

**M**

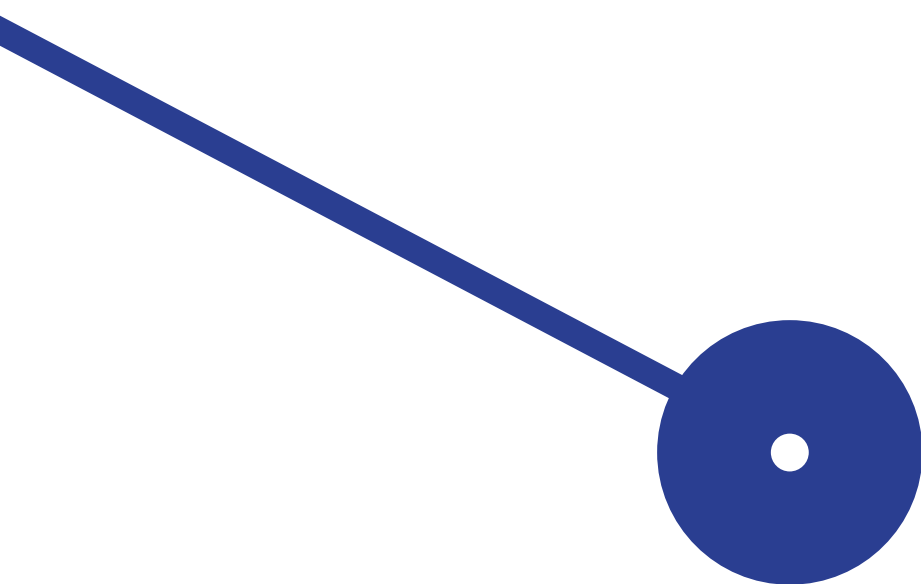
**MESTRADO**

Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

# Role Playing e Narrativização na Interação Oral no Ensino de Inglês no 1.º Ciclo

Maria Madalena Brandão e Mendes

07/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

**Maria Madalena Brandão e Mendes**

## **Role Playing e Storytelling na Interação Oral no Ensino de Inglês**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof. Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

Porto, julho de 2024

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, primeiramente, a Deus, à Nossa Senhora, a São José, ao meu Anjo da Guarda, e a todos os meus santos de devoção por me terem ajudado a realizar este trabalho. Sem o seu auxílio, não encontraria forças para levar a cabo este estudo.

Seguidamente, quero agradecer à minha família por me ter apoiado neste jornada. Quando mais precisei, deram-me conselhos, ideias e o apoio que necessitava quando me encontrava em situações difíceis. A sua presença estendeu-se ao longo deste mestrado, tanto nos momentos fáceis como nos complicados e por isso, agradeço do fundo do coração por serem a melhor família do mundo.

Quero também agradecer ao meu supervisor e ao meu professor cooperante pelo auxílio que me prestaram na realização de trabalhos e na lecionação das aulas, dando conselhos práticos e sensatos que me ajudaram a alcançar os objetivos. No entanto, a sua ajuda também se mostrou importante nos momentos de nervosismo, momentos esses que, por vezes, saíram fora do controlo, acalmando o meu estado de espírito.

Adicionalmente, quero agradecer aos meus colegas de estágio Pedro e Teresa que me acompanharam nesta aventura. Partilhámos muitos momentos, alegres, tristes, fáceis, difíceis, teatros também... Mas no final, uma amizade formou-se e nunca mais será quebrada. Agradeço-lhes por estarem a meu lado quando necessitava de opiniões e conselhos amigos.

Agradeço também a todas as pessoas que conheci no decorrer deste mestrado: professores, colegas e amigos que me inspiraram e me ajudaram a ser a pessoa que sou hoje.

Por fim, quero agradecer aos alunos com quem trabalhei. Sem eles, este relatório não existiria. O tempo que passei com eles teve um grande impacto na minha vida, tanto profissional como pessoal.

## RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório tem como principal objetivo compreender se o uso da narrativização e do *role playing* podem melhorar a interação oral dos alunos no ensino de inglês no 1.º Ciclo, e se possui lugar no processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos. Abordaremos três questões de investigação às quais tentaremos responder, avaliando no processo o papel que a narrativização tem na aprendizagem das crianças e como o *role play*, como uma vertente do jogo de faz-de-conta, fundamental na vida das crianças, pode auxiliar o desenvolvimento das mesmas no uso da língua inglesa, e que recursos contribuem para esse desenvolvimento. Recorreu-se a uma metodologia de investigação qualitativa que visava uma melhor compreensão dos resultados.

**Palavras-chave:** Narrativização; *Role playing*; Desenvolvimento; Competências linguísticas.

## **ABSTRACT**

The main purpose of this report is to understand whether the use of narrativization and role playing can improve students' oral interaction when teaching English in Primary School, and whether it has a place in our students' teaching-learning process. We will address three research questions which we will try to answer, evaluating in the process the role that narrativization plays in children's learning and how role play, as an aspect of make-believe play, which is fundamental in children's lives, can help their development in the use of the English language; and which resources contribute to that development. A qualitative research methodology was used to gain a better understanding of the results.

**Keywords:** Narrativization; Role playing; Development; Language skills.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....	18
Figura 2.....	22
Figura 3.....	32
Figura 4.....	33
Figura 5.....	38
Figura 6.....	39
Figura 7.....	46
Figura 8.....	48
Figura 9.....	48
Figura 10.....	58
Figura 11.....	61
Figura 12.....	62

## LISTA DE ABREVIATÖES

ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas

CLIL – *Content and Language Integrated Learning*

DB – Diário de bordo

MMORPG – *Multiuser Massive Online Role Playing Game*

PA – Plano de aula

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RPG – *Role playing games*

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	2
1.1. <i>ROLE PLAYING</i> .....	2
1.2. FORMAS DE <i>ROLE PLAYING</i> .....	5
1.3. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP).....	7
1.4. <i>ROLE PLAYING</i> EM CONTEXTO DE ENSINO DE INGLÊS NA SALA DE AULA.....	10
1.5. <i>STORYTELLING</i> .....	14
1.6. NARRATIVIZAÇÃO E O SEU USO EM CONTEXTO DE ENSINO DE INGLÊS NA SALA DE AULA.....	19
2. DESIGN DE ESTUDO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	23
2.1. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS.....	23
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	24
2.3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	26
2.4. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	26
3. DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO.....	28
3.1. NARRATIVIZAÇÃO NAS AULAS DE INGLÊS.....	32
3.1.1. AULA 3.....	35
3.1.2. AULA 7.....	37
3.2. <i>ROLE PLAYING</i> NAS AULAS DE INGLÊS.....	40
3.2.1. AULA 1.....	42
3.2.2. AULA 8.....	44
3.2.3. AULA 12.....	47
4. ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO.....	51
4.1. NARRATIVIZAÇÃO E AS COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS.....	51
4.2. <i>ROLE PLAYING</i> /ABP E AS COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66

# INTRODUÇÃO

O presente estudo possui como principal objetivo analisar o papel da narrativização e do *role playing* como práticas e estratégias de ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico de forma a desenvolver a interação oral na língua inglesa.

A narrativização é, fundamentalmente, uma forma de *storytelling*, partilhando muitos aspetos concretos que criam um ambiente interativo quando transmitida a um público. Pode ser encontrada nas conversas do dia-a-dia das pessoas, pelo que se tornou algo comum e conhecido. Tendo em mente essas características, pensou-se ser benéfico incluir a narrativização nas aulas de modo a envolver os alunos agradavelmente. *Role playing*, por sua vez, pode ser considerado como uma extensão de um jogo de faz-de-conta, jogo esse que se encontra na memória de quase todas as pessoas aquando a sua infância. A inclusão de *role playing* nas aulas pode providenciar uma perspetiva didática útil na aprendizagem de novos conteúdos ou até na revisão dos mesmos.

Tentou-se perceber qual a utilidade da narrativização e do *role playing* como estratégias de ensino eficazes para uma melhor aprendizagem e desenvolvimento das competências linguísticas orais e estratégicas, competências que demonstram ser cruciais numa interação oral efetiva. Propomos também descobrir que recursos podem auxiliar essas mesmas estratégias no desenvolvimentos das competências em contexto de sala de aula. A observação e análise do desempenho dos alunos em situação de aula com base nos resultados das atividades realizadas terão como propósito evidenciar o desenvolvimento das competências linguísticas.

Este estudo começará com um enquadramento teórico que servirá de fundação ao relatório, sendo seguido pela definição das questões de investigação e respetivos objetivos, completados pela escolha da metodologia de investigação mais apropriada a dar resposta aos mesmos. O desenvolvimento do estudo será então abordado com o propósito de providenciar uma melhor perspetiva sobre os dados analisados. Posteriormente, refletir-se-á sobre os resultados do estudo e que conclusão se obtém sobre a aplicação da narrativização e do *role playing* nas aulas.

# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

As histórias e as brincadeiras que se revolvem à volta de histórias, como os jogos de faz-de-conta, são importantes na vida das crianças pois é com elas que as crianças descobrem o mundo e principalmente, descobrem que elas são. Todos nós temos memória de quando éramos crianças e de como imaginávamos e criávamos histórias, agindo como se fossemos príncipes e princesas, polícias, bombeiros, famosos... Tudo isso serviu de fundação à pessoa que somos hoje. Portanto, é importante perceber a razão do impacto destes dois ingredientes, histórias e faz-de-conta, nas nossas vidas, e especificamente na vida das crianças, e qual a sua utilidade na aprendizagem. Neste enquadramento teórico, tentaremos explicar a razão da importância das histórias e do faz-de-conta na fase da infância, mas, mais concretamente, como é que as suas vertentes, a narrativização e o *role playing*, podem ser pertinentes para a aprendizagem e para o ensino de inglês no 1.º Ciclo.

## 1.1. ROLE PLAYING

É comum observar, na fase da infância, as crianças a brincar ao "faz-de-conta". Elas brincam, imaginam-se noutra papel que não o delas, num mundo imaginário, ou o que serão numa fase mais avançada da sua vida, como, por exemplo, o emprego que terão no futuro. Esse uso da imaginação é algo que compõe o nosso desenvolvimento inicial enquanto seres humanos pois ela é a aplicação da nossa necessidade de conhecimento e de experiência que não é possível completar na infância. Kushnir (2022, pp. 1-2) afirma que a imaginação "(...) describes a general cognitive process we all use to generate simulations that go beyond immediately available sensory input [...]" e que "... a nascent ability to simulate alternatives to current reality emerges alongside and in relation to children's developing knowledge of the world." Este jogo de faz-de-conta é uma maneira de a criança desenvolver e expressar a sua visão do mundo à sua volta. No entanto, o faz-de-conta é ainda uma forma muito elementar de assumir um papel num dado contexto, sendo que a criança não possui regras quando age ou brinca, simplesmente age de acordo com as preferências do momento ou inventando algo que não se enquadra no papel que

está a desenrolar. Por exemplo, “[o]bject substitution is very common in pretend play and can mean that an ordinary cardboard box can become a rocketship or a scarf can become a superhero cape.” (Role Play and Pretend Play, 2021). O role play, por sua vez, apresenta uma estrutura mais organizada e mais realista no seu *modus operandi*, usando contextos mais específicos e reais, e ferramentas apropriadas.

A definição de role play varia entre autores, cada um com base no seu próprio entendimento da palavra e na sua experiência pessoal. Bawa (2020, p. 133) menciona que

The Merriam-Webster dictionary (2019) has several definitions for the word ‘role-play,’ such as “to act out the role off,” “to represent in action,” and “to play a role”. In education, several studies have had varying but similar definitions of role-play, ranging from calling it an experience to referring to it as a pedagogy (Agboola Sogunro, 2004; Hidayati & Pardjono, 2018; Radford & Stevens, 1988; Rao & Stupans, 2012; Westrup & Planader, 2013) Using the common themes between these definitions as a reference, role-play is defined in this chapter, as an instructional method where learners take on the responsibility of representing different character roles, within predefined, often realistic, scenarios.

Mas como é que o *role play* se distingue do faz-de-conta, ou referindo o termo em inglês, *make believe* ou *pretend play*? Vejamos a definição de *pretend play* dada por Russ & Wallace (2013, p. 136):

Pretend play constitutes an open-ended event and serves as a tool that a child uses for a variety of creative purposes. She can use such play, for example, to manipulate objects, mental images, and representations; to compose stories; to explore an imaginary cave (or a real one); to rehearse for a trip to the hospital; to recall a memory with many imbedded emotions; and to express positive or negative affect.

Esta definição do termo demonstra uma diferença entre faz-de-conta e *role play*, o primeiro é fantasioso e imaginário, podendo fazer uso de coisas reais mas de uma maneira criativa e, por vezes, pouco ou nada realista; o segundo é realista e palpável, ou seja, é algo com o qual se pode relacionar e aplicar na vida real. No entanto, também é possível referir que o *role play* é uma extensão mais trabalhada do faz-de-conta. Ladousse (1987, p. 5) menciona que “[a] group of students carrying out a successful role play in a classroom has much in common with a group of children playing school, doctors and nurses, and Star Wars.” Nos dois, a imaginação é usada, mas de maneiras diferentes. Podemos reforçar que a ideia de que embora o fim que se pretende

atingir seja diferente, que é o contexto imaginado para a atuação, os meios para atingir esse fim são os mesmos, que é a atuação dentro desse determinado contexto. Neste caso, o *role play* é de maior interesse, pois é direcionado para uma vertente mais prática e mais fundamental da nossa vida que é a vivência da nossa vida cotidiana ou de um acontecimento futuro provável. Na Prática de Ensino Supervisionada (PES), ao colocar o *role play* em prática, criou-se a possibilidade de os alunos experimentarem algo que eles já realizaram, terão de realizar ou que poderão a vir realizar. Nesse sentido, o *role play* mostrou ser uma técnica interessante a aplicar em contexto de aula, dado que os alunos mostravam-se abertos à ideia de realizarem algo que lhes era familiar e, na qual, se sentiam à vontade de atuar para mostrar a sua criatividade e o seu pensamento único de ver e aplicar o contexto dado.

Pode-se dizer que o *role play* é algo inato ao ser humano, uma vez que todos nós temos um "papel" a desempenhar, uma certa maneira de agir que se conforme ao ambiente em que nos encontramos e vivemos. Enquanto adultos, o *role play* não se mostra tão natural, pois o nosso "papel" já está, em grande parte, formado. Nas crianças, observa-se o oposto. Encontrando-se ainda em fase de desenvolvimento, as crianças começam agora a descobrir o seu lugar no mundo e, concomitantemente, como é que elas se relacionam com o que as rodeia e vice-versa. Esta fase da vida é crucial, pois é esta que irá predominantemente influenciar quem somos e o que se fará no futuro. Chester & Fox (1966, p. 5) referem que

[h]uman maturation is more than a process of learning "things"; it involves the gradual creation of a "role," a unique and accustomed manner of relating to "others"—persons, things, situations—outside the self that will determine and characterize all of a person's social behavior. Part of growing up is the learning and developing of this role, not solely as a factor of social status or social identification but also as a matter of personal identity. A person's role is not only his patterned way of evaluating and behaving toward the world of others; it is also his way of evaluating and behaving toward himself.

A forma de agir vai depender maioritariamente, possivelmente até sempre, do que acontece à nossa volta ou como isso pode afetar numa determinada maneira mediante o nosso procedimento. Contudo, num contexto em que a liberdade de expressão e a imaginação são prevalentes, existe uma grande probabilidade de o aluno se exprimir melhor e desenvolver melhor a sua própria pessoa, não encontrando os mesmos entraves que se apresentam na vida real (Ladousse, 1997).

## 1.2. FORMAS DE *ROLE PLAYING*

Quando se aborda o tema de *role playing* não se pode nem se deve omitir que existe mais do que uma maneira de realizar *role play*. É fundamental tomar em consideração que o ato de desempenhar um “papel” é algo que ocorre habitualmente de diferentes modos, modos esses que estão presentes em grande parte das nossas atividades diárias mesmo que o sujeito não se aperceba disso.

Muito comum na sociedade atual são os *Role-Playing Games* (RPG). Estes jogos têm como base os jogadores escolherem um personagem e agirem como o personagem, de acordo com as suas características inerentes, tendo regras que regulam o jogo de modo a que este prossiga de forma esperada (Vasques, 2008, pp. 12-13). Referente a estas regras, existem manuais que providenciam regras detalhadas sobre o jogo, como o *Dungeons & Dragons* (Vasques, 2008, p. 12), que pode ser considerado um dos mais populares e mais famosos. Dentro dos RPG, existem as versões físicas e online. No entanto, as duas permitem que uma só pessoa jogue o jogo (Batista, s.d.), dependendo do jogo, ou mais que um jogador para o jogo poder ser realizado. A versão física ocorre de um modo semelhante a um jogo de *Cluedo*, sendo que o diálogo e a colaboração são especificamente requeridas para o jogo seguir um bom rumo. A versão online, ou videojogo, não demonstra ser muito diferente. A única diferença é que “(...) o videojogo inclui qualquer forma de software de entretenimento baseado num computador, utilizando qualquer plataforma eletrónica (...)” (Cruz et al., 2023, p. 238). Um exemplo de um RPG online seria os MMORPG, ou “(...) multiuser massive online role playing game (...)” (Lesniewski, 2008, p. 5) em que é possível jogar com inúmeros jogadores, desde que eles se encontrem online, dentro de um mundo virtual (Lesniewski, 2008).

Porém, apesar das crianças estarem em contacto com este tipo de jogos, este método de *role play* é mais aperfeiçoado e mais complexo. Embora seja algo com que as crianças estejam familiarizadas devido ao seu carácter fantasioso e didático, este tipo de jogos não demonstra a naturalidade e a flexibilidade que elas possuem para criar o seu próprio *role play* que tende a ser mais físico e criativo.

Uma forma de *role play* a que elas estão acostumadas e que, no entanto, não aparenta ser *role play* são as charadas. As charadas podem ser realizadas de várias maneiras sendo uma delas o de fazer os movimentos relacionados com uma certa palavra/frase/expressão. Estas palavras podem estar associadas a qualquer coisa que se encontre nas nossas vidas, sejam *hobbies*, atividades ou rotinas. Portanto, não é incomum observar crianças a assumir uma posição, que pode ser a sua ou a de outra personagem/pessoa e a atuar em conformidade com a expressão dada. Ao cabo que os RPG requerem imaginação, diálogo e interação com outros jogadores, as charadas não requerem tanto por parte do jogador principal, não deixando, contudo, de lado a imaginação, a flexibilidade e o conhecimento necessário para levar ao fim o jogo.

Por fim, o *role play* pode ser realizado de um modo mais tradicional, ou seja, é apresentado um contexto específico e real com determinadas regras e os jogadores devem agir conforme o papel e a situação que lhes são dados. Este modo de jogar inclui aspetos dos RPG e das charadas, criando assim o modo "ideal" de fazer *role play*. Segundo Ladousse (1987, p. 5), no *role play* as crianças "... are experimenting with their knowledge of the real world and developing their ability to interact with other people." Esta forma de *role play* é, por natureza, mais natural às crianças devido à sua semelhança do jogo de faz-de-conta e à sua necessidade inerente de querer conhecer o mundo e de como viver nele.

O *role play* é uma atividade muito flexível, podendo-se adaptar às necessidades de cada criança sem tirar os elementos mais interativos e imaginativos que elas necessitam para um bom desenvolvimento. Todavia, como mencionado anteriormente, a existência de um contexto para o decorrer do *role play* é essencial, pois cria a base em que o *role play* se fundamenta. Sem ele, o *role play* acabaria por se tornar mais um jogo de faz-de-conta ou não existiria de todo.

Uma das atividades que se realizou em aula com os alunos, no âmbito da PES, foi o jogo das charadas durante a aprendizagem de atividades de campismo. Primeiramente, as atividades de campismo foram introduzidas de forma a que os alunos tivessem uma ideia das possibilidades que ocorrem quando se vai acampar. Em seguida, foi-lhes pedido que "agissem" como se estivessem a realizar essa atividade, atividade essa que foi escolhida pelo próprio aluno, sendo que os seus colegas teriam de adivinhar qual a atividade que estava a ser "realizada".

Ao longo da atividade, foi possível observar a criatividade e o modo de pensar de cada aluno. Graças ao caráter mais “físico” das charadas, dado que a oralidade não foi necessária, os alunos com mais dificuldades puderam demonstrar a sua compreensão da atividade de campismo. Um dos alunos realizou uma atividade que não tinha sido dada, mas que no entanto se aplicava à situação. Noutra ocasião, os alunos realizaram, em pares, o *role playing* sobre as tarefas domésticas. Com o contexto dado, os grupos acabaram por aprender como se realizava aquela atividade doméstica ao fazerem uso da imaginação e da memória, acabando por providenciar a oportunidade de sentirem-se mais livres e autónomos.

Terminamos este subcapítulo focando a nossa atenção na temática do *role playing* e em como esta pode ser transformadora. No próximo subcapítulo, debruçar-nos-emos sobre a aprendizagem baseada em problemas, uma abordagem que pode ser aplicada em contexto de role play.

O *role play* é, essencialmente, a atuação de uma determinada cena de um modo criativo e imaginado, no entanto, limitado por determinadas regras. Sendo a sua natureza criativa, o que obriga a se recorrer à criatividade e pensamento crítico da pessoa, um potencial mais lúdico poderia ser aproveitado de modo a resolver problemas ou situações que geralmente só ocorreriam no mundo real. Como tal, encontra-se uma aproximação à aprendizagem baseada em problemas cujo objetivo é incentivar os alunos a alcançar as respostas autonomamente.

### **1.3. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP)**

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é um método de ensino e aprendizagem que ao contrário do modelo pedagógico de hétero-estruturação, o modelo mais tradicional de ensino (Not, 1981, como citado em Libâneo, 1990), em que o professor transmite o conhecimento e os alunos recebem-no passivamente (Souza & Dourado, 2015, p. 183), baseia-se na aprendizagem ativa dos alunos com a pesquisa e a resolução de problemas dados em aula (Souza & Dourado, 2015, p. 184).

O termo foi criado por Barrows (Barrows & Tamblyn, 1980), um professor de Medicina da McMaster University no Canadá. No livro *Problem-Based Learning – An Approach to Medical Education* (1980), Barrows refere que este método de ensino foi criado propositalmente para alunos de Medicina de modo a facilitar “(...) specific teaching-learning process(...)” (Barrows & Tamblyn, 1980, p. 9). Este método tem como base uma problemática adequada ao nível dos alunos/estudantes e a qual tem de ser resolvida por eles usando os conhecimentos aprendidos. Desta maneira, o aluno é obrigado a aplicar o conhecimento num contexto real e, do mesmo modo em que o aplica, também aprende a usar esse mesmo conhecimento de um modo mais flexível e apropriado à situação em que se encontra, desenvolvendo assim habilidades fundamentais ao tratamento de pessoas doentes (Barrows & Tamblyn, 1980).

No entanto, alguns estudos e artigos foram realizados sobre ABP e estes não comprovaram a efetividade deste método em comparação com o currículo mais tradicional de ensino, aparentando mostrar resultados semelhantes (Newman, 2003; Sanson-Fisher and Lynagh, 2005; como citado em Savery, 2006). Contudo, com o passar do tempo, este método começou a ser integrado por várias escolas (Torp & Sage, 2002; como citado em Savery, 2006) e currículos foram criados focando-se na ABP como um método de aprendizagem centrado no aluno (Savery, 2006).

Apesar de tudo, a ABP é um método de ensino que pode e deve ser aplicado porque, por natureza, as pessoas aprendem melhor quando praticam o que estão a aprender. Uma criança na fase de desenvolvimento aprende a lavar os dentes ou a andar de bicicleta, quando tenta fazer essa ação. Tirando casos excepcionais, a criança não aprende só vendo fazer ou ouvindo uma explicação de como se faz algo. É necessário colocar as “mãos na massa” para aprender efetivamente, criando o que é chamado em inglês de *muscle memory*, porque é com a prática que se aprende a fazer algo.

O Enfoque Comunicativo Experiencial, semelhante à Aprendizagem Baseada em Problemas, é benéfico para uma boa aprendizagem. Segundo Cruz & Árnaiz (2020, p. 260), esta metodologia de ensino “(...) se basa en la actitud dinámica del aprendiz. La actividad tendrá que provocar en el estudiante la búsqueda de algo necesario para completar la tarea. Esto conduce a un cambio en

el alumno.” Ambos os métodos focam-se no aluno e na sua descoberta autónoma da aplicação do conhecimento adquirido em sala de aula.

A ABP foi criada, como mencionado anteriormente, para alunos de Medicina que é uma área em que só a teoria não faz o papel e em que é importante tocar nos doentes, avaliá-los e operá-los. Esta metodologia também requiere por parte dos alunos a capacidade de serem eficazes e práticos nessa profissão da qual as pessoas necessitam muitas vezes para viver. De acordo com Torp & Sage (2002), a ABP pode ser descrita como

experiential learning organized around the investigation and resolution of messy, real-world problems. They describe students as engaged problem solvers, seeking to identify the root problem and the conditions needed for a good solution and in the process becoming self-directed learners. Hmelo-Silver (2004) described PBL as an instructional method in which students learn through facilitated problem solving that centers on a complex problem that does not have a single correct answer.

Os alunos precisam de descobrir por eles mesmos as respostas a um problema. A aprendizagem é mais eficaz, de certa maneira, quando experimentamos algo e não quando nos estão, de modo limitado, a transmitir a informação que necessitamos.

A ABP pode ser aplicada ao *role play*, pois esta é baseada num problema dado ao aluno que terá de ser deslindado através de uma atuação em contexto. O *role play*, por si só, não possui uma ligação inerente à ABP, pelo facto de que a situação dada ao aluno pode ser uma situação em que uma só solução é possível e que por, si mesma, já é previsível. Todavia, se providenciarmos uma situação fora do normal ou incomum à qual mais do que uma resposta é plausível, o aluno tem mais possibilidades de procurar uma solução com base no pensamento crítico e na sua própria pesquisa (quando esta é possível), do que se simplesmente agisse de um modo expectável e delineado.

Tendo-nos debatido sobre o *role playing* e a Aprendizagem Baseada em Problemas, veremos agora no próximo subcapítulo como se podem aplicar os dois em conjunto no ensino de inglês.

## 1.4. *ROLE PLAYING* EM CONTEXTO DE ENSINO DE INGLÊS NA SALA DE AULA

No contexto de ensino de inglês na sala de aula, o *role play* é importante e deve ser aplicado para uma aprendizagem efetiva. Como referido acima, a aprendizagem tem de ser prática e, se não o for, o aluno pode pensar que sabe uma determinada informação e, no momento de a colocar verdadeiramente em prática, apercebe-se que não sabe agir conforme o necessário, tendo só aprendido conforme o desejado e “estruturado”. Os manuais, por exemplo, introduzem diálogos que inicialmente, para uma criança, são bons e úteis mas que, com a prática, demonstram ser inúteis, não possuindo grande valor prático e real. Ladousse (1987, p. 6) expressa bem esta situação ao dizer

[d]id you hear the story of the student who had completed level three of his text book dialogue course and went to England to try out what he knew, only to find he never needed those beautifully formulated sentences to ask for half a pound of bananas, as he just helped himself in the supermarket? But he was completely floored at the checkout when the cashier said, with a friendly smile, ‘Got the 5p, have you, dear?’

Os alunos, ao praticarem oralmente o que devem dizer e fazer, desenvolvem competências linguísticas e estratégicas, que não desenvolveriam ao aprender a matéria passivamente e ao usá-la, ou passando essa mesma matéria para o caderno. Velasco (2017) faz referência a Dakowska (2005, p. 132) que aborda a componente oral:

Although speaking is the most emphasized skill in the field of foreign language teaching and various teaching methods have focused on its development, it is nevertheless recognized as the most difficult one to develop in classroom conditions. As we recall, with the advent of the so-called oral/aural methods speaking has been treated as the goal of foreign language teaching and the main preoccupation of the teacher and the learner in the classroom. Audiolingualism derived its focus on speaking from linguistic principles, namely the creed that language is speech and not writing, advocating a narrow view of speaking as imitative routine behaviour in predictable situations with stress on learning pronunciation. The last tenet need not be contested at this or any time, in fact.

Como foi mencionado por Ladousse (1987) e Dakowska (2005), a componente oral e falada da língua é a competência mais importante atualmente. Nos dias de hoje, uma pessoa pode viver razoavelmente bem sem saber ler, mas falar é crucial para poder transmitir uma mensagem a

outra pessoa. Alguém que só saiba escrever não conseguirá comunicar o que deseja se o recetor da mensagem não souber escrever.

Por outro lado, alguém que só sabe comunicar oralmente já terá mais facilidade em transmitir a mensagem desejada, pois é expectável, mas, nem sempre, que o recetor ou recetores saibam também comunicar oralmente.

Como mencionado na fase anterior, há exceções à regra. Existe a língua gestual para as pessoas que não conseguem expressar algo de modo oral que seja audível, tanto pelo produtor como pelo recetor. Elas necessitam um código de linguagem para passar a mensagem e expressar o que desejam. Embora não ouvindo o que é "dito", os gestos das mãos fazem, por sua vez, o papel da boca que não pode ser usada com esse propósito.

No que toca às competências linguísticas, o *role play* sobressai pela sua capacidade para fazer com que até os alunos mais tímidos tenham a coragem de falar abertamente, sem preconceito nem medo algum. Ladousse (1987) chega a referir que o *role play* não apresenta certos elementos de risco que seriam expectáveis de aparecer num contexto real e que, por essa razão, os alunos podem aumentar a sua autoestima e desenvolver a sua confiança. Chesler & Fox (1966, pp. 12-13) reforçam esta ideia ao referir que

students can examine and discuss relatively private issues and problems without anxiety. These problems are not focused on the Role Playing in the Classroom self; they are attributed to a given role or stereotype. Thus children can avoid the normal anxiety accompanying the presentation of personal matters that may violate rules and regulations. This experience may result in greater individual insights, into behavior and a better understanding of the place of rules and behavioral standards. Such learning can best be accomplished in a nonjudgmental situation where "correct" solutions are not the goal.

No processo de desenvolvimento das capacidades linguísticas que são fulcrais na comunicação diária, os alunos aprendem a fazer escolhas acerca do que devem dizer e expressar tanto verbalmente como não-verbalmente. Essa capacidade de escolha traduz-se nas competências estratégicas, competências estas que andam lado a lado com as competências linguísticas. A competência estratégica dita o modo como um aluno reage perante uma situação inesperada. Conforme referido anteriormente, Ladousse (1987) defende a ideia de que um estudante numa

viagem e que intencione colocar em prática o que aprendeu nas aulas, acaba por se encontrar numa situação embaraçosa por não saber como responder a uma pergunta que não fosse de encontro ao aprendido em contexto de sala de aula. Ou seja, apesar de o aluno ter praticado o diálogo nas aulas, ele não soube como falar no momento decisivo.

Como tal, é importante desenvolver a capacidade estratégica tão usada no dia-a-dia. O *role play*, embora possa ser feito com o apoio de um guião com os diálogos criados previamente para a atividade, não desenvolverá as competências estratégicas do aluno por muito que os diálogos sejam realistas e naturais. Muitas vezes é necessário recorrer à imaginação e pensar objetivamente sobre qual a melhor resposta a dar sobre determinada situação e como a fornecer. Fazemo-lo todos os dias, sendo uma capacidade tão banal, se me atrevo a dizê-lo, mas tão fulcral nas nossas relações interpessoais e sociais. Na sala de aula, o *role play* é visto como uma abordagem mais segura à prática das competências estratégicas, pois os alunos podem praticar as interações quantas vezes quiserem e de diferentes maneiras (Ladousse, 1987). Cardoso (2009, p. 25) considera que o *role play*

(...) é uma actividade interactiva, que permite aos alunos praticar, num contexto seguro, vários tipos de comportamentos sociais. Os alunos ficam mais desinibidos e sentem-se mais capacitados a participar nas aulas. As aulas tornam-se mais dinâmicas e interactivas. Para além do mais, quando os alunos aprendem uma língua estrangeira, espera-se que sejam capazes de a usar num contexto social real. O Role Play permite simular contextos comunicativos para que os alunos percamos o receio de comunicar numa língua estrangeira e ganhem confiança para a utilizarem na vida real.

Usando o conteúdo dado em sala de aula e um guião, o aluno usa as suas competências linguísticas e estratégicas para manter um diálogo coerente e bem estruturado, sendo ao mesmo tempo real e pessoal.

Levando em consideração os pontos acima referidos, a fim de desenvolver um ambiente propício ao desenvolvimento das competências linguísticas e estratégicas, o professor deverá fomentar o uso da imaginação e pensamento crítico dos alunos, algo inerente a todas as crianças, de forma a criar um indivíduo que saiba como agir numa situação tão normal quanto dar a indicação a uma pessoa desconhecida que se encontre perdida. Ao facilitarmos o

desenvolvimento destas competências, estamos a criar indivíduos que serão não só confiantes, autónomos e flexíveis, como também úteis para a sociedade e para os demais à sua volta.

O *role play* tem como função trazer uma situação, que pode ser banal e inesperada, e fazer com que o aluno se adapte à situação e responda de um modo adequado e natural, do mesmo modo que o faria se se encontrasse numa situação real. Portanto, no decurso da PES, o *role play* foi iniciado com um contexto previamente escrito numa situação muito provável e realista. Esse cenário foi criado com a intenção de facilitar a compreensão dos alunos e tornar acessível o desenvolvimento da atividade. Contudo, o contexto dado não possuía uma conclusão, propondo-lhes a questão do que fazer nessa determinada situação, o que faria com que os alunos se adaptassem à situação e eles próprios deveriam dar um final a essa "história". Foi-lhes dada a liberdade de escreverem a continuação em formato de diálogo de modo a contribuir para um ambiente mais relaxado e facilitador, tendo consciência de que o inglês não é fácil de "usar" naquela idade, sendo uma língua estrangeira para eles. Como tal, também tiveram a possibilidade de improvisar no momento e assim demonstrar mais as suas competências estratégicas.

Estas atividades contribuem para uma melhor compreensão da maneira como eles devem ou podem agir quando se encontram perante uma circunstância tão familiar, mas que em algum momento, na vida real, poderia deixá-los perplexos ou simplesmente baralhados sobre a maneira mais correta de proceder.

O *role play* apela de um modo particular aos alunos, pois posiciona-os em contextos e situações familiares e quotidianas em que necessitam de colocar em prática as suas competências inerentes, como também as suas habilidades sociais, habilidades essas que não podem estar em falta quando nos referimos a *role playing*.

Afinal, o *role play* consiste, por natureza, em assumir um papel, em agir como uma personagem fictícia (ou não). Ao criarem um diálogo e ao desenvolverem a continuação da história, os alunos estão de certo modo a criar uma história completamente nova, uma história que é ao mesmo tempo real e imaginária. Quando os alunos desempenham um papel, eles assumem uma posição nova e o seu discurso e interação conta uma história palpável, uma história com que é possível

se relacionar. Este processo de desenvolvimento está interligado com o *storytelling*, tema esse que será tratado de forma mais aprofundada no subcapítulo seguinte.

## 1.5. STORYTELLING

Durante a infância, é comum os pais contarem histórias aos seus filhos, muitas vezes, antes deles adormecerem. Todos temos memórias dos nossos pais ou familiares próximos contarem histórias, tanto reais como fictícias, de uma forma tão convincente e tão mágica que parece que entrávamos nesse mundo e nos tornamos personagens a embarcar numa aventura. Esta maneira de interagirmos uns com os outros, enquanto relembramos ou criamos histórias é importante, e a maneira como as contamos pode ser tão diversa como interessante. Uns contam-nas de modo oral, outros contam-nas de modo escrito, e outros também com uma pintura ou um desenho. O que é certo é que desde os primórdios da humanidade, a arte de contar histórias é um elemento vital das nossas vidas e das nossas histórias.

Os contos de fadas, por exemplo, são um dos mais populares, senão o mais importante, de género literário infantil que existe com os exemplares mais antigos tendo por volta de 6000 anos (Shultz, 2016). Esta narrativa infantil é comum a todos os países, cada um com as suas tradições e história. As histórias são moldadas pela mentalidade, pela cultura e pela história do país, não havendo uma história igual à outra. As semelhanças entre histórias podem existir, mas o elemento cultural mudará sempre algo na sua narrativa, que a tornará mais inclusiva na cultura específica de um determinado país.

Também é possível observar mudanças numa única história de modo a adaptar-se ao tempo e à sociedade em que se encontra. Podemos usar o exemplo do conto de fadas *Cinderela*. Quantas pessoas nunca ouviram falar na *Cinderela* ou ouviram, leram ou viram esta história contada na sua infância? Provavelmente poucas. No entanto, muitas não sabem a origem deste conto de fadas como o conhecemos hoje. A versão mais popular deste conto foi escrita por Charles Perrault no século XVII, sendo ele o autor que incluiu a fada madrinha e os sapatinhos de cristal

(Yolen, 1977; Zipes, 2001; como citado em Serna, 2021). No entanto, este conto é muito mais antigo, variando muito na sua narrativa, dependendo do país em que é contado.

A arte de contar histórias é algo inato ao ser humano e o impacto que tem numa criança é considerável, visto formatar a sua mente tão imaginativa e ingénua com o intuito de aceitar e aprender sobre o mundo à sua volta. Muhammed (2016, p. 115) considera que

[a]t early ages, children start to get under influence of story-telling as they have their parents the first story-tellers in their lives which have life-span impact on their development. In this regard, stories are not only necessary for young aged children but also for teenagers and adults as well.

Tal como o desenvolvimento ocorre com a socialização e a interação com o ambiente que nos rodeia, no processo, o *storytelling* (como chamaremos a partir daqui ao ato de contar histórias) também transmite informação necessária. O *storytelling* permite ao ser humano transmitir diversos tipos de informação: histórias reais, morais, emoções, entre outros. Erickson (2018, p. 3) fala do *storytelling* como uma

(...) tool that binds people together and helps build communities. Through the tradition of sharing stories by word of mouth, communities have been built, and others have fallen apart. By listening to and sharing stories people can gain better insight into those around them and themselves. Telling a story allows a person to reflect on their thoughts and express them with an emotion attached.

É acertado dizer que não seríamos quem somos hoje se não fosse pelo *storytelling*. As conversas que se ouvem no dia-a-dia, os diálogos que ocorrem entre amigos, como contar-lhes o sucedido do dia anterior, ou até uma visita ao psicólogo, formam a nossa personalidade, a nossa mentalidade e adicionam conhecimento, seja ele útil ou inútil, às nossas mentes, gravando-nos, assim, de um modo quase indelével.

Nas crianças, esta ação mostra um efeito ainda mais notável porque, ao contrário dos adultos com a personalidade maioritariamente formada, as crianças recebem as histórias como algo importantíssimo nas suas vidas. O tipo de histórias que lhes contamos, a forma como as contamos, quando as contamos, tudo influencia a maneira como a criança verá o mundo e também como se verá a si própria, como é o caso dos *picture books*, que contam a história usando imagens e ilustrações como um meio de trazer a história à vida de forma mais perceptível.

Mourão (2016) descreve e define o *picture book* como uma combinação entre texto e imagem, baseado num fundo histórico e social, cuja relação entre imagem e texto é tão complexa que cada um pode ter um papel interdependente, não necessitando um do outro. Podemos usar a comparação entre uma criança ler um livro e ver um filme. Uma criança pode ler um livro e gostar muito dele, mas o filme trará uma perspectiva diferente à mesma história, pois mostra, concretamente, o que acontece no livro. O *picture book*, por sua vez, junta o melhor dos dois mundos. A criança pode ler a história e “vê-la” ao mesmo tempo que a lê. As ilustrações colocam no papel a parte visual da história, usando também a imaginação das crianças a fim de elas próprias imaginarem os movimentos com base na ilustração que se encontra à sua frente.

Para uma criança, um *picture book* providencia uma melhor “ideia” da história, uma vez que fornece imagens que ilustram mais o texto que um simples livro de histórias, em que as crianças poderão não mostrar tanto interesse devido à falta de elementos visuais que elas tanto necessitam durante esta fase do seu desenvolvimento. Mas como referiu Mourão (2016), as ilustrações podem contar uma versão totalmente diferente da história escrita.

Este interesse criado pelo *picture book* pode ser ainda mais aproveitado. No decurso de *storytelling* com uso de *picture book*, é possível relacionar muito mais a história com as crianças através da atuação da história. Com base nas ilustrações, o professor pode atuar e agir como as personagens, tomando a parte de narrador (quando este se encontra presente na história) e trazendo vida à história que até anteriormente se encontrava nas folhas do livro.

Como mencionado anteriormente, assistir a um filme é diferente de ler uma história. O filme trará uma melhor percepção da história pelo uso contínuo de movimento e ações. Tal como num filme, o ato de tomar o papel das personagens/agir e falar como a personagem trará uma melhor percepção da história, ao mesmo tempo que traz a história ao vivo para a sala, interagindo com eles.

Esta integração de atuação em *storytelling* pode ser considerada como uma forma de *role playing*. Quem conta a história é que assume a função de realizar o *role play* ao contar a história às crianças. Esta forma de contar histórias torna não só a história mais cativante como a

aprendizagem mais efetiva. Uma criança aborrecida e não motivada é uma criança que não tem interesse em aprender o que lhe está a ser transmitido.

A melhor abordagem será então interagir com as crianças e fazê-las interagir de modo a fomentar o seu interesse e, quando aplicado ao contexto de ensino, fomentar a sua aprendizagem. É importante alcançar as crianças e nos encontrarmos com elas num “nível” em que não seja um esforço para elas aprender, mas que seja confortável e um prazer, se assim o posso dizer. O *Scaffolding* é então útil neste contexto.

Este método de aprendizagem é definido pela transmissão de conhecimentos novos que tenham como base informação aprendida anteriormente com a ajuda de um “tutor”, posteriormente usando os conhecimentos recentemente aprendidos numa maneira autónoma (Wood, Bruner & Ross, 1976). Segundo o artigo *Storytelling and drama*,

Storytelling and drama share a number of features which make them natural to integrate during lessons. Both build on children’s innate capacity for fantasy and imaginative play, and even very young children can differentiate between the conventions of a story or drama and real life. Through stories and drama, children develop understanding of themselves and the world around them. The distance afforded by characters and events which are not real also helps children to explore significant issues which are relevant to their daily lives, in a way that is safe and enjoyable.

Esta mistura de *storytelling* e atuação alcança o interesse das crianças, pois, como mencionado atrás, a sua própria imaginação e criatividade são pontos fulcrais no desenvolvimento da criança, sendo, por essa razão, importante focar no que de mais natural há numa criança e num(a) aluno(a). Quando realizamos *storytelling* com as crianças e alunos, é necessário ter em conta que a interação das crianças é essencial no ato de contar a história. O facto de não se fazer, poderá levar à perda de interesse na história por parte da criança e, consecutivamente, à perda de interesse no que está a ser transmitido. Numa aula de CLIL realizada em contexto da PES, realizou-se *storytelling* com os alunos.

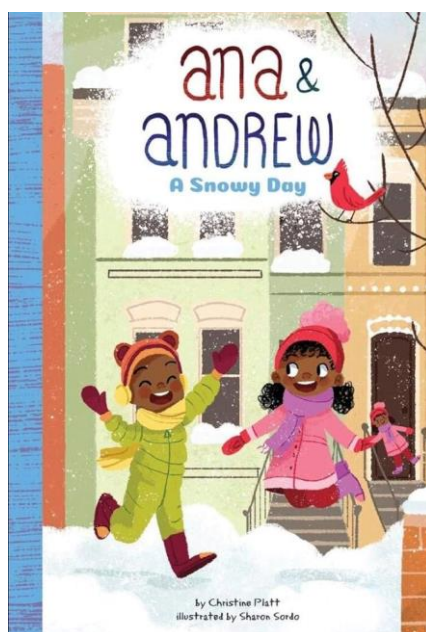
O *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) é um projeto de educação bilingue que consiste no ensino de uma disciplina em conjunto com o ensino de uma língua inglesa. Dois professores encontram-se presentes em sala de aula, o professor da língua estrangeira e o

professor da disciplina, trabalhando em conjunto no ensino de determinado conteúdo que será, ao mesmo tempo, ensinado na língua estrangeira (Zemach, 2021). No contexto da PES, o CLIL é uma abordagem muito utilizada na instituição em que decorreu o estágio, mostrando bons resultados na aprendizagem dos alunos da instituição.

A história que foi abordada numa aula de CLIL tratava do vestuário de inverno, tema requerido pela professora titular da turma. Foi usado um *picture book* para essa atividade (ver Figura 4).

Figura 1

Livro usado na aula de CLIL



O tema do livro, aliado às suas ilustrações e ao *role playing* da professora estagiária, tornou a aprendizagem do vocabulário fácil e prazerosa. A meio da história, as personagens fazem uma receita de *snow cream* com a ajuda dos alunos. A pedido da professora estagiária, os alunos procedem a realizar os movimentos e a “usar” os mesmos ingredientes que as personagens fazem e usam para criar a magnífica receita. Por parte dos alunos, foi possível observar um empenho e uma atenção maiores no momento de lhes ser pedida a “ajuda”. Os alunos sentiram-se integrados na história e essa integração demonstrou também uma melhor compreensão do vocabulário pedido.

O uso de *storytelling* e a integração dos alunos na atividade torna-se fundamental no processo de aprendizagem. Os alunos possuem uma criatividade e uma grande capacidade para assimilar conteúdos quando esta lhes é transmitida de uma maneira que eles sintam que aquilo não está a ser transmitido só porque faz parte da matéria a aprender nas aulas, mas sim porque lhes é útil e porque se aplica a cada um deles de um ponto de vista pessoal.

Todas as histórias possuem uma narrativa, a qual tem de ir ao encontro das necessidades e do interesse de cada alunos. Uma história que não tenha uma narrativa não poderá ser considerada verdadeiramente uma história. Quando se usa maioritariamente a narrativa de uma história na consecução de uma aula, faz-se uso de narrativização. No próximo subcapítulo, aprofundar-se-á sobre este tópico e como a narrativização pode ser aplicada em contexto de ensino de inglês.

## 1.6. NARRATIVIZAÇÃO E O SEU USO EM CONTEXTO DE ENSINO DE INGLÊS NA SALA DE AULA

A narrativização é uma forma de *storytelling*. Ao passo que o *storytelling* se refere ao ato de contar uma história com recurso a diálogos para os personagens, a narrativização não necessita de diálogos para passar a mensagem necessária.

Com referência a Erickson (2018, p. 3), o *storytelling* é uma "(...) tool that binds people together and helps build communities. Through the tradition of sharing stories by word of mouth, communities have been built, and others have fallen apart.". Todavia, é muito comum, até mais usual, observar uma pessoa a fazer uso de narrativa no seu discurso para explicar como foi o seu dia do que contar uma história. Quando se conta histórias, recorre-se à imaginação e à história em si para transmitir uma mensagem.

No entanto, a narrativização não necessita tanto da componente da imaginação como necessita da competência social, da habilidade natural que a maioria das pessoas possui para criar uma ligação com os outros.

É importante que nos debrucemos no significado de narrativização. O que é a narrativização? Este termo advém, como é possível observar, da palavra 'narrativa'. E o que é uma narrativa? Nas histórias, a narrativa é aquela linha consistente de desenvolvimento da história. Uma história não pode subsistir se não possuir uma narrativa. Aliás, não se pode sequer desassociar uma da outra. Pode-se também referir ao ato de narrar, que é na sua essência a arte de transmitir uma mensagem ou um evento/acontecimento de uma maneira que pode ser tanto impessoal como pessoal.

Impessoal no sentido em que estamos somente a contar algo que aconteceu, mas que poderá não nos afetar emocionalmente ou até pessoalmente. Pessoalmente porque podemos contar algo que sucedeu e que nos afetou de uma maneira ou de outra. A narrativa é "(...) a broad orientation grounded in the premise that narrative is a fundamental structure of human meaning making (Bruner 1986, 2002; Polkinghorne 1988, 1996; como citado em Rossiter, 2002, p. 2). Segundo Rossiter (2002, p. 2), "[t]he events and actions of one's life are understood and experienced as fitting into narrative episodes or stories."

A narrativa está sempre presente nas nossas vidas, sendo uma parte integral do nosso modo de viver e conviver enquanto seres humanos. É possível observar quase todos os dias, senão todos os dias, pessoas a narrar o que lhes aconteceu ao longo do dia, a contar as novidades, a falar sobre outras pessoas...

Ochs (1997) dá uma descrição de narrativa interessante à qual podemos associar este ato de narrativização que acontece todos os dias:

Imagine a world without narrative. Going through life not telling others what happened to you or someone else, and not recounting what you read in a book or saw in a film. Not being able to hear or see or read dramas crafted by others. No access to conversations, printed texts, pictures, or films that are about events framed as actual or fictional. Imagine not even composing interior narratives, to and for yourself. No. Such a universe is unimaginable, for it would mean a world without history, myths or drama; and lives without reminiscence, revelation, and interpretive revision.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Não foi possível incluir o número da página da citação pois não se obteve acesso ao documento original. Portanto, foi usado um excerto encontrado na *Sage Academic Books* sob o título de *Narrative Realms*.

Tudo o que acontece pode ser transformado em história e ser transmitido de forma mais simples, fazendo uso da narrativa, mas sem perder o seu sentido nem a sua coerência. Rita Marinho, no seu relatório de mestrado em 2022, explica o significado de narrativização e como é que ocorre:

According to the dictionary, narrativization is now a process of implementing a narrative, or parts of it, in matters of daily life. For instance, two friends are having a conversation, and one of them proceeds to tell the other about the past day's events: "Yesterday was awful! First, I overslept and woke up late for work. Then, I missed my bus and, when I finally got home, my dog had ripped all of my pillowcases! I had a dreadful day". The subject has generated a narrativization process by communicating through a linear narrative sequence, which possesses beginning, middle and end elements. (Marinho, 2022, p. 22)

A narrativização é, portanto, a transmissão de um acontecimento que ocorre numa conversa entre pessoas, semelhante a uma história, mas que, no entanto, não possui alguns elementos que uma história normal possuiria. A narrativa é mais "acessível", sendo fácil de compreender a mensagem e o significado da história. Quanto mais acessível for uma narrativa, mais a relação pessoal de um indivíduo aumenta para com a narrativa que é narrada e/ou com a pessoa que a narra.

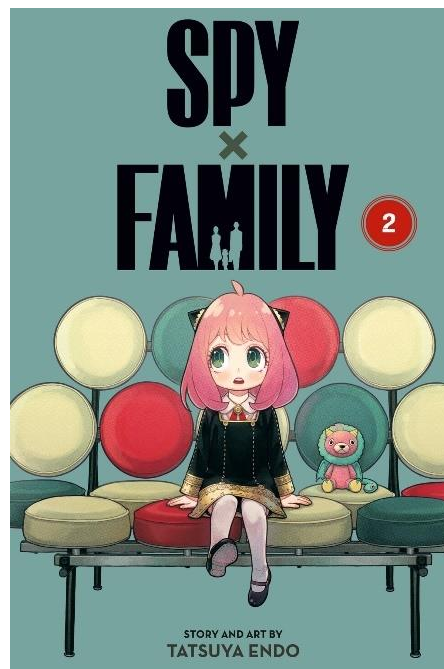
Em contexto de ensino de inglês na sala de aula, a narrativização pode ser aplicada como um método eficaz para a aprendizagem dos conteúdos. Se os alunos interagissem de uma maneira mais pessoal e informal com a informação que lhes é transmitida, este método facilitaria não só o seu processo de aprendizagem como o processo de ensino do professor.

Como tal, na nossa PES foi posta em prática o uso de narrativização como base da aprendizagem dos alunos. Os alunos mostram interesse por histórias e pelos personagens dessas histórias. De facto, o que torna interessante a história não é tanto os acontecimentos da mesma, mas sim os personagens que levam a cabo a história. Porque não incluir uma personagem nas aulas de inglês? Apesar de ser algo fictício, os alunos poderiam relacionar-se com ela. Para tal, a professora estagiária usou uma personagem famosa que a "ajudava" a ensinar os alunos, a mostrar-lhes a importância e a necessidade de adquirirem a informação dada.

A personagem usada foi a Anya, uma das personagens principais do anime *Spy x Family*. Esta personagem é, na verdade, amiga da professora estagiária e, por essa razão, ajudou a professora a dar a matéria de uma maneira mais envolvente, apoiando-se em missões. Todas as aulas, a Anya mandava uma carta que introduzia o tema principal de cada aula e que acompanhava os alunos ao longo da mesma. A Anya introduzia cada tema com a narrativização de algo que lhe acontecia na sua vida em diferentes ocasiões. Como o seu pai é um espião, ela também treinava os alunos para serem espiões e, para tal, dava-lhes tarefas que desenvolvessem as suas capacidades e competências, não só para serem espiões mas também para aprenderem um conteúdo dado.

Figura 2

Capa do manga de *Spy x Family* com a Anya.



Estas atividades não só facilitaram o processo de aprendizagem como também desenvolveram as competências dos alunos. O *role play* também foi incluído na narrativização na medida em que os alunos “treinaram” para ser espiões. Os alunos sentiram, de certo modo, que interagiam com alguém real, mas que não podia estar presente e, ao mesmo tempo, participavam nas brincadeiras da personagem.

## 2. DESIGN DE ESTUDO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

### 2.1. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

Após ter delineado o pensamento teórico que levou ao desenvolvimento deste estudo no contexto do ensino de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram constituídas questões e objetivos de investigação que permitissem analisar os dados recolhidos ao longo deste percurso. Tais questões e objetivos sofreram alterações ao longo do estudo, visto que as aulas e aos resultados decorrentes das referidas aulas foram sofrendo algumas mudanças de acordo com as necessidades dos alunos.

As questões de investigação propostas à luz do enquadramento teórico acima trabalhado são:

1. Pode a aprendizagem baseada em problemas, narrativização e *role playing* favorecer o desenvolvimento de competências linguísticas orais e estratégicas?
2. Que recursos digitais e físicos contribuem para o desenvolvimento destas competências em situação de sala de aula?
3. Os trabalhos/tarefas/projetos criados pelos alunos evidenciam o desenvolvimento de competências linguísticas orais e estratégicas?

Os objetivos surgiram de modo a dar uma resposta às mesmas, que são:

1. Identificar que competências linguísticas orais e estratégicas são desenvolvidas ao nível da interação oral.
2. Identificar como desenvolver as competências linguísticas orais e estratégicas em situação de sala de aula.
3. Identificar o desenvolvimento dessas mesmas estratégias com base na produção física e oral dos alunos.

Para responder a tais questões e objetivos, foi necessário adotar a metodologia de investigação que se adequasse a dar as desejadas respostas. A investigação qualitativa, tendo como base a metodologia de estudo de caso, foi a escolhida para este estudo.

## 2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A investigação qualitativa é definida pela recolha de dados realizada no ambiente natural, usando os mais variados instrumentos de pesquisa (desde que, na sua base, partilhem as mesmas características), com a finalidade de obter dados que possam ser avaliados de uma maneira pessoal, crítica e construtiva (Bogdan & Biklen, 1994; Meirinhos & Osório, 2010). Na investigação qualitativa,

[o]s investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas. Ainda que alguns investigadores utilizem equipamento vídeo ou áudio, muitos limitam-se exclusivamente a utilizar um bloco de apontamentos um lápis. Contudo, mesmo quando se utiliza o equipamento, os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47-48).

Nesta perspetiva, a investigação qualitativa distingue-se pela interação do investigador com o(s) elemento(s) observado(s), sendo o investigador o instrumento principal da recolha de dados. A avaliação e análise desses mesmos dados dependerá da própria mentalidade e perspetiva do investigador sobre o estudo e o seu desenvolvimento.

A interpretação do investigador influenciará os resultados obtidos (Meirinhos & Osório, 2010), sendo que diferentes investigadores podem obter resultados diferentes mediante a perspetiva do próprio. Como tal, a investigação em si é também descritiva, não transformando as palavras e dados recolhidos em números, deixando então os dados recolhidos os mais intactos possíveis (Bogdan & Biklen, 1994). Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 48), os investigadores "(...) [t]entam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos."

Sendo o objetivo deste estudo avaliar o efeito do *role playing* e da narrativização no uso oral e estratégico da língua inglesa dos alunos, foi necessário adotar uma abordagem que permitisse fazê-lo dentro da metodologia de investigação escolhida. A escolha recaiu sobre o estudo de caso.

O estudo de caso tem como base a "(...) observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico" (Merriam, 1988, como citado em Bogdan & Bliklen, 1994, p. 89). Dentro do contexto em que o estudo é realizado, a observação mais detalhada e naturalista é apropriada aos objetivos e questões propostas. Tratando-se de questões e objetivos muito práticos e experimentais, fundamentados na necessidade de observar e analisar o desenvolvimentos dos alunos, e o uso de técnicas e métodos de ensino não comuns à educação nas nossas escolas, cuja recolha de dados seja de natureza qualitativa, a metodologia de estudo de caso seria o mais adequado à realização deste estudo.

Contudo, a análise documental deve ser mencionada tendo em conta que é esta análise que fornecerá os dados necessários para alcançar uma resposta ao estudo. Na investigação qualitativa, e concretamente no estudo de caso, é necessário fazer uma análise documental recorrendo a todos os instrumentos usados tanto para a lecionação das aulas como para a recolha dos dados. Bogdan & Biklen (1994, p. 48) referem que "[o]s dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números." Sendo os dados fundamentalmente textuais ou visuais, eles referem "(...) transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais" (Bogdan & Biklen, 1994, p.48) que providenciem os dados mencionados. Para este estudo de caso, somente serão usadas algumas das fontes de dados referidos, como as notas de campo, fotografias, vídeos, e planificações de aula, com o objetivo de responder melhor às necessidades deste relatório.

## 2.3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

De acordo com o tipo de estudo e a metodologia de investigação adotados, selecionaram-se os seguintes instrumentos de recolha de dados por serem os mais apropriados:

- Diário de bordo – o diário de bordo consiste na anotação e narração do sucedido em cada aula, fornecendo informações sobre a aprendizagem dos alunos e os pensamentos da própria investigadora sobre o ocorrido e as melhorias nas práticas e técnicas de ensino adequadas ao tema de investigação;
- Grelhas de avaliação – a grelha de avaliação contém competências e atitudes que devem ser desenvolvidas pelos alunos no *role playing* no decorrer da investigação. Estas grelhas foram preenchidas por pessoas externas à investigação, fornecendo uma visão imparcial do resultado de cada sessão de *role play*, visão essa que não estará influenciada pelos pensamentos do próprio investigador, como é o caso do diário de bordo;
- Questionário oral – questionários orais direcionados para os alunos são realizados no final de cada aula, obtendo o pensamento de cada aluno sobre a aula. Os questionários orais apresentam uma vantagem em relação aos questionários escritos, uma vez que os alunos podem se exprimir melhor, dando-lhes a possibilidade de darem a sua contribuição e parecer no momento mais oportuno. Com as suas respostas pessoais, seria possível obter uma visão mais aperfeiçoada dos resultados obtidos.

## 2.4. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Após a exposição da metodologia de investigação e dos instrumentos de recolha de dados escolhidos, é importante dar uma breve caracterização do contexto educativo no qual se inseriu este estudo, que levou às escolhas acima mencionadas, que posteriormente, influenciou o desenvolvimento deste estudo.

O estágio pedagógico referente a este mestrado teve lugar numa instituição de ensino particular e cooperativo, localizada no concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto. Esta instituição funciona com dois níveis de educação: o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Projeto Educativo em uso visa a cooperação entre todos os agentes educativos de forma a contribuir para um melhor ambiente educativo, que permite que os alunos usufruam de várias ações escolares, como intercâmbio entre escolas e organizações culturais.

Com o fim de providenciar oportunidades para uma boa aprendizagem, a instituição possui instalações com várias salas de aula, uma delas dedicada ao ensino de inglês, com acesso a tecnologia e Internet, que inclui quadros didáticos e uma ampla área verde, a qual permite que os alunos desfrutem de parques de brincar, campo de jogos e mata, mas que também dispõe de área de cultivo, por vezes usada para o benefício das crianças que aí estudam.

Na área do ensino de inglês, são aplicadas metodologias que adaptam-se aos diferentes níveis escolares. Algumas das estratégias aplicadas para o ensino são: música, *storytelling*, *role playing* e Gamificação. É também aplicado o CLIL, como mencionado anteriormente, com o fim de promover uma melhor aprendizagem.

Os alunos também têm acesso a atividades extracurriculares, como piano e Clube de inglês, as quais podem ocorrer a meio do dia e no final das aulas, o que promove um enriquecimento no desenvolvimento.

Tendo fundamentado o enquadramento teórico deste estudo, delineado o design e a sua metodologia, e a caracterização do contexto educativo, o seguinte capítulo será dedicado ao desenvolvimento do estudo, sendo posteriormente realizada a respetiva análise e considerações finais.

### 3. DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

A primeira etapa deste estudo foi dedicada à escolha ou criação de uma personagem que se enquadrasse ao uso da narrativização de forma a criar uma conexão emocional com os alunos e que os incentivasse também a desempenhar as tarefas propostas com ânimo e interesse. Erickson (2018) diz que “[i]t has been found that when children read about other children who face similar problems to theirs, the children can identify and maybe even mimic the character's coping models” (Harper, 2016, como citado em Erickson, 2018, p. 7).

A escolha da mesma é fundamental para um bom decorrer do estudo, uma vez que mediante a personagem, os alunos poderiam ou não mostrar-se interessados nas tarefas a realizar. Com esse fim em vista, recorreu-se à observação das aulas dadas pelos professores de inglês e à observação dos alunos fora da hora de aulas. Esta observação mostrou ser necessária para compreender os gostos dos alunos, o que é que os atraía nas aulas e que interesses específicos eles tinham que podiam ser aplicados em contexto de sala de aula, mas especificamente na aula de inglês.

Mediante os interesses gerais dos alunos, a personagem escolhida teria de ser uma das duas hipóteses: a) um fantoche que se trouxesse para a sala de aula e que daria a oportunidade de interagir com os alunos “fisicamente” ou b) uma personagem fictícia e digital que interagisse com os alunos de “longe” mas que poderia ter qualidades ou traços que se assemelhassem a uma criança da idade deles (Erickson, 2018), de modo a criar uma conexão mais credível.

Por fim, a escolha recaiu sobre uma personagem já existente e pertencente a um *anime*. Era parecida com os alunos em termos da sua idade e da sua vida comum, mas também possuía elementos incomuns, possuindo especificamente uma componente “mágica” que a distinguia de personagens mais banais. Era, no entanto, possível ser aplicada em contexto de aula e era útil ao tema deste estudo.

Ainda nesta fase, foi crucial decidir sobre a forma como a personagem interagiria com os alunos. A interação entre a turma e a personagem teria de ser o mais credível possível com o propósito de não pensarem nela como uma personagem comum de um desenho animado, uma

personagem que não interage com o público do outro lado do ecrã, mas que interagisse de uma maneira palpável e real, aparentando ser alguém vivo e existente, que no entanto, não pudesse estar presente devido à distância entre a sua própria localização e a localização dos alunos. Foi decidido que a correspondência epistolar possibilitaria a interação da personagem com a turma. As cartas seriam o instrumento principal da narrativização, com a personagem a “usar” a carta para ajudar a investigadora/professora estagiária a lecionar a aula, criando uma linha contínua de orientação para o tema da aula, mas também para introduzir os alunos no *role play*.

Concluída essa fase, foi dada ênfase à criação dos planos de aula e à escolha das metodologias de ensino necessárias à aplicação do tema deste estudo e que melhor ajudariam os alunos a completar as tarefas propostas para esse fim. As metodologias escolhidas teriam de trabalhar eficazmente a imaginação, a criatividade, o pensamento crítico e o uso da linguagem oral, habilidades essas essenciais para um bom desenrolar do *role play*, colaborando com o uso da narrativização.

As *21<sup>st</sup> century skills* teriam também ênfase na escolha das metodologias, visando o desenvolvimento de habilidades essenciais ao dia-a-dia dos alunos e ao seu futuro, enquanto cidadãos e trabalhadores do século XXI. Estas são divididas em três categorias:

1. “Learning skills
2. Literacy skills
3. Life skills” (Hummel, 2024).

Para o desenvolvimento das competências linguísticas e das habilidades pessoais, focou-se nas *learning skills* e nas *life skills* (Hummel, 2024).

As *Aprendizagens Essenciais* (AE) tiveram também um papel importante na criação dos planos de aula, pois estas mesmas aprendizagens seriam a coluna de apoio das metodologias de ensino e sem as quais não seria possível trabalhar todas as competências desejadas (ver Anexo I). As AE são “(...) documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências

inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Aprendizagens Essenciais, 2018).

Interligado com as Aprendizagens Essenciais, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) é um documento referencial cujo objetivo é delinear a criação de aulas, o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação da aprendizagem dos alunos de todos os estabelecimentos de ensino. As AE possuem áreas de competências a desenvolver que se encontram no PASEO, fundamental a todos os currículos e planos de aula.

Ademais, foi necessário selecionar os temas de unidade fornecidos pelo manual escolhido pela instituição e escolher os temas que seriam mais adequados ao tema deste estudo e à aplicação deste em contexto de aula. Chesler & Fox (1966, p. 31) referem-se à escolha do tema ao dizer que “[t]he teacher’s first decision involves the selection of the issue or problem to be dealt with in class” pois “the teacher must consider her own teaching goals and the needs and limitations of her students.” No entanto, para obter resultados que de facto mostrem a evolução e o desenvolvimentos dos alunos na interação oral em inglês, era necessário ter uma turma que já se encontrasse num nível de inglês bom, ou seja, que não se encontrasse numa fase inicial da aprendizagem, mas que também não se encontrasse num nível já muito avançado.

No início do estudo, foi dada a possibilidade de escolher a turma e o ano. Foi selecionado o 3.º ano, por considerar que melhor se aplicava ao tema deste estudo, porque nesse ano de escolaridade, os alunos encontram-se numa faixa etária em que a imaginação e a criatividade podem ser trabalhadas de modo fluído, mas também mais complexo, possuindo mais maturidade que alunos de anos de escolaridade inferiores, mas menos maturidade que o ano de escolaridade acima. A turma escolhida possuía 21 alunos, que dividia-se em 10 raparigas e 11 rapazes.

Com o intuito de colocar em prática a narrativização e o *role playing*, interligando-os com o uso da personagem e das cartas, pensou-se em recorrer à componente “mágica” referida para criar um ambiente propício ao *role play*, inserindo os alunos num enredo que os colocaria num estado de *role play* contínuo. Esse enredo seria um *role play* mais simples, quase como um jogo de faz-de-conta, o que facilitaria a integração do *role play* verdadeiro para os alunos, proporcionando-

lhes maior facilidade e liberdade para o realizar. Este método de introdução é mencionado por Chesler & Fox (1966, p. 32) ao dizer que

[t]he purpose of a warm-up is to relax all the students and to give them practice and security in public performance and expression. For instance, the teacher might ask the students to smile, chew, or laugh. He might start with a game of charades, which gives both actor and audience practice in communicative skills.

Numa fase posterior, após a decisão dos elementos fundamentais para a realização e lecionação das aulas, iniciou-se o processo de escolha dos instrumentos para a recolha de dados. Tendo em conta o contexto deste estudo, seria necessário não só recolher dados dos planos de aula, da observação e das anotações feitos pela investigadora, como também dos alunos participantes e indivíduos exteriores ao estudo.

Os diários de bordo da investigadora foram a opção mais favorável à recolha de dados, pois permitiam fazer descrições detalhadas do desenvolvimento de cada aula e da observação da evolução dos alunos realizada. Nas observações, foram incluídos momentos da aula que necessitavam de melhorias e as alterações para a sua superação. Para os alunos, a escolha recaiu sobre os questionários orais, que foram aplicados informalmente e com os quais os alunos se sentiram mais descontraídos em responder. Os questionários permitiram à investigadora analisar e pensar criticamente sobre o resultado de cada aula e o que poderia ser mudado com o intuito de melhor alcançar os objetivos deste estudo. Os questionários eram sempre compostos por três perguntas: *"Então, gostaram da aula?"*, *"Acharam alguma coisa difícil?"*, e *"O que é que gostaram mais nesta aula?/Qual foi a vossa parte da aula preferida?"*

Para os restantes participantes, foram dadas grelhas de avaliação para avaliar as capacidades desenvolvidas no decorrer do *role play*. As grelhas poderiam ser alteradas mediante a necessidade. A avaliação por parte de elementos exteriores ao estudo permitiram uma maior recolha de dados, não se restringindo à perceção da investigadora.

Por fim, na última fase, teve lugar a recolha de dados, cujos dados foram superficialmente analisados no decurso deste estudo, tendo possibilitado a avaliação do progresso dos alunos com o apoio do *role play*. Esta última fase foi concluída com a escrita deste relatório no qual os

dados foram analisados devida e aprofundadamente, dando, assim, resposta às questões de investigação e aos respetivos objetivos.

Nos próximos subcapítulos serão abordadas as práticas pedagógicas mais importantes no âmbito da narrativização e do *role play* em sala de aula e como os alunos desenvolveram as suas capacidades com a sua aplicação. Foi mencionado que apenas as aulas mais relevantes, as que tiveram mais impacto no desenvolvimento das competências, seriam exploradas pois embora a narrativização tenha sido um elemento constante ao longo das aulas lecionadas e necessária para criar uma linha contínua da interação dos alunos com a personagem e introduzir os alunos ao *role play* discretamente, o “verdadeiro” *role play* somente foi incorporado em algumas aulas, de maneira a que os alunos mantivessem o interesse e o foco nas mesmas. Se usado contínua e excessivamente, os alunos perderiam o interesse e o ânimo para o realizar, dado que tornar-se-ia algo banal e comum, o que não seria um objetivo intencionado.

### 3.1. NARRATIVIZAÇÃO NAS AULAS DE INGLÊS

No decorrer das aulas, a personagem Anya (mencionada em diferentes capítulos) enviava uma carta dirigida à turma, a qual era possível ser encontrada na caixa de correio, colocada na sala de aula (ver Figuras 3 e 4).

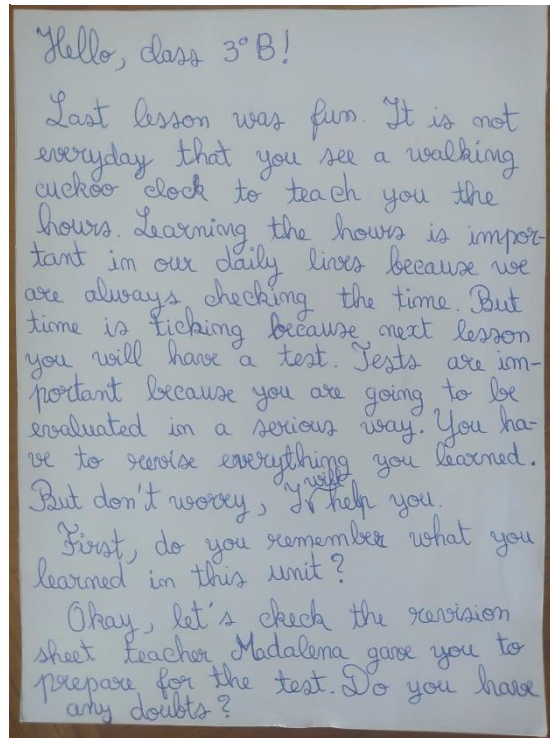
Figura 3

*Caixa de correio da sala de aula*



**Figura 4**

Uma carta da Anya.



Na carta, a Anya iniciava a aula com uma saudação dirigida à turma. De seguida, ela contava algo que lhe aconteceu e que achava ser interessante naquele dia em específico para a turma. Terminada a história, ela lançava uma pergunta ou um desafio aos alunos, pedindo-lhes que treinassem para ser espiões como ela e que completassem determinados “treinos” para alcançar esse fim.

Na primeira aula, foi apresentada aos alunos a caixa de correio da sala de aula, caixa essa que seria um elemento permanentemente presente nas aulas que ocorreram não só na sala de aula como também no exterior, na “Casa da floresta” pertencente à instituição e que se encontra na sua propriedade. Após ser-lhes explicado o propósito da presença da caixa, os alunos mostraram entusiasmo pelo seu conteúdo. As cartas recebidas eram ansiosamente esperadas pelos alunos pois traziam um elemento inovador às suas aulas, uma vez que a cada aula esperavam receber algo da Anya. A cada aula, as mensagens da Anya eram diferentes e, por vezes, os alunos eram surpreendidos com uma tarefa totalmente única que estava

correlacionada com a matéria da aula. Em vários momentos do percurso, os alunos tiveram a possibilidade de visualizar “fotografias” da Anya e interligá-las com o tema da aula.

A narrativização aliada às cartas proporcionou um ambiente de ensino e aprendizagem propício aos alunos que, embora soubessem que estavam em aula e que estavam a aprender conteúdos importantes, realizavam as tarefas com grande vontade, emergindo-se no mundo fantástico da Anya e sentindo-se como se de facto estivessem verdadeiramente a treinar para serem espões.

As cartas da Anya e a “presença” da Anya tornaram-se o foco principal da aula, pelo que guiavam as aulas e ajudavam a professora estagiária na sua lecionação. Ao dar lugar à narrativização na construção da aula e às missões propostas, os alunos sentiam-se mais confortáveis durante as aulas, mostrando um pouco mais as suas personalidades e os seus gostos pessoais enquanto trabalhavam com maior vontade para alcançar o sucesso nas missões.

Outra componente das cartas da Anya que a tornavam tão interessante era a comparação da vida da Anya com a dos alunos. A Anya partilhava continuamente partes da sua vida que se assemelham à vida dos alunos no geral. Os alunos viam na Anya uma criança que anda na escola, que participa em aulas (como eles) e que tem uma família como eles. Apesar de alguns alunos terem conhecimento da vida da Anya e de o partilharem com o resto da turma e de possuírem informação sobre alguns aspetos da Anya que não se encaixam numa pessoa normal, observavam que ela não vivia de um modo tão paralelo ao deles. A comparação entre a vida da Anya e a sua vida ajudava os alunos na respetiva aprendizagem escolar, social e emocional (Erickson, 2018).

Para auxiliar a narrativização presente nas cartas da Anya e trazer um elemento inovador, as cartas eram, por vezes, mensagens digitais secretas que só a professora estagiária recebia. Estas cartas faziam parte de uma apresentação PowerPoint preparada, em que a carta iniciava a aula, como era habitual, mas também a apresentação digital. A apresentação continha missões secretas e treinos dados pela Anya e era criada de modo a dar a sensação de que quem fornecia essas missões era de facto a personagem. Tais cartas eram bem recebidas pelos alunos, por vezes, até eram mais que as cartas em papel, o que gerava neles a sensação de serem

verdadeiramente espiões em formação, desenvolvendo, desta forma, a sua criatividade e pensamento crítico.

Para demonstrar o efeito da narrativização em relação à evolução da participação e do desempenho dos alunos, serão apresentadas e analisadas duas aulas lecionadas no âmbito da PES.

### 3.1.1. AULA 3

Esta aula teve lugar no exterior, principalmente na “Casa da floresta”. O tema do módulo que estava a ser lecionado no momento presente designava-se por “Camping”. Para melhor transmitir a matéria a ser aprendida, foi decidido que a leção das aulas ao ar livre seriam mais benéficas para os alunos para poderem aprender e experimentar de forma verdadeiramente didática um conteúdo tão específico e tão importante como este e que podem aplicar no seu dia-a-dia.

A aula em questão contou com a presença do professor supervisor e dos colegas de estágio que auxiliaram na leção da aula, especificamente no seu bom decorrer e na supervisão dos alunos, que estariam espalhados pela propriedade da instituição e, como tal, longe do campo de visão da professora estagiária, ao longo da duração da “missão” que lhes foi conferida.

A aula começou, como habitualmente, com a caixa de correio que se encontrava em cima de uma mesa, dentro da casa. Dentro da casa também se encontrava uma tenda de campismo e uma mochila com todos os itens necessários para acampar. A tenda e a mochila foram apresentadas aos alunos na aula anterior, fazendo também parte da narrativização, pois foi a Anya que alegadamente lhos enviou para aprenderem mais sobre o campismo. Os objetos entusiasmaram os alunos na aprendizagem deste tema e reforçou a sua atenção para o tópico. Conforme consta do diário de bordo (DB3), no início da segunda aula, “[w]hen the pupils saw the tent, they all ran and jumped inside” (DB3). Consequentemente, a sua presença alegrou muito os alunos.

Foi feita a saudação e a pergunta rotineira sobre o seu estado emocional e, em seguida, foi retirada a carta presente dentro da caixa para dar lugar à sua leitura. Na carta, a Anya contou que estava numa viagem de campismo com os colegas de escola e que lhes aconteceu algo muito interessante. Ela e os amigos descobriram um local secreto com base em pistas que encontraram. Portanto, ela queria partilhar um pouco da aventura com a turma e deu-lhes uma missão que possibilitou o desenvolvimento das suas habilidades de espões. Seria realizada uma caça ao tesouro; seriam formados grupos e o grupo que vencesse teria uma recompensa no final: *marshmallows* assados numa fogueira na “Casa da floresta”.

No plano de aula (PA3), mais precisamente nos passos da aula, menciona-se que

“[g]iven that the class is undergoing spy training, this treasure hunt serves a dual purpose. It not only promises excitement and fun but also provides an opportunity for the class to hone their spy skills. Anya believes that a well-crafted treasure hunt is an excellent exercise to engage their minds, just as a skilled spy would.” (PA3)

O objetivo de os alunos trabalharem em equipa era aprenderem a trabalhar em conjunto com os seus colegas, com o intuito de alcançarem melhor a meta da caça ao tesouro, como é mencionado no plano de aula.

Foi decidido que dois grupos começariam a caça ao tesouro enquanto que os restantes dois ficariam com a professora estagiária na “Casa da Floresta” a praticar alguns jogos que poderiam ser realizados num acampamento.

Para além disso, alguns dos membros do grupo ajudavam a recolher objetos naturais, como ramos, pinhas e outros, para acender a fogueira para depois assar os *marshmallows*. Obviamente, a fogueira foi acesa com a ajuda do professor coordenador e os alunos foram mantidos a uma distância segura, cumprindo com as regras de segurança mencionadas no plano de aula. Quando os primeiros 2 grupos completaram a caça, os outros começaram a sua ronda.

Os alunos empenharam-se na participação da caça ao tesouro, embora a sua realização não tenha sido bem completada devido a uma má compreensão das regras da caça. Como mencionado no diário de bordo, constatou-se que “(...) one of the groups brought an extra

envelope which should have been for another group to take. Some of the groups also didn't complete the exercises" (DB3).

No final, depois de corrigidas as respostas, o grupo que obteve maior número de respostas corretas em menos tempo foi declarado o vencedor. Os *marshmallows* foram assados para todos, mas os vencedores tiveram a oportunidade de assar os seus próprios *marshmallows*. Por fim, colocou-se as perguntas "Gostaram da aula?" e "Qual foi a vossa parte preferida?", cuja respostas foram respetivamente "Sim!" e "Comer os marshmallows."

A narrativização, cujos instrumentos principais eram a personagem e as suas cartas, acompanhou a aula toda. A inserção de uma experiência semelhante à da Anya possibilitou a realização da narrativização, que aliada ao *role playing*, emergiu os alunos numa atividade única. Aqui, foi possível observar o efeito das cartas e da narrativização no estado emocional e psicológico dos alunos. A interação da Anya com os alunos de uma maneira que, de certo modo, se pode chamar de "palpável", porque envia-lhes cartas, propõe-lhes desafios e, por fim, concede recompensas a quem se esforçou na aula, cria neles um sentimento de amizade com uma personagem que, apesar de eles estarem cientes que é fictícia e pertencente a um desenho animado conhecido, ultrapassa barreiras e acaba por tornar-se numa amizade com alguém que é quase uma pessoa verdadeira ou que realmente os conhece.

### 3.1.2. AULA 7

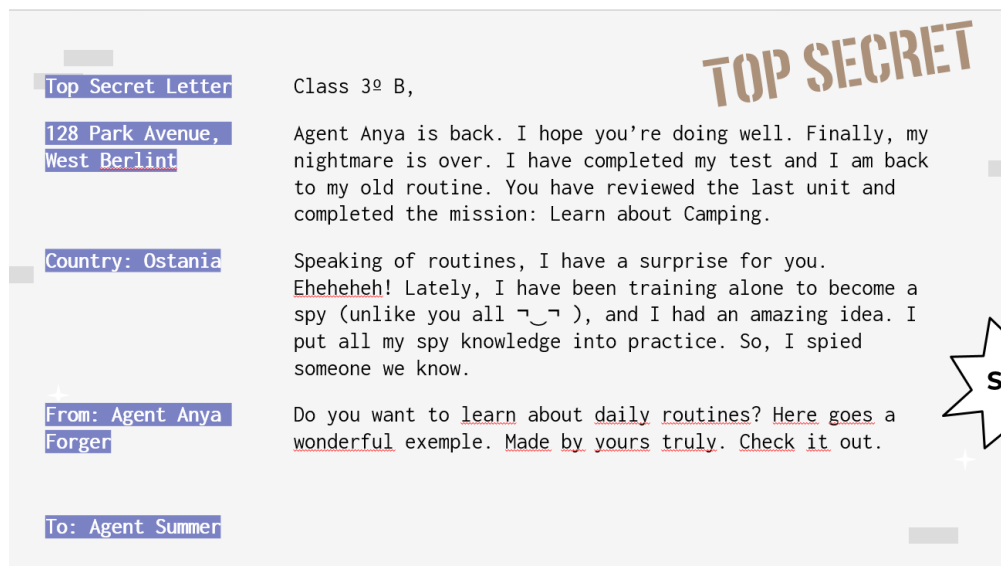
Por sua vez, esta aula marcou o início de um novo módulo de estudo, em que a "Rotina diária" é o tema principal. Para esta aula, foi preparado um vídeo sobre a rotina diária da professora estagiária a fim de auxiliar a narrativização baseada na carta e na missão da Anya. As tarefas propostas e a narrativização tinham como objetivo o desenvolvimento das competências linguísticas, as habilidades de colaboração e pensamento crítico, as quais, no geral, foram bem desenvolvidas apesar de se terem verificado alguns obstáculos. A aula foi assistida pelo professor supervisor e pelos colegas de estágio.

A aula começou com os alunos a decidirem onde se sentariam. Normalmente, eles tinham lugares fixos nos quais se deveriam sentar, mas, nesta aula em questão, a disposição da sala

tinha sido alterada e a escolha de lugares por parte dos alunos foi permitida a fim de perceber o seu comportamento e o seu desempenho numa situação como esta. Em seguida, foi exibida uma mensagem secreta da Anya enviada em formato digital (ver Figura 5), na qual a personagem relata que, depois da preparação para um teste, já voltou à sua rotina habitual e tal como ela aprecia a sua rotina diária, quer que a turma também a aprecie.

Figura 5

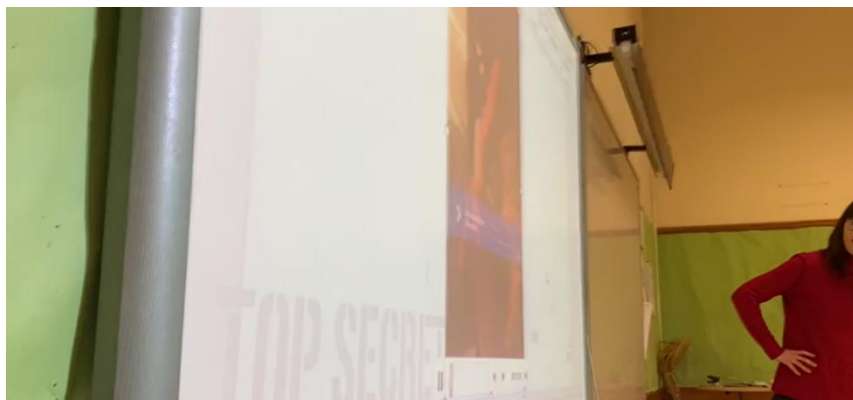
Mensagem secreta digital



Com o propósito de pôr à prova as suas habilidades de espiã, a Anya filmou a professora estagiária por um dia de modo a mostrar aos alunos um exemplo de rotina diária. As reações ao vídeo foram muito favoráveis pois os alunos exibiram um grande interesse e mantiveram-se focados durante o tempo de duração do mesmo. (ver Anexo III) Este vídeo foi realizado pela professora estagiária conforme o plano de aula (PA7) para que “they can connect to the trainee teacher on a more personal level while also learning about the daily routines and how it relates to them in their everyday lives.” O vídeo tinha o propósito de introduzir os alunos na rotina diária, apresentando-lhes um assunto que lhes é familiar de um modo descontraído e sem pressões.

Figura 6

Exibição do vídeo sobre a rotina diária.



Após a exibição do vídeo, foram apresentadas imagens ilustrativas do vocabulário referente ao tema. Ao longo da aprendizagem do vocabulário, os alunos esforçaram-se por aprender e comunicar as várias atividades diárias relacionadas com a rotina. Quanto à gramática, os alunos também aprenderam os advérbios de frequência. Tendo em conta as suas dificuldades no uso de gramática, os advérbios foram cantados e repetidos por eles. Isso auxiliou o processo de memória pois a turma conseguiu aplicar este conteúdo de gramática algumas aulas depois. Contudo, devido à alteração de lugares, verificava-se a existência de muito barulho vindo da maioria da turma. Para tal, usou-se um método desenvolvido pela professora estagiária para chamar a sua atenção. Este método consistia em cantar *"Heigh Ho!"* em voz alta, e os alunos em responder *"Heigh Ho!"*. No diário de bordo (DB7), consta que

"[m]ost of the pupils were causing disturbance during the lesson and were not paying attention to what was being told. I used the "Heigh Ho!" method to catch their attention and to calm them down. However, this only worked partially well, making the students quiet down for a few moments but making them talk even more loudly." (DB7)

No entanto, foi possível ensinar o conteúdo gramatical previsto. Nesta aula, o uso da narrativização ajudou na apresentação do tema, facilitando a aprendizagem das rotinas e colocando em prática os termos aprendidos. O uso da língua nativa foi permitida nesta fase da aprendizagem, pois o conteúdo era novo e os alunos não sabiam como transmitir o seu conhecimento na língua alvo.

Depois de aprenderem o vocabulário e a gramática necessários, a Anya deu-lhes uma missão: adivinhar qual a sua rotina diária. Esta atividade, como proposto no plano de aula, foi criada com o propósito de desenvolver “(...) their creativity and deductive reasoning by trying guess what Anya’s daily routine is” (PA7). O uso das competências linguísticas orais e escritas e das habilidades interpessoais era igualmente importante para a boa concretização do desafio proposto (PA7). Apesar das perturbações que ocorreram devido ao barulho causado pela escolha de lugares, foi possível alcançar a meta deste desafio. Os alunos empenharam-se em escrever a rotina diária da Anya e transmiti-la em voz alta. Eles tentaram, em grupo, decidir qual a ordem correta de atividades diárias da personagem e, depois de exibida a verdadeira, transmitiram a sua opinião sobre a ordem da rotina. Como consta do diário de bordo, verificou-se que “[t]he pupils tried to guess as best they could and used the correct terms” (DB7). No final, os alunos foram questionados sobre se “Acharam alguma coisa difícil?”, cuja resposta foi “Não!”.

Nesta aula, foi possível constatar que a narrativização não só auxiliou a aula no seu plano e design geral, que visava o desenvolvimento de certas capacidades instrumentais que respondessem às questões de investigação, como também ajudou na aprendizagem de novos conhecimentos por parte dos alunos. Além disso, a fluidez criada pelas mensagens da Anya e o seu acompanhamento da aula permitiu aos alunos permanecerem, no geral, focados no conteúdo apresentado e a sua participação tendeu a ser feita com mais empenho e vontade.

### **3.2. ROLE PLAYING NAS AULAS DE INGLÊS**

O *role play*, como instrumento principal de desenvolvimento das competências linguísticas e estratégicas, foi utilizado como uma expressão da aprendizagem baseada em problemas. A utilização de *role playing* aliado à narrativização tinha como propósito permitir aos alunos uma melhor compreensão da aplicação do conhecimento aprendido e, conseqüentemente, um maior empenho em aplicá-lo. Bawa (2020) refere que “[a]s learners engage in critical thinking—through representing characters and making decisions on how to advance through the scenario—they actively engage in their learning process”. A experiência melhora a aprendizagem, sendo que

es algo vivido y experimentado. Por eso tiene el carácter de real, porque el estudiante lo va a asumir como algo importante y útil para su vida tras la clase. Es una metodología en la que los educadores involucran a los alumnos en experiencias directas. El objetivo es aumentar el conocimiento y desarrollar habilidades, centrándose en las necesidades e intereses de los alumnos. (Cruz & Árnaiz, 2020, p. 260)

Nas aulas onde o *role playing* teve um papel predominante, as competências linguísticas e estratégicas foram devidamente avaliadas por parte da investigadora e pelos colegas de estágio a quem foram entregues as grelhas de avaliação.

A narrativização realizada a partir das cartas e das mensagens da Anya permitiram uma integração fluída e suave do *role play* na aula, ajustando naturalmente os alunos a uma atividade que não é habitualmente incorporada no contexto de ensino e aprendizagem como prática regular de aprendizagem e memorização de conteúdo transmitido.

O processo de ajuste dos alunos ao *role play* foi realizado gradualmente, tendo-se optado por começar com formas de *role play* mais simples, que permitissem adaptar-se ao ritmo próprio do *role play* aos respetivos objetivos. Chesler & Fox (1966) mencionavam este processo de ajuste, dando o nome de *warm-up* a uma série de gestos e jogos que facilitassem a prática de *role playing*. A inclusão de missões proporcionou aos alunos a sensação de imersão na narrativização da Anya, o que facilitou a sua adaptação a uma atividade que requeria o pôr à prova as suas próprias habilidades. Ladousse (1987) refere que “[a] very wide variety of experiences can be brought into the classroom through role play” (p. 6). Essa partilha de experiências beneficiará não só os alunos nas suas competências linguísticas orais e estratégicas, como também a sua confiança quanto ao seu uso.

No início, não foi pedido aos alunos que usassem diálogos complexos durante a atividade para facilitar a realização da mesma. Posteriormente, foram pedidos diálogos mais complexos quando os alunos já se sentiam mais confortáveis com o uso da língua e com a realização de atividades fora da caixa pedidas pela Anya. O uso de diálogos mais simples no início é, segundo Ladousse (1987, p. 12), melhor porque “(...) students will probably break into their native language.”

### 3.2.1. AULA 1

Esta aula foi a primeira aula do módulo “Camping” e teve como principal objetivo a introdução dos alunos ao *role play* como método de aprendizagem. Com a introdução do *role play*, a observação e análise do comportamento dos alunos tal como a sua resposta a esta atividade era importante para avaliar os efeitos de *role playing* neles e as alterações que poderiam ser feitas de forma a alcançar melhores resultados.

A primeira aula do módulo foi iniciada com a apresentação da carta da Anya. A Anya explicou que estava numa viagem de campismo com os colegas de escola, de maneira que gostaria que eles aprendessem sobre o campismo e atividades que podem realizar-se no seu decorrer. Para o efeito, foi exibida uma fotografia da Anya com a família quadro para iniciar o conteúdo de uma forma consistente com a narrativização e o realismo das mensagens. Os alunos foram questionados pela Anya sobre o que gostavam de fazer quando iam acampar e, se nunca acamparam, que atividades gostariam de realizar. Estas perguntas eram importantes, pois, como se pode ler na introdução do plano de aula (PA1), “[t]his creates an instant connection with the content that they are going to learn thus having them more focused during the lesson.” Como consta no diário de bordo (DB1),

[s]ome of the pupils had already done it and told some personal stories. The rest of the pupils that had never went camping were asked what they would like to do if they ever went camping. They proceeded to tell what activities they would enjoy doing. (DB1)

Obviamente, por não estarem acostumados a ter aulas com a professora estagiária e com o tema da aula, foi-lhes permitido partilhar a sua opinião na língua nativa como forma de facilitar a aprendizagem.

Para a introdução das atividades, foram exibidas no quadro várias fotografias da Anya a realizar as atividades propostas e os alunos foram questionados o tipo de atividades. Depois de responderem, apareceu no quadro o nome com o respetivo verbo usado, tendo-o dito em voz alta para os alunos também o repetirem. As fotografias da Anya mostraram ser benéficas para iniciar os alunos no conteúdo e para os integrar na narrativização com o fim de torná-la o mais

realista possível. Como é mencionado no diário de bordo, ficou claro que “[t]he pupils loved to guess the activities, having a lot of fun while doing it” (DB1). Outra vantagem para o uso de fotografias e de tentar adivinhar a tipologia de atividades diz respeito à possibilidade de “(...) memorize the information better as they have to put a lot of thought into it and guessing the answer by trial and error” (PA1).

Após a aprendizagem das atividades de campismo, a Anya deu-lhes uma missão. Com a finalidade de serem bons espões como o seu pai, eles teriam de treinar para obter as habilidades necessárias de espionagem. Os alunos, como consta do diário de bordo da investigadora, “(...) were asked if they wanted to be spies. They all got excited about it and yelled that wanted to be spies” (DB1). Para tal, foi-lhes proposto realizarem Charadas com base nas atividades aprendidas. Para observar o efeito da narrativização nos alunos e a profundidade da imersão dos mesmos na narrativização, foi-lhes revelado que a Anya não estava segura do facto de eles serem capazes de completar a tarefa. Esta situação provocou fortes emoções nos alunos, já que decidiram demonstrar que eram capazes de tal concretização. Como consta do diário de bordo,

(I said this in order to get a specific emotion from them and to make more interested and focused on the activity. The pupils reacted accordingly and were indignant at her statement.). They were asked if they could do it in an excited and provocative tone and they answered “YES” loudly, showing their motivation to do the activity. (DB1)

Os alunos foram sucessivamente apresentando a sua Charada ao resto da turma que teria de adivinhar qual a atividade expressa. O propósito das Charadas era introduzir, subtilmente, os alunos ao *role play*, de maneira que se fossem aclimatizando lentamente à integração do *role play* às aulas, não se sentindo, assim, desconfortáveis ou pouco à vontade com uma atividade que requeria a sua exposição à restante turma. Com esse propósito em vista, foi possível observar que os alunos mostraram grande interesse pela atividade e deram o seu melhor, não mostrando desconforto na sua realização, mas felicidade e grande capacidade de criatividade, tentando transmitir a sua opinião na língua alvo e exibindo a sua capacidade nas competências orais e estratégicas. Como mencionado no diário de bordo, constatou-se que “I consider this activity to be successful since the pupils tried to speak in English and were critical in their thinking and creative with their gestures” (DB1).

Após as charadas, a Anya pediu-lhes a sua participação noutra missão, semelhante à primeira. Para esta atividade, foi pedido aos alunos que fizessem sons naturais ou artificiais, para que os colegas dessem a sua opinião sobre a sua origem (ex. um aluno faria o som de uma ambulância ao qual a turma teria de dizer o que originava o som e se era natural ou artificial). O objetivo desta atividade era "(...) to be creative and also practice their communication skills so that the others will understand what the sound is" (PA1). Os alunos, mais uma vez, mostraram ser capazes de atingir a finalidade desejada. Como consta do diário de bordo, "[a]lmost all of the pupils made a sound but everyone tried to participate in the game" (DB1).

No final, foi colocada uma "*Goodbye song*". Por lapso, o questionário oral não foi realizado.

Considerou-se esta aula como tendo sido um bom começo à introdução do *role play* e à observação dos seus efeitos nos participantes. Constatou-se que os alunos gostaram muito da experiência, esforçando-se para a concretizar e demonstrando que eram capazes de concluir qualquer desafio que lhes propusessem.

### 3.2.2. AULA 8

A segunda aula do segundo módulo foi dedicada ao uso de *role play* na aprendizagem das tarefas domésticas. O objetivo desta aula era a aprendizagem autónoma dos alunos recorrendo à Aprendizagem Baseada em Problemas e ao desenvolvimento das suas competências linguísticas, como mencionado no plano de aula (PA8). O *role play* realizado foi mais complexo que nas aulas anteriores, para ser possível avaliar a evolução, o desenvolvimento dos alunos e, adicionalmente, observar o comportamento dos alunos relativamente a formas mais complexas de *role play*.

Esta aula contou com a presença dos colegas de estágio que auxiliaram na avaliação das competências linguísticas orais e estratégicas dos alunos no *role playing*, tendo-lhes sido fornecido, para esse efeito, uma grelha de avaliação para preencher.

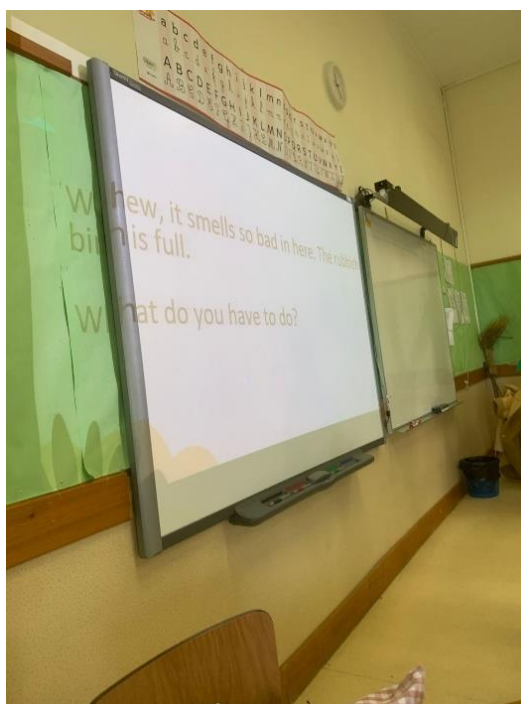
A aula iniciou com o cumprimento e a usual pergunta sobre o seu estado emocional. Após uma breve conversa com os alunos sobre o respetivo comportamento observado na aula anterior, foi

apresentada à turma a caixa de correio. Os alunos foram questionados sobre se continha alguma carta ou não ao que eles responderam entusiasmadamente que sim. Na carta, a Anya falou sobre o que eles aprenderam na aula anterior e como as aprendizagens se relacionavam com o conteúdo da presente aula. Ela disse que ajudava os pais em casa nas tarefas domésticas, e portanto, que gostaria de saber se eles também ajudavam os pais em casa. Os alunos tiveram a possibilidade de responder na sua língua nativa, "(...) to make them feel at ease and obtain better answers" (PA8).

No entanto, a Anya duvida se eles sabem verdadeiramente ajudar os pais, pelo que, para responder à dúvida, ela propõe-lhes uma missão: *role playing* com as tarefas domésticas. Para o *role play*, os alunos formaram pares e a cada par foi atribuída uma tarefa doméstica. No quadro encontrava-se o contexto necessário para cada par realizar o *role play* (ver Figura 7). Para auxiliar os alunos na compreensão da atividade, um colega de estágio e a professora estagiária realizaram um pequeno *role play* demonstrando como deveriam proceder. O contexto apresentado no quadro tinha como objetivo permitir que os alunos chegassem, pelo seu pensamento crítico e autonomia, a uma ação que deveria responder ao contexto (ex.: You don't any food in your fridge and you need food. What do you have to do?). No geral, os alunos tiveram dificuldades no entendimento da atividade e na formulação de frases/diálogos. Como consta do diário de bordo da investigadora, foi possível compreender que "(...) the pairs didn't know what they had to do and what to say. I would have to mostly explain to them what they had to say or do based on the context" (DB8). Apesar do referido, foram providenciadas pistas para os alunos que demonstraram mais dificuldades. Com o auxílio das pistas, os alunos conseguiram realizar a atividade. Após a conclusão de cada *role play*, foi apresentada no quadro uma imagem com a respetiva tarefa doméstica e os alunos tiveram de repetir em voz alta o seu nome.

Figura 7

Contexto para o role play sobre as tarefas domésticas



Em seguida, a Anya propôs outra atividade que continuaria o treino dos alunos para serem espíões. Foi exibida no quadro uma porção de uma imagem que representa uma tarefa doméstica e, com base nela, os alunos teriam de observar e identificar a tarefa doméstica representada. A atividade mencionada era importante pois "(...) it promotes critical thinking and creativity, and it also makes them more focused due to a major lack of information as they only have part of the image to guess the chore" (PA8). Para a atividade, os alunos teriam de dizer em voz alta a tarefa representada na língua alvo. As respostas estavam, na sua maioria, corretas. Contudo, como referido no diário de bordo, "[m]ost of the pupils had difficulty in remembering the English terms of the chores, with some of the pupils (the ones who had an easier time with English) guessing correctly or partially correct, making some mistakes in certain words" (DB8).

Por fim, foi realizado um questionário oral com os alunos, questionando-os sobre se: "Gostaram da aula?", "O que é que vocês mais gostaram?" e "O que é que acharam mais difícil?". À primeira pergunta, os alunos responderam "Sim". Com base nas respostas seguintes, como mencionado

no diário de bordo, constatou-se que, apesar das dificuldades que apresentaram no *role play*, “(...) they loved role playing and showing their abilities for acting” (DB8).

### 3.2.3. AULA 12

Esta aula foi a sexta aula do segundo módulo e a última aula dos dois módulos lecionados. Para esta aula, propôs-se como objetivo a revisão dos conteúdos aprendidos pelos alunos, usando o *role playing* como instrumento principal de revisão e de resolução de problemas. Nesta aula, o *role play* realizado mobilizaria todos os assuntos aprendidos ao longo das aulas, quer ao nível dos conteúdos como das competências linguísticas desenvolvidas.

Incidentalmente, esta aula não foi observada por colegas de estágio por motivos de horário. Como consequência, as competências linguísticas orais e estratégicas só puderam ser avaliadas considerando o ponto de vista da investigadora. Ademais, a aula foi precedida pelo teste de inglês, pelo que, esta parte da aula foi dedicada a assuntos relativos ao teste.

A aula começou com os cumprimentos e questões habituais. Em seguida, a mensagem secreta da Anya foi exibida na apresentação PowerPoint. Na mensagem, a Anya diz que ficou feliz com o desempenho e o comportamento dos alunos ao longo do teste (ela “estava” a observá-los secretamente), e questionou a turma sobre o referido instrumento de avaliação para saber se era difícil ou fácil. Os alunos deram a sua opinião e explicaram a razão do seu pensamento. Apesar de os testes já estarem corrigidos, estes não foram entregues pois ainda havia alguns alunos que não o tinham realizado e, por essa razão, apenas foi mencionado que, globalmente, as notas eram boas.

Como última missão antes de se formarem como verdadeiros espões, a Anya desafiou a turma a uma atividade de *role playing* que abordaria todo o conteúdo das duas unidades aprendido pelos alunos. Para o *role play*, dois guiões incompletos relativos a cada unidade (“*Camping*” e “*Family Life*”) (ver Figuras 8 e 9) foram apresentados à turma sendo que os alunos formariam 5 grupos e cada grupo teria de escolher um tema. Para esta atividade de *role play*, os alunos puderam usar os seus cadernos para escreverem, usando a sua criatividade e competências estratégicas, o que pensam ser o resto do guião. Esta atividade seria útil para a última aula pois,

como proposto no plano de aula (PA12), “(...) it focuses on their creativity, language skills and strategic skills, but also helps them decompress due to the emotion caused by this being the last lesson.” Dos 5 grupos formados, somente um grupo escolheu o tema “Camping”.

Figura 8

Guião incompleto sobre o tema “Camping”

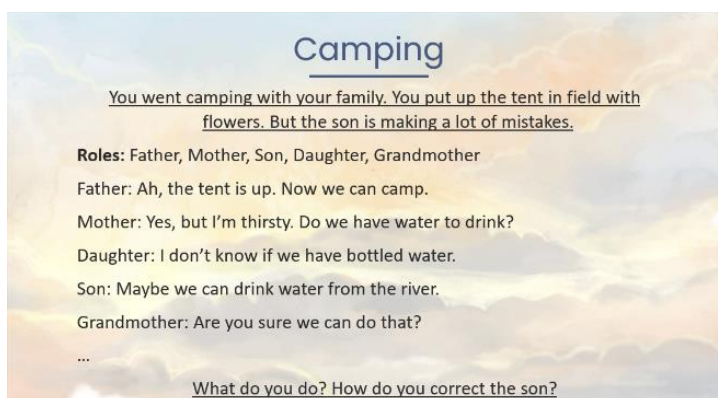
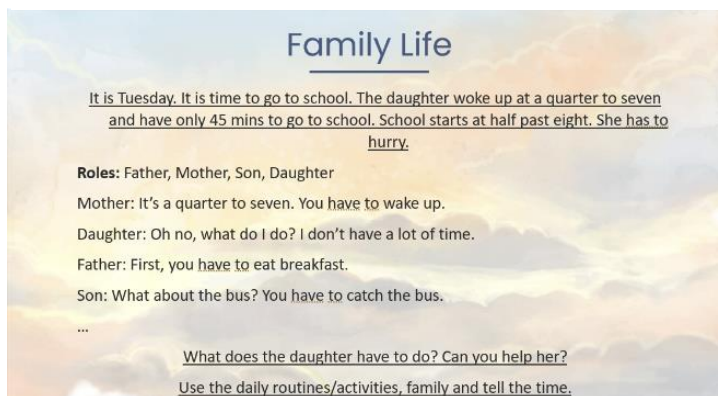


Figura 9

Guião incompleto sobre o tema “Family Life”



Na primeira fase da atividade, os alunos escreveram os diálogos de acordo com o seu tema e perspectiva da história. Ao longo da escrita do seu guião, os alunos apresentavam as suas dúvidas, como dizer certa frase ou como dizer tal palavra na língua alvo. Como consta do diário de bordo (DB12), foi possível observar que “[w]hile they showed some difficulty with that aspect of the activity, they tried their best to be creative about the outcome of the script/story and tried to come up with their own dialogues.” Contudo, dois grupos não concluíram o guião devido à má

compreensão do objetivo da atividade e ao gasto de tempo a passar para o caderno o guião que se encontrava no quadro.

Ao contrário das aulas em que os alunos tinham um determinado contexto para realizar o *role play* e inventar e, no momento, o que tinham de dizer ou fazer, foi apresentado aos alunos um guião incompleto. O propósito desta estratégia foi analisar e avaliar as diferenças e os efeitos observados nos alunos quando o *role play* é baseado num contexto em que eles necessitam ser criativos e atuar, ou quando é lhes providenciado um guião incompleto para escrever a continuação e realizar o seu *role playing* com base no que escreveram.

Após completar os guiões, cada grupo realizou o seu *role playing* em frente à turma. No fim de cada *role play*, foi pedida a opinião da turma para que eles dessem voz à sua opinião e ajudassem os colegas a identificar que poderiam melhorar. Esta parte da atividade tinha como objetivo fazer com que os alunos pusessem "(...) their critical thinking to use and developing their confidence in saying what they think" (PA12). O primeiro grupo tentou ser criativo, não tendo, no entanto, conseguido devido a erros de comunicação entre eles e por não se terem movido como era esperado no *role playing*. O segundo grupo teve melhor desempenho, demonstrando melhor uso da língua alvo e atuação da cena proposta. O terceiro grupo também obteve um bom desempenho, tendo revelado, no entanto, problemas por falta de diálogos por parte de um dos constituintes do grupo. No geral, como referido no diário de bordo, "[t]he groups that role played tried their best to speak in English and acted as if they were on situation given in the script" (DB12).

No final da aula, questionaram-se os alunos quanto ao seguinte:

1. "O que é que acharam de todas as aulas que tivemos?";
2. "O que é que acham que poderia ter sido diferente?";
3. "Acham que há algo que poderia ter sido melhor?".

No geral, os alunos responderam: "Podíamos ter tido mais missões" (missões que se assemelhassem a algo que um espião faria), e "Podíamos ter tido mais aulas lá fora." Por fim, foi-lhes dito que eram oficialmente espiões pois concretizaram todas as missões propostas.

O desenvolvimento do estudo mostrou a evolução apresentada nas práticas de ensino aplicadas na leção das aulas, as quais foram sendo melhoradas e alteradas conforme as necessidades para obter melhores resultados, e desenvolver as capacidades linguísticas orais e estratégicas dos alunos. Todo este processo teve como finalidade a obtenção de dados que pudessem responder às questões de investigação e aos objetivos acima propostos.

Nos próximos capítulos, será analisado o desenvolvimento das competências dos alunos na interação oral recorrendo à narrativização, ao *role playing* e à Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), e serão extraídas conclusões a partir dos dados analisados referente à aplicação das práticas apresentadas ao ensino de inglês.

## 4. ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, serão analisados e discutidos os dados recolhidos ao longo do estudo, analisando os efeitos da ABP, da narrativização e do *role playing* no desenvolvimento da interação oral em inglês, com especial ênfase nas capacidades linguísticas orais e estratégicas, podendo, assim, verificar a eficácia destas duas práticas no ensino e aprendizagem de inglês.

Dentro das competências linguísticas orais, era importante avaliar:

- a fluência;
- a articulação de frases bem conseguidas e com significado compreensível;
- as habilidades de comunicação oral gerais;

Nas competências linguísticas estratégicas, focou-se na avaliação:

- da articulação de frases em contexto;
- da reflexão crítica da mensagem transmitida e resposta em conformidade;
- da criatividade das respostas;
- da flexibilidade na comunicação tanto verbal como não-verbal.

Estes dados foram recolhidos, de maneira específica, através de grelhas de avaliação. Contudo, a observação realizada ao longo das aulas, a anotação nos diários de bordo e os registos digitais, como vídeos e fotografias, permitiram uma melhor análise das competências em apreço.

### 4.1. NARRATIVIZAÇÃO E AS COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS

Na primeira aula, com o auxílio da narrativização através da carta da Anya, foram feitas questões aos alunos sobre as atividades de campismo, especificamente se sabiam que elementos conseguiam encontrar nas imagens que fossem indicativos de uma atividade e qual seria a

atividade. O propósito da questão era que transmitissem a sua opinião na língua alvo. Ao longo das questões, foi possível observar que os alunos tinham dificuldade em dizer o que lhes ia na mente. Na sua maioria, eles recorriam à língua nativa quando não sabiam como dizer uma determinada frase em inglês. Contudo, fizeram um esforço por comunicar na língua desejada para as questões, conseguindo ser razoavelmente bem sucedidos. Como consta do diário de bordo, "(...) they tried to answer and got most of them right" (DB1).

No jogo de Charadas que se seguiu à apresentação das atividades e à provocação feita pela Anya, foi pedido aos alunos que adivinhassem a atividade que os colegas estavam a representar com base nas expressões aprendidas num momento anterior. Quando questionados sobre a atividade, os alunos conseguiam responder em inglês, referindo que "(...) the pupils were successful in doing it" (DB1). Porém, quando eram desafiados e contrariados nas suas respostas pela professora estagiária, os alunos respondiam com bastante ânimo em inglês, embora, por vezes, intercalassem a língua portuguesa com a inglesa. Uma das alunas em questão, quando lhe foi dito que não estava a realizar a atividade que ela intencionava, mas sim que estava a representar outra semelhante, ficou muito animada e acabou por responder ao desafio em português.

A última atividade realizada, semelhante à anterior, obteve resultados semelhantes. No artigo *Storytelling and drama* (s.d., p. 5), é mencionado que "(...) children use mime, sounds, gestures and imitation to show their understanding and to make connections between language and corporal expression. This helps young children associate actions, words and meanings and memorize key language in a natural and enjoyable way." Esta situação é aplicável não só aos alunos que faziam as charadas, como também aos que tentavam adivinhar e responder corretamente.

Com base na descrição acima realizada, é possível constatar que embora os alunos se esforçassem por usar a língua alvo para responder às questões feitas, conseguindo ser bem sucedidos quando o faziam, o recurso à língua nativa era comum quando não sabiam como transmitir determinada mensagem em inglês. Contudo, sendo esta a primeira aula, o uso da língua portuguesa era esperado, como referido por Ladousse (1987, p. 12) que diz para ser "(...) tolerant of a minor intrusion of the native language if it is helping (...)". O propósito da primeira

aula foi avaliar o nível em que se encontravam os alunos de forma a obter, mais tarde, uma melhor perspetiva do desenvolvimento das suas capacidades linguísticas orais e estratégicas.

É importante salientar que foi possível observar que os alunos mostraram grande interesse, atenção e vontade em realizar as atividades propostas. A inclusão da narrativização nas atividades realizadas sob a aparência de missões mostraram ter um impacto considerável nos alunos para que não ficassem aquém das expectativas da Anya.

Nas aulas que se seguiram, a carta da Anya era acompanhada com uma fotografia ou fotografias suas que auxiliaram na introdução do novo conteúdo para a aula. Na segunda aula, foi apresentada uma fotografia, na terceira nenhuma, e na quarta várias imagens/fotografias. Quando se procedeu à análise destas aulas, com base na observação realizada durante as aulas, constatou-se que a presença de imagens que auxiliassem a narrativização traduzia-se num maior interesse por parte dos alunos e que, conseqüentemente, quando eram questionados sobre o que continha as imagens, eles empenhavam-se em falar na língua alvo.

O porquê deste empenho e maior atenção deve-se, provavelmente, ao facto de os alunos estarem habituados a estímulos visuais, tanto em casa como na escola, onde era habitual ver imagens espalhadas pelo edifício escolar. As imagens usadas em contexto de aula eram, geralmente, advindas de desenhos animados japoneses, mais conhecidos como *animes*, muito apreciados pelos alunos. As imagens também facilitam a aprendizagem e a captação da atenção, pois “[t]he discovery and construction of meaning is supported through things such as visuals, mime, gesture, voice and characterization, and children also develop learning strategies and thinking skills, such as predicting, hypothesizing, guessing and inferring meaning” (Storytelling and drama, s.d., p. 2).

Na quarta aula, os alunos aprenderam as regras de campismo e, para além do uso de muitas imagens, foi-lhes permitido escrever no caderno o que tinham aprendido, copiando a terminologia em inglês que lhes era mostrada através um quadro branco ou de folhas, no caso de aulas no exterior, algo que não lhes tinha sido dado como possibilidade na primeira aula. Em seguida, realizou-se um jogo de “Taboo”, em que os alunos não poderiam dizer a regra, mas utilizar palavras associadas à mesma. No plano de aula deste dia (PA4), escreveu-se que “[t]his

activity will require from the 'tabooed' person not only creativity but also strategic skills. For the rest, they need both creativity and critical thinking in order to reach the correct answer."

Ao longo do jogo, os alunos apresentaram grande dificuldade em selecionar palavras em inglês, recorrendo à professora estagiária para a tradução das palavras, como consta do diário de bordo (DB4), "[t]hey gave their best to play the game and tried to speak in English. Whenever they didn't know a certain word in English, they turned to me to translate the word." Os alunos que adivinhavam também mostravam grande dificuldade em dizer quais as regras, recorrendo ao que apontaram no caderno para responderem. Este acontecimento mostrou-se curioso, pois, no final da aula, quando foi aplicado o questionário oral, foi-lhes perguntado o seguinte: "O que é que gostaram mais na aula?". A resposta unânime: "Passar para o caderno./Escrever no caderno."

O que sucedeu durante a aula e a resposta dos alunos à questão mostrou um facto conflituoso. Foi possível atestar, em comparação com a primeira aula que foi semelhante na apresentação do conteúdo, que quando os alunos tinham a possibilidade de escrever no caderno, a memorização do conteúdo não era tão eficaz como quando não escreviam. Observou-se que na realização de atividades em que os alunos eram questionados sobre o conteúdo aprendido, eles respondiam, na maioria, corretamente quando não escreviam no caderno. Quando era possível escrever no caderno, constatava-se o oposto. Contudo, o uso do caderno foi a parte preferida dos alunos.

Porque não mostrou o uso do caderno ser eficaz? Com base em observações fora do contexto das aulas de inglês e numa breve discussão com outra colega de estágio, concluiu-se que os alunos estavam acostumados a escrever no caderno com a professora titular. O hábito tornou-se, inconscientemente, um refúgio para os alunos que não nunca tinham tido aulas em que o foco não fosse escrever o conteúdo no caderno. No entanto, foi dado o benefício da dúvida por ainda se encontrarem numa fase em que não estavam acostumados a esta prática de ensino e o facto de se encontrarem ao ar livre e o cansaço ser evidente (por ser a última aula à sexta-feira) pode ter promovido uma maior distração que os impediu de memorizar o que tinham aprendido.

Nas última duas aulas da primeira unidade, a narrativização foi quase inexistente, só tendo lugar no início da primeira dessas duas aulas. Esta situação prendeu-se com a necessidade de rever a

unidade, visto que requeria uma abordagem mais tradicional e que também teria como propósito manter o interesse dos alunos na personagem. No plano da quinta aula (PA5) refere-se que “[h]er teaching style is often associated with dynamic and unconventional activities, which contrasts with the more traditional and classic nature of this lesson.” Portanto, era necessário observar os efeitos de uma abordagem mais tradicional em comparação com a narrativização. Foi-lhes permitido usar mais uma vez os cadernos para copiarem a informação que aparecia no quadro branco.

Para o desenvolvimento das competências linguísticas, propôs-se uma atividade em que os alunos teriam duas opções sobre o que deveriam ou não deveriam fazer quando acampavam, tendo então de discutir sobre qual seria a opção correta. A ABP serviu de base à atividade de forma a estimular os alunos a completarem a mesma, uma vez que

Facts related to us by others or information we have read ourselves rarely seem to have the tenacity of the information we have gained from our own daily confrontation with problems. It would be safe to say that the great wealth of information we possess in our memory banks has remained there as a consequence of having worked with problems we have been faced with in such life situations as school, work, social situations, and our hobbies. Problem-based learning is the learning that results from the process of working toward the understanding or resolution of a problem. The problem is encountered first in the learning process! (Barrows & Tamblyn, 1980, p. 1)

No diário de bordo (DB5) consta que “[t]he pupils loved this activity since they could give their own opinion on the matter, allowing them to think critically about it (...)”. Observou-se que os alunos usaram aptamente as suas competências linguísticas orais, tentando usar o vocabulário aprendido e pronunciar corretamente as palavras, articulando corretamente frases e com significado compreensível. Na área das competências estratégicas, os alunos mostravam-se criativos nas respostas, mostrando compreensão da questão posta e analisando a melhor resposta a dar, adaptando a resposta mediante questões adicionais. Os alunos apresentaram um maior desenvolvimento das capacidades linguísticas que nas restantes aulas.

No final da aula, realizou-se um questionário oral. Quanto à questão “O que é que gostaram mais na aula?”, surgiram as seguintes respostas:

- “Poder escrever no caderno”;
- e “Podemos discutir sobre as perguntas”.

Em relação à segunda resposta, os alunos comentaram que a discussão de ideias foi mais interessante do que o fizeram em aulas passadas. No diário de bordo foi registado que “[o]ne of the pupils even said this was his favorite lesson to the moment” (DB5). Honestamente, a resposta foi uma grande surpresa. Que conclusão podemos alcançar com base nas respostas dos alunos ao questionário? Como podemos relacionar esta informação com o uso da narrativização?

Após analisar a informação recolhida, compreendeu-se que a falta de narrativização nestas últimas aulas não evidenciou melhores ou piores resultados comparativamente com as aulas anteriores. A diferença que sobressaiu entre as referidas aulas deve-se à atividade realizada, a qual requereu mais pensamento crítico e discussão que as antecessoras. Embora a narrativização fosse um grande impulso para a realização das atividades, as escolhidas alteraram a eficácia das práticas de ensino.

A aula que se seguiu foi a primeira aula da segunda unidade. A narrativização teve, de novo, um papel de destaque na aula. Desta vez, como mencionado no capítulo anterior, a Anya enviou uma mensagem secreta digital, a qual podia ser lida pela turma inteira, anunciada por um toque misterioso. Verificou-se que à exibição da mensagem, os alunos mostraram um interesse diferente. É possível que a causa desse interesse tenha sido devido ao facto de eles poderem ler o seu conteúdo, ao contrário do que é habitual, em que a professora estagiária lê a carta em voz alta para a turma ouvir.

Dakowska (2005, p. 190) refere que “[w]hen we read we put ourselves in the position of an addressee of a written message which we try to comprehend and respond to, if necessary.” Conclui-se que a leitura ajuda na compreensão da mensagem transmitida, facilitando, assim, a aprendizagem e captando mais a atenção do leitor do que do ouvinte. Seguidamente, à exibição do vídeo, os alunos mostraram interesse e curiosidade sobre o mesmo. A primeira reação foi espanto, seguida de risos (ver Anexo III).

Na atividade realizada posteriormente, os alunos puseram em prática a sua capacidade de pensamento crítico, habilidade essencial à competência linguística estratégica. Contudo, como mencionado no diário de bordo,

[w]hile some groups were working relatively well, with one being seriously focused on this activity, most of the groups were speaking and the pupils were distracting the others. After time was over, they had to say what her daily routine was like. The pupils tried to guess as best they could and used the correct terms. (DB7)

O questionário que se aplicou a seguir não forneceu respostas úteis para este estudo.

Na aula seguinte, o conteúdo a aprender era sobre os membros da família, já familiar para os alunos, embora o conhecimento que possuísem sobre a matéria apresentada era limitada, o que ia de acordo ao nível de inglês anterior.

Após a leitura da carta, foi exibida uma fotografia da família da Anya. Foi pedido aos alunos que dissessem quem eram os membros da família, tendo acertado em quase todos, com a exceção de um, pois, como se pode ler no diário de bordo (DB9), "(...) they already had previous knowledge of the English words for some of the family members." Seguidamente, foi apresentada outra imagem com uma família em que os alunos tinham mais uma vez que adivinhar os membros. Os alunos, mediante a disposição dos membros da família, conseguiram dizer com sucesso quem era quem "(...) both in native and target language" (DB9).

No final da aula, apresentaram-se dois termos relativos à família até então desconhecidos pelos alunos. Com base nas palavras, pediu-se aos alunos que tentassem adivinhar o que significava cada palavra. Esta atividade tinha como propósito, como consta no plano de aula (PA9), "(...) develop their creativity and critical thinking, discovering the possibilities for the meaning of the terms." Globalmente, os alunos esforçaram-se por comunicar a sua opinião, quase acertando na resposta, apesar de não terem conseguido comunicar todos os seus pensamentos em inglês e recorrer à sua língua nativa, "[a] small number of the pupils did try to get to the meaning of those words and could almost explain what those were" (DB9). Esta aula não possibilitou melhores dados devido à ausência de muitos alunos da turma que se encontravam doentes ou fora do país, uma vez que era uma das primeiras aulas após as férias de Natal.

Numa das últimas aulas, a carta da Anya introduziu o tema das Horas. De modo a apoiar a narrativização, relacionando-a com algo real, a Anya enviou-lhes um relógio de cuco mágico (representado por uma pessoa próxima à investigadora) com o intuito de auxiliar os alunos na sua aprendizagem. O relógio só entrou na sala depois dos alunos usarem um código secreto fornecido pela Anya, que o ativaria e o faria entrar. A apresentação do relógio realçou o papel da narrativização que acabou por gerar nos alunos um grande entusiasmo e interesse pelo que iriam aprender (Figura 10).

Figura 10

*Relógio de cuco mágico apresentado à turma*



Com esta atividade, os alunos aprenderam sobre o funcionamento de um relógio analógico e a dizer as horas em inglês. A demonstração das horas teve como objetivo desenvolver as suas capacidades linguísticas e também o seu pensamento crítico, como proposta no plano de aula. Para testar a aprendizagem dos alunos, que estiveram a aprender as horas com o relógio de cuco e os termos em inglês registados no quadro, como consta no diário de bordo (DB10),

“[a]fter having taught how to tell the time, I hid the written hours on the board and used only the physical clock to change the time and ask them what time it was. Most of the pupils could say what was the time. Even those with most difficulties tried to participate and proceeded to almost say it correctly most of the time, sometimes even getting it right.”

Esta aula foi particularmente eficaz na aprendizagem dos alunos, pois até os que revelaram mais dificuldades demonstraram um grande esforço para aprender o novo conteúdo, mostrando particular diligência em comunicar na língua alvo. Apesar de alguns alunos não terem coragem para participar, esforçaram-se por realizar a atividade/missão que foi proposta de seguida.

A atividade consistia em escrever no caderno a rotina diária, considerando os horários dos alunos. Estes trabalharam em pares com o propósito de um melhor desenvolvimento das capacidades linguísticas com a entreaajuda. Infelizmente, devido à falta de tempo, não foi possível todos os pares apresentarem a sua rotina. Devido a esta situação, é natural que os alunos percam a motivação, visto que o seu trabalho não pode ser recompensado. No entanto, com base na observação realizada nas aulas seguintes, verificou-se que não houve alterações na sua motivação.

Comparando os dados obtidos e a observação realizada no decurso da escrita das rotinas e na parca apresentação de um dos pares, foi possível constatar que os alunos demonstraram boas capacidades linguísticas orais e estratégicas, com especial destaque para a flexibilidade na comunicação e na criatividade das rotinas criadas.

Os dados analisados demonstram que houve uma boa evolução no desenvolvimento das capacidades linguísticas gerais recorrendo ao uso da narrativização. A narrativização serviu como um incentivo e um elemento incomum que foi instrumental na atenção e no empenho demonstrado pelos alunos, considerando as tarefas como missões a cumprir para alcançar o estatuto de espiões.

## **4.2. ROLE PLAYING/ABP E AS COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS**

Como mencionado anteriormente, o *role play* como expressão da Aprendizagem Baseada em Problemas foi restringido a algumas aulas de modo para não se tornar uma ocorrência comum que poderia mostrar o aborrecimento dos alunos. O número acabou por ser ainda mais

restringido devido à má gestão de tempo na planificação das aulas e a problemas comportamentais que, por vezes, surgiam nas aulas. Portanto, as poucas vezes em que ocorreram foram devidamente avaliadas para se obter melhores dados para a análise.

A primeira aula foi a aula experimental, se a pudermos chamar assim, para a implementação do *role play*. O jogo de Charadas foi o jogo escolhido para apresentar os alunos ao *role playing* discretamente para poderem lentamente se adaptando ao ritmo próprio do *role play* e para alcançar os objetivos propostos (Chesler & Fox, 1966). As missões propostas nas aulas partilharam o mesmo propósito. Mas como foi possível verificar, os alunos mostraram grande capacidade estratégica não-verbal para a representação da atividade de campismo, adequando os seus movimentos caso os colegas de turma não compreendessem a mensagem. A turma, por sua vez, demonstrou boas capacidades linguísticas orais para mostrar a sua opinião sobre a atividade. Obviamente, encontrando-se os alunos numa fase inicial, a baixa quantidade de interação oral na língua inglesa era esperado como algo normal (Ladousse, 1980).

Na oitava aula iniciou-se, como habitualmente, com a carta da Anya e o desafio dela à turma, pedindo-lhes que eles exemplificassem, com *role playing*, como se realizam as tarefas domésticas. Para o *role playing*, providenciou-se contextos nos quais as tarefas podem ser realizadas. Os contextos eram curtos de forma a serem de fácil compreensão para possibilitar a participação de todos os alunos. Os alunos formaram pares e consecutivamente, foram chamados a representar a sua própria ideia do que o contexto queria expressar. Ladousse (1980, p. 9) refere que, ao realizar *role playing*, "(...) the students plunge into an activity in which accomplishing the task is more important than using the exact word, in which fluency predominates over accuracy." No geral, com base na observação realizada, os alunos demonstraram grande dificuldade em compreender o objetivo da atividade, sendo necessário a ajuda do meu colega de estágio para explicar como deveriam fazer. Após a explicação, os alunos tentaram agir conformemente e comunicar na língua alvo. Contudo, eles mostraram dificuldade na comunicação oral, pedindo o auxílio da professora para a tradução de certas expressões. Como consta do meu diário de bordo, observou-se que

One of the pairs was great in trying to role play on their own, only asking for help with certain words that they didn't know how to say in English. Two of the pairs read the context on their own, understanding it

without having me to translate and acted accordingly. However, they didn't talk while role playing, an aspect that is mostly fundamental for a role play activity to be successful. (DB8)

Isto mostra que os alunos focaram-se na precisão do que representavam, tanto oralmente como fisicamente, do que na fluência. A fluência, importante na comunicação, pouco foi observada nos *role plays* da turma.

Ao longo dos *role plays*, os meus colegas de estágio preenchiam as grelhas de avaliação. As grelhas preenchidas continham diferentes competências linguísticas, orais e estratégicas, e outras atitudes necessárias para o uso das mesmas. Abaixo encontram-se as grelhas preenchidas segundo a observação realizada pelos meus colegas (ver Figuras 11 e 12).

Figura 11

Grelha de avaliação 1

14/12/2023

Grelha de observação de competências e atitudes desenvolvidas pelo roleplaying

	Fraco	Suficiente	Bom	MB
Os alunos, no geral, possuem um bom vocabulário e boa pronúncia das palavras.				X
Os alunos, no geral, conseguem articular frases bem conseguidas.				X
Os alunos conseguem articular frases de acordo com o contexto em que se encontram.			X	
Os alunos conseguem criar frases cujo sentido e significado seja possível compreender.				X
Os alunos conseguem usar a linguagem corporal para transmitir mensagens ao outro.				X
Os alunos conseguem expressar de forma muito simples o que não compreendem.				X
Os alunos são capazes de revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, parar para ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, demonstrar atitudes de inteligência emocional, utilizando expressões como <i>please</i> e <i>thank you</i> .				X
Os alunos demonstram ser capazes de refletir criticamente sobre o que foi dito, fazendo ao outro perguntas simples que desenvolvam a curiosidade.				X

COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS E ESTRATÉGICAS

ATITUDES

	Fraco	Suficiente	Bom	MB
Os alunos demonstram autonomia.			X	
Os alunos demonstram pensamento crítico.				X
Os alunos conseguem ser criativos em diversos contextos.				X
Os alunos possuem boas habilidades de comunicação.			X	
Os alunos conseguem tomar a iniciativa se necessário.				X
Os alunos demonstram confiança.				X
Os alunos demonstram flexibilidade tanto na comunicação não-verbal como verbal.				X

Figura 12

Grelha de avaliação 2

14/12/2023

Grelha de observação de competências e atitudes desenvolvidas pelo roleplaying

	Fraco	Suficiente	Bom	MB
Os alunos, no geral, possuem um bom vocabulário e boa pronúncia das palavras.			×	
Os alunos, no geral, conseguem articular frases bem conseguidas.				×
Os alunos conseguem articular frases de acordo com o contexto em que se encontram.			×	
Os alunos conseguem criar frases cujo sentido e significado seja possível compreender.			×	
Os alunos conseguem usar a linguagem corporal para transmitir mensagens ao outro.				×
Os alunos conseguem expressar de forma muito simples o que não compreendem.				×
Os alunos são capazes de revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, parar para ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, demonstrar atitudes de inteligência emocional, utilizando expressões como <i>please</i> e <i>thank you</i> .			×	
Os alunos demonstram ser capazes de refletir criticamente sobre o que foi dito, fazendo ao outro perguntas simples que desenvolvam a curiosidade.				×

COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICAS E ESTRATÉGICAS

ATITUDES

	Fraco	Suficiente	Bom	MB
Os alunos demonstram autonomia.				×
Os alunos demonstram pensamento crítico.				×
Os alunos conseguem ser criativos em diversos contextos.				×
Os alunos possuem boas habilidades de comunicação.				×
Os alunos conseguem tomar a iniciativa se necessário.				×
Os alunos demonstram confiança.				×
Os alunos demonstram flexibilidade tanto na comunicação não-verbal como verbal.				×

As grelhas acima demonstram que, apesar das dificuldades apresentadas pelos alunos, houve um bom desenvolvimento das capacidades linguísticas orais e estratégicas. Contudo, existem algumas limitações relativas ao uso das grelhas. Uma das limitações é a própria perspectiva dos colegas de estágio a quem foram entregues, pois eles não puderam observar a total evolução dos alunos ao longo das aulas, e portanto, a sua visão das capacidades linguísticas dos alunos mostra-se limitada a certo ponto devido à falta de experiência com a turma. Outra limitação foi a quantidade de diálogos dos alunos que por vezes, mediante o grupo, nem sequer existia. Por

esta razão, não foi possível analisar, no total, o desenvolvimento das suas capacidades linguísticas orais e estratégicas.

Seguidamente, foi realizada a atividade na qual tinham de adivinhar qual a tarefa doméstica exibida com base numa porção da imagem com a respetiva tarefa. No plano de aula foi registado que “[t]his activity will be good for the pupils as it promotes critical thinking and creativity” (PA7), com a intenção de também desenvolver a comunicação (PA7). Tendo esta atividade sido precedida de *role playing*, que possui o objetivo da aprendizagem dos alunos de uma maneira autónoma, o que por sua vez requer memorização do conteúdo associado, era esperado que os alunos soubessem, no geral, os termos usados em inglês referentes às tarefas domésticas. Como tal, foi realizado um vídeo em que se registou as respostas dos alunos a algumas das imagens. A transcrição da primeira parte do vídeo<sup>2</sup> segue-se:

Aluno 1: “*É passear o cão.*”

Professora: “*In English.*”

Aluno 2: “*Go to dog.*”

Professora: “*Go to dog? Não é ... (ininteligível)*”

Aluno 3: “*Ride the dog?*”

Professora: “*Ride? Tu vais a cavalgar num cavalo... num cão?*”

(os alunos riem-se e fazem piadas)

Aluno 4: “*Walk...*”

Professora: “*Aaah, wait, wait, wait...*” (tentando acalmar a turma e fazendo gestos para o aluno prosseguir)

Aluno 4: “*Walk to dog?*”

Professora: “*Walk the...*” (tentando ajudar)

Aluno 4: “*Walk to...*”

(os alunos falam em português e eu tento mantê-los em silêncio)

Professora: “*Walk the...*”

Aluno 4: “*Walk the dog.*”

Professora: “*Walk the dog! Is it ‘walk the dog’?*”

Turma: “*Yeah!*”

---

<sup>2</sup> O vídeo não foi incluído nos Anexos por motivos de proteção de privacidade.

Esta transcrição mostra que apesar de terem aprendido com o uso de *role playing* as tarefas domésticas, os alunos ainda têm dificuldade em comunicar na língua alvo o que pretendem. Ladousse (1980, p. 15) refere que no início, os erros são expectáveis, e que cometê-los “ultimately enhances learning.” Ela menciona que “(...) most of them just seem to indicate certain stages in the acquisition of the language. They disappear gradually as the students become more competent and confident” (Ladousse, 1980, p. 15). Observou-se também que os alunos tentavam responder na língua nativa, tendo depois tentado responder, nas imagens seguintes, na língua alvo.

Na última aula, grande parte do tempo da aula foi dedicado ao *role playing*. Após a leitura da mensagem secreta da Anya, a última missão foi apresentada à turma. Para este *role play*, foram realizadas algumas alterações de forma a observar os efeitos das alterações nos alunos, podendo assim analisar qual método de *role play* era mais eficaz no desenvolvimento das capacidades linguísticas. Especificamente, as alterações realizadas traduziram-se na apresentação de um guião incompleto com variados personagens, com o qual os alunos escreveriam nos seus cadernos a sua continuação do guião. Após a escrita dos guiões, os alunos realizaram o seu *role playing*. A escrita da continuação do guião requeria, por parte dos alunos, boas capacidades orais e estratégicas de modo a obter diálogos coerentes e compreensíveis.

O primeiro grupo realizou o seu *role playing* com alguns erros devido a problemas de comunicação entre si, que resultaram em “[t]heir acting was also almost not visible, having focused more on the speaking aspect of the role play” (DB12), e em diálogos por partes dos membros do grupo que não se relacionavam corretamente com os diálogos dos colegas. Observou-se que houve falta de ação, não havendo movimentos que mostrassem que estavam a realizar *role playing*. Não obstante, constatou-se que os alunos tentaram criar diálogos criativos e refletidos, compreendendo o contexto do guião. A turma foi então questionada sobre aspetos positivos e aspetos a melhorar no *role playing* dos colegas. A turma respondeu que apesar de terem gostado, comentaram que:

- não houve ação alguma, só leitura dos seus diálogos;
- a entoação não era correta, faltando emoção aos diálogos.

O segundo grupo obteve um melhor desempenho, agindo e dialogando entre si como se encontrassem na cena, como consta no diário de bordo, "(...) having more complex dialogues and acting" (DB12). Constatou-se boas competências linguísticas, com bom uso do vocabulário e boa pronúncia, criando diálogos bem coordenados e refletidos, mostrando grande aptidão para a adaptação dos diálogos ao contexto escolhido e flexibilidade na comunicação verbal e não-verbal. A turma partilhou da mesma opinião na sua resposta às questões.

O terceiro grupo teve um desempenho semelhante ao grupo anterior, mostrando as mesmas capacidades linguísticas. A interação oral do grupo demonstrou grandes capacidades para a criatividade nos diálogos, mantendo uma conversa e uma atuação que seriam comuns de observar na vida real, com bom vocabulário, frases bem articuladas e compreensíveis, cujo significado era de fácil compreensão. A fácil compreensão dos diálogos foi necessária durante o *role play* pois um dos membros do grupo apresentava grandes dificuldades no uso da língua inglesa. Esse facto ressaltou uma grande flexibilidade e criatividade na criação de diálogos. Contudo, quando a turma foi questionada sobre os aspetos melhoráveis, a resposta unânime foi a quantidade mínima de diálogos por parte de um dos membros do grupo.

O desenvolvimento das competências linguísticas com *role playing*, como acima analisado, vai de encontro ao que Ladousse (1980, p. 9) se refere ao dizer que "(...) role play lends itself to almost every type [of language work]: structures, lexis, functions, intonation patterns, and so on."

Os dados acima analisados demonstram que houve uma considerável evolução no desenvolvimento das capacidades linguísticas orais e estratégicas dos alunos, sendo constatável nas atuações e opinião dos alunos aos *role playings*. Infelizmente, não foi possível obter mais dados nesta aula pois dois grupos não realizaram o *role playing*, restringindo assim a análise da evolução total da turma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relatório teve como propósito compreender os efeitos da narrativização e do *role playing* na interação oral no ensino de inglês no 1.º Ciclo, dando especial destaque ao desenvolvimento das competências linguísticas orais e estratégicas. Para alcançar este objetivo, foi realizado um estudo de caso com três questões de investigação às quais tentamos dar uma resposta:

- Pode a aprendizagem baseada em problemas, narrativização e *role playing* favorecer o desenvolvimento de competências linguísticas orais e estratégicas?
- Que recursos digitais e físicos contribuem para o desenvolvimento destas competências em situação de sala de aula?
- Os trabalhos/tarefas/projetos criados pelos alunos evidenciam o desenvolvimento de competências linguísticas orais e estratégicas?

Em resposta à pergunta “Pode a aprendizagem baseada em problemas, narrativização e *role playing* favorecer o desenvolvimento de competências linguísticas orais e estratégicas?”, os dados sugerem que houve um grande desenvolvimento das competências linguísticas orais e estratégicas, comprovado pelo desempenho dos alunos ao longo do estudo. Ao longo do estudo, observou-se um grande empenho e esforço por parte dos alunos para completar as atividades propostas, incluindo os *role plays*, tentando comunicar de forma compreensível, e adaptando o diálogo ao contexto em que se encontravam. Salienta-se que a narrativização era mais eficaz no desenvolvimento destas competências quando acompanhada pelo *role playing* pelo facto de os alunos se sentirem como espiões, tentando cumprir os objetivos de modo a tornarem-se espiões profissionais.

Para responder à pergunta “Que recursos digitais e físicos contribuem para o desenvolvimento destas competências em situação de sala de aula?”, supõe-se que as cartas, as imagens e os guiões escritos no caderno demonstraram ajudar no desenvolvimento das competências linguísticas ao focar a atenção dos mesmos para o conteúdo lecionado e a incentivá-los a um melhor desempenho, o que levou os alunos a obterem melhores resultados nas aulas. Na narrativização, os *realia* (objetos físicos didáticos) promoviam uma melhor compreensão do conteúdo lecionada, fomentando assim uma melhor aprendizagem e melhor desenvolvimento

das competências linguísticas. No caso dos guiões, observou-se que a escrita dos guiões pelos alunos nos cadernos permitiu que eles se exprimissem melhor, caracterizando melhor as personagens escolhidas e levando a uma análise mais cuidada e crítica da situação que lhes é dada para a realização do mesmo, resultando em melhores soluções aos problemas propostos.

Em relação à pergunta “Os trabalhos/tarefas/projetos criados pelos alunos evidenciam o desenvolvimento de competências linguísticas orais e estratégicas?”, parece-nos que sim, evidenciam o desenvolvimento das suas competências. Estes trabalhos ou tarefas, na forma de *role playing*, demonstram bons resultados na interação oral. As evidências encontradas nos diários de bordo, nas grelhas de avaliação e nos vídeos comprovam a evolução das competências linguísticas.

Podemos, portanto, expressar que a narrativização e o *role playing* aparentam apresentar grande utilidade no ensino de inglês no 1.º Ciclo, sendo estratégias de ensino que apresentam muitas vantagens na aprendizagem da língua alvo e no desenvolvimento da interação oral.

É, contudo, importante mencionar que este estudo é limitado nas respostas providenciadas às perguntas acima propostas. Primeiramente, podemos referir que o *role playing*, verdadeiramente, poucas vezes ocorreu em contexto de sala de aula, não permitindo um seguimento fluído que visasse, não só uma melhor adaptação dos alunos à atividade como também uma melhor observação e análise das competências linguísticas desenvolvidas. Ademais, o estudo deveria ter uma maior duração de modo a criar uma melhor conexão com os alunos, sendo relevante na forma como respondem e participam nas aulas, e desenvolver e analisar melhor as capacidades linguísticas dos alunos. Para além disso, os dados poderiam ter sido melhor recolhidos com o uso de mais instrumentos de recolha de dados. Uma melhor e mais específica descrição das aulas seria relevante na análise dos dados. Por último, a falta de experiência da minha parte como professora impediu que aplicasse melhor estas práticas no ensino de inglês, que por sua vez afetou os alunos na realização das atividades propostas.

Para futuros estudos sobre o tema, seria importante aumentar a duração do estudo, permitindo aos alunos adaptarem-se ao método de ensino do professor-investigador tal como ao professor-investigador se adaptar às personalidades e mentalidades distintas de cada aluno, o

que por sua vez influenciaria a resposta dos alunos às atividades, mais especificamente ao *role playing*, e a adaptação destas mesmas atividades de acordo com a necessidade dos alunos. No uso da narrativização, é fulcral ter em atenção a forma como é apresentada, sendo que a sua apresentação afeta as reações dos alunos para com o conteúdo lecionado. A escolha da personagem, se a narrativização for realizada como neste presente estudo, mostra ser essencial para uma melhor conexão emocional com os alunos. A personagem deve ser escolhida de modo a corresponder ao gosto e à idade dos alunos. Por fim, o uso da narrativização e do *role playing* no ensino de inglês poderiam obter melhores resultados se aplicados a diferentes turmas com alunos de diferentes idades, permitindo assim comparar os resultados de uma turma com as outras de modo a providenciar uma melhor perspectiva sobre a aplicação destas práticas em sala de aula.

## BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, J. (2022). *Imagination and Education* | Harvard Graduate School of Education.

Www.gse.harvard.edu. [https://www.gse.harvard.edu/ideas/edcast/22/10/nature-  
imagination](https://www.gse.harvard.edu/ideas/edcast/22/10/nature-<br/>imagination)

Barrows, H. S., Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. Springer Publishing Company.

[https://app.nova.edu/toolbox/instructionalproducts/edd8124/fall11/1980-  
BarrowsTamblyn-PBL.pdf](https://app.nova.edu/toolbox/instructionalproducts/edd8124/fall11/1980-<br/>BarrowsTamblyn-PBL.pdf)

Batista, D. L. (s.d.). Aventuras-solo online de RPG: construindo narrativas não lineares em Matemática. *Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*.

<https://proativa.virtual.ufc.br/sipemat2012/papers/531/submission/director/531.pdf>

Bawa, A. (2020). Role-Play. *The Students' Guide to Learning Design and Research*, 133–139.

<https://open.byu.edu/studentguide/roleplay?action=endorse>

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação* (M. J. Alvarez, S. B. dos Santos, & T. M. Baptista, Trad., pp. 47–89. Porto Editora.

Cardoso, A. F. M. P., et al. (2009). *O Role Play como ferramenta no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos do ensino básico*. [Edição do Autor].

<http://hdl.handle.net/10216/20355>

Charles Perrault - *New World Encyclopedia*. (n.d.). Wwww.newworldencyclopedia.org.

[https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Charles\\_Perrault](https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Charles_Perrault)

Chesler, M., & Fox, R. (1966). *Teacher Resource Booklets on Classroom Social Relations and Learning. Role-Playing Methods in the Classroom*. Science Research Associates, Inc.

Chicago. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED075276.pdf>

- Cruz, M. D., & Árnaiz, M. S. (2020). Del enfoque comunicativo experiencial a la gamificación en la clase de ELE: aplicaciones prácticas del modelo Octalysis. *Perfiles, Factores Y Contextos En La Enseñanza Y El Aprendizaje De ELE/EL2*, 259–272. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/29/29\\_0017.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/29/29_0017.pdf)
- Cruz, M., Medeiros, P. & Nunes, E, (2023). "As aulas deviam ser mais assim" : representações dos alunos sobre a aprendizagem de Matemática através de um RPG digital. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação(RISTI)*, E56(2), 233–248. <http://www.risti.xyz/issues/ristie56.pdf>
- Dakowska, Maria. (2018). Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals. p. 132. <https://bit.ly/4c3E3rN>
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>
- Erickson, Elizabeth. (2018). Effects of Storytelling on Emotional Development. Retrieved from Sophia, the St. Catherine University repository website: <https://sophia.stkate.edu/maed/256>
- Hummel, B. (2024). *What Are 21st Century Skills?*. Wwww.icevonline.com. <https://www.icevonline.com/blog/what-are-21st-century-skills>
- Kushnir T. (2022). Imagination and social cognition in childhood. *Wiley interdisciplinary reviews. Cognitive science*, 13(4), e1603. <https://doi.org/10.1002/wcs.1603>
- Ladousse, G. P. (1987). *Role Play*. Oxford University Press. <http://ilawiki.ilavietnam.com/wikiplus/indexdatafile/Resource%20Book%20for%20Teachers%20-%20Role%20play.pdf>
- Lesnieski, M. S. (2008). A Evolução dos Jogos Online: Do RPG ao MMORPG. *Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação IX Congresso de*

*Ciências da Comunicação na Região Sul – Guarapuava – 29 a 31 de maio de 2008*, pp. 5–6.

<http://intercom.org.br/papers/regionais/sul2008/resumos/R10-0192-1.pdf>

Libâneo, J. C. (1990). *Pedagogia Tradicional: Notas Introdutórias*.

<https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Pedagogia%20Tradicional%202012%202.pdf>

Martins, G., et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

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

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2). <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>

Mourão, Sandie. (2016). Picturebooks in the Primary EFL Classroom: Authentic Literature for an Authentic Response. *Children's Literature in English Language Education*. 4.

[https://www.researchgate.net/publication/319459609\\_Picturebooks\\_in\\_the\\_Primary\\_EFL\\_Classroom\\_Authentic\\_Literature\\_for\\_an\\_Authentic\\_Response](https://www.researchgate.net/publication/319459609_Picturebooks_in_the_Primary_EFL_Classroom_Authentic_Literature_for_an_Authentic_Response)

Muhammed, A., & Isik. (2016). *European journal of language and literature studies the impact of storytelling on young ages*. 2, 3.

[https://revistia.org/files/articles/ejls\\_v2\\_i3\\_16/muhammed.pdf](https://revistia.org/files/articles/ejls_v2_i3_16/muhammed.pdf)

Ochs, E. (1997). Narrative. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse as structure and process: Discourse studies: A multidisciplinary introduction*, Vol. 1, pp. 185–207). Sage Publications, Inc.

<https://doi.org/10.4135/9781446221884.n7>

Platt, C., & Sordo, S. (2018). *A Snowy Day*. In *Amazon* (Illustrated edition). Magic Wagon.

<https://www.amazon.com/Snowy-Day-Ana-Andrew/dp/1532133537>

*Role Play and Pretend Play*. (2021). Sprouts Early Learning Center. <https://sprouts.co.th/role-play-and-pretend-play/>

- Rosa, D. C. O. (2008). *Role-Play: o ponto de vista de alunos de língua estrangeira*.
- Rossiter, M. (2002). Narrative and Stories in Adult Teaching and Learning. *ERIC Digest*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473147.pdf>
- Russ, S. W., & Wallace, C. E. (2013). Pretend Play and Creative Processes. *American Journal of Play*, 6(1), 136–148. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1016123>
- Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9–20. [https://edtechbooks.org/lidtfoundations/overview\\_of\\_problem-based\\_learning](https://edtechbooks.org/lidtfoundations/overview_of_problem-based_learning)
- Serna, B. G. (2021). Reassessing the Portrayal of Cinderella as a Role Model: A Comparative Study between Perrault's Tale and Disney's Films (1950, 2015) [Trabajo Fin de Grado]. *Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, 14–15. <https://bit.ly/4dgNKnG>
- Sherman, J. L. (1979). Storytelling with Young Children. *Young Children*, 34(2), 20–27. <https://www.jstor.org/stable/42724156>
- Shultz, D. (2016, April 22). *Some fairy tales may be 6000 years old*. *Www.science.org*. <https://www.science.org/content/article/some-fairy-tales-may-be-6000-years-old>
- Souza, S. & Dourado, L. (2015). Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. *Holos*, 31(5) 182–200. <https://hdl.handle.net/1822/53947>
- Spy x Family, Vol. 2 ebook by Tatsuya Endo. (n.d.). Rakuten Kobo. <https://www.kobo.com/pt/pt/ebook/spy-x-family-vol-2>
- Vasques, R. C. (2008). As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na educação escolar. *Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara – SP*, 12–13. <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/e23db875-9f16-4621-81de-bc61662e1a62/content>

*Storytelling and drama* (n.d.). Onestopenglish. <https://www.onestopenglish.com/stories-and-poems/storytelling-and-drama/156981.article>

Velasco, Y. R. P. (2017). *The Impact of Role-play on the Oral Fluency in English of a Group of EFL Beginner Students*. Universidad ICESI – School of Educational Sciences.

Zemach, D. (2021). *What Is CLIL? The Global Trend in Bilingual Education Explained*. BridgeUniverse – TEFL Blog, News, Tips & Resources. <https://bridge.edu/tefl/blog/what-is-clil/>

## ANEXOS

### ANEXO I

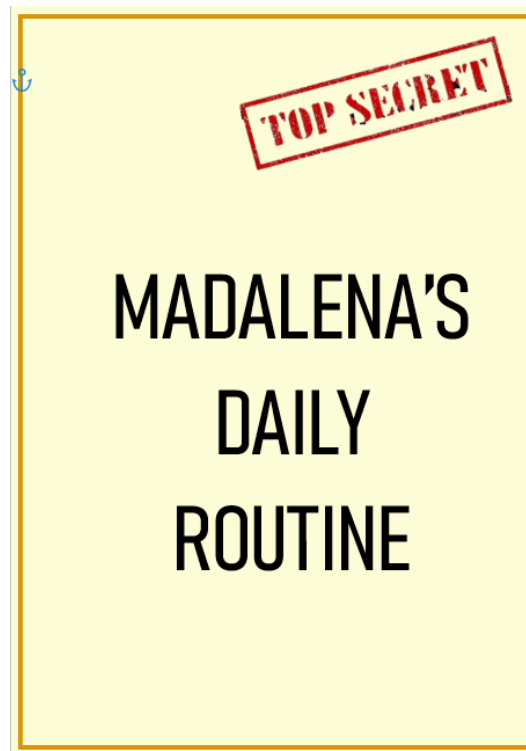
Portfolio Digital

[https://drive.google.com/file/d/1Td\\_qZntd7tde1Av548mbZXiz07j9IESI/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1Td_qZntd7tde1Av548mbZXiz07j9IESI/view?usp=sharing)

### ANEXO II

Vídeo "Madalena's Daily Routine"

[https://drive.google.com/file/d/13zIb6796d8\\_HfLyBibBQsT3-C5wyPz3B/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/13zIb6796d8_HfLyBibBQsT3-C5wyPz3B/view?usp=sharing)



### ANEXO III

Exibição vídeo da rotina diária

[https://drive.google.com/file/d/1d7AKwXIYR9ctOHKL6iXvmW\\_ZvnwNXDsX/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1d7AKwXIYR9ctOHKL6iXvmW_ZvnwNXDsX/view?usp=sharing)

**Role Playing e Narrativização na  
Interação Oral no Ensino de Inglês no  
1.º Ciclo**

Maria Madalena Brandão e Mendes

