b>Duração:</b>
<b>Local:</b>
<b>Nº de alunos em sala:</b>
<b>Ano de escolaridade:</b>
<b>Materiais utilizados:</b>
<b>Observações:</b>



A componente descritiva do Guião de Observação era a componente que nos acompanhava nas observações dos grupos em sala de aula e onde procedíamos ao registo de todos os elementos que íamos observando ao longo de cada sessão.

Esta era composta por duas partes, a **grelha de catalogação** e a **grelha de observação**.

A grelha de catalogação servia o propósito de indicar o nome (em código) do grupo em observação, a data e hora em que a observação foi realizada, o nome da observadora e o número do conjunto de notas a que se referiam os dados recolhidos na observação em questão.

**Grelha 2 – Grelha de catalogação (Guião de Observação)**

<b>Código:</b>
<b>Data:</b>
<b>Hora:</b>
<b>Observadora:</b>
<b>Conjunto de notas:</b>

Esta parte foi concebida depois da grelha de observação e surgiu da necessidade de organizarmos a informação recolhida de maneira a facilitar o tratamento dos dados numa fase posterior do nosso trabalho.

O primeiro elemento que surge nesta grelha, o código, foi a opção que encontrámos para indicar o grupo em estudo sem referirmos a identidade real do mesmo. Assim, optámos por atribuir a cada grupo os códigos G1, G3 e G4 para designarmos respectivamente o grupo de primeiro, o grupo de terceiro e o grupo de quarto ano.

A grelha de observação foi a primeira parte a ser concebida e tinha o objectivo do registo detalhado, preciso e extensivo dos elementos observados em contexto de sala de aula durante as observações de cada um dos grupos, e na sua construção baseámos-nos nas ideias de Bogdan e Biklen (1994) acerca do que as notas de campo devem ser para assegurarem um resultado bem-sucedido numa investigação qualitativa (p.150).

## Grelha 3 – Grelha de observação (Guião de Observação)

<b>Tema da sessão:</b>
<b>Tipologia:</b>
<b>Ano Lectivo:</b>
<b>Duração:</b>
<b>Local:</b>
<b>Nº de alunos em sala:</b>
<b>Ano de escolaridade:</b>
<b>Materiais utilizados:</b>
<b>Observações:</b>

A grelha subdividia-se em duas partes, uma de **referência**, onde se registaram aspectos como o tema da sessão da observação em questão, o tipo de actividades propostas ao grupo, o ano lectivo correspondente à sessão observada, a duração da sessão, o local onde se fez a observação, o número de alunos presentes em sala no dia da observação, o ano de escolaridade do grupo observado e os materiais utilizados pelo grupo e pela professora na sessão, e uma dedicada às **observações**.

Este último elemento, também o mais extensivo desta grelha, destinava-se ao registo do ambiente da sessão, e com isto queremos referir-nos a todos os elementos a observar desde que os alunos entravam na sala até ao momento em que a sessão terminava e todos saíam, aos comportamentos que cada um exhibia em cada momento, às reacções que demonstravam face a cada actividade que lhes era proposta, aos comentários que faziam, aos gestos que acompanhavam esses comentários. Em suma, procurámos que esta parte da componente descritiva do G.O. se traduzisse, citando novamente Bogdan e Biklen (1994), num esforço “para registar objectivamente os detalhes do que ocorreu no campo”.

A segunda componente do G.O, a reflexiva, era também composta por duas partes, uma grelha de catalogação igual à da componente descritiva e uma parte que se destinava a uma reflexão posterior por parte da observadora, na qual esta reflectiria acerca do que observou e registou na componente descritiva.

Esta fase do trabalho prolongou-se no tempo mais do que o que estava planeado inicialmente pois com o desenvolvimento da mesma consciencializámo-nos de que começaram a emergir alguns pontos comuns, e outros díspares, fornecidos pelos dados das várias observações feitas com os três grupos e que se conformavam em diversas categorias de informação que nos permitiam proceder a uma pré - análise dos dados nesta fase com base nos elementos organizados nesta componente reflexiva através dos registos da componente descritiva.

Foi também nesta componente reflexiva que se espelhou a parte mais subjectiva do nosso trabalho e na qual fomos indicando as nossas percepções acerca do que tinha sido observado em cada sessão, confrontando a informação registada na componente descritiva das várias observações realizadas e estabelecendo algumas relações de semelhança ou disparidade, como já referimos, mas sem nunca deixarmos de transmitir a ideia de que não procurávamos generalizações e de que estávamos conscientes de que muito do que se observou foram percepções tecidas pelo pensamento de alguém que, pela prática profissional, conhece realidades semelhantes à observada.

A componente dupla do G. O. que desenvolvemos e, posteriormente, aplicámos nas sessões de observação, foi-nos sugerida pela leitura que fizemos de Bogdan e Biklen (1994), que temos vindo constantemente a referir neste capítulo, que ao referirem-se à questão das notas de campo numa investigação de índole qualitativa não deixam de insistir na questão da subjectividade indicando que “(...) os investigadores qualitativos protegem-se dos seus enviesamentos registando notas de campo detalhadas que incluem reflexões sobre a sua própria subjectividade” (p.68) .

Assim, ao pensarmos e concebermos este instrumento de recolha de dados que pretendíamos que nos servisse de apoio ao registo preciso daquilo que acontecia na sala de aula com os grupos que iríamos observar, e embora pretendêssemos observar com o máximo rigor e objectividade, quisemos deixar claro que tudo o que foi observado por nós durante o processo de recolha dos dados ao longo dos dois meses estipulados para

as observações dos três grupo em estudo pode estar sujeito a interpretações diversas podendo, inclusivamente, conduzir a outros estudos onde se contrarie, ou apoie, a tese que aqui defendemos com base naquilo que observámos.

**Grelha 4 – Guião de Observação – Componente Reflexiva**

<b>Código:</b>
<b>Data:</b>
<b>Hora:</b>
<b>Observadora:</b>
<b>Conjunto de notas:</b>

REFLEXÃO

**iv) A recolha dos dados**

O processo da recolha de dados desenvolveu-se em duas fases.

A primeira fase teve lugar durante o mês de Novembro (2013) e ao longo da mesma foram realizadas **quinze** observações, quatro no grupo de primeiro ano, quatro no grupo de terceiro ano e sete no grupo de quarto ano.

Durante este mês procurámos proceder à recolha dos dados de forma sistemática, propondo-nos observar todas as aulas de Inglês que cada um destes grupos em estudo tinha semanalmente.

No entanto, fomos condicionados por alguns factores exteriores à nossa intervenção, como por exemplo faltas pontuais das professoras colaboradoras ou algumas actividades

temáticas que envolviam todas as turmas, que reduziram o número de observações previstas.

Para além destas situações acresce também o facto de apenas termos começado a recolha de dados no dia 4 de Novembro e não no dia 1 como estava previsto pois não foi possível observar o grupo de quarto ano que inicialmente tínhamos seleccionado já que a professora de Inglês que vinha assegurar as aulas desse grupo desistiu, entretanto, do lugar e o grupo ficou sem professor. Foi, aliás, este motivo que nos levou a seleccionar o grupo de quarto ano de outra escola, do mesmo Agrupamento, uma vez que o horário semanal era o mesmo.

Assim, foram feitas todas as observações previstas para o primeiro ano mas, das oito previstas para o mês de Novembro para o terceiro ano apenas conseguimos realizar, pelos motivos acima mencionados, quatro, e das nove previstas para o quarto ano, também pelos motivos acima citados, foram observadas sete.

No total, estavam previstas vinte e uma observações e, pelos motivos referidos, conseguimos realizar apenas quinze, que compõem a totalidade das aulas de Inglês dadas aos grupos em estudo durante o mês de Novembro.

Quando iniciámos a recolha dos dados fomos apresentadas aos grupos na primeira sessão a que assistimos de cada um. Esta apresentação foi feita pelas professoras de Inglês dos grupos que informaram os alunos de que estávamos em sala para os observar no sentido da realização de um trabalho.

Os alunos do terceiro e quarto ano mostraram-se mais curiosos relativamente à figura da observadora, sendo que alguns lhes dirigiram perguntas no final da primeira aula para saberem o que tinha escrito durante a aula e que tipo de trabalho estava a fazer. Alguns olhavam com curiosidade para a mesma em alguns momentos da sessão.

Os alunos do primeiro ano pareceram mais alheados relativamente à presença deste elemento estranho à aula. Apenas lhe deram atenção no momento em que a professora de Inglês procedeu à sua apresentação, dirigindo de seguida esta atenção para as actividades da aula.

A segunda fase do processo da recolha de dados realizou-se no mês de Janeiro (2014), após a interrupção lectiva do Natal. A decisão de se proceder à segunda fase neste mês e não em Dezembro prendeu-se com o facto de se pretender assegurar a sistematicidade da recolha dos dados que em Dezembro não poderia ser assegurada devido à pausa lectiva a meio do mês.

Nesta fase foram realizadas **dezoito** observações no total, menos duas das vinte que estavam previstas para este mês.

À semelhança do que aconteceu na primeira fase, na segunda realizámos quatro observações no grupo do primeiro ano, ou seja, todas as que estavam previstas, no grupo do terceiro ano realizámos seis das oito previstas e no grupo do quarto ano foram realizadas as oito observações previstas.

As duas observações em falta no grupo do terceiro ano devem-se ao facto de a professora colaboradora ter faltado e, conseqüentemente, não ter havido aula.

Apresentamos, na tabela seguinte, uma síntese das observações realizadas com os três grupos em estudo durante a fase da recolha dos dados.

	1ª Fase			2ª Fase			Total de sessões observadas por grupo	Total de sessões observadas
	Previstas	Observadas	Em falta	Previstas	Observadas	Em falta		
<b>G1<sup>15</sup></b>	4	<b>4</b>	0	4	<b>4</b>	0	<b>8</b>	<b>33 (1980 minutos)</b>
<b>G3</b>	8	<b>4</b>	4	8	<b>6</b>	2	<b>10</b>	
<b>G4</b>	9	<b>7</b>	2	8	<b>8</b>	0	<b>15</b>	

**Tabela 1 – Número de observações realizadas com os três grupos em estudo**

Quanto à reacção dos alunos dos três grupos perante a presença da observadora nas aulas durante a segunda fase de observações verificámos que o grupo do primeiro ano continuava a mostrar-se alheio à presença desta, não interagindo com a mesma e dedicando-se naturalmente às actividades da aula, os alunos do terceiro e quarto ano,

<sup>15</sup> Utilizamos aqui G1, G2 e G3 para designar o Grupo de 1º ano (G1), o grupo de terceiro (G3) e o grupo de quarto ano (G4)

apesar da curiosidade inicial na primeira fase, pareceram habituar-se à presença deste elemento em sala de aula já na primeira fase, dedicando-se naturalmente às tarefas da aula e na segunda fase continuaram a mostrar a mesma naturalidade, embora por vezes tivessem procurado interagir com a observadora.

A informação que ia sendo recolhida durante as aulas observadas era registada num caderno de notas no qual se registava tudo o que acontecia na aula, quer fosse um comentário por parte de um aluno ou da professora, uma reacção, uma interrupção na aula, uma situação de conflito ou a descrição de uma actividade.

Nesta fase do nosso estudo considerámos ser pertinente registar tudo o que observámos durante cada sessão. Esta informação era depois inserida na íntegra no G.O. no dia da observação e, posteriormente, procedíamos à realização da componente reflexiva, onde tratávamos a informação da componente descritiva seleccionando apenas para reflexão os dados que considerávamos pertinentes para o tema do nosso estudo.

#### **v) A presença da observadora nas sessões de observação**

Referimo-nos, neste capítulo, a sessões de observação para designar as aulas de Ensino do Inglês do primeiro Ciclo que observámos nos dois meses em que procedemos à recolha dos dados para este projecto de investigação.

Enquanto observadores, embora participantes, procurámos nunca intervir nas sessões que observámos, salvo em algumas situações pontuais que descrevemos mais à frente, sendo o nosso trabalho unicamente o de observar e registar informação. Escolhemos posicionar-nos ao fundo da sala de aula em todos os grupos que observámos para que o nosso impacto neste espaço fosse o mais minimizado possível, de maneira a que os grupos desenvolvessem naturalmente o seu trabalho na aula, ou seja, sem se sentirem constrangidos ou forçados a modificar o seu comportamento habitual embora, como referimos anteriormente, alguns alunos do terceiro e quarto ano tenham, por vezes, procurado interagir nalguns momentos connosco, o que criou uma certa relação de cordialidade entre nós já que sempre que nos dirigiam uma pergunta não deixávamos de responder, dando-lhes atenção. Ou seja, procurámos “interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora”. (Bogdan e Biklen, 1994 - p.68)

Identificamos, assim, a nossa postura nas sessões de observação durante o processo de recolha de dados, com a frase dos autores supracitados que consideramos resumir aquilo que procurámos fazer ao entrarmos nos espaços que não eram os nossos para podermos conhecer as realidades neles encerradas, e que passamos a transcrever.

“Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência”. (p.68)

#### **vi) Os professores colaboradores**

Os professores colaboradores foram, no contexto deste estudo, as professoras de Inglês das turmas que nos propusemos observar e que, como já foi referido, se mostraram totalmente disponíveis para nos receberem nas suas aulas durante as duas fases da recolha dos dados.

Com elas interagimos por diversas vezes no final das aulas, recebendo o seu *feedback* relativamente ao comportamento dos alunos e ao impacto da presença da observadora/investigadora em sala de aula bem como outras informações pontuais. Com algumas partilhámos materiais de apoio às aulas, sendo que uma delas nos disponibilizou muitos dos materiais que produziu e utilizou nas sessões que observámos e que apresentamos na secção dos Anexos. Partilhámos também materiais que possuíamos para que os utilizassem nas suas aulas.

Com base em Yin (2001), tendo em conta a questão da fiabilidade das observações realizadas no contexto deste estudo, tomámos a decisão de recolher algumas observações das professoras colaboradoras uma vez que este autor indica que:

Para aumentar a confiabilidade das evidências observacionais, um procedimento comum a ser adoptado é ter mais do que um observador fazendo a observação – tanto de carácter formal quanto informal. Assim, quando os seus recursos permitirem, a investigação de estudo de caso deve levar em consideração a possibilidade de haver vários observadores (p. 116)



Assim, no final da segunda fase da recolha dos dados propusemos a duas das professoras, a de terceiro e a de quarto ano, que trocassem de papel com a observadora e que assistissem a uma aula orientada por si assumindo estas o papel de observadoras. Após ambas terem aceitado esta proposta, nas últimas sessões que observámos, no final de Janeiro (2014) promovemos três sessões de índole lúdica, duas com o grupo do terceiro e uma com o grupo de quarto ano, orientadas por nós e com recurso aos nossos materiais, e solicitámos às professoras de Inglês que registassem tudo o que considerassem pertinente.

As informações recolhidas pelas professoras colaboradoras, num caderno de notas, o mesmo utilizado pela observadora, foram, posteriormente, inseridas por nós no G.O. sendo reproduzidas fielmente.

Referimo-nos também ao professor titular de uma das turmas que presenciou uma destas sessões e a quem pedimos depois que fizesse um pequeno relatório com base no que observou nessa sessão e que muito nos ajudou a descrever o perfil deste grupo confrontando a informação dada pelo professor com as informações que recolhemos durante as observações. O relatório do professor foi também inserido na íntegra no G.O. respeitante à aula em questão.

O papel destes professores colaboradores foi fundamental para melhor descrevermos, analisarmos e conhecermos, um pouco melhor estes grupos com quem partilhámos a sala de aula durante dois meses, e foi também uma forma que encontrámos para, de certa forma, legitimarmos as observações que fizemos ao longo deste tempo uma vez que pudemos dispor das visões de outros, outros que diariamente trabalham com as crianças que observámos e que melhor as conhecessem e com quem pudemos partilhar informações e receber *feedback* que nos permitiu conhecer melhor o perfil de alguns elementos, em particular, e dos grupos em geral, levando-nos a perceber, por exemplo, se, e de que forma, a nossa presença afectou o comportamento dos grupos, o tipo de actividades que geralmente se promovem durante as aulas de Inglês e a forma como os alunos as recebem.

**vii) Eventuais limitações do estudo**

Desde cedo fomos alertados, pelos vários autores que nos foram servindo de referência durante o nosso trabalho, para as limitações que o tipo de estudo pelo qual enveredámos poderia apresentar.

Uma das questões mais focadas é o facto de os estudos de índole qualitativa não poderem ser generalizáveis e quantificáveis, o que os pode tornar, aos olhos de muitos investigadores, em estudos marcados pela falta de rigor e cientificidade.

A subjectividade do investigador como elemento passível de ser transferido para os fenómenos observados e para as conclusões extraídas dessas observações é também uma das questões que contribuem para a “fragilidade científica” apontada a este tipo de pesquisa.

Cohen, Manion e Morrison (2000), citando Nisbet and Watt (1984), apontam as seguintes fragilidades do Estudo de Caso,

- *The results may not be generalizable except where other readers/researchers see their application.*
- *They are not easily open to cross-checking, hence they may be selective, biased, personal and subjective.*
- *They are prone to problems of observer bias, despite attempts made to address reflexivity.*

Reconhecemos, assim, e por isso nos revemos nas fragilidades acima citadas, como principais limitações deste estudo o facto de não poder ser generalizável e de, apesar dos esforços que empreendemos no sentido de recorrermos constantemente à reflexão, tomando-a como elemento constante em cada fase do nosso estudo, não podermos assegurar a quem o vier a ler que este se fez despido de toda e qualquer *nuance* de subjectividade pois reconhecemos também a nossa própria fragilidade enquanto seres humanos e passíveis, por isso, de subjectivar tudo o que captamos através do nosso olhar, ainda que este se pretenda objectivo e desambiguador.

**viii) Possíveis Vantagens do estudo**

Bassey (1981), citado por Bell (1993) refere que os estudos de caso podem ser considerados formas válidas de pesquisa educacional se:

- *forem realizados sistemática e criticamente;*
- *visarem o melhoramento da educação;*
- *forem relatáveis e se, através da publicação das suas conclusões alargarem os limites do conhecimento existente;*

Com este projecto de investigação procurámos explorar e conhecer a realidade de três grupos de escolaridade distintos do 1º C.E.B que partilhavam o mesmo contexto quanto às aulas de E.I., afirmando-se este estudo como uma extensão da reflexão acerca das questões que o motivaram e que sempre nos acompanharam durante os seis anos da nossa prática profissional.

As observações que fizemos, as informações que recolhemos, os dados que confrontámos e analisámos, as conclusões a que chegámos, afirmaram-se como partes de um todo que não se ambiciona completo pois era nosso objectivo prioritário que, depois do nosso, e de outros já realizados, outros estudos e outros projectos pudessem recuperar este tema alargando a discussão, trazendo à luz outros elementos que pudessem entrar em diálogo com os elementos que com o nosso trabalho ganharam corpo ou se redefiniram fazendo deste estudo um veículo de partilha, um relato de experiências, muito mais do que um fazedor de teorias.

Procurámos sempre apreender as realidades que observámos através de um olhar crítico embora conscientes de que a subjectividade era e é um fenómeno do qual enquanto seres humanos não nos podemos abstrair por completo e perante o qual estamos, na maioria das vezes, vulneráveis.

Desta forma, este estudo apresenta a vantagem de apresentar a descrição detalhada de três realidades distintas correspondentes a três anos de escolaridade distintos, que partilham o mesmo contexto relativamente ao Ensino do Inglês mas onde podemos encontrar diferenças e semelhanças que, embora não podendo ser objecto de uma generalização científica, podem ajudar a compreender o que é o ensino precoce do Inglês no 1º Ciclo desde o ponto de vista das crianças, sendo este projecto um objecto

de partilha de experiências que, esperamos, traga consigo a possibilidade de alargar a reflexão para além daquilo que aqui foi descrito.

**ix) Aspectos caracterizadores do estudo**

Este é um estudo que se insere no âmbito da pesquisa educacional e que se centra num tema que se integra no contexto mais vasto daquilo que actualmente conhecemos como o Ensino do Inglês no 1º C.E.B. e que, por si só, como anteriormente referimos, se afirma como uma realidade marcada pela multiplicidade de modelos de realização.

De génese qualitativa, apresenta um carácter descritivo que se pretendeu fiel às observações conduzidas em contexto de sala de aula com o objectivo de se compreenderem e relatarem os fenómenos inerentes às realidades dos três grupos em estudo relativamente à sua relação com a componente lúdica nas aulas de Ensino de Inglês no ciclo de ensino em que se inserem.

## Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados

### Enquadramento

Dedicamos este capítulo à apresentação e discussão concomitantes dos dados obtidos através das observações realizadas em contexto de sala de aula e registados no Guiões de Observação, descritos no capítulo anterior referente à metodologia do estudo.

Para além dos dados registados com base nas nossas observações, servimo-nos também das percepções dos professores de Ensino do Inglês e dos professores titulares de turma dos grupos em estudo, que nos foi possível reunir durante o período da recolha dos dados.

Os dados resultantes das observações foram categorizados numa Grelha de Categorização Geral (G.C.G) onde as categorias de informação (cada uma correspondente a um conteúdo específico) foram sendo agrupadas segundo a ordem em que foram sendo reveladas pelas observações em sala de aula.

Posteriormente, tendo como base a G.C.G., elaborámos uma Grelha de Categorização Específica (G.C.E.)<sup>16</sup> para cada CASO, onde apresentámos todas as evidências registadas, tendo estas sido agrupadas nas devidas categorias de informação.

Com base nas categorias de informação estabelecemos também, para cada CASO, três áreas de conteúdo nas quais inserimos as categorias que dentro dessas três áreas, em cada grupo, assumiram maior relevância, pelo número de evidências que apresentaram mas também pelos significados contidos no sentido de melhor nos permitirem compreender os fenómenos observados.

Assim, as áreas de conteúdos são as que passamos a apresentar, e serão comuns aos três grupos estudados:

- a) Reacções e envolvimento face às actividades promovidas;
- b) Relação com o jogo/ com as actividades lúdicas;
- c) Desenvolvimento global;

---

<sup>16</sup> Pode ser consultada nos Anexos

O agrupamento das categorias em cada área de conteúdo foi, como dissemos, diferente para cada CASO já que dependeu das observações realizadas com cada grupo.

Começaremos por apresentar, neste capítulo, cada um dos CASOS que correspondem aos três grupos em estudo, procurando descrever e analisar as evidências que em cada um foram surgindo ao longo das nossas observações e que nos ajudaram a melhor compreender o fenómeno do Ensino do Inglês no 1º C.E.B, nomeadamente no que respeita às aportações que a componente lúdica traz a este contexto específico de ensino.

Numa fase posterior passaremos à confrontação dos dados recolhidos em cada grupo com o objectivo de procurarmos perceber a existência/inexistência de padrões comuns que nos ajudem a ilustrar com o maior grau de fiabilidade possível a influência dessas aportações (ou da inexistência delas) nos comportamentos dos alunos perante as actividades promovidas nas aulas de Ensino do Inglês bem como na sua relação com o ensino e aprendizagem desta nova língua e no seu desenvolvimento global procurando relacionar esses resultados com as ideias patentes na literatura da especialidade.

O capítulo encontra-se, assim, dividido em cinco partes, correspondentes a cinco subcapítulos, o primeiro correspondente à apresentação da G.C.G., o segundo, terceiro e quarto correspondentes à apresentação de cada CASO individualmente, e o quinto e último subcapítulo dedicado à confrontação dos dados dos três CASOS em estudo.

Desta forma, no subcapítulo 1.1 apresenta-se a G.C.G., no subcapítulo 1.2 apresenta-se e discute-se o CASO do G1 (o grupo do primeiro ano), o subcapítulo 1.3 é dedicado à apresentação do CASO G3 (o grupo do terceiro ano) e o no subcapítulo 1.4 aborda-se o CASO G4 (o grupo do quarto ano). Nos subcapítulos 1.2; 1.3 e 1.4 iremos apresentar os resultados produzidos pelas nossas observações em sala de aula, procurando descrever a forma como se promoveu o Ensino do Inglês em cada CASO, dentro do contexto que já conhecemos e descrevemos no capítulo II deste estudo, onde procedemos a um breve enquadramento, explorando a tipologia das actividades propostas aos alunos de cada grupo e as reacções que os mesmos revelaram face a essas actividades.

O subcapítulo 1.5 é dedicado à confrontação e discussão dos resultados obtidos nos três grupos em estudo.

### **1.1 A Grelha de Categorização Geral**

Como referimos na introdução deste capítulo, criámos uma Grelha de Categorização Geral segundo a qual agrupámos os dados resultantes das nossas observações em sala de aula com os três grupos estudados em categorias de informação. Essa categorização foi estabelecida com base nos conteúdos das informações produzidas pelas observações e cada categoria foi introduzida na G.C.G. segundo a ordem em que surgiu nas observações. Os números que associámos a cada categoria estão, desta forma, relacionados com essa ordem e não com o maior ou menor grau de importância ou relevância no estudo e servirão de referência durante a apresentação e discussão dos resultados. Assim, referir-nos-emos às categorias pelos números que na grelha lhes surgem associados.

A título de exemplo clarificamos que, se nos quisermos reportar à categoria da participação activa e empenho, podemos simplesmente referir-nos a esta como a categoria **(1)**.

Passamos a apresentar a G.C.G., na página seguinte, por motivos de configuração, que nos serviu de apoio na análise dos dados referentes aos três grupos estudados e que iremos apresentar nos subcapítulos subsequentes.

CATEGORIAS
1 – Participação activa/Empenho
2 – Interesse/Curiosidade
3 – Atenção/Concentração
4 – Entusiasmo/ Motivação
5 – Autonomia
6 – Comportamento desadequado
7 – Distracção
8 – Trabalho de equipa
9 – Reforço positivo/Reacção ao reforço positivo
10 – Reacção ao jogo/ Ideia do Jogo
11- Reacção à vitória / à derrota
12 – Competição
13 – Relações interpessoais
14 – Timidez (observada em situações de questionamento individual)
15 – Associações/Conhecimentos do dia-a-dia
16 – Incentivo/Cooperação
17 – Dificuldade de compreensão das regras (nos jogos)
18 – Jogo encarado como algo sério
19 – Falta de autonomia
20 – Desejo pelo jogo/pelas actividades lúdicas
21 – Liderança
22 – Falta de motivação
23 – Compreensão/Aceitação das regras dos jogos
24 –Relação com a leitura
25 –Ideia da recompensa associada ao jogo
26 – Relação com a escrita

Grelha 5 – Grelha de Categorização Geral



Esta grelha ajudou-nos, após a recolha dos dados, a organizar a informação de maneira a agilizar o processo de análise dos mesmos e posteriormente foi com base nela que desenvolvemos a G.C.E. onde inserimos as evidências que nos remetiam para cada uma dessas categorias de informação. Foi criada uma G.C.E. para cada CASO, ou grupo estudado.

Devemos salientar que houve categorias que não foram identificadas em todos os grupos mas ainda assim foram inseridas nas três G.C.E. de maneira a uniformizar as mesmas. Destas grelhas, que partem das categorias apresentadas na tabela acima, constam, assim, o número de referência e o nome da categoria, a relevância, que indica a presença ou ausência de evidências de cada categoria, as evidências transcritas dos G.O. e a referência de onde as mesmas foram transcritas. As G.C.E. podem ser consultadas nos Anexos deste estudo.

Após essa organização procedemos à contagem das evidências de cada categoria e criámos uma tabela, que apresentamos seguidamente, onde se dá conta do número de evidências registadas em cada categoria de informação.

CATEGORIAS	GRUPOS		
	G1	G3	G4
1 – Participação activa/Empenho	17	18	32
2 – Interesse/Curiosidade	19	4	16
3 – Atenção/Concentração	31	15	25
4 – Entusiasmo/ Motivação	29	7	40
5 – Autonomia	8	5	8
6 – Comportamento desadequado	6	21	25
7 – Distracção	15	54	56
8 – Trabalho de equipa	2	5	4
9 – Reforço positivo/Reacção ao reforço positivo	5	12	6
10 – Reacção ao jogo/ Ideia do Jogo	11	1	11
11- Reacção à vitória / à derrota	2	1	15
12 – Competição	12	4	12
13 – Relações interpessoais	5	7	17
14 – Timidez (observada em situações de questionamento individual)	6	3	1
15 – Associações/Conhecimentos do dia-a-dia	7	1	7
16 – Incentivo/Cooperação	4	6	5
17 – Dificuldade de compreensão das regras (nos jogos)	6	0	0
18 – Jogo encarada como algo sério	3	2	1
19 – Falta de autonomia	1	4	0
20 – Desejo pelo jogo/pelas actividades lúdicas	1	4	4
21 – Liderança	1	0	1
22 – Falta de motivação	0	4	7
23 – Compreensão/Aceitação das regras dos jogos	0	4	0
24 –Relação com a leitura	0	0	8
25 –Ideia da recompensa associada ao jogo	0	0	2
26 – Relação com a escrita	0	0	4

**Grelha 6 – Grelha de Categorização Geral – Existência/Ausência das categorias de informação nos três grupos em estudo (em número de evidências)**

## 1.2 CASO G1

Para apresentarmos um quadro descritivo que se pretende fiel à realidade observada durante a nossa experiência em sala com o G1, nome atribuído a este grupo em estudo, começaremos por descrever o contexto no qual as nossas observações foram produzidas.

Na ilustração desse contexto destacamos os elementos que consideramos pertinentes na compreensão de alguns aspectos que fomos identificando ao longo das sessões observadas.

### i) O Ambiente físico

A escola onde conduzimos a observação deste grupo situava-se no meio urbano. Era uma escola de aparência renovada e com um espaço exterior amplo e cuidado. Dispunha de um campo de jogos, de um parque de recreio e de alguns espaços verdes.

Todas as sessões que observámos decorreram na sala de aula habitual do grupo, também esta de aspecto renovado. O espaço não parecia amplo uma vez que as mesas de trabalho dos alunos ocupavam a quase totalidade do mesmo. A disposição das mesas variava de sessão para sessão, alteração feita durante os tempos curriculares, o que percebemos pelo facto de que entrávamos sempre na sala com a professora de Inglês e nesse momento as alterações na sala já se encontravam feitas. Esta disposição das mesas nunca foi alterada pela professora de E.I.

A sala encontrava-se equipada com computador e impressora, e na parede havia expostos inúmeros trabalhos realizados pelos alunos da turma. Havia um armário onde estavam organizados os *dossiers* das crianças e outro onde estavam alguns materiais, como canetas de feltro, tesouras, colas e réguas, que vimos alguns alunos utilizar por diversas vezes.

Ao fundo da sala existia uma bancada grande onde estavam guardados vários outros materiais como cartolinas, frascos, tintas e pinceis. A bancada dispunha de lavatório e torneira.

## **ii) A carga horária**

Sendo um grupo de primeiro ano, a turma dispunha de uma hora semanal para o Ensino do Inglês. As aulas decorriam nas quartas-feiras no último tempo, das 16h30 às 17h30, tal como se pode verificar nos registos dos G.O.

A significância deste elemento no contexto do nosso estudo resulta do facto de considerarmos, à luz da multiplicidade de modelos de realização aos quais nos referimos nos capítulos introdutórios deste trabalho, que o modelo de realização implementado no Ensino do Inglês no 1º Ciclo se reflecte na forma como se processa o ensino/aprendizagem desta língua em cada contexto.

Com efeito, Strecht-Ribeiro (2005) afirma que,

(...) os objectivos do ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira bem como as competências a desenvolver serão mais ou menos ambiciosos e variarão conforme essa aprendizagem se iniciar no 1º ou 3º ano, segundo o estatuto da Língua Estrangeira dentro do leque de conteúdos disciplinares e em razão do número de horas semanais e da sua distribuição, ou seja, do horário que lhes for adstrito. (p.30)

Quer isto dizer que a carga horária atribuída a esta Actividade, porque aqui a consideramos com base no estatuto que a ela é conferido, neste grupo, como A.E.C, de carácter facultativo e não inserido no currículo, pode ter representado um elemento condicionador da forma como se estipularam os objectivos e as competências a desenvolver com este grupo.

Se o grupo apenas dispunha de uma hora semanal para o E.I, no último tempo escolar, então será pertinente, quando relatarmos os dados referentes às aprendizagens realizadas, estarmos atentos ao facto de que muito do que se observou relativamente a essas aprendizagens pode ter sido condicionado por este factor. Por este motivo decidimos incluir este elemento na descrição geral do contexto das aulas de E.I do G1.

## **iii) A assiduidade**

Estavam inscritos 17 alunos<sup>17</sup> deste grupo nas aulas de Ensino do Inglês, no ano em que conduzimos este estudo (2013/2014). Como podemos observar na tabela 1, ao longo das

---

<sup>17</sup> Esta informação foi-nos facultada pela Câmara Municipal, entidade promotora das Actividades de Enriquecimento Curricular na cidade onde desenvolvemos o presente estudo. Foram-nos fornecidos os dados relativos à assiduidade dos três grupos em estudo.

oito sessões observadas, verificamos que a média de alunos em sala durante o período de observação foi de 13 alunos.

Sessão observada	Data	Presenças	Faltas
1 <sup>a</sup>	06/11/2013	13	4
2 <sup>a</sup>	13/11/2013	13	4
3 <sup>a</sup>	20/11/2013	13	4
4 <sup>a</sup>	27/11/2013	12	5
5 <sup>a</sup>	08/01/2014	14	3
6 <sup>a</sup>	15/01/2014	14	3
7 <sup>a</sup>	22/01/2014	12	5
8 <sup>a</sup>	29/01/2014	14	3

**Tabela 2 - Relação de presenças (alunos) nas aulas de E.I. durante o período de observações com o grupo G1.**

Não obstante ao facto de nunca terem estado em sala todos os alunos inscritos, e de terem registado três ou mais faltas em todas as sessões, consideramos que este foi um grupo que, do ponto de vista da assiduidade, se apresentou regular durante este período de tempo, já que verificámos que os alunos que frequentavam estas aulas eram sempre os mesmos.

Desconhecemos os motivos pelos quais alguns alunos que estavam inscritos não compareciam nas aulas mas, segundo informação da professora de E.I., houve algumas alterações na turma ao longo do ano lectivo, o que poderá justificar, em parte, estas discrepâncias entre o número de alunos inscritos e o número de alunos que efectivamente frequentavam estas aulas. Sabemos também, pela professora, que alguns alunos nunca compareciam, apesar de não terem mudado de turma nem terem sido transferidos de escola.

Para efeitos do nosso estudo, esta questão só será relevante na medida em que ela ilustra o contexto em que estas aulas são promovidas, como A.E.C, de carácter facultativo, como dissemos anteriormente, e, portanto, de frequência não obrigatória, o que poderá também ser um dos factores que estão na origem das diferenças entre o número de alunos que se inscrevem e o que depois vão, de facto, frequentar estas aulas.

Durante a nossa prática profissional, também neste contexto do Ensino do Inglês enquanto A.E.C, já nos tínhamos deparado com esta questão e a verdade é que, na maioria dos casos, os alunos que faltavam com regularidade o faziam porque tinham outras actividades à mesma hora e, embora inscritos, optavam por não frequentar as aulas, sendo que havia casos de alunos que apenas frequentavam um dos tempos dedicados a esta actividade de enriquecimento curricular semanalmente pelos mesmos motivos, provocando, por vezes, alguns constrangimentos ao nível do trabalho da aula já que as faltas constantes de alguns elementos conduziam a um atraso no seu trabalho relativamente aos colegas cuja assiduidade era regular. Consequentemente, por vezes, era difícil promover determinadas actividades já que os alunos não acompanhavam o progresso das aulas da mesma forma.

No caso do G1, esta situação não se verificou devido ao facto de o grupo ser regular quanto aos elementos que frequentavam as aulas de E.I, como já referimos.

#### iv) Tipologia das actividades

Durante a observação das sessões do G1 foi-nos dada a conhecer a tipologia das actividades propostas. Com base nos registos dos G.O, elaborámos uma tabela que indica o tipo de actividades propostas durante as sessões em que estivemos em sala com este grupo. Como se pode ver na tabela 3, estas basearam-se sempre no desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção oral, sendo a grande maioria de índole marcadamente lúdica com incidência na promoção de jogos.

Sessão	Data	Tipologia da actividade	Actividades lúdicas	Jogos
1ª	06/11/2013	Compreensão e produção oral	Sim	Sim
2ª	13/11/2013	Compreensão e produção oral	Sim	Sim
3ª	20/11/2013	Compreensão e produção oral	Sim	Sim
4ª	27/11/2013	Compreensão e produção oral	Sim	Sim
5ª	08/01/2013	Compreensão e produção oral	Sim	Sim
6ª	15/01/2013	Compreensão e produção oral	Não	Não
7ª	22/01/2013	Compreensão e produção oral	Sim	Sim
8ª	29/01/2013	Compreensão e produção oral	Sim	Sim

**Tabela 3 – Génese das actividades promovidas nas sessões de E.I. durante o período de observação (G1)**

Descritos os elementos que conformam o contexto geral do G1 relativamente às aulas de E.I., passamos, de seguida, a apresentar os dados que nos permitiram a conhecer os comportamentos deste grupo na sua relação com a aprendizagem da Língua Inglesa e do contributo desta para o seu desenvolvimento global.

Estabelecemos, assim, as seguintes áreas de conteúdo, com base nas categorias que identificámos durante o processo da recolha dos dados ao longo do qual nos foi sendo permitido proceder concomitantemente a uma pré - análise dos mesmos.

#### **a) Reacções e envolvimento face às actividades promovidas**

Nesta área de conteúdo agrupámos as seguintes categorias de informação<sup>18</sup>:

- (1) Participação activa/Empenho
- (2) Interesse/Curiosidade
- (3) Atenção/Concentração
- (4) Entusiamo/Motivação;
- (6) Comportamento desadequado;
- (7) Distracção;
- (15) Associações/Conhecimentos do dia-a-dia

#### **b) Relação com o jogo/ com as actividades lúdicas**

Nesta área de conteúdo foram agrupadas as categorias:

- (10) Reacção ao jogo/Ideia do jogo;
- (17) Dificuldade de compreensão das regras;
- (18) Jogo encarado como algo sério;
- (20) Desejo pelo jogo;

---

<sup>18</sup> Este agrupamento de categorias refere-se apenas a este grupo em estudo. Seleccionámos, de todas as categorias identificadas durante as observações e a fase da análise dos dados, as que considerámos mais relevantes para a descrição e compreensão dos fenómenos que nos propusemos estudar.

**c) Desenvolvimento global**

A esta área de conteúdo associámos as categorias:

- (5) Autonomia
- (12) Competição;
- (13) Relações interpessoais;
- (14) Timidez (em situações de questionamento individual);
- (16) Incentivo/Cooperação;

Esta divisão não pretende ser uma separação entre as várias categorias ou áreas de conteúdo porque na verdade elas encontram-se interligadas uma vez que todas serviram o propósito de descrever e conhecer a relação do G1 com a aprendizagem da Língua Inglesa nesta fase da sua escolaridade.

A divisão que fizemos serve apenas para organizar a informação por unidades de sentido para que a sua apresentação se torne mais clara.

Começamos, assim, por apresentar os resultados referentes à primeira área de conteúdo.

**a) Reacções e envolvimento face às actividades promovidas**

Nesta área de conteúdo agrupámos as categorias que descrevem atitudes, posturas e comportamentos dos alunos face às actividades de E.I promovidas durante as oito sessões observadas. Os comportamentos descritos em cada categoria, e que podem ser consultados na Grelha de Categorização Específica, ilustram a forma como as crianças receberam as actividades e como se envolveram nelas, ou seja, a forma como se relacionaram com a aprendizagem desta nova Língua que não era a sua.

As primeiras quatro categorias que incluímos nesta área de conteúdo referem-se a comportamentos específicos, motivo pelo qual foram categorizados separadamente, tal como as restantes. No entanto, elas revelam elementos em comum que se repetem recorrentemente ao longo das sessões observadas, sendo o principal o sorriso, manifestação física por excelência de entusiasmo e motivação mas também, por vezes, de interesse e curiosidade.



Este elemento foi registado em muitas das evidências que foram listadas nestas categorias.

Passamos a transcrever essas evidências que se referem a situações diversas.

Em situações de solicitações da professora de E.I:

“(…) muitos dos elementos levantaram de imediato os braços no ar, sorrindo.”  
**(Evidência 1.6 da categoria (1) – conjunto de notas 5, p.4)**

“Terminada esta apresentação, foi chamado um elemento feminino. Esta não se lembrava das palavras mas manteve-se sempre sorridente.”  
**(Evidência 4.22 da categoria (4) – conjunto de notas 6, p.7)**

Em situações de interesse pela actividade:

“Muitos elementos começaram logo a sorrir e dirigiram um olhar atento ao computador portátil da professora (…).”  
**(Evidência 2.17 da categoria (2) – conjunto de notas 7, p.7)**

“Enquanto cantavam a canção observou-se que os elementos do grupo desviaram o olhar do computador e pareciam contentes pois sorriam e iam sempre olhando uns para os outros enquanto cantavam.”  
**(Evidência 4.6 da categoria (4) – conjunto de notas 2, p.2)**

“A reacção foi muito positiva, com sorrisos e gestos indicativos do contentamento de alguns elementos ao ouvir esta informação.”  
**(Evidência 4.7 da categoria (4) – conjunto de notas 2, p.3)**

“Os elementos do grupo pareceram satisfeitos com este procedimento pois à medida que cantavam eram evidentes os sorrisos na expressão de cada um.”  
**(Evidência 4.9 da categoria (4) – conjunto de notas 2, p.7)**

“Todos estavam a sorrir.” (p.10)  
**(Evidência 4.19 da categoria (4) – conjunto de notas 5, p.10)**

“No final da tarefa, todos bateram palmas e sorriram.”  
**(Evidência 4.26 da categoria (4) – conjunto de notas 8, p.3)**

Em situações em que as imagens apresentadas eram de teor cómico:

“Observou-se que os elementos do grupo reagiram com risos à imagem de uma mochila colorida que tinha como motivo personagens de uma série animada, representada no primeiro slide desta segunda parte da história.”

**(Evidência 2.3 da categoria (2) – conjunto de notas 3, p.5)**

“Os elementos do grupo reagiram com vários risos a este slide (...).”

**(Evidência 2.4 da categoria (2) – conjunto de notas 3, p.7)**

“Assim que surgiu a primeira personagem os elementos do grupo reagiram com várias risadas. A personagem surgia em movimento, a cantar e a dançar.”

**(Evidência 2.11 da categoria (2) – conjunto de notas 6, p.2)**

“Quando a cara da primeira personagem surgiu na ponta do dedo da mão que surgiu no centro do ecrã, os elementos do grupo reagiram com várias risadas efusivas.”

**(Evidência 2.12 da categoria (2) – conjunto de notas 6, p.2)**

“Quando foi mostrada a imagem do macaco, os elementos do grupo reagiram com muitas risadas.”

**(Evidência 2.14 da categoria (2) – conjunto de notas 7, p.4)**

“Os elementos do grupo reagiram com algumas risadas e comentários a esta imagem.”

**(Evidência 2.18 da categoria (2) – conjunto de notas 7, p.4)**

“O teor cómico deste vídeo despertou alguns risos no grupo.”

**(Evidência 4.4 da categoria (4) – conjunto de notas 1, p.7)**

Situações de agrado pelo próprio desempenho:

“(...) observou-se que os elementos que mostravam encontrar no seu cartão os números seleccionados pareciam muito satisfeitos, sorrindo e dizendo em voz alta “eu tenho”.

**(Evidência 4.2 da categoria (4) – conjunto de notas 1, p.2)**

“(...) todos pareciam entusiasmados sempre que tentavam dizer as palavras. Sorriam sempre que diziam uma palavra.”

**(Evidência 4.14 da categoria (4) – conjunto de notas 5, p.3)**

Situações de interesse pelos materiais utilizados:

“A maioria dos elementos do grupo estava sempre a sorrir enquanto olhavam para as imagens projectadas.”

**(Evidência 4.13 da categoria (4) – conjunto de notas 5, p.3)**

“(…) observou-se que estiveram sempre a sorrir à medida que viam cada imagem e cada personagem.”

**(Evidência 4.17 da categoria (4) – conjunto de notas 5, p.6)**

“Durante esta segunda apresentação da canção observou-se que alguns elementos do grupo faziam adeus a cada personagem que surgia no ecrã, e todos sorriam ao longo da canção. Alguns comentavam as personagens que iam surgindo.”

**(Evidência 4.21 da categoria (4) – conjunto de notas 6, p.3)**

A presença deste elemento comum deixa perceber uma relação, directa ou indirecta, entre as quatro primeiras categorias que indicámos nesta área de conteúdo. Os alunos mostraram-se geralmente interessados nas actividades, envolvendo-se nelas de forma atenta e participativa, sendo perceptível o seu entusiasmo e motivação. Alguns destes elementos podem ter actuado como causa ou consequência uns dos outros.

Senão vejamos, uma actividade que não desperte o interesse da criança dificilmente estimula a sua atenção e a motiva a participar. Desde logo parece evidente uma relação causal entre as categorias<sup>19</sup> **(1)** participação activa/empenho, **(2)** interesse/curiosidade, **(3)** atenção/concentração e **(4)** entusiasmo/motivação.

Para além do riso observámos outras manifestações físicas indicativas da forma positiva como as crianças receberam e se envolveram nas actividades propostas e que são comuns às referidas categorias.

Referimo-nos a gestos e posturas exibidos pelas crianças em diferentes momentos das sessões observadas. Seguidamente enumeramos essas diferentes manifestações e transcrevemos as evidências que as ilustram.

---

<sup>19</sup> Os números que introduzem cada uma das categorias de informação seguem apenas a ordem com que foram sendo identificadas e organizadas na Grelha de Categorização durante a fase da análise dos dados. A numeração utilizada nada tem a ver com a maior ou menor relevância da cada categoria na economia deste estudo.

Braços no ar:

“(...) muitos dos elementos levantaram de imediato os braços no ar, sorrindo.”  
**(Evidência 1.6 da categoria (1) – conjunto de notas 5, p.4)**

“O mesmo elemento referiu, de seguida, que faltava também a *aunt* e, pouco depois, o *uncle*. Este parecia confiante nas suas respostas, pois dava-as em voz alta, sem hesitar, parecendo estar sempre pronto a responder já que estava sempre de braço no ar e não demorou a identificar as personagens, umas após as outras.”

**(Evidência 1.7 da categoria (1) – conjunto de notas 5, p.7)**

“Durante esta actividade de revisão, observou-se que muitos dos elementos do grupo colocavam sempre o braço no ar quando surgia uma imagem.”  
**(Evidência 1.12 da categoria (1) – conjunto de notas 8, p.3)**

“Alguns elementos mostravam-se entusiasmados, respondendo em voz alta, sempre de braço no ar ou a levantar-se da cadeira (...)”<sup>20</sup>

**(Evidência 4.18 da categoria (4) – conjunto de notas 5, p.9)**

Apresentamos, neste momento, o **Caso 2**<sup>21</sup> deste grupo, referente a um aluno que exibiu sempre um grande entusiasmo em participar nas actividades propostas, sendo que, por vezes, esse entusiasmo dava lugar a alguma ansiedade em responder primeiro que os seus colegas, perceptível na forma como se debruçava na cadeira, saltitando e levantando constantemente o dedo no ar e tentando chamar a atenção da professora. Mostrou um bom domínio ao nível do vocabulário abordado nas sessões sendo evidente a prontidão com que respondia às questões colocadas pela professora. Não obstante as suas evidentes capacidades de aprendizagem, foi um aluno que muitas vezes foi chamado à atenção por se encontrar a falar com os colegas, distraíndo-os das actividades da aula.

Falar ao mesmo tempo:

“(...) alguns elementos apressavam-se a identificar o animal em questão. Na maioria das vezes falavam vários elementos ao mesmo tempo (quando identificavam os animais). Falavam com rapidez e em voz alta.”

**(Evidência 1.14 da categoria (1) – conjunto de notas 8, p.5)**

---

<sup>20</sup> Por razões de economia de espaço não transcrevemos a evidência na íntegra, optando apenas por transcrever a parte que ilustra a manifestação física em questão.

<sup>21</sup> Optámos pela designação de Caso (específico dentro deste grupo) por oposição a CASO, que se refere ao grupo em estudo.

“A mãe (*mother*), a primeira a surgir, foi correctamente identificada por todos em grande alvoroço. Responderam ao mesmo tempo e em voz alta.” (p.5)

**(Evidência 4.16 da categoria (4) – conjunto de notas 5, p.5)**

“No final desta identificação em conjunto, a professora perguntou, “tem animais de estimação?”. Muitos começaram a dizer os animais que tinham. Falavam ao mesmo tempo.”

**(Evidência 4.23 da categoria (4) – conjunto de notas 7, p.6)**

A atitude imediata descrita nestas as evidências parece indicativa do entusiasmo das crianças em responderem, já que não esperaram, em nenhum dos casos, que lhes fosse indicado qualquer procedimento a adoptar na forma de responderem às questões, respondendo ao mesmo tempo e parecendo não revelar interesse em ouvir as respostas dos colegas. Neste sentido, identificamos, neste comportamento, um certo egocentrismo que nos faz recordar as considerações de Piaget (1977) acerca da linguagem e o pensamento da criança segundo as quais “*o trabalho intelectual da criança de seis anos permanece ainda individual*” (p.50).

De facto, as situações descritas ilustram momentos em que são oferecidos desafios às crianças, os primeiros dois na forma de tarefa (identificar o nome em Inglês de alguns animais) e o segundo sob a forma de uma pergunta. Em ambos se verifica a necessidade das crianças de se fazerem entender perante o desafio colocado pelo adulto pois de imediato respondem ao que lhes é solicitado. No entanto, o facto de falarem ao mesmo tempo parece indicar que apenas lhes interessa responder aos desafios colocados.

Em nenhum momento se verificou qualquer hesitação em responder ou qualquer troca de olhares entre colegas que pudesse ser interpretada como sinal de que as crianças tivessem interesse em ouvir a resposta dos colegas ou esperar pela sua vez de responder.

Diz Piaget (1977) que “*a criança de menos de sete anos pensa e fala de maneira egocêntrica, mesmo quando em sociedade*” (p.58). Ou seja, a sua acção é centrada em si mesma, embora estando integrada num grupo ou numa turma com outras crianças.

As evidências aqui em questão reflectem esse egocentrismo, característico da faixa etária em que as crianças do G1 se inserem, mas não deixam de traduzir o entusiasmo/motivação que as crianças sentiram perante os desafios, o que acontece é que este é um comportamento mais individual do que colectivo, mais egocêntrico do

que socializado, porque embora o sentimento de motivação ou entusiasmo por estes desafios em particular tenham sido comuns a todos os elementos deste grupo, eles não reflectem nenhum tipo de interacção entre as crianças, mostrando a individualidade da sua acção.

Pareceu-nos pertinente abordar esta questão neste momento pois acreditamos que quando tentamos perceber o fenómeno das reacções das crianças às actividades propostas, neste caso nas aulas de E.I, não basta conhecer o contexto em que essas actividades são promovidas, há que conhecer também o contexto, ou seja, a fase do desenvolvimento social e cognitivo em que se encontram as crianças que as recebem.

#### Palmas:

“Um dos elementos do grupo ia batendo palmas ao longo da canção.”

**(Evidência 4.20 da categoria (4) – conjunto de notas 6, p.2)**

“No final da tarefa, todos bateram palmas e sorriram.”

**(Evidência 4.26 da categoria (4) – conjunto de notas 8, p.3)**

Outros elementos, mais relacionados com atitudes do que com manifestações físicas, ilustram também a receptividade e envolvimento positivo de que temos vindo a tentar mostrar prova, sendo algumas comuns às quatro categorias.

#### Respostas imediatas:

(Esta presente apenas na categoria (1) participação activa.)

“Cada vez que lhes era perguntado quem era a personagem apressavam-se a responder.”

**(Evidência 1.9 da categoria (1) – conjunto de notas 6, p.4)**

“(…) também respondiam de forma rápida às imagens que iam sendo apresentadas (à excepção das que não se lembravam).” (p.4)

**(Evidência 1.10 da categoria (1) – conjunto de notas 7, p.4)**

“Um elemento masculino começou a enumerar rapidamente um conjunto de animais, “*dog; cat; tiger; fish; turtle.*”

**(Evidência 1.11 da categoria (1) – conjunto de notas 8, p.2)**

“Um dos elementos apressou-se a responder,”*chicken*”. Depois enumerou, de forma rápida, os restantes, “depois a *cow*, e o *pig* e o *dog*.”

(Evidência 1.13 da categoria (1) – conjunto de notas 8, p.4)

Falámos nos elementos comuns entre as quatro categorias já aqui várias vezes referidas mas não incluímos as evidências referentes à categoria (3) pois consideramos que esta é uma causa das restantes, ou seja, entendemos que os alunos se apresentaram habitualmente motivados e participativos porque estavam interessados nas actividades e, portanto, estes factores potenciaram a sua constante atenção e concentração. As evidências destas categorias ilustram esta mesma atenção e, uma vez que esta foi observada em todas as sessões observadas, pela sua extensão não iremos transcrevê-las, deixando apenas a referência (evidências de 3.1 a 3.31 – categoria (3) da G. C.E.)

As evidências apresentadas até agora permitem caracterizar o grupo, no geral, como interessado, atento, motivado e participativo. Não obstante, foram identificados recorrentemente comportamentos contraditórios que nos levaram à criação de duas categorias seguintes (6) comportamento desadequado e (7) distração.

Em termos de comportamento é um grupo que se apresentou heterogéneo uma vez que se observou que alguns elementos apresentaram sempre uma postura adequada ao funcionamento das aulas, não se distraíndo das tarefas propostas nem distraíndo os colegas, mostrando respeito pelas regras da sala de aula e pela autoridade da professora, mas outros revelaram, por vezes, uma postura diferente, mostrando-se distraídos com alguma frequência, na maioria das vezes incitando os colegas a diálogos não relacionados com o trabalho da aula e, no caso específico de um aluno, revelando uma postura desadequada ao bom funcionamento de algumas actividades. Foi, de resto, este elemento o único protagonista das situações descritas nas evidências da categoria (6).

Referimo-nos a esse aluno, dentro deste grupo, como **Caso 1**, e que destacamos aqui pelos comportamentos desadequados que protagonizou recorrentemente ao longo das sessões que observámos. Em cinco das oito sessões observadas, este foi um aluno que se mostrou muitas vezes envolvido em situações em que perturbava a concentração dos colegas, tecendo comentários desadequados em várias situações, a maioria das quais tendo culminado com chamadas de atenção por parte da professora e algumas tendo como consequência a sua saída momentânea da sala de aula. Por vezes mostrava-se

descontente com as chamadas de atenção da professora, chegando a desafiar a sua autoridade em determinados momentos.

Veja-se, a propósito, as evidências **6.1** a **6.6** da G.C.E. para mais clara compreensão dos comportamentos deste aluno.

Não obstante, este é uma criança na qual percebemos a existência de boas capacidades de aprendizagem ao nível da Língua Inglesa, sendo um aluno que participava frequentemente e que revelava dominar alguns conceitos e um tipo de linguagem que a maioria dos seus colegas parecia ainda não dominar.

Para além de ter protagonizado os momentos de comportamento desadequado, foi também um dos elementos que deu origem a uma das situações de distração descritas na categoria **(7)**:

“Durante este exercício, um dos elementos foi convidado, pela professora, a voltar ao seu lugar pois estava a conversar com um colega, abstraindo-se da actividade que se estava a realizar<sup>22</sup>.”

**(Evidência 7.3 da categoria (7) – conjunto de notas 5, p.4)**

Refira-se também o **Caso 3**, cujo aluno a quem se refere é caracterizado, habitualmente, pela dificuldade em se concentrar durante muito tempo numa mesma actividade, para além da evidente falta de autonomia que se traduzia por vezes na sua inacção durante algumas actividades propostas. Este é um aluno que revelou muitas dificuldades ao nível da aprendizagem, mostrando uma fraca participação durante as actividades propostas nas aulas de Inglês.

Foi também protagonista de um dos momentos de distração descrito nesta categoria:

“Um dos elementos andava levantado, a deambular pela sala. Levantou-se várias vezes, uma para ir buscar uma caneta de feltro à lata de canetas que se encontrava em cima de uma prateleira, no lado oposto da sala, e das outras vezes levantou-se sem motivo aparente. Foi aconselhado a voltar ao seu lugar. Voltou ao seu lugar e deu atenção ao jogo, olhando para o seu cartão, embora parecesse um pouco perdido. Momentos depois começou a brincar com uma folha, uma ficha de trabalho, que estava em cima da sua mesa. Esta caiu ao chão e foi parar debaixo da mesa da observadora, que se encontrava atrás deste elemento. Este foi apanhá-la e esteve debaixo da mesa durante alguns segundos,

---

<sup>22</sup> Esta compunha-se de um exercício de revisão acerca do vocabulário relacionada com o tema “*family*” que tinha acabado de ser abordado. O exercício, de carácter oral consistia em que os alunos dissessem em Português os equivalentes em Inglês dos nomes dos vários membros da família.



ignorando por completo a actividade que estava a ser realizada pelo resto do grupo.”

**(Evidência 7.9 da categoria (7) – conjunto de notas 5, p.12/13)**

Se atentarmos na G.C.E., onde reunimos as evidências que compõem a categoria (7), observamos que algumas das distrações registadas poderão estar relacionadas com o factor tempo, mais concretamente a **duração das actividades** nas quais se registaram estes momentos de distração.

A evidência **7.11** refere-se a um momento em que houve muitas pausas na apresentação que um dos alunos estava a realizar (na sessão 6), o que prolongou essa apresentação, na maior parte do tempo marcada pelo silêncio e hesitação do aluno. Esta situação poderá ter causado a perda de interesse por parte dos colegas, com o consequente desvio de atenção.

No exemplo seguinte o factor tempo também parece ter condicionado o desvio de atenção de alguns alunos. A evidência indica que:

“No entanto, mais ou menos a meio, a partir do slide número 11 (vaca), começaram a observar-se algumas conversas entre elementos do grupo. Algumas prendiam-se com comentários acerca das imagens apresentadas, outras pareceram não estar relacionadas.”

**(Evidência 7.12 da categoria (7) – conjunto de notas 7, p.3)**

A mesma situação se repete um pouco mais tarde em que se faz uma revisão da mesma actividade com recurso ao mesmo conjunto de imagens apresentadas anteriormente. Neste caso, para além da duração, também o facto de esta ser uma actividade repetida pode ter condicionado o desvio de atenção por parte da aluna:

“Apenas se observou uma distração por parte de um elemento feminino quando foi apresentado o penúltimo *slide*.”

**(Evidência 7.13 da categoria (7) – conjunto de notas 7, p.4)**

Ainda nesta sessão (sétima) foram registados dois momentos de distração numa actividade em que os alunos estavam a ser questionados individualmente:

“Neste momento observou-se que duas colegas estavam distraídas a conversar.”

**(Evidência 7.14 da categoria (7) – conjunto de notas 7, p.5)**

“Enquanto os colegas eram questionados individualmente, observou-se que vários elementos do grupo, que não estavam a ser questionados, estavam distraídos a conversar uns com os outros.”

**(Evidência 7.15 da categoria (7) – conjunto de notas 7, p.7)**

Estes poderão ter estado relacionados com o facto de se terem questionado as crianças individualmente, oferecendo a hipótese a quem não estava, naqueles momentos, a ser questionado de se distrair. Fazemos esta afirmação com base no facto de termos observado que as distrações de que falamos foram protagonizadas por elementos que não estavam a ser questionados no momento em que estas foram registadas.

Na sexta sessão observada tinha sido registado um momento em que tinha sido pedido às crianças que desenhassem os elementos da sua família no seguimento de outra actividade em que se tinha explorado o tema da família. Verificámos, nesse momento, que:

“Muitos elementos começaram a pedir para irem à casa de banho, beber água ou lavar as mãos. Alguns começaram a falar da catequese e foram chamados à atenção para o facto de aquela conversa não ser adequada ao contexto da sala de aula.”

**(Evidência 7.10 da categoria (7) – conjunto de notas 6, p.7)**

Acreditamos que esta situação possa estar relacionada com o tipo de actividade. Apesar de geralmente o desenho ser do agrado das crianças, assim que este foi proposto uma das crianças disse de imediato que não sabia desenhar os elementos da sua família. Logo de seguida registou-se a situação descrita na evidência acima.

Parece, pois, que a actividade não despertou o interesse das crianças. Se tivermos em conta as actividades anteriores promovidas durante esta sessão percebemos que estas se apresentaram bastante mais dinâmicas, com exercícios orais de identificação de vocabulário, canções, recorte e colagem de figuras com base em instruções orais em Inglês. Foi a partir do momento em que foi proposto o desenho que se começaram a registar os momentos de distração, à excepção de uma situação no início da aula protagonizada pelo **Caso 1**.

Embora, após intervenção da professora o grupo tenha realizado a tarefa, foi notória a diferença de postura relativamente às actividades anteriores em que as crianças se mostraram mais entusiasmadas, concentradas e dinâmicas.

As evidências que apresentámos da categoria (7) mostram que há diversos factores que podem actuar na diminuição do interesse das crianças em relação às actividades que, enquanto profissionais de ensino lhes sugerimos:

- tempo (duração das actividades);
- repetibilidade das actividades;
- grau de envolvimento das crianças nas actividades;
- tipo de actividades;

No caso das crianças do G1, que já tínhamos caracterizado como interessadas, atentas, motivadas e participativas, estes factores tiveram influência em algumas das actividades propostas, sendo notório, não obstante, que se trataram de casos pontuais e que os mesmos não invalidam essa caracterização, o que permitem é ampliar um pouco o conhecimento da forma como as crianças reagem às actividades e as razões que subjazem a essas reacções.

No caso das crianças deste grupo não nos pareceu que as distrações observadas se tenham devido à falta de interesse, à excepção do último caso relatado, mas a factores exteriores como a duração demasiado longa das actividades, o facto de alguns alunos não estarem envolvidos momentaneamente nas tarefas nas situações em que são chamados a participar individualmente e o facto de algumas actividades se tornarem demasiados repetitivas e, portanto, desinteressantes.

A última categoria que considerámos relevante incluir nesta área de conteúdo foi a categoria (15) referente a **associações e elementos do dia-a-dia**, porque nos permite perceber que no contacto com a Língua Inglesa, através das actividades que lhes são propostas, as crianças fazem associações com elementos da sua própria língua que as ajudam a compreender as estruturas da língua estrangeira com que estão a estabelecer os primeiros contactos, as primeiras relações. Vão, neste sentido, buscar elementos que já conhecem e que parecem vir dar sentido a palavras tão diferentes das da sua língua materna. Esta é, portanto, uma forma de reacção afectiva face a estas actividades na língua estrangeira.

As evidências que de seguida apresentamos ilustram exemplos em que foram feitas associações com elementos, palavras e expressões conhecidas do dia-a-dia das crianças:

G1A<sup>23</sup>: “*isso é o jogo do telefone!*” (p.10) (quinta sessão, num jogo tradicional conhecido das crianças e que foi adaptado pela professora de E.I para que se utilizassem palavras em Inglês referentes ao tema “*family*”).

As evidências seguintes foram registadas na sétima aula observada, durante uma actividade em que foram apresentados vários animais ao grupo e as crianças tinham de identificar o nome de cada animal em Inglês.

G1B: “*É como o Nemo.*” (quando surgiu a imagem de um peixe)

G1C: “*Fixe, fixe meu.*” (a mesma imagem acima)

G1D: “*Angry birds.*” (quando surgiu a imagem de um pássaro)

G1E: “*É um mémé.*” (quando surgiu a imagem de uma ovelha)

G1F: “*Mickey Mouse.*” (quando surgiu a imagem de um rato)

O comentário seguinte foi produzido na oitava sessão observada, durante uma actividade de identificação de vocabulário semelhante à anteriormente referida.

G1K: “*como os angry birds.*”

Segundo Strecht-Ribeiro (2005) “*parecem ser relevantes para a aprendizagem de uma Língua Estrangeira, factores como a empatia, a auto-estima, a extroversão, a inibição, a ansiedade e as atitudes, que se incluem nas considerações de ordem afectiva.*” (p.26)

Por esta razão, incluímos nesta área de conteúdo as categorias que durante as nossas observações nos forneceram evidências da importância desses factores na relação das crianças com as actividades propostas nas aulas de E.I.

#### **b) Relação com o jogo/com as actividades lúdicas**

Embora as evidências que de seguida apresentaremos sejam indicativas da reacção das crianças a determinadas actividades, optámos por não as incluir na área de conteúdo

---

<sup>23</sup> Optámos por indicar desta forma as diferentes falas dos elementos observados. A cada fala corresponde um código diferente. O mesmo procedimento foi seguido com os três grupos.

anterior pois elas referem-se a um tipo de actividade lúdica específica, o jogo, e esta área de conteúdo será dedicada exclusivamente a esse tipo de actividade, o que justificamos pelo facto de este ter sido um elemento com forte presença nas sessões que observámos com o G1.

A par de outras actividades de índole lúdica, foram promovidos jogos em sete das oito sessões observadas.

Na categoria **(10)** reacção ao jogo/ideia do jogo, todas as evidências registadas mostram que as crianças receberam com entusiasmo a ideia do jogo sempre que este foi proposto pela professora. Algumas das evidências descrevem situações em que esse entusiasmo nos é transmitido pela forma como as crianças responderam à professora nos momentos em que esta lhes perguntou se queriam jogar e se gostavam de jogos:

“Neste momento da sessão, a professora dirigiu-se ao grupo, dizendo, “Vamos jogar ao Bingo. Querem jogar ao Bingo?”. A resposta foi unanime, “Sim!”. Responderam em voz alta e todos ao mesmo tempo.”

**(Evidência 10.7 da categoria (10) – conjunto de notas 5, p.12)**

“Depois, perguntou-lhes, “querem fazer o jogo?” Todos responderam prontamente e em uníssono, “sim!”

**(Evidência 10.9 da categoria (10) – conjunto de notas 8, p.5)**

No final, a professora perguntou, “não gostam de fazer jogos?”. Os elementos do grupo foram unânimes na resposta, “sim!”

**(Evidência 10.10 da categoria (10) – conjunto de notas 8, p.8)**

“De seguida, a professora perguntou, “vamos jogar a outro jogo?”. A resposta dos elementos do grupo não se fez esperar. Todos responderam, com visível entusiasmo, sorrindo, e em voz alta, “siiiiim!”

**(Evidência 10.11 da categoria (10) – conjunto de notas 8, p.9)**

Parece, portanto, seguro afirmar que o jogo foi uma actividade que as crianças desejavam e que estiveram sempre prontas para receber, tendo este actuado como factor de motivação. Observemos, neste sentido, as evidências registadas na primeira e terceira sessão a que assistimos, nas quais se promoveram jogos (o bingo na primeira e um jogo interactivo na segunda). A primeira evidência refere-se ao jogo do bingo e as duas subsequentes ao jogo interactivo.

“O grupo reagiu com entusiasmo à proposta da professora. Foram observados grandes sorrisos por parte dos elementos, bem como alguns comentários indicativos de que a ideia foi bem aceite”.

**(Evidência 10.1 da categoria (10) – conjunto de notas 1, p.4)**

“A reacção dos elementos do grupo foi marcada pelo entusiasmo, com muitos sorrisos a acompanhar a sua atenção ao que a professora estava a dizer.”

**(Evidência 10.2 da categoria (10) – conjunto de notas 3, p.8)**

“A sessão terminou com os elementos do grupo visivelmente sorridentes. Alguns estavam ainda a comentar o jogo enquanto arrumavam as suas cadeiras e o seu material escolar.”

**(Evidência 10.3 da categoria (10) – conjunto de notas 3, p.11)**

Martínez Criado (2012) caracteriza o riso (e o alvoroço) como sinais externos da emoção associada ao jogo (p.24) e, de facto, este elemento, o riso, ou sorriso, também já referido na área de conteúdo anterior, volta a surgir como expressão do entusiasmo e motivação com que as crianças pareceram ter recebido as actividades, neste caso os jogos.

Na quarta sessão destacamos o comentário de uma aluna dirigido à professora de E.I no final da aula, que inserimos na categoria **(4)** da G.C.E., mas que também se pode enquadrar na presente **(10)** uma vez que ilustra o agrado que a aula, de carácter lúdico na qual se promoveram três jogos (bingo, dominó e memória)<sup>24</sup> parece ter despertado na criança:

“Obrigado pela sua aula”

**(Evidência 4.12 da categoria (4) – conjunto de notas 4, p.7)**

Para além de ser um elemento que parece ter sido recebido com agrado e de se ter revelado potenciador de interesse e motivação, parece-nos que o jogo foi visto pelas crianças como mais do que um divertimento.

Foi notória a atenção que dedicaram à explicação dos jogos propostos e a forma como essa atenção se estendeu à sua realização. As evidências<sup>25</sup> **3.3, 3.9, 3.10, 3.11, 3.12, 3.17, 3.18, 3.29,3.30 e 3.31** da categoria **(3)** são ilustrativas dessa postura durante os

---

<sup>24</sup> Apresentamos exemplos dos materiais utilizados nestas actividades no Anexo 10.

<sup>25</sup> Não transcrevemos devido ao número elevado de evidências. Para consulta detalhada ver Grelha de Categorização Específica (incluída nos Anexos).

jogos e que acreditamos ter-se verificado porque as crianças os encararam de forma séria.

Nesta esteira recuperamos o trabalho de Macedo, Petty e Passos (2005) em que os autores referem que,

(...) em jogos e brincadeiras, as crianças são sérias, concentradas e atentas. Elas não se perdem em conversas paralelas permanecendo interessadas e envolvidas nas actividades. Se não agirem assim, certamente seus colegas irão cobrar-lhes isso, sob pena de serem excluídos ou escarneados. (p.17)

Durante um jogo<sup>26</sup> promovido na quinta sessão, em que as crianças tinham de ir dizendo ao ouvido uns dos outros uma palavra em Inglês que alguém transmitia no início do jogo até que a mensagem chegasse ao último aluno em jogo para que este a dissesse em voz alta, observámos algumas situações em que, quando um elemento percebia mal a palavra e depois a transmitia incorrectamente ao colega, se geravam alguns diálogos nos quais os elementos implicados atribuíam culpas aos colegas por a mensagem não lhes ter sido transmitida correctamente e justificavam-se, assim, tentando ilibar-se de responsabilidades.

Nesse momentos as suas expressões eram carregadas e os tons de voz graves, revelando a seriedade com que encararam o jogo. As evidências<sup>27</sup> **18.1** e **18.2** ilustram a seriedade a que nos referimos.

Não obstante a motivação que os jogos potenciaram nas crianças e de estes terem sido recebidos com entusiasmo mas ao mesmo tempo vistos como algo sério, isto não significa que não tenham sido experimentadas pelas mesmas algumas dificuldades, nomeadamente no que diz respeito à compreensão das regras de alguns jogos.

Esta dificuldade foi observada na quinta sessão observada, em dois jogos propostos, o jogo do bingo, já conhecido dos alunos pois já tinha sido jogado na primeira e na quarta sessões observadas, e o jogo do peixinho, que as crianças ainda não conheciam.

No primeiro jogo, o do bingo, registaram-se duas situações nas quais duas alunas mostraram não ter compreendido as regras (evidências<sup>28</sup> **17.1** e **17.2** – categoria **(17)**).

---

<sup>26</sup> “*The secret word*”, era uma adaptação do tradicional jogo do telefone.

<sup>27</sup> Optámos por não transcrever devido à sua extensão.

No segundo jogo, a dificuldade na compreensão das regras estendeu-se a todo o grupo. As evidências registadas nesse momento mostram que desde que o grupo começou o jogo, às 17h15m, até ao momento em que a professora pediu que parassem de jogar, às 17h26m, nenhum grupo<sup>29</sup> conseguiu jogar o jogo de acordo com as regras que a professora tinha explicado duas vezes, uma antes de começarem a jogar e outra quando interrompeu o jogo, passados nove minutos, quando se apercebeu de que as crianças não estavam a seguir as regras.

“Um dos grupos não percebeu as indicações da professora e estava a escolher as cartas.”

**(Evidência 17.3 da categoria (17) – conjunto de notas 5, p.14)**

“Observou-se que muitos dos grupos não perceberam o jogo.”

**(Evidência 17.4 da categoria (17) – conjunto de notas 5, p.14)**

“Um dos grupos, de três raparigas, não percebeu as indicações e continuou com as cartas viradas para cima.”

**(Evidência 17.5 da categoria (17) – conjunto de notas 5, p.14)**

“Observou-se que os grupos continuaram sem perceber o jogo. Continuaram a mostrar as cartas aos colegas e a não as pedirem em Inglês.”

**(Evidência 17.6 da categoria (17) – conjunto de notas 5, p.14)**

Segundo as leituras que fizemos ao longo deste estudo, vários autores, de entre os quais Piaget, Ten e Marín, Vigotsky, e Linaza e Maldonado, como referimos no capítulo I, se debruçaram sobre a questão dos jogos de regras e a sua relação com a idade em que as crianças começam a jogar e a compreender este tipo de jogos.

Vigotsky (2003), a título de exemplo, afirmava que “*o desenvolvimento do jogar com regras começa no fim da idade pré-escolar e desenvolve-se durante a idade escolar*” (p.124).

Linaza e Maldonado (1987) também apontam o final do pré-escolar como fase do surgimento dos jogos de regras, afirmando que este pode ser condicionado por vários factores:

---

<sup>28</sup> Não incluímos as referências pois estas apenas se referem a dois casos pontuais. Estas podem ser consultadas na G.C.E. (nos Anexos)

<sup>29</sup> A turma foi dividida em pequenos grupos para jogar este jogo.



El final del preescolar coincide con la aparición de un nuevo tipo de juego: el de reglas. Su inicio depende, en buena medida, del medio en el que se mueve el niño, de los posibles modelos que tenga a su disposición. La presencia de hermanos mayores y la asistencia a aulas de preescolar situadas en centros EGB<sup>30</sup>, facilitan la sensibilización del niño hacia este tipo de juegos. (p.29)

Pelo que percebemos durante as nossas observações, através dos comentários das crianças, todos frequentaram o ensino pré-escolar, o que significa que, segundo esta teoria, estariam mais permeáveis à sensibilização para este tipo de jogos.

Com efeito, este jogo específico que referimos, desenvolvido na quinta sessão observada, foi o único onde se observou uma dificuldade de compreensão das regras por parte de todas as crianças. Este jogo não era mais complexo, em termos de regras, do que o jogo do bingo ou o jogo da memória, já jogados noutras sessões. O facto de ser a primeira vez que as crianças o jogaram pode explicar as dificuldades que sentiram em o compreender, talvez porque precisassem de tempo para interiorizarem as regras.

Embora nos pareça plausível, esta é apenas uma hipótese que aqui postulamos. Outro elemento que também poderá ter contribuído para esta dificuldade pode ter sido o facto de a turma ter sido dividida em pequenos grupos<sup>31</sup> e de não terem jogado como habitualmente, num só grupo, o que condicionou a monitorização da actividade pela professora que, desta forma, não pode seguir todos os grupos ao mesmo tempo.

Acreditamos que esta referência é relevante na medida em que ela ilustra a influência da dinâmica de grupo na aprendizagem destas crianças já que, noutros jogos em que o grupo jogou sem ser dividido, não se verificou este tipo de dificuldade ao nível da compreensão das regras. Neste caso, as crianças não conseguiram jogar porque não compreenderam as regras, consequentemente não realizaram com sucesso a aprendizagem que o jogo pretendia veicular, a comunicação através de palavras simples em Língua Inglesa relacionadas com o tema em abordagem.

### **c) Desenvolvimento global**

Após a recolha dos dados e a sua pré-análise, que como referimos no início deste capítulo foi concomitante a este processo, começámos a identificar a existência de

---

<sup>30</sup> Educación General Básica: Educação Básica em Espanha (do 1º ao 9º ano), anterior à reforma.

<sup>31</sup> Tradicionalmente este é um jogo que se joga em grupos de 4 elementos, tornando-se difícil, pelo número de cartas que cabe a cada jogador, jogar com grupos maiores.

algumas categorias que nos remetiam constantemente para uma das questões principais focadas na literatura e apontadas como elemento principal a ter em conta na implementação de uma língua estrangeira no 1º C.E.B, o desenvolvimento global da criança.

Neste sentido, agrupámos essas categorias na área de conteúdo que passamos a apresentar por acreditarmos que elas espelham os contributos que as aulas de E.I ofereceram à aprendizagem, ou sensibilização, da Língua Inglesa, em particular, e ao desenvolvimento global das crianças, em geral, durante o período em que as observámos.

Identificámos alguns momentos em que as crianças, face a determinadas tarefas, encontraram por si mesmas soluções para resolverem alguns desafios que essas tarefas lhes ofereceram.

No conjunto de notas 1 (páginas 2 e 3) descreve-se uma actividade na qual as crianças tinham a tarefa de identificar os números (até dez) pedidos, em Inglês, pela professora. Estes estavam colados no quadro, em pedaços de cartolina, e a professora ia pedindo um número a um aluno de cada vez. Estes deviam dirigir-se ao quadro, identificar o número pedido e retirá-lo caso acertassem.

As evidências que passamos a transcrever indicam a forma como algumas crianças identificaram os números que lhes foram pedidos realizando, assim, a tarefa com sucesso:

“Olhou para um painel que continha os números e que se encontrava afixado numa das paredes da sala e começou a contar com a ajuda desse painel, identificando correctamente o número.”

**(Evidência 5.1 da categoria (5) – conjunto de notas 1, p.3)**

“ (...) os elementos do grupo contavam pelos dedos e conseguiram encontrar correctamente o resultado de cada soma não tendo dificuldade em dizer os números em inglês.”

**(Evidência 5.2 da categoria (5) – conjunto de notas 1, p.4)**

“Quando foi pedido o número *five* (cinco) verificou-se que alguns elementos estavam a contar pelos dedos, repetindo cada número em inglês, chegando à conclusão que se tratava do número cinco.”

**(Evidência 5.3 da categoria (5) – conjunto de notas 1, p.5)**

No conjunto de notas 2 também foram observados comportamentos semelhantes num momento em que se abordou o tema das cores e a professora fez alusão a uma canção relacionada com este tema e que as crianças já conheciam e, mais tarde, durante um jogo no qual as crianças iam ao quadro identificar a cor pedida pela professora nos *flashcards* expostos:

“O grupo começou a cantar a canção sem que lhes tivesse sido pedido.”

**(Evidência 5.4 da categoria (5) – conjunto de notas 2, p.2)**

“Posteriormente, a professora disse que iam recordar a canção das cores e imediatamente os elementos do grupo começaram a cantar.” (p.4)

**(Evidência 5.5 da categoria (5) – conjunto de notas 2, p.4)**

“Conseguiu identificar a cor com recurso à canção. Ia cantando enquanto olhava para o *flashcard*.”

**(Evidência 5.6 da categoria (5) – conjunto de notas 2, p.5)**

Esta canção voltou, na sessão seguinte, a ser ilustrativa da autonomia com que as crianças recorreram a ela no momento em que a professora perguntou quem se recordava das cores:

“(…) o grupo começou a cantar a canção “*The rainbow song*”, alusiva a este tema e que também tinha sido cantada na sessão anterior.”

**(Evidência 5.7 da categoria (5) – conjunto de notas 3, p.1)**

Também nessa sessão foi promovida uma actividade na qual a professora incentivou as crianças a perceberem por elas mesmas o que se pretendia:

“Continuou a fazer isto mais duas ou três vezes e os elementos do grupo perceberam que tinham de ir repetindo a mesma palavra cada vez que a professora a apontasse e dissesse o seu nome.”

**(Evidência 5.8 da categoria (5) – conjunto de notas 3, p.7)**

Para além destes casos de autonomia nos quais as crianças revelaram a capacidade de encontrar soluções para determinados problemas sem recurso a ajuda dos colegas ou da professora, também observámos situações contrárias, nas quais se evidenciou alguma falta de autonomia, nomeadamente por parte do aluno a quem já nos referimos anteriormente como Caso 3 e que caracterizámos como pouco autónomo e com muitas

dificuldades ao nível da aprendizagem da Língua Inglesa. Foi este Caso 3 o protagonista da evidência que passamos a transcrever e que ilustra essa falta de autonomia:

“Neste momento, observou-se também, que havia uma elemento que estava com dificuldade em fazer a actividade pois parecia não estar a perceber qual era a imagem que devia colar. Estava constantemente a perguntar à professora qual era a imagem e onde a devia colar.”

**(Evidência 19.1 da categoria (19) – conjunto de notas 6, p.5)**

As actividades que observámos com este grupo permitiram-nos também perceber a forma como as crianças se relacionaram com essas actividades e com a Língua Inglesa que através delas era veiculada, mas também a forma com as crianças se relacionavam entre si durante essas actividades, nas quais, como observámos, dominaram os jogos.

A categoria **(13)** relações interpessoais, contém evidências que ilustram como se processaram as relações entre as crianças durante algumas actividades, concretamente os jogos, e, pela leitura da G.C.E. podemos ver que muitas dessas evidências são comuns à categoria **(12)** que descreve situações de competição entre as crianças.

Passamos, assim, a apresentar algumas evidências, que retratam situações nas quais se descrevem relações entre as crianças marcadas pela competição.

A primeira destas evidências encontra-se no conjunto de notas 7 onde se descreve uma actividade em que as crianças deviam ouvir os sons de alguns animais para que pudessem identificar os respectivos nomes em Inglês. Durante esta actividade observámos que:

“Os elementos que responderam fizeram-no de forma rápida e imediata, alguns levantando-se da cadeira rapidamente para darem a resposta, parecendo querer responder primeiro do que os colegas.”

**(Evidência 12.1 da categoria (12) – conjunto de notas 7, p.7)**

Ainda durante esta sessão, também numa actividade em que foram mostradas duas imagens de animais a cada aluno para que dissessem os nomes dos animais representados, se observou um comentário recorrente por parte de um aluno nalguns casos em que os colegas não conseguiram identificar as imagens:

**GH:** “Já foste!” (p.9)

**GI1:** "Já foste!" (p.9)

**GI1:** "Já foste!" (p.9)

**(Conjunto de notas 7)**

Esta é uma expressão coloquial que já tínhamos observado no discurso dos nossos alunos em anos lectivos anteriores durante a nossa prática profissional. Ela reflecte, pelas situações em que observámos a sua enunciação, uma situação na qual alguém comete ou está prestes a cometer um erro. Neste caso, ao proferir este cometário, o aluno assinalou o erro dos colegas e a forma como o fez pareceu, pelo seu tom de voz jocoso, transmitir agrado face ao insucesso dos colegas, o que parece reflectir uma atitude competitiva.

O mesmo tipo de atitude foi observado numa evidência comum às duas categorias **(12)** e **(13)** onde se descreve uma situação em que os alunos se encontravam a realizar um exercício no qual ouviam os sons dos animais e tinham de identificar numa ficha de apoio os animais que emitiam esses sons. Depois que realizaram o exercício foi feita a correcção oral. A evidência seguinte ilustra o momento em que um dos alunos identificou correctamente vários animais e foi felicitado pela professora. Após esta felicitação:

“Este fez um som de vitória algo jocoso, olhando para os colegas.”

**(Evidência 13.2 da categoria (13) – conjunto de notas 8, p.4)**

O aluno não se limitou a mostrar o seu contentamento pelo sucesso na identificação das palavras, olhou para os colegas e troçou dos mesmos, evidenciando uma atitude de desafio. A cordialidade entre colegas parece aqui, portanto, ausente.

Momentos mais tarde nesta sessão foi promovido um jogo chamado “*Hide and Seek*”, que, no fundo, era uma espécie de caça ao tesouro em que as crianças tinham a tarefa de encontrar as miniaturas de animais que, antes da aula, a professora tinha escondido na sala de aula.

Esta actividade apresentou, desde logo, vários contratemplos, com as crianças a procurarem e indicarem as miniaturas ainda enquanto a professora estava a explicar a actividade. Ainda que este comportamento possa ser explicado pelo interesse que o jogo despertou nas crianças, demonstrou que estas desrespeitaram as regras, parecendo

unicamente interessadas em encontrar as figuras. Mas essa é uma questão a que voltaremos mais tarde quando nos referirmos à questão dos objectivos do jogo.

Para já importa apresentar as relações entre as crianças que emergiram do seu envolvimento nesta actividade:

“Alguns elementos correram para apanhar o mesmo animal, e os que não conseguiram mostraram-se descontentes.”

**(Evidência 12.4 da categoria (12) – conjunto de notas 8, p.6)**

“Dois elementos, um masculino e um feminino, dirigiram-se ao mesmo tempo para o armário que existe ao fundo da sala e em cima do qual estava um dos animais do jogo (um cavalo). Estes colocaram-se em pontas dos pés e esticaram bem os braços, mas nenhum dos dois conseguiu alcançar o cavalo em miniatura pois não tinham altura suficiente. Foi um terceiro elemento, mais alto, que retirou a figura de cima do armário e a guardou para si. O elemento masculino, o primeiro a encontrar a figura, mostrou-se muito descontente por o colega ter guardado a figura. Dizia que a tinha encontrado primeiro e tentava tirar-lha da mão. O segundo, que retirou a figura de cima do armário, dizia que esta lhe pertencia pois ele tinha conseguido tirá-la por ser mais alto e vangloriou-se deste facto deixando o colega visivelmente aborrecido e triste com a situação.”

**(Evidência 12.5 da categoria (12) – conjunto de notas 8, p.6)**

Ambas as situações mostram a pouca aceitação que as crianças revelaram face ao problema em questão, em especial na segunda evidência, em que dois dos elementos envolvidos chegam a envolver-se numa espécie de disputa física. O primeiro não aceitou o facto de o colega, mais alto, ter alcançado a figura à qual ele não conseguiu chegar por não ter altura suficiente. Ambos entraram em diálogo e tentaram sustentar os seus pontos de vista, embora o seu discurso apresente algumas diferenças.

A reflexão que compusemos ao analisarmos o G.O referente a esta sessão, especificamente na análise que fizemos dos comportamentos das crianças durante esta actividade centrou-se nessas diferenças de discurso e de comportamento.

Um dos elementos que primeiro viu a figura, argumentou que esta lhe pertencia pois tinha-a visto primeiro, e o elemento que a conseguiu retirar de cima do armário foi peremptório em afirmar o seu direito à mesma já que a tinha conseguido retirar por ser mais alto. A argumentação de ambos resumiu-se, pois, àquilo que ambos sentiam ser justo, sem se alongarem em explicações longas. De resto, um deles tentou valer-se da

força no sentido de retirar a figura das mãos do colega, o que desde logo, reflecte um débil poder argumentativo, o que nos remete para Piaget (1977) que se referiu a este tipo de conversação entre crianças como **discussão primitiva** afirmando que “*a discussão começa no momento em que os interlocutores se limitam a afirmar as suas opiniões contrárias*” (p.123).

Este tipo de discussão pressupõe a ausência de justificação lógica nas afirmações produzidas pelos interlocutores e, de facto, o elemento que primeiro encontrou a figura mas não a conseguiu alcançar por estar numa posição onde ele não conseguia chegar, não apresentou explicitamente uma justificação que explicasse por que motivo a figura lhe pertencia por direito. Essa “justificação” surgiu implícita nas suas palavras no momento em que se dirigiu ao seu colega dizendo-lhe que tinha chegado primeiro, e depois tentando tomar-lhe a figura das mãos pela força. Este elemento exibiu, portanto, um discurso mais direccionado para si mesmo, sem preocupação de justificar aos outros os motivos que o levavam a considerar que tinha o direito de ficar com a figura. Ao dizer ao colega que tinha chegado primeiro estava a assumir que este entenderia de imediato o significado que as suas palavras veiculavam, ou seja, que por ter chegado primeiro a figura lhe pertencia.

A este tipo de linguagem em que a criança não se “preocupa” em se fazer entender na totalidade pelo seu interlocutor, Piaget (1977) atribui a designação de **linguagem egocêntrica**, embora sejamos da opinião de que aqui houve claramente uma intenção do primeiro elemento em se fazer entender pelo segundo, o que não houve foi um esforço em se justificar cabalmente, sendo-nos transmitida a ideia de que este assumiu que a sua opinião, porque era clara para si, seria directamente entendida pelo seu colega. Cremos que aqui o egocentrismo se espelhou mais no seu pensamento do que na sua linguagem, embora saibamos que as duas componentes são indissociáveis.

O discurso do segundo elemento pareceu mais socializado, termo também empregue por Piaget (1977), uma vez que este comunicou a sua ideia ao seu interlocutor, o colega, justificando que a figura “lhe pertencia pois ele tinha conseguido tirá-la por ser mais alto (...)”(G1 - conjunto 8 - p.6.). Emprega o aluno, no seu discurso, a conjunção pois, que indica precisamente uma relação lógica de causa e consequência, portanto, uma justificação clara dirigida ao seu interlocutor no sentido de lhe comunicar o motivo pelo qual merecia ficar com a figura. A este tipo de discussão atribui Piaget (1977) o nome de

**discussão verdadeira** uma vez que “há demonstração (portanto, discussão verdadeira) quando a criança liga a sua afirmação por um termo servindo como conjunção (por exemplo: pois, porque, então, etc.), tornando explícito o facto dessa demonstração” (p.124).

Continua o autor, neste sentido, a distinguir a discussão verdadeira da primitiva afirmando, relativamente a esta última, que “*enquanto não houver uma justificação explícita e a criança agir por afirmações sucessivas não ligadas entre si, há discussão primitiva.*” (p.124)

O sublinhado em explícita é nosso e destacamos a palavra por considerarmos que o discurso do primeiro elemento se aproxima mais da discussão primitiva do que da verdadeira precisamente por não ser explícita, do ponto de vista da linguagem, a justificação da sua ideia.

É exactamente o carácter explícito da justificação do segundo elemento que distingue o discurso dos dois alunos nesta situação que acabámos de descrever e na qual percebemos um tipo de relação interpessoal ainda muito marcada pelo egocentrismo que, segundo Piaget, é característico das crianças com menos de 7 anos (recordamos que a média de idades deste grupo de 1º ano de escolaridade é 6 anos).

### **A questão da partilha**

Esse egocentrismo foi percebido não só através da linguagem, neste caso específico, mas também ao nível dos comportamentos de alguns alunos que revelaram alguma hesitação no momento de partilhar, por sugestão da professora, as suas figuras com os colegas que não tinham encontrado nenhuma.

“Ao aperceber-se de que alguns elementos não tinham encontrado nenhuma figura, a professora sugeriu que quem tivesse mais do que uma as partilhasse com os colegas. Esta sugestão não pareceu ter sido muito bem aceite por alguns elementos que se mostraram muito reticentes em entregar algumas das suas figuras aos colegas.”

**(Evidência 12.7 da categoria (12) – conjunto de notas 8, p.7)**

“Um dos elementos, que tinha encontrado três figuras, e a quem foi pedido que desse duas a dois colegas, mostrou-se desagrado das duas vezes em que lhe



foi pedido que as partilhasse. Na segunda vez comentou, “assim fico quase sem nenhum”.

**(Evidência 12.8 da categoria (12) – conjunto de notas 8, p.7)**

No *Longman Dictionary of Contemporary English*<sup>32</sup> (1995) surge-nos a definição de egocêntrico como adjectivo que caracteriza uma pessoa como alguém que só pensa nela própria sem pensar no que os outros podem necessitar ou querer.

Com efeito, a atitude destes alunos a quem “esta sugestão não pareceu ter sido muito bem aceite”, tendo-se mostrado, “muito reticentes em entregar algumas das suas figuras aos colegas” traduziu, para além da relutância em partilhar as figuras, uma despreocupação com as necessidades dos outros, o que poderá estar ligado à questão da competição.

Não podemos esquecer que esta actividade era um jogo, e um jogo com um objectivo, encontrar as figuras. Na evidência **12.4** refere-se que um dos alunos que tinha encontrado mais figuras e a quem foi pedido que partilhasse duas com os colegas, de imediato percebeu que perderia os “pontos conquistados” pois em vez de três figuras, ficaria apenas com uma.

Este jogo foi promovido na aula com dois objectivos, um lúdico, dar às crianças a oportunidade de procurarem e encontrarem as figuras escondidas pela sala, podendo movimentar-se nela e fazer uma actividade diferente, e um pedagógico/linguístico, já que a tarefa seguinte consistia em que cada crianças dissesse, em Inglês, quais os animais que tinham encontrado.

Neste momento pareceu-nos que o objectivo lúdico foi o que maior interesse produziu nas crianças uma vez que os que encontraram as figuras se mostraram reticentes em as partilharem e,

“Observou-se também que os elementos que não conseguiram encontrar nenhuma figura se mostravam visivelmente desiludidos.”

**(Evidência 12.6 da categoria (12) – conjunto de notas 8, p.6)**

---

<sup>32</sup> *Egocentric*: adj. Thinking only about yourself and not thinking about what other people might need or want.

Diz Carla Ravasco Nobre (2002) que é o objectivo lúdico aquele que é mais evidente para as crianças, o que, pelas evidências acima transcritas, parece comprovado.

Esta actividade ajudou-nos, pois, a perceber como estas crianças se movimentam neste tipo de jogo, sendo a **competição** e o **egocentrismo** duas categorias que marcaram as suas interacções.

Mas, e o que acontece em jogos de índole diferente? E no mesmo tipo de jogo mas com crianças mais velhas? Mantem-se as mesmas categorias ou surgem outras a acrescentar a estas ou a substituí-las?

Continuam a surgir novas questões mas uma ideia é confirmada, o gosto que as crianças, estas pelo menos, tem pelos jogos e a forma como estes as envolvem em actividades de língua, e as situações de comunicação que elas potenciam, de forma natural uma vez que observámos também com esta actividade que o objectivo pedagógico linguístico do jogo foi atingido com sucesso:

“A grande maioria dos elementos conseguiu identificar o nome da sua figura, em Inglês, com sucesso. Todos estavam a atentos e mostraram-se participativos.”

**(Evidência 1.15 da categoria (1) – conjunto de notas 8, p.7)**

Assim, o jogo serviu ambos os propósitos e confirmou a sua validade pedagógica, sendo que a brincadeira não dissolveu, o que Carla Ravasco Nobre (2002) refere como “*a pertinência dos assuntos tratados*” (p.168).

### **O incentivo e a cooperação**

Embora tenhamos encontrado evidências de egocentrismo e competição nas relações das crianças neste jogo, caracterizá-las como egocêntricas e individualistas seria imprudente, falacioso e pouco justo na medida em que houve situações nas quais as crianças mostraram saber trabalhar em equipa, incentivar e cooperar com os colegas.

Acreditamos que as evidências registadas na categoria **(16)** são disso ilustrativas. No conjunto de notas 7 registámos um momento no qual, durante um jogo de identificação de imagens, o mesmo que descrevemos num momento anterior quando nos reportámos aos comentários de um aluno (**G1H**, **G1I** e **G1J**), uma das crianças identificou

correctamente as duas imagens que lhes foram mostradas e, após felicitação por parte da professora, os colegas reagiram com palmas:

“Os colegas bateram palmas.”

**(Evidência 16.2 da categoria (16) – conjunto de notas 7, p.9)**

No conjunto de notas 8, também durante uma actividade de índole lúdica na qual se promoveram três jogos, um de tabuleiro, um dominó e um puzzle, registámos a seguinte evidência:

“Noutro grupo, os colegas ajudavam um elemento (feminino) que parecia não estar a perceber bem o jogo.”

**(Evidência 16.4 da categoria (16) – conjunto de notas 8, p.10)**

As situações descritas ilustram momentos de **incentivo e cooperação** entre as crianças, o que mostra que nem todas as suas interações foram marcadas pelo individualismo ou egocentrismo. Como se pode ver, as evidências **G1H, G1I e G1J e 16.2** ilustram comportamentos antagónicos por parte das crianças numa mesma actividade (**conjunto de notas 7, p.9**), o que demonstra que as suas atitudes em termos de relações interpessoais oscilaram entre a competição e o incentivo.

A mesma oscilação pode também ser observada no conjunto de notas 8, no último conjunto de actividades, também de índole lúdica, ao qual já fizemos referência. Durante os três jogos realizados em pequenos grupos registámos momentos de competição,

“Foram, no entanto, observados alguns conflitos, pontuais, na disputa da vez de jogar em alguns grupos” (p.10)

**(Evidência 12.9 da categoria (12) – conjunto de notas 8, p.10)**

mas também de incentivo, como já referimos com a indicação da evidência **16.4**.

Algumas observações realizadas deixaram-nos, no entanto, a dúvida quanto a determinados comportamentos das crianças pois a sua leitura pode ser ambígua ao tentarmos classificá-los como atitudes de incentivo, portanto socializadoras, ou como actos mais direccionados para a satisfação das necessidades próprias, consequentemente, mais egocêntricas.

“Por vezes, quando a palavra lhes era transmitida, alguns elementos faziam uma expressão que indicava confusão, franzindo o sobrolho e fazendo uso da interjeição “äh?”. Nesses momentos alguns colegas incentivavam-nos a continuar e a transmitirem aquilo que tinham percebido, “ diz o que percebeste!” Davam ênfase à frase quando a diziam.”

**(Evidência 16.1 da categoria (16) – conjunto de notas 5, p.10)**

“(…) os colegas do grupo incentivavam-na a desempenhar a tarefa. Muitos diziam continuamente, “vá!”

**(Evidência 16.3 da categoria (16) – conjunto de notas 8, p.9)**

Ambas as evidências se referem a momentos que ocorreram durante jogos colectivos nos quais era necessário que se transmitisse uma determinada mensagem.

A evidência **16.1** refere-se a um jogo, semelhante ao Jogo do Telefone, em que havia uma mensagem que devia ser transmitida de aluno em aluno mas, por vezes, havia dificuldades na transmissão desta porque alguns elementos não percebiam o que lhes era transmitido. Nessa altura o grupo manifestava-se, tal como se descreve na evidência em questão, no sentido de fazer avançar o jogo.

A evidência **16.3** descreve também uma situação na qual uma aluna, com recurso à mímica, devia transmitir ao grupo qual era o animal que se encontrava a imitar. Perante esta situação a criança respondeu com hesitação a esta tarefa, mantendo-se em silêncio durante alguns momentos.

Em ambas as situações verificamos que a acção do grupo se centrou em despoletar nos colegas alguma reacção que fizesse dar continuidade ao jogo. Numa primeira leitura pareceu-nos tratar-se de casos de incentivo já que as palavras que os elementos do grupo proferiram, numa e noutra situação, se dirigiram aos colegas que se encontravam em “dificuldade”, incentivando-os a continuar.

Não obstante, numa segunda leitura, e após termos lido o trabalho de Piaget (1977) referente à linguagem e pensamento da criança, embora não tendo abandonado a ideia do incentivo, começámos a olhar para estas expressões como indicativas de um possível egocentrismo por parte dos colegas já que postulámos que poderiam querer apenas que o jogo avançasse para que pudessem continuar a transmitir as mensagens, no caso da evidência **16.1** e identificar os animais seguintes, na evidência **16.3**, no caso deste momento e desta actividade, estando pouco ou nada preocupados com o sucesso da

colega que exibiu alguma timidez e hesitação em mimar a palavra que lhe coube no jogo. Ainda assim, esta é apenas uma hipótese de interpretação, razão pela qual mantemos também a primeira hipótese, a de incentivo.

No caso da evidência **16.3**, a ansiedade por parte de alguns alunos podia dever-se à inação da colega porque queriam continuar a jogar, motivo pela qual a incentivavam. Ou poderiam querer, ao mesmo tempo, que a mesma tivesse sucesso na sua tarefa. As duas explicações parecem possíveis e manteremos as duas em aberto já que os dados da observação foram analisados e estão a ser apresentados e discutidos com base na nossa interpretação que, como sabemos, é um elemento vulnerável à subjectividade.

Terminamos a apresentação e discussão desta área de conteúdo com a referência à questão da timidez, que surge no seguimento do comportamento apresentado em **16.3**. O mesmo tipo de hesitação, alguma vergonha e pouca confiança, foi observado noutras crianças ao longo das sessões. As evidências que de seguida apresentamos ilustram situações em que as crianças, quando questionados individualmente ou expostas individualmente perante o grupo e perante a professora na realização de tarefas semelhantes à descrita na evidência anteriormente referida, hesitaram, parecendo recear esta exposição perante os colegas.

Podemos postular que a falta de autoconfiança, receio de falhar ou até mesmo um sentimento de inferioridade perante o grupo, provocado por esta exposição, pode estar na origem deste comportamento.

Efectivamente, Chateau (1961) abordou a questão do sentimento de inferioridade da criança afirmando que *“porque a criança se sente pequena, porque se sente fraca, porque a grandeza dos adultos a esmaga, tem necessidade de um encorajamento constante”*. (p.29)

As evidências seguintes revelam esse mesmo sentimento de fraqueza perante o outro, de fragilidade perante os olhos inquisidores e críticos que a observam atentamente. Até mesmo no Caso 2, a que se refere a evidência **14.2** se observou este tipo de atitude, o que demonstra que quando integrado no grupo se manifestou com a confiança necessária para exibir os comportamentos pouco adequados que descrevemos quando o apresentámos, nomeadamente relativamente à relação com os seus colegas, mas quando exposto a ele, visto de fora, esta atitude mudou, sendo substituída pela timidez.

“Os elementos a quem foi feita uma pergunta individual ainda se mostraram pouco confiantes nas respostas, hesitando e revelando expressões de alguma timidez.”

**(Evidência 14.1 da categoria (14) – conjunto de notas 5 , p.4)**

“ Este, chegado ao quadro, dizia que não sabia dizer as palavras em Inglês e mostrou-se muito envergonhado. Ria e olhava para os colegas cada vez que dizia um nome.”

**(Evidência 14.2 da categoria (14) – conjunto de notas 6, p.7)**

“Após a apresentação desse elemento, foi chamado ao quadro outro colega. Este também se mostrava um pouco hesitante em começar a sua apresentação.”

**(Evidência 14.3 da categoria (14) – conjunto de notas 6, p.7)**

“A professora disse o nome de um dos elementos do grupo e pediu-lhe que dissesse o nome de um dos animais representados nesse slide. Este elemento (masculino) pareceu hesitar, mantendo-se em silêncio a olhar para a imagem.

**(Evidência 14.4 da categoria (14) – conjunto de notas 7, p.5)**

“Um elemento foi chamado ao quadro. Foi-lhe mostrada uma pequena imagem de um cão e pediu-se-lhe que identificasse de que animal se tratava (em Inglês). Este olhou timidamente para a imagem mas manteve-se em silêncio.”

**(Evidência 14.5 da categoria (14) – conjunto de notas 7, p.8)**

Para além de confirmarem o que dissemos anteriormente, estas evidências, na esteira da afirmação de Chateau (1961), confirmam a importância do reforço positivo, de atitudes de incentivo às crianças e de actividades que lhes permitam desenvolver essa confiança de forma a poderem envolver-se totalmente e com sucesso nas experiências de aprendizagem.

As situações ilustradas demonstram que as crianças não se conseguiram envolver com sucesso nas actividades propostas nem conseguiram retirar delas as possibilidades de aprendizagem que elas poderiam oferecer porque hesitaram, tiveram receio, vergonha, porque essas actividades os expuseram à dinâmica do grupo numa idade em que elas ainda estão a tentar encontrar o seu lugar no mesmo, afirmar a sua posição perante os outros, numa idade em que a autoconfiança ainda está em processo de desenvolvimento, recordando-nos que as crianças reagem às actividades e envolvem-se nelas de acordo com as necessidades específicas de cada fase do seu processo de desenvolvimento.

### **1.3 CASO G3**

Tal como fizemos com o grupo em estudo anterior, procederemos a uma caracterização detalhada do contexto que nos serviu de pano de fundo às observações em sala de aula com o grupo do terceiro ano, G3.

#### **i) O Ambiente físico**

A escola onde conduzimos as observações com este grupo é a mesma do G1, embora o edifício seja outro, motivo pelo qual não iremos repetir a caracterização do espaço exterior já que este é partilhado pelos dois edifícios.

A sala de aula era em tudo semelhante à do G1, sendo o espaço de igual dimensão e estando igualmente equipada com os materiais, equipamentos e móveis que descrevemos no G1. A disposição das mesas é a que se pode observar na figura do G.O referente ao conjunto de notas<sup>1</sup> deste grupo e que pode ser consultado nos Anexos.

Nas paredes da sala também se encontravam expostos vários trabalhos dos alunos.

#### **iii) A carga horária**

O G3 tinha duas horas semanais de E.I, uma à terça e outra à quinta-feira. As aulas decorriam no horário das 16h30 à 17h30, tal como o G1.

#### **iv) A assiduidade**

No ano de 2013/2014 estavam inscritos 15 alunos, sendo que a média de alunos presentes durante o período de observação foi 14, como se pode ver na tabela seguinte.

Sessão observada	Data	Presenças	Faltas
1 <sup>a</sup>	07/11/2013	14	1
2 <sup>a</sup>	14/11/2013	14	1
3 <sup>a</sup>	19/11/2013	15	0
4 <sup>a</sup>	26/11/2013	14	1
5 <sup>a</sup>	07/01/2014	14	1
6 <sup>a</sup>	14/01/2014	13	2
7 <sup>a</sup>	16/01/2014	12	3
8 <sup>a</sup>	21/01/2014	15	0
9 <sup>a</sup>	23/01/2014	14	1
10 <sup>a</sup>	28/01/2014	14	1

**Tabela 4 - Relação de presenças (alunos) nas aulas de E.I. durante o período de observações com o grupo G3.**

Desconhecemos os motivos pelos quais um dos alunos faltou à maior parte das aulas. De resto, o grupo apresentou-se regular quanto à assiduidade nas aulas de E.I durante o período de observações.

#### iv) Tipologia das actividades

Nos G.O procedemos ao registo da tipologia de todas as actividades promovidas durante as sessões observadas. Os dados que recolhemos são apresentados na tabela seguinte.

Sessão	Data	Tipologia da actividade	Actividades lúdicas	Jogos
1 <sup>a</sup>	07/11/2013	Compreensão e expressão oral escrita	Não	Não
2 <sup>a</sup>	14/11/2013	Compreensão e expressão oral e escrita	Não	Não
3 <sup>a</sup>	19/11/2013	Compreensão e expressão oral e escrita	Sim	Não
4 <sup>a</sup>	26/11/2013	Compreensão da leitura	Não	Não
5 <sup>a</sup>	07/01/2014	Compreensão e expressão oral e escrita	Sim	Não
6 <sup>a</sup>	14/01/2014	Compreensão e expressão oral e escrita	Não	Não
7 <sup>a</sup>	16/01/2014	Produção escrita	Não	Não
8 <sup>a</sup>	21/01/2014	Compreensão e expressão oral	Sim	Sim
9 <sup>a</sup>	23/01/2014	Compreensão e expressão oral	Sim	Sim
10 <sup>a</sup>	28/01/2014	Compreensão e expressão oral e escrita	Não	Não

**Tabela 5 – Tipologia das actividades promovidas nas sessões de E.I. durante o período de observação (G3)**



Os dados da tabela indicam que ao longo das sessões observadas foram trabalhadas as quatro competências, compreensão oral (*listening*), expressão oral (*speaking*), leitura (*reading*) e escrita (*writing*). As competências de compreensão e expressão oral e escrita foram as mais trabalhadas.

Os dados da tabela indicam também que a presença de actividades de índole lúdica, nomeadamente de jogos, foi reduzida, tendo sido registadas quatro aulas, das dez observadas, em que se verificou essa presença, podendo também constatar-se a existências de jogos em apenas duas. As sessões 8 e 9, como indicámos nos G.O. correspondentes<sup>33</sup> foram orientadas por nós já que nos foi permitido pela professora de E.I do grupo promover duas sessões em que as crianças pudessem relacionar-se com a Língua Inglesa através do jogo no sentido de observarmos os comportamentos e reacções das mesmas perante este tipo de actividades que na sua aula de E.I não são habituais<sup>34</sup>. Na terceira e quinta sessões registámos a presença de actividades lúdicas por considerarmos lúdico o teor da sopa de letras e das palavra cruzadas, dois exercícios propostos nas mesmas.

Seguimos, assim, o mesmo procedimento que adoptámos com o grupo anterior e após esta apresentação introdutória do contexto em que produzimos as nossas observações e da caracterização de alguns aspectos das aulas de I.E do G3, estabelecemos, com base na análise das observações realizadas, três áreas de conteúdo que, como se pode ver são as mesmas que estabelecemos para o grupo anterior.

A diferença entre os dois grupos está nas categorias que agrupámos em cada área de conteúdo pois esse agrupamento foi fruto das observações que foram sendo realizadas durante o período de observação e que revelaram resultados distintos quando confrontados com o grupo anterior. Posteriormente, no subcapítulo 1.5, centrar-nos-emos nessas diferenças e nos aspectos comuns.

Para já começamos por indicar quais foram as categorias agrupadas em cada área de conteúdo.

---

<sup>33</sup> Recordamos que não incluímos na secção referente aos Anexos a totalidade dos Guiões de Observação que organizámos durante o processo da recolha dos dados.

<sup>34</sup> No Anexo 11 apresentamos os materiais utilizados na promoção das actividades lúdicas nas referidas sessões.

**a) Reacções e envolvimento face às actividades promovidas**

- (1) Participação activa/Empenho
- (2) Interesse/Curiosidade
- (3) Atenção/Concentração
- (4) Entusiamo/Motivação;
- (6) Comportamento desadequado;
- (7) Distracção;
- (9) Reforço positivo;
- (22) Falta de motivação;

**b) Relação com o jogo/com as actividades lúdicas**

Nesta área de conteúdo foram agrupadas as categorias:

- (10) Reacção ao jogo/Ideia do jogo;
- (18) Jogo encarado como algo sério;
- (20) Desejo pelo jogo/pelas actividades lúdicas;
- (23) Compreensão/ aceitação das regras

**c) Desenvolvimento global**

A esta área de conteúdo associámos as categorias:

- (5) Autonomia
- (8) Trabalho de equipa
- (12) Competição;
- (13) Relações interpessoais;
- (14) Timidez (em situações de questionamento individual);
- (16) Incentivo/Cooperação
- (19) Falta de autonomia

**a) Reacções e envolvimento face às actividades promovidas**

Existem, como se pode observar na G.C. E., várias categorias desta área de conteúdo que se relacionam entre si, nomeadamente as quatro primeiras que indicámos ((1) participação activa/empenho, (2) interesse/curiosidade , (3) atenção/concentração e (4) entusiasmo/motivação), embora a grelha também indique o reduzido número de evidências registadas nas categorias (2) e (4), o que, à partida, parece indicar que este foi um grupo no qual durante o período de observação as crianças se mostraram pouco interessadas nas actividades e pouco motivadas para a sua realização.

Não obstante, foram registadas várias evidências na categoria (1) e (3), o que, de certa forma, parece contrariar a afirmação anterior uma vez que há, como dissemos, uma relação entre as quatro categorias. Tal como notámos no G1, não pretendemos que as categorias que estabelecemos sejam lidas em separado, pois elas, tendo sido observadas no mesmo contexto e reflectindo a mesma realidade, dificilmente se poderão analisar separadamente.

Senão vejamos. Se os alunos se mostraram participativos na maioria das sessões observadas, como indica a G.C.E., então teriam de ter interesse nas actividades em que participaram pois sabemos, pela nossa prática em sala de aula, que dificilmente as crianças se envolvem activamente nas actividades quando estas não lhes despertam interesse ou sequer as motivam a participar.

Neste sentido, aquilo que pretendemos ilustrar aqui, com base nas evidências recolhidas ao longo das dez sessões observadas, é que os alunos reponderam com maior ou menor grau de interesse e motivação a tipos de actividades diferentes e que isto condicionou, conseqüentemente, de forma positiva ou negativa, o seu envolvimento e a sua atenção perante as mesmas.

Todas as evidências da categoria (1) se referem a actividades nas quais era implicado o envolvimento directo das crianças, ou seja, referem-se a actividades de carácter oral nas quais as crianças eram questionadas em conjunto pela professora. É evidenciado o papel activo das crianças nestas actividades através das posturas que adoptaram durante a realização das mesmas. Passamos a transcrever algumas evidências que ilustram essas posturas:

“O grupo mostrou conhecer a canção, cantando-a ao mesmo tempo com a professora. Alguns elementos iam fazendo, também, a coreografia.”

**(Evidência 1.1 da categoria (1) – conjunto de notas 1, p.3)**

“Os elementos do grupo iam olhando para o manual e iam respondendo. Responderam correctamente a todas as questões.”

**(Evidência 1.4 da categoria (1) – conjunto de notas 3, p.4)**

“Os elementos do grupo iam dizendo os números à medida que a professora ia escrevendo.”

**(Evidência 1.5 da categoria (1) – conjunto de notas 6, p.2)**

“Muitos elementos colocaram, de imediato, o braço no ar.”

**(Evidência 1.6 da categoria (1) – conjunto de notas 6, p.4)**

As evidências registadas no conjunto de notas 7 são também reflexo da vontade das crianças se envolverem activamente nas tarefas da aula:

“Um elemento pediu para abrir a lição no quadro.”

**(Evidência 1.7 da categoria (1) – conjunto de notas 7, p.2)**

“Um elemento feminino pediu para ir escrever os números ao quadro (...)

**(Evidência 1.8 da categoria (1) – conjunto de notas 7, p.3)**

As evidências **1.9 a 1.18** referem-se às duas sessões (8 e 9) nas quais se promoveram os jogos e que, tal como dissemos quando apresentámos a caracterização das actividades deste grupo, foram orientados por nós que, naqueles dias, adoptámos o papel de professores do grupo.

A postura dos alunos durante os jogos, baseados na identificação de vocabulário de vários temas, foi idêntica à já descrita nas primeiras evidências que aqui apresentámos sendo esta marcada pela vontade de participar exteriorizada pelo gesto recorrente de levantar o braço no ar cada vez que era feita uma pergunta.

Algumas evidências, durante o jogo, demonstram também alguma ansiedade, por parte das crianças, em responderem às perguntas, o que é indicativo do seu interesse e motivação em participar:

“Geralmente havia vários elementos com o braço no ar, parecendo ansiosos por responder.”

**(Evidência 1.11 da categoria (1) – conjunto de notas 9, p.3)**

“Observou-se uma aparente ansiedade por parte de alguns elementos sempre que um colega hesitava na resposta ao seu círculo de jogo. Levantavam o braço no ar repetidamente e alguns diziam, G3J: “eu sei, eu sei.”

**(Evidência 1.13 da categoria (1) – conjunto de notas 9, p.3)**

Aliás, as poucas evidências registadas nas categorias (2) e (4) referem-se, na sua maioria, às sessões em que foram promovidos os jogos (evidências 2.2 e 2.3 da categoria (2) e 4.2 a 4.7 da categoria (4)). Aqui podemos ver a relação entre categorias de que falávamos inicialmente e também a influência que as actividades lúdicas, o jogo neste caso específico, despoletam na postura dos alunos em termos de **interesse, motivação, atenção e participação**.

Com efeito, esta influência foi referida pelo professor titular da turma que após ter presenciado uma das sessões (a nona sessão) em que promovemos esta actividade produziu, a nosso pedido, um relatório da sua observação do qual passaremos a transcrever as evidências que apontam para os efeitos que os jogos promovidos tiveram neste grupo de crianças.

Um dos aspectos referidos foi o “ (...) resultado alcançado, ao nível da participação e comportamento dos alunos, francamente bom (...)”. Esta evidência interessa-nos particularmente tendo em conta o número elevado de evidências que ilustram comportamentos desadequados (categoria (6)) e distrações (categoria (7)) observados nos alunos ao longo das sessões de observação.

Na caracterização do grupo feita pelo professor titular o mesmo refere que,

*(...) o grupo constituinte da turma apresenta grande instabilidade ao nível comportamental, tornando-se ainda mais difícil o trabalho dos docentes das actividades de enriquecimento curricular porque no momento em que trabalham com estes alunos os vão encontrar já cansados, após um longo dia de exigências por parte do professor titular e no papel de um docente a quem não é reconhecida uma autoridade similar à deste, na maior parte dos casos.*

Esta evidência vem confirmar os dados que já tinham sido recolhidos até ao momento e que nos mostraram um grupo pouco motivado para determinadas tarefas, que facilmente se distraía e no qual eram recorrentes os comportamentos desadequados.

A informação alerta-nos, não obstante, para a questão do contexto em que é realizado o Ensino de Inglês, e que já havíamos discutido nos capítulos introdutórios deste estudo quando apresentámos os diversos modelos de realização em que se promove, no nosso país, o ensino e aprendizagem desta língua no 1º C.E.B.

Para além do horário que cabe a estas actividades (A.E.C) e do estatuto que se confere às mesmas, e por vezes aos profissionais que as asseguram, e que pode influenciar positiva ou negativamente a forma como as crianças respondem às actividades, neste caso promovidas nas aulas de E.I, há também a considerar outros factores que podem ter tido influência na forma como as crianças se comportaram durante esta sessão e a anterior, em que é notória uma diferença de postura entre estas duas sessões e as restantes observadas

Ou seja, não foi apenas a génese das actividades que foi diferente do habitual, as duas sessões a que nos referimos foram orientadas por uma professora a quem o grupo não estava habituado (à excepção de um elemento que já tinha sido nosso aluno em anos lectivos anteriores). Embora o grupo já estivesse relativamente habituado à presença deste elemento externo à sala de aula uma vez que já tinham partilhado este espaço connosco durante sete sessões e parecessem já indiferentes à nossa presença, a verdade é que, naquele momento, o nosso papel passou de passivo a activo sendo que passámos a interagir directamente com o grupo.

Este factor pode ter sido também condicionador da postura dos elementos do grupo durante estas duas sessões a que aqui nos referimos. Não obstante a possível influência deste factor, continuamos a considerar a **tipologia das actividades** promovidas como elemento de maior relevância na modificação da postura dos elementos deste grupo durante estas duas sessões.

Relativamente a esta actividade em particular, o professor titular classificou-a “ (...) *coroadada de sucesso uma actividade que o foi, principalmente porque aliou o lúdico e o jogo a um processo que, explorado de outra forma dificilmente teria o mesmo resultado.*”

Destacam-se neste comentário as apertações positivas que a componente lúdica e o jogo trouxeram a esta actividade de exploração de vocabulário, remetendo-nos o mesmo para os comentários anteriores em que se referiu o bom comportamento do grupo e a sua

participação activa nesta actividade sendo-nos dada uma imagem do grupo diferente da habitual.

Parece pertinente, neste sentido, postularmos a possibilidade de uma relação entre o tipo de actividades propostas e a postura dos alunos perante as mesmas sendo de salientar que as actividades de índole lúdica, na sua realização específica de jogo, parecem potenciadoras de maior interesse e motivação nos alunos, levando-os a manifestarem comportamentos diferentes, neste caso, no sentido de uma melhoria nos mesmos.

Não obstante, esta é uma conclusão que retiramos desta observação, a partir das evidências registadas por nós, pela professora de E.I e pelo professor titular de turma, e que, podendo ou não ser observada noutros grupos, não se pretende generalizável.

Não temos sequer a intenção de afirmar que, no cômputo geral, este grupo se mostrou mais motivado apenas com as actividades de génese lúdica ou com os jogos porque se recordarmos as primeiras quatro evidências que apresentámos nesta área de conteúdo como indicativas da participação, interesse e motivação das crianças podemos ver que essas se referem a actividades de génese não lúdica.

Tínhamos referido, quando apresentámos essas evidências, que estas se referiam a actividades de carácter oral em que o grupo era questionado em conjunto pela professora. De facto, esses momentos eram marcados pelo dinamismo que a participação constante dos alunos provocava e, conseqüentemente, verificámos a ausência de momentos de distração durante essas actividades, sendo que os alunos se mostravam mais concentrados. Neste sentido, podemos afirmar que nessas actividades os alunos demonstravam uma postura semelhante à que apresentaram durante os jogos de que aqui já falámos.

As distrações e os comportamentos desadequados foram, na sua grande maioria, registados em momentos nos quais se promoveram actividades de carácter escrito. No total das dez observações realizadas com este grupo foram registados **vinte e um** comportamentos desadequados e **cinquenta e quatro** distrações.

Na tabela 6 apresentamos esses resultados, obtidos através das observações dos comportamentos dos alunos em todas as actividades promovidas em cada uma das sessões observadas.

Referência	Actividades	Componente	Comportamentos desadequados	Distracções
C.N <sup>35</sup> 1	Fichas de apoio - completar palavras	Escrita	2	4
C.N 2	Fichas de apoio - completar palavras	Escrita	1	3
C.N 3	2 Sopas de letras/ exercícios do manual	Escrita/Lúdica	8	5
C.N 4	Correspondência de vocabulário Leitura de texto	Colar/colorir	0	4 <sup>36</sup>
		Leitura	0	5
C.N 5	Identificação de vocabulário	Oral	1 <sup>37</sup>	0
	Palavras cruzadas	Lúdica	1	3
	Identificação de vocabulário	Oral	0	0
	Completar palavras	Escrita	1	4
C.N 6	Identificar os números Copiar os números (duas actividades)	Oral	3 <sup>38</sup>	0
		Escrita	2	3
C.N 7	Escrever os números	Escrita	1	7
C.N 8	Jogos de vocabulário	Oral	0	5
C.N 9	Jogos de vocabulário	Oral	0	0
C.N 10	Identificação de vocabulário	Oral	1	3 <sup>39</sup>
	Actividade do manual	Escrita	0	2
	Leitura de Texto	Leitura	0	4
	Tradução de texto/cópia	Oral/Escrita	0	1
	Responder a perguntas de interpret.	Oral	0	0
	Responder a perguntas	Escrita	0	1
<b>Total</b>			<b>21</b>	<b>54</b>

**Tabela 6 – Relação de evidências de comportamentos desadequados e distrações nas actividades promovidas em cada sessão observada (G3).**

Destacamos, na leitura desta tabela, o reduzido número de evidências de comportamentos desadequados e distrações nas actividades de carácter oral. De salientar que alguns dos comportamentos desadequados ou distrações registados em algumas dessas actividades foram, como indicam as notas de rodapé, registados antes de as actividades terem início e não durante a actividade em si. Registámo-los na tabela para darmos conta do número total de evidências, assinalando-as na zona de referência das actividades que as procederam.

<sup>35</sup> Conjunto de Notas.

<sup>36</sup> Dois registados antes de a actividade ter início.

<sup>37</sup> Registado antes de a actividade ter início.

<sup>38</sup> Dois registados antes de a actividade ter início.

<sup>39</sup> Um registado antes de a actividade ter início.



Chamamos a atenção para o facto de, das cinco distrações registadas durante o jogo de vocabulário, termos observado que apenas uma traduziu a desatenção de duas crianças em relação ao jogo que se estava a promover no momento do registo dessa distração.

Os restantes momentos de distração observados prenderam-se com situações que não afectaram a concentração do grupo em geral.

Um dos momentos esteve relacionado com o facto de a observadora ter pedido aos alunos que se tivessem de se movimentar na sala durante o jogo que o fizessem “com pezinhos de lã” para que não perturbassem a concentração dos colegas, ao que uma aluna respondeu com um comentário pessoal mas que não perturbou o funcionamento do jogo.

A outra situação verificou-se quando um aluno se queixou que o colega tinha o braço à sua frente, embora esta situação não tenha tido nenhum impacto no grupo. As restantes situações, em que um aluno foi excluído do jogo, referem-se ao elemento que, como já dissemos, já tinha sido aluno da observadora em anos lectivos anteriores. O motivo da exclusão (temporária) deste elemento do jogo esteve relacionado com o facto de o mesmo estar constantemente a comentar o jogo, tentando responder fora da sua vez de jogar e tentando antecipar o que ia acontecer pois este era um jogo que o mesmo já conhecia. O aluno parecia entusiasmado quando proferia estes comentários, pelo que entendemos que estes comportamentos estavam ligados a esse entusiasmo e nada tinham a ver com desmotivação ou com algum tipo de desejo em perturbar a actividade.

Por outro lado, foram as actividades de carácter escrito as que revelaram o mais elevado número de evidências quanto às distrações, permitindo-nos esta leitura afirmar que as actividades que exploraram a oralidade foram aquelas onde as crianças estiveram mais atentas e mais envolvidas, tendo sido as da sua preferência.

No caso específico dos jogos promovidos, podemos observar a ausência de comportamentos desadequados em ambas as sessões onde estes foram promovidos (8 e 9), a ausência de distrações na 9 e de apenas uma evidência de distração significativa na 8.

Se confrontarmos a incidência de evidências e comportamentos desadequados durante os 60 minutos de duração de cada sessão, verificamos que as duas sessões nas quais se promoveram os jogos, tendo em conta o que clarificámos relativamente às distrações

observadas no conjunto de notas 8, foram sessões onde o comportamento das crianças foi mais regular, sem discrepâncias de interesse ao longo de cada sessão. Podemos assim ler nestes dados uma mudança de atitude nas crianças que indica que estavam mais concentradas nestas actividades, mais envolvidas e mais motivadas, o que indica que o lúdico, ou o jogo, neste caso, foi uma componente que condicionou o seu comportamento de forma positiva. E no caso destas actividades, aproximou as crianças da Língua Inglesa uma vez que este jogo de vocabulário lhes permitiu comunicar em Inglês, aplicando as aprendizagens que já tinham adquirido previamente, já que este era um jogo de revisão de vocabulário relacionado com temas que as crianças já tinham abordado, e pela forma como reagiram pareceu-nos que essa aproximação foi, também ela, positiva.

No entanto, houve uma actividade de índole lúdica (sopa de letras) na qual se observou uma recusa por parte de um aluno em continuar a tarefa pois alegava que não conseguia encontrar mais palavras. Mesmo após ser incentivado a realizar por si o exercício este revelou pouca motivação em continuar. Relacionamos aqui a falta de motivação desta criança com a pouca autonomia que demonstrou neste momento mas não podemos afirmar qual destes comportamentos esteve na origem do outro.

O aluno tinha uma sopa de letras na qual tinha de encontrar um conjunto de palavras indicado na lista que constava na folha do exercício. A sua tarefa, igual à dos colegas, era encontrar as palavras. No entanto afirmou, como dissemos, não ser capaz de continuar. Seria porque não estava motivado que desistiu? Ou será que a falta de motivação resultou da dificuldade em realizar a tarefa?

A evidência **22.1**, que se refere a este caso de falta de motivação contém uma observação (ob4) que, como se pode ver na G.C.E., também está referenciada na categoria **(19)** que se refere a comportamentos marcados pela falta de autonomia. O comportamento deste aluno foi, portanto, marcado por estes dois elementos durante uma actividade de base lúdica.

Haverá, então, que se ter em linha de conta o facto de que esta era uma actividade individual, que não requeria expressão oral, e em que havia uma componente escrita. Recordamos que anteriormente referimos que as actividades que requeriam expressão oral foram as da preferência das crianças, aquelas onde o grupo se envolveu mais

activamente e se mostrou mais concentrado. Esta evidência parece vir reforçar essa afirmação.

Falámos, então, de actividades que requeriam a expressão oral como as que mais potenciaram o envolvimento activo dos alunos. No entanto, não referimos as actividades que requeriam a expressão oral através de exercícios de leitura.

No seguimento da questão da falta de motivação que acabámos de abordar, cabe-nos apresentar mais dois exemplos ilustrativos dessa falta de motivação durante uma actividade em que se pediu aos alunos que, em pares, fizessem a leitura em voz alta de um pequeno texto. As evidências seguintes ilustram a recusa de um aluno em realizar essa tarefa de leitura:

“ (...) o elemento masculino recusou a tarefa abanando a cabeça negativamente e revelando um olhar um pouco cabisbaixo.”

**(Evidência 22.3 da categoria (22) – conjunto de notas 4, p.6)**

“Novamente se verificou, no par 7, a recusa de um dos elementos em realizar a actividade (...)”

**(Evidência 22.4 da categoria (22) – conjunto de notas 4, p.9)**

Foram realizadas duas leituras em pares em dois momentos diferentes e o aluno em questão recusou, como podemos ver, participar nos dois, apresentando-se pouco motivado e tímido.

Será oportuno, neste momento, procedermos à caracterização deste aluno.

Relativamente ao aluno a quem nos referimos, neste grupo, como **Caso 2**, podemos caracterizá-lo, então, como pouco motivado e pouco interessado nas actividades propostas nas sessões de E.I. sendo que observámos da sua parte, em alguns momentos, a recusa em participar nas actividades, embora nem sempre tenha sido perceptível se era por não as compreender ou porque não eram do seu interesse.

Em momentos diferentes observámos a sua inacção ao ser questionado pela professora relativamente à sua compreensão em relação a algumas tarefas propostas. Na maioria das vezes em que uma actividade do manual era proposta este limitava-se a olhar o vazio e mantinha-se inactivo durante alguns momentos. Muitas vezes mostrou não compreender as tarefas, tentando olhar para o que os colegas estavam a fazer e

folheando o livro repetidamente. Por várias vezes observámos que este se levantava do seu lugar sem motivo aparente e deambulava pela sala, indo ao encontro de alguns colegas para encetar conversas ou desempenhar tarefas que não estavam relacionadas com o trabalho da sala de aula. A dificuldade em se concentrar durante muito tempo numa mesma tarefa foi, assim, evidente durante as nossas observações.

Parece pois, após esta caracterização, que foi a falta de motivação e de interesse que esteve na base dos comportamentos descritos nas evidências acima apresentadas uma vez que a falta de participação nas actividades foi uma constante durante as dez sessões observadas, não tendo, portanto, sido exclusiva desta actividade de leitura.

Não obstante, durante os jogos promovidos, este aluno mostrou-se sempre atento e nunca deixou de responder às questões que lhe foram colocadas, tendo mesmo conseguido responder correctamente a algumas delas. Nestes momentos foi felicitado pela professora e pelo grupo, revelando um sorriso tímido em resposta a esta felicitações.

Também no conjunto de notas 10<sup>40</sup>, correspondente à última sessão observada, foi registado um momento em que a professora dirigiu a este elemento uma pergunta relativamente ao valor de uma moeda para que ele dissesse esse valor em Inglês e este respondeu correctamente, sendo novamente felicitado e, “foi visível a sua satisfação pois sorriu timidamente assim que ouviu as palavras da professora” (**evidência 9.5 – categoria (9), conjunto de notas 10; p.2**)

Estamos, portanto, perante dois casos em que o aluno, geralmente pouco atento, pouco interessado, pouco motivado e pouco autónomo, demonstrou uma mudança positiva ao nível do seu comportamento, talvez porque o tipo de actividade ou a forma como estas foram promovidas, lúdicas, na modalidade de jogos e de expressão oral, despertaram o seu interesse, motivando-o e incentivando-o a participar. Podemos, portanto, afirmar com segurança a ideia, que também já nos tinha sido dada pela literatura, de que as actividades que se promovem na sala de aula devem ter sobretudo em atenção os interesses, capacidades e ritmos de aprendizagem das crianças pois estas, ao serem negligenciadas, apenas poderão resultar em casos de insucesso.

---

<sup>40</sup> Pela extensão dos Guiões de Observação que utilizámos como instrumento de recolha dos dados, não incluímos a sua totalidade neste trabalho. No entanto, nos Anexos, podem ser consultados três exemplos desses G.O., um referente a cada grupo em estudo.

Nesta esteira importa também referir a questão do reforço positivo como estratégia de incentivo às crianças, premissa expressa, desde logo, nas O. P. (2005) onde, na página 32, se pode ler que,

Toda a criança é capaz de apresentar um desempenho mais conseguido na presença de alguém que a ajude ou de alguém que seja mais capaz. O reconhecimento desta capacidade traduz-se na manifestação de atitudes positivas perante diferentes situações no percurso de aprendizagem.

Continua o referido documento a demonstrar a relevância do reforço positivo indicando um conjunto de atitudes positivas que esse reforço pode potenciar nas crianças e que passamos a transcrever:

- mostra-se disponível para a aprendizagem da Língua Inglesa;
- revela interesse e empenho nas actividades;
- assume responsabilidade pelas tarefas que lhe são cometidas;
- exprime a sua individualidade, envolvendo-se criativamente no que faz;
- cria modalidades de auto-aprendizagem;
- esforça-se por ultrapassar dificuldades;
- co-participa na sua avaliação;

Por este motivo destacamos as evidências **9.5** e **9.6** de categoria **(9)**, referentes ao reforço positivo, que se referem ao **Caso 2**, que já apresentámos e cuja evidência já referimos, e também ao **Caso 1**, que apresentaremos posteriormente. Ambas demonstram as mudanças significativas de comportamento em situações específicas em que estas duas crianças foram objecto do reforço positivo por parte da professora.

De salientar, também, as evidências **9.1** e **9.4** que ilustram situações em que as crianças reagiram com sorrisos à felicitação da professora, o que indica, tal como já se referiu, a importância do reforço positivo na criação de atitudes positivas nas crianças em situações de aprendizagem, em geral, e no contexto do E.I no 1º Ciclo, em particular.

**b) Relação com o jogo/com as actividades lúdicas**

A relação positiva que as crianças deste grupo pareceram ter com as actividades lúdicas, em geral, e com o jogo em particular, como temos vindo a discutir, parecem confirmadas pelas evidências registadas no conjunto de notas 3 nas quais se percebe o desejo que as crianças tinham por este tipo de actividades:

“Após a entrada na sala, alguns elementos do grupo perguntaram à professora quando iriam fazer o jogo.”

**(Evidência 20.1 da categoria (20) – conjunto de notas 3, p.1)**

“Passados alguns minutos foi indicada ao grupo a página 14 do manual. Um dos elementos reagiu de imediato dizendo que queria continuar a sopa de letras.”

**(Evidência 20.2 da categoria (20) – conjunto de notas 3, p.4)**

Também nas evidências dos conjuntos de notas 5 e 6, se percebe este desejo das crianças pelo jogo, para além de se confirmar que este tipo de actividades é raro nas suas aulas de E.I:

“Durante a entrada na sala, enquanto os colegas se iam sentando nos seus lugares, um dos elementos do grupo, uma rapariga, pediu à professora,

**G3D:** “jogos, professora, jogos”.

Repetiu esta expressão duas vezes. Momentos depois voltou a insistir nesta ideia dizendo,

**G3E:** “nem por um dia podemos fazer jogos?”

**(Evidência 20.3 da categoria (20) – conjunto de notas 5, p.1)**

**G3G:** “oh professora, mas não há nenhum dia em que vamos fazer jogos?”

**(Evidência 20.4 da categoria (20) – conjunto de notas 6, p.2)**

As reacções perante a ideia de poderem jogar revelaram este mesmo desejo e interesse por este tipo de actividade, nomeadamente na sessão em que lhes foi comunicado que iriam jogar um jogo promovido pela observadora:

“Os elementos do grupo reagiram com entusiasmo a esta informação. Sorriram e olhavam atentamente para a observadora enquanto esta falava.”

**(Evidência 10.1 da categoria (10) – conjunto de notas 9, p.1)**

Para além de ser uma actividade desejada, o jogo parece ser encarado pelas crianças deste grupo como algo sério, facto que já tínhamos observado com o grupo anterior **(G1)**.

No conjunto de notas 9, as duas evidências registadas na categoria **(18)** reflectem a postura das crianças em alguns momentos do jogo de vocabulário:

“Alguns elementos exibiram um olhar um pouco apreensivo quando a observadora mencionou as cartas de azar e os seus possíveis efeitos.”

**(Evidência 18.1 da categoria (18) – conjunto de notas 9, p.2)**

“Alguns colegas comentaram a situação, dizendo que a colega tinha tido muita sorte.” **(Evidência 18.2 da categoria (18) – conjunto de notas 9, p.3)**

Ambas são ilustrativas da forma como as crianças se envolveram no jogo, recebendo as suas regras e estando conscientes dos seus efeitos, não lhes sendo, por isso, alheios. De facto, a compreensão e aceitação das regras por parte das crianças mostra esse envolvimento sério no jogo, tomando as regras como parte integrante do mesmo, como podemos observar nas evidências da categoria **(23)** referentes ao conjunto de notas 8 e 9:

“Houve silêncio e os alunos só começaram a responder àquilo que a professora perguntava e iam colocando a mão no ar.”

**(Evidência 23.1 da categoria (23) – conjunto de notas 8, p.1)**

“Alguns, depois que colocavam o braço no ar, pareciam lembrar-se de imediato que não deviam tentar responder pois não era a sua vez de jogar. Baixavam o braço e sorriam, olhando para a observadora.”

**(Evidência 23.2 da categoria (23) – conjunto de notas 9, p.3)**

“Apesar de aparentemente desiludidos, mostraram compreender e aceitar as regras do jogo.” **(Evidência 23.3 da categoria (23) – conjunto de notas 9, p.4)**

“Por vezes eram advertidos pelos próprios colegas que os lembravam que não podiam responder porque não era a sua vez de jogar.”

**(Evidência 23.4 da categoria (23) – conjunto de notas 9, p.4)**

Neste sentido, recordamos Macedo, Petty e Passos (2005), citados também no G1, por se referirem precisamente ao facto de as crianças encararem os jogos e as brincadeiras de forma séria, mantendo-se, durante os mesmos, concentradas e atentas.

Também Jean Chateau (1961) já se tinha referido a esta forma da criança viver o jogo constatando que, “ *a criança que brinca verdadeiramente não olha à sua volta como o jogador de cartas num café, mas mergulha-se inteiramente no seu jogo, pois ele é uma coisa séria*” (p.17).

Neste sentido, podemos afirmar que estas actividades foram vistas, pelas crianças, como actividades válidas em sala de aula pois, pelas reacções observadas, percebemos que as crianças não as aproveitaram para se distrair como se estivessem apenas a brincar, numa situação de recreio, receberam-nas com agrado, envolveram-se nelas com seriedade e revelaram-se conscientes das aprendizagens que estas lhes proporcionaram.

### **c) Desenvolvimento global**

O jogo, e as actividades lúdicas promovidas com este grupo, mostraram, como já se disse, provocar algumas mudanças positivas nas atitudes e comportamentos das crianças. A forma como se relacionam com as actividades pareceu condicionar essas mudanças, ou seja, mais motivadas, logo mais interessadas e atentas.

Dizia Chateau que, “*pelo jogo, a criança conquista, pela primeira vez, a autonomia, a personalidade, e até os esquemas práticos de que a actividade adulta terá necessidade*” (p.20). Esta afirmação leva-nos a ultrapassar as fronteiras do jogo como mero elemento motivador pontual para passarmos a encará-lo como elemento passível de condicionar a personalidade da criança em diversas valências que lhe serão úteis enquanto ser social. Está, então, aqui em causa não só o papel do jogo enquanto ferramenta de aprendizagem, neste caso da Língua Inglesa, em particular, mas também como elemento auxiliar ao seu desenvolvimento global.



A questão das relações interpessoais, por exemplo, ilustra a forma como o jogo pode influenciar também as relações entre as crianças ou até a forma como se relacionam com os adultos, neste caso, a professora.

Pelas evidências da categoria **(13)** percebemos que as relações entre as crianças deste grupo em algumas sessões foram marcadas por um sentido de desconfiança, se nos é permitido o substantivo, no qual se lê a questão da afirmação do eu perante o outro.

Nas evidências **13.1** e **13.2**, apresentadas de seguida, ilustram-se situações nas quais parecem ser colocados em causa os motivos pelos quais se privilegiou, ou pareceu privilegiar, do ponto de vistas das crianças, alguns colegas:

“Alguns elementos do grupo dirigiram-se à professora para lhe pedirem ajuda com a sopa de letras, o que suscitou, por parte de alguns colegas o comentário,

**G3A:** “ah pois, eles estão a fazer com a ajuda da professora”.

**(Evidência 13.1 da categoria (13) – conjunto de notas 3, p.2)**

“Outro dos elementos perguntou à professora por que motivo um dos seus colegas se tinha ido sentar perto da mesma.”

**(Evidência 13.2 da categoria (13) – conjunto de notas 3, p.2)**

As crianças parecem preocupadas por estar a ser dada mais atenção, ou atenção especial, aos seus colegas, o que sugere uma relação de pouca confiança relativamente aos mesmos e à professora.

Para além da aparente pouca confiança sugerida nestas evidências, foram também observadas situações, durante uma actividade de leitura, em que as crianças se mostraram pouco compreensivas e solidárias com os colegas em momentos em que estes revelaram dificuldades na actividade. A evidências **13.3** a **13.6** desta categoria ilustram aquilo a que Piaget (1977), integrando na linguagem socializada da criança, chama de críticas e zombarias afirmando que estas “*não tem como função comunicar o pensamento, mas sim satisfazer instintos não intelectuais, como a combatividade, o amor próprio, a emulação, etc.*” (p.45).

Neste sentido, este é um comportamento egocêntrico na medida em que ao rirem-se dos colegas, as crianças não estão a cooperar com os mesmos no sentido de os ajudarem a ultrapassar essas dificuldades, parecendo apenas interessados em apontar os seus erros.

Parece haver aqui, como nas evidências que anteriormente indicámos como ilustrativas da pouca confiança entre as crianças, uma forma de afirmação do eu perante o outro.

O mesmo comportamento foi repetido numa actividade promovida durante a sexta sessão observada em que um aluno estava no quadro a escrever uma série de números e,

“Este escreveu os números incorrectamente e os colegas começaram a rir-se.”

**(Evidência 13.7 da categoria (13) – conjunto de notas 6, p.2)**

Para além dos momentos de pouca confiança e pouca cooperação entre as crianças em determinadas situações, foram também observados vários momentos de conflito entre as mesmas protagonizados, principalmente, por um aluno que no contexto deste trabalho designaremos por **Caso 1**.

Passamos a caracterizar o Caso 1 dentro deste grupo para melhor podermos ilustrar a forma como a relação entre as crianças (e os adultos) é um factor importante para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem e para o seu desenvolvimento enquanto ser social, e a forma como o jogo poderá contribuir para estas situações.

Na terceira sessão observada, a que se refere o conjunto de notas 3, foram registados oito comportamentos desadequados e cinco distrações. Desses oito comportamentos desadequados, quatro foram protagonizados por este aluno. O mesmo aconteceu na quinta sessão, conjunto de notas 5, no qual se registaram igualmente oito comportamentos desadequados, sendo que cinco foram protagonizados pelo mesmo elemento. Semelhante comportamento repetiu-se na sexta sessão, conjunto de notas 6, em que se registaram cinco comportamentos desadequados, dos quais três foram protagonizados por si, embora tendo estado envolvido nos cinco.

Este foi um aluno que recorrentemente exibiu este tipo de comportamentos desadequados ao contexto da sala de aula, revelando atitudes um pouco combativas sempre que foi chamado à atenção pela professora, chegando mesmo a desafiar a autoridade desta em alguns momentos. Foi também protagonista de alguns conflitos com os seus colegas exibindo, por vezes, atitudes agressivas.

Pela extensão e número elevado das evidências que comprovam estas afirmações não iremos apresentá-las aqui, deixando apenas as referências para consulta com a indicação do tipo de atitude ou comportamento desadequado evidenciado pelo aluno:

Situações de conflito com colegas – evidências **6.4**, **6.6** (conjunto de notas 3); **6.19** (conjunto de notas 6).

Desafio da autoridade da professora/ atitudes combativas – evidências **6.7** e **6.9** (conjunto de notas 3); **6.13** e **6.14** (conjunto de notas 5); **6.17**, **6.18** e **6.19** (conjunto de notas 6).

Ao nível das aprendizagens é um aluno que se revela pouco interessado e desmotivado relativamente às actividades propostas, tendo-se mostrado pouco autónomo em alguns momentos e apresentado dificuldades ao nível da aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos.

No entanto, nos momentos em que foram promovidos os jogos, sessões 8 e 9, este aluno apresentou uma mudança de comportamento ao nível do seu envolvimento nas actividades mas também na forma com se relacionou com os colegas e com a professora, respeitando a vez de jogar de cada colega, respondendo só na sua vez, não se envolvendo em qualquer tipo de conflito e mostrando respeito pela autoridade da professora.

Também durante estas actividades observou a inexistência de críticas e zombarias, para utilizarmos os termos empregues por Piaget, por parte das crianças nos momentos em que alguns colegas não sabiam responder às perguntas ou respondiam incorrectamente. O respeito pelas regras, e principalmente pelo outro, dominou nestas actividades sendo, por isso, plausível classificá-las como eminentemente socializadoras.

Na continuação da abordagem às relações interpessoais não podemos deixar de referir a presença de evidências que ilustram um tipo de relação interpessoal entre as crianças deste grupo oposto ao que inicialmente descrevemos como egocêntrico. As evidências da categoria **(8)** e **(16)** indicam momentos nos quais essas relações foram marcadas pelo trabalho de equipa e pelo incentivo e cooperação entre estas crianças.

As observações 1, 3 e 5 desta categoria indicam a relação das categorias **(8)** e **(16)** entre si, referindo-se a situações em que as crianças se **entreludaram** em momentos em que algumas se encontravam em dificuldades na realização de algumas tarefas. São ilustrativas disto as evidências **8.1**, **8.4** e **8.5**, da categoria **(8)** e **16.1**, **16.2** e **16.5** da categoria **(16)**.

A observação 2, da categoria **(8)**, indica relação com a categoria **(3)** ilustrando momentos em que o **raciocínio conjunto** ajudou as crianças a resolverem algumas dificuldades e a manterem-se mais atentas e concentradas. Ilustrativas desta situação são as evidências **8.3** da categoria **(8)** e **3.3** da categoria **(3)**.

Pelas observações que fizemos, e mediante estes resultados, consideramos seguro afirmar que este é um grupo de crianças em que oscilam os **comportamentos egocêntricos** e os de **cooperação**, sendo que parece ser nos momentos em que se promoveram jogos (poucos) que o seu comportamento se revela menos oscilante, portanto, mais uniforme.

Foram também identificadas evidências ilustrativas de comportamentos de **competição** entre as crianças, curiosamente não em situações de jogo ou outro tipo de actividades lúdicas mas em momentos em que se promoveram actividades de carácter escrito ou de leitura.

Foi o exemplo da quarta sessão observada, a que corresponde o conjunto de notas 4, e em que se registou que:

“No entanto, enquanto o par fazia a reprodução do texto, um dos elementos do grupo afirmou em voz alta e tom acusatório, **G3B**: “ela ‘tá a copiar pelo caderno! Isso é batota!

**(Evidência 12.1 da categoria (12) – conjunto de notas 4, p.9)**

Para além do sentido de competição que parece inerente a esta afirmação já que cada par de alunos estava a fazer, à vez, a tradução oral do texto, a expressão utilizada pela aluna parece denotar também aquele sentido de desconfiança de que falávamos anteriormente. Esta parece decidida em fazer notar à professora que os colegas não estão a agir de forma correta. Terá agido assim por uma questão de justiça? Por pensar que não era justo este comportamento por parte dos colegas ou por querer destacar-se do grupo e chamar a atenção para si, como forma de legitimar a sua personalidade dentro da sala de aula?

Não nos é possível, pelos dados de que dispomos, apresentar uma resposta. Deixamos, no entanto, a referência a esta evidência como ilustrativa de um tipo de relação social entre as crianças um pouco ambíguo e que nos relembra que estamos sempre, com um trabalho da génese do nosso, permeáveis e vulneráveis aos perigos da subjectividade quando nos propomos interpretar comportamentos humanos.

Um comportamento igualmente ambíguo, mas este talvez menos, foi o observado e registado no conjunto de notas 7, durante um exercício em que as crianças tinham a tarefa de escrever um determinado conjunto de números. Ao longo da sessão observou-se que algumas crianças foram acabando a tarefa que lhes tinha sido atribuída e foram continuando a escrever o conjunto de números seguinte. Esta situação foi-se repetindo durante a sessão e a professora acabou por dar às crianças liberdade para decidirem até onde deveriam continuar a escrever uma vez que estas já tinham percebido qual o padrão de escrita que deviam seguir para conseguirem escrever os números.

Durante a tarefa registámos as seguintes evidências que classificámos como comportamentos de competição e que, por isso, integrámos na categoria (12):

“Um elemento feminino disse, em voz alta, que já ia no número 78. Mais tarde, virou-se para trás, para uma colega, e disse, com ar satisfeito, G3H: “já vou no 90 minha amiga!”

**(Evidência 12.2 da categoria (12) – conjunto de notas 7, p.4)**

Nesta situação a criança informou a colega relativamente ao progresso do seu trabalho. O tom de voz que utilizou e a expressão facial que revelou no momento em que produziu esta afirmação ajudaram a inculcar à expressão um sentido de competição em que a criança revelou necessidade de se afirmar perante a colega.

Esta necessidade de afirmação repetiu-se na evidência seguinte, também protagonizada pela mesma aluna, no momento em que a professora felicitou uma colega pelo seu trabalho:

“A professora elogiou o trabalho de um elemento feminino, e a colega do lado, a mesma que tinha afirmado já ter chegado ao número 90, disse, de imediato, G3I: “ótimo eu, professora”. **(Evidência 12.3 da categoria (12) – conjunto de notas 7, p.4)**

A criança teve a necessidade de voltar a chamar para si a atenção, agora a da professora, interferindo numa conversa em que não estava implicada.

A ambiguidade de que falávamos anteriormente está no motivo desta necessidade de afirmação. Porque precisou a criança de “reclamar para si” o elogio da professora? Terá sido por falta de confiança? Confiança a mais? Orgulho ou simples competição?

Persistem as perguntas.

Apresentamos, no seguimento destas considerações, o caso da aluna que protagonizou estas duas situações e a quem atribuímos a designação de **Caso 3** no contexto deste grupo em estudo.

A aluna, que demonstrou, ao longo das sessões observadas, alguma facilidade na aquisição e aplicação de conhecimentos tendo evidenciado sempre uma postura de interesse e motivação relativamente às tarefas que eram propostas ao grupo durante as sessões, mostrou também ser uma criança que gosta de chamar para si a atenção dos outros, colegas e professora, já que em momentos distintos das observações proferiu comentários indicativos do progresso do seu trabalho, dando a entender a facilidade com que realizou alguma tarefas.

Retomando a apresentação e análise das evidências desta área de conteúdo, referentes à questão da competição, observamos que a última evidência traduz uma situação diferente mas que incluímos na categoria **(12)** por entendermos que a preocupação com os pontos, com o resultado, é indicativa, ou pode ser interpretada, como significando competição:

“Durante esta actividade, depois que foi traduzida com sucesso a segunda frase, um dos elementos perguntou, **G3K**: “então e não há pontos?”

**(Evidência 12.4 da categoria (12) – conjunto de notas 10, p.6)**

Neste sentido recuperamos a citação de Linaza e Maldonado (1987), referida no capítulo II deste estudo, que denota essa preocupação das crianças com o resultado, “*los mayores ganan o pierden “de verdad”, evalúan el resultado final de la competición entre ellos*”. Preocupação essa nos jogos, em particular, e nas actividades lúdicas em geral, se tivermos em conta que esta era uma actividade de leitura/expressão oral e não um jogo.

Ainda assim, o facto de o aluno referir a possibilidade da existência de pontuação indica que o mesmo pode ter encontrado nela um indicador de ludicidade, para empregarmos os termos de Macedo, Petty e Passos (2005). Neste caso parece que o indicador em causa foi o ser desafiadora uma actividade que só tendo inerente esta característica ou sendo percebida por parte das crianças como desafiadora, poderia incutir nelas o sentido de competição.

Esta questão remete-nos para os autores supracitados na medida em que a proposta do método de observação destes para inferirem a presença do lúdico nas actividades escolares se baseava, como explicámos no subcapítulo 2.5 do capítulo II, nas percepções dos alunos face a essas actividades.

Ou seja, no caso a que respeita esta evidência, não considerámos, à partida, esta actividade como sendo lúdica. Se observarmos a tabela 5, verificamos que registámos a ausência de actividades lúdicas na sessão a que se refere a evidência em questão. Mas o aluno em questão nesta evidência pareceu encarar a actividade como um desafio que lhe dava a possibilidade de pontos, logo um jogo, ou pelo menos uma actividade de base lúdica. Isto faz-nos repensar a classificação da actividade pois a criança percepcionou-a como lúdica.

Assim, para Macedo, Petty e Passos (2005), esta actividade de que falamos, teria associada uma dimensão inegavelmente lúdica pois ela foi percepcionada como lúdica pela criança.

Prosseguindo com a apresentação dos resultados das nossas observações com o G3, há também a considerar, no contexto desta área de conteúdo, o binómio autonomia/falta de autonomia, representados pelas categorias **(5)** e **(19)**.

Encontrámos alguns exemplos de casos de **autonomia** em algumas das sessões que observámos. As cinco evidências registadas nesta categoria referem-se a momentos em que se colocaram as crianças no centro das actividades, estimulando-as através de uma actividade lúdica (sopa de letras), uma actividade de carácter escrito (escrever os números) e três de base oral, através do questionamento conjunto, a tomar decisões para resolverem problemas, a reflectirem acerca desses problemas e possíveis soluções para os mesmos, a construírem raciocínios lógicos com base nas premissas dadas. Estas foram, assim, do ponto de vista da promoção da autonomia, actividades de sucesso.

A contrastar com as evidências desta categoria, estão as da categoria **(19)** que indicam comportamentos marcados pela falta de autonomia de algumas crianças em determinadas actividades.

Uma destas situações, ilustrada na evidência **19.4**, que teve como protagonista o **Caso1**, já foi referida na primeira área de conteúdo do subcapítulo referente à apresentação dos

resultados das observações deste grupo por se relacionar com a questão da falta de motivação, expressa pela categoria (22) pertencente a essa área de conteúdo.

As restantes evidências (19.1, 19.2 e 19.3) referem-se a situações em que as crianças revelaram algumas dificuldades na realização das actividades e insistiam em solicitar a ajuda da professora e dos colegas mesmo após a professora lhes comunicar que deveriam trabalhar individualmente. Todas as situações foram registadas no conjunto de notas 1 e se referem a duas fichas de apoio que consistiam em fazer corresponder palavras e imagens relacionadas com o vocabulário do Corpo Humano.

Notamos que as duas fichas de trabalho eram muito semelhantes, ambas se centravam no mesmo tema, ambas consistiam em fazer corresponder imagens e palavras, sendo que em ambas se tinha que completar as palavras.

Cada ficha tinha 15 palavras para completar e ligar a uma imagem. Embora a lista de palavras não fosse igual nas duas fichas, estas continham 11 palavras iguais, das 15 que compunham cada uma.

Ainda assim, as crianças revelaram algumas dificuldades na realização das tarefas.

Na primeira actividade, a que se refere a evidência 19.1, as crianças ainda não tinham tido contacto com a forma escrita das palavras referentes ao corpo humano, embora já conhecessem algumas através da canção que cantaram no início da sessão<sup>41</sup>.

No entanto, na ficha 2, havia, como referimos anteriormente, várias palavras em comum com a primeira ficha de apoio. Ainda assim, como podemos ver nas evidências 19.2 e 19.3, algumas crianças demonstraram pouca ou nenhuma autonomia na sua realização. Postulamos que esta **falta de autonomia** também possa estar relacionada com a **falta de motivação** que as crianças poderiam estar a sentir perante as tarefas.

Em primeiro lugar, esta era uma actividade escrita que deveria ser feita individualmente, portanto, sem a dinâmica de grupo que observámos que serviu de motor à motivação em actividades de génese oral e em que o grupo era questionado em conjunto. Em segundo lugar, estas actividades, em tudo semelhantes, ocuparam toda a

---

<sup>41</sup> Para descrição detalhada, consultar a Componente de Observação do G.O do conjunto de notas 1 deste grupo, presente nos Anexos deste estudo.



sessão, traduzindo-se assim esta numa sessão com pouca variedade de actividades e de materiais.

A literatura da especialidade indicou-nos, por várias vezes, que a variedade de actividades e de materiais, bem como a promoção de actividades curtas capazes de estimular e manter a atenção das crianças devia ser promovida em sala de aula. Relembramos, a título de exemplo, o décimo princípio metodológico apresentado por Strecht-Ribeiro (2005), e ao qual nos referimos também no capítulo 2 deste estudo, que indica que se deve ter em atenção a “*proposta de actividades curtas, diversificadas e estimulantes, de forma a manter algum equilíbrio na distribuição do ritmo e da atenção*” (p.95).

Por estes motivos, acreditamos, pois, como dissemos, haver uma relação entre a falta de autonomia dos alunos e a falta de motivação provocada por uma actividade demasiado longa e repetitiva.

Para concluirmos a apresentação dos resultados que enquadrámos nesta área de conteúdo, não podemos deixar de parte a categoria (14). Esta ilustra comportamentos de timidez demonstrados pelos alunos em situações em que foram questionados individualmente. No caso deste grupo em estudo, as três evidências registadas traduzem situações em que as crianças (na quarta sessão observada) estavam a trabalhar em pares, numa actividade em que tinham de ler um pequeno texto em voz alta perante a turma.

Não inserimos essas evidências na categoria (24), que expressa a relação com a leitura, porque não nos pareceu que a timidez revelada pelas crianças estivesse relacionada com o tipo de actividade mas sim por terem de estar expostos perante o olhar crítico do grupo.

Na literatura da especialidade refere-se muitas vezes a questão da afirmação do Eu perante o Outro e da necessidade que as crianças desta idade têm em se afirmar. Vimos, anteriormente casos em que as relações entre si foram marcadas por um certo egocentrismo em que perante os erros dos colegas algumas crianças reagiram com risos. Talvez por saberem que o grupo iria reagir assim e por terem medo de falhar perante os colegas, algumas crianças reagiram como sorrisos tímidos e algum nervosismo como se descreve nas evidências 14.1, 14.2 e 14.3, o que pode ser ilustrativo desse medo de

falharem perante o grupo diminuindo assim a possibilidade de se afirmarem perante o mesmo.

Esta situação indica-nos a importância do reforço positivo na promoção de atitudes de autoconfiança, como já referimos, mas também de actividades que ofereçam às crianças a possibilidade de se envolverem em experiências de aprendizagem potenciadoras de autoconfiança e que promovam o desenvolvimento das relações interpessoais centrais ao seu desenvolvimento global.

## **1.4 CASO G4**

Passamos, de seguida, à caracterização do último CASO estudado, o do G4.

### **i) O Ambiente físico**

Este grupo pertence a uma escola diferente da do G1 e G3, embora o Agrupamento de Escolas a que pertencem seja o mesmo.

A escola foi remodelada há dois anos. A sala do G4 estava bem equipada, tinha armários novos, uma bancada nova com lavatório e dispunha de um quadro interactivo com projector integrado.

As mesas e cadeiras também eram novas e estavam sempre dispostas da mesma forma, em três filas viradas para o quadro. Os alunos estavam sempre sentados a dois e dois, havendo alguns que se sentavam sozinhos. Por vezes observaram-se algumas mudanças de lugar, ou solicitadas pelos alunos ou por indicação da professora de E.I.

Havia inúmeros trabalhos feitos pelos alunos que se encontravam expostos nas paredes da sala, bem como alguns cartazes pedagógico alusivos a temas estudados.

O espaço exterior não era muito amplo nem dispunha de espaços verdes. Havia um pequeno campo de jogos e um pátio exterior.

### **ii) A carga horária**

As aulas de E.I do G4 decorriam à segunda e sexta-feira, das 16h30 à 17h30, ou seja, num bloco de duas horas semanais já no horário extracurricular.

### **iii) A assiduidade**

Estavam inscritos 19 alunos, sendo que a média de alunos presentes durante o período de observação foi 18, como se pode ver na tabela seguinte.

<b>Sessão observada</b>	<b>Data</b>	<b>Presenças</b>	<b>Faltas</b>
1 <sup>a</sup>	4/11/2013	19	0
2 <sup>a</sup>	8/11/2013	14	5
3 <sup>a</sup>	15/11/2013	16	3
4 <sup>a</sup>	18/11/2013	17	2
5 <sup>a</sup>	22/11/2013	18	1
6 <sup>a</sup>	25/11/2013	19	0
7 <sup>a</sup>	29/11/2013	17	2
8 <sup>a</sup>	06/01/2014	17	2
9 <sup>a</sup>	10/01/2014	19	0
10 <sup>a</sup>	13/01/2014	18	1
11 <sup>a</sup>	17/01/2014	17	2
12 <sup>a</sup>	20/01/2014	19	0
13 <sup>a</sup>	24/01/2014	17	2
14 <sup>a</sup>	27/01/2014	18	1
15 <sup>a</sup>	31/01/2014	18	1

**Tabela 7- Relação de presenças (alunos) nas aulas de E.I. durante o período de observações com o grupo G4.**

Durante as observações que fizemos com este grupo apercebemo-nos que havia dois alunos que faltavam com frequência. Soubemos, por um destes, que faltava geralmente à sexta por motivos de disponibilidade familiar. Do outro desconhecemos as razões das suas ausências frequentes. Esta informação volta a recuperar a questão do carácter facultativo destas actividades (AEC) e das suas implicações nas aulas de E.I.

No caso deste dois alunos observámos situações em que se estes tiveram alguma dificuldade em acompanhar determinadas actividades por não terem estado presentes em algumas aulas.

#### **iv) Tipologia das actividades**

Na tabela seguinte apresentamos a informação recolhida durante o período de observações quanto à tipologia das actividades promovidas nas aulas de E.I do G4.

Sessão	Data	Tipologia da actividade	Actividades lúdicas	Jogos
1 <sup>a</sup>	4/11/2013	Compreensão e expressão oral e escrita	Não	Não
2 <sup>a</sup>	8/11/2013	Compreensão e expressão oral e escrita	Sim	Sim
3 <sup>a</sup>	15/11/2013	Compreensão oral e escrita	Não	Não
4 <sup>a</sup>	18/11/2013	Compreensão oral e escrita	Sim	Não
5 <sup>a</sup>	22/11/2013	Compreensão e expressão oral e escrita	Não	Não
6 <sup>a</sup>	25/11/2013	Compreensão – elementos culturais	Não	Não
7 <sup>a</sup>	29/11/2013	Compreensão	Sim	Sim
8 <sup>a</sup>	06/01/2014	Compreensão e expressão oral	Não	Não
9 <sup>a</sup>	10/01/2014	Compreensão e expressão oral	Sim	Sim
10 <sup>a</sup>	13/01/2014	Compreensão e expressão oral	Não	Não
11 <sup>a</sup>	17/01/2014	Compreensão e expressão oral e escrita	Não	Não
12 <sup>a</sup>	20/01/2014	Compreensão e expressão oral e escrita	Não	Não
13 <sup>a</sup>	24/01/2014	Compreensão e expressão oral e escrita	Não	Não
14 <sup>a</sup>	27/01/2014	Produção escrita e oral	Sim	Sim
15 <sup>a</sup>	31/01/2014	Compreensão e expressão oral	Sim	Sim

**Tabela 8 – Tipologia das actividades promovidas nas sessões de E.I. durante o período de observação (G4)**

A tabela mostra a ênfase dada às actividades de compreensão e expressão oral e escrita. Foram, assim, recorrentes as actividades centradas nas competências de compreensão (*listening*), expressão oral (*speaking*) e expressão escrita (*writing*), embora a competência de leitura (*reading*) não tenha sido colocada de parte, já que foram promovidos alguns exercícios de leitura de texto durante as sessões.

A tabela indica também a reduzida presença de actividades lúdicas nas aulas de E.I do G4, sendo que, em quinze aulas observadas com este grupo, registámos a presença de actividades lúdicas em seis dessas aulas, sendo que cinco se traduziram em jogos.

Quanto às áreas de conteúdo, estas são as mesmas estabelecidas para os grupos em estudo anteriores. Novamente, agrupámos as categorias em cada área de conteúdo com base na informação recolhida a partir das observações em sala de aula, registada no G.O e categorizada na G.C.E.

**a) Reacções e envolvimento face às actividades promovidas**

- (1) Participação activa/Empenho
- (2) Interesse/Curiosidade
- (3) Atenção/Concentração

- (4) Entusiasmo/Motivação;
- (6) Comportamento desadequado;
- (7) Distracção;
- (9) Reforço positivo
- (15) Associações/Conhecimentos do dia-a-dia
- (22) Falta de motivação
- (24) Relação com a leitura
- (26) Relação com a escrita

**b) Relação com o jogo/com a componente lúdica**

Nesta área de conteúdo foram agrupadas as categorias:

- (10) Reacção ao jogo/Ideia do jogo;
- (18) Jogo encarado como algo sério;
- (20) Desejo pelo jogo/pelas actividades lúdicas;
- (25) Ideia de recompensa associada ao jogo;

**c) Desenvolvimento global**

A esta área de conteúdo associámos as categorias:

- (5) Autonomia;
- (8) Trabalho de equipa;
- (12) Competição;
- (13) Relações interpessoais;
- (16) Incentivo/Cooperação;
- (21) Liderança;

**a) Reacções e envolvimento face às actividades promovidas**

Durante a análise dos resultados das nossas observações em sala de aula com este grupo foram registadas **32** evidências de participação activa e empenho, **16** de interesse e motivação, **25** de atenção e concentração e **40** de entusiasmo e motivação.

Uma primeira leitura destes dados, tendo em conta que foram observadas 15 sessões, indica-nos que este é um grupo de crianças motivado para a aprendizagem do Inglês.

Foram diversas as sessões em que se observou que as crianças manifestavam interesse em participar activamente nas tarefas da aula, tanto nas tarefas de rotina, como na arrumação e preparação do material, como nas tarefas relacionadas com as actividades de Inglês, respostas a perguntas, escrever no quadro e identificar vocabulário. Muitas vezes manifestaram este interesse de forma efusiva.

Passamos a transcrever da G.C.E. algumas dessas evidências:

Participação em tarefas:

“Alguns elementos do grupo quiseram contribuir para a arrumação do material (...)”

**(Evidência 1.1 da categoria (1) – conjunto de notas 2, p.6)**

“Um dos elementos do grupo voluntariou-se de imediato (...)”

**(Evidência 1.3 da categoria (1) – conjunto de notas 5, p.3)**

“Durante aquele momento da sessão observou-se que alguns elementos iam-se voluntariando para irem ao quadro participar. Alguns faziam-no de forma bastante efusiva, levantando repetidamente o dedo no ar e chamando a atenção da professora.”

**(Evidência 1.4 da categoria (1) – conjunto de notas 5, p.5)**

“Um deles foi ter com a observadora para a ajudar a ligar o projector.”

**(Evidência 1.8 da categoria (1) – conjunto de notas 7, p.9)**

“Alguns elementos perguntaram, entretanto, se podiam fazer a correcção da próxima frase.”

**(Evidência 1.23 da categoria (1) – conjunto de notas 13, p.3)**

### Efusividade

“ (...) todos pareciam entusiasmados e queriam dar a sua resposta . Falavam todos ao mesmo tempo e alguns quase se levantavam totalmente da cadeira, olhando para a professora e colocando o dedo no ar ao mesmo tempo que davam a resposta.

**(Evidência 1.7 da categoria (1) – conjunto de notas 7, p.7)**

“Este elemento repetiu algumas vezes esta palavra, levantando a cabeça e olhando para a professora.”

**(Evidência 1.11 da categoria (1) – conjunto de notas 11, p.3)**

“Observou-se que este exercício se baseou na participação ativa do grupo uma vez que se traduziu numa análise feita através de várias perguntas dirigidas ao mesmo (...)

Estas perguntas relativas ao texto pareceram estimular o raciocínio dos elementos do grupo e incentivar a sua participação já que podemos observar que a maioria estava sempre de braço no ar a tentar dar a sua resposta. Alguns elementos mostraram-se, muitas vezes, ansiosos por se fazer ouvir. Sentavam-se à beira da cadeira, levantando o braço e abanando a mão como se estivessem a chamar a atenção da professora. Por vezes havia elementos a darem as suas respostas ao mesmo tempo.

**(Evidência 1.21 da categoria (1) – conjunto de notas 12, p.3)**

“À medida que a professora fazia as perguntas, vários elementos do grupo iam colocando os braços no ar e iam dando as suas respostas. Alguns levantavam bem o braço no ar e abanavam a mão, parecendo ansiosos por responder.” (p.3)

**(Evidência 1.24 da categoria (1) – conjunto de notas 13, p.3)**

Pela extensão do número de evidências optámos por não transcrevê-las todas. Estas poderão ser consultadas na íntegra na G.C.E., apresentada nos Anexos do estudo.

Antes de prosseguirmos é nosso dever clarificar o facto de que os números que apresentámos no início da apresentação dos dados enquadrados nesta área de conteúdo não servem aqui o propósito de se extrair deles quantificações. Ou seja, eles são referidos como forma de descrevermos alguns comportamentos que se observaram



recorrentemente já que a frequência com que ocorreram pode encerrar significados que importará referir, esclarecer ou, na impossibilidade de os conseguirmos interpretar cabalmente, propor para discussão.

Certamente que o maior ou menor número de observações que realizamos pode condicionar o número de evidências que vão surgindo ao longo das observações.

Por exemplo, no G1 observámos 8 sessões e no G4 observámos 15. Se tomássemos como exemplo a categoria **(1)**<sup>42</sup> de ambos os grupos e pretendêssemos confrontar os dados de ambos relativamente a esta categoria tendo como objectivo retirar deles uma explicação quantitativa, diríamos que o G1, com 17 evidências da categoria **(1)** registou menos momentos de participação activa e de empenho do que o G4, que registou 32. Assim, apenas com base nestes dados, poderíamos dizer que o G4 se mostrou mais participativo do que o G1. Logo, estaríamos permeáveis a que alguns críticos nos apontassem como fragilidade do estudo precisamente o facto de que o número de observações pode condicionar o número de evidências e que por si só esses números podem não ser significativos.

Se tivermos em linha de conta o tipo de actividades propostas e os comportamentos das crianças durante essas actividades, e se nos recordarmos que no G4 observámos o dobro das sessões relativamente ao G1, talvez estes números, do ponto de vista quantitativo, percam a sua significância.

O número de evidências ajuda, pois, a perceber que tipo de comportamentos dominaram ao longo das sessões observadas em cada grupo, mas para compreender esses números há que ter em conta o contexto em que estes ocorreram. É neste sentido que nas nossas apresentações e discussões dos resultados com os três grupos em estudo surgem várias questões, talvez até mais do que respostas, pois estamos cientes de que a tarefa de interpretação de comportamentos, ainda mais de crianças, não é pacífica, não pode ser quantificada, não permite a elaboração de conclusões inquestionáveis nem de resultados generalizáveis.

Este poderá ser, de resto, e como já tínhamos referido no capítulo 3 referente à metodologia do estudo, uma das fragilidades do mesmo.

---

<sup>42</sup> A tabela com o número de evidências registadas nos três grupos pode ser consultada no subcapítulo 1.1, onde apresentámos a G.C.G. que nos serviu de apoio ao processo de organização e análise dos dados recolhidos.

Assim, antes de caracterizarmos, de forma definitiva, este grupo como motivado e participativo, interessado e atento, devemos procurar perceber por que motivo, ou motivos, num grupo que, à partida, assumiu estas características, também se observaram, ao longo de quinze sessões, vinte e cinco comportamentos desadequados e cinquenta e seis distrações.

Na tabela 9, que de seguida passamos a apresentar, foi adoptado um procedimento semelhante ao utilizado com o grupo G3 por terem sido observadas situações semelhantes relativamente ao número elevado de evidências que ilustravam, por um lado, um grupo com as características positivas que anteriormente indicámos, mas por outro, com comportamentos recorrentes que se afirmavam opostos a essas características.

Assim, a tabela apresenta o tipo de actividades promovidas em cada sessão com a devida referência às componentes exploradas por cada actividade e apresenta os resultados quanto ao número de evidências de comportamentos desadequados e situações de distração registados durante cada uma dessas actividades.

Referência	Actividades	Componente	Comportamentos desadequados	Distrações
C.N 1	Canção	Oral	0	0
	Identificação de vocabulário	Oral	1	1
	Copiar informação	Escrita	0	1 <sup>43</sup>
	Revisão de vocabulário	Oral/Escrita	0	1
	Tarefas de rotina - final da aula	---	0	3
C.N 2	Revisão do vocabulário	Oral	0	0
	Jogo de vocabulário	Oral	0	0
	Revisão de vocabulário	Oral	0	0
	2 Exercícios do manual	Escrita	0	1 <sup>44</sup>
	Nova revisão do vocabulário	Oral	0	0
C.N 3	Identificação de vocabulário	Oral	0	0
	Revisão de vocabulário	Oral	0	0
	Trabalho de pares – desenhar de acordo com indicações escritas	Desenho	0	0
C.N 4	Trabalho de pares-continuação	Desenho	1	2
	Votação dos trabalhos	Lúdica	0	0
	Verificação do trabalho de pares	Oral	0	0

<sup>43</sup> O aluno que protagonizou este momento de distração já tinha terminado a tarefa.

<sup>44</sup> Os alunos primeiros alunos a terminarem a tarefa protagonizaram este momento de distração.

C.N 5	Identificação de vocabulário/Cópia	Oral/Escrita	0	0
	Exercício do manual	Escrita	0	1
	Correcção do exercício	Oral	0	0
	Associação de imagens e palavras	Oral	0	0
	Revisão de vocabulário	Oral	0	1
	Palavras cruzadas	Lúdica	0	1
	Correcção das palavras cruzadas	Escrita <sup>45</sup>	0	0
C.N 6	Apresentação de um tema por 1 aluno	Oral	3	2
	Trefas de rotina – início da aula	----	0	1
C.N 7	Jogo de perguntas <sup>46</sup>	Oral	2	2
C.N 8	Identificação de vocabulário (História dos 3 Reis Magos)	Oral	1	0
	Desenhar os 3 Reis Magos e os presentes que levaram a Jesus	Desenho	0	1
	Perguntas acerca do vocabulário trabalhado	Oral	0	0
C.N 9	Tarefas de rotina – Início da aula	----	1	2
	Jogo de grupos <sup>47</sup> - vocabulário	Oral	0	4 <sup>48</sup>
C.N 10	Tarefas de rotina – início da aula	---	0	1
	Apresentação de uma aluna –			
	Identificação de vocabulário	Oral	0	1 <sup>49</sup>
	Revisão do vocabulário	Oral	0	0
	Nova revisão do vocabulário	Oral	0	0
	Apresentação de uma história	Oral	1	0
C.N 11	Revisão do vocabulário da história	Oral	1	0
	Tarefas de rotina – início da aula	----	1	3
	Identificação de vocabulário	Oral	1	0
	Leitura de texto para completar espaços	Escrita	0	6
	Revisão de palavras	Escrita	0	3
C.N 12	Tarefas de rotina – final da aula	----	2	0
	Tarefas de rotina – início da aula	---	0	2
	Leitura de texto	Oral	0	1
	Interpretação de texto	Oral	0	1
	Leitura de texto	Oral	0	1
	Exercício relacionado com o texto	Escrita	1	1
Correcção do exercício	Oral	0	0	

<sup>45</sup> Realizada no quadro.

<sup>46</sup> Apresentamos os materiais utilizados nesta actividade no Anexo 12.

<sup>47</sup> Este jogo foi dividido em três partes.

<sup>48</sup> Um destes momentos de distração foi registado quando a actividade ia a meio e o segundo no final.

<sup>49</sup> Registado no momento em que se fez uma pausa na apresentação da aluna para que a professora lhe comunicasse algumas ideias.

	Tarefas de rotina – final da aula	---	1	0
C.N13	Tarefas de rotina – início da aula	---	1	1
	Exercício do manual	Escrita	0	1
	Correcção do exercício	Oral	1	5
	Tarefas de rotina – final da aula	---	1	1
C.N 14	Cópia de texto	Escrita	3	4
	Jogo <sup>50</sup>	Oral	0	0
	Tarefas de rotina – final da aula	----	1	0
C.N 15	Jogo de vocabulário <sup>51</sup>	Oral	1 <sup>52</sup>	0
<b>Total</b>			<b>25</b>	<b>56</b>

**Tabela 9 – Relação de evidências de comportamentos desadequados e distrações nas actividades promovidas em cada sessão observada (G4).**

A análise da tabela permite-nos constatar que durante as sessões dominaram as actividades nas quais se explorou a competência da oralidade. Tal já tinha sido demonstrado na tabela 8, apresentada na descrição do contexto em que se produziram as observações, no início do subcapítulo referente à apresentação deste grupo.

Também aí se pode ver que a competência da escrita, como mencionámos anteriormente, não foi negligenciada.

Quanto aos comportamentos desadequados e distrações observadas, podemos ver que houve muitas sessões em que se registaram esse tipo de comportamentos durante as tarefas de rotina, no início ou no final das sessões.

Nos casos em que esses comportamentos ocorreram no início das aulas verificou-se que motivaram alguns dos atrasos registados nos G.O. Por vezes as crianças entravam na sala e não se mostravam preparadas para trabalhar, na maioria dos casos a que nos referimos observámos que se distraíam com conversas com os colegas, aproveitando os momentos em que alguns colegas estavam a desempenhar tarefas de rotina como a abertura da lição no quadro ou a distribuição dos materiais.

Em algumas sessões observámos que os alunos se levantavam do lugar antes de as sessões serem dadas por terminadas, durante as tarefas de rotina de final de aula como a

<sup>50</sup> Os materiais utilizados são apresentados no Anexo 11 (Círculos de Jogo).

<sup>51</sup> Os materiais utilizados são apresentados no Anexo 11 (Cartas de Jogos).

<sup>52</sup> Referimo-nos ao ruído que havia na sala por alguns alunos estarem a comentar o jogo. Nenhum dos elementos estava distraído e os comentários que se ouviram eram apenas acerca do jogo. Pareceu-nos que esta foi uma situação indicativa do entusiasmo das crianças.

marcação do comportamento ou distribuição dos materiais. Começavam a colocar as mochilas, a conversar com os colegas e a dirigirem-se para a porta.

Talvez na origem deste comportamento tenha estado o cansaço, após um dia de actividades na escola que terminou com a aula de E.I. Como já tínhamos referido na introdução do contexto deste subcapítulo, o horário atribuído às aulas de E.I deste grupo era de uma hora, no último tempo extracurricular, das 16h30 às 17h30, duas vezes por semana.

Para além destes momentos específicos das aulas, houve muitas situações de comportamentos desadequados e distrações distribuídas pelas quinze sessões observadas mas essa distribuição parece, segundo os dados da tabela, não apresentar um padrão quanto ao tipo de actividades em que foram registados. Ou seja, no grupo anterior verificámos que a maioria das evidências ilustrativas de comportamentos desadequados ou distrações se registou durante os momentos em que se explorava a componente escrita e que, pelo contrário, os momentos onde se explorava a componente oral eram os momentos onde se registava a menor incidência deste tipo de comportamentos.

No grupo G4, tal não acontece pois se atentarmos na tabela acima percebemos que houve, de facto, muitas actividades de base oral onde não se verificou qualquer registo de comportamentos desadequados ou distrações, havendo sessões onde se explorou a componente escrita onde dominaram esses comportamentos, como é o caso do conjunto de notas 11, referente à décima primeira sessão observada, onde se registaram seis distrações na primeira actividade escrita e três na segunda, também escrita, sendo que na actividade de base oral se verificou apenas um comportamento desadequado, e no conjunto de notas 14, referente à décima quarta sessão observada, onde se registaram três comportamentos desadequados e quatro distrações na actividade escrita, sendo que no jogo, de base oral, não se registou nenhum destes comportamentos.

Não obstante, também se verificou a situação contrária, onde os comportamentos a que nos referimos dominaram nas actividades de base oral, como no conjunto de notas 6, referente à sexta sessão observada, onde se promoveram apenas actividades baseadas no desenvolvimento da competência da oralidade e onde foram registados três momentos de comportamentos desadequados e duas distrações, no caso da nona sessão observada, onde se registaram quatro distrações durante um jogo de identificação de vocabulário

realizado através da expressão oral e onde foram registadas quatro distrações, ou ainda no conjunto de notas 13, referente à décima terceira sessão observada onde se pode perceber que dominam as distrações e os comportamentos desadequados na actividade de correcção oral do exercício escrito realizado anteriormente.

Quanto às actividades lúdicas, nomeadamente os jogos, pode ver-se na tabela que nestas a incidência de comportamentos desadequados e distrações foi muito reduzida, na maioria dos casos não existente. Ainda assim, no conjunto de notas 9 pode observar-se a situação oposta, em que foi realizado um jogo de identificação de vocabulário durante o qual foram registadas quatro distrações, como já referimos anteriormente.

Como se pode ler na nota de rodapé, uma dessas distrações foi registada a meio do jogo e a outra no final, o que pode indicar que na origem desses comportamentos esteve o facto de a actividade ter tido uma duração de meia hora, portanto, uma actividade longa que ocupou metade da sessão. As restantes actividades lúdicas tiveram uma duração mais curta.

Recordamos um dos princípios metodológicos propostos por Strecht-Ribeiro (2005), que também referimos na apresentação e discussão dos resultados das observações do G3, que os docentes de L.E devem ter em conta na preparação das actividades, a proposta de actividades curtas, para além de diversificadas e estimulantes que permitam manter algum equilíbrio na distribuição do ritmo e que estimulem a atenção das crianças. Neste princípio metodológico confere-se, assim, relevância à duração das actividades como factor que pode influenciar, positiva ou negativamente, a atenção das crianças. O caso do jogo de grupos a que nos referimos no conjunto de notas 9 fornece-nos um exemplo prático de como a duração demasiado longa de uma actividade, ainda que lúdica, na modalidade de jogo, pode originar momentos de desatenção.

Existem, assim, factores para além da tipologia das actividades que podem condicionar a atenção das crianças e também a sua motivação. Pela observação dos dados registados na tabela e pela reflexão que esses dados nos permitem, percebemos que a duração das actividades e o horário em que as aulas de E.I decorrem condicionam aspectos do comportamento dos alunos como a atenção e também a motivação.

As evidências seguintes ilustram dois exemplos em que as crianças referem o tempo que resta para a sessão terminar:

“A meio do jogo, um dos elementos de um dos grupos desabafou, **G4O**: “falta tanto para tocar”.

**(Evidência 22.1 da categoria (22) – conjunto de notas 9, p.4)**

**G4f**: “já falta muito pouco tempo para tocar”

**(Evidência 22.6 da categoria (22) – conjunto de notas 12, p.5)**

Ambas mostram que no momento em que foram proferidas as crianças já estavam a pensar no final da sessão, o que pode indicar que já estavam cansadas ou que estavam pouco motivadas para a actividade que estavam a realizar.

A primeira evidencia, **22.1**, refere-se precisamente ao jogo que anteriormente indicámos que tinha tido a duração de meia hora e durante o qual se registaram quatro distrações, duas das quais, uma a meio e outra no final, pareceram traduzir o cansaço das crianças.

A evidência seguinte, **22.6**, refere-se a um momento da aula em que foi proposta a leitura de um pequeno texto do manual. A frase proferida pelo aluno indica que estava mais preocupado com a hora de saída do que em realizar a actividade.

De facto, momentos antes de dizer esta frase, após a leitura do texto pela professora e que devia ser acompanhada pelo grupo, o aluno disse:

**G4e**: “eu não posso ir para o Ciclo, depois não sei falar com as professoras em Inglês”.

**(Evidência 22.5 da categoria (22) – conjunto de notas 12, p.5)**

Este desabafo do aluno indica que estava consciente das suas dificuldades em relação à actividade proposta e ao Inglês, em geral. Quando, momentos depois, proferiu a frase da evidência **22.1**, confirmou a sua desmotivação perante esta actividade.

A falta de motivação foi, aliás, um elemento observado em alguns momentos das observações que realizámos, o que contrasta com o elevado número de evidências de momentos de entusiasmo e motivação que registámos durante o período de observação. As evidências da categoria **(22)**, ilustrativas da falta de motivação, que passamos a apresentar traduzem momentos em que as crianças reagiram com pouco entusiasmo a alguma actividades que não pareceram ser do seu agrado.

“Após repetirem as palavras, um dos elementos do grupo disse à professora, “professora, isto é divertido”, exibindo um enorme sorriso. Depois, repetiu, **G4P**: “isto é fixe”. O colega do lado respondeu, **G4Q**: “não é não.”

**(Evidência 22.3 da categoria (22) – conjunto de notas 10, p.5)**

“Ao ver o livro, um elemento feminino disse, G4T: “oh não, a história outra vez não!”

**(Evidência 22.4 da categoria (22) – conjunto de notas 11, p.2)**

“Um dos elementos respondeu imediatamente, G4I: “outra vez?”. O seu tom denotava alguma desilusão.

**(Evidência 22.7 da categoria (22) – conjunto de notas 14, p.2)**

A mesma reacção de pouca motivação parece surgir nas evidências da categoria (24), referente à relação dos alunos com a componente da leitura. As oito evidências registadas denotam a preocupação das crianças por não dominarem esta componente na Língua Inglesa e ilustram a conseqüente falta de motivação que advém dessas dificuldades.

G4b: “Eu não sei ler isto. Só sei ler em português.”

**(Evidência 24.1 da categoria (24) – conjunto de notas 12, p.4)**

G4c: “Eu não percebo isto, quando eles começaram a falar. Não sei como se lê.”

**(Evidência 24.2 da categoria (24) – conjunto de notas 12, p.4)**

G4d: “professora, eu não sei ler muito bem”.

**(Evidência 24.3 da categoria (24) – conjunto de notas 12, p.5)**

“Depois, informou, “hoje não vou tomar nota da leitura”. Um dos elementos respondeu de forma imediata e enfática, G4g: “yes!”

**(Evidência 24.4 da categoria (24) – conjunto de notas 12, p.5)**

“De seguida, a professora informou que na sessão seguinte tomaria nota. O mesmo elemento, que respondeu anteriormente, evidenciando satisfação pelo facto de a professora não tomar nota da leitura, respondeu, agora, também de forma enfática, G4h: “no!”

**(Evidência 24.5 da categoria (24) – conjunto de notas 12, p.5)**

“As leituras realizadas foram muito heterógenas. Alguns elementos realizaram boas leituras e outros revelaram mais dificuldade na pronúncia de algumas palavras e frases. Alguns mostraram-se mais confiantes do que outros. Um



elemento feminino não queria ler, quando sugerido pela professora, pois dizia que não sabia ler. Não leu.”

**(Evidência 24.6 da categoria (24) – conjunto de notas 12, p.6)**

“Um dos elementos respondeu a esta informação, com um tom que não indicava agrado pela tarefa, dizendo, **G4o**: “ não podemos fazer outra coisa?”

**(Evidência 24.7 da categoria (24) – conjunto de notas 14, p.3)**

“Ao ouvir isto, uma colega olhou para a professora e, com um ar meio descontraído e ao mesmo tempo meio preocupado, com um sorriso um pouco tímido, disse, **G4p**: “oh professora, eu é que não sei ainda ler muito bem em Inglês.”

**(Evidência 24.8 da categoria (24) – conjunto de notas 14, p.3)**

Também a componente escrita pareceu despertar nas crianças algumas reacções semelhantes às que acabámos de apresentar para a componente de leitura. Efectivamente já tínhamos referido, no momento em que analisámos alguns dados da tabela 9 em que apresentámos os números de evidências de comportamentos desadequados e distrações, que foi durante algumas actividades baseadas na componente escrita que se registaram grande número destes comportamentos, na décima primeira sessão observada (conjuntos de notas 11) e na décima quarta (conjunto de notas 14), nomeadamente.

As evidências registadas nessas duas sessões, quanto à categoria **(26)**, relação com a escrita, ilustram, para além da desmotivação de algumas crianças perante actividades baseadas nesta componente, que nem todas as crianças reagiram desta forma:

“A professora anunciou, “agora chegou a hora de escrever”. As reacções a esta informação foram mistas. Alguns elementos pareceram receptivos à ideia, pois disseram, com alguma enfase, **G4V**: “yes!”. Outros serviram-se da mesma enfase para denotar algum desagrado, **G4W**: “no!”

**(Evidência 26.1 da categoria (26) – conjunto de notas 11, p.7)**

“Neste momento foram observadas diferentes reacções à proposta desta tarefa. Um dos elementos disse, **G4m**: “yes!”, Outro utilizou uma interjeição que denotava algum desalento, **G4n**: “ichhhh”.

**(Evidência 26.4 da categoria (26) – conjunto de notas 14, p.2)**

Segundo indicam as referidas evidências, algumas crianças mostraram-se, pois, mais motivadas do que outras para este tipo de actividade. E, conseqüentemente, se algumas

não estavam motivadas, isso poderá explicar o número elevado de evidências de comportamentos desadequados e distrações que anteriormente referimos ter registado nas sessões a que correspondem os conjuntos de notas 11 e 14, referenciados nesta evidências, nas actividades escritas.

A falta de motivação para a realização deste tipo de actividade é também associada à dificuldade que as crianças podem sentir relativamente à competência escrita em Inglês. Nas evidências seguintes, as crianças deixam claro essas dificuldades:

“Esta, após revelar algumas dificuldades em escrever as palavras, disse à professora, G4X: “ eu não pesco nada de Inglês, professora.”

**(Evidência 26.2 da categoria (26) – conjunto de notas 12, p.1)**

“Entretanto, após alguns segundos, um dos elementos disse à professora, G4j: “professora, eu não sei fazer”. Parecia pouco motivado para a realização do exercício pela forma como disse esta frase.”

**(Evidência 26.3 da categoria (26) – conjunto de notas 13, p.2)**

Pelas evidências apresentadas, não será incorrecto concluir que as actividades propostas nas aulas de E.I. tenham, essencialmente, de promover a motivação nas crianças, pois só assim elas terão o interesse necessário para se envolverem nas experiências de aprendizagem em pleno, desenvolvendo a autoconfiança necessária para que esse envolvimento se processe com sucesso.

Um dos elementos potenciadores de autoconfiança e motivação referido na literatura é o reforço positivo. As evidências que apresentamos de seguida demonstram as reacções das crianças perante situações em que foram felicitadas pelo seu trabalho.

“Antes de realizarem o exercício, a professora pediu os cadernos a alguns elementos do grupo que, na sessão anterior, tinham acertado todos os exercícios propostos. Comunicou-lhes que iria marcar os cadernos com um *smile* ☺, que significava que tinham tido um bom desempenho nessas actividades .

Os elementos do grupo em questão mostraram-se satisfeitos com este procedimento, reagindo com um sorriso ao *smile* desenhado no seu caderno. O *smile* era acompanhado da expressão *good work*.

**(Evidência 9.1 da categoria (9) – conjunto de notas 2, p.5)**

“Decorridos alguns minutos do início desta actividade, um dos grupos mostrou o seu trabalho à observadora. Esta encontrava-se sentada numa secretária ao

fundo da sala, ao lado desse grupo. A observadora sorriu e fez um gesto com o polegar virado para cima dizendo, “bué da fixe”. Os elementos do grupo sorriram e pareceram divertidos pela expressão que a observadora utilizou, sorrindo uns para os outros e repetindo uma vez esta expressão. Voltaram, depois ao trabalho, com visível entusiasmo.”

**(Evidência 9.2 da categoria (9) – conjunto de notas 3, p.4)**

“A professora comentou este facto dizendo o nome deste elemento e referindo que o mesmo já tinha acertado duas respostas. O elemento em questão pareceu contente com este comentário da professora uma vez que respondeu com um enorme sorriso.”

**(Evidência 9.3 da categoria (9) – conjunto de notas 7, p.3)**

“A professora reagiu à resposta desse elemento dirigindo-lhe um sorridente “muito bem”. Este pareceu orgulhoso pois sorriu para a professora e olhou, depois, para os seus colegas.”

**(Evidência 9.4 da categoria (9) – conjunto de notas 7, p.4)**

Apesar da extensão de algumas evidências, optámos por apresentar todas as que apresentam como elemento comum o sorriso como demonstrativo das reacções positivas das crianças perante situações em que foram felicitadas pelo seu trabalho. A evidência **9.4** apoia a afirmação que fizemos anteriormente quando referimos o reforço positivo como elemento potenciador de autoconfiança. O aluno a que se refere a evidência procurou o olhar dos colegas após ter sido felicitado pelo sucesso da sua resposta. Pareceu com este comportamento querer demonstrar o seu sucesso aos colegas como se lhes quisesse fazer notar o valor do seu trabalho, talvez numa procura de afirmação perante o grupo.

Neste sentido, parece-nos pertinente apresentar aquele que designámos por **Caso 2** deste grupo pois este demonstrou ao longo das sessões alguns comportamentos recorrentes que importará discutir porque nos permitirão, possivelmente, conhecer um pouco melhor o que é a criança nesta idade particular.

Antes de prosseguirmos será pertinente esclarecermos que a introdução destes **casos** no nosso estudo não significa que os estejamos a particularizar em relação ao restante grupo fazendo deles os **CASOS** que conformam o nosso estudo. Os **CASOS** do nosso estudo são os três grupos observados, G1, G3 e G4, e os casos que identificámos em

cada grupo referem-se a alunos que apresentaram comportamentos recorrentes ao longo das sessões e que considerámos pertinente apresentar e discutir no sentido de tentarmos perceber se o tipo de actividades proposto teve ou não influência nesses comportamentos.

Enquanto profissionais do ensino, neste contexto de ensino tão específico que é o E.I no 1º Ciclo, importa acima de tudo conhecer as crianças com quem trabalhamos. A literatura informa-nos que devemos ter em conta as necessidades das crianças, os seus diferentes ritmos de aprendizagem, os seus interesses.

É nesse sentido que apresentamos estes casos na esperança que estes nos ajudem a alargar a nossa compreensão acerca da realidade da criança do 1º Ciclo, aquela a quem vamos propor experiências de aprendizagem através de uma língua diferente da sua e que poderá actuar no seu desenvolvimento global mas que só o fará com sucesso se a criança estiver motivada para a receber.

Passamos, então, à apresentação do **Caso 2**. Este caso refere-se a um aluno que demonstrou em vários momentos grande motivação para a aprendizagem do Inglês, tendo-se mostrado participativo em todas as actividades propostas, de base oral, escrita, de leitura e lúdicas.

Mostrou sempre o mesmo entusiasmo e muitas vezes transmitiu um sentido de competição nos seus comportamentos, ao celebrar com efusividade cada vez que respondia correctamente a uma questão, sorrindo sempre, e olhando para os seus colegas como se procurasse afirmar-se perante os mesmos.

Este tipo de atitude que reflecte a necessidade de afirmação do eu já tinha sido discutida por Chateau (1961) que afirmava que “*a presença de público contribui apenas para dar mais valor à prova*” (p.26), significando isto que o sucesso da actividade do eu é, em parte, legitimado pelo olhar do outro.

No caso deste aluno, esta atitude de procura de legitimação perante o outro foi recorrente não só nas actividades lúdicas mas em outro tipo de actividades que requeria a participação activa das crianças como responder a perguntas de interpretação ou identificar vocabulário alusivo a vários temas, para indicar alguns exemplos.

Nestes momentos a criança mostrava-se segura de si e confiante tanto nas respostas que dava como quando olhava para os colegas como se lhes quisesse transmitir uma mensagem clara. Foi por evidenciar esta autoconfiança que nos pareceu pertinente apresentá-lo neste ponto do trabalho já que era acerca de autoconfiança e motivação que estávamos a falar.

Várias evidências referem este caso na G.C.E., e como podemos ver na mesma, elas ilustram comportamentos onde se percebe a relação entre várias categorias.

Na categoria (4) – entusiasmo/motivação, foram registadas cinco evidências (4.6, 4.8, 4.12, 4.13, 4.37) referentes a este caso; na categoria (9) – reforço positivo/reacção ao reforço positivo, foi registada uma evidência (9.3); na categoria (20) – reacção ao jogo/ à ideia do jogo, foi registada uma evidência (10.4); na categoria (12) – competição, foram registadas duas evidências (12.3, 12.4) e na categoria (13) – relações interpessoais, foram registadas também duas evidências (13.5, 13.6) que, como se pode perceber na G.C.E., são as mesmas mas inseridas em categorias diferentes pois o seu conteúdo pode ser interpretado como relação interpessoal indicativa de competição.

É também no sentido da questão da motivação, e para terminarmos a discussão desta área de conteúdo, que introduzimos os dados fornecidos pelas evidências referentes à categoria (15), referente a associações/conhecimentos do dia-a-dia, e que começamos por indicar as duas primeiras evidências desta categoria.

As evidências 15.6 e 15.7, que não vamos transcrever pela sua extensão, retratam dois momentos em que as crianças trouxeram para a aula as suas histórias pessoais em momentos em que se estava a explorar determinado tipo de vocabulário. Na evidência 15.6 falava-se da palavra *look* (ver/olhar) e na evidência 15.7, da palavra *ant* (formiga). Nestes dois momentos, a professora encontrava-se a questionar os alunos acerca do vocabulário de um texto e as crianças recorreram a histórias pessoais para responderem às questões, no primeiro caso, e para fazerem associações com momentos da sua vida pessoal. Em ambos foi evidente a satisfação com que as crianças contaram a sua história e com que os colegas os ouviram, o que nos remete para a questão dos interesses das crianças e da importância destes terem lugar privilegiado dentro da sala de aula.

As restantes evidências reforçam esta ideia na medida em que indicam momentos em que os alunos estabeleceram comparações entre elementos do dia a dia que os ajudaram a compreender melhor os temas que estavam a abordar na aula de E.I:

“Enquanto isso alguns elementos trocavam ideias em relação à bandeira. Referiam semelhanças com outras bandeiras que conheciam.”

**(Evidência 15.1 da categoria (15) – conjunto de notas 6, p.2)**

“Observou-se uma troca de ideias entre alguns elementos do grupo acerca das diferenças entre a condução em Inglaterra e em Portugal.”

**(Evidência 15.2 da categoria (15) – conjunto de notas 6, p.3)**

“Um dos colegas afirmou que conhecia a canção porque o seu (computador) Magalhães continha a mesma.”

**(Evidência 15.3 da categoria (15) – conjunto de notas 8, p.5)**

“(…) G4N: “eu sei porque tenho no meu computador aquele jogo de Inglês”.

**(Evidência 15.4 da categoria (15) – conjunto de notas 9, p.4)**

“Alguns elementos responderam de imediato que conheciam a história. Um deles disse que tinha a história no seu computador.”

**(Evidência 15.5 da categoria (15) – conjunto de notas 10, p.6)**

## **b) Relação com o jogo/com as actividades lúdicas**

Foram registadas, ao longo das sessões observadas, algumas evidências que mostram a relação positiva e de entusiasmo que as crianças revelam perante as actividades lúdicas em geral, e o jogo, em particular.

A primeira dessas evidências, para além desse entusiasmo das crianças perante este tipo de actividade, indica que estas actividades não eram dominantes nas aulas de E.I. deste grupo:

“A professora pediu ao grupo, “*close your books*”, e anunciou que iria ser realizado um jogo. Um dos elementos do grupo, uma rapariga, reagiu de imediato, respondendo, G4B: “finalmente”.

**(Evidência 10.1 da categoria (10) – conjunto de notas 2, p.2)**

Esse entusiasmo foi, muitas vezes, ilustrado pelos sorrisos que as crianças exibiram sempre que lhes foi proposta uma actividade lúdica, como se mostra nas evidências seguintes:

“O grupo pareceu reagir com agrado a este desafio pois puderam ser observados vários sorrisos por parte de muitos elementos do grupo.”

**(Evidência 10.2 da categoria (10) – conjunto de notas 2, p.2)**

“Após receberem esta informação, alguns elementos do grupo sorriram, olhando para os colegas.”

**(Evidência 10.3 da categoria (10) – conjunto de notas 7, p.2)**

“Este elemento parecia bastante entusiasmado com o jogo. Mostrava sempre um grande sorriso cada vez que dava uma resposta certa e saltitava na cadeira como se estivesse ansioso.”

**(Evidência 10.4 da categoria (10) – conjunto de notas 7, p.4)**

“O grupo foi informado de que iriam jogar um jogo que tinha sido emprestado pela observadora. Olharam para esta e sorriram, visivelmente satisfeitos.”

**(Evidência 10.8 da categoria (10) – conjunto de notas 14, p.4)**

Efectivamente, Martínez Criado (1998) já se tinha referido ao riso (e ao alvoroço) como sinais externos da emoção associada ao jogo. O riso, aliás, foi um elemento recorrentemente observado nas sessões do G1, onde dominaram as actividades lúdicas.

Este foi um elemento que muitas vezes foi acompanhado de outros comportamentos, alguns enfáticos e de euforia, que mostraram a forma como as crianças se relacionam com o jogo, como o desejam, como se entregam a ele e como este é potenciador de atenção e concentração, para além de ser uma fonte de divertimento e que, como discutimos no subcapítulo 2.5 do capítulo II deste trabalho, aproxima as crianças da aprendizagem.

Nas evidências que de seguida apresentamos surgem outras manifestações de entusiasmo perante o jogo, ou a possibilidade do jogo, para além do riso:

#### Expressões verbais:

“A professora respondeu que “ é uma espécie de jogo”. Ouviu-se um dos elementos dizer, de forma enfática, G4H: “yes!”

**(Evidência 10.5 da categoria (10) – conjunto de notas 9, p.2)**

#### Curiosidade:

“O mesmo elemento perguntou, enquanto se sentava no novo lugar, com ar de satisfação e olhando para a mesa onde se encontrava a professora, G4q: “isso é para fazermos um jogo?”

**(Evidência 10.7 da categoria (10) – conjunto de notas 14, p.3)**

Comportamentos:

“Os alunos estiveram sossegados e muito receptivos.”

**(Evidência 10.9 da categoria (10) – conjunto de notas 15, p.2)**

“Os alunos, à exceção de um aluno, portaram-se bem.”

**(Evidência 10.10 da categoria (10) – conjunto de notas 15, p.3)**

“O jogo finalizou com euforia.”

**(Evidência 10.11 da categoria (10) – conjunto de notas 15, p.4)**

As evidências que acabámos de apresentar indicam, como dissemos, a forma como as crianças recebem as actividades lúdicas e os jogos, com interesse, entusiasmo e até alguma efusividade, para além de que através deles parecem agir de forma socializada, como indicam as evidências **10.9** e **10.10**.

Assim, percebe-se a relação positiva que as crianças deste grupo têm com estas actividades, o que também é evidente nas situações seguintes onde as crianças manifestam o desejo pelo jogo, a vontade de jogar.

“Entretanto, um elemento feminino, perguntou à professora, **G4S**: “podemos fazer o jogo da sexta-feira?”

**(Evidência 20.1 da categoria (20) – conjunto de notas 11, p.2)**

**G4i**: “não podemos fazer o jogo que está nesta página?”

**(Evidência 20.2 da categoria (20) – conjunto de notas 13, p.2)**

“Neste momento, um dos elementos perguntou à professora, **G4r**: ”oh professora, não vamos fazer um jogo?”

**(Evidência 20.3 da categoria (20) – conjunto de notas 14, p.4)**

“Os elementos do grupo manifestaram a vontade de continuar a jogar. Um deles disse, de forma enfática, **G4t**: “só mais um, professora”.

**(Evidência 20.4 da categoria (20) – conjunto de notas 14, p.7)**



As observações realizadas permitiram também perceber que as crianças associam o jogo à ideia da recompensa.

“Um dos elementos do grupo perguntou, **G4I**: “qual é o prêmio?”, mas foi informado pela professora de que não havia prêmio. Pareceu desiludido.”  
**(Evidência 25.1 da categoria (25) – conjunto de notas 9, p.4)**

**25.2** “Um dos colegas não pareceu concordar com aquela afirmação, dizendo, **G4M**: “é só um jogo? E o prêmio, não conta?” **(Evidência 25.2 da categoria (25) – conjunto de notas 9, p.4)**

### **c) Desenvolvimento Global**

A premissa principal referida na literatura da especialidade é o desenvolvimento global da criança, quer no 1º C.E.B, quer no E.I nesse ciclo de ensino, que deve respeitar os princípios orientadores gerais para esse Ciclo de ensino.

Nesta área de conteúdo, agrupámos as categorias que se referem a valências essenciais a esse desenvolvimento global como as relações interpessoais, marcadas pelo incentivo, cooperação, pelo trabalho de equipa, mas ao mesmo tempo pela competição, a autonomia e a capacidade de liderança, apresentando as evidências que as nossas observações com este grupo nos forneceram relativamente a esses elementos no sentido de tentarmos perceber de que forma as actividades promovidas contribuíram para o desenvolvimento destas valências.

Começamos pelas relações interpessoais. As relações interpessoais parecem ser, neste grupo, marcadas pela oscilação entre comportamentos de cooperação e incentivo e de comportamentos de conflito, por vezes associados à competição.

Há aqui, portanto, uma clara relação entre as categorias **(13)**, **(12)**, **(16)** e **(9)** e é essa relação que procuramos apresentar e discutir com base nas evidências constantes em cada uma dessas categorias.

Começamos pela categoria **(13)** que se refere, precisamente, às relações interpessoais. Nela foram registadas sete evidências que traduzem diferentes formas de as crianças se

relacionarem entre si. Passamos a apresentar cada uma dessas formas, reveladas pelas observações em sala de aula, e as evidências que as apoiam:

Zombarias – Segundo Piaget (1977)<sup>53</sup> este é um tipo de linguagem egocêntrica que tem como efeito o facto de se dirigir a um interlocutor específico e agir sobre ele, provocando diversas reacções, de entre as quais, neste caso, a disputa ou o conflito.

“Os colegas continuaram a reagir com risos e esta situação deu azo a um pequeno diálogo entre este elemento e alguns colegas no qual cada um tentava fazer valer a sua opinião.”

**(Evidência 13.2 da categoria (13) – conjunto de notas 6, p.4)**

“Foi gozado por um dos colegas e amou durante uns segundos.”

**(Evidência 13.8 da categoria (13) – conjunto de notas 9, p.2)**

“Um dos elementos do grupo respondeu, “na *chicken*”. A professora explicou que ele estava a confundir *chicken* (galinha) com *kitchen* (cozinha). Os colegas começaram-se a rir. As risadas prolongaram-se durante alguns segundos e o elemento que trocou as palavras começou a revelar uma expressão de descontentamento. “

**(Evidência 13.12 da categoria (13) – conjunto de notas 11, p.4)**

“Risos por parte de alguns elementos.”

**(Evidência 13.15 da categoria (13) – conjunto de notas 14, p.5)**

“Risadas por parte de vários elementos.”

**(Evidência 13.16 da categoria (13) – conjunto de notas 14, p.5)**

## Conflitos

“Observou-se que um dos elementos do grupo optou por não participar na tarefa, alegando que não queria trabalhar com os colegas do seu grupo.”

**“(Evidência 13.1 da categoria (13) – conjunto de notas 3, p.3)**

---

<sup>53</sup> (p. 45/46)

“Ao mesmo tempo desenrolava-se um diálogo entre alguns elementos do grupo que culminou com a saída de um deles da sala devido aos comentários que os colegas fizeram em relação a si. Este elemento saiu da sala visivelmente aborrecido com os comentários dos colegas e observou-se que não pediu autorização à professora para se poder ausentar.”

**(Evidência 13.3 da categoria (13) – conjunto de notas 7, p.1)**

“Um dos elementos entrou na sala a chorar. Um colega disse que isto se devia ao facto de outro colega do grupo lhe ter batido durante o intervalo.”

**(Evidência 13.11 da categoria (13) – conjunto de notas 11, p.1)**

“Dois elementos estavam a mandar-se calar um ao outro.”

**(Evidência 13.13 da categoria (13) – conjunto de notas 11, p.8)**

Neste momento apresentamos o **Caso 1** que, à semelhança do caso anteriormente apresentado, demonstrou alguns comportamentos recorrentes ao longo das sessões observadas. Este evidenciou no entanto, um tipo de comportamento muito diferente relativamente ao aluno do **Caso 2**.

O aluno do **Caso 1** protagonizou dois comportamentos desadequados (evidências **6.2** e **6.23**) em que respondeu de forma desadequada à professora quando esta chamou a sua atenção por estar alheado relativamente às actividades da aula. Em ambos os casos mostrou-se revoltado com estas chamadas de atenção.

Para além destes comportamentos desadequados protagonizou também um momento de distração no qual se voltou a mostrar alheado relativamente ao trabalho que se estava a realizar (evidência **7.35**).

A revolta foi também manifestada em relação aos colegas, como se vê na evidência **13.12**, no momento em que os colegas se riram por este elemento ter trocado duas palavras foneticamente idênticas mas semanticamente distintas. O aluno amuou perante este comportamento dos colegas, o que indica o seu desagrado perante a atitude dos mesmos, talvez por se ter sentido inferiorizado.

Numa das sessões recusou-se a participar no trabalho de grupo proposto pela professora pois alegou não querer trabalhar com os colegas que tinham sido reunidos no seu grupo (evidência **13.1**).

A evidência **13.14**, ilustra um momento em que o aluno passou pela mesa da observadora e lhe deu um beijo e um abraço. Optámos por incluir a referência a esta evidência pois ela ilustra o facto de esta ser uma criança que evidencia alguma necessidade de chamar a atenção dos outros. Recordamos os comportamentos que acima referimos, atentando no momento de distração protagonizado por este aluno que se refere a uma situação em que este simulou que estava a chorar, só tendo parado quando um colega comentou a situação.

Continuamos, de seguida, a apresentar as formas de relação interpessoal observadas neste grupo.

### Conflitos marcados pelo sentido de competição

“Durante esta fase da actividade, um dos elementos da equipa A, após o seu colega ter respondido incorrectamente quando lhe foi mostrada a estrela roxa, disse-lhe, **G4J**: “assim não ganhamos o ponto por causa de ti”.

**(Evidência 13.9 da categoria (13) – conjunto de notas 9, p.3)**

### Sentido de injustiça

“ (...) após ser mostrada a estrela castanha à equipa C e dos seus elementos terem dado a resposta incorrecta, um elemento do grupo disse ao seu colega, **G4K**: “para a fila A é tudo fácil”.)

**(Evidência 13.10 da categoria (13) – conjunto de notas 9, p.3)**

### Afirmação do Eu

“Este pareceu orgulhoso pois sorriu para a professora e olhou, depois, para os seus colegas.”

**(Evidência 13.4 da categoria (13) – conjunto de notas 7, p.4)**

“O elemento que deu esta resposta reagiu à confirmação da professora dizendo, voltando-se para os colegas com ar sorridente, **G4F**: “três a um!”

**(Evidência 13.5 da categoria (13) – conjunto de notas 7, p.4)**

“A professora confirmou a resposta e o elemento ficou muito contente, novamente a sorrir e a olhar em volta para os seus colegas.”

**“ (Evidência 13.6 da categoria (13) – conjunto de notas 7, p.6)**

“ Anunciou-se que os vencedores eram os três elementos que tinham somado o maior número de respostas corretas. Estes mostraram-se muito satisfeitos com a vitória, sorrindo e olhando em volta para os colegas.”

**(Evidência 13.17 da categoria (13) – conjunto de notas 14, p.7)**

Respeito

“Alguns elementos trocavam ideias com os colegas acerca do seu trabalho, mas faziam-no falando baixo de forma a não perturbarem o trabalho dos outros colegas.”

**(Evidência 13.7 da categoria (13) – conjunto de notas 8, p.5)**

Carinho

“Durante esta distribuição, um dos elementos que se tinha levantado para ir buscar o seu caderno, passou pela secretária onde a observadora estava sentada e deu-lhe uma abraço e um beijo na face, dizendo, de forma carinhosa, “professora”.

**“ (Evidência 13.14 da categoria (13) – conjunto de notas 14, p.1)**

Apresentámos, nesta categoria, várias evidências que revelaram um grupo marcado por comportamentos egocêntricos mas também socializadores. As categorias seguintes, **(16)** e **(9)**, servirão de suporte à caracterização das atitudes socializadoras reveladas pelas crianças durante as sessões de observação.

Destas atitudes socializadoras destacamos:

Entreajuda/trabalho de equipa/cooperação

As evidências da categoria **(8)**, **8.1** a **8.4** e da categoria **(16)**, **16.1** e **16.2** traduzem situações nas quais as crianças colaboraram com os colegas no sentido de os ajudarem a ultrapassar dificuldades, mostrando-se capazes de trabalharem em equipa.

A evidência seguinte ilustra uma situação específica, durante uma actividade de grupo, em que as crianças demonstraram a capacidade de trabalharem em equipa atribuindo tarefas a cada um dos elementos do grupo no sentido da realização de um trabalho comum.

“Cada grupo começou a organizar-se, sendo visível que, dentro de cada um, os seus elementos tentavam decidir quem iria desenhar o quê e por que parte começariam.”

**(Evidência 8.3 da categoria (8) – conjunto de notas 3, p.3)**

### Incentivo

As evidências **16.3, 16.4, 16.5**, revelam comportamentos de incentivo por parte das crianças em momentos em que os colegas se mostravam hesitantes em responder a uma questão ou no momento em que alguém respondia correctamente.

“Os colegas incentivavam a responder.”

**(Evidência 16.3 da categoria (16) – conjunto de notas 14, p.5)**

“Muitas vezes, quando um elemento mostrava dificuldade em responder à imagem ou palavra contida no seu círculo de jogo, os colegas incentivavam-no a responder, dizendo, **G4s**: “força”.

**(Evidência 16.4 da categoria (16) – conjunto de notas 14, p.7)**

“Por vezes batiam palmas quando alguém identificava correctamente uma imagem ou palavra.”

**(Evidência 16.5 da categoria (16) – conjunto de notas 14, p.7)**

Destacamos também a presença de comportamentos indicativos de competição nas evidências seguintes:

“Observou-se que antes de a sessão ser dada por terminada um dos elementos perguntou à professora, relativamente às perguntas que iriam ser feitas na próxima sessão, **G4C**: “isso vale quanto?”

**(Evidência 12.1 da categoria (12) – conjunto de notas 6, p.5)**

“Este pareceu orgulhoso pois sorriu para a professora e olhou, depois, para os seus colegas.”

**(Evidência 12.2 da categoria (12) – conjunto de notas 7, p.4)**

“O elemento que deu esta resposta reagiu à confirmação da professora dizendo, voltando-se para os colegas com ar sorridente, **G4F**: “três a um!”

**(Evidência 12.3 da categoria (12) – conjunto de notas 7, p.4)**

“A professora confirmou a resposta e o elemento ficou muito contente, novamente a sorrir e a olhar em volta para os seus colegas.”

**(Evidência 12.4 da categoria (12) – conjunto de notas 7, p.6)**

“Durante esta fase da actividade, um dos elementos da equipa A, após o seu colega ter respondido incorrectamente quando lhe foi mostrada a estrela roxa, disse-lhe, **G4J**: “assim não ganhamos o ponto por causa de ti”.

**(Evidência 12.5 da categoria (12) – conjunto de notas 9, p.3)**

“(…) após ser mostrada a estrela castanha à equipa C e dos seus elementos terem dado a resposta incorrecta, um elemento do grupo disse ao seu colega, **G4K**: “para a fila A é tudo fácil”.

**(Evidência 12.6 da categoria (12) – conjunto de notas 9, p.3)**

“O grupo vencedor manifestou a sua alegria com bastantes sorrisos, olhando uns para os outros com ar muito satisfeito.”

**(Evidência 12.7 da categoria (12) – conjunto de notas 9, p.5)**

“No final, um elemento feminino perguntou, **G4R**: “quem é que acertou? (…)”

**(Evidência 12.8 da categoria (12) – conjunto de notas 10, p.6)**

“(…) um dos elementos, o mesmo que tinha feito um som de vitória quando acertou numa palavra durante a actividade, disse a um colega, **G4U**: “empatámos!”

**(Evidência 12.9 da categoria (12) – conjunto de notas 11, p.7)**

“Depois que foi feita uma nova pergunta acerca de uma frase do texto, responderam alguns elementos ao mesmo tempo. Ouviu-se um deles a dizer, **G4Z**: “fui eu que disse primeiro”.

**(Evidência 12.10 da categoria (12) – conjunto de notas 12, p.4)**

“Anunciou-se que os vencedores eram os três elementos que tinham somado o maior número de respostas correctas. Estes mostraram-se muito satisfeitos com a vitória, sorrindo e olhando em volta para os colegas.”

**(Evidência 12.11 da categoria (12) – conjunto de notas 14, p.7)**

Durante a actividade de grupo foi também observado um tipo de relação socializada na qual se evidenciou o papel de liderança que algumas crianças tentavam assumir no seio do grupo:

“ (...) foi perceptível que alguns elementos tentavam assumir uma posição de líder dentro do seu grupo, dando as suas opiniões e indicando aos colegas como achavam que deveriam proceder.”

**(Evidência 21.1 da categoria (21) – conjunto de notas 4, p.2)**

Para concluir a apresentação e discussão dos dados inseridos nesta área de conteúdo, não podemos deixar de fazer referência à questão da **autonomia**, focada na literatura como valência a desenvolver ao longo do percurso escolar da criança. Os exemplos que de seguida apresentamos demonstram situações de actividades que privilegiaram o desenvolvimento dessa valência.

“ (...) os elementos do grupo demonstraram entender a explicação, repetindo, depois, cada palavra sem a ajuda da professora.”

**(Evidência 5.1 da categoria (5) – conjunto de notas 1 p.6)**

“Alguns elementos iam, do seu lugar, recordando a canção “*Head, shoulders, knees and toes*”. À medida que iam cantando iam gesticulando, apontando para as várias partes do corpo descritas na canção.”

**(Evidência 5.2 da categoria (5) – conjunto de notas 2, p.3)**

“A ajudante do dia ia interagindo com naturalidade com os colegas. Dava indicações claras e mostrava-se bastante confiante. Aconselhava os colegas a esperarem pela sua vez e ia dizendo o nome dos colegas que queria que respondessem sempre que alguém não sabia responder.”

**(Evidência 5.4 da categoria (5) – conjunto de notas 10, p.3)**

“Depois, a ajudante escreveu no quadro a palavra avô e, antes que um dos colegas respondesse, fez uma comparação com a palavra avó, dizendo “ se avó é *grandmother*, avô é...”. Não completou a frase mas fez um gesto com as mãos que pareceu ter o objectivo de incentivar o colega a raciocinar com base naquilo que ela tinha acabado de dizer.”

**(Evidência 5.5 da categoria (5) – conjunto de notas 10, p.3)**

“Posteriormente, a próxima pergunta feita pela professora iniciou um pequeno diálogo entre esta e um elemento do grupo acerca da função da palavra *is* na frase:

“Porque está o verbo *is* na pergunta?” (professora)

- “Para fazer sentido.” (elemento do grupo)

- “Em relação a quê?” (professora)



- “À resposta.”. O elemento que respondeu mostrou-se concentrado, respondendo de imediato e de forma clara ao que a professora ia perguntando. Pareceu confiante nas respostas que deu.

**(Evidência 5.6 da categoria (5) – conjunto de notas 13, p.3/4)**

“Os elementos do grupo demoraram a responder, até que, momentos depois, mediante as perguntas que a professora ia fazendo, respondeu correctamente um elemento masculino.”

**(Evidência 5.7 da categoria (5) – conjunto de notas 13, p.4)**

### **1.5 Os três CASOS – pontos convergentes e divergentes**

Como explicámos na introdução deste capítulo, o presente subcapítulo é dedicado à confrontação dos resultados que apresentámos nos subcapítulos anteriores (1.2, 1.3 e 1.4). Nele procuraremos sumariar alguns pontos convergentes e divergentes que foram identificados durante o processo da análise dos dados entre os três grupos estudados.

Para tal começamos por nos reportar ao contexto em que se desenvolveram as aulas de E.I. dos três grupos estudados que conformam os CASOS do nosso estudo de caso múltiplo.

Como vimos nos três subcapítulos anteriormente referidos, as aulas de E.I. dos três grupos partilhavam o mesmo contexto de operacionalização, ou seja, eram promovidas como A. E. C., sendo-lhes, por isso, conferidos os tempos extracurriculares, que com as recentes alterações no Currículo do 1ºCiclo, se viram reduzidas, no caso das escolas onde conduzimos o estudo, ao último tempo, das 16h30 às 17h30, contemplando menos horas semanais, uma hora para o 1º e 2º anos, e duas para o 3º e 4º anos. Para além disso eram aulas de frequência facultativa e, como vimos, nem todas as crianças inscritas frequentavam, por diversas razões, a maioria que desconhecemos, as aulas de E.I.

Como constatámos nos subcapítulos anteriores, apenas no G4 esta situação se reflectiu, por vezes, no trabalho promovido já que alguns alunos não conseguiam acompanhar os colegas por não estarem sempre presentes nas aulas.

O horário conferido às aulas pareceu apenas influenciar o grupo G4, pois este foi o único em que observámos referências ao tempo que faltava para terminar as sessões em determinadas actividades e onde se inferiu a desmotivação e cansaço das crianças.

Relativamente aos materiais utilizados na promoção das actividades de Língua Inglesa vimos, a partir dos registos da componente de observação dos G.O que no G1 houve grande diversidade de materiais ao longo das oito sessões observadas. Essa diversidade foi mais reduzida no G3 e no G4.

Na tabela seguinte ilustramos a variedade de materiais observada nos três grupos, enumerando as vezes em que cada tipo de material foi utilizado durante as sessões.

Tipo de Materiais	G1	G3	G4
Jogos	18	3	5
Canções	6	1	2
Histórias	2	0	1
Fichas de trabalho	3	3	0
<i>Flashcards</i> /Posters	7	0	3
Actividades manuais	1	2	0
Desenho	1	0	2
Áudio/Visuais	9	0	1
Manual/Livro de actividades	0	5	5
Exposições orais	0	0	2

**Tabela 10- Variedade de materiais utilizados pelos três grupos**

Pode observar-se na tabela o recurso recorrente a jogos no G1 e o reduzido número desse tipo de materiais nos grupos G3 e G4. A mesma discrepância verifica-se na utilização de materiais áudio visuais, *flashcards* e o recurso a canções.

Recordamos que este tipo de materiais é recomendado por autores como Dias e Mourão (2005) e Strecht-Ribeiro (1998) e (2005) como potenciadores de experiências diversificadas de aprendizagem da L.E. e que atuam na promoção de relações positivas e da motivação relativamente a essa aprendizagem em fase precoce.

A maior diferença ao nível dos materiais utilizados como vemos na tabela, e também ao nível das actividades promovidas, como vimos nos subcapítulos onde apresentámos e discutimos individualmente os dados referentes a cada grupo, centra-se no recurso a jogos e actividades lúdicas, elevado no G1 e reduzido no G3 e no G4, embora no G4 se verifique uma maior incidência deste tipo de actividades e materiais do que no G3, de todos os grupos aquele em que este tipo de recursos se verificou mais escasso.

Na Grelha 6, onde damos conta do número de evidências registado em cada categoria de informação nos três grupos observados, verificamos que existem também grandes

discrepâncias ao nível dos comportamentos desadequados e distrações, sendo que, neste caso, o maior número de evidências foi registado no G3 e no G4, sendo reduzido no caso do G1.

Embora anteriormente tenhamos revelado estar cientes de que num tipo de estudo da índole do nosso não podemos extrair conclusões generalizáveis deste tipo de dados, e de sabermos que o número de observações entre os três grupos também é divergente, pelas condicionantes que apresentámos no capítulo 3, e que, portanto, não podemos centrar-nos apenas nesses números, postulamos que haja uma relação entre os dados de que aqui falamos.

Ou seja, o jogo é, e aqui tomamos o seu sentido como actividade lúdica específica, como disse Chateau, a actividade espontânea e essencial da infância. Desta forma sabemos que ele é inato à criança e que, portanto, a acompanha ao longo do seu processo de aprendizagem como de resto explorámos no capítulo II. Como dissemos, também, este processo de aprendizagem deve atender às necessidades da criança conferindo-lhes prioridade no estabelecimento de metas e objectivos ao longo desse processo.

“*O jogo e a brincadeira são a maneira mais natural das crianças aprenderem*”, dizia Carla Ravasco Nobre (2002), conferindo assim ao jogo e às actividades lúdicas o estatuto de recursos pedagógicos válidos.

Strecht-Ribeiro (1998) definiu os jogos como recursos “*valiosos em qualquer estágio de aprendizagem de línguas*” apontando-lhes como principais potencialidades o facto de proporcionarem oportunidades de prática, repetição e reforço de vocabulário e estruturas na quatro competências, de estimularem o interesse e motivação das crianças, de proporcionarem oportunidades de comunicação reais criando um contexto de cooperação e capazes de fomentarem a autoconfiança. Também estes aspectos já tinham sido focados no capítulo II deste estudo em que fizemos referência a Strecht-Ribeiro (2005) e ao tipo de actividades que este considerou relevantes no contexto do E.I. no 1º C.E.B.

Assim, o G1, que foi o grupo com maior número de actividades lúdicas e de jogos, foi também o grupo com o maior número de evidências de interesse e curiosidade, de atenção e concentração e onde o entusiasmo e motivação foram mais constantes e

uniformes ao longo de todas as sessões. Queremos com isto dizer que neste grupo não houve as grandes oscilações de motivação verificadas nos outros grupos onde esta componente foi reduzida e onde se observou, como vimos nos subcapítulos anteriores, que a atenção, motivação e comportamentos das crianças oscilava conforme o tipo de actividades que lhes era proposto. Da mesma forma, não se verificou, como já dissemos, o elevado número de comportamentos desadequados e distrações que verificou nestes dois grupos.

As actividades lúdicas e os jogos, apoiados em materiais diversos, possibilitaram às crianças do G1 o contacto com a língua sob diversas formas, permitindo-lhes explorar vocabulário novo, repetir e interiorizar vocabulário adquirido, tomar contacto com aspectos fonético-fonológicos da língua como o ritmo e a acentuação, através das canções e exercícios de áudio, interagir em situações de comunicação real e cooperarem com os colegas em diversas situações.

As mesmas potencialidades foram oferecidas às crianças do G3 e do G4, não obstante à reduzida incidência destas actividades nas suas aulas de E.I, embora nestes grupos não tenham sido promovidas actividades de base áudio como se promoveram com o G1.

A presença da componente lúdica permitiu- nos observar as formas como as crianças dos três grupos se relacionaram com o jogo durante as sessões observadas, sendo que um dos grandes elementos comuns foi o facto de todas as crianças de todos os grupos desejarem este tipo de actividade e se envolverem nela com entusiasmo e motivação embora todos a tenham encarado de forma séria, o que vai ao encontro de algumas ideias discutidas na literatura onde percebemos que para a criança o jogo é muito mais do que uma brincadeira, muito mais do que um divertimento, é uma actividade séria. Tal como expressava Chateau (1961) *“o jogo é sério, possui quase sempre regras severas, comporta fadigas e, por vezes, leva mesmo ao esgotamento. Não é um simples divertimento mas muito mais”*. (p.25)

Foi na questão das regras dos jogos que os três grupos revelaram algumas diferenças, mais precisamente ao nível da compreensão das mesmas. O G1 mostrou mais dificuldades na compreensão das regras o que, se tivermos em conta as teorias dos jogos de regras referidas no capítulo II, nos remete para a faixa etária das crianças deste grupo (6 anos). Recordamos que Piaget (1977) apontava a fase dos quatro aos sete anos como o momento em que as crianças começam a experimentar este tipo de jogos, sendo que é

também nesta fase que se começam a estabelecer as primeiras relações sociais entre as crianças. Como vimos nesse capítulo, no quadro 7, Piaget distingue duas fases nos jogos de regras, a primeira referente à fase de que acabámos de falar e a segunda dos sete aos onze anos, sendo estas relacionadas com o maior ou menor grau de socialização entre as crianças.

Como referimos na apresentação dos dados referentes ao G1 vimos que as crianças se relacionavam ainda de forma um pouco egocêntrica, como constatámos na descrição do jogo *Hide and Seek* (conjunto de notas 8), em que estas demonstraram centrar-se na satisfação das próprias necessidades ignorando ou resistindo a actos socializadores como a partilha. Ainda assim também observámos situações opostas, também durante os jogos, em que as crianças se ajudavam entre si quando alguém estava como dificuldades, como foi o exemplo do jogo de tabuleiro, também registado no conjunto de notas 8. Esta situação ilustra o facto que já tínhamos expresso no subcapítulo referente à apresentação do G1, de que as relações entre as crianças deste grupo oscilam entre o egocentrismo e a cooperação, dado que nos é fornecido pelo jogo, ou seja, pelas relações que as crianças revelaram entre si através do jogo.

Já no G3 e no G4, esta relação parece processar-se mais no sentido da socialização entre as crianças sendo que não foram observadas marcas de egocentrismo nem foram registadas oscilações de comportamento nesse sentido. Vimos nos dois grupos a forma como as crianças respeitaram a vez de jogar de cada um nos (poucos) jogos que foram propostos nas aulas de E.I. e como não houve espaço para conflitos nem críticas durante esses momentos, tornando-se essas experiências de aprendizagem verdadeiramente socializadoras. Estamos, então, a ir ao encontro de Piaget (1977) na medida em que este afirmava que, nos jogos de regras, a evolução ia-se processando no sentido da cooperação, sendo que é na segunda fase deste tipo de jogos que essa evolução começa a acontecer e se começa a verificar uma socialização entre iguais, por oposição ao que acontece na primeira fase em que há um domínio de influência do mais velho sobre o mais novo.

Recordamos também que este tipo de actividade teve, em especial no G3, o efeito de uniformizar o comportamento do grupo no sentido de uma melhoria no mesmo. Dos três grupos foi o que maior alteração de comportamento revelou perante uma situação de jogo.

As afirmações anteriores caminham no sentido do que expressámos no capítulo II quando abordámos a questão da ligação entre o jogo e as fases do desenvolvimento da criança na medida em que ilustram o tipo de relação social que as crianças tinham entre si na fase em que foram observadas.

Com a observação dos três grupos pertencentes a diferentes faixas etárias e a anos escolares subsequentes (exceptuando o segundo ano que não pudemos observar pelo motivos indicados no capítulo III) foi-nos revelada com um exemplo prático a teoria de evolução dos jogos de regras de que falava Piaget, sendo que de um grupo de crianças de 6 anos que começavam a dar os primeiros passos nas suas relações sociais e em que oscilavam as relações de egocentrismo e de cooperação, passámos por dois grupos da faixa etária dos 8 (G3) e dos 9 anos (G4) onde essas relações se revelam eminentemente socializadas no sentido da plena cooperação. Neste sentido recuperamos Piaget (1977) que afirmava ser na idade entre os sete e oito anos de idade que “*surge a necessidade de trabalhar em comum*” (p.59), referindo que antes dessa idade a criança não tem vida social durável, o que explica o domínio do egocentrismo, tanto a nível do pensamento como da linguagem nessa fase do desenvolvimento da criança.

No seguimento destas afirmações introduzimos outro elemento comum aos três grupos, a competição, elemento que também, como sugerem Ten e Marín (2008), faz parte desta evolução.

A competição foi um elemento recorrentemente observado nos três grupos, embora com maior incidência no G1 e no G4, sendo observada em situações de jogo mas também em algumas actividades de índole não lúdica. Muitas vezes o sentido de competição surgiu associado à aparente necessidade de afirmação do eu. Neste ponto destacou-se o G4.

Este foi o grupo onde foi mais evidente esta procura de afirmação através dos resultados dos jogos e da participação em outras actividades e também o grupo onde se verificou o maior número de evidências relativamente à reacção perante a vitória e a derrota, categoria que nos grupo G1 e G3 registou um número muito reduzido de evidências.

Foi frequente no G4 observar-se que as crianças, quando tinham sucesso na realização das actividades, lúdicas ou não, procuravam o olhar dos colegas como se quisessem encontrar neles uma reacção, provavelmente de admiração. Dizia Chateau (1961) que

*“(...) o jogo é uma prova e é porque é uma prova que a criança procura um público e se orgulha de todos os seus êxitos” (p.26).*

A necessidade de afirmação do eu foi expressa desta forma confirmando que *“(...) a criança procura no jogo uma prova que lhe permita afirmar o seu eu.” (Chateau, 2005: p.29)*

Talvez seja por este motivo que, por várias vezes, as crianças do G4, como nenhum outro grupo, demonstraram uma certa preocupação com os pontos, com os resultados dos jogos e das actividades até as que, à partida, não eram de índole lúdica mas que pareceram sê-lo, aos olhos das crianças, que se preocupavam em saber a pontuação, saber se havia um prémio, saber quanto valiam as tarefas ou saber quem tinha acertado mais. É também este o único grupo onde se registaram evidências da categoria **(25)** referente à noção de recompensa associada ao jogo.

Neste sentido, embora o G1 tenha apresentado o mesmo número de evidências de competição do G4, podemos perceber que neste último grupo a preocupação com a afirmação do eu assume uma importância que no G1 foi revelada de outra forma totalmente diferente.

Se foi evidente a afirmação do eu no G4 no sentido de uma quase auto-adulação das crianças na forma como olhavam para os colegas quando conquistavam o sucesso nas actividades, no G1 a afirmação do eu também se verificou mas mais no sentido da necessidade de um sentimento de integração no seio do grupo expresso pela timidez que as crianças demonstraram quando expostas perante o grupo, tal como defendemos no subcapítulo em que apresentámos e discutimos os dados do G1.

Em resumo, a afirmação do eu foi um elemento comum aos três grupos, mas mais evidente no G1 e no G4. No G1, com crianças mais novas, processou-se no sentido de uma necessidade de integração no seio de um grupo, como dissemos, de crianças ainda pouco autoconfiantes, e no G4, pelo contrário, processou-se no sentido de uma afirmação perante o grupo, através de atitudes dominadas pela autoconfiança.

Esta situação é ilustrativa do que discutimos no capítulo 2, no qual se afirmou a relação do jogo e das actividades lúdicas com as fases do desenvolvimento infantil, que aqui se torna clara ao vermos que as diferentes necessidades das crianças nestas diferentes idades se reflectiu na forma como se envolveram nas actividades lúdicas. Ou seja, as



crianças mais velhas (do G4) envolveram-se nos jogos e nas actividades lúdicas adoptando uma atitude de competição mais marcada no sentido da sua afirmação perante o grupo pois já revelavam a autoconfiança necessária para se quererem afirmar no mesmo, enquanto as crianças mais novas, mais tímidas, procuravam sentir-se parte do grupo, sendo a afirmação de que falamos a possibilidade de fazerem parte desse grupo.

Para concluirmos este subcapítulo, não podemos deixar de notar que em todos os grupos se verificou que os objectivos lúdicos dos jogos e os objectivos pedagógico-linguísticos surgiram indissociáveis sendo que cumpriram o propósito de motivar as crianças estimulando a sua participação activa, interesse e concentração ao mesmo tempo que lhes ofereceram contextos reais e naturais de comunicação em que colocaram em funcionamento o vocabulário e estruturas de vários temas, proporcionando-lhes a oportunidade do desenvolvimento de relações socializadas com os colegas em que dominaram valores como o respeito e a cordialidade.

Foi assim, nestes grupos, cumprida e validada a função da componente lúdica, nomeadamente na realização do jogo, no ensino-aprendizagem do Inglês neste contexto de ensino. De resto, basta atentarmos no facto de o único grupo onde não se registaram evidências de falta de motivação ter sido o único onde se promoveram actividades lúdicas e jogos de forma habitual e sistemática.

## Capítulo V - Conclusões

### **Enquadramento**

Este capítulo é dedicado à apresentação das conclusões principais resultantes do nosso estudo, fazendo referência aos possíveis contributos que o mesmo possa trazer para a discussão do tema do ensino precoce do Inglês no 1ºC.E.B. sem, no entanto, esquecermos as limitações que este apresenta e que já tinham sido objecto de discussão no capítulo referente à metodologia.

Reportamo-nos à relação do trabalho com a área da Supervisão e procuraremos dar conta de algumas implicações pedagógicas que o nosso trabalho possa ter, apresentando algumas sugestões para futura investigação na área.

Assim, o capítulo encontra-se dividido em cinco subcapítulos introduzidos por este enquadramento.

No primeiro enumeram-se as conclusões principais, no segundo indicam-se possíveis contributos do estudo, seguindo-se, no terceiro, a apresentação de potenciais limitações e fragilidades, reportando-se, de seguida, no quarto subcapítulo, à relação do estudo com a Supervisão Pedagógica. Encerra-se o capítulo com o subcapítulo cinco no qual se apresentam algumas sugestões para possíveis investigações futuras.

## **1. Conclusões principais**

Desde que o E.I. passou a fazer parte da realidade do 1º Ciclo, embora como modalidade de enriquecimento curricular de carácter não obrigatório, as crianças deste Ciclo de ensino passaram a dispor, no ensino público, de uma oportunidade que até então a maioria não tinha, o contacto com uma L.E.

Esta nova oportunidade veio, no entanto, como vimos no capítulo referente ao enquadramento teórico deste estudo, trazer uma diversidade de modelos de implementação e operacionalização que contribuiu para que o ensino desta Língua em fase precoce não lograsse alcançar as metas europeias de que há muito se faz eco.

Alguns destes modelos implicam, por vezes, um contexto pouco apelativo tanto para as crianças como para os docentes que com elas, e para elas, trabalham no sentido de as motivarem para as actividades da L.E.

Os horários reduzidos, relegados para o final do dia de trabalho, no último tempo extracurricular, a título de exemplo, é um factor que, como vimos condiciona a motivação e atenção das crianças. O facto de nem todas as crianças frequentarem todas as aulas de E.I. implica, por vezes, a necessidade de se reequacionar estratégias e adequar metodologias.

O papel do professor torna-se, pois, central na promoção de estratégias que visem contornar estes problemas, estimulando nas crianças a motivação necessária para que retirem das experiências de Língua todo o potencial que estas podem oferecer ao seu desenvolvimento holístico.

Neste sentido a literatura da especialidade tem-se centrado sempre nessa meta focando a importância de se promoverem estratégias e metodologias que assentem nas necessidades das crianças e que tenham em conta que essas necessidades evoluem a par do seu desenvolvimento.

O presente estudo tinha como objectivo observar, analisar e compreender, ou pelo menos procurar compreender, a forma como as crianças se relacionam com as actividades de Língua Inglesa promovidas no contexto em que actualmente são oferecidas no 1º C.E.B., como A.E.C., através do elemento que para si é mais natural e

que estará presente, ainda que de diversas formas, ao longo de todo o seu desenvolvimento, desde os primeiros meses até à vida adulta, o jogo.

A literatura que nos serviu de enquadramento ao estudo remetia-nos sempre para a necessidade de se promoverem estratégias de ensino do Inglês em fase precoce assentes na componente lúdica e enumeravam uma série de benefícios que essa componente poderia oferecer nesse contexto.

As observações que realizámos em sala de aula vieram confirmar alguns desses benefícios mas também trouxeram à luz algumas questões que, provavelmente, nunca sequer teríamos equacionado se não tivéssemos partilhado o mesmo espaço com as crianças durante dois meses, se não tivéssemos estado do lado de cá da secretária do professor, se não tivéssemos escutado os desabafos e opiniões a que por vezes não temos acesso por, precisamente, estarmos do lado de lá.

Foi-nos, assim, permitido perceber um pouco melhor porque age a criança da forma como age em determinadas situações, perante determinadas actividades, aquelas que por vezes nos dão tanto trabalho a preparar mas que depois não surtem o efeito desejado talvez porque foram pensadas nos objectivos que delineámos mas não nos das crianças a quem estas se destinam.

Assim, passamos a enumerar as principais conclusões a que chegámos após a realização deste estudo através do qual procurávamos inferir qual *a importância do jogo no Ensino-Aprendizagem, nomeadamente da Língua Inglesa no 1ºCiclo do Ensino Básico*.

Antes de mais devemos referir que, apesar das actividades de índole lúdica, em concreto os jogos, terem sido aquelas onde se observou, por parte das crianças, o maior entusiasmo e motivação e onde a participação activa e as mudanças de comportamento foram mais evidentes, outras houve em que estes elementos também assumiram grande relevância.

Foi o caso das actividades de base oral, algumas não lúdicas, em que, geralmente, as crianças eram convidadas a participar em conjunto e onde se observou que estas participaram sempre activamente, mostrando-se atentas, concentradas e motivadas no seio de uma dinâmica de grupo que permitiu apresentá-las como comunicadoras natas, que vêem na oportunidade de comunicar uma oportunidade de aprenderem e de se envolverem activamente nas experiências de aprendizagem.

As observações que realizámos com os três grupos permitiram-nos, assim, concluir em primeiro lugar que as actividades em que se explorou a oralidade foram das mais atractivas para as crianças já que se observou que durante as mesmas os elementos dos três grupos mostraram-se, como dissemos, participativos, atentos e motivados, a contrastar com alguns comportamentos que observámos em situações em que se exploraram actividades de leitura ou de escrita, estas apenas promovidas com os alunos do G3 e G4.

Após a análise das observações realizadas, que permitiram esta primeira conclusão, fomos direccionados para outra questão que até então não tínhamos equacionado, os diferentes comportamentos que as crianças das faixas etárias em que se enquadram as crianças dos grupos que estudámos, podem revelar quando são questionadas individualmente ou em grupo.

Esta situação foi particularmente evidente nas crianças do G1, cuja maioria, quando questionada individualmente, demonstrou hesitar em responder às tarefas solicitadas pela professora, o que contrastou com a postura global do grupo que, como verificámos no capítulo anterior, se pautou pela participação activa, pelo entusiasmo e motivação relativamente a todas as tarefas propostas que, como também foi objecto de discussão no referido capítulo, se reflectiram em actividades variadas, com recurso a materiais diversos e que proporcionaram às crianças diversas possibilidades de contacto com a Língua Inglesa.

A diferente postura que as crianças assumiram nessas situações distintas levou-nos, com o apoio da literatura da especialidade, a concluir que nesta faixa etária dominam ainda comportamentos de base egocêntrica em que as crianças ainda revelam alguma dificuldade em trabalhar em grupo, estando mais centradas na satisfação das próprias necessidades. Quando “expostas” perante o grupo, as crianças do G1, cuja média de idades é, recordamos, os seis anos, mostraram-se hesitantes e pouco confiantes, muitas vezes não conseguindo cumprir as tarefas solicitadas, o que parece indicar que ainda não se sentiam totalmente parte do grupo em que estavam incluídas. Um dos aspectos que apoiou esta conclusão foi o confronto com a realidade que observámos nos grupos de crianças mais velhas em que, no grupo de terceiro ano, cuja média de idades se situava nos oito anos, essa situação se verificou mais pontualmente e no grupo do quarto ano, com uma média de idades de nove anos, pareceu diluir-se, tendo sido registada

apenas uma evidência nas quinze sessões observadas, como se indica na Grelha 6 apresentada no capítulo IV deste estudo.

Inferimos, então, que a confiança e o sentido de inclusão no grupo vão aumentando à medida que a criança vai crescendo e se vai desenvolvendo, cedendo o egocentrismo o caminho a relações mais socializadas entre as crianças nas quais se começam a evidenciar progressivamente outros tipos de interação entre as mesmas. Como vimos, essas interações aumentaram de grupo para grupo, sendo mais evidentes no G4, o grupo de crianças mais velhas.

Ainda assim, verificámos a existência de um tipo de relação interpessoal socializada que, segundo a literatura, se processa gradualmente ao longo do desenvolvimento da criança, o sentido de cooperação, e cuja existência nos três grupos estudados pareceu não revelar discrepâncias significativas em termos do número de evidências. Ou seja, não podemos afirmar que o G3 e o G4 revelaram mais casos de cooperação entre os alunos, embora os números da grelha 6 indiquem isso mesmo, uma vez que, relembremos, o número de observações realizadas com os três grupos foi diferente, o que diminui a significância desses números em termos quantitativos.

Interessa-nos, pois, o seu significado e é a partir dele que apresentamos a conclusão a que chegámos de seguida, que nos parecia indicar que a frequente presença de actividades lúdicas, nomeadamente os jogos, no G1 ajuda a explicar a existência de situações de cooperação entre as crianças cujos comportamentos foram, nalguns casos, marcadamente egocêntricos. Essa cooperação resultou essencialmente dos jogos de grupo em que observámos, como referimos no capítulo anterior, que as crianças não hesitaram em ajudar os colegas que se encontravam em dificuldade na realização de algumas tarefas.

O jogo foi, assim, um elemento de aproximação e interação social entre as crianças mais novas, as do G1 em cuja faixa etária dominam, como já dissemos os comportamentos egocêntricos, mas a sua influência também se fez sentir nos grupos G3 e G4.

Com efeito, uma das principais conclusões que este estudo nos permitiu foi a influência positiva da componente lúdica, em geral, e do jogo em particular, nas relações interpessoais das crianças e da postura socializadora que esta potenciou nas sessões em

que a sua presença foi observada. Concluimos que através do jogo as crianças que observámos nos três grupos interagiram no sentido da cooperação nos casos em que foram promovidos jogos de grupo mas também em jogos de carácter individual, sendo evidente nestes casos a inexistência de comportamentos egocêntricos.

Vimos que as crianças ensaiaram, através destas actividades, comportamentos sociais que serão fundamentais à sua vida em comunidade, como o respeito pelo outro e o espírito de entreaajuda, o saber falar na sua vez e saber ouvir o outro.

Foi também indiscutível a influência destes elementos na mudança de comportamentos à partida menos adequados, como o desrespeito pelas regras da sala de aula tais como os conflitos entre colegas e o desrespeito pela autoridade da professora, comportamentos especialmente recorrentes no G3 e que desapareceram no momento em que foram promovidos jogos, actividade que, de resto, foi promovida escassas vezes com este grupo, parecendo-nos, assim, possível afirmar a sua validade como elemento socializador de aprendizagens fundamentais ao desenvolvimento global das crianças.

Atribuimos assim, às actividades lúdicas, em geral, e ao jogo em particular, um papel socializador de comportamentos e atitudes nos três grupos estudados, concluindo que foi também este elemento que uniformizou, de forma positiva, o comportamento geralmente mais oscilante do G3 e do G4 que, como discutimos no capítulo IV, alternou momentos de participação activa, empenho, interesse curiosidade, atenção e motivação com um número elevado de momentos de distracção e comportamentos desadequados.

Outras das conclusões que o estudo permitiu, no sentido do que acabámos de postular, foi que a presença da componente lúdica nas aulas de E.I. fomentou o interesse e a curiosidade das crianças, motivou-as a participar activamente nas tarefas propostas e estimulou a sua atenção, elementos que, segundo a literatura que nos serviu de apoio à consecução do estudo, se apresentam como fundamentais num processo de sensibilização a uma nova língua, especialmente em fase precoce.

As actividades lúdicas, na realização de jogos, permitiram-nos inferir o desejo que as crianças dos três grupos manifestaram pelos mesmos e a forma afectiva com que se relacionaram com elas, desejando-as e envolvendo-se nelas de forma plena mas ao mesmo tempo encarando-as com seriedade, conferindo-lhes um estatuto de elevada validade no seio do seu contexto de aprendizagem.

É no sentido desta validade que acreditamos estar a verdadeira importância do jogo no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no 1º C.E.B. pois ela dá-nos a conhecer a forma como as crianças recebem, no contexto das suas aprendizagens, um elemento que é para si tão natural.

Efectivamente, a par da acção socializadora que, como dissemos, acreditamos ser potenciada pela componente lúdica, nomeadamente o jogo, na aprendizagem e no desenvolvimento global das crianças, este estudo permitiu-nos também observar a validade pedagógica desta componente ao serviço da sensibilização para a aprendizagem da Língua Inglesa nesta fase de ensino a que, pelo contexto que já conhecemos, chamamos de precoce, na medida em que observámos as possibilidades que o jogo ofereceu às crianças de se envolverem no contacto com esta Língua através de contextos de comunicação real e natural em que puderem utilizar estruturas linguísticas e vocabulário referente a vários temas do seu interesse, relacionar aspectos fonéticos, fonológicos e semânticos com aspectos a que já estão familiarizados na sua Língua Materna, adquirir e desenvolver soluções para a resolução de problemas desenvolvendo a sua autonomia e autoconfiança.

Não obstante, houve momentos, em especial no G1, em que questionámos a validade pedagógica dos jogos nos momentos em que as crianças não conseguiram compreender as regras dos mesmos e, por conseguinte, não lograram atingir os objectivos pedagógico - linguísticos dos mesmos.

Neste sentido, acreditamos que o jogo, ou a componente lúdica, em geral, só se tornam válidos pedagogicamente no contexto do ensino precoce da Língua Inglesa se cumprirem o objectivo de possibilitar às crianças o acesso a experiências de aprendizagem (ou sensibilização para a aprendizagem) se tiverem em conta as necessidades específicas das crianças a que se destinam.

Desta forma, acreditamos que o jogo pode ser, para além de recurso pedagógico ao serviço do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, um meio que permite inferir as necessidades das crianças não só do ponto de vista linguístico mas também cognitivo e que nos permite conhecer melhor a fase do desenvolvimento em que as crianças se encontram de forma a podermos, enquanto profissionais, adequar as nossas estratégias de ensino às necessidades específicas dessa fase de desenvolvimento.



Em suma, acreditamos, relativamente aos jogos que observámos em sala de aula com os três grupos de crianças estudados, que este tipo de actividades actuam no **domínio cognitivo, linguístico e social**:

- *Actuando como forma de perceber o desenvolvimento cognitivo da criança fornecendo dados relativamente às suas necessidades através da forma como se envolvem nessas actividades e como através delas se envolvem com os outros;*
- *Permitindo perceber quais as necessidades que as crianças satisfazem através delas e, conseqüentemente, informando da fase do desenvolvimento em que a criança se encontra do ponto de vista cognitivo;*
- *Potenciando motivação, interesse e curiosidade;*
- *Estimulando a atenção;*
- *Desenvolvendo a capacidade de memorização;*
- *Possibilitando a comunicação em contextos reais e variados de interacção;*
- *Estimulando a aquisição, repetição, consolidação e uso de vocabulário e estruturas linguísticas relacionadas com vários temas;*
- *Criando contextos de interacção onde se desenvolve a capacidade de trabalhar em pares e em grupo;*
- *Fomentando o respeito pelas regras e pelos outros;*
- *Estimulando o sentido de cooperação;*
- *Promovendo a autonomia e a autoconfiança;*

Por estas razões, é nossa convicção que o jogo traz aportações ao ensino precoce da Língua Inglesa no 1º C.E.B. que se estendem para além das fronteiras da competência linguística permitindo conhecer melhor a criança e as suas necessidades neste ciclo de ensino e fornecendo-nos a nós, profissionais, a possibilidade de utilizarmos um dos elementos mais naturais, inatos e desejados pelas crianças ao serviço da sua formação enquanto personagens sociais atentas, interessadas e conscientes da diversidade linguística que os rodeia num palco cada vez mais plural de experiências no qual, como afirmámos no início deste trabalho, só somos EU porque existimos com o Outro.

## **2. Possíveis Contributos do Estudo**

Embora conscientes de que um trabalho da índole do nosso, baseado nas nossas observações e sujeito às nossas interpretações, portanto, permeável a subjectividades, possa suscitar algumas críticas, acreditamos também, porque sabemos que procurámos descrever com rigor os fenómenos observados, que este pode actuar como documento de partilha de experiências em contexto no sentido de alargar o conhecimento relativamente à realidade do ensino precoce da Língua Inglesa no nosso país dentro da multiplicidade de modelos de operacionalização que ainda o compõem. Acreditamos também que este pode ser uma fonte de discussão futura relativamente aos temas que através dele apresentámos e discutimos.

E estamos convictos, acima de tudo, de que para nós actuou como veículo de reflexão não só acerca do contexto em que temos vindo a desenvolver a nossa prática profissional neste contexto do ensino precoce do Inglês no 1º C.E.B., mas também acerca, fundamentalmente, da nossas estratégias e metodologias de ensino neste contexto, da necessidade de cada vez mais as adequarmos e readequarmos às crianças de maneira a correspondermos às suas expectativas permitindo-lhes o envolvimento nas tais experiências de Língua que se sirvam do que para si é mais natural e inato, a ludicidade.

## **3. Potenciais limitações e fragilidades**

Como referimos, anteriormente, e como já tínhamos clarificado no capítulo referente à metodologia do estudo, este apresenta algumas fragilidades, nomeadamente o facto de os seus dados não serem quantificáveis e, portanto, não generalizáveis.

Quando falamos da criança, nestas conclusões, referimo-nos à criança observada, ou seja, as conclusões que elaborámos com base nos dados apresentados e discutidos no capítulo anterior, tem a ver com as crianças que observámos e não com a criança em geral, ainda que, como vimos, muitos dos dados fornecidos pela literatura se tenham espelhado nos grupos de crianças que observámos.

Não obstante, sabemos que contextos diferentes, como dissemos numa fase anterior deste estudo, potenciam realidades diferentes não sendo, pois, aceitável que tenhamos a

pretensão de postular aqui generalizações com base num estudo que, como dissemos, sofre da vulnerabilidade da subjectividade e que se baseou num tão reduzido grupo de crianças.

#### **4. Relação do estudo com a Supervisão Pedagógica**

Segundo Alarcão e Roldão (2009),

O **saber** profissional específico dos professores não pode ser compreendido, se o desligarmos da função social dos professores como alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvam o educando na multiplicidade e interactividade das suas dimensões: cognitiva, afectiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética. (p.16)

Esta citação confirma a importância do papel do professor como dinamizador de experiências de aprendizagem direccionadas para o desenvolvimento global da criança e alerta-nos, enquanto profissionais, para o dever que temos de continuar a defender esse papel no seio de uma sociedade que deposita em nós a confiança de educar os cidadãos de amanhã.

É um convite à auto-reflexão. E é no sentido da auto-reflexão que acreditamos estar a relação entre o nosso estudo e a Supervisão Pedagógica na medida em que todo o processo de desenvolvimento desta investigação estimulou essa auto-reflexão acerca de cada fenómeno que observámos, cada relação que estabelecemos, cada inferência que fizemos. Incentivou-nos a reflectir acerca da nossa própria prática profissional postulando novas metodologias e estratégias que nos auxiliem na construção de um processo de ensino que sabemos que pode sempre ser melhorado.

Assim, da mesma forma que às crianças devemos, como dissemos, proporcionar experiências de aprendizagem baseadas no que para elas é mais natural e inato à sua existência, devemos também projectar as nossas experiências enquanto educadores com base no que para nós inato enquanto agentes da educação, a consciência de quo o nosso processo de formação nunca está completo, é como defendem Alarcão e Roldão (2009), um processo inacabado, em permanente reconstrução.

### **5. Sugestões para futura investigação**

É por estarmos conscientes de que o nosso processo de formação nunca está completo que acreditamos que muito mais há para aprender e conhecer quanto à realidade que nos propusemos conhecer com este estudo.

Neste sentido, seria, talvez, interessante conduzir um estudo semelhante ao nosso mas com dois ou três grupos de alunos da mesma faixa etária, a frequentar o mesmo ano escolar, no sentido de se tentar perceber se a forma como essas crianças reagem às actividades promovidas nas aulas de E.I., nomeadamente as lúdicas, em especial na realização de jogos, se assemelha ou distancia, e de que forma, das observações que realizámos, apresentámos e discutimos no nosso estudo com três grupos de faixas etárias diferentes.

Concluimos, assim, o nosso estudo com a consciência de que um longo caminho temos ainda a percorrer e que o capítulo que agora se fecha não marca o fim mas o início de um próximo, especialmente se tivermos em linha de conta as novas alterações previstas já para o próximo ano lectivo relativamente à inclusão do Inglês no currículo do 1º Ciclo a partir do terceiro ano de escolaridade.

## Referências bibliográficas:

Alarcão, A. e Roldão, M.C. (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Alfonso X. (1283). *Book of Games*. Acedido em: 09-08-2014, em: <http://jnsilva.ludicum.org/HJT2012/BookofGames.pdf>

Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Criado, M. (2012). *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro.

Chateau, J. (1961). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida.

Cohen, L., Manion, L. e Morrison., K. (2001). *Research methods in Education*. London/New York: Routledge Falmer.

Dias, A. e Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo - Práticas partilhadas*. Porto: Edições Asa.

El Correo de La Unesco (1980). El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas. *Estudios y documentos de educación*, 34: 5-66.

Linaza, J. e Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anthropos.

Ketele, J.M e Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Almada: Instituto Piaget.

Macedo, L, Petty, A.L e Passos, N. C. (2005). *Os Jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed.

Mourão, S. (2005) ...more primary than English. *The APPI Newsletter*, 2, 4 -10.

Nobre, C. (2002). O jogo no ensino precoce da língua inglesa. *Educação e Comunicação*, 7, 165-171.

Piaget, J. (1977). *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Moraes Editores.

Piaget, J. (n.d.). *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho. Imagem e Representação*. Acedido em: 31-07-2014, em: <http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/A+forma%C3%A7%C3%A3o+do+s%C3%A4mbolo+na+crian%C3%A7a.pdf>

Rizzi, A. (2013). Festas, jogos e cerimónias na Idade Média. Em: U., Eco (ed.), *Idade Média. Catedrais, cavaleiros e cidades*. (p. 221- 224 ) Alfragide: D. Quixote.

Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo. Razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.

Strecht-Ribeiro, O. (2005). *A Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Livros Horizonte.

Ten, A. M. e Marín, C. G. (2008). *Jogar para educar. Propostas para brincar sem violência*. Porto: Porto Editora.

Torres, C. (2002). *El juego como estratégia de aprendizagen en el aula*. Acedido em: 18-04-2014, em: [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17543/2/carmen\\_torres.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17543/2/carmen_torres.pdf)

Vayer, P. e Roncin, C. (1988). *Psicologia actual e desenvolvimento da criança*. Almada: Instituto Piaget.

Vygotsky, L.S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. (1ª edição). São Paulo: Martins Fontes Editora.

Vygotsky, L.S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora.

Yin, Robert K. (2001). *Estudo de Caso. Planejamento e métodos*. (Trad. Daniel Grassi – 2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

**Legislação:**

Decreto - Lei nº 286/89 de 29 de Agosto. *Diário da República nº 198 – 1ª série.*  
Ministério da Educação. Lisboa

Decreto – Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro. *Diário da República nº 15 – 1ª série – A .*  
Ministério da Educação. Lisboa

Decreto – Lei nº 139/2012 de 5 de Julho. *Diário da República nº 129 – 1ª série.*  
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

Decreto – Lei nº 91/2013 de 10 de Julho. *Diário da República nº 131 – 1ª série.*  
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

Despacho nº 14 753/2005 (2ª série) de 24 de Junho. *Diário da República nº 127– 2ª série.* Ministério da Educação. Lisboa

Despacho nº 12 591/2006 de 16 de Junho. *Diário da República nº 115 – 2ª série.*  
Ministério da Educação. Lisboa

**Outros documentos:**

Bento et al. (2005) Programa de Generalização do Ensino de Inglês, Orientações Programáticas, Materiais para o Ensino e a Aprendizagem. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Dias, A. & Toste, V. (2006) Ensino do Inglês. 1º Ciclo do Ensino Básico (1º e 2º anos) – Orientações Programáticas. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Europa, C. d. (2001). Quadro comum de referência para as línguas - Aprendizagem ensino, avaliação. Lisboa: Asa.

Ministério da Educação (2001) Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.



## Anexos

## Anexo 1 – Guião de Observação G1 – Componente de Observação

<b>Código:</b> G1
<b>Data:</b> 6/11/2013 (quarta-feira)
<b>Hora:</b> 16h30mn – 17h30mn
<b>Observadora:</b> Carla P. Martins
<b>Conjunto de notas:</b> 1

<b>Tema da sessão:</b> <i>Numbers from 1 to 10 - Os números do zero ao dez.</i>
<b>Tipologia:</b> Actividades de compreensão e produção oral
<b>Ano Lectivo:</b> 2013/2014
<b>Duração:</b> 60 mn
<b>Local:</b> sala de aula
<b>Nº de alunos em sala:</b> 13
<b>Ano de escolaridade:</b> 1º
<b>Materiais utilizados:</b> Quadro; computador portátil; <i>flashcards</i>
<b>Observações:</b> 1 - A sessão teve início com a realização da chamada por parte da professora que ia dizendo em voz alta o nome de cada aluno, tendo como resposta a palavra “ <i>present</i> ”, à medida que ouviam o seu nome.

**2** - Procedeu-se, depois, à apresentação da investigadora. Os elementos do grupo olharam para a mesma com alguma timidez mas após a sua apresentação centraram a atenção na sua professora, parecendo alhear-se da presença da investigadora.

**3** - Seguindo as indicações da professora, os elementos do grupo lembraram o que tinham feito na sessão anterior. Todos participaram na troca de ideias, parecendo reagir com interesse às questões colocadas pela professora.

Referiram que tinham trabalhado “actividades de Halloween e os números até nove”.

**4** - Foi, depois, mostrado, no computador portátil da professora, um vídeo animado acerca dos números até dez. Todos os elementos reagiram com muita atenção e observou-se que alguns acompanhavam a canção repetindo cada número em inglês.

No vídeo também se assistiu à contagem decrescente destes números, sendo também observado que alguns elementos do grupo também continuavam a acompanhar esta contagem.

**5** - A professora falou do zero (0) em inglês e depois pediu aos elementos do grupo que contassem até dez introduzindo o zero no início da contagem. Verificou-se que todos repetiram os números correctamente.

**6** - Foram mostradas duas imagens ao grupo. Os elementos identificaram a primeira imagem.

Foram coladas várias imagens no quadro sendo observado que os elementos do grupo reagiram com entusiasmo às personagens animadas representadas nas mesmas. Estas personagens foram identificadas como sendo os *Minions*, personagens de uma série animada de televisão que alguns dos elementos já conheciam.

As imagens eram bastante coloridas.

**7** - Procedeu-se, posteriormente, à contagem das personagens representadas em cada imagem. Cada imagem tinha um número diferente de personagens.

**8** - Solicitou-se a um dos elementos que fosse ao quadro contar as imagens. Este realizou a tarefa com sucesso.

9 - A tarefa seguinte envolveu a quase totalidade dos elementos do grupo. Pediu-se um número, em inglês, a cada elemento e, à vez, teriam de identificar no quadro a imagem que contivesse esse número de personagens. À medida que iam identificando a imagem correcta iam retirando a mesma do quadro.

- Ao primeiro elemento, uma rapariga, foi pedido o número cinco (*five*), que esta identificou correctamente;

- O segundo elemento, também uma rapariga, identificou correctamente o número pedido, três (*three*), contando pelos dedos.

- O terceiro elemento, também feminino, identificou rapidamente o número pedido, um (*one*);

- O elemento seguinte, outra rapariga, tinha como tarefa identificar o número seis (*six*). Olhou para um painel que continha os números e que se encontrava afixado numa das paredes da sala e começou a contar com a ajuda desse painel, identificando correctamente o número.

- Ao quinto elemento, um rapaz, coube a identificação do número oito (*eight*). Este demorou algum tempo mas, com a ajuda da professora e do grupo, ia repetindo cada número e acabou por conseguir identificar a imagem que continha o número de personagens em questão.

- Ao sexto elemento, um rapaz, coube o número dois (*two*) sendo a sua identificação feita com rapidez;

- O sétimo elemento identificou o número sete (*seven*) sem dificuldade.

Neste momento, um dos elementos do grupo foi convidado a sair da sala por breves instantes devido ao comportamento pouco adequado que estava a evidenciar. Incomodava os colegas com comentários e respondia a questões que não lhe eram dirigidas, perturbando o normal funcionamento da aula.

Prosseguiu-se com a identificação de imagens.

- O oitavo elemento a participar nesta tarefa, uma rapariga, identificou correctamente o número quatro (*four*).

- Ao nono elemento, um rapaz, coube o número nove (*nine*), também identificado sem dificuldade.

- O último elemento, uma rapariga, identificou a última imagem ainda exposta no quadro, o número dez (*ten*).

Os elementos do grupo foram chamados a participar nesta tarefa pela ordem em que estavam sentados nos seus lugares. As mesas estavam dispostas em forma de “u” e o primeiro elemento chamado estava sentado do lado direito da professora, lado esquerdo da investigadora que se encontrava sentada ao fundo da sala, numa mesa atrás das mesas do grupo.

Durante a realização desta tarefa, o grupo, em geral, mostrou-se atento e interessado. Sempre que algum elemento parecia revelar alguma hesitação ou dificuldade na identificação do número e da imagem correspondente, o grupo ajudava, apontando a imagem correta ou fazendo a contagem dos números, segundo indicação da docente.

**10** - Depois desta actividade continuou-se a abordagem ao tema dos números até dez.

No quadro foram escritas algumas contas de somar. A professora escrevia uma soma de cada vez e o grupo tinha de encontrar o resultado e dizê-lo em inglês.

$$1+2 = 3 \text{ (three)}$$

$$4+2 = 6 \text{ (six)}$$

$$5+3 = 8 \text{ (eight)}$$

Observou-se que os elementos do grupo contavam pelos dedos e conseguiram encontrar correctamente o resultado de cada soma não tendo dificuldade em dizer os números em inglês. Pareceram satisfeitos quando a professora dizia que o resultado estava correto, utilizando a expressão “*very good*”.

**11** - Continuou-se a tratar o mesmo tema sendo agora proposto o Jogo do Bingo.

O grupo reagiu com entusiasmo à proposta da professora. Foram observados grandes sorrisos por parte dos elementos, bem como alguns comentários indicativos de que a ideia foi bem aceite.

A professora passou, então à explicação do jogo.

O tema do bingo eram os números do zero ao dez e cada elemento do grupo tinha um cartão de jogo no qual deveriam colocar os números à sua escolha.

Cada cartão tinha de jogo, desenhado numa folha de papel, continha nove quadrados em branco. Era nesses quadrados que cada elemento deveria colocar nove números à sua escolha, um número em cada quadrado.

A professora alertou o grupo para o facto de que não poderiam utilizar números repetidos, colocando um exemplo no quadro para ilustrar esta ideia.

Desenhou um cartão de jogo e dentro de cada um dos nove quadrados que o compunham inseriu um número, sendo que não foi repetido nenhum dos números inseridos.

O grupo pareceu entender a explicação dada e cada elemento começou, então, a escrever os seus números à medida que a professora explicava que faria também um cartão e que seria a partir desse cartão que seriam extraídos os números do jogo.

Gerou-se alguma confusão enquanto os elementos do grupo escreviam os números nos seus cartões de jogo. Alguns elementos falavam com o colega do lado, olhavam para os cartões de jogo dos colegas e comentavam com eles os números que estavam a utilizar nos seus cartões.

Foram aconselhados pela professora a escreverem cada um o seu cartão, sem olhar para o do colega.

Verificando-se que todos os elementos tinham completado o seu cartão, anunciou-se o início do jogo.

A professora anunciou que o primeiro número era o número *one* (um) e avisou que deveriam encontrar este número no seu cartão e, caso o tivessem, deveriam marcá-lo.

Seguiu-se o número *two* (dois) e depois o número *four* (quatro). O grupo mostrava-se atento na procura dos números e observou-se que os elementos que mostravam encontrar no seu cartão os números seleccionados pareciam muito satisfeitos, sorrindo e dizendo em voz alta “eu tenho”.

Quando foi pedido o número *five* (cinco) verificou-se que alguns elementos estavam a contar pelos dedos, repetindo cada número em inglês, chegando à conclusão que se tratava do número cinco.

Os números eram sempre ditos em inglês.

O próximo número em jogo foi o número *three* (três). Nesta altura observaram-se algumas trocas de ideias entre alguns elementos acerca dos números que já tinham saído no jogo e que constavam nos seus cartões.

Seguiu-se o número *seven* (sete) e depois o número *nine* (nove). Este último gerou uma nova troca de ideias acerca de qual seria o número em questão. Perceberam, depois, de que número se tratava.

O jogo prosseguiu, sendo anunciado o número *eight* (oito).

Neste momento, faltava apenas um número para o jogo terminar e observava-se já um grande entusiasmo por parte do grupo, com alguns elementos a demonstrarem que tinham os números quase todos e que, por isso, poderiam ganhar o jogo.

O último número a ser anunciado foi o número *ten* (dez). Alguns elementos manifestaram grande alegria por terem todos os números e, conseqüentemente, terem ganho o jogo.

**12** - Terminado o jogo do bingo, e estando o grupo um pouco mais calmo, a professora colocou a questão "*how old are you?*". Esta parece ter gerado alguma confusão pelo que foi explicado ao grupo que a questão significava "quantos anos tens?".

Anunciou-se que cada um teria, depois, de dizer a sua idade em inglês.

Para que todos os elementos do grupo soubessem o que dizer, a professora repetiu novamente a pergunta e deu, depois, uma resposta a título de exemplo:

- "*How old are you?*"

- "*I'm six years old*"

A pergunta começou, então, a ser feita a cada elemento, por ordem de lugares. Cada aluno deveria dar a resposta completa, em inglês, que lhes tida sido apresentada momentos antes.

Com a ajuda da professora os elementos do grupo conseguiram responder adequadamente. A professora fazia a pergunta, dava depois a resposta e, na sua vez, cada elemento repetia a resposta.

Ao ser questionado cada elemento do grupo mostrou-se atento e concentrado na sua tarefa, demonstrando a preocupação de responder acertadamente ao pedido pela professora.

**13** - Após esta tarefa focada na produção oral, foi comunicado ao grupo que iriam passar ao ensaio de uma canção em inglês relacionada com o dia de São Martinho e que esta iria seguir o mesmo ritmo da canção de Halloween que já conheciam de uma sessão anterior.

O grupo começou a cantar a canção de *Halloween*.

Foi, depois, apresentada a canção de São Martinho que iriam ensaiar. Tratava-se da canção “*Little Chestnut*”.

*“Little chestnut (× 2)*

*You are so good. (× 2)*

*Every time I see you (× 2)*

*I want to eat you” (× 2)*

A professora colocou a canção a tocar no seu computador portátil e, enquanto o grupo ouvia a canção, mostrou uma folha com algumas imagens.

Depois, com base nessa folha, explicou o que significava a canção.

Juntamente com a professora, o grupo cantou a canção pela primeira vez. Foi observada alguma dificuldade nas palavras mas, os elementos mostraram dominar o ritmo da canção.

Cantaram, depois, novamente. Repetiram, depois, cada frase, à medida que a professora as dizia. Alguns elementos estavam distraídos naquele momento.

A canção foi cantada uma terceira vez. O grupo parecia mais à vontade com a canção, continuando evidente que dominavam sem dificuldade o ritmo da mesma. A dificuldade ainda existente residia na pronúncia de algumas palavras, embora esta terceira vez se tenha traduzido numa melhoria relativamente às duas primeiras.

Cerca das 17:20h, quando faltavam dez minutos para a sessão terminar, foi mostrado ao grupo um vídeo animado que representava novamente os *Minions*, as personagens que já tinham surgido noutra actividade no início da sessão.

O teor cómico deste vídeo despertou alguns risos no grupo.

Nesta apresentação surgia uma canção de aniversário, "*Happy Birthday*", diferente da tradicional que, mais tarde, recordaram com a ajuda da professora. O grupo mostrou já conhecer a canção tradicional.

A sessão terminou com uma última canção animada em formato de vídeo. O ritmo era conhecido dos elementos do grupo, que reagiram com entusiasmo à mesma.

**Nota de Observação:** Destacou-se a variedade de actividades propostas ao longo dos sessenta minutos de duração da sessão.



**Anexo 2 – Guião de Observação (Componente de Reflexão) – G1**

<b>Código:</b> G1
<b>Data:</b> 6/11/2013 (quarta-feira)
<b>Hora:</b> 16h30mn – 17h30mn
<b>Observadora:</b> Carla P. Martins
<b>Conjunto de notas:</b> 1

## REFLEXÃO

Tal como indicámos na nota de observação, no final do guião de observação correspondente a este conjunto de notas, destacamos, na sessão observada, a variedade de actividades propostas ao longo desta sessão.

Ao longo dos sessenta minutos foram propostas oito actividades distintas, todas centradas na compreensão e na produção oral, e que incentivaram a participação activa dos elementos do grupo. Não foram observados quaisquer momentos em que os elementos do grupo estivessem parados, tendo a sessão sido caracterizada por um grande dinamismo.

As conversas observadas, à excepção de dois casos pontuais, um no início da sessão e outro perto do final, estavam relacionadas com as actividades que se estavam a desenvolver. Isto foi observado durante o Jogo do Bingo, em que os elementos do grupo iam comentando, uns com os outros, os números que estavam a escolher para colocar no seu cartão de jogo. Neste momento todos se mostraram empenhados na tarefa, nunca desviando a sua atenção para outros assuntos.

A mesma concentração foi observada durante o jogo, em que tinham de estar atentos aos números que a professora ia dizendo, em Inglês, para depois os identificarem nos seus cartões de jogo. Pareceram encarar este jogo de forma bastante séria mas que, ao mesmo tempo, os motivava e lhes proporcionava alegria, nomeadamente de cada vez que saía um número que tinham no seu cartão. Sorriam e diziam em voz alta que tinham

esse número. Muitas vezes olhavam para o cartão do colega, talvez para verem o progresso do seu jogo e compararem ao seu, o que parece indicar um certo sentido de competição. O entusiasmo foi particularmente visível quando se aproximou o final do jogo, em que muitos elementos já tinham quase todos os números, talvez pela possibilidade da vitória. Quando confrontados com o resultado do jogo, foi, novamente, visível esse entusiasmo nos elementos que venceram.

A variedade foi observada também ao nível dos materiais utilizados. Estes, em formatos distintos, fomentaram, essencialmente, o estímulo auditivo e visual e provocaram, nos elementos do grupo, reacções diversas que se traduziram numa participação bastante activa em cada uma das actividades propostas.

Nas actividades a que estava associada uma canção, observou-se que os elementos do grupo iam acompanhando as canções que já conheciam mesmo que não lhes fosse indicado que o fizessem. Foi o caso do primeiro vídeo animado mostrado, a que estava associada uma canção relacionada com os números até 10, e em que alguns elementos iam repetindo cada número à medida que estes eram mostrados no vídeo. Foi também o caso do momento em que a professora indicou que iam ensaiar uma canção alusiva ao tema do São Martinho, que tinha o mesmo ritmo da canção que tinham cantado no Halloween, e em que os elementos do grupo começaram, imediatamente, a cantar esta segunda canção. Fizeram o mesmo com a canção *Happy Birthday* tradicional, quando, perto do final da sessão, a professora a mencionou para os informar de que iriam aprender uma canção diferente dessa. Estas situações parecem indicar alguma autonomia, possivelmente desencadeada pelo facto das canções se situarem num universo de conhecimentos previamente adquiridos por parte dos elementos do grupo.

Um certo grau de autonomia foi igualmente observado durante a actividade em que tinham de identificar os números pedidos pela professora nas imagens que estavam expostas no quadro e em que alguns elementos, quando não conseguiam identificar logo o número em questão, começavam a contar pelos dedos, o que parece indicar uma tomada de decisão autónoma na resolução de um problema. Nesta mesma actividade, um elemento (feminino), quando deparado com alguma dificuldade em indicar na imagem qual o número que lhe tinha sido pedido, e após hesitar por breves momentos, começou a seguir com o olhar um painel que continha os números e que estava afixado

numa das paredes da sala e respondeu, de seguida, correctamente. Esta situação indicou uma tomada de decisão diferente para resolver o mesmo problema.

Os elementos do grupo mostraram-se concentrados ao longo da sessão, dedicando a sua atenção a cada uma das actividades propostas. Tal poderá dever-se a factores como a duração de cada actividade (nenhuma teve uma duração longa), a sua variedade, a variedade de materiais utilizados e os diversos formatos em que estes foram apresentados – computador portátil/vídeo (canção e imagens), *flashcards* (cartões), cartões de jogo (do Bingo) e o quadro da sala. Outro factor que observámos, e que talvez também possa ter influência na concentração, foi o movimento. Uma das actividades, a de identificar os números pedidos nas imagens que estavam expostas no quadro, requereu que os elementos do grupo saíssem do seu lugar e se deslocassem até ao quadro. Este grupo é composto por elementos cuja faixa etária se situa nos seis anos, e que estão num ano de transição, em que deixam o Ensino Pré-escolar e iniciam o seu percurso no Primeiro Ciclo, experimentando todas as diferenças inerentes a essas duas etapas.

Consideramos, também, o contexto em que é promovido o Ensino de Inglês no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular (nesta escola), no último tempo, já fora do horário curricular, das 16h30 às 17h30, no final de um dia dedicado a diversas actividades curriculares que iniciou às 9h15, sempre no mesmo espaço. O facto de se poderem movimentar na sala para desempenharem uma tarefa, poderá representar uma quebra na rotina que, possivelmente, durante o dia, ditou que estivessem quase sempre sentados. E essa quebra de rotina poderá traduzir-se numa nova e refrescada concentração e motivação em novas tarefas.

Em suma, esta foi uma sessão marcada pelo dinamismo, onde se observou o envolvimento e participação activa de todos os elementos do grupo, a sua motivação, empenho e entusiasmo na realização de todas as actividades propostas.

## Anexo 3 – Grelha de Categorização Específica – G1

CASO G1			
Categoria	Relevância	Evidências	Referência
1 – Participação activa /Empenho	Sim	<b>1.1</b> “Todos participaram na troca de ideias, parecendo reagir com interesse às questões colocadas pela professora”. (p.1)	Conjunto de notas 1
		<b>1.2</b> “O grupo reagiu de forma participativa nas três actividades de revisão.” (p.3)	Conjunto de notas 4
		<b>1.3</b> “(...)faziam muitas perguntas acerca das imagens e da história.” (p.7)	
		<b>1.4</b> “Em termos de comportamento e postura dos elementos durante este jogo observou-se que todos se dedicaram à tarefa proposta, tendo cada elemento desempenhado o seu papel de acordo com as indicações da professora.” (p.7)	
		<b>1.5</b> “Foi também perguntado à professora, durante esta conversa, qual era a percepção que esta tinha relativamente ao impacto que as actividades, de carácter marcadamente lúdico, que propôs nesta sessão, tiveram nos elementos do grupo. Destacou a participação activa, referindo que todos perceberam as actividades e se mostraram motivados para participar, querendo sempre mais.” (p.7/8)	
		<b>1.6</b> “(...) muitos dos elementos levantaram de imediato os braços no ar, sorrindo.” (p.4)	Conjunto de notas 5
		<b>1.7</b> “O mesmo elemento referiu, de seguida, que faltava também a <i>aunt</i> e, pouco depois, o <i>uncle</i> . Este parecia confiante nas suas respostas, pois dava-as em voz alta, sem hesitar, parecendo estar sempre pronto a responder já que estava sempre de braço no ar e não demorou a identificar as personagens, umas após as outras.” (p.7)	
		<b>1.8</b> “Apenas um elemento identificou a <i>grandmother</i> , mostrando-se ansioso por responder.” (p.7)	
		<b>1.9</b> “Cada vez que lhes era perguntado quem era a personagem apressavam-se a responder.” (p. 4)	Conjunto de notas 6
		<b>1.10</b> “(...) também respondiam de forma rápida	

		<p>às imagens que iam sendo apresentadas (à excepção das que não se lembravam).” (p.4)</p> <p><b>1.11</b> “Um elemento masculino começou a enumerar rapidamente um conjunto de animais, “<i>dog; cat; tiger; fish; turtle</i>”. (p.2)</p> <p><b>1.12</b> “Durante esta actividade de revisão, observou-se que muitos dos elementos do grupo colocavam sempre o braço no ar quando surgia uma imagem.” (p.3)</p> <p><b>1.13</b> “Um dos elementos apressou-se a responder,”<i>chicken</i>”. Depois enumerou, de forma rápida, os restantes, “depois a <i>cow</i>, e o <i>pig</i> e o <i>dog</i>”. (p.4)</p> <p><b>1.14</b> “(...) alguns elementos apressavam-se a identificar o animal em questão. Na maioria das vezes falavam vários elementos ao mesmo tempo (quando identificavam os animais). Falavam com rapidez e em voz alta.” (p.5)</p> <p><b>1.15</b> “A grande maioria dos elementos conseguiu identificar o nome da sua figura, em Inglês, com sucesso. Todos estavam a atentos e mostraram-se participativos.” (p.7)</p> <p><b>1.16</b> “Vários voluntários para fazer a mímica.” (p.9)</p>	<p>Conjunto de notas 7</p> <p>Conjunto de notas 8</p>
2 – Interesse/Curiosidade	Sim	<p><b>2.1</b> “(...)o grupo mostrou-se surpreendido por ver a imagem na parede. Alguns elementos sorriam e olhavam para os colegas com um sorriso e uma expressão de surpresa.” (p.2)</p> <p><b>2.2</b> “Alguns elementos começaram a fazer sombras com as mãos pois aperceberam-se de que, com a luz do projector, estas também surgiriam na parede. Davam algumas risadas ao fazerem isto.” (p.2)</p> <p><b>2.3</b> “Observou-se que os elementos do grupo reagiram com risos à imagem de uma mochila colorida que tinha como motivo personagens de uma série animada, representada no primeiro slide desta segunda parte da história.” (p.5)</p> <p><b>2.4</b> “Os elementos do grupo reagiram com vários risos a este slide (...)” (p.7)</p> <p><b>2.5</b> “Os elementos do grupo mostraram-se indiferentes à movimentação da investigadora. Estavam concentrados em se posicionarem no local certo para que conseguissem ver melhor o</p>	Conjunto de notas 3

	<p>ecrã do computador.” (p.8)</p> <p><b>2.6</b> “O grupo reagiu de forma positiva às imagens. Estas eram bastante coloridas e os objectos representados eram grandes.” (p.2)</p> <p><b>2.7</b> “À medida que os elementos do grupo iam entrando observou-se que a sua atenção estava direccionada para aquela imagem.” (p.1)</p> <p><b>2.8</b> “O grupo pareceu reagir de forma muito positiva a este conjunto de slides pois a maioria dos seus elementos nunca desviou deles a sua atenção até se chegar ao final da actividade(...)”. (p.6)</p> <p><b>2.9</b> “ Quando os elementos do grupo entraram na sala, o projector já estava ligado. Isto pareceu chamar-lhes a atenção uma vez que olhavam para a projecção e a maioria sentou-se de frente para a mesma, ou seja, de costas para a professora que, entretanto, se preparava para começar a fazer a chamada.” (p.1)</p> <p><b>2.10</b> “Alguns elementos estavam a fazer sombras com as mãos na direcção da imagem que estava projectada na parede.” (p.1)</p> <p><b>2.11</b> “Assim que surgiu a primeira personagem os elementos do grupo reagiram com várias risadas. A personagem surgia em movimento, a cantar e a dançar.” (p.2)</p> <p><b>2.12</b> “Quando a cara da primeira personagem surgiu na ponta do dedo da mão que surgiu no centro do ecrã, os elementos do grupo reagiram com várias risadas efusivas.” (p2)</p> <p><b>2.13</b> “Estes reagiram com um som ternurento à imagem (...)” (p.2)</p> <p><b>2.14</b> “Quando foi mostrada a imagem do macaco, os elementos do grupo reagiram com muitas risadas.” (p.4)</p> <p><b>2.15</b> “Estes animais foram identificados pela maioria dos elementos do grupo, cuja atenção parecia centrar-se no movimento das imagens. Estes sorriam e apontavam para as figuras projectadas.” (p.6)</p> <p><b>2.16</b> “Depois, a professora dirigiu-se à sua secretária e retirou um <i>poster</i> grande de uma pasta e colou-o no quadro. Neste estavam representados vários animais. Imediatamente,</p>	<p>Conjunto de notas 4</p> <p>Conjunto de notas 5</p> <p>Conjunto de notas 6</p> <p>Conjunto de notas 7</p>
--	--	---

		<p>os elementos do grupo começaram a comentar.” (p.6)</p> <p><b>2.17</b> “Muitos elementos começaram logo a sorrir e dirigiram um olhar atento ao computador portátil da professora (...).” (p.7)</p> <p><b>2.18</b> “Os elementos do grupo reagiram com algumas risadas e comentários a esta imagem.” (p.4)</p> <p><b>2.19</b> “Durante esta a apresentação, todos os elementos estavam a olhar para as imagens. Sempre que surgia um animal, faziam, em conjunto, um som ternurento (...)” (p.4)</p>	Conjunto de notas 8
3 – Atenção/Concentração	Sim	<p><b>3.1</b> “Todos os elementos reagiram com muita atenção(...)”. (p.2)</p> <p><b>3.2</b> “Durante a realização desta tarefa, o grupo, em geral, mostrou-se atento e interessado”. (p.4)</p> <p><b>3.3</b> “O grupo mostrava-se atento na procura dos números(...)”. (p.5)</p> <p><b>3.4</b> “Ao ser questionado cada elemento do grupo mostrou-se atento e concentrado na sua tarefa, demonstrando a preocupação de responder acertadamente ao pedido pela professora.” (p.6)</p> <p><b>3.5</b> “Neste momento da sessão observou-se que todo o grupo estava concentrado a olhar para os <i>flashcards</i> que a professora tinha na mão.” (p.3)</p> <p><b>3.6</b> “Mostraram-se atentos aos <i>flashcards</i>(...)”. (p.4)</p> <p><b>3.7</b> “Durante esta actividade observou-se que alguns elementos iam trocando ideias enquanto pintavam as palavras. No entanto, nunca desviaram a atenção do trabalho que estavam a realizar.” (p.8)</p> <p><b>3.8</b> “Observou-se que os elementos do grupo estavam muito atentos à história (...)”. (p.3)</p> <p><b>3.9</b> “Estavam bastante concentrados no jogo que os colegas iam fazendo.” (p.9)</p> <p><b>3.10</b> “(...)os colegas seguiam com atenção o desenrolar do jogo de cada um.” (p.9)</p> <p><b>3.11</b> “Durante o jogo observou-se que todos se</p>	<p>Conjunto de notas 1</p> <p>Conjunto de notas 2</p> <p>Conjunto de notas 3</p> <p>Conjunto de notas 4</p>

	<p>mostravam bastante concentrados na actividade. Olhavam atentamente para a professora à espera que fossem sendo mostradas as imagens.” (p.4)</p> <p><b>3.12</b> “Observou-se que os elementos de todos os grupos entenderam as regras e mostraram-se concentrados no jogo, verificando-se que iam acompanhando com atenção o jogo de cada um dos seus colegas de equipa.” (p.6)</p> <p><b>3.13</b> “Os elementos do grupo mostraram-se atentos e concentrados nos slides que iam sendo apresentados (...)” (p.7)</p> <p><b>3.14</b> “O grupo estava atento à explicação e alguns dos elementos repetiram as palavras à medida que a professora as ia dizendo.” (p.3)</p> <p><b>3.15</b> “O grupo mostrou-se atento durante este exercício (...)”. (p.3)</p> <p><b>3.16</b> “O grupo mostrou-se atento às imagens que a professora ia colando e tentavam responder a todas as perguntas.” (p. 9)</p> <p><b>3.17</b> “O grupo seguia com atenção os colegas que iam passando a palavra ao colega seguinte.” (p.11)</p> <p><b>3.18</b> “Todos os elementos do grupo estavam atentos ao jogo, olhando ora para o seu cartão ora para a professora.” (p.12)</p> <p><b>3.19</b> “Todos se mostraram atentos à apresentação ao longo de toda a canção.” (p.2)</p> <p><b>3.20</b> “Todos os elementos estavam com muita atenção ao exercício.” (p.4)</p> <p><b>3.21</b> “O grupo começou, sem perder tempo, a cortar as imagens. Mostravam-se bastante concentrados na actividade, cada um cortando as suas imagens sem silêncio.” (p.5)</p> <p><b>3.22</b> “Todos continuavam a fazer a tarefa com muita atenção. De vez em quando, havia alguns comentários mas estes prendiam-se com as personagens que tinham para colar. Podia ouvir-se que os elementos do grupo iam dizendo os nomes das personagens em Inglês quando as comentavam com os colegas.” (p.5)</p> <p><b>3.23</b> “As respostas foram dadas em conjunto e observou-se que todos estavam atentos</p>	<p>Conjunto de notas 5</p> <p>Conjunto de notas 6</p> <p>Conjunto de notas 7</p>
--	--	--



		<p>enquanto lhes eram perguntadas as palavras.” (p.2)</p> <p><b>3.24</b> “O grupo mostrou-se atento às imagens projectadas.” (p.3)</p> <p><b>3.25</b> “Observou-se que todos os elementos do grupo se mostraram atentos a cada imagem que voltou a ser mostrada durante esta actividade de revisão (...)”. (p.4)</p> <p><b>3.26</b> “Todos estavam concentrados a olhar para as imagens e iam sempre respondendo.” (p.6)</p> <p><b>3.27</b> “Assim que a canção começou, todos olharam para a folha. Pareciam concentrados. “ (p. 3)</p> <p><b>3.28</b> “Observou-se que, durante esta actividade, todos os elementos se mostraram concentrados ao longo da mesma. Raramente tiravam os olhos da folha enquanto ouviam a canção e apressavam-se a marcar os animais sempre que ouviam uma referência aos mesmos.” (p.3/4)</p> <p><b>3.29</b> “Durante esta explicação, observou-se que todos os elementos estavam em silêncio a ouvir.” (p.6)</p> <p><b>3.30</b> “Todos se mostraram concentrados nos jogos que estavam a fazer.” (p.10)</p> <p><b>3.31</b> “Todas as conversas que se puderam ouvir durante esta actividade eram apenas acerca dos jogos que cada grupo estava a fazer. Não foram registados comportamentos desadequados ou conversas que não se relacionassem com o contexto da actividade.” (p.10) Ob4</p>	Conjunto de notas 8
4 – Entusiasmo/Motivação	Sim	<p><b>4.1</b> “Os elementos do grupo reagiram com entusiasmo às personagens animadas (...)” (p.2)</p> <p><b>4.2</b> “(...)observou-se que os elementos que mostravam encontrar no seu cartão os números seleccionados pareciam muito satisfeitos, sorrindo e dizendo em voz alta “eu tenho”. (p.5)</p> <p><b>4.3</b> “ (...) observava-se já um grande entusiasmo por parte do grupo, com alguns elementos a demonstrarem que tinham os números quase todos e que, por isso, poderiam ganhar o jogo.” (p.6)</p>	Conjunto de notas 1

	<p><b>4.4</b> “O teor cómico deste vídeo despertou alguns risos no grupo.” (p.7)</p> <p><b>4.5</b> “(...)reagiram com entusiasmo à mesma”. (p.8)</p> <p><b>4.6</b> “Enquanto cantavam a canção observou-se que os elementos do grupo desviaram o olhar do computador e pareciam contentes pois sorriam e iam sempre olhando uns para os outros enquanto cantavam.” (p.2)</p> <p><b>4.7</b> “A reacção foi muito positiva, com sorrisos e gestos indicativos do contentamento de alguns elementos ao ouvir esta informação.”(p.3)</p> <p><b>4.8</b> “O grupo reagiu com entusiasmo a esta actividade.” (p.4)</p> <p><b>4.9</b> “Os elementos do grupo pareceram satisfeitos com este procedimento pois à medida que cantavam eram evidentes os sorrisos na expressão de cada um.” (p.7)</p> <p><b>4.10</b> “A professora confirmou e este ficou contente por ter acertado.” (p.8)</p> <p><b>4.11</b> “(...)o grupo reagiu com entusiasmo às imagens apresentadas(...)”. (p.5)</p> <p><b>4.12</b> “(...) um elemento feminino dirigiu-se à professora e disse-lhe, “obrigado pela sua aula”. (p.7)</p> <p><b>4.13</b> “A maioria dos elementos do grupo estava sempre a sorrir enquanto olhavam para as imagens projectadas.” (p.3)</p> <p><b>4.14</b> “(...)todos pareciam entusiasmados sempre que tentavam dizer as palavras. Sorriam sempre que diziam uma palavra.” (p.3)</p> <p><b>4.15</b> “(...)observou-se que o grupo respondeu sempre com entusiasmo (...)”. (p.4)</p> <p><b>4.16</b> “A mãe (<i>mother</i>), a primeira a surgir, foi correctamente identificada por todos em grande alvoroço. Responderam ao mesmo tempo e em voz alta.” (p.5)</p> <p><b>4.17</b> “(...)observou-se que estiveram sempre a sorrir à medida que viam cada imagem e cada personagem.” (p.6)</p> <p><b>4.18</b> “Alguns elementos mostravam-se</p>	<p>Conjunto de notas 2</p> <p>Conjunto de notas 3</p> <p>Conjunto de notas 4</p> <p>Conjunto de notas 5</p>
--	--	---

	<p>entusiasmados, respondendo em voz alta, sempre de braço no ar ou a levantar-se da cadeira. Observámos isto num dos elementos que respondia correctamente à maioria das perguntas. O mesmo que já tinha respondido a uma série de perguntas do mesmo género noutra exercício promovido anteriormente (...)" (p.9)</p> <p><b>4.19</b> "Todos estavam a sorrir." (p.10)</p> <p><b>4.20</b> "Um dos elementos do grupo ia batendo palmas ao longo da canção." (p.2)</p> <p><b>4.21</b> "Durante esta segunda apresentação da canção observou-se que alguns elementos do grupo faziam adeus a cada personagem que surgia no ecrã, e todos sorriam ao longo da canção. Alguns comentavam as personagens que iam surgindo."(p.3)</p> <p><b>4.22</b> "Terminada esta apresentação, foi chamado um elemento feminino. Esta não se lembrava das palavras mas manteve-se sempre sorridente." (p.7)</p> <p><b>4.23</b> "No final desta identificação em conjunto, a professora perguntou, "tem animais de estimação?". Muitos começaram a dizer os animais que tinham. Falavam ao mesmo tempo." (p.6)</p> <p><b>4.24</b> "Observou-se que, no decorrer da actividade, alguns elementos imitavam os sons que iam ouvindo." (p.7)</p> <p><b>4.25</b> "Ao ouvir isto, um elemento masculino, disse, de imediato, <b>GIG</b>: "boa!" (p. 8 )</p> <p><b>4.26</b> "No final da tarefa, todos bateram palmas e sorriram." (p.3)</p> <p><b>4.27</b> "Neste momento, foi anunciado, pela professora, que o grupo iria fazer um jogo no qual teriam de procurar alguns animais em miniatura que estavam escondidos pela sala. Ao ouvirem isto, os elementos do grupo começaram todos a olhar em redor, perscrutando cada canto da sala." (p.5)</p> <p><b>4.28</b> "Começou a gerar-se algum barulho na sala pois muitos dos elementos do grupo, do seu lugar, começaram a apontar para alguns recantos da sala e a dizer que já tinham</p>	<p>Conjunto de notas 6</p> <p>Conjunto de notas 7</p> <p>Conjunto de notas 8</p>
--	---	--

		<p>encontrado alguns animais.” (p.5)</p> <p><b>4.29</b> “O grupo respondeu com muito entusiasmo.” (p.9)</p>	
5 – Autonomia	Sim	<p><b>5.1</b> “Olhou para um painel que continha os números e que se encontrava afixado numa das paredes da sala e começou a contar com a ajuda desse painel, identificando correctamente o número”. (p.3)</p> <p><b>5.2</b> “(...) os elementos do grupo contavam pelos dedos e conseguiram encontrar correctamente o resultado de cada soma não tendo dificuldade em dizer os números em inglês.” (p.4)</p> <p><b>5.3</b> “Quando foi pedido o número <i>five</i> (cinco) verificou-se que alguns elementos estavam a contar pelos dedos, repetindo cada número em inglês, chegando à conclusão que se tratava do número cinco”. (p.5)</p> <p><b>5.4</b> “O grupo começou a cantar a canção sem que lhes tivesse sido pedido.” (p.2)</p> <p><b>5.5</b> “Posteriormente, a professora disse que iam recordar a canção das cores e imediatamente os elementos do grupo começaram a cantar.” (p.4)</p> <p><b>5.6</b> “Conseguiu identificar a cor com recurso à canção. Ia cantando enquanto olhava para o <i>flashcard</i>”. (p.5)</p> <p><b>5.7</b> “(...)o grupo começou a cantar a canção “<i>The rainbow song</i>”, alusiva a este tema e que também tinha sido cantada na sessão anterior.” (p.1)</p> <p><b>5.8</b> “Continuou a fazer isto mais duas ou três vezes e os elementos do grupo perceberam que tinham de ir repetindo a mesma palavra cada vez que a professora a apontasse e dissesse o seu nome.” (p.7)</p>	<p>Conjunto de notas 1</p> <p>Conjunto de notas 2</p> <p>Conjunto de notas 3</p>
6 – Comportamento desadequado	Sim	<p><b>6.1</b> “(...) um dos elementos do grupo foi convidado a sair da sala por breves instantes devido ao comportamento pouco adequado que estava a evidenciar. Incomodava os colegas com comentários e respondia a questões que não lhe eram dirigidas, perturbando o normal funcionamento da aula”. (p.3)</p> <p><b>6.2</b> “(...) um dos elementos foi convidado a retirar-se da sala pois estava a dirigir alguns</p>	Conjunto de notas 1

		<p>comentários menos próprios a alguns colegas.” (p.1)</p> <p><b>6.3</b> “Este voltou ao seu lugar mas não pareceu satisfeito com esta situação. Fez uma expressão carregada, indicando amuo, cruzou os braços e sentou-se no seu lugar, virado para a frente e ignorando, por momentos, o resto do grupo e a actividade.” (p.4)</p> <p><b>6.4</b> “Neste momento da sessão, um dos elementos foi convidado a sair da sala pois estava a falar, perturbando o funcionamento da sessão.” (p.3)</p> <p><b>6.5</b> “Um elemento foi chamado à atenção pelo facto de se estar a intrometer na conversa dos colegas.” (p.7)</p> <p><b>6.6</b> “Neste momento, o mesmo elemento que já tinha sido convidado a sair da sala por revelar um comportamento pouco adequado, voltou a ser convidado a sair por estar a perturbar o trabalho dos colegas com comentários desadequados.” (p.8)</p>	<p>Conjunto de notas 2</p> <p>Conjunto de notas 5</p> <p>Conjunto de notas 6</p>
7 – Distracção	Sim	<p><b>7.1</b> “Alguns elementos estavam distraídos naquele momento.” (p.7)</p> <p><b>7.2</b> “Esta situação deu origem a algumas conversas que não estavam relacionadas com o trabalho da aula.”(p.9)</p> <p><b>7.3</b> “Durante este exercício, um dos elementos foi convidado, pela professora, a voltar ao seu lugar pois estava a conversar com um colega, abstraindo-se da actividade que se estava a realizar.” (p.4)</p> <p><b>7.4</b> “Neste momento observou-se algum alvoroço na sala, com alguns elementos a falarem com os colegas.” (p.6)</p> <p><b>7.5</b> “Depois que esta primeira identificação foi feita, a professora fez uma pergunta relativamente a estas palavras, a um dos elementos do grupo, mas este não soube responder pois não tinha estado atento.” (p.7)</p> <p><b>7.6</b> “Neste momento, dois elementos do grupo estavam a conversar entre si, parecendo alheados da actividade.” (p.8)</p> <p><b>7.7</b> “Entretanto, um dos elementos, o que acabámos de referir acima, foi chamado à</p>	<p>Conjunto de notas 1</p> <p>Conjunto de notas 3</p> <p>Conjunto de notas 5</p>

	<p>atenção pela professora poi estava levantado e a conversar.” (p.9)</p> <p><b>7.8</b> “(...) houve uma interrupção no jogo pois uma das raparigas começou a chorar, dizendo que um colega lhe tinha batido.” (p.11)</p> <p><b>7.9</b> “Um dos elementos andava levantado, a deambular pela sala. Levantou-se várias vezes, uma para ir buscar uma caneta de feltro à lata de canetas que se encontrava em cima de uma prateleira, no lado oposto das sala, e das outras vezes levantou-se sem motivo aparente. Foi aconselhado a voltar ao seu lugar. Voltou ao seu lugar e deu atenção ao jogo, olhando para o seu cartão, embora parecesse um pouco perdido. Momentos depois começou a brincar com uma folha, uma ficha de trabalho, que estava em cima da sua mesa. Esta caiu ao chão e foi parar debaixo da mesa da investigadora, que se encontrava atrás deste elemento. Este foi apanhá-la e esteve debaixo da mesa durante alguns segundos, ignorando por completo a actividade que estava a ser realizada pelo resto do grupo.” (p.12/13)</p> <p><b>7.10</b> “Muitos elementos começaram a pedir para irem à casa de banho, beber água ou lavar as mãos. Alguns começaram a falar da catequese e foram chamados à atenção para o facto de aquela conversa não ser adequada ao contexto da sala de aula.” (p.7)</p> <p><b>7.11</b> “Observaram-se algumas distrações, durante esta apresentação, por parte de alguns colegas.” (p.7)</p> <p><b>7.12</b> “No entanto, mais ou menos a meio, a partir do slide número 11 (vaca), começaram a observar-se algumas conversas entre elementos do grupo. Algumas prendiam-se com comentários acerca das imagens apresentadas, outras pareceram não estar relacionadas.” (p.3)</p> <p><b>7.13</b> “Apenas se observou uma distração por parte de um elemento feminino quando foi apresentado o penúltimo <i>slide</i>.” (p.4)</p> <p><b>7.14</b> “Neste momento observou-se que duas colegas estavam distraídas a conversar.” (p.5)</p> <p><b>7.15</b> “Enquanto os colegas eram questionados individualmente, observou-se que vários elementos do grupo, que não estavam a ser</p>	<p>Conjunto de notas 6</p> <p>Conjunto de notas 7</p>
--	--	---

		questionados, estavam distraídos a conversar uns com os outros.” (p.7)	
8 – Trabalho de equipa	Sim	<p><b>8.1</b> “Sempre que algum elemento parecia revelar alguma hesitação ou dificuldade na identificação do número e da imagem correspondente, o grupo ajudava, apontando a imagem correta ou fazendo a contagem dos números, segundo indicação da docente”.(p.4)</p> <p><b>8.2</b> “Cada vez que alguém não sabia o nome da sua figura, identificavam em conjunto.” (p.7)</p>	<p>Conjunto de notas 1</p> <p>Conjunto de notas 8</p>
9 – Reforço positivo	Sim	<p><b>9.1</b> “Pareceram satisfeitos quando a professora dizia que o resultado estava correto, utilizando a expressão “<i>very good</i>”. (p.4)</p> <p><b>9.2</b> “Enquanto fazia a monitorização da actividade, passando de secretária em secretária, a professora ia dizendo, “<i>good, very good</i> ”. (p.5)</p> <p><b>9.3</b> Professora - “<i>Very good</i>” (p.9)</p> <p><b>9.4</b> Professora - “<i>Very good</i>” (p.9)</p> <p><b>9.5</b> A professora felicitou-o, “muito bem!” (p.4)</p>	<p>Conjunto de notas 1</p> <p>Conjunto de notas 6</p> <p>Conjunto de notas 7</p> <p>Conjunto de notas 8</p>
10 – Reacção ao jogo	Sim	<p><b>10.1</b> “O grupo reagiu com entusiasmo à proposta da professora. Foram observados grandes sorrisos por parte dos elementos, bem como alguns comentários indicativos de que a ideia foi bem aceite”. (p.4)</p> <p><b>10.2</b> “A reacção dos elementos do grupo foi marcada pelo entusiasmo, com muitos sorrisos a acompanhar a sua atenção ao que a professora estava a dizer.” (p.8)</p> <p><b>10.3</b> “A sessão terminou com os elementos do grupo visivelmente sorridentes. Alguns estavam ainda a comentar o jogo enquanto arrumavam as suas cadeiras e o seu material escolar.” (p.11)</p> <p><b>10.4</b> “Esta ideia foi bastante bem aceite por parte do grupo pois este era um jogo que todos os elementos já conheciam.” (p.3)</p> <p><b>10.5</b> “A primeira reacção a esta proposta foi positiva.” (p.4)</p> <p><b>10.6</b> “Posteriormente, a professora referiu, “ mais uma e depois vamos ao Bingo”. Alguns</p>	<p>Conjunto de notas 1</p> <p>Conjunto de notas 3</p> <p>Conjunto de notas 4</p> <p>Conjunto de notas 5</p>

		<p>elementos exibiram uma expressão de contentamento ao ouvirem estas palavras.” (p.11)</p> <p><b>10.7</b> “Neste momento da sessão, a professora dirigiu-se ao grupo, dizendo, “Vamos jogar ao Bingo. Querem jogar ao Bingo?”. A resposta foi unanime, “Sim!”. Responderam em voz alta e todos ao mesmo tempo.” (p.12)</p> <p><b>10.8</b> “Os elementos do grupo pareceram reagir com entusiasmo a esta ideia. Alguns sorriam enquanto ouviam a explicação da professora.” (p.5)</p> <p><b>10.9</b> “Depois, perguntou-lhes, “querem fazer o jogo?” Todos responderam prontamente e em unísono, “sim!” (p.5)</p> <p><b>10.10</b> No final, a professora perguntou, “não gostam de fazer jogos?”. Os elementos do grupo foram unânimes na resposta, “sim!”. (p.8)</p> <p><b>10.11</b> “De seguida, a professora perguntou, “vamos jogar a outro jogo?”. A resposta dos elementos do grupo não se fez esperar. Todos responderam, com visível entusiasmo, sorrindo, e em voz alta, “siiiiim!” (p.9)</p>	<p>Conjunto de notas 7</p> <p>Conjunto de notas 8</p>
11 – Reacção à vitória/derrota	Sim	<p>“Alguns elementos manifestaram grande alegria por terem todos os números e, consequentemente, terem ganho o jogo.” (p.6)</p> <p>“Este fez um som de vitória algo jocoso, olhando para os colegas.” (p. 4) Ob.1</p>	<p>Conjunto de notas 1</p> <p>Conjunto de notas 8</p>
12 – Competição	Sim	<p><b>12.1</b> “Os elementos que responderam fizeram-no de forma rápida e imediata, alguns levantando-se da cadeira rapidamente para darem a resposta, parecendo querer responder primeiro do que os colegas.” (p.7)</p> <p><b>G1H:</b> “Já foste!” (p.9)</p> <p><b>G1I:</b> “Já foste!” (p.9)</p> <p><b>G1J:</b> “Já foste!” (p.9)</p> <p><b>12.2</b> “Este fez um som de vitória algo jocoso, olhando para os colegas.” (p.4) Ob.1</p> <p><b>12.3</b> “Alguns elementos correram para os animais que já tinham encontrado enquanto ainda estavam sentados a ouvir a primeira</p>	<p>Conjunto de notas 7</p> <p>Conjunto de notas 8</p>



		<p>explicação da actividade.” (p.6)</p> <p><b>12.4</b> “Alguns elementos correram para apanhar o mesmo animal, e os que não conseguiram mostraram-se descontentes.” (p.6)</p> <p><b>12.5</b> “Dois elementos, um masculino e um feminino, dirigiram-se ao mesmo tempo para o armário que existe ao fundo da sala e em cima do qual estava um dos animais do jogo (um cavalo). Estes colocaram-se em pontas dos pés e esticaram bem os braços, mas nenhum dos dois conseguiu alcançar o cavalo em miniatura pois não tinham altura suficiente. Foi um terceiro elemento, mais alto, que retirou a figura de cima do armário e a guardou para si. O elemento masculino, o primeiro a encontrar a figura, mostrou-se muito descontente por o colega ter guardado a figura. Dizia que a tinha encontrado primeiro e tentava tirar-lha da mão. O segundo, que retirou a figura de cima do armário, dizia que esta lhe pertencia pois ele tinha conseguido tirá-la por ser mais alto e vangloriou-se deste facto deixando o colega visivelmente aborrecido e triste com a situação.” (p.6) <b>Ob2</b></p> <p><b>12.6</b> “Observou-se também que os elementos que não conseguiram encontrar nenhuma figura se mostravam visivelmente desiludidos.” (p.6)</p> <p><b>12.7</b> “Ao aperceber-se de que alguns elementos não tinham encontrado nenhuma figura, a professora sugeriu que quem tivesse mais do que uma as partilhasse com os colegas. Esta sugestão não pareceu ter sido muito bem aceite por alguns elementos que se mostraram muito reticentes em entregar algumas das suas figuras aos colegas.” (p.7) <b>Ob3</b></p> <p><b>12.8</b> “Um dos elementos, que tinha encontrado três figuras, e a quem foi pedido que desse duas a dois colegas, mostrou-se desagradado das duas vezes em que lhe foi pedido que as partilhasse. Na segunda vez comentou, “assim fico quase sem nenhum”. (p.7)</p> <p><b>12.9</b> “Foram, no entanto, observados alguns conflitos, pontuais, na disputa da vez de jogar em alguns grupos.” (p.10)</p>	
--	--	---	--

13 – Relações interpessoais	Sim	<p><b>13.1</b> “ (...)um dos elementos empurrou ligeiramente com o braço um dos colegas que estava à sua frente. Este tinha-se, entretanto, desviado da mesa do computador onde estavam os colegas e tinha-se sentado na mesa do lado, afastando o olhar do sítio onde estava o computador e dizendo que não ia olhar mais para lá.”</p> <p><b>13.2</b> “Este fez um som de vitória algo jocoso, olhando para os colegas.” (p.4) <b>Ob.1</b></p> <p><b>13.3 Ob2</b> (p.6)</p> <p><b>13.4</b> “Ao aperceber-se de que alguns elementos não tinham encontrado nenhuma figura, a professora sugeriu que quem tivesse mais do que uma as partilhasse com os colegas. Esta sugestão não pareceu ter sido muito bem aceite por alguns elementos que se mostraram muito reticentes em entregar algumas das suas figuras aos colegas.” (p.7) <b>Ob3</b></p> <p><b>13.5</b> “Num dos grupos, não foi bem perceptível qual, ouviu-se um elemento (feminino) a dizer aos colegas, “entendam-se!”. O tom pareceu sério.” (p.10)</p>	<p>Conjunto de notas 3</p> <p>Conjunto de notas 8</p>
14 – Timidez (observada em situações de questionamento individual)	Sim	<p><b>14.1</b> “Os elementos a quem foi feita uma pergunta individual ainda se mostraram pouco confiantes nas respostas, hesitando e revelando expressões de alguma timidez.” (p.4)</p> <p><b>14.2</b> “ Este, chegado ao quadro, dizia que não sabia dizer as palavras em Inglês e mostrou-se muito envergonhado. Ria e olhava para os colegas cada vez que dizia um nome.” (p.7)</p> <p><b>14.3</b> “Após a apresentação desse elemento, foi chamado ao quadro outro colega. Este também se mostrava um pouco hesitante em começar a sua apresentação.” (p.7)</p> <p><b>14.4</b> “A professora disse o nome de um dos elementos do grupo e pediu-lhe que dissesse o nome de um dos animais representados nesse slide. Este elemento (masculino) pareceu hesitar, mantendo-se em silêncio a olhar para a imagem.” (p.5)</p> <p><b>14.5</b> “Um elemento foi chamado ao quadro. Foi-lhe mostrada uma pequena imagem de um cão e pediu-se-lhe que identificasse de que animal se tratava (em Inglês). Este olhou timidamente para a imagem mas manteve-se</p>	<p>Conjunto de notas 5</p> <p>Conjunto de notas 6</p> <p>Conjunto de notas 7</p>

		<p>em silêncio.” (p.8)</p> <p><b>14.6</b> “Durante o jogo do elemento feminino que tinha a tarefa de imitar, através de gestos ou sons, a figura do coelho, e de esta se ter mostrado bastante hesitante e envergonhada, olhando para o grupo e mostrando um sorriso tímido e permanecendo imóvel (...).” (p.9)</p>	Conjunto de notas 8
15 – Associações/Elementos do dia-a-dia	Sim	<p>Depois que a professora terminou a explicação, um dos elementos do grupo referiu, com tom confiante, <b>G1A</b>: “isso é o jogo do telefone!” (p.10)</p> <p><b>G1B</b>: “É como o Nemo”. (p.3)</p> <p><b>G1C</b>: “Fixe, fixe meu”. (p.3)</p> <p><b>G1D</b>: “<i>Angry birds</i>”. (p.3)</p> <p><b>G1E</b>: “É um mémé”. (p.3)</p> <p>Quando foi mostrada a imagem do rato, todos os elementos conseguiram identificar, <i>mouse</i>, e um deles comentou, <b>G1F</b>: “<i>Mickey Mouse</i>”.</p> <p>Depois que surgiu a imagem de um pássaro e de o elemento que foi seleccionado para responder ter dito, correctamente, “<i>bird</i>”, um colega comentou, <b>G1K</b>: “como os <i>angry birds</i>”.</p>	<p>Conjunto de notas 5</p> <p>Conjunto de notas 7</p> <p>Conjunto de notas 8</p>
16 – Incentivo/cooperação	Sim	<p><b>16.1</b> “Por vezes, quando a palavra lhes era transmitida, alguns elementos faziam uma expressão que indicava confusão, franzindo o sobrolho e fazendo uso da interjeição “ãh?”. Nesses momentos alguns colegas incentivavam-nos a continuar e a transmitirem aquilo que tinham percebido, “ diz o que percebeste!”. Davam ênfase à frase quando a diziam.”(p.10)</p> <p><b>16.2</b> “Os colegas bateram palmas.” (p.9)</p> <p><b>16.3</b> “(...) os colegas do grupo incentivavam-na a desempenhar a tarefa. Muitos diziam continuamente, “vá!” (p.9)</p> <p><b>16.4</b> “Noutro grupo, os colegas ajudavam um elemento (feminino) que parecia não estar a perceber bem o jogo.” (p.10)</p>	<p>Conjunto de notas 5</p> <p>Conjunto de notas 7</p> <p>Conjunto de notas 8</p>

17 – Dificuldade de compreensão das regras (nos jogos)	Sim	<p><b>17.1</b> “Ao ouvir esta palavra, um dos elementos femininos do grupo disse a palavra “bingo”, mas foi constatado pela professora que ainda lhe faltava uma imagem para terminar o jogo.” (p.13)</p> <p><b>17.2</b> “A professora chamou a atenção de um elemento feminino para o facto de já ter completado o jogo e não ter dito nada. Este elemento pareceu não se ter apercebido de que já tinha todas as imagens pedidas pela professora e, depois que esta lhe pediu, disse finalmente, “bingo”. “ (p.13)</p> <p><b>17.3</b> “Um dos grupos não percebeu as indicações da professora e estava a escolher as cartas.” (p.14)</p> <p><b>17.4</b> “Observou-se que muitos dos grupos não perceberam o jogo.” (p.14)</p> <p><b>17.5</b> “Um dos grupos, de três raparigas, não percebeu as indicações e continuou com as cartas viradas para cima.” (p.14)</p> <p><b>17.6</b> “Observou-se que os grupos continuaram sem perceber o jogo. Continuaram a mostrar as cartas aos colegas e a não as pedirem em Inglês.” (p.14)</p>	Conjunto de notas 5
--	-----	--	---------------------

18– Jogo encarado como algo sério	Sim	<p><b>18.1</b> “Geraram-se alguns diálogos com uns elementos a dizerem que tinham ouvido bem a palavra e que a tinham transmitido bem e outros a dizerem que o colega lhes tinha dito mal a palavra.” (p.10)</p> <p><b>18.2</b> “Observou-se, durante as três rondas de jogo, que todos os elementos seguiam com atenção os colegas que iam transmitindo a mensagem e que, quando a mensagem não chegava ao fim correctamente tentavam defender o seu jogo, por vezes atribuindo ao colega anterior a responsabilidade de não lhes ter dito a palavra correctamente. Estes, por sua vez, diziam que tinham transmitido a palavra correcta ou atribuía também a responsabilidade ao colega que lhes transmitiu a mensagem a eles.” (p.11/12)</p> <p><b>18.3</b> “Todas as conversas que se puderam ouvir durante esta actividade eram apenas acerca dos jogos que cada grupo estava a fazer. Não foram registados comportamentos desadequados ou conversas que não se relacionassem com o contexto da actividade.” (p.10) <b>Ob4</b></p>	Conjunto de notas 5
19 – Falta de autonomia	Sim	<p><b>19.1</b> “Neste momento, observou-se também, que havia uma elemento que estava com dificuldade em fazer a actividade pois parecia não estar a perceber qual era a imagem que devia colar. Estava constantemente a perguntar à professora qual era a imagem e onde a devia colar.” (p. 5)</p>	Conjunto de notas 6
20 – Desejo pelo jogo/actividades lúdicas	Sim	<p><b>20.1</b> “Neste momento, um elemento perguntou, “não podemos jogar ao jogo do Bingo?” (p.6)</p>	Conjunto de notas 6
21 – Liderança	Sim	<p><b>21.1</b> “Num dos grupos, um dos elementos (masculino) parecia assumir o papel de líder, dizendo quem devia jogar a seguir.” (p.10)</p>	Conjunto de notas 8
22 – Falta de motivação	Não	-----	-----
23 – Compreensão/aceitação das regras dos jogos	Não	-----	-----
24 – Relação com a leitura	Não	-----	-----
25 – Ideia da recompensa associada ao jogo	Não	-----	-----
26 – Relação com a escrita	Não	-----	-----

**Anexo 4 – Guião de Observação (Componente Descritiva) – G3**

<b>Código:</b> G3
<b>Data:</b> 7/11/2013 (quinta-feira)
<b>Hora:</b> 16h30mn – 17h30mn
<b>Observadora:</b> Carla P. Martins
<b>Conjunto de notas:</b> 1

<b>Tema da sessão:</b> <i>Body Parts</i> – As partes do corpo.
<b>Tipologia:</b> Actividades de compreensão vocabular e produção escrita
<b>Ano Lectivo:</b> 2013/2014
<b>Duração:</b> 60 mn
<b>Local:</b> sala de aula
<b>Nº de alunos em sala:</b> 14
<b>Ano de escolaridade:</b> 3º
<b>Materiais utilizados:</b> Fichas de apoio
<p><b>Observações: 1</b> - A sessão iniciou-se com um elemento do grupo a abrir a lição no quadro em inglês. Demorou algum tempo a preparar-se e não tinha o material pronto.</p> <p>Observou-se que, durante este momento da sessão, alguns elementos do grupo se encontravam distraídos, sendo perceptíveis conversas acerca de assuntos que não tinham a ver com a sessão.</p> <p><b>2</b> - Foram distribuídas duas fichas a cada elemento do grupo. O tema das fichas era “<i>Body Parts</i>” (partes do corpo).</p>

Foi comunicado ao grupo que iriam começar por trabalhar a ficha 1.

O exercício foi explicado e consistia em completar palavras que, na ficha, surgiam incompletas. Depois, cada elemento devia ligar essas palavras às imagens correspondentes, que se encontravam numa coluna à esquerda.

**C.O.:** Representação da forma como as palavras surgiam incompletas na ficha. Indicamos, também, a palavra completa que se esperava que o grupo identificasse.

ey__	<i>eye</i>
__outh	<i>mouth</i>
hea__	<i>head</i>
han__	<i>hand</i>
n__se	<i>nose</i>
hai__	<i>hair</i>
l__g	<i>leg</i>
__oe	<i>toe</i>
__ace	<i>face</i>
__eeth	<i>teeth</i>
__ack	<i>back</i>
ea__	<i>ear</i>
n__ck	<i>neck</i>
foo__	<i>foot</i>
__nee	<i>knee</i>

As palavras, para além de incompletas, surgiam também, na ficha, a tracejado, pelo que, além de as completarem, os elementos do grupo deviam também defini-las melhor com o seu lápis.


A actividade ia sendo monitorizada pela professora que ia pela sala verificando o trabalho de cada elemento e ia respondendo às suas questões.

Algumas palavras ofereceram dificuldade a alguns elementos do grupo que afirmavam não conseguir perceber quais eram as letras que faltavam.

Foram aconselhados a pensar nos nomes das partes do corpo em inglês para, ao pronunciá-las, se tornar mais fácil encontrar as letras que faltavam.

Foi, então, lembrada a canção “*Head, shoulders, knees and toes*”

*“Head, shoulders, knees and toes.  
 Knees and toes.  
 Eyes and ears and  
 mouth and nose.  
 Head, shoulders, knees and toes.  
 Knees and toes”.*


 ( × 2 )

O grupo mostrou conhecer a canção, cantando-a ao mesmo tempo com a professora. Alguns elementos iam fazendo, também, a coreografia. Esta consistia em apontar para cada parte do corpo específica à medida que cada parte ia sendo mencionada na canção.

Este exercício ajudou o grupo a identificar as palavras da ficha que eram referidas na canção:

- *eye(s)*;
- *mouth*;
- *head*;
- *nose*;
- *toe*;
- *ear*;
- *knee*;

Após cantarem a canção observou-se que os elementos do grupo conseguiram responder às indicações da professora, que ia lendo as partes das palavras que estavam na ficha para que aqueles as completassem.

Depois de completarem cada palavra eram questionados relativamente aos seus equivalentes em português.



Deste grupo de palavras, a única onde se registou insucesso na identificação do seu equivalente em português foi a palavra *toe*, que significa dedo do pé, mas que o grupo identificou como sendo o equivalente de pé.

O erro de identificação foi corrigido pela professora.

O procedimento utilizado com estas palavras foi repetido para as restantes. O exercício foi realizado com a ajuda da professora que ia questionando o grupo à medida que o trabalho ia avançando.

O grupo demonstrou a capacidade de ir seguindo o exercício evidenciando boa capacidade de raciocínio e concentração.

No entanto, após alguns segundos, um dos elementos do grupo começou a evidenciar alguma desconcentração, lançando um par de luvas na direcção do quadro quando a professora não estava a ver. Outros dois colegas de grupo distraíram-se com esta situação e envolveram-se em comentários relativamente ao que estava a acontecer. Esta situação causou alguma destabilização na dinâmica da sessão que culminou numa chamada de atenção por parte da professora para a necessidade destes elementos se concentrarem no exercício que estava a ser realizado.

O grupo voltou ao exercício, com a maioria dos elementos aparentemente concentrados no mesmo.

Não obstante, registou-se que um dos elementos estava constantemente a olhar para trás, na direcção da investigadora. Esta situação verificou-se desde o início da sessão.

Com a continuação do exercício observou-se que os elementos do grupo iam trocando ideias uns com os outros acerca das letras que faltavam para completar as palavras em questão. Partilhavam com os colegas as letras que já tinham identificado e davam sugestões aos que pareciam estar com maior dificuldade. Por sua vez, os elementos que demonstravam ter mais dificuldade em identificar uma ou outra palavra, pediam ajuda aos colegas do lado.

Por vezes gerava-se algum ruído na sala motivado por esta troca de ideias. Ao fim de poucos minutos, a maior parte dos elementos do grupo encontrava-se distraída relativamente à actividade, envolvendo-se em diálogos que não estavam relacionados com o tema da sessão.

Um dos elementos do grupo estava constantemente a levantar-se, pelo que foi advertido várias vezes pela professora.

A professora controlou rapidamente a situação de desordem, que devido a estas distrações se tinha instalado na sala, fazendo perguntas ao grupo acerca das palavras que constavam na ficha. Esta técnica pareceu ser eficaz uma vez que o grupo se envolveu novamente na actividade.

Alguns elementos do grupo serviam-se das imagens representadas na ficha para identificarem as palavras. Cada imagem representava uma parte do corpo. Ouvia-se alguns elementos a dizerem “isto são os olhos”, “aqui está a apontar para a cabeça”.

Outros gesticulavam, apontando para algumas partes do corpo e diziam os nomes em Inglês.

De vez em quando, ao encontrarem uma ou outra dificuldade, a professora orientava-os, fazendo perguntas, questionando-os se sabiam de que parte do corpo humano se tratava, se se lembravam do seu equivalente em Inglês e pedia-lhes que pronunciassem a palavra de modo a tentarem perceber qual era a letra que lhes faltava para a completarem.

Muitas vezes esta orientação conduzia a um raciocínio conjunto que levava a que o grupo identificasse mais facilmente as palavras.

Era também durante estes momentos de reflexão conjunta que o grupo parecia mostrar-se mais envolvido e concentrado na actividade, não sendo registados desvios de atenção relativamente ao trabalho que estava a ser realizado.

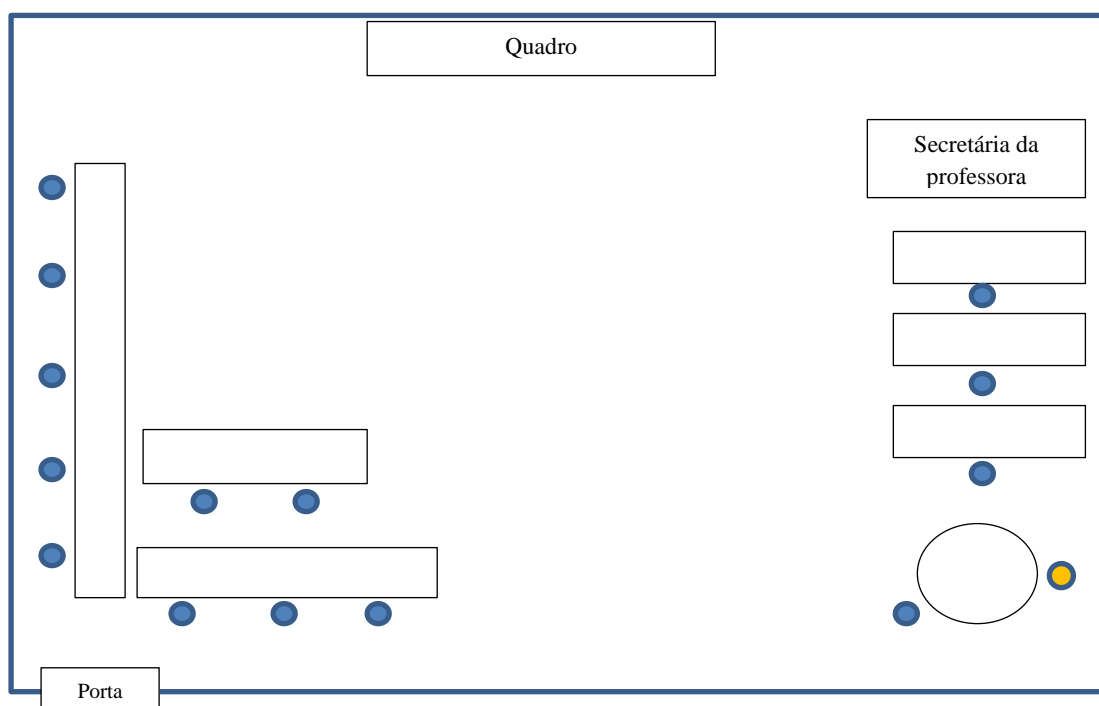
Os elementos do grupo que estavam numa fila lateral, do lado direito da sala, em frente ao lugar onde a investigadora estava sentada, pareciam ter dificuldade em acompanhar determinadas palavras. Olhavam para a ficha com ar confuso, viravam-se para trás e perguntavam ao colega qual era a palavra em questão e, por vezes, paravam de trabalhar e olhavam para os colegas.

Os elementos desta fila não tinham colega de secretária, estavam sentados sozinhos, ao contrário do restante grupo, que se encontrava distribuído por um conjunto de mesas ao lado umas das outras, do lado esquerdo da sala, em relação à posição onde a investigadora se encontrava.

Os elementos sentados nessa fila estavam, ao lado uns dos outros, de frente para os colegas da fila da direita, que estavam sentados atrás uns dos outros e de frente para o quadro.

**C.O.:** A disposição da sala é a que apresentamos em baixo. Os pontos azuis assinalam as posições em que os elementos do grupo se situam em relação ao quadro.

O ponto amarelo assinala a posição da investigadora.



*Disposição da sala relativamente aos lugares  
dos elementos que compõem este grupo.*

Ao aperceber-se de que estes elementos não estavam a acompanhar o trabalho do restante grupo, a professora dirigiu-se a cada um deles, individualmente, e orientou-os indicando-lhes quais as palavras que estavam a ser tratadas.

**C.O.:** Esta primeira actividade teve a duração de cerca de trinta e cinco minutos.

**3** - Cerca das 17:15h, a professora colocou ao grupo o desafio de fazerem uma segunda ficha, em tudo semelhante à primeira, mas com algumas palavras diferentes. O grupo foi informado de que iria realizar esta ficha sem ajuda da professora.

Alguns elementos reagiram de forma positiva afirmando que esta seria uma tarefa fácil, enquanto a reacção de outros traduziu alguma preocupação, ilustrada pelo uso de expressões como “oh, não!” ou interjeições como “oh,oh”.

O teor da segunda ficha era igual ao da primeira. Consistia em completar as palavras que surgiam incompletas e, depois, ligar essas palavras às imagens correspondentes. O tema era o mesmo da primeira ficha, as partes do corpo, e nesta surgiam muitas das palavras que já tinham sido identificadas na primeira.

**C.O.:** Voltamos a representar a forma como as palavras surgiam incompletas na ficha. À semelhança do que fizemos para a descrição da primeira ficha, indicamos, também, a palavra completa que se esperava que o grupo identificasse nesta segunda.

__ead	<i>head</i>
ea__	<i>ear</i>
__eeth	<i>teeth</i>
__air	<i>hair</i>
__outh	<i>mouth</i>
no__e	<i>nose</i>
e__e	<i>eye</i>
f__ce	<i>face</i>
fin__er	<i>finger</i>
__and	<i>hand</i>
shoul__er	<i>shoulder</i>
ar__	<i>arm</i>
__eck	<i>neck</i>
e__bow	<i>elbow</i>
b__ack	<i>back</i>

Enquanto realizavam a segunda tarefa, os elementos do grupo iam solicitando a ajuda da professora, embora esta tivesse dito que deveriam realizar este trabalho sem a sua ajuda.

Ainda assim quase todos os elementos do grupo insistiam em solicitar ajuda, ao que a professora acedeu.

O grupo parecia empenhado na actividade.

À semelhança do observado na tarefa anterior, também aqui se verificou que alguns elementos iam trocando ideias e ajudando-se mutuamente na tarefa de encontrarem as letras que faltavam nas palavras que faziam parte desta ficha.

Muitas das palavras da ficha 2 estavam também presentes na ficha 1, pelo que a professora sugeriu ao grupo que fossem comparando as duas.

A sessão terminou às 17:30h sem que o exercício tivesse sido concluído. Neste sentido, foi pedido ao grupo que guardassem ambas as fichas para que pudessem concluir a tarefa na sessão seguinte.

O grupo acedeu ao pedido da professora e deu-se a sessão por terminada.

**Anexo 5 – Guião de Observação (Componente Reflexiva) – G3**

<b>Código:</b> G3
<b>Data:</b> 7/11/2013 (quinta-feira)
<b>Hora:</b> 16h30mn – 17h30mn
<b>Observadora:</b> Carla P. Martins
<b>Conjunto de notas:</b> 1

## REFLEXÃO

Destacamos, nesta sessão, a duração da primeira actividades, que se estendeu por um período de 35 minutos, ou seja, mais de metade da sessão (60 minutos), e durante o qual se observaram 4 momentos de maior distração relativamente à actividade, por parte de alguns elementos do grupo.

Postulamos que possa existir uma relação de correspondência directa entre a duração da actividade e a concentração dos elementos do grupo.

Na segunda actividade, que teve uma duração de 15 minutos, não se observou nenhum momento de distração por parte de nenhum elemento. Notamos, no entanto, que esta actividade não foi concluída porque, entretanto, a sessão chegou ao fim (17h30).

Observámos que, durante os momentos em que o grupo, ou alguns elementos, eram questionados, estes mostravam-se mais empenhados e concentrados nas tarefas e não se verificavam momentos de distração. Também aqui poderá existir uma relação entre o tipo de tarefa proposta e o empenho, concentração e participação activa dos elementos do grupo.

Foi durante os momentos em que os elementos estavam a realizar a ficha individualmente que se registaram os momentos de distração em relação à tarefa que, neste caso, consistia numa ficha de trabalho em que tinham de fazer corresponder palavras e imagens relacionadas com o vocabulário do Corpo Humano.

Notamos que as duas fichas de trabalho eram muito semelhantes, ambas se centravam no mesmo tema, ambas consistiam em fazer corresponder imagens e palavras, sendo que em ambas se tinha que completar as palavras.

Cada ficha tinha 15 palavras para completar e ligar a uma imagem. Embora a lista de palavras não fosse igual nas duas fichas, estas continham 11 palavras iguais, das 15 que compunham cada uma. Esta variedade reduzida de materiais poderá estar relacionada com a aparente falta de motivação observada em alguns momentos.

Embora durante a realização da segunda ficha se tenha observado que, como já referimos, não houve momentos de distração, e o grupo, no geral, parecia empenhado na actividade, não conseguiram completar a mesma, em tudo semelhante à primeira e com 11 palavras iguais, nos 15 minutos que decorreram do momento em que a actividade foi proposta até ao final da sessão.

De salientar também que, apesar de a professora ter anunciado, quando propôs esta segunda ficha, que esta deveria ser feita sem a sua ajuda, muitos dos elementos do grupo recorreram, com frequência, à sua ajuda, demonstrando pouca autonomia na realização da tarefa.

Ainda assim, foi observada alguma autonomia durante a realização da primeira ficha, por parte de alguns elementos que, em voz alta, deixaram perceptível a forma como desenvolviam o seu raciocínio na descoberta das palavras com recurso às imagens apresentadas.

## Anexo 6 – Grelha de Categorização Específica – G3

CASO G3			
Categoria	Relevância	Evidências	Referência
1 – Participação activa/Empenho	Sim	<b>1.1</b> “O grupo mostrou conhecer a canção, cantando-a ao mesmo tempo com a professora. Alguns elementos iam fazendo, também, a coreografia.” (p.3)	Conjunto de notas 1
		<b>1.2</b> “Esta técnica pareceu ser eficaz uma vez que o grupo se envolveu novamente na actividade.” (p.5)	
		<b>1.3</b> “O grupo parecia empenhado na actividade.” (p.7)	
		<b>1.4</b> “Os elementos do grupo iam olhando para o manual e iam respondendo. Responderam correctamente a todas as questões.” (p.4)	Conjunto de notas 3
		<b>1.5</b> “Os elementos do grupo iam dizendo os números à medida que a professora ia escrevendo.” (p.2)	Conjunto de notas 6
		<b>1.6</b> “Muitos elementos colocaram, de imediato, o braço no ar.” (p.4)	Conjunto de notas 7
		<b>1.7</b> “Um elemento pediu para abrir a lição no quadro.” (p.2)	
		<b>1.8</b> “Um elemento feminino pediu para ir escrever os números ao quadro (...) (p.3)	
		<b>1.9</b> “Quase todos colocaram o dedo no ar para responder.” (p.3)●	Conjunto de notas 8
		<b>1.10</b> “Observou-se que, durante o jogo, alguns elementos colocavam o dedo no ar sempre que um colega mostrava o seu círculo de jogo.” (p.3)●	Conjunto de notas 9
		<b>1.11</b> “Geralmente havia vários elementos com o braço no ar, parecendo ansiosos por responder.” (p.3) ●	
		<b>1.12</b> “Com a continuação do jogo, continuou a observar-se que alguns elementos continuavam a colocar o braço no ar quando estava um colega em jogo.” (p.3)●	
		<b>1.13</b> “Observou-se uma aparente ansiedade por	



		<p>parte de alguns elementos sempre que um colega hesitava na resposta ao seu círculo de jogo. Levantavam o braço no ar repetidamente e alguns diziam, G3J: “eu sei, eu sei”. (p.3)●</p> <p><b>1.14</b> “Embora nunca tenham contestado qualquer uma das regras dadas para este jogo, alguns elementos insistiam em colocar o braço no ar.” (p.4)●</p> <p><b>1.15</b> “Todos os elementos se mostraram participativos e motivados durante todo o jogo.” (p.4) Ob8●</p> <p><b>1.16</b> “O grupo mostrou-se participativo. Iam respondendo a todas as questões que a professora colocava.” (p.2)</p> <p><b>1.17</b> “As frases eram simples e os elementos do grupo pareciam interessados e empenhados em seguir os raciocínios que a professora os ia incentivando a desenvolver através do estabelecimento de relações entre as palavras. Muitos deles respondiam sempre que era colocada uma questão.” (p.6) Ob9</p> <p><b>1.18</b> “Fez-se um raciocínio em conjunto para cada uma das perguntas. Os elementos do grupo eram alertados para as pistas e incentivados a construir a respostas a partir delas. Todos se mostraram muito atentos e participativos e iam respondendo a tudo o que a professora perguntava.” (p.7) Ob10</p>	Conjunto de notas 10
2 – Interesse/Curiosidade	Sim	<p><b>2.1</b> Este foi um exemplo que o grupo mostrou compreender, com alguns elementos a sorrirem e a repetirem a conclusão, “pé na bola” = <i>football</i>. (p.4)</p> <p><b>2.2</b> “Enquanto a professora estava a explicar o próximo jogo os alunos continuaram em silêncio a ouvir.” (p.3)●</p> <p><b>2.3</b> “Os elementos do grupo reagiram com curiosidade.” (p.2)●</p> <p><b>2.4</b> Ob9 (p.6)</p>	<p>Conjunto de notas 3</p> <p>Conjunto de notas 8</p> <p>Conjunto de notas 9</p> <p>Conjunto de notas 10</p>
3 – Atenção/Concentração	Sim	<p><b>3.1</b> “O grupo demonstrou a capacidade de ir seguindo o exercício evidenciando boa capacidade de raciocínio e concentração.” (p.4)</p> <p><b>3.2</b> “O grupo voltou ao exercício, com a maioria dos elementos aparentemente</p>	Conjunto de notas 1

	<p>concentrados no mesmo.” (p.4)</p> <p><b>3.3</b> “Era também durante estes momentos de reflexão conjunta que o grupo parecia mostrar-se mais envolvido e concentrado na actividade, não sendo registados desvios de atenção relativamente ao trabalho que estava a ser realizado.” (p.5) Ob2</p> <p><b>3.4</b> “O grupo mostrou-se atento neste momento (...)” (p.4)</p> <p><b>3.5</b> “Durante este momento da sessão verificou-se que o grupo estava atento à actividade.” (p.4)</p> <p><b>3.6</b> “O grupo mostrou-se mais concentrado durante a segunda leitura, não tendo sido observados comportamentos desadequados ou distrações.” (p.5)</p> <p><b>3.7</b> “O grupo mostrou-se atento a esta última leitura.” (p.6)</p> <p><b>3.8</b> “O grupo manteve-se atento às reproduções de todos os pares, não tendo sido observados desvios de comportamento ou atitudes menos próprias, ao contrário do que se observou, por vezes, durante a primeira actividade de leitura do diálogo em Inglês.” (p.9)</p> <p><b>3.9</b> “O grupo mostrou-se concentrado e atento enquanto a professora fazia as perguntas e demonstraram conhecer o significado de todas as palavras.” (p.3)</p> <p><b>3.10</b> “De forma geral, o grupo mostrou-se concentrado na actividade.” (p.4)</p> <p><b>3.11</b> “Os alunos estavam em silêncio e concentrados no jogo, parecendo cada vez mais animados em acertarem nos pares.” (p.2) Ob6●</p> <p><b>3.12</b> “Todos estavam atentos ao jogo da colega.” (p.2)●</p> <p><b>3.13</b> “Todos estavam com atenção à contagem.” (p.4)●</p> <p><b>3.14</b> “Neste momento, o grupo estava concentrado. Todos olhavam para a professora e tentavam responder.” (p.6)</p>	<p>Conjunto de notas 2</p> <p>Conjunto de notas 3</p> <p>Conjunto de notas 4</p> <p>Conjunto de notas 5</p> <p>Conjunto de notas 7</p> <p>Conjunto de notas 8</p> <p>Conjunto de notas 9</p> <p>Conjunto de notas 10</p>
--	---	--

		<b>3.15 Ob10</b> (p.7)	
4 – Entusiasmo/Motivação	Sim	<b>4.1</b> “Um dos elementos do par comentou, no final, com ar de visível satisfação, a facilidade desta tarefa, dizendo, <b>G3C</b> : “isto é muita fácil meu!”. (p.9)	Conjunto de notas 4
		<b>4.2</b> “Os alunos estavam em silêncio e concentrados no jogo, parecendo cada vez mais animados em acertarem nos pares.” (p.2) <b>Ob6</b> ●	Conjunto de notas 8
		<b>4.3</b> “Os alunos estavam motivados.” (p.2)●	
		<b>4.4</b> “Mas demonstravam bom agrado e contentamento quando acertavam.” (p.4)●	
		<b>4.5</b> “Geralmente havia vários elementos com o braço no ar, parecendo ansiosos por responder.” (p.3) <b>Ob7</b> ●	Conjunto de notas 9
		<b>4.6</b> “Quando saiu a carta de sorte, <i>Bonus</i> , a um elemento feminino, esta olhou para a carta e pareceu confusa (...) Reagiu com um olhar tímido mas a sorrir.” (p.3)●	
		<b>4.7</b> “Todos os elementos se mostraram participativos e motivados durante todo o jogo.” (p.4) <b>Ob8</b> ●	
5 – Autonomia	Sim	<b>5.1</b> “Alguns elementos do grupo serviam-se das imagens representadas na ficha para identificarem as palavras. Cada imagem representava uma parte do corpo. Ouvia-se alguns elementos a dizerem “isto são os olhos”, “aqui está a apontar para a cabeça”.	Conjunto de notas 1
		<b>5.2</b> “Embora a professora tivesse especificado um conjunto de números para escreverem, a maioria dos elementos do grupo tomou a iniciativa de ir escrevendo os números que vinham a seguir. Alguns chegaram ao número 99, outros fizeram até ao 50, outros até ao 60.” (p.5)	Conjunto de notas 7
		<b>5.3</b> “Os alunos já conseguiram identificar o padrão “ty”. (p.3)●	Conjunto de notas 8
		<b>5.4</b> “Depois, chamando a atenção para essas palavras, incentivou os elementos do grupo a tentarem perceber o que queria dizer o título. Vários concluíram com rapidez que significava, “quanto custa a saia?” (p.5)	Conjunto de notas 10

		5.5 Ob10 (p.7)	
6 – Comportamento desadequado	Sim	<p><b>6.1</b> “No entanto, após alguns segundos, um dos elementos do grupo começou a evidenciar alguma desconcentração, lançando um par de luvas na direcção do quadro quando a professora não estava a ver.” (p.4)</p> <p><b>6.2</b> “Um dos elementos do grupo estava constantemente a levantar-se, pelo que foi advertido várias vezes pela professora.” (p.4)</p> <p><b>6.3</b> “Foi também neste momento que um dos elementos do grupo foi advertido pela professora devido ao comportamento menos adequado que estava a ter.” (p.3)</p> <p><b>6.4</b> “Outro elemento do grupo levantou-se e envolveu-se num pequeno conflito com um colega (...)” (p.2)</p> <p><b>6.5</b> “Foi, também, advertido para que voltasse ao seu lugar um outro elemento que se encontrava levantado desde o início da sessão.” (p.2)</p> <p><b>6.6</b> “Um dos elementos que se tinha envolvido no primeiro conflito entrou, depois, em diálogo com outro colega. Diálogo, esse, que se traduziu nalgumas acusações mútuas relativamente ao comportamento menos adequado de cada um na sala.” (p.2)</p> <p><b>6.7</b> “A professora pediu ao elemento que se tinha ido sentar perto de si que voltasse ao seu lugar. O mesmo não obedeceu.” (p.2)</p> <p><b>6.8</b> “Observou-se também que outro elemento começou a assobiar na sala (...)” (p.3)</p> <p><b>6.9</b> “O elemento a quem tinha sido pedido que voltasse ao seu lugar mas que ainda se encontrava sentado numa cadeira na secretária da professora, afirmou não conseguir continuar o seu trabalho pois não estava a conseguir encontrar mais palavras na sopa de letras. Foi incentivado pela professora a continuar a tarefa servindo-se das fichas de apoio 1 e 2, mas respondeu de uma forma um pouco defensiva, voltando ao seu lugar com ar pouco satisfeito e repetindo que não conseguia fazer o trabalho e que não iria fazê-lo.” (p.3) Ob4</p> <p><b>6.10</b> “O elemento, que anteriormente tínhamos observado que estava distraído a conversar</p>	<p>Conjunto de notas 1</p> <p>Conjunto de notas 2</p> <p>Conjunto de notas 3</p>

	<p>com uma colega acerca de um pedaço de papel com números, que depois lhe entregou, e que já tinha sido advertido por estar levantado, voltou a levantar-se sem pedir autorização e foi entregar outro papel a uma das colegas.” (p.4)</p> <p><b>6.11</b> “Alguns elementos voltaram a envolver-se num conflito de palavras, um deles utilizando linguagem desadequada ao contexto da sala de aula.” (p.5)</p> <p><b>6.12</b> “Observou-se algum alvoroço durante a entrada na sala, enquanto os dois elementos desempenhavam as tarefas que lhes tinham sido pedidas, dois colegas entraram a correr na sala, um a perseguir o outro. Outros dois, que já estavam sentados, estavam a empurrar-se um ao outro.” (p.1)</p> <p><b>6.13</b> “Um elemento, um rapaz, levantou-se do seu lugar sem pedir autorização e foi, por isso, advertido. Respondeu que apenas se ia assoar, mas fê-lo de forma pouco adequada, revelando um tom de voz ligeiramente elevado. Sentou-se, depois, no seu lugar e começou a fazer sons com a boca.” (p.3)</p> <p><b>6.14</b> “Um dos elementos, o que já tinha sido advertido anteriormente por se ter levantado sem pedir autorização e por estar a fazer sons com a boca, deitou-se na cadeira e emitiu um som em voz alta.” (p.7)</p> <p><b>6.15</b> “O elemento que estava no quadro a abrir a lição, parou o que estava a fazer e correu atrás de um colega que passou por trás dele.” (p.1)</p> <p><b>6.16</b> “Momentos depois voltou a sair do quadro para ir atrás do colega e foi chamado à atenção pela segunda vez. “ (p.1)</p> <p><b>6.17</b> “Após esta situação foi também chamado à atenção o elemento que foi perseguido pelo colega do quadro pois levantou-se sem ter pedido autorização. Este respondeu à professora, demonstrando uma atitude um pouco combativa, elevando o tom de voz e dizendo que apenas se tinha levantado para ir buscar um caderno de que necessitava.” (p.2)</p> <p><b>6.18</b> “O elemento que já havia sido advertido num momento anterior da sessão voltou a ser</p>	<p>Conjunto de notas 5</p> <p>Conjunto de notas 6</p>
--	--	---

		<p>chamado à atenção pois exibia um comportamento pouco adequado ao contexto da sala de aula, falando alto e colocando a borracha na boca. Quando foi advertido voltou a responder de forma combativa, elevando o tom de voz.” (p.2)</p> <p><b>6.19</b> “Enquanto a colega escrevia os números no quadro, o elemento que já tinha sido advertido várias vezes, levantou-se sem pedir autorização e foi-lhe pedido que voltasse ao seu lugar. Protestou, por isso, alegando que só ele é que não se podia levantar e que a sua colega, que entretanto estava junto da professora para lhe mostrar o seu trabalho, já podia. Começou, depois, a falar com alguns colegas, intimidando-os, pois estes estavam a comentar a sua atitude.” (p.3)</p> <p><b>6.20</b> “Durante a entrada na sala, dois elementos entraram envolvidos num conflito (...)” (p.1)</p> <p><b>6.21</b> “Enquanto a professora estava a falar com o grupo acerca destas imagens, um elemento interrompeu-a para comentar as mesmas. Foi chamado à atenção pelo facto de estar a interromper a explicação da professora. Quando esta se virou para o outro lado para continuar a explicação, o elemento em questão fez-lhe uma careta.” (p.1)</p>	<p>Conjunto de notas 7</p> <p>Conjunto de notas 10</p>
7 – Distracção	Sim	<p><b>7.1</b> “Observou-se que, durante este momento da sessão, alguns elementos do grupo se encontravam distraídos, sendo perceptíveis conversas acerca de assuntos que não tinham a ver com a sessão.” (p.1)</p> <p><b>7.2</b> “Outros dois colegas de grupo distraíram-se com esta situação e envolveram-se em comentários relativamente ao que estava a acontecer.” (p.4)</p> <p><b>7.3</b> “Não obstante, registou-se que um dos elementos estava constantemente a olhar para trás, na direcção da investigadora. Esta situação verificou-se desde o início da sessão.” (p.4)</p> <p><b>7.4</b> “Por vezes gerava-se algum ruído na sala motivado por esta troca de ideias. Ao fim de poucos minutos, a maior parte dos elementos do grupo encontrava-se distraída relativamente à actividade, envolvendo-se em diálogos que</p>	Conjunto de notas 1

		<p>não estavam relacionados com o tema da sessão.” (p.4)</p> <p><b>7.5</b> “ Alguns elementos estavam parados, a olhar para os colegas, ou a olhar para a ficha sem escreverem nada.” (p.2)</p> <p><b>7.6</b> “Neste momento a sessão foi novamente interrompida devido ao facto de um dos elementos do grupo ter encontrado a ficha de um colega e ter comunicado esta situação em voz alta.” (p.3)</p> <p><b>7.7</b> “Observou-se que este elemento não estava a realizar a tarefa pedida, limitando-se a olhar para os colegas e a dobrar em duas partes a ficha em questão.” (p.4)</p> <p><b>7.8</b> “Segundos depois, uma colega queixou-se à professora que o colega do lado não a deixava em paz.” (p.3)</p> <p><b>7.9</b> “Na fila de trás, do lado esquerdo relativamente ao sítio onde se encontrava a investigadora, observou-se que dois elementos do grupo se distraíram, por breves momentos, com um pedaço de papel, aparentemente um pedaço de uma folha de um caderno, onde estavam escritos alguns números. Comentavam os números e um dos elementos entregou o papel à colega que, depois, o colocou dentro da sua mochila.” (p.3)</p> <p><b>7.10</b> “(...) alguns elementos continuavam distraídos da tarefa, uns a conversarem com os colegas acerca de outros assuntos, outros com materiais que não tinham a ver com a sessão. Duas colegas estavam viradas para trás a observarem duas bonecas que uma delas trazia na mochila.” (p.3)</p> <p><b>7.11</b> “(...) verificou-se que alguns elementos continuaram distraídos em relação à tarefa que lhes tinha sido atribuída.” (p.3)</p> <p><b>7.12</b> “O colega que tinha andado constantemente a levantar-se durante a sessão estava, naquele momento, virado para trás, a brincar com uma caixa que continha vários rolos de papel de cenário, não apresentado qualquer atenção ao trabalho da sessão. De vez em quando ia fazendo pequenos desenhos, aparentemente aleatórios, no seu manual de Inglês.” (p.5)</p>	<p>Conjunto de notas 2</p> <p>Conjunto de notas 3</p>
--	--	---	---

	<p><b>7.13</b> “Durante este período observou-se que um pouco por toda a sala se iam desenrolando pequenas conversas entre os elementos do grupo.” (p.1)</p> <p><b>7.14</b> “Segundos depois, uma colega, uma das que tinha tecido esses elogios à professora e que entretanto se tinha dirigido ao caixote do lixo para afiar o lápis, deixou cair a afia dentro do caixote, situação que deu origem a alguma confusão na sala uma vez que alguns elementos do grupo se prontificaram a encontrar o objecto. Estes levantaram-se dos seus lugares e dirigiram-se ao caixote do lixo, que se encontra do lado direito do quadro em relação ao sítio onde está a secretária da professora.</p> <p>Pouco depois a professora dirigiu-se ao local onde aqueles elementos estavam a procurar a afia da colega e tentou ajudar a procurar mas sem sucesso pois ninguém conseguiu encontrar o objecto.</p> <p>A professora e dois elementos voltaram aos seus lugares, ficando apenas um colega a procurar a afia. Este foi, de seguida, aconselhado pela professora a cessar a procura e a ir lavar as mãos para que se pudesse começar o trabalho.” (p.2)</p> <p><b>7.15</b> “ (...) um dos elementos não estava a trabalhar nem tinha ainda realizado nenhum dos dois exercícios propostos. (...) este estava distraído a fazer rabiscos no livro(...)” (p.3)</p> <p><b>7.16</b> “Neste momento da sessão observou-se que dois elementos do grupo, duas raparigas, estavam distraídos envolvendo-se num diálogo que não estava relacionado com a correcção dos exercícios. “ (p.4)</p> <p><b>7.17</b> “Observou-se também que, durante este momento de leitura, houve elementos do grupo que não estavam a prestar atenção, estando, em vez disso, a brincar com o material escolar ou distraídos a conversar com o colega do lado.” (p.5)</p> <p><b>7.18</b> “Durante esta terceira leitura voltaram a ser observadas algumas distrações por parte de alguns elementos do grupo.” (p.5)</p> <p><b>7.19</b> “A professora reparou que um dos</p>	Conjunto de notas 4
--	---	---------------------



	<p>elementos do grupo estava desatento e dirigiu-lhe a pergunta em Inglês que tinha acabado de ser traduzida pelos colegas, pedindo-lhe depois que a traduzisse para Português, mas este não conseguiu responder.” (p.7)</p> <p><b>7.20</b> “Foi pedido a outro elemento, que também se tinha observado que estava desatento, que respondesse, mas este não entendeu o pedido da professora (...)” (p.7)</p> <p><b>7.21</b> “ (...) nova distração, desta vez da parte de um elemento feminino, que parecia não saber de que parte do texto se estava a falar. Olhava para o texto com uma expressão de estranheza e ao mesmo tempo olhava para a colega do lado.” (p.7)</p> <p><b>7.22</b> “A distribuição dos manuais demorou 10 minutos, durante os quais foram observadas várias conversas entre muitos elementos do grupo.” (p.2)</p> <p><b>7.23</b> “ (...) alguns elementos estavam a conversar com os colegas do lado e demoraram um pouco a começar.” (p.3)</p> <p><b>7.24</b> “Foram observadas conversas entre alguns elementos do grupo e percebeu-se que as mesmas nada tinham a ver com o tema do exercício que estavam a realizar. Um dos elementos que estava sentado na fila da frente estava constantemente virado para trás alegando que já tinha terminado a tarefa.” (p.3)</p> <p><b>7.25</b> “Observou-se ainda que, durante a realização deste exercício, outro elemento do grupo, uma rapariga, despejou o conteúdo da sua mochila em cima da mesa e voltou a colocar as coisas lá dentro.” (p.4)</p> <p><b>7.26</b> “Alguns elementos estavam a conversar com os colegas e outros andavam levantados.” (p.7)</p> <p><b>7.27</b> “Observou-se que um dos elementos do grupo, uma rapariga, não estava a prestar atenção à correcção. Levantou-se e foi espreitar à janela.” (p.7)</p> <p><b>7.28</b> “Observaram-se vários diálogos entre alguns elementos do grupo durante este momento da sessão. Nenhuma das conversas</p>	<p>Conjunto de notas 5</p>
--	---	----------------------------

		<p>estava relacionada com o exercício proposto.” (p.7)</p> <p><b>7.29</b> “Neste momento da sessão começou a ouvir-se um ruído de cadeiras a arrastar na sala de cima. Alguns elementos começaram a comentar esta situação.” (p.3)</p> <p><b>7.30</b> “Enquanto a colega estava no quadro, alguns elementos envolveram-se em conversas que não tinham a ver com o tema da sessão (...)” (p.4)</p> <p><b>7.31</b> “Um elemento feminino despejou o conteúdo da sua mochila em cima da sua secretária e voltou a arrumar tudo lá dentro, aos poucos.” (p.4)</p> <p><b>7.32</b> “Pouco depois, enquanto já estavam a fazer o conjunto de números indicado pela professora, um elemento começou a imitar sons de animais e um dos colegas começou a fazer o mesmo.” (p.3)</p> <p><b>7.33</b> “Poucos minutos depois, os elementos que estavam sentados na secretária da frente, começaram a falar uns com os outros (...)” (p.4)</p> <p><b>7.34</b> “Começou uma nova troca de palavras entre estes dois elementos e outro colega.” (p.4)</p> <p><b>7.35</b> “Um dos elementos, também feminino, andava levantado e foi chamado à atenção duas vezes. (...) Quando se sentou, começou a falar com as duas colegas do lado.” (p.4)</p> <p><b>7.36</b> “Duas colegas estavam a contar pequenos pedaços de papel. Uma delas foi, depois, buscar uma pasta com desenhos e tirou um para mostrar às colegas. Depois, começou a recortar um papel.” (p.4)</p> <p><b>7.37</b> “Um elemento estava a mostrar a sola do sapato ao colega do lado e estava a dizer-lhe o número que calçava.” (p.5)</p> <p><b>7.38</b> “Um pouco depois este, e outro elemento, voltaram a ser chamados à atenção por estarem novamente a falar do tema do número que cada um calçava.” (p.5)</p> <p><b>7.39</b> “Duas alunas atrás falavam entre elas.”</p>	<p>Conjunto de notas 6</p> <p>Conjunto de notas 7</p> <p>Conjunto de notas 8</p>
--	--	--	--

	<p>(p.2)●</p> <p><b>7.40</b> “Uma aluna interrompeu para dizer que não podia andar com pés de lã porque tinha saltos (...) (p.2)●</p> <p><b>7.41</b> “Um aluno começou logo a interromper dizendo que o colega tinha o braço à frente.” (p.2)●</p> <p><b>7.42</b> “O aluno que estava a falar na actividade foi excluído (...)” (p.3)●</p> <p><b>7.43</b> “Novamente foi interrompida pelo aluno que havia sido excluído do jogo.” (p.3)●</p> <p><b>7.44</b> “Durante este momento observaram-se algumas conversas entre vários elementos.” (p.1)</p> <p><b>7.45</b> “Dois elementos estavam a conversar durante esta actividade.” (p.2)</p> <p><b>7.46</b> “Continuavam a ser observadas algumas conversas entre elementos.” (p.2)</p> <p><b>7.47</b> “Havia vários elementos a conversar. Um elemento feminino levantou-se do seu lugar e foi entregar um conjunto de brilhantes a uma colega que estava numa secretária próximo da sua, embora numa fila diferente. A colega que recebeu os brilhantes começou a colocá-los nos lábios.” (p.3)</p> <p><b>7.48</b> “Houve algumas conversas entre elementos durante a correcção do exercício. No final, observou-se que quase ninguém estava a prestar atenção ao que se estava a fazer. A professora apercebeu-se desta situação, dizendo, “eu ouço conversas que não tem nada a ver com isto”. (p.3)</p> <p><b>7.49</b> “Um elemento feminino foi chamado à atenção por se encontrar distraída.” (p.4)</p> <p><b>7.50</b> “Dois elementos, um masculino e um feminino, estavam a fazer uma espécie de jogo (...) À vez, cada um escrevia algo de forma rápida num pedaço de papel, e estavam sempre a sorrir. (p.5)</p> <p><b>7.51</b> “Dois elementos femininos estavam a conversar, não prestando atenção à leitura dos colegas. Falavam baixinho e pareciam abstraídas do que se passava à sua volta.” (p.5)</p>	<p>Conjunto de notas 10</p>
--	---	---------------------------------

		<p><b>7.52</b> “Durante esta última leitura, observou-se que a maioria dos elementos do grupo não estava a prestar atenção. Estavam distraídos a conversar uns com os outros.” (p.5)</p> <p><b>7.53</b> “Depois que copiou uma frase, um elemento feminino começou a olhar continuamente para uma bola branca pequena que tinha na mão e que ia rodando nos dedos.” (p.6)</p> <p><b>7.54</b> “Durante este momento observou-se que alguns elementos estavam a conversar.” (p.7)</p>	
8 – Trabalho de equipa	Sim	<p><b>8.1</b> “Com a continuação do exercício observou-se que os elementos do grupo iam trocando ideias uns com os outros acerca das letras que faltavam para completar as palavras em questão. Partilhavam com os colegas as letras que já tinham identificado e davam sugestões aos que pareciam estar com maior dificuldade. Por sua vez, os elementos que demonstravam ter mais dificuldade em identificar uma ou outra palavra, pediam ajuda aos colegas do lado.” (p.4) <b>Ob1</b></p> <p><b>8.2</b> “Muitas vezes esta orientação conduzia a um raciocínio conjunto que levava a que o grupo identificasse mais facilmente as palavras.” (p.5)</p> <p><b>8.3</b> “Era também durante estes momentos de reflexão conjunta que o grupo parecia mostrar-se mais envolvido e concentrado na actividade, não sendo registados desvios de atenção relativamente ao trabalho que estava a ser realizado. (p.5) <b>Ob2</b></p> <p><b>8.4</b> “(...)alguns elementos iam trocando ideias e ajudando-se mutuamente na tarefa de encontrarem as letras que faltavam nas palavras que faziam parte desta ficha.” (p.7) <b>Ob3</b></p> <p><b>8.5</b> “ Dos seus lugares, alguns colegas tomaram a iniciativa de também irem ajudando, dizendo-lhe quais eram as letras que faltavam ou as que estavam a mais nas palavras.” (p.3) <b>Ob5</b></p>	<p>Conjunto de notas 1</p> <p>Conjunto de notas 6</p>
9 – Reforço positivo/reacção ao reforço positivo	Sim	<p><b>9.1</b> “O quinto par combinou dois elementos femininos e a sua leitura foi muito boa tendo sido por isto felicitadas pela professora que lhes dirigiu um sorridente “<i>very good</i>”. Esta</p>	Conjunto de notas 4

		<p>felicitação deixou estes elementos satisfeitos, o que se percebeu pelo enorme sorriso que esboçaram assim que a ouviram.” (p.6)</p> <p><b>9.2</b> “A professora parabenizou o grupo por terem estado em silêncio e principalmente o que ganhou.” (p.3)●</p> <p><b>9.3</b> “No final, a professora deu, novamente, os parabéns ao grupo pelo comportamento e pelo jogo.” (p.4)●</p> <p><b>9.4</b> “A observadora deu os parabéns ao grupo, referindo a participação e comportamento exemplar de todos. Todos estavam a sorrir e pareciam satisfeitos.” (p.4)●</p> <p><b>9.5</b> “Este respondeu correctamente e a professora felicitou-o, utilizando a expressão, “<i>very good</i>”. Foi visível a sua satisfação pois sorriu timidamente assim que ouviu as palavras da professora.” (p.2)</p> <p><b>9.6</b> “Outro elemento foi, também, felicitado pela professora, com a expressão, “<i>very good</i>”, por ter respondido correctamente. Este, embora não tenha revelado nenhuma emoção em particular, mostrou-se concentrado na actividade.” (p.2)</p> <p><b>9.7</b> “A professora felicitou, “<i>very good</i>”. (p.4)</p> <p><b>9.8</b> “Foi felicitada, “<i>very good</i>”. (p.4)</p> <p><b>9.9</b> “A professora felicitou, “<i>very good</i>”. (p.4)</p> <p><b>9.10</b> “A professora felicitou, “<i>very good</i>”. (p.4)</p> <p><b>9.11</b> “A professora felicitou, “<i>very good</i>”. (p.5)</p> <p><b>9.12</b> “Foi felicitado, “<i>very good</i>”. (p.5)</p>	<p>Conjunto de notas 8</p> <p>Conjunto de notas 9</p> <p>Conjunto de notas 10</p>
10 – Reacção ao jogo/ideia do jogo	Sim	<b>10.1</b> “Os elementos do grupo reagiram com entusiasmo a esta informação. Sorriam e olhavam atentamente para a observadora enquanto esta falava.” (p.1)●	Conjunto de notas 9
11 – Reacção à vitória/derrota	Sim	<b>11.1</b> “(…) observou-se que os elementos do grupo, que saíram do jogo, reagiram com uma expressão de desilusão(…) (p.4)●	Conjunto de notas 9
12 – Competição	Sim	<b>12.1</b> “No entanto, enquanto o par fazia a reprodução do texto, um dos elementos do grupo afirmou em voz alta e tom acusatório,	Conjunto de notas 4

		<p><b>G3B:</b> “ela ’tá a copiar pelo caderno! Isso é batota!”. (p.9)</p> <p><b>12.2</b> “Um elemento feminino disse, em voz alta, que já ia no número 78. Mais tarde, virou-se para trás, para uma colega, e disse, com ar satisfeito, <b>G3H:</b> “já vou no 90 minha amiga!” (p.4)</p> <p><b>12.3</b> “A professora elogiou o trabalho de um elemento feminino, e a colega do lado, a mesma que tinha afirmado já ter chegado ao número 90, disse, de imediato, <b>G3I:</b> “ótimo eu, professora”.</p> <p><b>12.4</b> “Durante esta actividade, depois que foi traduzida com sucesso a segunda frase, um dos elementos perguntou, <b>G3K:</b> “então e não há pontos?” (p.6)</p>	<p>Conjunto de notas 7</p> <p>Conjunto de notas 10</p>
13 – Relações interpessoais	Sim	<p><b>13.1</b> “Alguns elementos do grupo dirigiram-se à professora para lhe pedirem ajuda com a sopa de letras, o que suscitou, por parte de alguns colegas o comentário, <b>G3A:</b> “ah pois, eles estão a fazer com a ajuda da professora”. (p.2)</p> <p><b>13.2</b> “Outro dos elementos perguntou à professora por que motivo um dos seus colegas se tinha ido sentar perto da mesma.” (p.2)</p> <p><b>13.3</b> “Alguns elementos do grupo riam-se quando os colegas se enganavam.” (p.5)</p> <p><b>13.4</b> “O grupo reagiu com uma gargalhada.” (p.7)</p> <p><b>13.5</b> “O grupo reagiu com vários risos a esta frase.” (p.8)</p> <p><b>13.6</b> “O grupo reagiu novamente com várias risadas” (p.9)</p> <p><b>13.7</b> “Este escreveu os números incorrectamente e os colegas começaram a rir-se.” (p.2)</p>	<p>Conjunto de notas 3</p> <p>Conjunto de notas 4</p> <p>Conjunto de notas 6</p>
14 – Timidez (observada em situações de questionamento individual)	Sim	<p><b>14.1</b> “Estes pareceram um pouco surpreendidos por lhes ter sido atribuída esta tarefa. Sorriam e trocaram olhares tímidos.” (p.4)</p> <p><b>14.2</b> “Sempre que encontravam dificuldades em algumas partes da leitura sorriam e</p>	<p>Conjunto de notas 4</p>

		mostravam-se envergonhados.” (p.5)  <b>14.3</b> “ (...) estes elementos mostravam alguma timidez deixando escapar algumas risadas de aparente nervosismo.” (p.6)	
15 – Conhecimentos do dia-a-dia	Sim	<b>15.1</b> “(...) um dos elementos do grupo começou a cantar, <b>G3E</b> : “ papagaio louro do bico dourado”. (p.6)	Conjunto de notas 5
16 – Incentivo/cooperação	Sim	<b>16.1</b> “Com a continuação do exercício observou-se que os elementos do grupo iam trocando ideias uns com os outros acerca das letras que faltavam para completar as palavras em questão. Partilhavam com os colegas as letras que já tinham identificado e davam sugestões aos que pareciam estar com maior dificuldade. Por sua vez, os elementos que demonstravam ter mais dificuldade em identificar uma ou outra palavra, pediam ajuda aos colegas do lado.” ( p 4. ) <b>Ob1</b>  <b>16.2</b> “ (...)alguns elementos iam trocando ideias e ajudando-se mutuamente na tarefa de encontrarem as letras que faltavam nas palavras que faziam parte desta ficha.” (p.7) <b>Ob3</b>  <b>16.3</b> “Observou-se que a maioria dos elementos do grupo se encontrava a realizar esta tarefa em conjunto com um colega.” (p.2)  <b>16.4</b> “Dois elementos do grupo afirmaram não querer realizar a actividade, dizendo que não tinham lápis de cor nem canetas. Foi-lhes sugerido que pedissem a um colega que pudesse emprestar, Alguns colegas ofereceram-se prontamente a emprestar canetas e lápis de cor.” (p.5)  <b>16.5</b> “ Dos seus lugares, alguns colegas tomaram a iniciativa de também irem ajudando, dizendo-lhe quais eram as letras que faltavam ou as que estavam a mais nas palavras.” (p.3) <b>Ob5</b>  <b>16.6</b> “Alguns tentavam ajudá-lo, dizendo-lhe o que devia escrever de seguida” (p.2)	Conjunto de notas 1        Conjunto de notas 3        Conjunto de notas 6     Conjunto de notas 7
17 – Dificuldade de compreensão das regras (nos jogos)	Não	-----	-----

18 – Jogo encarado como algo sério	Sim	<p><b>18.1</b> “Alguns elementos exibiram um olhar um pouco apreensivo quando a observadora mencionou as cartas de azar e os seus possíveis efeitos.” (p.2)●</p> <p><b>18.2</b> “Alguns colegas comentaram a situação, dizendo que a colega tinha tido muita sorte.” (p.3)●</p>	Conjunto de notas 9
19 – Falta de autonomia	Sim	<p><b>19.1</b> “Os elementos do grupo que estavam numa fila lateral, do lado direito da sala, em frente ao lugar onde a investigadora estava sentada, pareciam ter dificuldade em acompanhar determinadas palavras. Olhavam para a ficha com ar confuso, viravam-se para trás e perguntavam ao colega qual era a palavra em questão e, por vezes, paravam de trabalhar e olhavam para os colegas.” (p.5)</p> <p><b>19.2</b> “O grupo foi informado de que iria realizar esta ficha sem ajuda da professora. Alguns elementos reagiram de forma positiva afirmando que esta seria uma tarefa fácil, enquanto a reacção de outros traduziu alguma preocupação, ilustrada pelo uso de expressões como “oh, não!” ou interjeições como “oh,oh”. (p.6)</p> <p><b>19.3</b> “Enquanto realizavam a segunda tarefa, os elementos do grupo iam solicitando a ajuda da professora, embora esta tivesse dito que deveriam realizar este trabalho sem a sua ajuda. Ainda assim quase todos os elementos do grupo insistiam em solicitar ajuda (...)” (p.7)</p> <p><b>19.4</b> Ob4 (p.3)</p>	<p>Conjunto de notas 1</p> <p>Conjunto de notas 3</p>
20 - Desejo pelo jogo/actividades lúdicas	Sim	<p><b>20.1</b> “Após a entrada na sala, alguns elementos do grupo perguntaram à professora quando iriam fazer o jogo.” (p.1)</p> <p><b>20.2</b> “Passados alguns minutos foi indicada a o grupo a página 14 do manual. Um dos elementos reagiu de imediato dizendo que queria continuar a sopa de letras.” (p.4)</p> <p><b>20.3</b> “Durante a entrada na sala, enquanto os colegas se iam sentando nos seus lugares, um dos elementos do grupo, uma rapariga, pediu à professora, G3D: “jogos, professora, jogos”. Repetiu esta expressão duas vezes. Momentos depois voltou a insistir nesta ideia dizendo, G3E: “ nem por um dia podemos fazer</p>	<p>Conjunto de notas 3</p> <p>Conjunto de notas 5</p>



		jogos?” (p.1) <b>20.4 G3C:</b> “oh professora, mas não há nenhum dia em que vamos fazer jogos?”. (p.2)	Conjunto de notas 6
21 – Liderança	Não	-----	-----
22 – Falta de motivação	Sim	<b>22.1 Ob4</b> (p.3) <b>22.2</b> “O mesmo obedeceu parecendo, no entanto, pela sua expressão facial, sem grande motivação.” (p.6) <b>22.3</b> “ (...) o elemento masculino recusou a tarefa abanando a cabeça negativamente e revelando um olhar um pouco cabisbaixo.” (p.6) <b>22.4</b> “Novamente se verificou, no par 7, a recusa de um dos elementos em realizar a actividade (...)” (p.9)	Conjunto de notas 3  Conjunto de notas 4
23 – Compreensão/aceitação das regras dos jogos	Sim	<b>23.1</b> “Houve silêncio e os alunos só começaram a responder àquilo que a professora perguntava e iam colocando a mão no ar. “ (p.1)● <b>23.2</b> “Alguns, depois que colocavam o braço no ar, pareciam lembrar-se de imediato que não deviam tentar responder pois não era a sua vez de jogar. Baixavam o braço e sorriam, olhando para a observadora.” (p.3)● <b>23.3</b> “Apesar de aparentemente desiludidos, mostraram compreender e aceitar as regras do jogo.” (p.4)● <b>23.4</b> “Por vezes eram advertidos pelos próprios colegas que os lembravam que não podiam responder porque não era a sua vez de jogar.” (p.4)●	Conjunto de notas 8  Conjunto de notas 9
24 – Relação com a leitura	Não	-----	-----
25 – Ideia da recompensa associada ao jogo.	Não	-----	-----
26 – Relação com a escrita	Não	-----	-----

**Anexo 7 – Guião de Observação (Componente Descritiva) – G4**

<b>Código:</b> G4
<b>Data:</b> 4/11/2013 (Segunda-Feira)
<b>Hora:</b> 16h30mn – 17h30mn
<b>Observadora:</b> Carla P. Martins
<b>Conjunto de notas:</b> 1

<b>Tema da sessão:</b> <i>Body Parts</i> - As partes do corpo.
<b>Tipologia:</b> Actividades de compreensão vocabular. Componente oral e escrita.
<b>Ano Lectivo:</b> 2013/2014
<b>Duração:</b> 60 mn
<b>Local:</b> sala de aula
<b>Nº de alunos em sala:</b> 19
<b>Ano de escolaridade:</b> 4º
<b>Materiais utilizados:</b> Quadro
<p><b>Observações:</b> A sessão teve início com um dos elementos a abrir a lição em Inglês no quadro.</p> <p>Houve algum ruído no início da aula.</p> <p>Alguns elementos olhavam com ar intrigado para a observadora que, no início da sessão, estava sentada ao lado da secretária da professora. A observadora foi, então, apresentada ao grupo pela professora que explicou que esta iria assistir às aulas de</p>

Inglês da turma durante algum tempo devido a um trabalho que se encontrava a realizar. O grupo reagiu com naturalidade a esta informação.

Neste momento, uma vez que todos os alunos se encontravam já sentados nos respectivos lugares, a observadora passou para uma secretária na parte de trás da sala e, por sugestão da professora de Inglês, foram-lhe apresentados os alunos da turma, cada um dizendo o seu nome.

Voltou-se, depois, ao funcionamento normal da sessão.

Enquanto um elemento continuava a escrever o número da lição no quadro, com a indicação, em Inglês, do dia da semana, o mês e o ano, foi comunicado ao grupo, pela professora, que todas as segundas feiras caberia sempre a um aluno apresentar uma parte da aula.

Terminada a abertura da lição pelo elemento, foi-lhe solicitado que continuasse no quadro e que desenhasse um boneco, sendo pedido ao restante grupo que fosse, entretanto, pensando no vocabulário.

Observou-se que, passados quinze minutos do início da sessão, chegou à sala um elemento que se tinha atrasado. Esta situação originou algum alvoroço, com alguns colegas a comentarem entre si.

Atenta ao desenho que o elemento tinha, entretanto, completado no quadro, a professora perguntou-lhe, *“Is it a boy or a girl?”*. Foi, neste momento, interrompida por outro elemento que lhe perguntou se a observadora era “a sua patroa”? A professora sorriu e prosseguiu com a aula perguntando aos elementos do grupo se conheciam a canção *“Head, shoulders, knees and toes”*, ao que os mesmos responderam afirmativamente.

Começaram a cantar a canção e durante este período observou-se que todos se manifestavam concentrados na atividade.

Depois de terem cantado a canção, demonstrando que já a conheciam, a professora apontou para a cabeça do desenho que o elemento tinha feito no quadro e perguntou, *“What’s the name of this?, Can you spell head?”*

Um dos elementos reagiu a esta pergunta questionando, *“What’s the meaning of spell?”* Foi-lhe explicado, pela professora, que se tratava de soletrar palavras.

Pediu-se aos elementos do grupo que soletrassem a palavra *head*. A professora escreveu a palavra *head* no quadro e, à medida que ia apontando cada letra, ia dizendo o seu som em Inglês.

h -e-a-d

Repetiu-se, depois, o mesmo procedimento com a palavra *shoulders*.

s-h-o-u-l-d-e-r-s

Com esta palavra foi pedido a um elemento que fosse soletrando à medida que a professora lhe indicava cada letra mas, perante algumas dificuldades daquele, o grupo soletrou a palavra em conjunto.

Neste momento um dos elementos femininos pediu para passar a informação do quadro para o seu caderno.

O procedimento de soletração de palavras continuou a aplicar-se com uma nova palavra, *knees*. As palavras que estavam a ser utilizadas neste exercício de soletração seguiam a ordem em que surgem na canção anteriormente referida, “*Head, shoulders, knees and toes*”.

Uma a uma, estas palavras iam sendo escritas, pela professora, no desenho feito no quadro, ao lado das partes do corpo correspondentes a cada palavra. O desenho estava, portanto, a ser legendado de acordo com as palavras que surgiam na canção.

Passando à próxima palavra, continuando a seguir-se a ordem presente na canção, foi perguntado aos elementos do grupo, “*Do you know what toes are?*”. Os mesmos mostraram não saber do que se tratava, respondendo “pés” e “sapatos”.

Foi explicado ao grupo que *toes* se referia aos dedos dos pés, seguindo-se, depois, com a soletração da palavra.

t-o-e-s

Neste momento da sessão, o grupo, em geral, mostrava-se concentrado na actividade.

Pediu-se, depois, ao elemento que tinha desenhado o boneco no quadro, que desenhasse, agora, uma cara, ao lado desse boneco e que nela desenhasse as partes que a constituem, *eyes; ears; mouth and nose*, seguindo a ordem com que surgem na canção.

Para auxiliar este elemento, a professora, com ajuda do grupo, ia cantando a parte da canção que referia estas palavras, apontando, ao mesmo tempo, para as partes do corpo correspondentes a cada palavra:

*“Eyes and ears*

*and mouth*

*and nose”*

(...)

Depois de completado o desenho da cara, com todas as partes devidamente desenhadas, repetiu-se o procedimento de se ir legendando cada palavra no quadro, seguindo-se a ordem com que cada uma surgia na canção.

Os elementos do grupo iam soletrando as palavras em conjunto com a ajuda da professora, que ia apontando as letras separadamente:

e-y-e-s

e-a-r-s

m-o-u-t-h

n-o-s-e

Observou-se que um dos elementos se encontrava a ignorar o quadro, brincando com a cadeira e distraíndo, por vezes, o colega de trás. Deitou-se, depois, na cadeira começando a emitir pequenos ruídos.

Foi pedido aos elementos do grupo que copiassem para o seu caderno aquilo que tinham estado a trabalhar e que estava exposto no quadro. Os mesmos acederam a este pedido sem questionar.

Ao passarem a informação do quadro para os seus cadernos, os elementos do grupo mostraram-se concentrados no trabalho que lhes tinha sido proposto, não sendo registados desvios de atenção durante a realização desta tarefa.

Neste momento da sessão, o grupo parecia já alheio à presença da observadora na sala de aula.

Apesar deste facto, um elemento, que já tinha copiado a informação do quadro para o seu caderno, olhou para a observadora e comentou, com o colega do lado, “já escreveu três páginas”, continuando a olhar para aquela durante alguns segundos.

Após confirmar que todos já tinham terminado de copiar a informação para os cadernos, a professora pediu aos elementos do grupo que recordassem, de anos anteriores, outras partes do corpo que não estivessem incluídas nos desenhos que tinham estado a trabalhar.

Um elemento feminino reagiu a este pedido respondendo que não seria capaz de recordar mais nenhuma palavra uma vez que, no ano anterior, não tinha frequentado as aulas de Ensino de Inglês.

Depois de dizer que iriam, então, recordar algumas partes do corpo humano que não estavam nos primeiros desenhos, a professora pediu ao aluno que, à medida que fossem recordando essas partes, incluísse as respectivas palavras no desenho do boneco de corpo inteiro, completando assim a legenda do mesmo.

Um dos elementos femininos perguntou se deveriam desenhar outro boneco no caderno ou se deveriam inserir as legendas que faltavam no boneco que tinham desenhado anteriormente. A questão foi deixada ao critério de cada um.

Outro elemento referiu, “eu pensava que não gostava de escrever no caderno mas até está a ser fixe”.

Com a ajuda da professora e do grupo, o elemento que estava no quadro completou a legenda do boneco com as palavras correspondentes às partes do corpo que faltavam:

- <i>hair</i> ;	- <i>hand</i> ;	- <i>foot</i> ;
- <i>neck</i> ;	- <i>finger</i> ;	- <i>feet</i> (acrescentado pela professora que, depois, explicou a diferença entre as duas palavras).
- <i>arm</i> ;	- <i>leg</i> ;	

Neste ponto voltaram a ser observadas algumas distrações por parte dos elementos do grupo. Alguns começaram a levantar-se dos lugares para desempenharem outras tarefas, falarem com os colegas, vestirem os casacos, arrumarem o material escolar.

A professora pediu-lhes que voltassem aos seus lugares e, depois de se certificar que todos tinham copiado as palavras para os cadernos, a professora solicitou-lhes que as repetissem, ao que o grupo acedeu, repetindo em conjunto cada uma das palavras.

Foi, posteriormente, explicado o plural de cada palavra e os elementos do grupo demonstraram entender a explicação, repetindo, depois, cada palavra sem a ajuda da professora.

Quando faltavam quinze minutos para o final da sessão, a professora pediu a dois elementos que recolhessem os cadernos e anunciou que iria passar ao registo do comportamento.

Percebeu-se que esta é uma prática habitual nas sessões de Ensino de Inglês deste grupo. Do lado direito do quadro está afixada, na parede, uma tabela da qual constam os nomes de todos os elementos que frequentam as sessões de Ensino do Inglês.

Segundo o que nos foi dado a entender, todos os dias, no final da sessão, é registado o comportamento de cada elemento sendo, para este efeito, colocada uma pequena bola colorida a caneta em frente ao nome de cada um. Existem três marcas distintas, cada uma com uma cor que corresponde a um tipo de comportamento distinto:

- *Green* (verde) = bom comportamento;
- *Yellow* (amarelo) = comportamento razoável;
- *Red* (vermelho) = mau comportamento;

Enquanto se procedia, por parte da professora, ao registo do comportamento, observou-se que alguns elementos começaram a levantar-se e a arrumar o material escolar, sendo que a maioria não estava a prestar atenção ao registo do comportamento. Gerou-se algum ruído na sala.

Um grupo de elementos, cerca de três, foi ter com a observadora e começou a fazer perguntas relativamente ao trabalho que esta estava a realizar na sala. Perguntaram o que estava a fazer e comentaram que tinha escrito muito. A observadora explicou que estava a fazer um estudo para a sua Universidade e que estava ali a observar o que faziam nas aulas de Inglês.

A sessão terminou com a verificação de que todos os elementos do grupo tinham tido um comportamento adequado naquela sessão. No entanto, a professora deu algumas indicações relativamente à postura de alguns elementos no sentido destes a melhorarem nas sessões seguintes.



**Anexo 8 – Guião de Observação (Componente Reflexiva) – G4**

<b>Código:</b> G4
<b>Data:</b> 4/11/2013 (Segunda-Feira)
<b>Hora:</b> 16h30mn – 17h30mn
<b>Observadora:</b> Carla P. Martins
<b>Conjunto de notas:</b> 1

## REFLEXÃO

Da observação realizada nesta sessão pareceu-nos que esta foi uma sessão que decorreu com regularidade, sendo os elementos do grupo envolvidos numa tarefa de raciocínio conjunto nas três actividades propostas.

Observou-se que, em todas as actividades, os elementos do grupo estavam atentos e acediam sempre às solicitações da professora.

O tema da sessão foi as Partes do Corpo Humano e os alunos foram sendo questionados relativamente ao vocabulário que ia surgindo. As tarefas foram, portanto, construídas em torno da participação activa dos elementos do grupo.

Quando se lembrou uma canção relacionada com o tema da sessão, observou-se que todos os elementos participaram e se mostraram concentrados, evidenciando que conheciam a canção e mostrando-se confiantes no que estavam a fazer.

As três tarefas propostas eram muito semelhantes, consistiam na abordagem ao mesmo tipo de vocabulário. À excepção de uma situação pontual em que o grupo foi distraído pela entrada tardia de um colega na sala, e de um aluno que se mostrou distraído em alguns momentos, o grupo não mostrou desvios de atenção em relação ao trabalho da aula.

Apenas durante a última tarefa, quando faltavam cerca de 20 minutos para o final da sessão, se observou que alguns elementos começaram a desempenhar outras tarefas não relacionadas com a actividade. Neste momento já a actividade estava perto do final e os

elementos do grupo apenas tinham de copiar para o caderno as palavras em questão naquela actividade. Percebemos que alguns elementos já tinham copiado todas as palavras e que outros ainda não tinham terminado quando se começou a gerar alguma confusão na sala, com vários elementos levantados dos seus lugares.

As três actividades propostas eram, em tudo, semelhantes, sendo que apenas as palavras abordadas em cada uma eram diferentes. Consistiam na identificação, legendagem e cópia para os cadernos de palavras relacionadas com as partes do corpo humano e ocuparam quase toda a sessão, o que se traduziu numa certa repetibilidade, facto que poderá estar relacionado com o comportamento do grupo no final da terceira actividade. O facto de cada actividade ser uma repetição da anterior poderá ter conduzido a um grau de cansaço e conseqüente redução da concentração, que culminou com um momento de distração generalizada.

## Anexo 9 – Grelha de Categorização Específica

CASO G4			
Categoria	Relevância	Evidências	Referência
1 – Participação activa/Empenho	Sim	<b>1.1</b> “Alguns elementos do grupo quiseram contribuir para a arrumação do material (...)”(p.6)	Conjunto de notas 2
		<b>1.2</b> “Durante esta tarefa observou-se uma constante troca de ideias entre os membros de cada grupo. Alguns elementos davam sugestões aos colegas acerca do que deveriam ou poderiam desenhar e como.” (p.4)	Conjunto de notas 3
		<b>1.3</b> “Um dos elementos do grupo voluntariou-se de imediato (...) (p.3)	Conjunto de notas 5
		<b>1.4</b> “Durante aquele momento da sessão observou-se que alguns elementos iam-se voluntariando para irem ao quadro participar. Alguns faziam-no de forma bastante efusiva, levantando repetidamente o dedo no ar e chamando a atenção da professora.” (p.5)	
		<b>1.5</b> “Este tema permitiu que se gerasse um bom ambiente na sala de aula, com a professora e o grupo a envolverem-se num agradável diálogo em que todos participaram dando as suas ideias e opiniões.” (p.5)	Conjunto de notas 7
		<b>1.6</b> “Quase todos responderam prontamente e com ar confiante, “Barack Obama”. (p.6)	
		<b>1.7</b> “ (...) todos pareciam entusiasmados e queriam dar a sua resposta . Falavam todos ao mesmo tempo e alguns quase se levantavam totalmente da cadeira, olhando para a professora e colocando o dedo no ar ao mesmo tempo que davam a resposta. (p.7) Ob12	
		<b>1.8</b> “Um deles foi ter com a observadora para a ajudar a ligar o	

	<p>projector.” (p.9)</p> <p><b>1.9</b> “Neste momento observou-se que todo o grupo estava concentrado a olhar para o quadro e a tentar responder às perguntas da professora.” (p.4) <b>Ob15</b></p> <p><b>1.10</b> “Muitos colegas colocaram o dedo no ar (...)” (p.2)</p> <p><b>1.11</b> “Este elemento repetiu algumas vezes esta palavra, levantando a cabeça e olhando para a professora.” (p.3) <b>Ob22</b></p> <p><b>1.12</b> “Muitos elementos responderam, em uníssono, “<i>the three bears</i>”. (p.3)</p> <p><b>1.13</b> “Em conjunto, muitos elementos identificaram, “<i>father bear; mother bear e baby bear</i>”. A professora ia mostrando cada uma das imagens e colando as mesmas no quadro, e os elementos do grupo iam-nas identificando.</p> <p><b>1.14</b> “O grupo estava atento às perguntas e a maioria dos elementos tentava sempre responder.” (p.4) <b>Ob23</b></p> <p><b>1.15</b> “ (...) alguns elementos tentavam antecipar os acontecimentos seguintes da história e falavam em voz alta.” (p.4)</p> <p><b>1.16</b> “Vários elementos responderam, em uníssono (...)” (p.7)</p> <p><b>1.17</b> “A palavra foi correctamente identificada por vários elementos.” (p.7)</p> <p><b>1.18</b> “Apesar das conversas que decorriam na sala, os elementos do grupo nunca deixaram de responder às questões colocadas pela professora. “ (p.8)</p> <p><b>1.19</b> “O colega do lado, no entanto, participou sempre activamente na sessão, tentando sempre responder às perguntas colocadas pela professora e respondendo correctamente a muitas</p>	<p>Conjunto de notas 8</p> <p>Conjunto de notas 10</p> <p>Conjunto de notas 11</p>
--	--	--

	<p>dessas perguntas.” (p.8)</p> <p><b>1.20</b> “Depois que cada pergunta foi feita, a maioria dos elementos colocaram o braço no ar.” (p.2)</p> <p><b>1.21</b> “Observou-se que este exercício se baseou na participação activa do grupo uma vez que se traduziu numa análise feita através de várias perguntas dirigidas ao mesmo.(...) Estas perguntas relativas ao texto pareceram estimular o raciocínio dos elementos do grupo e incentivar a sua participação já que podemos observar que a maioria estava sempre de braço no ar a tentar dar a sua resposta. Alguns elementos mostraram-se, muitas vezes, ansiosos por se fazer ouvir. Sentavam-se à beira da cadeira, levantando o braço e abanando a mão como se estivessem a chamar a atenção da professora. Por vezes havia elementos a darem as suas respostas ao mesmo tempo. (p.3)</p> <p><b>1.22</b> “ (...) vários elementos colocaram o braço no ar para responderem.” (p.7)</p> <p><b>1.23</b> “Alguns elementos perguntaram, entretanto, se podiam fazer a correcção da próxima frase.” (p.3)</p> <p><b>1.24</b> “À medida que a professora fazia as perguntas, vários elementos do grupo iam colocando os braços no ar e iam dando as suas respostas. Alguns levantavam bem o braço no ar e abanavam a mão, parecendo ansiosos por responder.” (p.3)</p> <p><b>1.25</b> “Um elemento respondeu que o verbo is significa “é”. Repetiu várias vezes a palavra é e ia levantando a mão, parecendo estar a tentar chamar a atenção da professora.” (p.3)</p> <p><b>1.26</b> “(...) quando a professora perguntou qual era a diferença entre as duas formas, vários elementos levantaram a mão para responder.” (p.5)</p>	<p>Conjunto de notas 12</p> <p>Conjunto de notas 13</p>
--	--	---

		<p><b>1.27</b> “Neste momento observou-se que um elemento estava a fazer um desenho durante a explicação da diferença entre as duas formas. No entanto, este também ia participando no diálogo, tentando responder às perguntas da professora.” (p.5)</p> <p><b>1.28</b> “Durante esta actividade observou-se que sempre que era feita uma pergunta, vários elementos levantavam a mão para responder.” (p.5)</p> <p><b>1.29</b> “Alguns elementos de braço no ar.” (p.5)♦</p> <p><b>1.30</b> “Alguns elementos de braço no ar.” (p.5)♦</p> <p><b>1.31</b> “Euforia. Muitos queriam responder.” (p.5)♦</p> <p><b>1.32</b> “Levantados, de braço no ar.” (p.5)♦</p>	Conjunto de notas 14
2 – Interesse/Curiosidade	Sim	<p><b>2.1</b> “Os colegas ouviam com atenção a exposição deste elemento e no final teciam comentários que eram, depois, elucidados pela professora.” (p.3)</p> <p><b>2.2</b> “Observou-se uma troca de ideias entre alguns elementos do grupo acerca das diferenças entre a condução em Inglaterra e em Portugal.” (p.3) Ob3</p> <p><b>2.3</b> “Todos aparentavam estar bem-dispostos e divertidos com aquele novo facto cultural que tinham acabado de aprender.” (p.5) Ob9</p> <p><b>2.4</b> “Alguns alunos riram-se do nome Tamisa e repetiram-no com uma entoação que deixava perceber que era um nome que lhes parecia um pouco estranho.” (p.8)</p> <p><b>2.5</b> “Quando surgiu no quadro a primeira imagem, a da bandeira do País de Gales, o grupo olhou para a mesma com interesse. Ouviram-se algumas interjeições, G4G: “ai”, “eh”. (p.9)</p>	Conjunto de notas 6 Conjunto de notas 7

		<p><b>2.6</b> “Outras imagens provocaram algumas reacções um pouco efusivas, com risos e comentários constantes.” (p.10)</p> <p><b>2.7</b> “Neste momento gerou-se alguma confusão com alguns elementos a fazerem várias perguntas ao mesmo tempo à professora. Perguntavam se podiam escrever as palavras a caneta, que materiais deveriam utilizar e como deveriam desenhar.” (p.4)</p> <p><b>2.8</b> “Quando foi colada a imagem do urso mais pequeno houve algumas risadas por parte de alguns elementos do grupo.” (p.7)</p> <p><b>2.9</b> “A professora leu a segunda parte da história e, ao imitar as vozes das personagens, utilizando para o efeito diferentes tons de voz, o grupo começou a rir.” (p.7)</p> <p><b>2.10</b> “Dois elementos reagiram com algumas risadas quando a professora começou a ler desta forma.” (p.2)</p> <p><b>2.11</b> “No final da leitura, um elemento feminino disse à professora, <b>G4Y</b>: “eu gosto bué de a ouvir falar em Inglês”.</p> <p><b>2.12</b> “O grupo ouviu a história do colega com atenção, não tendo sido observadas distrações durante este momento.” (p.3) <b>Ob27</b></p> <p><b>2.13</b> “Os colegas escutaram a breve história com atenção e sem interromper. “ (p.4) <b>Ob29</b></p> <p><b>2.14</b> “ (...) um elemento feminino disse, <b>G4a</b>: “ a professora já tem muita prática em ler em Inglês”.</p> <p><b>2.15</b> “ Outro elemento perguntou, com um tom curioso, “depois vamos ler?” (p.3)</p> <p><b>2.16</b> “ (...) estes mostraram-se extremamente interessados (...)” (p.4)•</p>	<p>Conjunto de notas 8</p> <p>Conjunto de notas 10</p> <p>Conjunto de notas 12</p> <p>Conjunto de notas 14</p> <p>Conjunto de notas 15</p>
3 – Atenção/Concentração	Sim	<b>3.1</b> “Começaram a cantar a canção e durante este período observou-se que	Conjunto de notas 1

		<p>todos se manifestavam concentrados na actividade.” (p.2)</p> <p><b>3.2</b> “Neste momento da sessão, o grupo, em geral, mostrava-se concentrado na actividade.” (p.3)</p> <p><b>3.3</b> “Ao passarem a informação do quadro para os seus cadernos, os elementos do grupo mostraram-se concentrados no trabalho que lhes tinha sido proposto, não sendo registados desvios de atenção durante a realização desta tarefa.” (p.4)</p> <p><b>3.4</b> “Os elementos do grupo mostraram-se concentrados nesta tarefa.” (p.4)</p> <p><b>3.5</b> “Os elementos de cada grupo pareciam concentrados na tarefa, sendo perceptível que cada um falava acerca da mesma, não desviando a atenção para outros assuntos.” (p.3)</p> <p><b>3.6</b> “Os grupos voltaram novamente a sua atenção para a tarefa que lhes foi atribuída.” (p.2)</p> <p><b>3.7</b> “Naquele momento o grupo mostrou-se focado na tarefa. Não foram observadas situações de distração ou comportamentos menos adequados.” (p.4)</p> <p><b>3.8</b> “Os colegas ouviam-no atentamente embora, um ou outro elemento, desviasse a sua atenção por breves momentos.” (p.4) <b>Ob4</b></p> <p><b>3.9</b> “Neste momento o grupo estava atento ao que a professora lhe estava a transmitir.” (p.2)</p> <p><b>3.10</b> “Neste momento observou-se que todo o grupo estava concentrado a olhar para o quadro e a tentar responder às perguntas da professora.” (p.4) <b>Ob15</b></p> <p><b>3.11</b> “No entanto, o grupo continuou calmo, fazendo o seu trabalho sem que se registassem comportamentos que perturbassem o final da sessão.” (p.6)</p>	<p>Conjunto de notas2</p> <p>Conjunto de notas 3</p> <p>Conjunto de notas 4</p> <p>Conjunto de notas 5</p> <p>Conjunto de notas 6</p> <p>Conjunto de notas 7</p> <p>Conjunto de notas 8</p>
--	--	---	---



		<p><b>3.12</b> “Falou de forma clara e confiante e os colegas ouviram com atenção.” (p.2)</p> <p><b>3.13</b> “Neste momento da sessão, observou-se que o grupo se mostrou atento ao trabalho que estava a ser desenvolvido, embora se tenham observado algumas conversas ocasionais.” (p.4)</p> <p><b>3.14</b> “Neste momento da sessão todos os elementos estavam atentos à actividade.” (p.5)</p> <p><b>3.15</b> “Observou-se que o grupo estava a ouvir a história com muita atenção.” (p.7)</p> <p><b>3.16</b> “O grupo estava atento às perguntas e a maioria dos elementos tentava sempre responder.” (p.4) <b>Ob23</b></p> <p><b>3.17</b> “Durante a leitura do texto feita pela professora, observou-se que todos os elementos estavam atentos.” (p.2)</p> <p><b>3.18</b> “O grupo ouviu a história do colega com atenção, não tendo sido observadas distrações durante este momento.” (p.3) <b>Ob27</b></p> <p><b>3.19</b> “Os colegas escutaram a breve história com atenção e sem interromper.” (p.4) <b>Ob29</b></p> <p><b>3.20</b> “Todos os elementos pareciam seguir a leitura com atenção.” (p.4)</p> <p><b>3.21</b> “Todos os elementos pareciam concentrados no exercício. Cada um estava a trabalhar no seu caderno e não se observaram conversas entre colegas até este momento.” (p.2)</p> <p><b>3.22</b> “O grupo estava atento à explicação (...)” (p.5)</p> <p><b>3.23</b> “Os elementos do grupo começaram a copiar o texto. Todos pareciam concentrados na tarefa. Havia silêncio na sala.” (p.2)</p> <p><b>3.24</b> “Todos ouviram a explicação com atenção.” (p.4)</p>	<p>Conjunto de notas 10</p> <p>Conjunto de notas 11</p> <p>Conjunto de notas 12</p> <p>Conjunto de notas 13</p> <p>Conjunto de notas 14</p>
--	--	--	---

		<b>3.25</b> “Durante o jogo todos estavam com muita atenção aos círculos que os colegas escolhiam.” (p.6)	
4 – Entusiasmo/Motivação	Sim	<p><b>4.1</b> <b>G4A</b>: “eu pensava que não gostava de escrever no caderno mas até está a ser fixe”. (p.5)</p> <p><b>4.2</b> “O grupo pareceu reagir com agrado a este desafio pois puderam ser observados vários sorrisos por parte de muitos elementos do grupo.” (p.2) <b>Ob2</b></p> <p><b>4.3</b> “O grupo parecia entusiasmado com a votação.” (p.4)</p> <p><b>4.4</b> “O grupo reagiu com entusiasmo a esta ideia.” (p.4)</p> <p><b>4.5</b> “Foi, depois, comunicado ao grupo que na sessão seguinte iriam ser feitas perguntas em relação aos temas apresentados naquela sessão. Alguns elementos mostraram-se entusiasmados com esta ideia dizendo, “yes” e sorrindo, olhando uns para os outros e para a professora.” (p.4)</p> <p><b>4.6</b> “(...) um dos elementos respondeu prontamente e de forma um pouco efusiva, “é um dragão vermelho. A professora confirmou que a resposta estava correcta e o elemento que respondeu correctamente respondeu com um sorriso. (p.3)</p> <p><b>4.7</b> “Estes mostraram o seu entusiasmo sorrindo e dizendo, <b>G4D</b>:“eu já sabia” e <b>G4E</b>:“yes”. (p.3) <b>Ob5</b></p> <p><b>4.8</b> “Este elemento parecia bastante entusiasmado com o jogo. Mostrava sempre um grande sorriso cada vez que dava uma resposta certa e saltitava na cadeira como se estivesse ansioso.” (p.4) <b>Ob6</b></p> <p><b>4.9</b> “A resposta correcta não se fez esperar e foi dada pelo mesmo elemento que tinha acertado nas respostas anteriores. O seu entusiasmo continuava evidente.” (p.4)</p> <p><b>4.10</b> “Todos aparentavam estar bem-</p>	<p>Conjunto de notas 1</p> <p>Conjunto de notas 2</p> <p>Conjunto de notas 4</p> <p>Conjunto de notas 6</p> <p>Conjunto de notas 7</p>

	<p>dispostos e divertidos com aquele novo facto cultural que tinham acabado de aprender.” (p.5) <b>Ob9</b></p> <p><b>4.11</b> “ (...) outros estavam constantemente a saltitar na cadeira sempre que surgia uma pergunta nova no jogo.” (p.5)</p> <p><b>4.12</b> “(...) com ar confiante e a saltitar na cadeira(…)” (p.5)</p> <p><b>4.13</b> “A professora confirmou a resposta e o elemento ficou muito contente, novamente a sorrir e a olhar em volta para os seus colegas.” (p.6) <b>Ob10</b></p> <p><b>4.14</b> “Ficaram contentes por terem dado a resposta correcta. Foram observados vários sorrisos e trocas de olhares.” (p.6) <b>Ob11</b></p> <p><b>4.15</b> “ (...) todos pareciam entusiasmados e queriam dar a sua resposta . Falavam todos ao mesmo tempo e alguns quase se levantavam totalmente da cadeira, olhando para a professora e colocando o dedo no ar ao mesmo tempo que davam a resposta. (p.7) <b>Ob12</b></p> <p><b>4.16</b> “Cada vez que diziam o nome de um país e a professora dizia que estava correcto, o contentamento era visível na expressão de alguns elementos do grupo.” (p.7) <b>Ob13</b></p> <p><b>4.17</b> “Alguns elementos disseram, <b>G4F</b>: “yes!””(p.8)</p> <p><b>4.18</b> “A professora confirmou a resposta deste elemento que pareceu satisfeito por ter acertado.” (p.4) <b>Ob14</b></p> <p><b>4.19</b> “ (...) aquele mostrou-se muito contente com a sua resposta, exibindo um grande sorriso.” (p.5) <b>Ob18</b></p> <p><b>4.20</b> “O grupo vencedor manifestou a sua alegria com bastantes sorrisos, olhando uns para os outros com ar muito satisfeito.” (p.5) <b>Ob19</b></p> <p><b>4.21</b> “Um dos elementos respondeu</p>	<p>Conjunto de notas 8</p> <p>Conjunto de notas 9</p>
--	---	---

	<p>correctamente e manifestou o seu entusiasmo com um pequeno grito abafado.” (p.4) <b>Ob20</b></p> <p><b>4.22</b> “Após repetirem as palavras, um dos elementos do grupo disse à professora, “professora, isto é divertido”, exibindo um enorme sorriso. Depois, repetiu, <b>G4P</b>: “isto é fixe”. (p.5)</p> <p><b>4.23</b> “Alguns elementos mostraram-se mais entusiasmados do que outros.” (p.6)</p> <p><b>4.24</b> “Com a continuação da história voltaram a concentrar-se.” (p.7)</p> <p><b>4.25</b> “Observou-se um bom ambiente na sala de aula, com todos os elementos a acompanharem a história com atenção e a rir do que se ia passando (vozes e gestos utilizados pela professora).” (p.7)</p> <p><b>4.26</b> “Um deles referiu que a sua parte preferida foi a imitação das vozes pela professora.” (p.7)</p>	Conjunto de notas 10
	<p><b>4.27</b> “Este elemento repetiu algumas vezes esta palavra, levantando a cabeça e olhando para a professora.” (p.3) <b>Ob22</b></p> <p><b>4.28</b> “(...) quando um elemento acertou a palavra correspondente ao espaço número 8, fez um som que pareceu indicar o seu contentamento por ter acertado a palavra.” (p.6) <b>Ob24</b></p> <p><b>4.29</b> “Esta afirmação provocou alguma euforia no grupo. Alguns elementos gritaram espantados, e outros exprimiram a sua alegria, através da palavra “yes”, pronunciada enfaticamente.” (p.6)</p>	Conjunto de notas 11
	<p><b>4.30</b> “Os elementos que respondiam correctamente começavam a sorrir de forma expressiva.” (p.2) <b>Ob25</b></p> <p><b>4.31</b> “Após a conclusão desta breve história pessoal, este elemento concluiu, com ar satisfeito e confiante, que look significava ver/olhar. Durante</p>	Conjunto de notas 12

	<p>o momento em que estava a contar a história, este elemento parecia satisfeito pois esteve sempre a sorrir enquanto falava (p.2/3) <b>Ob26</b></p> <p><b>4.32</b> Ao contar a história, a rapariga mostrou-se entusiasmada, exibido sempre um enorme sorriso.” (p.4) <b>Ob28</b></p> <p><b>4.33</b> “O grupo pediu que se despachasse.” (p.5) ♦</p> <p><b>4.34</b> “Contentamento por ter acertado. Palmas.” (p.5)♦ <b>Ob30</b></p> <p><b>4.35</b> “Na maioria das vezes colocavam imediatamente o braço no ar, embora a professora os relembrasse constantemente de que só podia responder o jogador em questão naquele momento.” (p.6)</p> <p><b>4.36</b> “Alguns elementos mostravam-se ansiosos por responder sempre que o colega em jogo não sabia a resposta. Levantavam o braço no ar, diziam que sabiam a resposta, levantavam-se da cadeira para chamar a atenção da professora.” (p.6)</p> <p><b>4.37</b> “O elemento que estava sentado ao lado da observadora estava constantemente a dizer à mesma que sabia responder e, por vezes, dizia as respostas em voz baixinha à observadora. Estava sempre sorridente cada vez que um colega retirava um círculo de jogo.” (p.6)</p> <p><b>4.38</b> “No final deste registo havia muitos elementos junto da professora que se encontrava a concluir esta tarefa.” (p.7)</p> <p><b>4.39</b> “A professora explicou que a sessão seria orientada pela observadora. Os elementos do grupo olharam para a observadora, que se encontrava sentada ao fundo da sala, como habitualmente, e sorriram. Pareceram entusiasmados com a ideia.” (p.1)</p> <p><b>4.40</b> “Os alunos mostraram-se cada</p>	<p>Conjunto de notas 14</p> <p>Conjunto de notas 15</p>
--	---	---

		vez mais entusiasmados.” (p.4)●	
5 – Autonomia	Sim	<p><b>5.1</b> “ (...) os elementos do grupo demonstraram entender a explicação, repetindo, depois, cada palavra sem a ajuda da professora.” (p.6)</p> <p><b>5.2</b> “Alguns elementos iam, do seu lugar, recordando a canção “<i>Head, shoulders, knees and toes</i>”. À medida que iam cantando iam gesticulando, apontando para as várias partes do corpo descritas na canção.” (p.3)</p> <p><b>5.3</b> “Por vezes, alguns elementos levantavam-se para ir buscar o material de que necessitavam, folhas, canetas de feltro e lápis de cor, fazendo-o de forma organizada, levantando-se um de cada vez sem que tivessem sido aconselhados pela professora a proceder assim.” (p.5)</p> <p><b>5.4</b> “A ajudante do dia ia interagindo com naturalidade com os colegas. Dava indicações claras e mostrava-se bastante confiante. Aconselhava os colegas a esperarem pela sua vez e ia dizendo o nome dos colegas que queria que respondessem sempre que alguém não sabia responder.” (p.3)</p> <p><b>5.5</b> “Depois, a ajudante escreveu no quadro a palavra avô e, antes que um dos colegas respondesse, fez uma comparação com a palavra avó, dizendo “ se avó é <i>grandmother</i>, avô é...”. Não completou a frase mas fez um gesto com as mãos que pareceu ter o objectivo de incentivar o colega a raciocinar com base naquilo que ela tinha acabado de dizer.” (p.3)</p> <p><b>5.6</b> “Posteriormente, a próxima pergunta feita pela professora iniciou um pequeno diálogo entre esta e um elemento do grupo acerca da função da palavra <i>is</i> na frase:  “Porque está o verbo <i>is</i> na pergunta?”  (professora)  - “Para fazer sentido.” (elemento do grupo)  - “Em relação a quê?” (professora)  - “À resposta.”. O elemento que</p>	<p>Conjunto de notas 1</p> <p>Conjunto de notas 2</p> <p>Conjunto de notas 8</p> <p>Conjunto de notas 10</p> <p>Conjunto de notas 13</p>

		<p>respondeu mostrou-se concentrado, respondendo de imediato e de forma clara ao que a professora ia perguntando. Pareceu confiante nas respostas que deu. (p.3/4)</p> <p><b>5.7</b> “Os elementos do grupo demoraram a responder, até que, momentos depois, mediante as perguntas que a professora ia fazendo, respondeu correctamente um elemento masculino.” (p.4)</p> <p><b>5.8</b> “Na segunda ronda a observadora foi dando pistas para levar os alunos à resposta certa.” (p.4)●</p>	Conjunto de notas 15
6 – Comportamento desadequado	Sim	<p><b>6.1</b> “Observou-se que um dos elementos se encontrava a ignorar o quadro, brincando com a cadeira e distraído, por vezes, o colega de trás. Deitou-se, depois, na cadeira começando a emitir pequenos ruídos.” (p.4) <b>Ob1</b></p> <p><b>6.2</b> “Foi marcado, pela professora, uma marca de comportamento desadequado na tabela de comportamento relativamente a um elemento que estava sentado na cadeira da secretária da professora, ignorando o trabalho que estava a ser feito na sala. (...) A sua reacção ao registo do seu comportamento desadequado não foi positiva, amuando e dizendo à professora que não tinha feito nada de errado.” (p.2)</p> <p><b>6.3</b> “Observou-se que alguns elementos começaram, um pouco mais tarde, a levantar-se para irem vestir os casacos. Esta situação causou alguma desordem na sala.” (p.3)</p> <p><b>6.4</b> “Na sequência destas questões observou-se que alguns elementos começaram a levantar-se e a falar alto, o que gerou alguma confusão.” (p.4)</p> <p><b>6.5</b> “Naquele momento da sessão faltavam apenas 5 minutos para a mesma terminar e observou-se que muitos dos elementos se encontravam sentados desadequadamente, alguns</p>	<p>Conjunto de notas 1</p> <p>Conjunto de notas 4</p> <p>Conjunto de notas 6</p>

		<p>virados de lado na cadeira e outros a balançar nas mesmas ou com os pés lá em cima.” (p.5)</p> <p><b>6.6</b> “Este momento da sessão foi marcado por algum alvoroço na sala. Havia elementos levantados e a conversarem ao mesmo tempo.” (p.8)</p> <p><b>6.7</b> “Enquanto a observadora ligava o computador ao projector do quadro interactivo, alguns elementos do grupo levantaram-se e começaram a falar com os colegas.” (p.8)</p> <p><b>6.8</b> “Neste momento da sessão foi feita uma chamada de atenção ao grupo pela professora devido ao barulho que estava na sala.” (p.2)</p> <p><b>6.9</b> “Durante este momento da sessão havia alguns elementos de pé, a andar de um lado para o outro, para conversarem com os colegas.” (p.1)</p> <p><b>6.10</b> “Antes que a professora começasse a ler a história, advertiu dois elementos que estavam a esfregar insistentemente as mãos na sua secretária, fazendo algum ruído.” (p.6)</p> <p><b>6.11</b> “Neste momento da sessão a professora informou que iriam fazer uma breve revisão do vocabulário presente na história. A maior parte dos elementos do grupo começou a levantar-se, a vestir os casacos e a colocar as mochilas às costas.” (p.8)</p> <p><b>6.12</b> “Um dos elementos completou a frase com uma palavra inventada e começou a rir-se. Os colegas começaram a rir.” (p.2)</p> <p><b>6.13</b> “Neste momento, a professora dirigiu-se à tabela do comportamento (...) e fez a marcação de um comportamento desadequado por parte de um elemento, chamando a atenção do mesmo para este facto. (p.4)</p> <p><b>6.14</b> “Muitos elementos do grupo começaram a levantar-se e a falar uns com os outros.” (p.8)</p>	<p>Conjunto de notas 7</p> <p>Conjunto de notas 8</p> <p>Conjunto de notas 9</p> <p>Conjunto de notas 10</p> <p>Conjunto de notas 11</p>
--	--	--	--



	<p><b>6.15</b> “Foi feita a marcação do comportamento, mas quase todos estavam levantados, a vestir os casacos e a colocar as mochilas às costas ou a arrumar os materiais.” (p.8)</p> <p><b>6.16</b> “Um elemento feminino teve, neste momento, um registo amarelo na tabela do comportamento pois estava sentada de forma incorrecta.” (p.6)</p> <p><b>6.17</b> “Posteriormente, procedeu-se ao registo do comportamento. Neste momento observou-se que alguns elementos já estavam levantados a vestir os casacos.” (p.7)</p> <p><b>6.18</b> “Um dos elementos teve uma marca vermelha na tabela de registo do comportamento.” (p.1)</p> <p><b>6.19</b> “Um elemento foi chamado à atenção pelo facto de estar sentado com os pés em cima da cadeira do lado.” (p.5)</p> <p><b>6.20</b> “ (...) os elementos do grupo começaram a arrumar as coisas enquanto a professora fazia o registo do comportamento do grupo.” (p.6)</p> <p><b>6.21</b> “Estes começaram a rir em voz alta e foram advertidos pela professora (...)” (p.3)</p> <p><b>6.22</b> “No momento seguinte, quando a professora voltou à sua secretária, começaram, novamente, a brincar com os bonecos, falando e rindo em voz alta.” (p.3)</p> <p><b>6.23</b> “Um elemento estava distraído e respondeu de forma pouco adequada à professora quando esta lhe chamou a atenção.” (p.4)</p> <p><b>6.24</b> “Durante este momento observou-se que estavam sete elementos em pé, a vestir os casacos e a colocar as mochilas enquanto a professora questionava um elemento de cada vez relativamente ao que pensavam ser o seu registo de comportamento naquela sessão.” (p.7)</p>	<p>Conjunto de notas 12</p> <p>Conjunto de notas 13</p> <p>Conjunto de notas 14</p>
--	--	---

		<b>6.25</b> “A observadora chamou a atenção a alguns alunos que estavam a fazer barulho.” (p.4) ●	Conjunto de notas 15
7 – Distracção	Sim	<p><b>7.1</b> “Observou-se que, passados quinze minutos do início da sessão, chegou à sala um elemento que se tinha atrasado. Esta situação originou algum alvoroço, com alguns colegas a comentarem entre si.” (p.2)</p> <p><b>7.2</b> “Foi, neste momento, interrompida por outro elemento que lhe perguntou se a observadora era “a sua patroa?” (p.2)</p> <p><b>7.3</b> “Observou-se que um dos elementos se encontrava a ignorar o quadro, brincando com a cadeira e distraído, por vezes, o colega de trás. Deitou-se, depois, na cadeira começando a emitir pequenos ruídos.” (p.4) <b>Ob1</b></p> <p><b>7.4</b> “(...) um elemento, que já tinha copiado a informação do quadro para o seu caderno, olhou para a observadora e comentou, com o colega do lado, “já escreveu três páginas”, continuando a olhar para aquela durante alguns segundos .” (p.4)</p> <p><b>7.5</b> “Neste ponto voltaram a ser observadas algumas distrações por parte dos elementos do grupo. Alguns começaram a levantar-se dos lugares para desempenharem outras tarefas, falarem com os colegas, vestirem os casacos, arrumarem o material escolar.” (p.5)</p> <p><b>7.6</b> “Enquanto se procedia, por parte da professora, ao registo do comportamento, observou-se que alguns elementos começaram a levantar-se e a arrumar o material escolar, sendo que a maioria não estava a prestar atenção ao registo do comportamento. Gerou-se algum ruído na sala.” (p.6)</p> <p><b>7.7</b> “Verificou-se, no entanto, que os primeiros alunos a terminarem começaram a distrair-se com pequenos</p>	<p>Conjunto de notas 1</p> <p>Conjunto de notas 2</p>

		<p>diálogos com os colegas.” (p.4)</p> <p><b>7.8</b> “No entanto, durante a realização da tarefa, observou-se que alguns grupos não estavam a avançar com o seu trabalho, sendo perceptíveis alguns diálogos que não estavam propriamente relacionados com a tarefa em si.” (p.2)</p> <p><b>7.9</b> “Ainda assim, verificou-se que, enquanto os colegas realizavam a tarefa, os elementos de um dos grupos estavam distraídos a brincar um carro feito com peças de Lego, que a professora, apercebendo-se da situação, retirou da mesa deste grupo e guardou na sua secretária.” (p.2)</p> <p><b>7.10</b> “Dois elementos que estavam sentados na fila de trás encontravam-se distraídos das tarefas que tinham sido atribuídas ao grupo estando, em vez disso, a conversar um com o outro.” (p.2)</p> <p><b>7.11</b> “Naquele momento observou-se que um dos elementos do grupo estava virado para trás, não prestando, aparentemente, atenção ao trabalho que estava a ser feito.” (p.4)</p> <p><b>7.12</b> “Antes de a tarefa estar concluída um dos elementos queixou-se de estar a ser desconcentrado por um ruído que alguém estava a fazer com uma caneta ou um lápis na sua mesa. “ (p.4)</p> <p><b>7.13</b> “A sessão iniciou-se com a habitual abertura da lição no quadro por um elemento do grupo. Durante este momento foram observadas algumas conversas entre alguns elementos.” (p.1)</p> <p><b>7.14</b> “Por vezes, após a exposição de um determinado tópico, o grupo comentava o mesmo e alguns elementos acabavam por se distanciar do tema, acabando por encetar diálogos que não tinham nada a ver com o tema da apresentação do colega, acabando por perturbar os outros</p>	<p>Conjunto de notas 4</p> <p>Conjunto de notas 5</p> <p>Conjunto de notas 6</p>
--	--	--	--

		<p>colegas.” (p.3)</p> <p><b>7.15</b> “Os colegas ouviam-no atentamente embora, um ou outro elemento, desviasse a sua atenção por breves momentos.” (p.4) <b>Ob4</b></p> <p><b>7.16</b> “Alguns elementos, os que estavam sentados no chão muito próximos uns dos outros, começaram a comentar a imagem e gerou-se algum ruído provocado pelas várias conversas cruzadas.” (p.9)</p> <p><b>7.17</b> “ (...) poucos elementos estavam atentos durante as explicações da professora.” (p.10)</p> <p><b>7.18</b> Um elemento do grupo, uma rapariga, queixou-se que a colega do lado lhe estava a bater no braço enquanto ela escrevia.” (p.5)</p> <p><b>7.19</b> “O grupo demorou um pouco a organizar-se. Um dos elementos, uma rapariga, estava a recolher os livros utilizados ao longo do dia. Dois colegas estavam a conversar acerca de um conjunto de cromos que um deles tinha nas mãos.” (p.1)</p> <p><b>7.20</b> “Um elemento feminino fechou a porta da sala e foi chamada à atenção pois fê-lo sem pedir licença a quem estava lá fora. Isto provocou algum diálogo entre alguns colegas.” (p.2)</p> <p><b>7.21</b> “Observaram-se algumas conversas entre alguns elementos quando esta fase da actividade ia a meio.” (p.3)</p> <p><b>7.22</b> “ (...) dois elementos de uma das equipas estavam a brincar com uma borracha. (p.4)</p> <p><b>7.23</b> “Registaram-se algumas conversas entre elementos durante esta fase.” (p.4)</p> <p><b>7.24</b> “Neste momento, quando a professora foi buscar um novo <i>poster</i> para passar à fase seguinte, havia muita conversa na sala.” (p.5)</p>	<p>Conjunto de notas 7</p> <p>Conjunto de notas 8</p> <p>Conjunto de notas 9</p>
--	--	---	--

	<p><b>7.25</b> “ (...) pôde observar-se a existência de algumas conversas entre elementos do grupo ao longo deste tempo. Um dos elementos estava a contar um conjunto de cromos relacionados com futebol.” (p.1)</p> <p><b>7.26</b> “Durante esta pausa ouviram-se algumas conversas entre elemento do grupo (...)” (p.4)</p> <p><b>7.27</b> “Durante a abertura da lição, observaram-se algumas conversas entre elementos do grupo.” (p.1)</p> <p><b>7.28</b> “Continuavam as conversas entre colegas.” (p.2)</p> <p><b>7.29</b> “Neste momento, o telemóvel de um elemento tocou.” (p.2)</p> <p><b>7.30</b> “(...) os dois elementos da última secretária(...) estavam distraídos a conversar um com o outro, e a olharem para baixo, para as mãos de um deles.” (p.5)</p> <p><b>7.31</b> “ (...) alguns elementos estavam distraídos a conversar com os colegas.” (p.6)</p> <p><b>7.32</b> “Neste momento, outro elemento, que estava constantemente a conversar, foi sancionado com uma marca amarela na tabela do comportamento.” (p.6)</p> <p><b>7.33</b> “Continuava a existir algum ruído na sala provocado por algumas conversas entre colegas.” (p.6)</p> <p><b>7.34</b> “Começaram a ouvir-se vários comentários em relação a este tema, embora também se tenham iniciado outras conversas que nada tinham a ver com o mesmo.” (p.6)</p> <p><b>7.35</b> “Neste momento, um dos elementos disse à professora que o colega do lado estava a chorar. Este estava com os braços cruzados e a cabeça em cima dos mesmos. Não se conseguia ver a sua cara. Esteve assim durante alguns segundos. Constatou-se depois que este não estava a chorar.”</p>	<p>Conjunto de notas 10</p> <p>Conjunto de notas 11</p>
--	--	---

	<p>(p.7)</p> <p><b>7.36</b> “Neste momento foram observadas algumas conversas cruzadas entre elementos.” (p.7)</p> <p><b>7.37</b> “Neste momento havia muitas conversas a decorrer entre vários elementos do grupo, o que causou bastante ruído na sala.” (p.8)</p> <p><b>7.38</b> “Um deles afirmava que não sabia nada de Inglês. Este tinha estado constantemente distraído durante a sessão, a conversar com o colega do lado.” (p.8)</p> <p><b>7.39</b> “Dois elementos do grupo foram alertados pela professora pelo facto de estarem a conversar.” (p.1)</p> <p><b>7.40</b> “Foram alertados para os registos a vermelho uma vez que havia alguns elementos ainda a conversar.” (p.2)</p> <p><b>7.41</b> “Neste momento da sessão, um dos elementos do grupo teve um registo amarelo na tabela do comportamento por estar a conversar. Este já tinha sido chamado à atenção num momento anterior.” (p.3)</p> <p><b>7.42</b> “Neste momento, enquanto decorria a análise do texto, observou-se que um elemento feminino estava distraído a mexer nas unhas (que estavam pintadas de azul). De vez em quando parecia estar a retirar pedaços de cola das unhas e dos dedos.” (p.4)</p> <p><b>7.43</b> “Dois colegas estavam distraídos, a conversar um com o outro, não prestando atenção à leitura que os colegas estavam a fazer.” (p.6)</p> <p><b>7.44</b> “Observaram-se algumas conversas entre colegas durante este momento em que a professora estava a escrever o exemplo no quadro.” (p.6)</p> <p><b>7.45</b> “Enquanto os colegas desempenhavam estas funções, alguns elementos iniciaram algumas conversas entre eles, o que causou</p>	<p>Conjunto de notas 12</p> <p>Conjunto de notas 13</p>
--	---	---

	<p>algum ruído na sala.” (p.1)</p> <p><b>7.46</b> “Durante a realização do exercício observou-se que um dos elementos, uma rapariga, estava constantemente a virar-se para trás e a olhar para a observadora (...)” (p.2)</p> <p><b>7.47</b> “Um elemento feminino estava a olhar para o chão de forma continuada;” (p.4)</p> <p><b>7.48</b> “ Um elemento masculino estava a brincar com um pedaço de papel colorido na mesa;” (p.4)</p> <p><b>7.49</b> “ Um elemento masculino estava a rodar um esquadro em cima do seu caderno;” (p.4)</p> <p><b>7.50</b> “Um elemento pediu, entretanto, para ir à casa de banho e esta situação deu origem a um diálogo entre alguns elementos do grupo acerca da limpeza da casa de banho.” (p.4)</p> <p><b>7.51</b> “Momentos depois, enquanto a colega ainda se encontrava no quadro a fazer a correcção da segunda frase do exercício, outro elemento pediu à professora para ir beber água e, quando se levantou para o fazer, os colegas que estavam perto da torneira onde se dirigiu, começaram a falar com ele.” (p.5)</p> <p><b>7.52</b> “Um dos elementos estava a conversar neste momento, pelo que um dos seus colegas lhe disse, G4k: “parece que tens um microfone na boca”. (p.6)</p> <p><b>7.53</b> “Havia algum ruído na sala devido ao facto de alguns elementos estarem a conversar.” (p.2)</p> <p><b>7.54</b> “A professora disse, a dois elementos femininos que estavam parados sem fazer nada, “ é para fazer a cópia, não é para passar o tempo meninas.” (p.2)</p> <p><b>7.55</b> “Dois elementos que já tinham terminado a tarefa estavam a brincar</p>	<p>Conjunto de notas 14</p>
--	--	---------------------------------

		com dois bonecos em papel(...)" (p.3) <b>7.56</b> "Alguns elementos estavam a conversar." (p.4)	
8 – Trabalho de equipa	Sim	<p><b>8.1</b> "Com esta palavra foi pedido a um elemento que fosse soletrando à medida que a professora lhe indicava cada letra mas, perante algumas dificuldades daquele, o grupo soletrou a palavra em conjunto." (p.3)</p> <p><b>8.2</b> "Com a ajuda da professora e do grupo, o elemento que estava no quadro completou a legenda do boneco com as palavras correspondentes às partes do corpo que faltavam (...)" (p.5)</p> <p><b>8.3</b> "Cada grupo começou a organizar-se, sendo visível que, dentro de cada um, os seus elementos tentavam decidir quem iria desenhar o quê e por que parte começariam." (p.3)</p> <p><b>8.4</b> "O elemento que estava no quadro parecia estar com dificuldade em escrever a fase acerca do tempo. Uma colega foi ao quadro, com o seu caderno, para o ajudar e outra também ajudou, do seu lugar, dizendo-lhe como se dizia e escrevia a palavra <i>and</i>." (p.2) <b>Ob21</b></p>	<p>Conjunto de notas 1</p> <p>Conjunto de notas 3</p> <p>Conjunto de notas 11</p>
9 – Reforço positivo/reacção ao reforço positivo	Sim	<p><b>9.1</b> "Antes de realizarem o exercício, a professora pediu os cadernos a alguns elementos do grupo que, na sessão anterior, tinham acertado todos os exercícios propostos. Comunicou-lhes que iria marcar os cadernos com um <i>smile</i> ☺, que significava que tinham tido um bom desempenho nessas actividades . Os elementos do grupo em questão mostraram-se satisfeitos com este procedimento, reagindo com um sorriso ao <i>smile</i> desenhado no seu caderno. O <i>smile</i> era acompanhado da expressão <i>good work</i>. (p.5)</p> <p><b>9.2</b> "Decorridos alguns minutos do início desta actividade, um dos grupos mostrou o seu trabalho à investigadora. Esta encontrava-se</p>	<p>Conjunto de notas 2</p> <p>Conjunto de notas 3</p>



		<p>sentada numa secretária ao fundo da sala, ao lado desse grupo. A investigadora sorriu e fez um gesto com o polegar virado para cima dizendo, “buéda fixe”. Os elementos do grupo sorriram e pareceram divertidos pela expressão que a investigadora utilizou, sorrindo uns para os outros e repetindo uma vez esta expressão. Voltaram, depois ao trabalho, com visível entusiasmo. “ (p.4)</p> <p><b>9.3</b> “A professora comentou este facto dizendo o nome deste elemento e referindo que o mesmo já tinha acertado duas respostas. O elemento em questão pareceu contente com este comentário da professora uma vez que respondeu com um enorme sorriso.” (p.3)</p> <p><b>9.4</b> “A professora reagiu à resposta desse elemento dirigindo-lhe um sorridente “muito bem”. Este pareceu orgulhoso pois sorriu para a professora e olhou, depois, para os seus colegas.” (p.4) <b>Ob7</b></p> <p><b>9.5</b> “ (...) a observadora continuou a incentivar os alunos.” (p.4) ●</p> <p><b>9.6</b> “A observadora incentivou os alunos (...)” (p.4)●</p>	<p>Conjunto de notas 7</p> <p>Conjunto de notas 15</p>
10 – Reação ao jogo/ideia do jogo		<p><b>10.1</b> “A professora pediu ao grupo, “<i>close your books</i>”, e anunciou que iria ser realizado um jogo. Um dos elementos do grupo, uma rapariga, reagiu de imediato, respondendo, <b>G4B</b>: “finalmente”. (p.2)</p> <p><b>10.2</b> “O grupo pareceu reagir com agrado a este desafio pois puderam ser observados vários sorrisos por parte de muitos elementos do grupo.” (p.2) <b>Ob2</b></p> <p><b>10.3</b> “Após receberem esta informação, alguns elementos do grupo sorriram, olhando para os colegas.” (p.2)</p>	<p>Conjunto de notas 2</p> <p>Conjunto de notas 7</p>

		<p><b>10.4</b> “Este elemento parecia bastante entusiasmado com o jogo. Mostrava sempre um grande sorriso cada vez que dava uma resposta certa e saltitava na cadeira como se estivesse ansioso.” (p.4) <b>Ob6</b></p> <p><b>10.5</b> “A professora respondeu que “ é uma espécie de jogo”. Ouviu-se um dos elementos dizer, de forma enfática, <b>G4H</b>:“yes!” (p.2)</p> <p><b>10.6</b> “ (...) olhando para os colegas de equipa, afirmou, <b>G4L</b>:“isto é só um jogo”. (p.4)</p> <p><b>10.7</b> “O mesmo elemento perguntou, enquanto se sentava no novo lugar, com ar de satisfação e olhando para a mesa onde se encontrava a professora, <b>G4q</b>: “isso é para fazermos um jogo?” (p.3)</p> <p><b>10.8</b> “O grupo foi informado de que iriam jogar um jogo que tinha sido emprestado pela observadora. Olharam para esta e sorriram, visivelmente satisfeitos.” (p.4)</p> <p><b>10.9</b> “Os alunos estiveram sossegados e muito receptivos.” (p.2)</p> <p><b>10.10</b> “Os alunos, à excepção de um aluno, portaram-se bem.” (p.3)</p> <p><b>10.11</b> “O jogo finalizou com euforia.” (p.4)</p>	<p>Conjunto de notas 9</p> <p>Conjunto de notas 14</p> <p>Conjunto de notas 15</p>
11 – Reacção à vitória/derrota	Sim	<p><b>11.1</b> “Os elementos deste grupo reagiram com grande alegria, celebrando a vitória com um enorme sorriso e braços no ar a gesticular e a indicar o seu contentamento.” (p.4)</p> <p><b>11.2</b> “Alguns elementos de outro grupo pareceram não estar muito contentes com o resultado, dizendo que não tinham conseguido colorir o seu desenho.” (p.4)</p> <p><b>11.3</b> “Estes mostraram o seu entusiasmo sorrindo e dizendo, <b>G4D</b>:“eu já sabia” e <b>G4E</b>:“yes”. (p.3) <b>Ob5</b></p>	<p>Conjunto de notas 4</p> <p>Conjunto de notas 7</p>

	<p><b>11.4</b> “Ficaram contentes por terem dado a resposta correcta. Foram observados vários sorrisos e trocas de olhares.” (p.6) <b>Ob11</b></p> <p><b>11.5</b> “Cada vez que diziam o nome de um país e a professora dizia que estava correcto, o contentamento era visível na expressão de alguns elementos do grupo.” (p.7) <b>Ob13</b></p> <p><b>11.6</b> “A professora confirmou a resposta deste elemento que pareceu satisfeito por ter acertado.” (p.4) <b>Ob14</b></p> <p><b>11.7</b> “ (...) aquele mostrou-se muito contente com a sua resposta, exibindo um grande sorriso.” (p.5) <b>Ob18</b></p> <p><b>11.8</b> “O grupo vencedor manifestou a sua alegria com bastantes sorrisos, olhando uns para os outros com ar muito satisfeito.” (p.5) <b>Ob19</b></p> <p><b>11.9</b> “ (...) quando a resposta foi confirmada, fez um gesto de vitória com os braços.” (p.3)</p> <p><b>11.10</b> “Um dos elementos respondeu correctamente e manifestou o seu entusiasmo com um pequeno grito abafado.” (p.4) <b>Ob20</b></p> <p><b>11.11</b> “(...) quando um elemento acertou a palavra correspondente ao espaço número 8, fez um som que pareceu indicar o seu contentamento por ter acertado a palavra.” (p.6) <b>Ob24</b></p> <p><b>11.12</b> “Os elementos que respondiam correctamente começavam a sorrir de forma expressiva.” (p.2) <b>Ob25</b></p> <p><b>11.13</b> “Contentamento por ter acertado. Palmas.” (p.5)♦ <b>Ob30</b></p> <p><b>11.14</b> “ Anunciou-se que os vencedores eram os três elementos que tinham somado o maior número de respostas correctas. Estes mostraram-se muito satisfeitos com a vitória, sorrindo e olhando em volta para os colegas.” (p.7) <b>Ob31</b></p> <p><b>11.15</b> “ (...) chateados quando não</p>	<p>Conjunto de notas 8</p> <p>Conjunto de notas 9</p> <p>Conjunto de notas 10</p> <p>Conjunto de notas 11</p> <p>Conjunto de notas 12</p> <p>Conjunto de notas 14</p> <p>Conjunto de notas</p>
--	--	--

		acertavam e eufóricos quando acertavam.” (p.4)●	15
12 – Competição	Sim	<p><b>12.1</b> “Observou-se que antes de a sessão ser dada por terminada um dos elementos perguntou à professora, relativamente às perguntas que iriam ser feitas na próxima sessão, <b>G4C</b>: “isso vale quanto?” (p.5)</p> <p><b>12.2</b> “Este pareceu orgulhoso pois sorriu para a professora e olhou, depois, para os seus colegas.” (p.4) <b>Ob7</b></p> <p><b>12.3</b> “O elemento que deu esta resposta reagiu à confirmação da professora dizendo, voltando-se para os colegas com ar sorridente, <b>G4F</b>: “três a um!” (p.4) <b>Ob8</b></p> <p><b>12.4</b> “A professora confirmou a resposta e o elemento ficou muito contente, novamente a sorrir e a olhar em volta para os seus colegas.” (p.6) <b>Ob10</b></p> <p><b>12.5</b> “Durante esta fase da actividade, um dos elementos da equipa A, após o seu colega ter respondido incorrectamente quando lhe foi mostrada a estrela roxa, disse-lhe, <b>G4J</b>: “assim não ganhamos o ponto por causa de ti”. (p.3) <b>Ob16</b></p> <p><b>12.6</b> “(...) após ser mostrada a estrela castanha à equipa C e dos seus elementos terem dado a resposta incorrecta, um elemento do grupo disse ao seu colega, <b>G4K</b>: “para a fila A é tudo fácil”. (p.3) <b>Ob17</b></p> <p><b>12.7</b> “O grupo vencedor manifestou a sua alegria com bastantes sorrisos, olhando uns para os outros com ar muito satisfeito.” (p.5) <b>Ob19</b></p> <p><b>12.8</b> “No final, um elemento feminino perguntou, <b>G4R</b>: “quem é que acertou? (...)” (p.6)</p> <p><b>12.9</b> “(...) um dos elementos, o mesmo que tinha feito um som de vitória quando acertou numa palavra durante a actividade, disse a um</p>	<p>Conjunto de notas 6</p> <p>Conjunto de notas 7</p> <p>Conjunto de notas 9</p> <p>Conjunto de notas 10</p> <p>Conjunto de notas 11</p>

		<p>colega, G4U: “empatámos!” (p.7)</p> <p><b>12.10</b> “Depois que foi feita uma nova pergunta acerca de uma frase do texto, responderam alguns elementos ao mesmo tempo. Ouviu-se um deles a dizer, G4Z: “fui eu que disse primeiro”. (p.4)</p> <p><b>12.11</b> “Anunciou-se que os vencedores eram os três elementos que tinham somado o maior número de respostas correctas. Estes mostraram-se muito satisfeitos com a vitória, sorrindo e olhando em volta para os colegas.” (p.7) Ob31</p> <p><b>12.12</b> “Notou-se a competitividade nos alunos (...)” (p.4)●</p>	<p>Conjunto de notas 12</p> <p>Conjunto de notas 14</p> <p>Conjunto de notas 15</p>
13 – Relações interpessoais	Sim	<p><b>13.1</b> “Observou-se que um dos elementos do grupo optou por não participar na tarefa, alegando que não queria trabalhar com os colegas do seu grupo.” (p.3)</p> <p><b>13.2</b> “Os colegas continuaram a reagir com risos e esta situação deu azo a um pequeno diálogo entre este elemento e alguns colegas no qual cada um tentava fazer valer a sua opinião.” (p.4)</p> <p><b>13.3</b> “Ao mesmo tempo desenrolava-se um diálogo entre alguns elementos do grupo que culminou com a saída de um deles da sala devido aos comentários que os colegas fizeram em relação a si. Este elemento saiu da sala visivelmente aborrecido com os comentários dos colegas e observou-se que não pediu autorização à professora para se poder ausentar.” (p.1)</p> <p><b>13.4</b> “Este pareceu orgulhoso pois sorriu para a professora e olhou, depois, para os seus colegas.” (p.4) Ob7</p> <p><b>13.5</b> “O elemento que deu esta resposta reagiu à confirmação da professora dizendo, voltando-se para os colegas com ar sorridente, G4F: “três a um!” (p.4) Ob8</p>	<p>Conjunto de notas 3</p> <p>Conjunto de notas 6</p> <p>Conjunto de notas 7</p>

	<p><b>13.6</b> “A professora confirmou a resposta e o elemento ficou muito contente, novamente a sorrir e a olhar em volta para os seus colegas.” (p.6) Ob10</p> <p><b>13.7</b> “Alguns elementos trocavam ideias com os colegas acerca do seu trabalho, mas faziam-no falando baixo de forma a não perturbarem o trabalho dos outros colegas.” (p.5)</p> <p><b>13.8</b> “Foi gozado por um dos colegas e amouu durante uns segundos.” (p.2)</p> <p><b>13.9</b> “Durante esta fase da actividade, um dos elementos da equipa A, após o seu colega ter respondido incorrectamente quando lhe foi mostrada a estrela roxa, disse-lhe, G4J: “assim não ganhamos o ponto por causa de ti”. (p.3) Ob16</p> <p><b>13.10</b> “ (...) após ser mostrada a estrela castanha à equipa C e dos seus elementos terem dado a resposta incorrecta, um elemento do grupo disse ao seu colega, G4K: “para a fila A é tudo fácil”. (p.3) Ob17</p> <p><b>13.11</b> “Um dos elementos entrou na sala a chorar. Um colega disse que isto se devia ao facto de outro colega do grupo lhe ter batido durante o intervalo.” (p.1)</p> <p><b>13.12</b> “Um dos elementos do grupo respondeu, “na <i>chicken</i>”. A professora explicou que ele estava a confundir <i>chicken</i> (galinha) com kitchen (cozinha). Os colegas começaram-se a rir. As risadas prolongaram-se durante alguns segundos e o elemento que trocou as palavras começou a revelar uma expressão de descontentamento. “ (p.4)</p> <p><b>13.13</b> “Dois elementos estavam a mandar-se calar um ao outro.” (p.8)</p> <p>13.14 “Durante esta distribuição, um dos elementos que se tinha levantado para ir buscar o seu caderno, passou pela secretária onde a observadora</p>	<p>Conjunto de notas 8</p> <p>Conjunto de notas 9</p> <p>Conjunto de notas 11</p> <p>Conjunto de notas 14</p>
--	---	---

		<p>estava sentada e deu-lhe uma abraço e um beijo na face, dizendo, de forma carinhosa, “professora”. (p.1)</p> <p><b>13.15</b> “Risos por parte de alguns elementos” (p.5)♦</p> <p><b>13.16</b> “Risadas por parte de vários elementos.” (p.5)♦</p> <p><b>13.17</b> “ Anunciou-se que os vencedores eram os três elementos que tinham somado o maior número de respostas correctas. Estes mostraram-se muito satisfeitos com a vitória, sorrindo e olhando em volta para os colegas.” (p.7) <b>Ob31</b></p>	
14 – Timidez (observada em situações de questionamento individual)	Sim	<b>14.1</b> “Era visível um certo nervosismo por parte deste elemento enquanto fazia a leitura da informação.” (p.2)	Conjunto de notas 6
15 – Associações/ Conhecimentos do dia-a-dia	Sim	<p><b>15.1</b> “Enquanto isso alguns elementos trocavam ideias em relação à bandeira. Referiam semelhanças com outras bandeiras que conheciam.” (p.2)</p> <p><b>15.2</b> “Observou-se uma troca de ideias entre alguns elementos do grupo acerca das diferenças entre a condução em Inglaterra e em Portugal.” (p.3) <b>Ob3</b></p> <p><b>15.3</b> “Um dos colegas afirmou que conhecia a canção porque o seu (computador) Magalhães continha a mesma.” (p.5)</p> <p><b>15.4</b> “ (...) <b>G4N</b>: “eu sei porque tenho no meu computador aquele jogo de Inglês”. (p.4)</p> <p><b>15.5</b> “Alguns elementos responderam de imediato que conheciam a história. Um deles disse que tinha a história no seu computador.” (p.6)</p> <p><b>15.6</b> “Um dos elementos apressou-se a dizer que sabia o significado da palavra. Contou que tem um pijama lá em casa que tem dois olhos desenhados na camisola e, por baixo desses olhos, está escrita a palavra look e que, um dia, perguntou à sua madrasta o que queria dizer essa</p>	<p>Conjunto de notas 6</p> <p>Conjunto de notas 8</p> <p>Conjunto de notas 9</p> <p>Conjunto de notas 10</p> <p>Conjunto de notas 12</p>

		<p>palavra. Explicou que esta, como resposta, lhe perguntou o que lá estava desenhado e que ele tinha respondido que eram uns olhos. Depois disse que ela lhe perguntou para que servem os olhos e ele respondeu que servem para ver.</p> <p>Após a conclusão desta breve história pessoal, este elemento concluiu, com ar satisfeito e confiante, que <i>look</i> significava ver/olhar. Durante o momento em que estava a contar a história, este elemento parecia satisfeito pois esteve sempre a sorrir enquanto falava (p.2/3) <b>Ob26</b></p> <p><b>15.7</b> “(...) um dos elementos, uma rapariga, pediu a atenção da professora e começou a contar uma história pessoal que se tinha passado na sua infância, durante um passeio que fez com a sua avó, em que, inesperadamente, se depararam com uma carreira de formigas que a assustaram. Ao contar a história, a rapariga mostrou-se entusiasmada, exibido sempre um enorme sorriso.” (p.4) <b>Ob28</b></p>	
16 – Incentivo/cooperação	Sim	<p><b>16.1</b> “O elemento que estava no quadro parecia estar com dificuldade em escrever a fase acerca do tempo. Uma colega foi ao quadro, com o seu caderno, para o ajudar e outra também ajudou, do seu lugar, dizendo-lhe como se dizia e escrevia a palavra <i>and</i>.” (p.2) <b>Ob21</b></p> <p><b>16.2</b> “É o que usas no computador.” (p.5)♦</p> <p><b>16.3</b> “Os colegas incentivavam a responder.” (p.5)</p> <p><b>16.4</b> “Muitas vezes, quando um elemento mostrava dificuldade em responder à imagem ou palavra contida no seu círculo de jogo, os colegas incentivavam-no a responder, dizendo, <b>G4s</b>: “força”. (p.7)</p> <p><b>16.5</b> “Por vezes batiam palmas quando alguém identificava correctamente</p>	<p>Conjunto de notas 11</p> <p>Conjunto de notas 14</p>



		uma imagem ou palavra.” (p.7)	
17 – Dificuldade de compreensão das regras (nos jogos)	Não	-----	-----
18 – Jogo encarado como algo sério	Sim	<b>18.1</b> “Para além disso, havia algum barulho na sala que só cessou quando a professora perguntou, “quem quer ser eliminado?”” (p.4)	Conjunto de notas 9
19 – Falta de autonomia	Não	-----	-----
20 - Desejo pelo jogo/atividades lúdicas	Sim	<p><b>20.1</b> “Entretanto, um elemento feminino, perguntou à professora, <b>G4S</b>: “podemos fazer o jogo da sexta-feira?” (p.2)</p> <p><b>20.2</b> <b>G4i</b>: “não podemos fazer o jogo que está nesta página?” (p.2)</p> <p><b>20.3</b> “Neste momento, um dos elementos perguntou à professora, <b>G4t</b>: ”oh professora, não vamos fazer um jogo?” (p.4)</p> <p><b>20.4</b> “Os elementos do grupo manifestaram a vontade de continuar a jogar. Um deles disse, de forma enfática, <b>G4t</b>: “só mais um, professora”.(p.7)</p>	<p>Conjunto de notas 11</p> <p>Conjunto de notas 13</p> <p>Conjunto de notas 14</p>
21 – Liderança	Sim	<b>21.1</b> “ (...) foi perceptível que alguns elementos tentavam assumir uma posição de líder dentro do seu grupo, dando as suas opiniões e indicando aos colegas como achavam que deveriam proceder.” (p.2)	Conjunto de notas 4
22 – Falta de motivação	Sim	<p><b>22.1</b> “A meio do jogo, um dos elementos de um dos grupos desabafou, <b>G4O</b>: “falta tanto para tocar”. (p.4)</p> <p><b>22.2</b> “Um dos colegas da mesma fila, na última mesa, disse, com ar desapontado, <b>G4P</b>:“então assim não passa dali”. (p.2)</p> <p><b>22.3</b> “Após repetirem as palavras, um dos elementos do grupo disse à professora, “professora, isto é divertido”, exibindo um enorme sorriso. Depois, repetiu, <b>G4P</b>: “isto é</p>	<p>Conjunto de notas 9</p> <p>Conjunto de notas 10</p>

		<p>fixe”. O colega do lado respondeu, <b>G4Q</b>: “não é não.” (p.5)</p> <p><b>22.4</b> “Ao ver o livro, um elemento feminino disse, <b>G4T</b>: “oh não, a história outra vez não!” (p.2)</p> <p><b>22.5</b> <b>G4e</b>: “eu não posso ir para o Ciclo, depois não sei falar com as professoras em Inglês”. (p.5)</p> <p><b>22.6</b> <b>G4f</b>: “já falta muito pouco tempo para tocar ” (p.5)</p> <p><b>22.7</b> “Um dos elementos respondeu imediatamente, <b>G4I</b>: “outra vez?” O seu tom denotava alguma desilusão. (p.2)</p>	<p>Conjunto de notas 11</p> <p>Conjunto de notas 12</p> <p>Conjunto de notas 14</p>
23 – Compreensão/aceitação das regras dos jogos	Não	-----	-----
24 – Relação com a leitura	Sim	<p><b>24.1</b> <b>G4b</b>: “Eu não sei ler isto. Só sei ler em português.” (p.4)</p> <p><b>24.2</b> <b>G4c</b>: “Eu não percebo isto, quando eles começaram a falar. Não sei como se lê.” (p.4)</p> <p><b>24.3</b> <b>G4d</b>: “professora, eu não sei ler muito bem”. (p.5)</p> <p><b>24.4</b> “Depois, informou “hoje não vou tomar nota da leitura”. Um dos elementos respondeu de forma imediata e enfática, <b>G4g</b>: “yes!” (p.5)</p> <p><b>24.5</b> “De seguida, a professora informou que na sessão seguinte tomaria nota. O mesmo elemento, que respondeu anteriormente, evidenciando satisfação pelo facto da professora não tomar nota da leitura, respondeu, agora, também de forma enfática, <b>G4h</b>: “no!” (p.5)</p> <p><b>24.6</b> “As leituras realizadas foram muito heterógenas. Alguns elementos realizaram boas leituras e outros revelaram mais dificuldade na pronúncia de algumas palavras e frases. Alguns mostraram-se mais confiantes do que outros. Um elemento feminino não queria ler, quando sugerido pela professora, pois</p>	Conjunto de notas 12

		<p>dizia que não sabia ler. Não leu.” (p.6)</p> <p><b>24.7</b> “Um dos elementos respondeu a esta informação, com um tom que não indicava agrado pela tarefa, dizendo, <b>G4o</b>: “ não podemos fazer outra coisa?” (p.3)</p> <p><b>24.8</b> “Ao ouvir isto, uma colega olhou para a professora e, com um ar meio descontraído e ao mesmo tempo meio preocupado, com um sorriso um pouco tímido, disse, <b>G4p</b>: “oh professora, eu é que não sei ainda ler muito bem em Inglês.” (p.3)</p>	Conjunto de notas 14
25 – Ideia de recompensa associada ao jogo.	Sim	<p><b>25.1</b> “Um dos elementos do grupo perguntou, <b>G4I</b>:“qual é o prémio?”, mas foi informado pela professora de que não havia prémio. Pareceu desiludido.”</p> <p><b>25.2</b> “Um dos colegas não pareceu concordar com aquela afirmação, dizendo, <b>G4M</b>:“ é só um jogo? E o prémio, não conta?”</p>	Conjunto de notas 9
26- Relação com a escrita	Sim	<p><b>26.1</b> “A professora anunciou, “agora chegou a hora de escrever”. As reacções a esta informação foram mistas. Alguns elementos pareceram receptivos à ideia, pois disseram, com alguma ênfase, <b>G4V</b>:“yes!”. Outros serviram-se da mesma ênfase para denotar algum desagrado, <b>G4W</b>: “no!” (p.7)</p> <p><b>26.2</b> “Esta, após revelar algumas dificuldades em escrever as palavras, disse à professora, <b>G4X</b>: “ eu não pesco nada de Inglês, professora.” (p.1)</p> <p><b>26.3</b> “Entretanto, após alguns segundos, um dos elementos disse à professora, <b>G4j</b>: “professora, eu não sei fazer”. Parecia pouco motivado para a realização do exercício pela forma como disse esta frase.” (p.2)</p> <p><b>26.4</b> “Neste momento foram observadas diferentes reacções à propostas desta tarefa. Um dos elementos disse, <b>G4m</b>:“yes!”, Outro</p>	<p>Conjunto de notas 11</p> <p>Conjunto de notas 12</p> <p>Conjunto de notas 13</p> <p>Conjunto de notas 14</p>

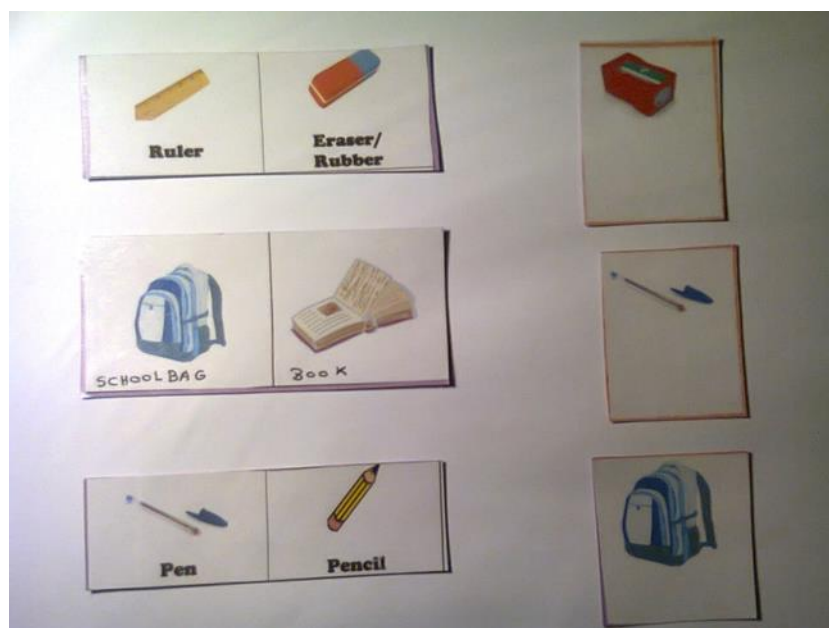
		utilizou uma interjeição que denotava algum desalento, G4n:“ichhhh”. (p.2)	
--	--	--	--

### Anexo 10 – Exemplos de actividades lúdicas promovidas com o G1



Cartões do Jogo do Bingo

(feitos pela professora Ana Franco, professora de Inglês deste grupo)



Peças do Jogo do Dominó (à esquerda) e Jogo da Memória (à direita)

**Anexo 11 – Exemplos de actividades lúdicas promovidas com o G3 e com o G4**

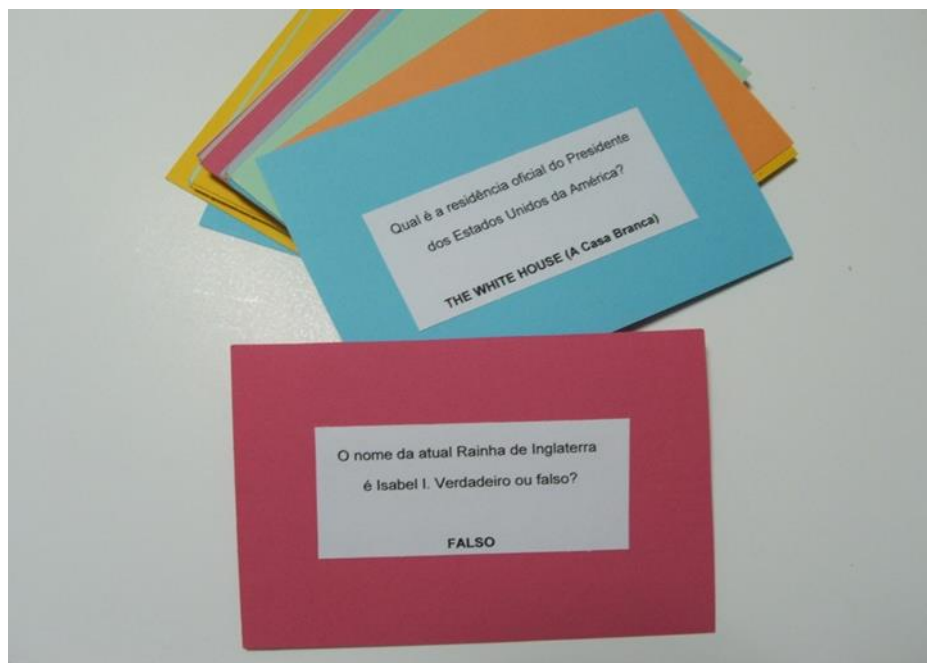


Círculos de Jogo – Jogo de Vocabulário (vários temas)

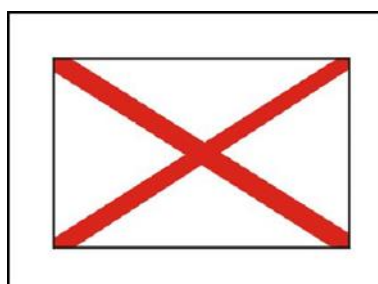
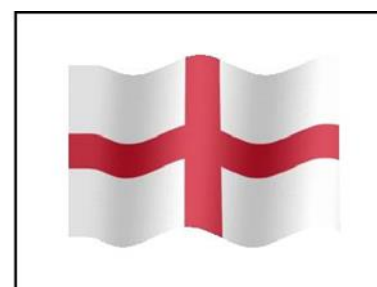


Cartas de Jogo

**Anexo 12 – Culture Quiz - Actividade lúdica promovida com o G4**



Cartões de jogo com perguntas acerca da Cultura do Reino Unido e da Cultura Americana





Slides utilizados na segunda parte da *Culture Quiz*



