



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Carina Sofia Oliveira da Silva

**Cooperação e regulação da aprendizagem  
numa abordagem CLIL: Uma experiência no  
ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Carina Sofia Oliveira da Silva

**Cooperação e regulação da aprendizagem  
numa abordagem CLIL: Uma experiência no  
ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico**

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

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Isabel Flávia G. F. Ferreira Vieira**

## DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações**  
**CC BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar à minha família, mãe e marido, que tanto me incentivaram e nunca me deixaram desistir daquilo que era já há muito tempo um objetivo por alcançar. Foram incansáveis, pois mostraram-se sempre dispostos a ajudar de forma a que o pouco tempo que tinha disponível fosse para me dedicar a este projeto. Ao Filipe, meu marido, mais que ninguém, sabe o esforço e a extrema vontade que coloquei na realização deste mestrado. Senti sempre o seu apoio incondicional e uma admiração por esse esforço, o que me traz uma maior responsabilidade na concretização deste sonho/projeto. Muito obrigada!

Aos meus filhos, antes de lhes agradecer, devo pedir-lhes desculpa por não lhes ter dado a atenção que tanto mereciam, mas acredito que mais tarde compreenderão o esforço da sua mãe.

Tenho muito que agradecer à minha supervisora por ter sido uma inspiração, quer como professora quer como pessoa. Como professora, pelo seu rigor científico, honestidade intelectual e profissionalismo. Como pessoa, pela humanidade, tolerância, justiça e respeito que sempre demonstrou por mim. São valores fundamentais para qualquer professor.

Agradeço também às minhas orientadoras cooperantes pela disponibilidade, compreensão, espírito de abertura e de entreajuda que sempre demonstraram. Não houve momento algum em que se opusessem às minhas ideias, muito pelo contrário, procuraram entender o que pretendia e trabalhámos, deste modo, num ambiente saudável e de cooperação. Na sala de aula, estiveram atentas, preocupadas, colaborantes. Por tudo isto, muito obrigada de coração!

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

## Cooperação e regulação da aprendizagem numa abordagem CLIL: Uma experiência no ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

### Resumo

O presente relatório de estágio insere-se no Mestrado em Ensino do Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico, da Universidade do Minho. Visa descrever e avaliar um projeto de investigação-ação intitulado *Cooperação e regulação da aprendizagem numa abordagem CLIL: Uma experiência no ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. O projeto tinha os seguintes objetivos: conhecer as perceções e atitudes iniciais das crianças relativas à aprendizagem da língua inglesa e à abordagem CLIL; promover competências de aprendizagem cooperativa no âmbito de atividades de CLIL; promover a competência de aprender a aprender com foco na auto/corregulação em atividades de CLIL; avaliar o potencial da aprendizagem cooperativa e da auto/corregulação no desenvolvimento de uma abordagem CLIL.

O projeto foi iniciado numa turma de 3º ano, com continuidade no 4º ano, numa escola do concelho de Vila Nova de Famalicão, e desenvolveu-se em duas fases: a análise de contexto, que incluiu a recolha de dados sobre a escola, a turma e as perceções dos alunos através do preenchimento de um questionário inicial; a implementação de atividades de cooperação e auto/corregulação no âmbito da abordagem CLIL, já usada na escola. Os alunos foram recetivos às atividades realizadas e pode concluir-se que uma abordagem CLIL pode ser enriquecida com momentos de trabalho cooperativo e de auto/corregulação, o que reforça a sua autonomia. Sugere-se, com base nos dados recolhidos, que o ensino de Inglês a crianças integre práticas de cooperação e de regulação que potenciem a sua confiança, motivação, interesse e sucesso na escola.

**Palavra-chave:** abordagem CLIL, cooperação, ensino de Inglês a crianças, regulação da aprendizagem

# Cooperation and regulation of learning within a CLIL approach: An experience in teaching English in the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education

## Abstract

This practicum report is part of the Master in Teaching English for Primary School at the University of Minho. It describes and evaluates an action research project entitled *Cooperation and regulation of learning within a CLIL approach: An experience in teaching English in the first Cycle of Basic Education*. The project objectives were: to identify children's perceptions and attitudes towards English language learning and CLIL; to promote cooperation in a CLIL approach; to promote learning to learn competences with a focus on self/co-regulation in a CLIL approach; to assess the potential of cooperative learning and self/co-regulation in a CLIL approach.

This project was initiated in a class of 3<sup>rd</sup> graders with continuity in the 4<sup>th</sup> grade, in school in Vila Nova de Famalicão, and it was developed in two stages: context analysis, which included the collection of data about the school, the class and the students' perceptions through an initial questionnaire; the implementation of cooperation and self/co-regulation activities within a CLIL approach, already used in the school. The students were receptive to the activities and the experience shows that CLIL can be enriched through cooperation and self/co-regulation, which enhances learners' autonomy. Based on the data collected, it is suggested that teaching English to children should include cooperation and self/co-regulation practices that foster their confidence, motivation, interest and success at school.

**Keywords:** CLIL approach, cooperation, self/corregulation learning, teaching English to children



## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	XI
INTRODUÇÃO	1

## CAPÍTULO I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PROJETO

1. A disciplina de Inglês no 1.º CEB	4
1.1 A aprendizagem de línguas estrangeiras	4
1.2 Introdução da aprendizagem do Inglês no 1º CEB: contributos	6
2. Abordagem CLIL	9
2.1 O que é a abordagem CLIL?	9
2.2 Os princípios e operacionalização da abordagem CLIL	10
2.3 O CLIL em Portugal	13
3. Aprendizagem cooperativa e autonomia	15
3.1. Pedagogia para a autonomia	15
3.2. Aprender a aprender	17
3.3. Aprendizagem cooperativa	19

## CAPÍTULO II CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO E PLANO DE INTERVENÇÃO

1. Contexto de intervenção	22
1.1 A escola	22
1.2 Práticas de ensino de Inglês no 1º CEB	24
1.3 A turma	26
2. Plano geral de intervenção	27

## CAPÍTULO III

## DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

1.	Percepções e atitudes iniciais das crianças	31
2.	Desenvolvimento e monitorização das atividades do projeto	33
2.1	Primeira sequência didática	34
2.2	Segunda sequência didática	41
2.3	Terceira sequência didática	48
3.	Síntese avaliativa do projeto	54
	<b>Considerações finais</b>	<b>58</b>
	<b>Referências bibliográficas</b>	<b>60</b>

## ANEXOS

Anexo 1-	Grelha de observação	64
Anexo 2-	Questionário inicial	65
Anexo 3-	Questionário de autorregulação da primeira sequência didática	66
Anexo 4-	Questionário de autorregulação da segunda sequência didática	67
Anexo 5-	Questionário de autorregulação da terceira sequência didática	68
Anexo 6-	Grelha de planificação da primeira sequência didática	69
Anexo 7-	Diapositivos sobre o sistema solar	73
Anexo 8-	<i>Planet flashcards</i>	75
Anexo 9-	Ficha de compreensão do sistema solar	76
Anexo 10-	Ficha informativa sobre as formas comparativas e superlativas dos adjetivos	77
Anexo 11-	Ficha de trabalho sobre formas comparativas e superlativas dos adjetivos	78
Anexo 12-	Trabalho de pesquisa <i>Planet Fact File</i>	79
Anexo 13-	Grelha de planificação da segunda sequência didática	80
Anexo 14-	Capa da História <i>Funnybones</i> e imagens das personagens	85
Anexo 15-	Ficha sobre o esqueleto humano	86
Anexo 16-	Bloco de páginas de dicionário (exemplo)	87
Anexo 17-	Páginas de dicionário –produto final (trabalho de pares)	88
Anexo 18-	Grelha de planificação da terceira sequência didática	89
Anexo 19-	Diapositivos sobre o ciclo da água	95
Anexo 20-	Ficha de trabalho- diagrama do ciclo da água	98
Anexo 21-	Diapositivos sobre os usos e importância da água	99
Anexo 22-	Lista de vocabulário para a preparação do miniprojeto	100
Anexo 23-	Construção de um miniprojeto sobre a água	103
Anexo 24-	Lista de competências sociais para trabalho colaborativo	104

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1-	Mapa de conteúdos para aulas CLIL	12
Figura 2-	Sala de aula	25
Figura 3-	Grelha de observação <i>Well-being and Involvement</i>	29
Figura 4-	<i>Planet fact-file</i> – trabalho de pares	37
Figura 5-	Ficha de autorregulação da sequência didática 1	38
Figura 6-	Ficha de trabalho sobre o esqueleto humano	43
Figura 7-	Ficha de autocorreção	43
Figura 8-	Trabalho de par	44
Figura 9-	Exemplos de frases construídas nas páginas do dicionário	45
Figura 10-	Experiência realizada pelos alunos	50
Figura 11-	Trabalho final- miniprojeto	52

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1-	Adaptação dos 4Cs ao ensino básico (1º e 2º ciclos)	10
Quadro 2-	Pontos-chave de implementação de CLIL (cooperação entre professores)	12
Quadro 3-	Aprendizagem cooperativa vs. Trabalho de grupo tradicional	17
Quadro 4-	Competências para a autonomia do aluno (baseado em Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007)	20
Quadro 5-	Quadro-síntese dos objetivos e estratégias do projeto	28
Quadro 6-	Quadro-síntese das sequências didáticas	34

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	Habilitações literárias dos pais/Encarregados de Educação	26
Gráfico 2-	Perceções das crianças sobre as aprendizagens na SD1	39
Gráfico 3-	Perceções sobre o grau de dificuldade das atividades na SD1	39
Gráfico 4-	Perceções das crianças sobre as aprendizagens na SD2	45
Gráfico 5-	Perceções sobre o grau de dificuldade e interesse das atividades na SD2	46
Gráfico 6-	Perceções das crianças sobre o trabalho em pares na SD2	47
Gráfico 7-	Perceções sobre o grau de dificuldade e interesse das atividades realizadas na SD3	52
Gráfico 8-	Perceções das crianças sobre as atividades realizadas em pares na SD3	53
Gráfico 9-	Perceções sobre a expansão da aprendizagem dos conteúdos nas três SD	54
Gráfico 10-	Perceções sobre o desenvolvimento de competências sociais nas três SD	54
Gráfico 11-	Perceções sobre o desenvolvimento da competência de cooperação nas três SD	55

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AE- Agrupamento de Escolas

CE – Conselho da Europa

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção Geral da Educação

EB – Ensino Básico

FT – Ficha de Trabalho

LE – Língua(s) Estrangeira(s)

LI – Língua Inglesa

LM – Língua Materna

PE – Parlamento Europeu

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SD – Sequência(s) Didática(s)

UE – União Europeia

UM – Universidade do Minho

Nota: este relatório segue as normas do acordo ortográfico em vigor, exceto em citações e títulos de obras cujos autores não o seguem, respeitando-se nestes casos o texto original.

*Interrogar a educação tal como ela é e construir caminhos rumo ao que deve ser  
constituirá um imperativo de qualquer educador preocupado com uma educação que faça sentido.*  
Vieira (2011, p. 2)

## Introdução

Este relatório tem como foco um projeto de investigação desenvolvido no estágio pedagógico do Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), da Universidade do Minho (UM), intitulado *Cooperação e regulação da aprendizagem numa abordagem CLIL: Uma experiência no ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. A prática pedagógica supervisionada teve lugar numa Escola Cooperativa, de ensino privado e público, do concelho de Vila Nova de Famalicão, numa turma do 1ª CEB. As motivações para a minha escolha são simultaneamente pessoais e relacionadas com o contexto de estágio.

Considero que o ensino de uma língua estrangeira (LE) deve estar sempre contextualizado no meio educativo e na realidade que circunda a criança. A abordagem CLIL - *Content and Language Integrated Learning* - implica o ensino da língua associado a conteúdos curriculares abordados noutras áreas disciplinares, conferindo maior sentido à aprendizagem da criança, e pressupõe também a realização de tarefas comunicativas, próximas da abordagem TBL (*Task-based Learning*), o que também pode aproximar a aprendizagem da língua à realidade da criança. Além disso, considero fundamental o desenvolvimento de competências de cooperação e de autorregulação da aprendizagem, essenciais ao desenvolvimento da autonomia da criança e à criação de relações sociais positivas.

O contexto de estágio permitiu-me desenvolver este tipo de competências associadas à abordagem CLIL por variadas razões: a par do projeto educativo da escola, cujos princípios assentam em valores como a cidadania, a inclusão e a integração na comunidade educativa, o trabalho colaborativo, o respeito e tolerância pelo outro, a escola tem vindo a desenvolver, desde 2017, um projeto que assenta no ensino bilingue. O projeto intitula-se de *IntegratEnglish* (IE) e pressupõe a abordagem de conteúdos de diversas áreas curriculares desde o 1ºCEB utilizando a língua inglesa como meio de comunicação. Este projeto tem como princípio subjacente a metodologia CLIL, onde a linguagem deve estar ao serviço da aprendizagem e da comunicação. A turma onde realizei o meu projeto estava inserida nesse projeto desde o início do ano letivo 2018/2019, estando as crianças familiarizadas com a abordagem CLIL, também utilizada na aula de Inglês dedicada ao projeto *IntegratEnglish*, que era lecionada uma vez por semana e, ainda, em vários momentos das aulas de Inglês, sempre que se justificasse, isto é, o manual adotado contemplava também conteúdos de outras áreas curriculares, nomeadamente de Estudo do Meio, Expressão Artística e Musical. A implementação semanal deste projeto no 1º CEB pressupõe um trabalho articulado e interdisciplinar dos docentes e tem como pressupostos a criação de tarefas para os alunos, com predomínio da expressão oral, que lhes permitam alcançar familiaridade e destreza na utilização da língua inglesa (LI). Além disso, o projeto surgiu também em complementaridade com um outro intitulado *Cambridge English Didaxis*, cuja principal finalidade é a certificação da população estudantil na disciplina de Inglês através de um protocolo com a Cambridge English Language Assessment.

Aquando da observação inicial de aulas, pude verificar a motivação e o interesse das crianças pela abordagem CLIL, a qual contribuía para uma aprendizagem significativa, na medida em que as crianças não só podiam consolidar conhecimentos de Estudo do Meio, o que lhes trazia mais confiança e autonomia na aprendizagem, como também podiam desenvolver competências linguísticas associadas a esses conteúdos. Estarem integradas no projeto *IntegratEnglish* proporcionou-lhes a oportunidade de desenvolver bastante a competência da oralidade e da compreensão oral e escrita da LI, uma vez que eram expostas a um input linguístico mais alargado do que é habitual, num ambiente no qual podiam ouvir, reproduzir e memorizar vocabulário diversificado e, de igual modo, comunicar em situações diversas.

No entanto, fui-me deparando com algumas questões que podiam estar a condicionar, de algum modo, as aprendizagens das crianças. Apesar de se tratar de um grupo pequeno, com oito crianças, observei que demonstravam alguma dificuldade em partilhar ideias e dúvidas entre si, e em conseguir gerir conflitos subjacentes ao trabalho em grupo/pares. A par disso, concluí que dificilmente apresentavam as suas dificuldades perante o grupo e recorriam sempre à ajuda da professora, revelando pouca autonomia na resolução de tarefas e nos métodos de trabalho e de pesquisa.

O desenvolvimento da competência de autonomia é um objetivo que desde há algum tempo atrás procuro desenvolver, fruto da minha experiência de ensino de Inglês a crianças desde o ensino pré-escolar. Na verdade, nos dez anos de lecionação de Inglês, na sua maioria a crianças do 1º CEB, fui-me apercebendo da falta de autonomia das crianças no que respeita a métodos de estudo, organização, capacidade de resolução das tarefas escolares e, acima de tudo, à autorregulação da sua aprendizagem, não tendo perceção do que aprendem ou das dificuldades que têm e como podem ser superadas.

Percebi, então, que o desenvolvimento de competências de cooperação e de auto/corregulação seria essencial para a promoção da autonomia destes alunos, sendo necessário desenvolver uma consciência de trabalho cooperativo e uma capacidade de autorregulação da aprendizagem para desenvolver capacidades de pensamento crítico, de reflexão sobre a aprendizagem e de auto/cogestão da aprendizagem. Em conversa com a orientadora cooperante (OC) e com a professora titular de turma e, posteriormente, com a supervisora da UM, concluímos que era fundamental procurar desenvolver estas competências com este grupo de crianças. A escolha do tema foi, deste modo, consensual e de interesse geral.

No capítulo I do relatório, apresento o seu suporte teórico. No que respeita à aprendizagem de línguas estrangeiras e à introdução de uma língua estrangeira no 1º. CEB, refiro documentos reguladores como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECL) do Conselho da Europa (CE, 2001), o *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º. Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2005), *As Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1º, 2º e 3º ciclos* (Ministério da Educação, 2015) e *O Livro Branco sobre a Educação e Formação* da Comissão Europeia, intitulado *Ensinar e Aprender: rumo à sociedade cognitiva* (Comissão Europeia, 1995), onde se estaca o papel fundamental das línguas para a unificação dos povos e para a construção de uma identidade e respeito pela diversidade cultural e de um

sentido de pertença à União Europeia. Serão citados também autores como Strecht Ribeiro (1998), relativamente à necessidade de aprendizagem de uma LE para o desenvolvimento de competências de aprendizagem e de compreensão da diversidade cultural. A fundamentação teórica incluirá ainda a abordagem CLIL nas aulas de Inglês, sendo indispensável referir o documento de referência *Guia para Professores sobre Metodologia CLIL no Ensino Básico – Vol. 1, C4C- CLIL for Children* (2018), e também os princípios teóricos de uma pedagogia para a autonomia e os benefícios de uma aprendizagem cooperativa, temas que deram corpo ao meu projeto. Serão mencionados autores como Richard e Rodgers (2001) e Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007), pelo seu contributo na construção de uma pedagogia assente na autonomia do aluno e do professor, assim como Johnson, Johnson e Holubec (1990), que elencam vantagens da implementação do trabalho cooperativo em sala de aula e distinguem a aprendizagem cooperativa do trabalho de grupo tradicional.

O capítulo II apresenta o contexto de intervenção: a caracterização da escola não agrupada, nomeadamente no que diz respeito ao seu projeto educativo, os documentos reguladores do ensino-aprendizagem e da turma de intervenção, nomeadamente, o perfil linguístico das crianças, as práticas letivas e rotinas de sala de aula. No mesmo capítulo, apresenta-se o plano de intervenção, importando realçar que o projeto foi realizado através da metodologia de investigação-ação, que se desenvolve numa espiral de ciclos de observação, planificação, ação e reflexão. Esta metodologia requer a recolha de dados para posterior análise e reflexão, de forma a ir melhorando as práticas educativas. Os objetivos pedagógico-investigativos definidos para o plano de intervenção foram os seguintes: 1. Conhecer as perceções e atitudes iniciais das crianças relativas à aprendizagem da língua inglesa e à abordagem CLIL; 2. Promover competências de aprendizagem cooperativa no âmbito de atividades de CLIL, 3. Promover a competência de aprender a aprender com foco na auto/corregulação em atividades de CLIL; 4. Avaliar o potencial da aprendizagem cooperativa e da auto/corregulação no desenvolvimento de uma abordagem CLIL.

No Capítulo III, apresentarei o desenvolvimento e a avaliação da intervenção pedagógica. Aqui, serão descritas as perceções e atitudes iniciais das crianças face à aprendizagem do Inglês, e serão apresentadas e contextualizadas as três sequências didáticas implementadas ao longo do projeto. Será dado destaque aos objetivos pretendidos com as tarefas que realizei com as crianças e aos resultados obtidos nos questionários de auto/corregulação. O capítulo incluirá também o registo de alguns trabalhos/ materiais produzidos pelos alunos, sendo apoiado pelos anexos, onde se apresentam as planificações e os principais materiais didáticos. Termina-se com uma síntese avaliativa do projeto, que pretende ser um momento de reflexão sobre aspetos mais e menos positivos, e estratégias de melhoria em atividades futuras na minha prática pedagógica.

Por último, são apresentadas algumas considerações finais, nas quais se conclui acerca do modo como o projeto de intervenção pedagógica contribuiu para melhorar as aprendizagens das crianças e as minhas conceções e práticas enquanto professora.



## Capítulo I

### Fundamentação teórica do projeto

Ao longo deste capítulo, apresento a fundamentação teórica do projeto, abordando questões mais gerais da aprendizagem de LE e do ensino de Inglês a crianças, avançando depois para as temáticas mais específicas do meu trabalho: a abordagem CLIL, o desenvolvimento da autonomia e das capacidades de regulação da aprendizagem, e a aprendizagem cooperativa.

#### 1. A disciplina de Inglês no 1º CEB

##### 1.1 A aprendizagem de línguas estrangeiras

O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR; Conselho da Europa, 2001) fornece uma base comum para a elaboração dos programas curriculares que estruturam o ensino das línguas vivas na Europa. Este documento assenta na valorização da diversidade linguística e cultural na Europa, da comunicação e da interação entre europeus de línguas maternas diferentes, defendendo a mobilidade e a cooperação entre os europeus, a recusa da discriminação e o desenvolvimento de políticas nacionais concertadas no domínio do ensino e da aprendizagem das línguas vivas. O documento sublinha a importância da aprendizagem de várias línguas para o desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural, e não de saberes compartimentados: “As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais” (CE, 2001, p.73). Recomenda-se, também, a utilização da língua estrangeira em contexto, referindo-se o conceito CLIL, e um ensino orientado para a ação, isto é, o aprendente de uma língua, como ator social, deve realizar tarefas realistas ou autênticas, em circunstâncias e ambientes específicos. Referem-se também as competências de “aprender a aprender, assim como a possibilidade de promover uma aprendizagem autodirigida, na qual o aprendente possa tomar consciência dos seus conhecimentos, estabeleça objetivos, selecione materiais e faça a sua autoavaliação. O documento estabelece, ainda, níveis de proficiência para apoiar o ensino e a avaliação em qualquer etapa da aprendizagem das línguas.

O QERCL define um conjunto de competências gerais e comunicativas fundamentais para o aprendente de uma língua, sintetizadas de seguida (CE, 2001, pp. 34-40 e 147-184), e que veiculam uma visão holística do que significa aprender e usar uma língua:

### *I- Competências gerais*

- Conhecimento declarativo (saber; conhecimento do mundo);
- Competência de realização (saber-fazer); capacidades interculturais
- Competência existencial (saber ser e saber estar); atitudes, valores, crenças, tipos de personalidade;
- Competência de aprendizagem (saber-aprender); capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores;

### *II – Competências comunicativas em LE*

- Competência linguística: conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens corretas e significativas bem como a capacidade para os usar. Dentro da competência linguística, o QERCL distingue algumas categorias: lexical gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica.

- Competência sociolinguística: conhecimento e capacidades exigidas para lidar com o uso social da língua; regras de boa educação, registos discursivos diferentes, dialetos e sotaques, conhecimento proveniente da sabedoria popular;

- Competência pragmática: capacidade de organizar estruturas frásicas de forma coesa e coerente (competência discursiva) com vista à função comunicativa (competência funcional).

Entendemos assim que, para a aprendizagem de uma LE, são necessárias competências gerais, mais transversais, nas quais são mobilizados conhecimentos prévios sobre o mundo e a capacidade de executar tarefas do dia-a-dia implicadas no processo comunicativo. São ainda necessárias as competências plurilingue e pluricultural, exigindo uma articulação entre conhecimentos e capacidades linguísticas e culturais: “(...) o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas.” (CE, 2001, p. 231).

Importa referir também um outro documento que pode apoiar a aprendizagem de uma língua estrangeira no 1ºCEB. Trata-se de O Meu Primeiro Portefólio de Línguas ([https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portefolio\\_europeu\\_de\\_linguas\\_basico.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portefolio_europeu_de_linguas_basico.pdf)), um instrumento pedagógico de aplicação dos princípios do QERCL. De acordo com o CE (Portefólio Europeu de Línguas, 2010, p. 2), este instrumento pretende ajudar os aprendentes a:

- controlar sistematicamente as suas aprendizagens
- registar as suas aquisições linguísticas e as experiências interculturais relevantes
- desenvolver competências comunicativas e interculturais
- fomentar a aprendizagem de várias línguas, dentro e fora do sistema escolar
- facilitar a mobilidade
- promover a cidadania europeia

- valorizar a diversidade linguística

É constituído por três partes – Passaporte de Línguas, Biografia de Línguas e Dossiê–, que devem ser preenchidas pelo aluno, com a ajuda do seu Professor e Encarregado de Educação, de modo a que o aluno adquira cada vez mais autonomia;

- Passaporte de Línguas: o aluno deve registar e documentar os conhecimentos adquiridos, as experiências linguísticas e culturais vividas dentro e fora da escola;
- Biografia de Línguas: o aluno regista o que já é capaz de comunicar em várias línguas, reflete sobre a forma através da qual aprende melhor e sobre o que gostaria de aprender;
- Dossiê: o aluno organiza os trabalhos, diplomas, certificados e outros documentos resultantes das suas vivências interculturais.

Torna-se evidente que a aprendizagem de uma língua pressupõe muito mais do que a aquisição de um conjunto de competências linguísticas; é também uma parte integrante da educação de um indivíduo, pois contribui para o seu desenvolvimento global. Prova disso é também o documento *Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida* (Comissão Europeia, 2007), que apresenta um quadro de referência europeu no qual a comunicação em LE é apontada como uma competência essencial.

## 1.2 Introdução da aprendizagem do Inglês no 1º CEB: contributos

*O Livro Branco sobre a Educação e Formação* da Comissão Europeia, intitulado *Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*, publicado em 1995, serve de orientação à ação nos domínios da educação e da formação. Entre outros objetivos, onde se destaca a luta contra a exclusão, está também o domínio de três línguas comunitárias. Aqui é realçado o papel fundamental das línguas na unificação dos povos europeus: “As línguas são também um ponto de passagem necessário para o reconhecimento dos outros. O seu domínio contribui, portanto, para reforçar o sentimento de pertencer à Europa, na sua riqueza e diversidade cultural, e a compreensão entre os cidadãos europeus.” (p. 49). Refere-se ainda que a aprendizagem de uma língua “na mais tenra idade, é um factor não negligenciável de sucesso escolar”. Além disso, “O contacto com uma outra língua, não só é compatível com o domínio da língua materna, como ainda a favorece”. São, também, apontadas vantagens como “Desenvolve as capacidades de atenção e da agilidade intelectual. Como é evidente, alarga o horizonte cultural.” O perfil plurilingue, referido anteriormente, é assumido neste documento como um elemento essencial na construção da “identidade e da cidadania europeias” (Comissão Europeia, 1995, p. 49). Recomenda-se, por isso, que a aprendizagem da primeira LE se inicie no nível pré-escolar e se torne sistemático no ensino primário.

Desde então, muitos foram os países europeus que implementaram no seu sistema educativo o ensino de uma língua estrangeira no ensino primário. Em Portugal, tal foi possível com o aparecimento do *Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º CEB* (Bento, Coelho, Joseph e Mourão, 2005) e a introdução do ensino do Inglês no 1.º CEB como atividade entra-curricular teve lugar no ano letivo 2005/2006. Como forma de ir ao encontro dos restantes países europeus, define-se o seguinte no Despacho n.º 14 753/2005 (2.ª série):

Tendo em conta os padrões europeus, o sistema educativo português necessita recuperar algum do seu atraso, promovendo a elevação do nível de formação e qualificação das futuras gerações, pela aquisição de competências fundamentais através da aposta no desenvolvimento do ensino básico, nomeadamente na generalização do ensino do inglês desde o 1.º ciclo do ensino básico. Por outro lado, a aprendizagem do inglês no 1.º ciclo do ensino básico deve ser considerada essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, de acordo com o quadro europeu comum de referência, bem como elemento fundamental de cidadania, enquanto desenvolvimento precoce de competências, no quadro da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia. (Ministério da Educação, 2005, p. 9785)

Deste modo, ao longo de uma década, a disciplina de Inglês foi lecionada no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular com caráter facultativo, tornando-se obrigatória para o 3.º ano apenas no ano letivo 2015/2016 e com continuidade no ano seguinte para o 4.º ano. De frequência gratuita, a sua aprendizagem visa essencialmente o desenvolvimento de competências e o interesse por este idioma por parte do aprendiz.

O documento *Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º CEB* (Bento, Coelho, Joseph e Mourão, 2005) que serve de referência para o ensino do Inglês no 1.º CEB, salienta a ideia de que o ensino do Inglês “permite reforçar conceitos de outras áreas curriculares”, incentivando “a integração da Língua Inglesa nos processos de aprendizagem utilizados pelos alunos”, e de que o ensino do Inglês a crianças deve contribuir “para o desenvolvimento global da criança, não apenas para o seu sucesso na aprendizagem de línguas” (Bento et al. 2005, p. 10). Entre as várias finalidades do ensino da língua inglesa no 1.º CEB apresentadas pelos autores, destacam-se algumas que estão diretamente relacionadas com o meu projeto, nomeadamente:

- Fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
- Promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania;
- Proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras;
- Favorecer atitudes de autoconfiança e de empenhamento no saber-fazer;
- Promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
- Fomentar outras aprendizagens.

Estes objetivos estão relacionados com o meu projeto, uma vez que desenvolver a auto/corregulação através de uma abordagem CLIL significa promover situações de aprendizagem significativas, nas quais poderão ser reforçadas as competências linguísticas, além de garantir aprendizagens diversificadas e que promovam

a articulação entre saberes, momentos de aprendizagem propiciadores de autorregulação e assentes em dinâmicas de trabalho cooperativo.

Tendo como base o Currículo Nacional do Ensino Básico, Bento et al. (2005) sugerem um referencial curricular que “deve corresponder aos interesses dos alunos, apelar às suas emoções, estimular o seu envolvimento activo, a sua imaginação e criatividade”. Deste modo, propõem uma operacionalização curricular que passo a citar em seguida:

- Dê ênfase à audição e à oralidade, especialmente na fase inicial. No entanto, a leitura e a escrita podem desempenhar um papel de apoio crítico e não devem ser negligenciadas;
- Inclua a discriminação e imitação de sons, entoações e ritmos em realizações linguísticas significativas;
- Promova a memorização apoiada em suportes visuais, auditivos e gestuais;
- Conduza ao reconhecimento de diferentes tipos de enunciados;
- Privilegie a reprodução de enunciados curtos em situações de comunicação;
- Explore, com frequência, a produção oral;
- Incremente a reprodução escrita de enunciados orais sempre que se julgar pertinente fazê-lo;
- Utilize todos os padrões organizacionais possíveis, tais como o trabalho individual, de pares, ou em pequenos grupos, associados ao trabalho com o grupo-turma;
- Ajude os alunos a, gradualmente e de forma natural, reflectir sobre as diferentes estratégias de aprendizagem utilizadas, em utilização ou a utilizar, numa perspectiva metacognitiva da aprendizagem. (op. cit., p.13)

São vários os autores que defendem a introdução do ensino de uma LE numa fase precoce da criança. Strecht Ribeiro (1998) é um dos autores que importa citar a propósito desta temática. Segundo ele, a aprendizagem de uma língua estrangeira permite à criança não só desenvolver várias competências como a autonomia, criatividade, espírito crítico e autoconfiança, assim como adquirir atitudes positivas em relação à diversidade cultural. O autor reforça a sua teoria defendendo que a língua “não acontece num vazio” (p. 27), isto é, ela está inserida na cultura de um povo e é uma das formas de comunicação e de expressão mais importantes. Dias e Mourão (2005) afirmam que são várias as vantagens do ensino precoce de uma LE: o desenvolvimento de uma empatia pela diversidade cultural dos estrangeiros; de competências sociais e de comunicação e, por conseguinte, um aumento da autoestima. Além disso, realçam que a aprendizagem de uma primeira língua (materna) facilitará a aprendizagem de uma segunda (estrangeira).

*Teaching English to Children*, de Wendy e Ytreberg (2008) é, sem dúvida, um recurso pedagógico essencial para o ensino do Inglês a crianças pelas sugestões e abordagens pedagógicas que recomendam. Não esquecendo que o perfil de aprendizagem de uma criança diverge do perfil de um adulto, os autores começam por dividir as crianças em dois grupos etários: dos 5 aos 7 anos e dos 8 aos 10 anos. No que diz respeito aos dois grupos, identificam um conjunto de capacidades importantes nos processos de aquisição linguística.

As crianças que pertencem à faixa etária dos 5-7 anos são capazes de:

- They can talk about what they are doing.
- They can tell you about what they have done or heard.
- They can plan activities.
- They can argue for something and tell you why they think what they think.
- They can use logical reasoning.
- They can use their vivid imagination.

- They can use a wide range of intonation patterns in their mother tongue.
- They can understand direct human intonation. (Wendy & Ytreberg, 2008, pp. 6-7)

As crianças que pertencem à faixa etária dos 8-10 anos são capazes de:

- Their basic concepts are formed.
- They can tell the difference between fact and fiction.
- They ask questions all the time.
- They are able to make some decisions about their own learning.
- They are able to work with others and learn from others. (Wendy & Ytreberg, 2008, pp. 8-9)

Os autores assumem que uma criança entre os 8-10 anos (como é o caso dos aprendentes de Inglês no 1ºCEB) já desenvolveu estruturas linguísticas que lhes permitam ser um utilizador capaz da sua LM e concluem que possui uma consciência e preparação necessárias para a aquisição de uma LE.

## 2. Abordagem CLIL

### 2.1 O que é a abordagem CLIL?

Desde há muito tempo que a Comissão Europeia recomenda o ensino bilingue e/ou CLIL - *Content and Language Integrated Learning* - como uma forma viável de aprender uma LE, pressupondo-se que aumenta os níveis de proficiência comunicativa dos alunos por estarem mais expostos à LE, sem terem de aumentar a carga horária letiva, e que desenvolve uma aprendizagem significativa, motivadora e desafiante, inclusiva e intercultural. Fruto das recomendações das políticas linguísticas europeias, alguns países europeus integraram esta abordagem no seu sistema educativo, a par de uma aprendizagem precoce das línguas estrangeiras, onde o Inglês surge como principal oferta.

Tendo em conta as novas sociedades globalizadas que pressionam a educação a preparar crianças e jovens para um mundo multilíngue, a abordagem pedagógica CLIL tornou-se essencial no sistema educativo dos países europeus. Esta abordagem consiste numa “aprendizagem integrada de uma língua estrangeira (Inglês) e de conteúdos disciplinares curriculares” envolvendo as crianças em “sequências de aprendizagem transcurriculares” (*Guia para Professores sobre Metodologia CLIL no Ensino Básico – Vol. 1, CAC- CLIL for Children*; 2018, p. 13). Várias denominações lhe são atribuídas: “uma metodologia, uma abordagem pedagógica, uma perspetiva educativa, uma prática educativa inovadora ou apenas um projeto bilingue transcurricular de natureza integradora” (Ibidem). No entanto, os conceitos “conteúdo” e “língua” são conceitos-chave para esta abordagem. Assumindo que CLIL “constitui uma abordagem educativa, relativamente inovadora nos sistemas educativos europeus, que combina a aprendizagem de conteúdo disciplinar com aprendizagem de uma língua estrangeira (ou adicional), de forma simultânea” (op. cit., p.10), torna-se evidente que esta abordagem é enriquecedora para o processo de aprendizagem das crianças. Brewster, Ellis e Girard (1992) sustentam que integrar o ensino das línguas nas restantes áreas curriculares contribui para uma melhor aprendizagem dos conteúdos curriculares, dando exemplos na área da Matemática (número, horas, etc.), Estudo do Meio (animais, plantas, etc.) e Música (som, ritmo, etc.).

É extensa a literatura que encontramos sobre a abordagem CLIL associada à articulação curricular no 1º CEB. Ellison (2015) apresenta esta abordagem como uma metodologia que desenvolve os 4Cs: “its underlying principles and methodology focus on the combined development of Content, Communication, Cognition and Culture, all vital elements in the primary curriculum” (p. 1). Ellison apresenta, ainda, as várias potencialidades do CLIL: obriga o professor a perspetivar outras necessidades educativas, fornece-lhe mais conhecimento ao nível do currículo do 1º ciclo e das exigências cognitivas e linguísticas neste nível de aprendizagem, reforça a sua responsabilidade em educar a criança como um ser único e não fragmentado por saberes e reforça a importância do ensino da língua inglesa no currículo.

Dos contributos para o desenvolvimento de uma abordagem CLIL no ensino do Inglês no 1º CEB, sublinho a proposta de Coyle (2008), que apresenta uma abordagem pedagógica assente nas quatro componentes acima referidas – *Content, Cognition, Communication and Culture*. Coyle desenvolveu esta proposta em 1999, distanciando-se, então, das estratégias de aprendizagem de uma língua estrangeira publicadas pela ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*). De acordo com o esquema metodológico de Coyle, a abordagem CLIL pressupõe a escolha de um conteúdo (temas do currículo) que se relaciona horizontalmente com a cognição (entendimento) através da comunicação (uso da língua inglesa), inserindo aspetos culturais que possam estar presentes. De acordo com autores como Pérez-Vidal (2008) e Marsh (2002), a utilização de uma LE para abordar conteúdos de áreas curriculares promove um dos princípios-chave da estratégia europeia para aumentar o número de alunos expostos a uma segunda língua de forma a fomentar a comunicação em contexto de aquisição de conhecimento.

## 2.2 Princípios e operacionalização da abordagem CLIL

A abordagem CLIL segue alguns princípios inovadores que se baseiam na teoria dos 4Cs definidos por Coyle (2005) (Conteúdo, Comunicação, Cognição e Cultura). O quadro 1 traduz a adaptação dos 4Cs ao ensino básico (1º e 2º ciclos) (*CAC Clil for Children*, 2018, p. 15)

<p><b>CONTEÚDO (POR MEIO DE LÍNGUA)</b></p> <p>Aprende-se a língua estrangeira por meio do conteúdo do tópico, ensinado de forma a potenciar uma aprendizagem natural e ativa</p> <p>O enfoque na aprendizagem de língua NÃO incide na estrutura ou gramática, mas em contextos ‘reais’ de uso da língua (para resolver tarefas)</p>	<p><b>COMUNICAÇÃO</b></p> <p>Coloca-se e ênfase numa aprendizagem linguística para comunicar e para uso imediato</p> <p>A língua é usada como meio de realização de tarefas, de resolução de problemas, para desenvolver projetos e para exprimir ideias</p>
<p><b>COGNIÇÃO</b></p> <p>A língua estrangeira (Inglês) é usada, tal como a língua materna, para pensar</p> <p>Quando se usa o Inglês para pensar está-se a enriquecer a compreensão dos conceitos</p>	<p><b>CULTURA</b></p> <p>Aprender uma língua estrangeira é aprender sobre as culturas que a usam e contrastá-la com a sua própria língua</p>

	Usar o Inglês para comunicar e para pensar é uma competência-chave para viver em espaços multilingues globalizados
--	--

### Quadro 1- Adaptação dos 4Cs ao ensino básico (1º e 2º ciclos)

No âmbito deste mesmo documento (op. cit., pp. 19-20), são propostas estratégias de aprendizagem que colocam a tónica nos alunos e nas aprendizagens explicitadas a seguir:

- Aprendizagem holística - integra todas as áreas disciplinares com vista a apoiar a criança no seu desenvolvimento social, psicológico, físico e cognitivo.
- Aprendizagem construtivista - descoberta e construção de esquemas mentais pelas crianças através da sua interação com o meio envolvente.
- Aprendizagem experiencial - abordagem com recursos físicos envolvendo objetos reais e autênticos.
- Aprendizagem ativa - a aprendizagem é feita através da descoberta dando-se maior relevo à resolução de pequenos problemas, planeamento do próprio trabalho em detrimento de o aprendiz apenas ouvir e ler. A aprendizagem pressupõe uma partilha de conhecimento e de compreensão.
- Aprendizagem experimental - resulta de um processo de experimentação, formulação de hipóteses e da sua verificação e de conclusões.
- Aprendizagem digital - implica o recurso aos mais variados instrumentos digitais de uma forma confiante e crítica.
- Aprendizagem cooperativa – implica um trabalho em grande grupo/turma, pequenos grupos, pares numa lógica de comunicação entre todos e na qual o professor deve monitorizar as ações e reações das crianças.
- Aprendizagem pela descoberta - numa lógica de rejeição de um conhecimento muito orientado e pré-determinado, o foco está na descoberta da sua própria compreensão e conhecimento de conceitos.
- Aprendizagem por tarefas - designada como *Task-based learning* (TBL), o objetivo é utilizar a língua como forma de realizar a tarefa pretendida. Este tipo de aprendizagem subdivide-se em: pré-tarefa, tarefa, planeamento da mesma, reportar sobre a tarefa, análise e prática.
- Resposta Física Total (*Total Physical Response TPR*) – combinação da aprendizagem da língua com ações físicas, normalmente utilizadas na sequência de rotinas diárias, contextos simulados ou específicos.

Neste tipo de abordagem CLIL, o foco está na comunicação, isto é, mais importante do que o rigor linguístico é a fluência que vai permitir que a comunicação se estabeleça no ambiente de sala de aula. O professor é visto como “informador, consultor e colaborador, sendo a aprendizagem centrada no aluno.” (*C4C Clil for Children*, 2018, p. 31). A planificação implica um trabalho cooperativo dos professores, uma vez que o professor de Inglês deve trabalhar em parceria pedagógica com o(s) professor(es) das outras áreas curriculares. O quadro 2 (op. cit., p. 16)



exemplifica os conceitos-chave para a implementação do CLIL, que resultam de um trabalho de cooperação entre professores.

PONTOS-CHAVE DE IMPLEMENTAÇÃO DE CLIL
1. A <b>motivação</b> do professor aumenta com a colaboração com outros colegas e com a identificação de oportunidades transcurriculares.
2. O diálogo transcurricular e o desenho curricular contribuem para melhores práticas de sala de aula por meio da <b>partilha de</b> abordagens, atividades e boas práticas.
3. São necessárias, uma <b>coordenação</b> cuidadosa, diplomacia e a capacidade de trabalho em parceria, para que os docentes se não sintam ameaçados pela intrusão ou presença de um outro professor.
4. A implementação de CLIL aporta geralmente aos docentes envolvidos oportunidades acrescidas de <b>desenvolvimento profissional</b> . Em alguns países os professores poderão beneficiar de programas de intercâmbio e de aumentos financeiros.

Quadro 2- Pontos-chave de implementação de CLIL (cooperação entre professores)

No âmbito desse trabalho cooperativo, são decididos quais os conteúdos especializados interdisciplinares que serão abordados; quais os interesses dos alunos sobre o tema; a capacidade das crianças e reação perante novas aprendizagens; necessidades educativas individuais e atividades pedagógicas diversificadas. A figura 1 (op. cit., p.37) exemplifica a organização de conteúdos para aulas CLIL.

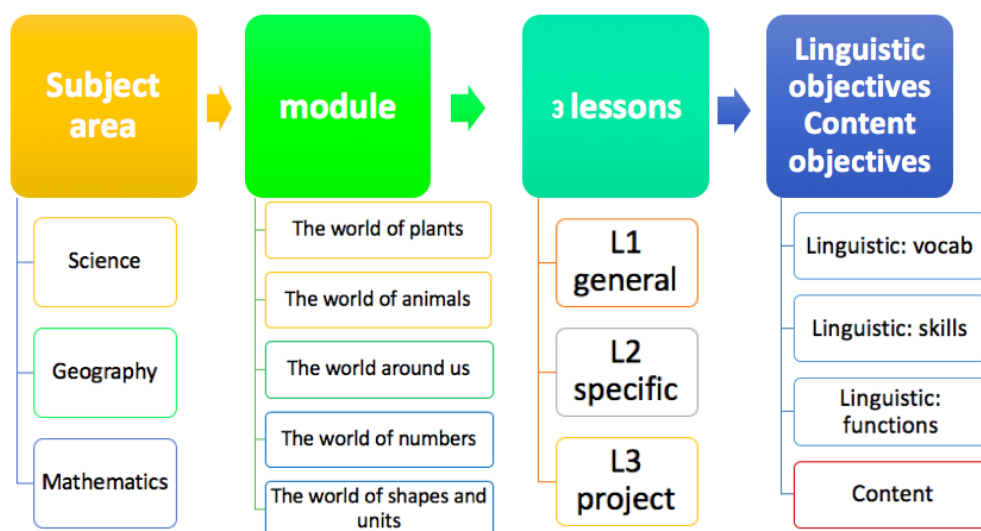


Figura 1 - Mapa de conteúdos para aulas CLIL

Este documento de orientação para a abordagem CLIL recomenda o uso de atividades e recursos variados, de forma a garantir a riqueza das aprendizagens como um desafio para as crianças e promover o seu envolvimento e empenho. Assim sendo, torna-se fundamental (op. cit., pp. 43-44):

- Repetir
- Parafrasear
- Utilizar linguagem gestual e corporal
- Recorrer ao TPR (*Total Physical Response*)
- Recorrer à demonstração
- Recorrer à visualização

- Recorrer ao trabalho de projeto

Os modelos CLIL podem ser organizados de diferentes modos e determinam o tipo de colaboração entre professores. Assim, encontram-se:

- *Exposições curtas*: aulas com a duração de 30 a 60 minutos diários onde uma área temática de uma disciplina é explorada na língua estrangeira;
- Planificação de uma *pequena série de aulas* de um determinado tópico;
- Cursos em Módulos: são lecionadas várias disciplinas através da língua estrangeira quer de acordo com a parceria pedagógica já referida anteriormente quer pelo Professor Titular de Turma, desde que tenha formação em CLIL e/ou bom domínio da LE.
- *Ensino a longo termo*: lecionação a partir de um currículo integrado que implica uma imersão parcial dos alunos.

### 2.3 O CLIL em Portugal

O Projeto de Ensino Bilingue Precoce no 1.ºCEB em Portugal, originalmente designado *Bilingual Schools Project*, resulta de uma colaboração entre o Ministério da Educação e Ciência, através da Direção-Geral da Educação (DGE), e o British Council Portugal (BC). É um projeto-piloto, inovador no sistema de ensino público, que visa lecionar, desde o início da escolaridade obrigatória, o currículo do 1.ºCEB através das línguas portuguesa e inglesa. Este projeto surge no nosso país na sequência da realização de um Estudo de Viabilidade, financiado pelo BC, que aferiu a exequibilidade da implementação desta iniciativa a nível nacional, em 12 Agrupamentos de Escolas (AE), em 2009/2010. Os resultados deste estudo evidenciaram que 7 desses AE apresentavam condições para participarem nesta iniciativa. Durante o ano letivo 2010/2011 decorreu a fase de preparação do projeto, através da realização de formação especializada em língua inglesa e em didática de ensino bilingue, promovida e organizada pela DGE. O projeto-piloto foi implementado a partir de 2011.

No âmbito deste projeto são lecionados, em língua inglesa, parte dos conteúdos das áreas curriculares de Estudo do Meio e de Expressões, que representam entre 20% (5 horas) a 40% (10 horas) da carga horária semanal do 1.º CEB (22,5 a 25 horas). O projeto foi concebido para estarem presentes na sala de aula o professor titular de turma e o professor de Inglês de 2.º ou 3.º CEB em parceria pedagógica (uma vez que ainda não havia professores de Inglês profissionalizados no 1.ºCEB). A par da aprendizagem de parte do currículo em língua inglesa, é desenvolvida a literacia em Inglês, enquanto Atividade de Enriquecimento Curricular e/ou através da Oferta Complementar.

No seguimento do Protocolo de Cooperação Institucional e Educativa assinado em julho de 2016 entre a DGE, do Ministério da Educação, e o BC, foi definida a matriz de implementação do Programa Escolas Bilingues/ Bilingual Schools Programme em Inglês (PEBI) na educação pré-escolar e no ensino básico público a partir de 2016/2017.

O PEBI (2016) visa:

- sensibilizar as crianças da educação pré-escolar para a aprendizagem do Inglês, com carácter lúdico e informal, tendo em conta os interesses, as preferências e as propostas das crianças;

- desenvolver gradualmente a proficiência comunicativa dos alunos da escolaridade obrigatória em língua inglesa de forma integrada com os conteúdos curriculares;
- promover uma educação inclusiva e intercultural;
- desenvolver as capacidades dos alunos para apoiar simultaneamente o desenvolvimento da comunicação em Inglês e o conhecimento dos conteúdos curriculares nessa língua;
- capacitar os docentes de boas práticas na didática da língua inglesa e em metodologia de ensino bilingue/CLIL a crianças;
- apoiar a gestão das escolas na implementação sustentável e com qualidade do Programa;
- aumentar, de forma gradual, a rede de escolas bilingues, de modo a abranger 5% das escolas do ensino público a nível nacional até 2020. (Direção Geral da Educação, 2016, p.3)

No caso particular do 1º CEB, este programa consiste na “aprendizagem integrada dos conteúdos curriculares em Estudo do Meio, Expressões ou Educação Artística e Educação Física e da aprendizagem de Inglês, Língua Estrangeira”, com um mínimo de 7-9 horas semanais e com uma metodologia e recursos pedagógicos adequados a este ciclo de ensino.

Na implementação do Programa, que respeita as matrizes, documentos curriculares e legislação em vigor, foram definidas orientações para todos os ciclos de ensino. A nível organizacional, no 1ºCEB, é recomendado que “as aulas de Estudo do Meio e Expressões ou Educação Artística e Educação Física em língua inglesa sejam lecionadas pelo professor titular de turma, assessorado/coadjuvado pelo professor de Inglês”. A nível pedagógico-didático, são recomendadas boas práticas de ensino do currículo através de:

- Criação de um ambiente de aprendizagem bilingue que proporcione segurança e sentido de pertença aos alunos;
- A utilização de uma metodologia centrada no aluno visto como participante ativo e não passivo;
- A comunicação em contexto de aprendizagem através da língua Inglesa, sem tradução direta para português;
- A seleção de conteúdos que constituam um desafio para os alunos e não repetição de um dado conteúdo em ambas as línguas no mesmo ano de escolaridade;
- Desenvolvimento do pensamento crítico, através da utilização de capacidades cognitivas de ordem mais elevada e da criação de oportunidades para questionar, refletir e interagir com o docente/pares, visando a autonomia da criança/aluno;
- Sensibilização para a consciência intercultural, através da descoberta, da reflexão, da apreciação e da compreensão da sua cultura e da diversidade de culturas existente no contexto da aprendizagem em língua inglesa;
- Utilização de métodos, técnicas e instrumentos de avaliação formativa, focada nomeadamente no processo e orientada para a progressão na aprendizagem. (Direção geral da Educação, 2016, p. 6)

No que concerne ao programa CLIL desenvolvido na escola onde realizei o estágio, o programa teve início no ano letivo 2017/2018 para o 2º e 3º ciclos e o ensino secundário regular. O 1º ciclo foi abrangido por este programa apenas no ano letivo seguinte, altura na qual foi introduzido no ensino privado com a abertura de uma turma de 3º ano, a minha turma de intervenção de estágio pedagógico. Assim sendo, o programa CLIL contemplou todas as disciplinas do 2º e 3º ciclos, tendo como princípio subjacente o trabalho de parceria pedagógica entre os professores das diversas áreas disciplinares e o/a professor(a) de Inglês.

Ao nível do 1ºCEB, a parceria pedagógica entre a professora titular de turma e a professora de Inglês resultava numa aula CLIL semanal, na qual estavam as duas docentes presentes, e os conteúdos mais exploradas nesta abordagem eram os do programa curricular da disciplina de Estudo do Meio. A aula de CLIL semanal era lecionada numa hora planificada para a disciplina de Inglês estando, por isso, incluída no horário dos alunos. A disciplina de

Inglês estava organizada de acordo com a planificação anual da disciplina na qual encontrávamos os conteúdos curriculares, de acordo com as metas curriculares definidas para utilizadores elementares, nível de iniciação (A1), com foco no desenvolvimento de competências *Listening, Reading, Spoken Interaction, Spoken Production*, com recurso ao manual adotado, que irei referir no capítulo II. Além da planificação anual da disciplina, encontramos a planificação do projeto IntegratEnglish com alguns dos conteúdos curriculares transferidos da planificação de Estudo do Meio como, por exemplo, *Os rios e os seus afluentes; o sistema solar, planificação* para o terceiro ano, *O seu Corpo (bloco: À Descoberta de si mesmo); Aspetos Físicos do Meio (bloco: À Descoberta do ambiente natural)*, planificação para o quarto ano. Deste modo, os alunos do 1ºCEB usufruíam de três aulas de Inglês semanais, calendarizadas e planificadas, como já referi. As aulas de CLIL na turma de 3º ano que tive oportunidade de observar foram uma demonstração de que este tipo de abordagem reforça o ensino de uma LE, no caso particular o Inglês, na medida em que cria oportunidades de mobilização e consolidação de conhecimentos e promoção do uso da LI como meio de comunicação.

### 3. Aprendizagem cooperativa e autonomia

#### 3.1 Pedagogia para a autonomia

À luz dos princípios da abordagem CLIL, torna-se importante sublinhar a importância de uma pedagogia centrada no aluno, opondo-se, desta forma, às metodologias do ensino tradicional onde o papel do aluno era essencialmente passivo, de ouvinte, e o professor era o transmissor do conhecimento, não havendo espaço para grandes intervenções, dúvidas, críticas e reflexões dos aprendentes. Para Richard e Rodgers (2001), um dos grandes objetivos do CLIL é levar os alunos a adquirir autonomia para compreender o seu processo de aprendizagem. Contudo, por que razão será tão importante promover a autonomia do aluno em relação ao seu processo de aprendizagem?

A autonomia é um dos pressupostos de uma educação democrática. Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007) definem a autonomia do professor e do aluno como uma “competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão de educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social” (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007, p. 2). Um dos grandes objetivos deste projeto foi promover a competência de aprender a aprender com vista à autorregulação e correção da aprendizagem, de modo a desenvolver a autonomia das crianças.

Uma pedagogia para a autonomia rompe com “ambientes de aprendizagem controladores” que, segundo esses autores, “contribuem para um fraco aproveitamento, o surgimento de ansiedade, uma preferência pelo trabalho fácil e a dependência em relação a outros para avaliação do próprio trabalho” (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007, p. 4). Há evidências de que o desenvolvimento da autonomia do aluno está diretamente relacionado com o sucesso educativo: “um sentido de prazer e vitalidade, motivação intrínseca, auto-percepção de competência, preferência

pelo trabalho que oferece desafios, empenho na compreensão conceptual, consciência crítica dos processos de aprendizagem, atitudes cooperativas, capacidade de tomada de decisões e disposição para aprender” (Deci & Ryan, 1987 e Boggiano & Katz, 1991, citados por Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007, p. 4).

Como referem Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007, p. 26), termo “autonomia” tem gerado controvérsia, sendo associado a conceitos como “independência, autorregulação, autogestão, autodireção, autoinstrução, desenvolvimento do aluno, aprender a aprender”. Não obstante a complexidade do termo, os autores preconizam que a autonomia seja entendida como um “constructo da capacidade de autogestão através da reflexão consciente e da tomada de decisões informada” (p. 6). Assumindo a autonomia como uma competência a desenvolver, entendemos então que será a capacidade de o aluno crescer enquanto ser aprendiz e enquanto pessoa. Deste modo, implica um conjunto de “capacidades, conhecimentos, atitudes positivas e disposição” e “a noção de competência denota a capacidade de agir responsabilmente” (op. cit., p. 27).

Uma pedagogia para a autonomia na escola implica uma redefinição do papel do professor. É esperado que o professor do século XXI seja mais do que um reproduzidor e executor das práticas curriculares; espera-se que seja “autodeterminado, socialmente responsável, e criticamente consciente” (op. cit, p. 2). Assim, uma pedagogia para a autonomia implica não só o desenvolvimento da autonomia do aluno, mas também do professor, e aqui assume especial relevo o desenvolvimento de projetos de investigação-ação, durante o estágio e ao longo da carreira profissional. Os professores deixam de ser vistos como meros executores ou técnicos para serem vistos como profissionais capazes de responder a situações muito particulares de acordo com as especificidades dos alunos e dos contextos em que se encontram (Burns, 2005; Vieira, et al., 2007). O modelo de investigação-ação implica o desenvolvimento de um plano de ação criticamente informada e a análise dos efeitos da ação para o desenho de planos de ação futura. Este modelo valoriza a subjetividade do profissional, na medida em que este desenvolve o seu conhecimento numa área específica de forma a melhorar a sua prática, refletindo sobre as evidências encontradas no seu contexto. Trata-se da emancipação do professor em relação às metodologias de ensino tradicional. O professor deve compreender que o seu papel é ativo e a sua tarefa passa por motivar os alunos a compreender que o conhecimento e a verdade são “contextuais”. Para Lamb, 2000, citado por Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007, p. 24), “é vital que o professor também atravessasse este processo, reflectindo criticamente sobre o seu espaço e as forças que entram em jogo, de modo a ser capaz de identificar e reavaliar criticamente as suas próprias teorias pessoais”.

Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007, pp. 30-40) definem três subcompetências principais para a autonomia do aluno: a competência de aprendizagem, a competência para a motivação e a competência para pensar criticamente, sumariadas no quadro 3.

COMPETÊNCIAS PARA A AUTONOMIA DO ALUNO	
<b>Competência de aprendizagem</b>	Regula e controla a atividade mental através da aplicação do conhecimento metacognitivo e do uso orquestrado de estratégias de aprendizagem. Implica conhecimento metacognitivo (estratégias autorreguladoras), estratégias de aprendizagem e comportamentais.
<b>Competência para a motivação</b>	Condição ou estado interno (desejo) capaz de ativar ou estimular o comportamento do aluno numa determinada direção, isto é, ser bem-sucedido no processo de aprendizagem. Implica crenças, percepções, interpretações e expectativas individuais.
<b>Competência para pensar criticamente</b>	Pensamento crítico que faz parte de um processo intelectual capaz de conceptualizar, aplicar, analisar, sintetizar e/ou avaliar ativa e competentemente a informação reunida através da, ou gerada pela observação, experiência, reflexão, ponderação ou comunicação como orientação para a crença e a ação. Implica a existência de pensamento crítico e recursos mentais que permitam a reflexão.

**Quadro 3** – Competências para a autonomia do aluno (baseado em Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007)

Os mesmos autores propõem nove princípios pedagógicos que consideram ser promotores de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas (op. cit: 54):

1. Encorajar a responsabilidade, a escolha e o controlo flexível
2. Facultar oportunidades para aprender a aprender e para a autorregulação
3. Criar oportunidades para o suporte à autonomia cognitiva
4. Criar oportunidades para a integração e a transparência
5. Desenvolver a motivação intrínseca
6. Aceitar e favorecer a diferenciação da aprendizagem
7. Encorajar a orientação para a ação
8. Promover a interação conversacional
9. Promover a indagação reflexiva

Os autores procuram, essencialmente, encorajar a inovação de forma a promover uma pedagogia para a autonomia. Do mesmo modo, pretendem facultar ferramentas conceptuais aos professores/formadores para que possam analisar e expandir as suas práticas. Na verdade, o professor tem um papel determinante na educação em línguas: cabe ao professor refletir sobre e as suas opções pedagógicas e práticas de ensino tendo em conta estes princípios pedagógicos, de forma a desenvolver a autonomia do aluno e a sua própria autonomia profissional.

### 3.2. Aprender *a aprender*

Segundo Piscalho e Simão (2011, p. 1), “Os processos de auto-regulação da aprendizagem situam-se no campo daqueles saberes apelidados instrumentais, que permitem e promovem o aprender a aprender”. As autoras advogam que as competências de autorregulação e autonomia são instrumentos essenciais à aprendizagem e que devem ser integrados nas atividades quotidianas das crianças. Acreditam que em fase precoce, a criança será mais capaz de autorregular a sua aprendizagem uma vez que as competências de aprendizagem ainda se encontram em fase de construção. As autoras recomendam que se promova estas competências cada vez mais precocemente, pelos vários benefícios imediatos e na aprendizagem ao longo da vida. Sugerem, por conseguinte, atividades e um ambiente de aprendizagem promotores de uma participação ativa das crianças no seu desenvolvimento, “ajudando-as a identificar e diversificar as suas estratégias e a aperfeiçoar gradualmente

processos autonomizantes e auto-regulatórios” (op. cit., p. 2). A competência de aprender a aprender é definida como “uma das linhas chave da pedagogia para a autonomia e formação dos educadores e professores” (op. cit., p. 2).

Para Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007, p. 55), “Aprender a aprender promove a capacidade dos alunos reflectirem sobre e verbalizarem o seu próprio processo de processo de aprendizagem, por intermédio de actividades de *meta-aprendizagem* que melhorem a eficácia do acto de aprender”. De acordo com estes autores, os alunos terão a oportunidade de desenvolver não só ferramentas de aprendizagem, mas também competências de aprendizagem ao longo da vida que lhes permitirão lidar com o inesperado, fazer escolhas informadas e construir conhecimento na interação com o mundo.

Também o já referido quadro de referência europeu *COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS PARA A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA QUADRO DE REFERÊNCIA EUROPEU* (Comissão Europeia, 2007) define a competência de aprender a aprender como uma das oito competências-chave:

Aprender a aprender é a capacidade de iniciar e prosseguir uma aprendizagem, de organizar a sua própria aprendizagem, inclusive através de uma gestão eficaz do tempo e da informação, tanto individualmente como em grupo. Esta competência implica também que o indivíduo tenha consciência do seu próprio método de aprendizagem e das suas próprias necessidades, identificando as oportunidades disponíveis, e que tenha a capacidade de ultrapassar os obstáculos para uma aprendizagem bem sucedida. Esta competência significa adquirir, processar e assimilar novos conhecimentos e aptidões e saber procurar e fazer uso de aconselhamento. Aprender a aprender obriga os aprendentes a apoiarem-se nas experiências de vida e de aprendizagem anteriores a fim de aplicarem os novos conhecimentos e aptidões em contextos variados — em casa, no trabalho, na educação e na formação. A motivação e a confiança são elementos fundamentais para a aquisição desta competência. (Comissão Europeia, 2007, p.8).

Para Raya, Lamb e Vieira (2007, p. 55) o princípio da autorregulação é um princípio subjacente à competência de aprender a aprender, afirmando que “A autorregulação é uma componente central do aprender a aprender. Refere-se ao processo autodirigido por meio do qual os alunos transformam as suas capacidades mentais em competências académicas”. Para tal, estes autores advogam que os alunos necessitam de ter autocontrolo sobre as suas aprendizagens, sobre o seu comportamento e motivação intrínseca, assim como sobre o seu ambiente de aprendizagem (op. cit., p. 55). Numa grande parte das vezes, não são apresentadas aos alunos muitas opções de actividades e tarefas nem são facultados exemplos de estratégias capazes de promover a sua maior participação no processo de aprendizagem. Nesta linha de pensamento, o termo “autonomia cognitiva” ganha importância na construção da autonomia do aluno, por requerer o seu maior envolvimento na aprendizagem em situações concretas como argumentação e/ou tomada de posições, escolha de caminhos a seguir, resolução de problemas e autoavaliação das suas escolhas e ideias assim como dos seus pares.

O CE reforça a necessidade de os aprendentes desenvolverem “as suas capacidades de estudo e as suas capacidades heurísticas e aceitem a responsabilidade pela sua própria aprendizagem” (CE, 2001, p. 208). Assim sendo, o professor deve transferir “progressivamente a responsabilidade da aprendizagem” para “os alunos/estudantes e encorajando-os a reflectir sobre a sua aprendizagem e a partilhar a sua experiência com

outros aprendentes” (op. cit., p. 208). Deve, ainda, contribuir para que os aprendentes desenvolvam o seu grau de consciência sobre o processo de ensino-aprendizagem em que participam “na experimentação de diferentes opções metodológicas; e conseguindo que os aprendentes identifiquem o seu próprio estilo cognitivo e desenvolvam, conseqüentemente, as suas próprias estratégias de aprendizagem” (op. cit., p. 208).

A autorregulação deve necessariamente implicar a correção da aprendizagem, isto é, só se tornará autónomo aquele aluno que for capaz de desenvolver competências sociais e de cooperação como saber ouvir, saber respeitar, colaborar com os outros, ser tolerante e, simultaneamente, ter pensamento crítico em relação a si e aos outros. O papel dos professores é, por isso, fundamental no sentido de criar as estratégias e atividades de aprendizagem cooperativa.

### 3.3 Aprendizagem cooperativa

Johnson e Johnson (1990) definem cooperação como:

(...) working together to accomplish shared goals. Within cooperative activities individuals seek outcomes that are beneficial to themselves and beneficial to all other group members. Cooperative learning is the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other's learning. (Johnson & Johnson, 1990, p.4)

São vários os benefícios do trabalho cooperativo. Além de desenvolver capacidades cognitivas, promove o desenvolvimento de relações interpessoais, uma vez que, tendo que trabalhar em equipa, os alunos têm que se ouvir uns aos outros, saber esperar, aprender a tolerar as atitudes dos seus pares e a respeitar opiniões diferentes das suas. Não é ousado afirmar que o trabalho cooperativo desencadeia um conjunto de mecanismos em sala de aula que promoverão uma educação para a tolerância e a responsabilidade, apoiando o desenvolvimento da autonomia. Por outro lado, será uma das estratégias a utilizar perante a diversidade de perfis de aprendizagem, ou seja, o trabalho em equipa potencia a participação de todos os alunos, independentemente das suas capacidades cognitivas, dos seus ritmos de trabalho e das suas necessidades educativas, através da atribuição de diferentes papéis e da promoção da interação e da interajuda, desenvolvendo a sua capacidade de auto/correção da aprendizagem.

Johnson, Johnson e Holubec (1990) chamam a atenção para o facto de nem todos os trabalhos realizados em grupo poderem ser considerados como trabalho cooperativo: “Sitting students near each other and telling them that they are a group in and of itself does not produce cooperation or the higher achievement and other outcomes typically found in cooperative learning groups” (p. 7-8). Para clarificar o seu pensamento, distinguem trabalho cooperativo do trabalho de grupo tradicional, como apresentado no quadro 4.



Cooperative Learning Groups	Traditional Learning Groups
Positive interdependence	No interdependence
Individual accountability	No individual accountability
Heterogeneous membership	Homogeneous membership
Shared leadership	One appointed leader
Responsible for each other	Responsible only for self
Task and maintenance emphasized	Only task emphasized
Social skills directed taught	Social skills assumed and ignored
Teacher observes and intervenes	Teacher ignores groups
Group processing occurs	No group processing

**Quadro 4** - Aprendizagem cooperativa vs. trabalho de grupo tradicional (Johnson et al., 1990)

À luz do pensamento destes autores, cinco dos oito elementos no quadro apresentados são essenciais para que o trabalho cooperativo possa ter lugar em sala de aula: a interdependência positiva, a responsabilidade individual, a interação estimuladora, as competências sociais e a avaliação de grupo. A interdependência positiva está relacionada com a capacidade de os aprendentes trabalharem em conjunto e numa ajuda mútua, acreditando que o sucesso é de todos e para todos. A responsabilidade individual tem que ver com a capacidade de o aprendente compreender qual o seu papel no grupo e ser responsável por cumpri-lo. A interação estimuladora potencia a capacidade de entreajuda e de compromisso para com os seus pares. As competências sociais são indispensáveis para haver cooperação: o saber esperar pelo outro, ser capaz de elogiar os outros, partilhar materiais, pedir ajuda, encorajar os outros, comunicar de forma clara e ser tolerante. Por último, a avaliação de grupo pressupõe a capacidade de os aprendentes analisarem o seu trabalho e perceberem de que forma estão a cumprir as metas propostas inicialmente.

Johnson, Johnson e Holubec (2013), cit. por Johnson, & Johnson (2017, p. 5) apontam três tipos de aprendizagem cooperativa: formal, informal e grupos cooperativos.

- Grupos de aprendizagem cooperativa formal: podendo durar várias semanas, visam a realização de tarefas específicas e pressupõem que o professor determine os objetivos para cada aula (uma competência académica, outra social) e organize os grupos tendo em conta o número de alunos por grupo, quais os papéis a atribuir a cada aluno, quais os materiais necessários e, também, a distribuição do espaço da sala de aula. É esperado, de igual modo, que o professor explique os conceitos, princípios e estratégias a usar na realização de cada tarefa, assim como relembre os elementos fundamentais neste tipo de aprendizagem, como a interdependência positiva, a responsabilidade individual e o esperado comportamento dos alunos como critérios de sucesso.
- Grupos de aprendizagem cooperativa informal: na maioria das vezes são pensados para uma parte da aula, com o objetivo de focar a atenção dos alunos no conteúdo que está a ser lecionado. Aqui, o papel do professor é igualmente fundamental “to ensure that students do the intellectual work of organizing material, explaining it, summarizing it, and integrating it into existing conceptual structures” (op. cit., p.5).
- Grupos de base cooperativa: tendem a ser permanentes e diários (sempre que há aulas). Este tipo de grupo tem como objetivo dar apoio a cada aluno em diferentes tarefas, assim como desenvolver

competências cognitivas e sociais: “The use of base groups tends to improve attendance, personalizes the work required and the school experience, and improve the quality and quantity of learning” (ibidem).

Para Grabe e Stoller (1997), este tipo de estratégia promove essencialmente a ajuda e a instrução entre pares. Terminada aqui a apresentação do quadro teórico do projeto, passo em seguida à apresentação do contexto e do plano de intervenção.

## Capítulo II

### Contextualização do Projeto e Plano de Intervenção

O estágio abrangeu dois semestres letivos, de fevereiro de 2019 a junho de 2019 e de setembro de 2019 a fevereiro de 2020. O primeiro semestre centrou-se na análise do contexto para o desenho do projeto, envolvendo a observação das aulas da professora cooperante, a análise documental (projeto educativo da escola, planificações de Inglês e planificações do projeto *IntegratEnglish*, registo biográfico da turma e plano anual de atividades) e a aplicação de um questionário inicial aos alunos. O ponto 1 deste capítulo baseia-se na informação recolhida, à exceção dos resultados do questionário aos alunos, que serão apresentados no capítulo seguinte. No ponto 2, apesento o plano de intervenção que deu origem ao desenvolvimento do projeto.

#### 1.Contexto de intervenção

##### 1.1 A escola

O projeto de intervenção pedagógica teve lugar numa escola cooperativa de ensino, público-privada, do concelho de Vila Nova de Famalicão. A escola localiza-se numa freguesia que, apesar de pequena dimensão territorial, se caracteriza por ser um espaço bastante desenvolvido, com vários serviços públicos disponíveis para a população, como hospital, bombeiros e várias lojas. Fundada a 15 de julho de 1975, com autonomia pedagógica, a escola funcionou até ao ano letivo 2018/2019 com contratos de associação, o que permitia a um grande número de crianças e jovens, desde o 2º ciclo até ao secundário (regular e profissional), frequentarem esta escola, inicialmente dividida em dois polos, ambos sediados no concelho de Famalicão. Embora um deles tenha encerrado no final do ano letivo 2018/2019, a escola detém, ainda, parte da gestão de um Colégio sediado em Guimarães (através de uma aquisição recente).

Infelizmente, a escola está a perder alunos devido ao término dos contratos de associação, através dos quais o Estado português financiava as turmas desde o 2º ciclo até ao ensino secundário. A escola passou por um processo de privatização em todos os níveis de ensino, processo este que já decorreu no ano letivo atrás mencionado. Deste processo de privatização, surge o 1º ciclo que, até então, não existia na escola. Os alunos da turma do 3º ano vieram de uma outra escola cooperativa da mesma freguesia, que não conseguiu resistir às fortes restrições políticas que ditaram o fim dos contratos de associação. Até então, a escola onde desenvolvi o meu projeto de estágio recebia alunos provenientes de diferentes condições socioeconómicas, oriundas de outras freguesias e até de outros concelhos. Neste momento, encontramos um perfil socioeconómico mais predominante, composto por uma grande parte dos pais/encarregados de educação que trabalham por conta própria (gerentes) e com habilitação igual ou superior ao ensino secundário.

Apesar de a escola ter sofrido uma diminuição significativa de alunos em resultado desta decisão política, apresenta estruturas físicas e recursos didáticos excelentes, que garantem aos alunos ótimas condições para estudarem. Integra sete blocos com imensas salas, campo de jogos exterior e ginásio, duas bibliotecas, uma mais pequena para os alunos do 1º ciclo, dois bares, uma cantina, oficinas para os cursos profissionais, o edifício onde se localizam a direção administrativa e a direção pedagógica, e um lago exterior próximo do edifício central.

A escola tem à sua disposição um grande número de funcionários não docentes (119) e docentes (169) no total dos dois polos, constituindo um corpo coeso e consolidado, uma vez que permanecem na escola desde há vários anos. As salas estão devidamente equipadas com projetor e tela, quadro branco, armários, computador com acesso à internet e facilidade em comunicar com funcionários para obtenção de materiais como, por exemplo, fotocópias. O 1ª CEB estava inicialmente no último edifício, permitindo uma maior privacidade e espaço de lazer. No entanto, no final do segundo período do ano letivo 2018/2019, os alunos foram transferidos para um edifício ao lado com um campo de jogos destinado apenas a eles. Esta mudança seguiu-se à saída dos alunos do 3ª e 4ª anos do ensino público que se encontravam nestas instalações enquanto a escola pública sofria remodelações. Este edifício, agora ocupado pelo 1º ciclo, necessitava de obras, planeadas para o verão transato, com vista a receber os alunos no ano letivo seguinte. Aquando desta mudança, duas turmas (uma do 3º e outra do 4º ano) foram transferidas de outra escola da freguesia que, entretanto, encerrou por insolvência financeira. Estas duas turmas foram recebidas aqui, mas foi tida em consideração a necessidade da continuidade do trabalho que estava a ser desenvolvido na outra escola e, por isso mesmo, foram admitidas as professoras titulares dessas turmas. Estão consignados projeto educativo da escola princípios de ação pedagógica com vista à inter/transdisciplinaridade, que procuram desenvolver competências democráticas e de participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o projeto tem por base os princípios do cooperativismo, a liberdade de aprender e ensinar, e o direito das famílias orientarem a educação dos seus filhos. Oferece opções curriculares diversificadas, tendo em conta a igualdade de oportunidades e as diferenças individuais. No ano letivo 2017/2018, a escola aderiu ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular apresentado pelo Ministério da Educação, tendo atribuído maior valorização à área das Tecnologias de Informação e Comunicação e fazendo surgir uma nova disciplina de Inovação Digital. São, de igual modo, preocupações evidentes no projeto educativo o desenvolvimento de uma aprendizagem mais ativa e um trabalho colaborativo mais efetivo entre os alunos, princípios estes que também se relacionam com o meu projeto.

No que concerne aos recursos culturais e ambientais, a escola tem ao seu dispor um conjunto de serviços como a biblioteca Municipal de Vila Nova de Famalicão, instituição cultural que colabora assiduamente com a escola ao disponibilizar o espaço para várias atividades. Entre outras instituições culturais ao serviço da educação, destacam-se a Casa de Camilo- Museu centro de estudos, a Casa da Juventude e a Casa das Artes em Vila Nova de Famalicão. A escola tem à disposição um programa de Educação Parental que conta com a intervenção de profissionais que apoiam e orientam os pais no exercício das suas competências.

As atividades que constam no Plano Anual convidam a comunidade a colaborar, por exemplo, na celebração do Magusto, no desfile de Carnaval, na comemoração do dia da Biblioteca, na celebração do Halloween, no Cantar dos Reis e no Dia do Bombeiro. Todas estas atividades são dirigidas ao 1ºCEB, mas envolvem toda a comunidade escolar. Os dinamizadores destas celebrações são os professores titulares de turma em colaboração com a professora de Música ou a professora de Inglês, dependendo do tipo de atividade.

## 1.2 Práticas de ensino de Inglês no 1º CEB

Como já foi referido, desde 2017 que a escola criou um projeto baseado num ensino bilíngue através do qual se pretende articular a língua inglesa com as demais áreas disciplinares, nomeadamente Ciências Naturais, História, Educação Física, entre outras, e recentemente (ano letivo 2018/2019) Estudo do Meio no 1ºCEB. O projeto, intitulado *IntegratEnglish*, visa abordar os conteúdos de diferentes áreas curriculares através do uso da língua inglesa, contando, por isso, com a colaboração dos docentes de Inglês. No caso da disciplina de Inglês, a carga horária letiva semanal é de 3 horas, repartidas por três dias diferentes, sendo que a terceira hora é lecionada de acordo com a abordagem CLIL. A planificação das aulas do projeto *IntegratEnglish* é feita pela professora de Inglês responsável pela leção da disciplina no 3º e 4º anos, contando com a colaboração da professora titular de turma, em parceria pedagógica. Assim sendo, a professora titular está na maioria das vezes presente nas aulas de Inglês CLIL, no sentido de colaborar com a professora de Inglês na clarificação de alguns conceitos presentes nos conteúdos curriculares de Estudo do Meio. A par do projeto *IntegratEnglish*, encontramos o projeto Cambridge School, como já referi, dando a escola aos alunos do 3º ano a oportunidade de se inscreverem nestas aulas extracurriculares. Nesse sentido, a coordenadora/responsável pelo Inglês do 1º CEB optou por adotar o manual *Kid's Box 3* e no ano letivo seguinte *Kid's Box 4*, cujos autores são Caroline Nixon & Michael Tomlinson, da Cambridge University Press (tendo em conta que seria a continuidade do *Kid's Box 1* e *2*, que os alunos já tinham explorado nos anos anteriores). Estes manuais cumprem as orientações nacionais para o ensino de Inglês no 3ª e 4ª anos do ensino básico, enquadrando-se no nível A1, de acordo com as Aprendizagens Essenciais (Diário da República, 2018).

Os manuais adotados estão divididos por unidades temáticas estruturadas a partir do desenvolvimento de atividades onde se promove a oralidade, a compreensão oral através da audição de enunciados e de pequenos diálogos representando situações do dia-a-dia, a reprodução e a interação orais, a consciência fonética, ou seja, a discriminação de sons e de ritmos linguísticos (objetivos das Orientações Programáticas), e, ainda, a reprodução escrita de enunciados orais. Além disso, contemplam uma abordagem CLIL no final de cada unidade temática, mobilizando conhecimento de diferentes áreas curriculares, como por exemplo, Estudo do Meio (plantas, habitats dos animais), Música e Expressões Artísticas. Dão, ainda, ênfase à aplicação de conteúdos gramaticais que podem ser expandidos através das tarefas propostas no caderno de atividades (*Activity Book*).

A partir da observação das aulas lecionadas pela orientadora cooperante, pude perceber que as crianças se revelaram muito ativas e envolvidas de forma interessada nas diversas tarefas que foram desenvolvidas. A partir da aplicação da grelha de observação *Well-being*, (ver anexo 1) pude concluir que se sentem confortáveis, confiantes e motivadas dentro da sala de aula. A figura 2 ilustra a disposição das mesas e cadeiras na sala de aula.



*Figura 2- sala de aula*

Apresentavam uma relação afetuosa e muito positiva, quer com a professora titular, quer com a professora de Inglês. Demonstravam muita energia e vontade de participar espontaneamente nas aulas em variadíssimas atividades como a leitura, aplicação de conhecimentos através da resolução de exercícios no quadro ou preenchimento de espaços com vocabulário lecionado.

A orientadora cooperante utilizou o manual adotado, articulando as áreas temáticas sugeridas no manual com a planificação das aulas CLIL. Recorreu, também, ao caderno de atividades como forma de consolidação de vocabulário e criação de um dicionário com o léxico explorado nas aulas, e de consolidação de estruturas gramaticais, sendo promovidas atividades de escrita ao par da oralidade. Os *flashcards* eram também um recurso didático usado como forma de mobilizar diferentes áreas lexicais e gramaticais abordadas em aula. Este é um recurso muito útil, na medida em que não só mobiliza conteúdos lecionados, como também promove a inferência de vocábulos e de conceitos novos. Por se tratar de um grupo pequeno, a estratégia mais utilizada era o trabalho individual, pois permitia o acompanhamento individualizado e diferenciado, embora não houvesse o hábito de criar momentos de autorreflexão sobre a aprendizagem. Foram aplicados dois testes escritos e um oral por período. A professora promoveu a participação oral e escrita dos alunos e solicitou TPC para dar oportunidade a alguns alunos de terminarem tarefas e consolidar conhecimentos, como por exemplo na preparação para o teste.

Pude constatar que as crianças já tinham adquirido métodos de trabalho e rotinas de sala de aula. Refiro-me a situações como a identificação do *helper* do dia, que se responsabilizava por entregar e recolher material, ou a identificação do aluno que abria a lição no quadro e, ainda, os procedimentos a tomar quando terminavam tarefas individuais, sobretudo no caderno de atividades. Na verdade, pelo que pude observar, eram rotinas que também estabeleciam com a professora titular.

A par das reuniões de conselho de docentes no final de cada período, a professora titular de turma reunia-se com a professora de Inglês para a elaboração da planificação de articulação curricular e para conversas informais, tal como acontecia com os docentes das restantes áreas curriculares, para obter feedback sobre

comportamento/aproveitamento dos alunos, e ainda, em situações pontuais que requeriam a atenção das docentes.

### 1.3 A turma

A turma na qual iniciei a observação das aulas e com a qual implementei as primeiras aulas do meu projeto foi uma turma do 3º ano de escolaridade, tendo depois desenvolvido a segunda e a terceira sequências didáticas do projeto no 4º ano. A turma era constituída por oito alunos: quatro meninas e quatro meninos. No 3º ano, três alunos tinham nove anos e os restantes cinco tinham oito anos.

Todos os alunos à exceção de um (que vivia com a mãe e o irmão) viviam com os seus pais e apenas três alunos tinham irmãos. Dos 16 pais, 8 eram licenciados, 6 tinham o nível secundário, um pai tinha o 2º CEB ciclo e uma mãe o 3º CEB (gráfico 1), e encontravam-se em exercício profissional à exceção de uma mãe que se encontrava desempregada. Quanto às suas idades, variavam entre os 33 e os 51 anos. Metade dos pais trabalhavam por conta própria como gerentes de empresas e a outra metade eram trabalhadores por conta de outrem. Dedicavam-se a atividades do setor secundário e terciário. O ambiente familiar e a condição socioeconómica dos pais pareciam contribuir para estabilidade emocional das crianças e, conseqüentemente, para a sua motivação e aproveitamento escolar. Os Encarregados de Educação eram, na sua maioria, muito presentes e preocupados, comunicando regularmente com a professora titular de turma.

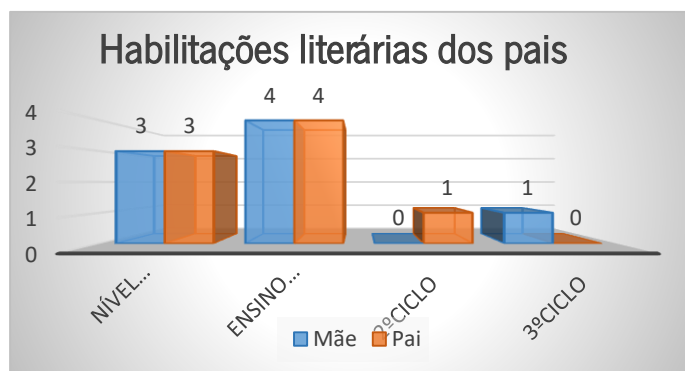


Gráfico1- Habilitações literárias dos pais/Encarregados de Educação

A turma era acompanhada pela professora titular e iniciou o 3º ano com uma professora de Inglês que foi substituída em fevereiro de 2019, por licença de maternidade, pela professora que foi minha orientadora cooperante no 1º semestre de estágio. Tratando-se de uma turma muito pequena, podia beneficiar de uma pedagogia diferenciada, onde o professor identifica dificuldades sobre as quais pode intervir através da redefinição de estratégias, de uma forma regular e refletida, o que, numa turma constituída por 25/30 alunos, seria muito mais difícil de acontecer. Não existiam alunos a usufruir de plano individual de acompanhamento.

Para melhor conhecer o perfil de aprendizagem das crianças, foi importante a aplicação de um questionário inicial intitulado “*English and Us*” (ver anexo 2), as conversas com os alunos e a observação das aulas da orientadora

cooperante. Pude constatar que o grupo era formado por crianças que gostavam de ouvir músicas, inclusivamente em língua inglesa, e a maioria já tinha viajado para fora do país, sendo que quase todos já tinham visitado Espanha e França. Nas conversas que fui tendo com as crianças, quer em contexto de observação e de lecionação de aulas quer em contexto de recreio, apercebi-me de que algumas delas já tinham visitado outros continentes, nomeadamente a América, e que os seus pais viajavam com alguma regularidade para comunicar com clientes estrangeiros, usando a língua inglesa como meio de comunicação. Apesar disso, a língua de comunicação em casa era o Português, sendo também todos de nacionalidade portuguesa. Deste modo, estas crianças foram demonstrando que estavam habituadas a ouvirem os seus pais a comunicar em Inglês e demonstravam interesse em participar nas conversas. Revelavam muita vivacidade, interesses de aprendizagem nomeadamente em áreas que lhes despertavam a curiosidade como o Estudo do Meio. Apercebi-me, de igual modo, que era hábito interagirem com as professoras, voluntariando-se para participar nas diferentes atividades da sala de aula. Apesar de revelarem ritmos de aprendizagem diferentes, todos, de uma forma geral, conseguiam alcançar os objetivos propostos pela professora. Destacavam-se algumas crianças por serem mais rápidas na compreensão e na resolução de tarefas. As dificuldades reveladas por algumas crianças passavam, muitas vezes, pela dificuldade em lidar com o seu próprio erro e com o dos colegas. Os dados obtidos através do questionário inicial permitiram-me perceber que não estão habituados a trabalhar em pares e em grupo, manifestando preferência pelo trabalho individual. No que toca à disciplina de Inglês, todos a consideraram uma disciplina interessante e com a qual se sentem felizes. Todos os alunos frequentaram o ensino pré-escolar e todos tiveram Inglês no 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> anos do 1<sup>o</sup> CEB.

A abordagem CLIL era familiar para estas crianças, uma vez que fazia parte do seu currículo uma hora suplementar de Inglês lecionada pela professora da disciplina em conjunto com a professora titular, onde se procurava abordar os conteúdos de Estudo do Meio através do uso e da aprendizagem da língua inglesa. Além disso, foi também preocupação dos encarregados de educação inscrever os seus educandos nas aulas de Cambridge que eram lecionadas na escola, mas de caráter facultativo e extracurricular, ao contrário do *IntegratEnglish*, de caráter obrigatório para todos os alunos do ensino básico desta escola, uma vez que estava inserido nas planificações das várias áreas disciplinares a partir do 1<sup>o</sup> CEB.

Com base na análise do contexto, procurei desenvolver um projeto cuja temática fosse de interesse comum (para os alunos e para mim, mas também para a escola) e, simultaneamente, realizar atividades promotoras da regulação da aprendizagem e do trabalho colaborativo, nas quais as crianças pudessem partilhar dúvidas e incertezas, assim como desenvolver competências sociais numa dinâmica de trabalho onde o mais importante é, enquanto turma/grupo, perceberem que todos se podem ajudar para aprender, num clima de cooperação, de respeito e de tolerância face às ideias do outro.

## **2. Plano Geral de Intervenção**



A metodologia de desenvolvimento do projeto de estágio foi a investigação-ação. Como tal, partiu da análise do contexto e da identificação de um tema que fosse relevante nesse contexto. No desenho do projeto, surgiram questões como: Quais serão as percepções e atitudes das crianças face à aprendizagem da língua inglesa? Como poderei promover a competência de aprender a aprender com foco na auto/corregulação? Como poderei desenvolver a competência da aprendizagem cooperativa numa abordagem CLIL? Através das leituras e com o apoio da supervisora e da orientadora cooperante, foram definidos os objetivos e as estratégias sintetizados no quadro 5, prevendo-se a recolha de informação para a reflexão sobre a prática, a sua melhoria progressiva e a avaliação do impacto das atividades desenvolvidas. As aulas de estágio foram iniciadas no 1º semestre de estágio e concluídas no segundo semestre, entre setembro e novembro de 2019, tendo tido necessidade de concentrar o trabalho letivo em menos tempo por motivos de licença de parto a partir de 29 de novembro. No entanto, todas as atividades do estágio foram cumpridas, durante a após o período letivo. Lecionei vinte e quatro aulas, das quais nove foram dedicadas ao projeto.

<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias Pedagógicas-investigativas</b>	<b>Informação a recolher e analisar</b>
1. Conhecer as percepções e atitudes iniciais das crianças relativas à aprendizagem da língua inglesa e à abordagem CLIL	Observação de aulas, diálogo com as crianças e registos reflexivos no portefólio (Obj. 1, 4)	Percepções da experiência das crianças no âmbito do desenvolvimento do projeto
2. Promover competências de aprendizagem cooperativa no âmbito de atividades de CLIL	Questionário inicial “English and us” e diálogo com as crianças (Obj. 1)	Motivação das crianças para a aprendizagem do Inglês
3. Promover a competência de aprender a aprender com foco na auto/corregulação em atividades de CLIL		Identificação de hábitos de trabalho autorregulado e cooperativo
4. Avaliar o potencial da aprendizagem cooperativa e da auto/corregulação no desenvolvimento de uma abordagem CLIL	Atividades didáticas com recurso a uma abordagem CLIL (exploração de conteúdos programáticos de Estudo do Meio), com incidência na aprendizagem cooperativa e na auto/corregulação (Obj. 2, 3 e 4)  Questionários de auto/corregulação no final das sequências didáticas final (Obj. 4)	Percepções da abordagem CLIL
		Evidências das aprendizagens feitas pelas crianças
		Percepções sobre o desenvolvimento da cooperação e da competência de aprender a aprender em atividades de CLIL

**Quadro 5-** Quadro-síntese dos objetivos e estratégias do projeto

Tendo sempre em linha de consideração a metodologia de investigação-ação, o meu projeto desenvolveu-se em três fases. A primeira fase foi a análise do contexto de intervenção e o desenho do projeto, incluindo estratégias diversas: leituras; contactos/reuniões na escola e análise documental; observação de aulas e registos reflexivos no portefólio; questionário inicial “English and Us” e diálogo com as crianças. A segunda fase correspondeu à implementação de atividades CLIL que integrassem, o desenvolvimento de competências de cooperação e de

auto/corregulação. Procurei desenvolver atividades de trabalho colaborativo, onde as crianças pudessem partilhar dúvidas e incertezas, aceitar as opiniões dos colegas e resolver tarefas em conjunto, percebendo que todos se podem ajudar e aprender, e desenvolvendo competências sociais de respeito e tolerância face ao outro. Foram promovidos também momentos de auto/corregulação das aprendizagens, no sentido de desenvolver capacidades metacognitivas relacionadas com a abordagem CLIL e os processos de ensino e de aprendizagem. A terceira e última fase correspondeu à aplicação de um questionário final, à posterior sistematização e avaliação dos resultados obtidos, e à elaboração do presente relatório

Tal como diz Wadsworth (1988, cit. por in Burns, 2005, p. 292), o desenvolvimento da metodologia de investigação-ação permitirá ao professor tornar-se mais consciente da importância de problematizar a prática em análise, de procurar resposta para os problemas encontrados, tornando-se mais capaz de deliberar e planificar o ensino, mais compreensivo e intensivo no seu estudo e, sobretudo, mais disposto a mudar a sua prática como parte do processo de investigação, no sentido de refletir sobre a prática e redefinir o seu plano de ação futura.

Foram diversas as estratégias de recolha de informação que utilizei durante o estágio. Na primeira fase, a observação das aulas da orientadora cooperante foi muito importante para conhecer algumas práticas de ensino da professora, assim como conhecer melhor as crianças. Na verdade, já as conhecia, uma vez que exerci a função de professora de Inglês no Colégio que estas crianças frequentaram no 1º e 2º anos de escolaridade. Contudo, tinham duas horas semanais de Inglês e a escola não tinha o projeto IntegratEnglish, não havendo, por isso, uma aula suplementar para a abordagem CLIL, embora estivesse presente na planificação da disciplina.

Utilizei a grelha de observação *Classroom: Well-being and Involvement* (figura 3) proposta no Dossiê de orientações de estágio da UM, a qual contém itens que foram considerados importantes para obter informações sobre o comportamento, atitudes, interação com a professora e colegas de turma e, ainda, o interesse das crianças nas aulas de Inglês.

**GRELHA DE OBSERVAÇÃO – INGLÊS NO 1º CEB\***

**Classroom Observation: Well-being and Involvement**

Criteria & Positive Descriptors		Frequency			
		M/S	S/S	N/S	N/R
1. <b>Enjoyment</b>	The children smile, look happy and cheerful.				
2. <b>Relaxing</b>	The children appear calm and relaxed.				
3. <b>Vitality</b>	The children are lively, spontaneous and expressive.				
4. <b>Motivation</b>	The children appear to be interested and focused on the activity.				
5. <b>Openness</b>	The children are open and receptive to learning.				
6. <b>Exploratory Drive</b>	The children take initiatives and are curious, creative and active				
7. <b>Communication &amp; Collaboration</b>	The children are willing to interact in class and cooperate with peers.				
8. <b>Learning</b>	The children show progress in learning.				

M/S: most students    S/S: some students    N/S: no students    N/R: not relevant

**COMMENTS**

Figura 3 – Grelha de observação *Well-being and Involvement*

As crianças revelaram-se muito participativas, interagindo entre elas e com a professora, felizes e confiantes, interessadas e envolvidas nas várias tarefas propostas. Não revelaram mal-estar pela minha presença, julgo que devido ao facto de já me conhecerem e também por terem estado com outra estagiária no semestre anterior.

Ainda na primeira fase do projeto, utilizei o questionário intitulado *English and Us* (anexo 2), elaborado no Seminário de Estágio em colaboração com os meus colegas mestrandos/as, incluindo questões gerais e questões associadas ao tema e objetivos do projeto. O questionário era constituído por uma questão aberta e questões fechadas, tendo como finalidade conhecer o perfil sociolinguístico das crianças e as suas perceções sobre a aprendizagem do Inglês, incluindo a sua opinião sobre a abordagem CLIL, o seu modo de trabalhar preferido, as estratégias usadas para resolver dificuldades e a sua autoimagem como alunos.

Ao longo das sequências didáticas desenvolvidas, foram aplicados três questionários de auto/corregulação da aprendizagem (anexos 3,4 e 5). Estes questionários incluíam questões sobre as perceções das crianças sobre a sua aprendizagem dos temas explorados nas três SD, nomeadamente sobre o grau de dificuldade e interesse nas atividades desenvolvidas, em que medida a abordagem CLIL as ajudou a aprender mais sobre as temáticas, questões relacionadas com competências sociais subjacentes ao trabalho em pares, recorrente na realização das tarefas ao longo das três SD. Refiro-me a competências como *Ouvi e respeitei as ideias do(a) colega? As minhas ideias foram ouvidas e respeitadas?* A sua finalidade central foi criar hábitos de reflexão sobre a aprendizagem e fornecer-me informação acerca das atividades que estava a desenvolver. No final do projeto apliquei um questionário de avaliação geral da experiência, cujos resultados serão apresentados nos gráficos 7, 8 e 9 no capítulo III, na seção 3 Síntese avaliativa do projeto com questões sobre a expansão da aprendizagem dos conteúdos das três SD, sobre a perceção das crianças sobre a sua aprendizagem através do trabalho de pares e, também, sobre o desenvolvimento do espírito de ajuda entre os pares. Tal como os questionários anteriores, também este foi importante para promover a reflexão das crianças e obter informação sobre o impacto do projeto. No capítulo seguinte, passo à apresentação do desenvolvimento do projeto.

## Capítulo III

### Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção Pedagógica

Neste capítulo, apresento as percepções e atitudes iniciais das crianças e o desenvolvimento do projeto em três sequências didáticas. Descrevo as práticas desenvolvidas, incluindo alguns exemplos de produtos/materiais realizados pelos alunos, e apresento resultados obtidos a partir da aplicação de instrumentos de auto/corregulação da aprendizagem. No final, faço uma apreciação global do projeto.

#### 1. Percepções e atitudes iniciais das crianças

Na fase inicial do estágio, como já referi, recorri à aplicação do questionário *English and Us* (anexo 2). Comecei por explicar às crianças o tema e os objetivos do projeto. Na sequência dessa primeira conversa com as crianças, expliquei que o título do questionário representava um dos objetivos do meu projeto, relacionado com a aprendizagem cooperativa.

O questionário foi aplicado no início da primeira aula da primeira sequência didática que apresentarei adiante. Os resultados foram apresentados e discutidos com as crianças na segunda aula da sequência, permitindo-me obter outras informações que não foram objeto de inquérito no questionário. Refiro-me a questões como:

- Costumam falar em Inglês com os pais ou outros familiares?
- Costumam viajar? Se sim, para que países?
- Costumam comunicar em Inglês? Se sim, em que contexto?
- Costumam ouvir músicas em Inglês ou ver filmes? Estes estão legendados?

Colocadas estas questões em diálogo com as crianças, conclui que não era hábito comunicarem com a família na língua inglesa; já tinham viajado, mas, na sua maioria, dentro do país, para Espanha e França. Percebi que alguns pais precisavam de comunicar em Inglês em contexto de trabalho e, por isso, viajavam regularmente neste contexto. Quanto aos seus passatempos preferidos, costumavam ouvir músicas em Inglês, assim como ver filmes com legendas, acompanhados dos seus pais.

Relativamente às percepções das crianças sobre a língua inglesa (*Para ti, aprender Inglês é...*), todas apresentaram respostas positivas, como “muito bom”, “muito divertido” e “importante e interessante”. Além do fator lúdico, mencionaram também a importância da comunicação em Inglês, demonstrando uma consciência da necessidade de comunicação em contexto familiar e profissional. A maioria demonstrou interesse em comunicar em Inglês por razões familiares, quando vão de férias com os pais, e também por razões profissionais, dando conta da necessidade que os pais sentem em saber comunicar em Inglês.

Quanto à sua experiência prévia da abordagem CLIL (*Aprender conteúdos de outras disciplinas nas aulas de Inglês é...*), a maioria das crianças concordou que essa abordagem as ajudava a aprender melhor o Inglês e mais de metade achou que é fácil e contribui para uma melhor aprendizagem de outras disciplinas. Tal resultado pode ter que ver com o facto destas crianças já estarem habituadas a esta dinâmica nas aulas de Inglês. Na verdade, mostraram-se bastante entusiasmadas com o desenvolvimento de atividades que mobilizassem conteúdos de *Estudo do Meio*, uma disciplina de que gostavam muito.

A terceira questão - *Como gostas de aprender na aula de Inglês?* - era muito importante para o meu projeto, uma vez que se relacionava com o desenvolvimento de competências de cooperação. Contudo, como tinham a oportunidade de escolher as três opções de resposta – sozinho, com outro colega, em grupo –, a maioria escolheu as três opções e isso acabou por dificultar um pouco a minha conclusão sobre as suas preferências. Considero agora que poderia ter-lhes solicitado que, das três opções, escolhessem a sua preferida. No entanto, percebi, quer pelos resultados, quer pela conversa posterior que tivemos, que preferem trabalhar sozinhos ou com o colega do lado, mostrando algum desconforto ao trabalharem em grupo. Assim, percebi que os objetivos a que me tinha proposto faziam sentido. O projeto de investigação-ação implica isso mesmo: a procura de problemáticas contextuais e a planificação de atividades pensadas para um grupo com necessidades específicas.

Relativamente à questão *O que costumavas fazer quando tens dúvidas?* foi, de igual modo, fundamental para poder caracterizar o perfil de aprendizagem destas crianças relativamente a processos de auto/corregulação. Os resultados não me surpreenderam e confirmaram as observações que tinha feito, constatando que solicitavam muitas vezes a ajuda da professora e não tinham o hábito de pedir ajuda a um colega. Apesar de a maioria ter indicado que consultava o caderno ou o manual, apercebi-me de que não era um hábito frequente. Também pude dar-me conta de que a colaboração dos familiares em casa não era muito frequente, pelo menos no que concerne a disciplina de Inglês.

Em relação às perceções das crianças sobre si próprias nas aulas de Inglês (*Como achas que és nas aulas de Inglês?*), inseri nesta questão algumas características fundamentais para o desenvolvimento do meu projeto, como capacidade de organização, colaboração, autonomia, responsabilidade e participação. Depois de analisados os resultados, e tendo também conta a observação direta das crianças em contexto de sala de aula, apercebi-me de que manifestam dificuldade em se autodefinirem nestes termos, não por desconhecerem o significado dos conceitos, uma vez que lhos expliquei e dei alguns exemplos para que os percebessem melhor, mas talvez porque nunca tivessem tido a oportunidade de refletir sobre estas características e sobre a sua importância. Todas as crianças se consideraram participativas e organizadas, e apenas uma não considerou a responsabilidade. No entanto, duas (em oito crianças) não se definiram como colaborativas e autónomas.

Relativamente à última questão - *O que gostarias de melhorar na tua aprendizagem nas aulas de Inglês?* -, ninguém mencionou o facto de gostar de ser mais ajudado pelo seu(s) colega(s); todos consideraram que gostariam de dar mais sugestões sobre os trabalhos a realizar e menos de metade indica que gostaria de colaborar mais com o(s) colega(s) e ser mais participativo. Tratando-se de um grupo tão pequeno, com muita facilidade vamos conhecendo

melhor cada criança, e no meu caso ainda mais, uma vez que já tinha tido oportunidade de as conhecer numa outra escola, como já referi anteriormente. Por conseguinte, posso afirmar com alguma certeza que as respostas dadas pelas crianças correspondem às suas verdadeiras perceções sobre a sua postura em sala de aula.

A partir dos dados recolhidos e analisados, pude concluir que os alunos consideram as aulas de Inglês um momento de aprendizagem que lhes proporciona conforto e felicidade. Relativamente à questão sobre aprender conteúdos de outras disciplinas nas aulas de Inglês, as crianças assumiram que as ajuda a aprender melhor outras disciplinas e também o Inglês, o que, de facto, se verificou no decorrer da minha observação das aulas da orientadora cooperante. A abordagem CLIL é uma abordagem que os motiva e lhes desperta interesse, e permite-lhes consolidar conhecimentos já adquiridos de outras áreas, nomeadamente de Estudo do Meio. Outro aspeto relevante tem que ver com a forma como gostam de trabalhar, tendo a sua maioria selecionado as três opções: trabalhar sozinho, com outro colega e em grupo. No entanto, na conversa posterior e no decorrer da implementação da primeira sequência, e também noutras aulas lecionadas, pude perceber que o trabalho individual faz parte das preferências dos alunos. Quanto à questão sobre o que costumam fazer quando têm dúvidas, percebi que solicitam frequentemente a professora, consultam o manual e/ou caderno, não tendo nenhuma criança considerado a opção pedir ajuda a um colega. Relativamente a esta questão, percebi que a resposta dada pelas crianças está relacionada com os seus hábitos de trabalho e não com as suas preferências, pois demonstraram interesse e empenho no trabalho colaborativo que desenvolveram nas atividades propostas nas aulas da primeira sequência do projeto.

## **2. Desenvolvimento e monitorização das atividades do projeto**

A escolha dos temas das três sequências didáticas decorreu de conteúdos abordados na disciplina Estudo do Meio: o sistema solar, o esqueleto humano e o ciclo da água. Não eram conteúdos novos, pois estavam contemplados no programa e planificação da disciplina de Estudo do Meio. Por conseguinte, no momento em que implementei as sequências didáticas, a professora titular de turma estava também a abordar estes temas sendo que os conceitos-chave já tinham sido introduzidos e foram transferidos para as aulas de Inglês. Não obstante a mobilização de conhecimento da área disciplinar de Estudo do Meio, as aulas de CLIL, tal como as aulas que implementei, não foram reduzidas a uma mera tradução de vocabulário para a LI. Pelo contrário, e como se poderá verificar na descrição das atividades das SD que apresento a seguir, as aulas que implementei com o desenvolvimento do meu projeto partiram dos conteúdos curriculares já referidos em cima para o desenvolvimento das competências de cooperação e regulação da aprendizagem havendo lugar, também, para a consciencialização ambiental com o desenvolvimento das atividades na primeira SD de onde resultou a construção de um *planet fact-file* (ver anexo 12) consciencialização cultural numa perspetiva de educação para a democracia: a importância da amizade com a exploração da história Funnybones de Janet & Allan Ahlberg (1999), na segunda SD e a importância

da água nas nossas vidas ( ver descrição das atividades desenvolvidas na terceira SD). Apresento no quadro 6 uma síntese das sequências. Foi seguida abordagem CLIL, com atividades de cooperação e a auto/corregulação.

1º sequência de 3 aulas: 3, 10 e 17 de maio de 2019		
Temas e conteúdos	Principais atividades dinamizadas	Momentos de cooperação e auto/corregulação
Solar system Vocabulary: The planets Grammar: Superlative and comparative form of adjectives	<u>1º aula:</u> Introdução de vocabulário e mobilização de conhecimentos de Estudo do Meio sobre os planetas- atividades de interação oral. Realização de uma ficha de compreensão. <u>2º aula:</u> Produção de frases com as formas comparativas e superlativas a partir do modelo apresentado. <u>3º aula:</u> Construção de um <i>planet fact-file</i> (trabalho de pesquisa).	Trabalho de pares na realização da ficha de compreensão; momento de partilha de dúvidas Trabalho de pares e autocorreção da ficha realizada Trabalho de pares- definição de papeis na realização da pesquisa
2º sequência de 3 aulas: 24, 28 e 30 de outubro de 2019		
Temas e conteúdos	Principais atividades dinamizadas	Momentos de cooperação e auto/corregulação
The Importance of bones Vocabulary: Human and dog skeleton; places in a town; Grammar: Past tense of verbs: There was, lived, scratched, said, frightened, hid, climbed, jumped out. Passive form: ... The toe bone is connected to...	<u>1º aula:</u> audição da história <i>Funnybones</i> ; construção das personagens da história (human and dog skeleton). <u>2º aula:</u> Atividades de interação oral (identificação das partes constituintes de um esqueleto humano e animal; realização de uma ficha de trabalho. <u>3º aula:</u> construção de duas páginas de dicionário a partir do vocabulário da história <i>Funnybones</i> ; preenchimento do questionário final.	Trabalho de pares: momento de partilha de tarefas e discussão de ideias; autocorreção da ficha Trabalho de pares: momento de partilha de tarefas com recurso ao dicionário Reflexão sobre a aprendizagem
3º sequência de 3 aulas: 15, 19 e 22 de novembro de 2019		
Temas e conteúdos	Principais atividades dinamizadas	Momentos de cooperação e auto/corregulação
The Water Cycle- main stages Vocabulary: evaporation, condensation, precipitation, water/groundwater Grammar: present tense of verbs- evaporate, condense, precipitate, filter, move, heat, rise, melt, fall, flow, cool, turn into, save	<u>1º aula:</u> Mobilização de conceitos de Estudo do Meio a partir de cartões e de apresentações PowerPoint; atividades de interação oral; preenchimento de um diagrama com o ciclo da água; realização de uma experiência com a água <u>2º aula:</u> audição da canção <i>Water cycle</i> ; apresentação de Powerpoints sobre a importância e usos da água- atividades de interação oral; construção de um mini-projeto sobre a importância da água. <u>3º aula:</u> apresentação dos trabalhos realizados; tradução de frases sobre o trabalho colaborativo; preenchimento de um questionário final.	Trabalho de pares: momento de distribuição de tarefas e de discussão de ideias Reflexão sobre a aprendizagem

Quadro 6- Quadro- síntese das sequências didáticas

## 2.1 Primeira Sequência didática

A primeira sequência didática do projeto, cujo plano se encontra no anexo 6, abordou o tema de Estudo do Meio - O Sistema Solar. A sequência foi planeada para três aulas CLIL, integrando a aplicação do questionário inicial *English and Us* (anexo 2), explicando aos alunos que estava relacionado com o tema do projeto que pretendia implementar nas aulas de Inglês. A abordagem CLIL integrava o projeto *IntegratEnglish*, onde cuja planificação previa a exploração do sistema solar. Foram planificadas e desenvolvidas atividades com vista à aprendizagem cooperativa através do trabalho de pares. A opção pelo trabalho em pares e não em grupo deveu-se ao facto de ser uma turma demasiado pequena (oito crianças) e, dessa forma, ser mais fácil gerir possíveis conflitos durante a realização das atividades. Um outro objetivo foi a capacidade de regulação da aprendizagem como, por exemplo, a tomada de decisões durante o trabalho de pares, a partilha de ideias e resolução de problemas e, ainda, a reflexão sobre a aprendizagem com recurso à aplicação de um questionário de auto/corregulação no final da sequência didática, em anexo 13.

Em primeiro lugar, passo a apresentar os conteúdos da sequência, transcritos do plano:

Grammatical	Lexical	Other
<p>Superlative and comparative forms of the adjectives: closest, smallest, biggest, furthest, bigger.</p> <p>Present tense of verbs to be, to live, to orbit, to reflect.</p> <p>Questions:</p> <p>1) How long does the Earth take to orbit the sun once?</p> <p>Planet Earth takes 365 days (and 6 hours!) to orbit the sun once.</p> <p>2) What is the Sun?</p> <p>Sun is a star. It's the closest star to our planet Earth.</p>	<p>Solar System: planets (Mercury, Venus, Earth, Mars, Jupiter, Saturn, Uranus, Neptune)</p> <p>Stars, comets, sphere, moon, gravity, centre, northern hemisphere, southern hemisphere, sunlight, north pole, south pole, equator, light source, sun's rays.</p>	<p>Promote citizenship: the respect for intellectual difference; cooperative learning and work</p>

Ao longo das três aulas, propus-me a explorar o léxico relacionado com o sistema solar e introduzir as formas comparativas e superlativas dos adjetivos (estruturas gramaticais). Procurei também promover o respeito pela diferença intelectual e o trabalho cooperativo. As principais atividades realizadas formam as seguintes:

- ✓ Introdução de vocabulário relativo à constituição do sistema solar;
- ✓ Atividades de interação oral com recurso a pergunta-resposta sobre os planetas que constituem o sistema solar, os conceitos rotação e translação;
- ✓ Realização de uma ficha de compreensão sobre o sistema solar (trabalho de pares);
- ✓ Identificação de formas comparativas e superlativas dos adjetivos através da caracterização dos planetas e sua comparação;
- ✓ Produção de frases, a partir de um modelo, sobre as formas comparativas e superlativas;
- ✓ Construção de um *planet fact-file* (trabalho de pesquisa- computador).



A primeira aula começou com uma breve explicação do tema do projeto e da sequência, e pelo preenchimento do questionário inicial (anexo 2), cujos resultados apresentei na secção 1 acima. De seguida, apresentei, através do powerpoint, informação sobre o sistema solar (ver anexo 7), dando ênfase à introdução de conceitos-chave como *solar system, Sun, Moon, planet Earth, orbit* e, ainda, a estruturas gramaticais como *The sun is a star; It 's the closest to our planet Earth*. Apresentei também cartões de imagens sobre os planetas (ver anexo 8), incitando os alunos à repetição de vocabulário. A primeira parte da aula consistiu em mobilizar conhecimento de Estudo do Meio e promover a oralidade através da repetição de palavras-chave e através da interação oral (pergunta-resposta), como exemplifico no plano (ex., *How long does the Earth take to orbit the sun once?*). A interação oral foi uma das estratégias que utilizei ao longo das aulas do projeto, uma vez que verifiquei, desde a primeira aula, que contribuiu para uma maior atenção e, conseqüente, envolvimento das crianças nas tarefas. Além disso, a interação oral nestas faixas etárias é essencial. Como referi no primeiro capítulo, a promoção da oralidade é definida nas *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos* como um dos objetivos do ensino do Inglês como LE. O passo seguinte consistiu na realização de uma ficha de compreensão sobre o tema explorado (ver anexo 9), sendo que foi explicado atempadamente que a ficha seria realizada a pares e que teriam que a resolver em conjunto, uma vez que só seria entregue uma ficha de trabalho por cada par. Foi, por isso, fundamental explicar a razão pela qual só entregava uma ficha – para promover a colaboração. Na formação dos pares, fui aconselhada pela professora titular de turma e pela orientadora cooperante. devido à existência de alguns conflitos que ocorriam entre as crianças no recreio e que eram trazidos para a sala e aula. A princípio, as crianças mostraram-se surpreendidas, pois não era hábito resolverem as fichas de trabalho a pares e com um único exemplar. Naturalmente, sabia que a estranheza poderia levar a pequenos conflitos por terem de partilhar o mesmo material, o que, de facto, chegou a acontecer. No entanto, a maioria das crianças, nomeadamente três dos quatro pares de trabalho, mostrou grande interesse e vontade em cooperar. O facto de um dos pares mostrar mais resistência poderia ter a ver com o facto de não estarem habituados a trabalhar em par/grupo, por não estarem confortáveis com a escolha dos pares, ou, ainda, por ser necessário criar mais momentos de trabalho cooperativo e de discussão sobre a importância deste tipo de trabalho. Foi o que procurei fazer nas restantes aulas do projeto. Na aula seguinte, comecei por apresentar às crianças os resultados do questionário inicial, através de alguns gráficos. A criação de um momento para discutir esses resultados com os alunos foi importante, pois perceberam que as suas respostas eram importantes e seriam tidas em conta nas minhas aulas. Passei depois à introdução de formas comparativas e superlativas com frases sobre os planetas, através da apresentação de uma ficha-modelo (anexo 10). Iniciei com uma breve revisão do vocabulário da aula anterior, novamente com a promoção da interação oral e com recurso aos materiais usados nessa aula (anexos 7 e 8). Uma vez mais, a tarefa foi planeada para trabalho em par e, à semelhança da primeira aula, foi entregue apenas uma ficha-modelo e uma ficha de trabalho (ver anexo 11) por par. Desta vez, a estranheza deu lugar a uma certa confiança e maior motivação. Todos os pares conseguiram resolver a ficha de trabalho recorrendo à ficha-modelo que lhes foi fornecida e à entejuda.

Ficou previamente definido que a solicitação da ajuda da professora seria o último recurso a utilizar, no caso de não conseguirem realizar a tarefa por não compreenderem as instruções ou pelo grau de dificuldade que esta pudesse ter. Dos quatro pares, três conseguiram resolver a tarefa da forma mais autónoma, e o quarto par recorreu com alguma frequência à minha ajuda por apresentar maiores dificuldades de compreensão e de domínio lexical. A terceira e última aula desta primeira sequência teve como principal objetivo a construção de uma *planet fact-file* sobre um planeta escolhido pelas crianças (ver anexo 12). Para tal, foi-lhes explicado anteriormente que a maior parte da aula seria na biblioteca, tendo que recorrer aos computadores para efetuarem uma pesquisa. Sabendo previamente que as crianças estavam familiarizadas com a pesquisa através da Internet, e tendo também previamente requisitado o espaço, depois de iniciarmos a aula na sala com a rotina habitual, fomos para a biblioteca e aí formei os pares. Apesar de muito entusiasmados com o facto de estarem na biblioteca, em frente ao computador, alguns alunos mostraram-se inicialmente inquietos porque queriam controlar o rato do computador e escrever ao mesmo tempo sem vontade de partilhar a tarefa com os seus pares. Uma das vantagens de trabalharmos com grupos pequenos é termos oportunidade de monitorizar as suas atividades e perceber melhor as suas dificuldades. Por outro lado, por podermos estar mais próximos das crianças faz com que elas se sintam constantemente observadas e, por vezes, não procurem resolver os seus problemas com os seus pares de uma forma mais autónoma e autorregulada. Todos os pares realizaram a pesquisa com sucesso, o que significa que todos conseguiram preencher o *fact-file* de um planeta à sua escolha, como se pode verificar pela figura 4. Pode ler-se, a partir da figura 4, algumas frases sobre os planetas como, por exemplo, “Mars is a terrestrial planet with a thin atmosphere composed by carbon dioxide”; “The Moon orbits the Earth”; “Jupiter has at least 67 known moons”; “Saturn has 62 confirmed moons of which 9 are waiting to be officially named”.

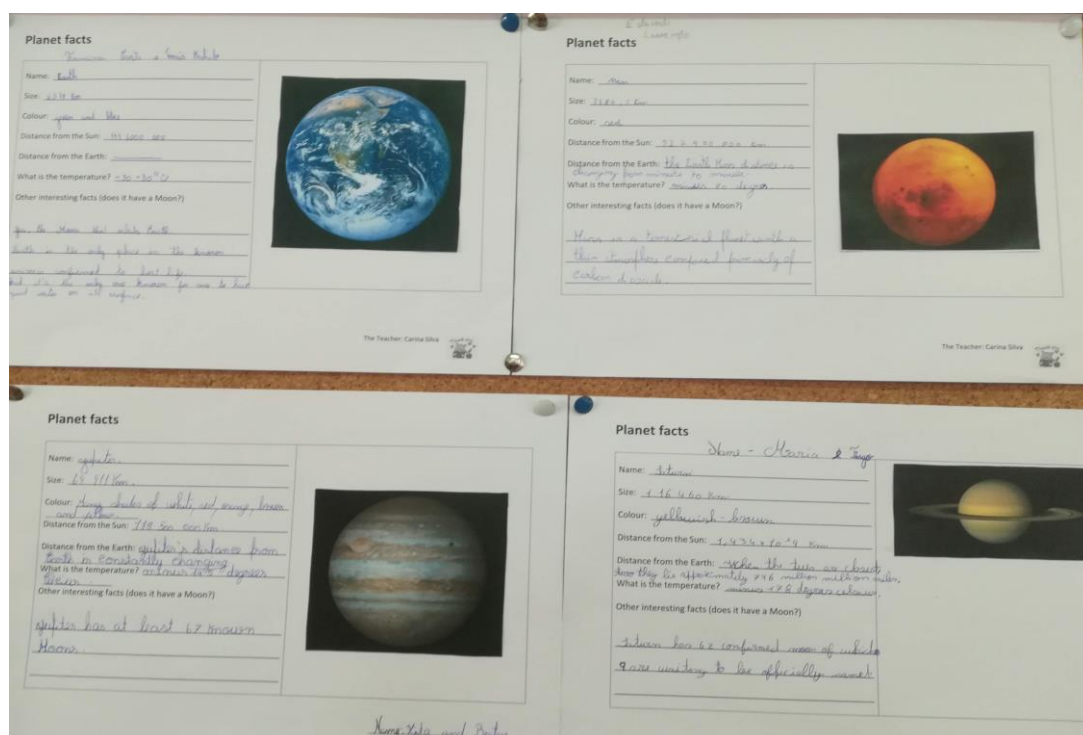


Figura 4- planet fact-file- trabalho de pares

Antes da implementação da sequência, esperava que os alunos respondessem positivamente às tarefas que lhes eram propostas, mas ao mesmo tempo, sentia alguns receios quanto ao facto de lhes pedir para trabalharem em pares durante todas as atividades e explicar-lhes que o resultado final de todas as tarefas realizadas seria do par e não de cada um deles. Curiosamente, os alunos reagiram muito bem a esta dinâmica, entendendo a pouco e pouco que seria benéfico para a sua aprendizagem. Considero que esta sequência cumpriu os objetivos propostos. Todas as atividades foram realizadas com sucesso e com interesse dos alunos.

**Our learning...**



1. O que acharam de aprender sobre o sistema solar na aula de Inglês? (indiquem a vossa opinião, que pode ser igual ou diferente)

	ALUNO(A) A			ALUNO(A) B		
	😊	😐	😞	😊	😐	😞
	SIM	+ ou -	NÃO	SIM	+ ou -	NÃO
As atividades foram fáceis de fazer?						
As atividades foram interessantes?						
Aprendemos novo vocabulário em Inglês?						
Aprendemos mais sobre o sistema solar?						
Trabalhar com outro colega ajudou a fazer as atividades?						
Houve colaboração e ajuda entre nós?						

2. Quais foram as atividades mais fáceis e mais difíceis de fazer? (indiquem com X)

Atividades	+ FÁCIL	+ DIFÍCIL
Identificar os planetas		
Dizer o nome dos planetas e estrelas do sistema solar		
Ficha de compreensão sobre o sistema solar		
Compreender os comparativos e superlativos		
Escrever frases comparando os planetas		
Pesquisa sobre os planetas		

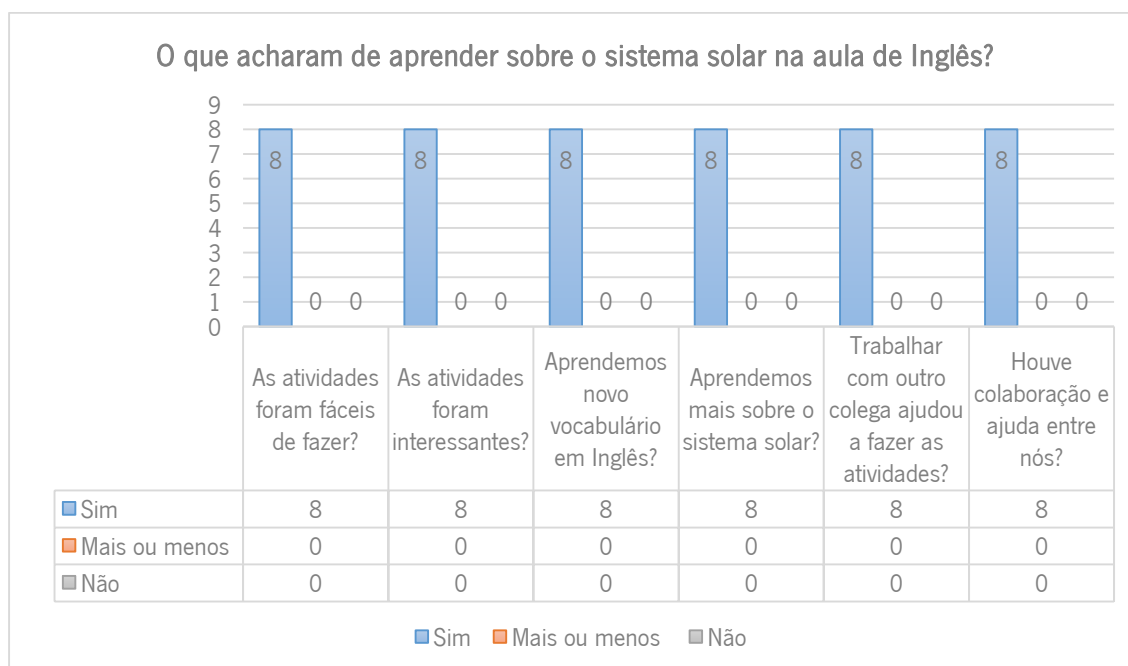
3. Querem deixar mais alguma opinião ou sugestão sobre estas aulas?

**Figura 5.** Ficha de autorregulação da sequência didática 1

O último passo da última aula foi o preenchimento da ficha de auto/corregulação “*Our learning*” (ver anexo 3), elaborada tendo em conta algumas questões colocadas no questionário inicial, nomeadamente as questões diretamente relacionadas com o tema e objetivos do meu projeto. Sendo um questionário de auto/corregulação, a ficha foi preenchida por cada um dos pares que tinham realizado as várias tarefas propostas no decorrer da sequência. Das três questões, apenas a primeira era de preenchimento individual sendo as restantes de preenchimento em pares depois de discutidas as opiniões e os alunos chegarem a um consenso. A figura 5 apresenta este primeiro questionário, sendo os restantes semelhantes em termos da estrutura e tipo de questões. A ficha foi elaborada para que as crianças tivessem oportunidade de refletir e expressar a sua opinião sobre as atividades CLIL desenvolvidas em sala de aula, podendo apreciar numa escala de *sim, não* ou *mais ou menos* a facilidade do conjunto de atividades, o interesse que o seu desenvolvimento despertou, as aprendizagens realizadas e a colaboração com os colegas; assinalaram ainda as suas perceções de dificuldade nas diversas atividades - *mais fácil e mais difícil*. A última questão, de resposta aberta, dava oportunidade às crianças de fazerem sugestões ou comentários sobre as aulas da sequência

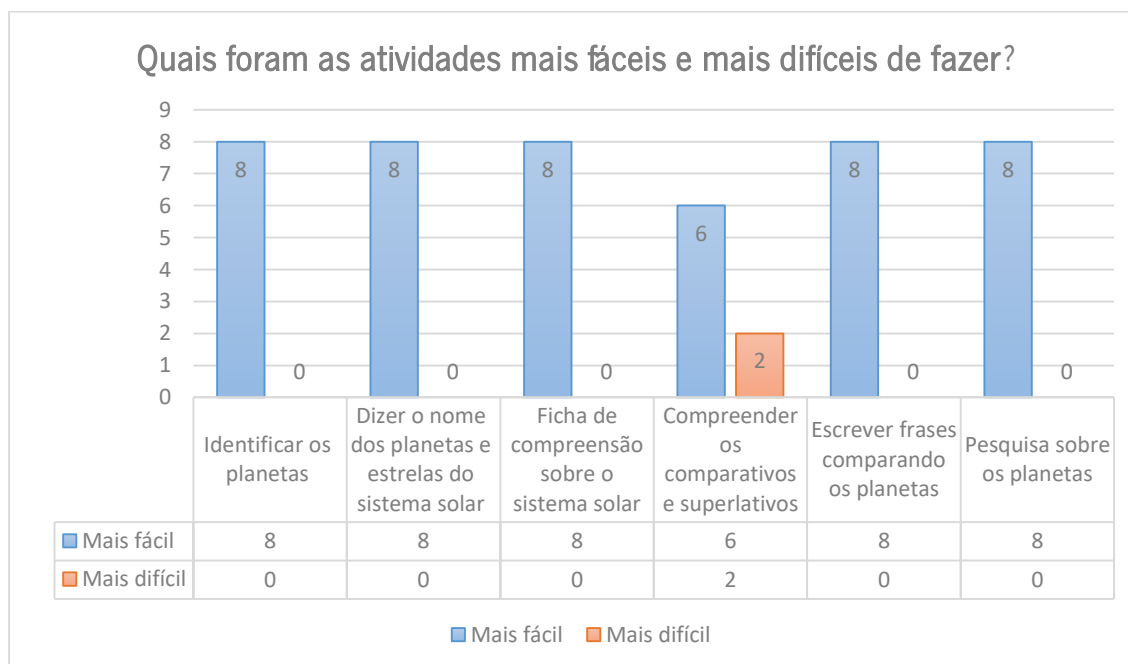
A partir dos resultados obtidos, como se pode verificar no gráfico 2, pude concluir que todos os alunos consideraram que a atividades foram fáceis e interessantes, e que aprenderam novo vocabulário e mais informação

sobre o sistema solar. No que toca ao trabalho colaborativo, todos assumiram que houve colaboração, e ajuda e o facto de trabalharem com outro colega os ajudou a realizar as atividades.



**Gráfico 2-** Percepções das crianças sobre a aprendizagem na SD1

Quanto às suas dificuldades, pode consultar-se o gráfico 3 que apresento de seguida, três pares responderam que todas as atividades foram *mais fáceis* à exceção de um dos pares que considerou mais difícil compreender os comparativos e os superlativos. A meu ver, esta dificuldade está relacionada com o maior grau de dificuldade atribuído a esta atividade em comparação com as restantes.



**Gráfico 3-** Percepções das crianças sobre o grau de dificuldade das atividades realizadas na SD1

Na última questão de resposta aberta, os pares foram demonstrando o seu agrado quanto ao tema CLIL abordado na sequência, dando até sugestões para futuras abordagens CLIL, como passo a transcrever:

- *Trabalhar os animais.*

- *Seria mais divertido se fizéssemos um PowerPoint.*
- *Nós gostaríamos de aprender as rochas de Portugal.*

Os aspetos mais positivos da implementação desta sequência têm que ver precisamente com esta perceção de que todos, de uma forma geral, procuraram trabalhar com o seu par, num ambiente de interajuda e confiança, de tolerância e de respeito pelo outro. Pude também perceber que, apesar de não terem o manual como forma de apoio a estas aulas, as crianças não se sentiram desmotivadas nem inseguras, pois envolveram-se positivamente nas tarefas propostas. Por conseguinte, tenho cada vez mais a convicção de que o uso do manual como um recurso permanente e preferencial limita imenso as dinâmicas e estratégias de aprendizagem possíveis. O professor deve privilegiar recursos e atividades diversificadas de modo a conseguir chegar a todos os alunos, que têm naturalmente perfis e ritmos de aprendizagem muito distintos, e incentivar a cooperação na aprendizagem.

O momento de autorreflexão no final da sequência foi fundamental para perceber quais as dificuldades sentidas pelos alunos e por que razão as sentiram. Concluí que todos se sentiram confiantes e satisfeitos com o trabalho de pares sobre o sistema solar, conseguindo realizar as atividades de construção de frases sobre os planetas utilizando formas comparativas e superlativas de adjetivos, e considerando-as fáceis.

Os aspetos menos positivos estão relacionados com o facto de me aperceber, ao longo das três aulas, que, apesar de ter explicado às crianças o que se pretendia com cada tarefa, mostraram ainda dificuldades em compreender o que se esperava de cada uma, revelando, por isso, uma certa resistência inicial ao trabalho de pares. Além disso, demonstraram algumas vezes situações de conflito que resultavam das escolhas dos pares.

Na planificação e desenvolvimento desta primeira sequência, aprendi que planificar uma, duas ou mais aulas requer uma atenção especial ao modo como a definição de objetivos e a escolha de atividades se relaciona com o desenvolvimento das competências definidas como essenciais para essas aulas. Requer uma capacidade de decisão, ponderação, análise e reflexão sobre o que considerar mais importante e mais adequado ao grupo. Aprendi ainda que, por muito que a planificação esteja bem pensada e estruturada, há sempre aspetos a melhorar, a repensar.

Perante a consciência da complexidade do processo de planificação de uma aula que tem objetivos específicos, que procura ir ao encontro de problemáticas ou dilemas de um determinado grupo, sublinho a importância da sua apresentação e discussão junto da orientadora cooperante e da supervisora, na medida em que somente desta forma poderemos antecipar possíveis problemas que poderão advir com o desenvolvimento de algumas atividades e conseguir pensar em possíveis soluções. Por exemplo, o trabalho de pares pode suscitar, como já referi, conflitos entre as crianças que poderão estar relacionados apenas com a formação dos pares. Outra situação a resolver poderá ser a necessidade de algumas crianças assumirem a liderança dentro de um grupo, manifestando comportamentos desadequados quando sentem que o seu papel não é de destaque.

A partir da experiência da implementação da primeira sequência didática, procurei, nas restantes sequências, desenvolver uma maior consciência de grupo através de atividades com esse objetivo, de forma a que as crianças

compreendessem a importância de estarmos inseridos num grupo de trabalho, a importância que cada um tem nesse grupo ainda que revele capacidades distintas, e a responsabilidade de cada um para o sucesso de todos. Procurei, do mesmo modo, desenvolver rotinas de auto/corregulação, levando-as a refletir em conjunto sobre o que fizeram, a partilharem opiniões sobre o trabalho e a participação de cada um, e a desconstruir a ideia de que o erro não pode estar presente na sala de aula.

## 2.2 Segunda sequência didática

Esta sequência didática foi implementada no segundo semestre de estágio, no 1º período do ano letivo de 2019/2020. Na transição para o 4º ano de escolaridade, não houve alterações na turma. No entanto, a minha orientadora cooperante da primeira fase de estágio esteve com a turma apenas até ao final de setembro, tendo sido substituída por outra professora. Como já referi, terminei o período de lecionação em finais de novembro, uma vez que no início de dezembro entrei em licença de parto.

A temática da sequência foi *O esqueleto Humano*, temática já abordada pela professora titular da turma. A partir desse tema, resolvi explorar uma história *Funnybones*, de Janet & Allan Ahlberg (1999), como mote para desenvolver algumas atividades que pudessem promover as competências de auto/corregulação e de cooperação entre os alunos. Apresento, em seguida, à semelhança da primeira sequência, os conteúdos retirados do plano que se encontra no anexo 13.

Grammatical	Lexical	Cultural	Other
<p><u>Adjectives:</u> hard/soft</p> <p><u>Nouns:</u> 206 bones, skeleton, organs, muscles</p> <p><u>Verbs:</u> walk, run, jump, climb, swim, protect, move, support, join together, there to be</p> <p><u>Past tense of verbs:</u> There was, lived, scratched, said, frightened, hid, climbed, jumped out.</p> <p><u>Passive form:</u> ... The toe bone is connected to...</p> <p><u>Sentence structures:</u> What bone is it? Is it a ...bone? Where are the Big skeleton, the little skeleton and the dog skeleton? What are they going to do? What things frighten me/us? How many bones are there in the body?</p>	<p><u>Human skeleton and dog skeleton</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hand bone</li> <li>• (front) / (back) Leg bone</li> <li>• Head bone</li> <li>• Finger bone</li> <li>• Shoulder bone</li> <li>• Neck bone</li> <li>• Hip bone</li> <li>• Back bone</li> <li>• Knee bone</li> <li>• Thigh bone</li> <li>• Ankle bone</li> <li>• Leg bone</li> <li>• Toe bone</li> <li>• Foot bone</li> <li>• Skull</li> </ul> <p><u>Places</u> Hill, town, street, park, swings, ponch, tennis courts, benches, house, staircase. Cellar</p> <p><u>Animals</u> Dog Skeleton, Elephant skeleton, parrot skeleton, crocodile skeleton</p> <p><u>Actions</u> Scratch, frighten, Climb</p>	<p>African-American spiritual song <i>Dem Bones</i></p>	<p>Promote citizenship/diversity: respect for intellectual difference; cooperative learning</p> <p>Awareness of the value of friendship</p>

I can walk, run, skate...	Walk, go, throw, play, chase, bump, put together <u>Functions of the skeleton:</u> - protection, - movement, - blood production, - support, - shape		
---------------------------	---	--	--

O plano integra as seguintes atividades:

- ✓ Leitura, audição e compreensão da história *Funnybones*;
- ✓ Atividades de interação oral para identificação das partes constituintes do esqueleto humano e animal e construção dos esqueletos em papel-cartão;
- ✓ Realização de uma ficha de trabalho sobre o esqueleto humano e autocorreção;
- ✓ Exploração de léxico e estruturas gramaticais da história;
- ✓ Construção de páginas de um dicionário bilingue (nomes e verbos);
- ✓ Preenchimento do questionário de regulação da aprendizagem.

A sequência foi pensada para duas aulas de noventa minutos. Na primeira, procurei, com a exploração da história mencionada (ver anexo 14), despertar nas crianças a curiosidade pelo seu conteúdo através de uma leitura expressiva. Fui mostrando as páginas do livro e fazendo pausas e repetições, de forma a evitar o possível desinteresse das crianças se não entendessem a história. Na verdade, a escolha da história não se deveu apenas ao facto de integrar esqueletos como personagens. Também se deveu ao facto de abordar o tema do Halloween, celebração que coincidiu com o uso da história, onde se explorava a questão do medo e sobre o que pode provocar o medo nas crianças. Além disso, e não menos importante, a escolha deveu-se ao facto de abordar o tema da amizade. Em resumo, o livro, um clássico para crianças, conta a história de dois amigos esqueletos: *the big skeleton e the little skeleton* e do seu cão (*the dog skeleton*) que partilhavam a mesma cama e procuravam pessoas para assustar durante a noite. A história começa a ser narrada a partir da descrição de um espaço geral para o particular (*On a dark, dark hill ...and in the dark dark cellar... some skeletons lived*). Os dois amigos decidiram passear o seu cão. A ação decorre ao longo da noite com as peripécias dos três amigos pela cidade. Na verdade, o passatempo preferido de um esqueleto é assustar pessoas, no entanto, os três amigos passeavam pela cidade à procura de pessoas e constataram que todos estavam a dormir nas suas casas; decidiram visitar os animais no zoo, o posto da polícia até chegarem a um parque infantil onde andaram de baloiço, atiraram o pau ao cão e, nesse momento, o cão tropeçou no banco do jardim e ficou aos pedaços, isto é, transformou-se numa pilha de ossos. Os dois amigos esqueletos juntaram novamente os ossos do cão e, enquanto cantavam a canção (*The toe bone's connected to the foot bone!*), os ossos do cão misturavam-se uns com os outros até que a cabeça ficou na posição da cauda e vice-versa. Após esta situação cómica, os dois amigos e o seu cão fizeram o percurso de regresso a casa tentando novamente assustar alguém, mas com a mesma infelicidade, encontraram todos a

dormir, apenas os esqueletos dos animais estavam acordados. A história termina com os três amigos a assustarem-se uns aos outros pela rua fora até chegarem a casa. O final retoma o início da narração à exceção da última frase onde já não predomina o pretérito perfeito do início da história *Some skeletons lived* mas o presente *They still do*. De seguida, procurei explorar um pouco mais as partes constituintes do corpo humano que eram referidas na história, através de uma atividade de interação oral a partir de duas imagens das personagens da história criadas pelas crianças (ver anexo 14). Uma vez que a construção das imagens demorou muito tempo, na aula seguinte retomei a atividade de interação sobre o esqueleto humano, com perguntas do tipo *What bone is it? Is a toe bone? Is it the hip bone? How many bones are there in the human body?*, como podemos encontrar no anexo 13, no plano da sequência didática descrita.

As atividades para a segunda aula estavam relacionadas com a exploração de vocabulário referido na história e a construção de uma página de dicionário bilingue. Depois da atividade oral que estava prevista para a aula anterior, propus aos alunos que resolvessem uma ficha de trabalho sobre o esqueleto humano (ver anexo 15), através do preenchimento de espaços em branco com vocabulário inserido numa caixa de texto. O texto da ficha incluía frases como: *“There are 206 bones in our skeleton. Our bones are very strong. (...) It helps us to move around, it supports the body (...)”*. O grau de dificuldade na sua realização foi muito baixo, uma vez que não houve solicitação da professora e as crianças conseguiram realizar a ficha dentro do tempo previsto. Importa realçar que o trabalho foi efetuado a pares, desta vez escolhidos pelos alunos. No decorrer do trabalho cooperativo, as crianças mostraram-se muito mais confiantes na partilha de ideias e na tomada de decisões sobre as respostas escolhidas, o que mostra que estavam a adaptar-se ao método de trabalho e a desenvolver as competências de cooperação e de regulação. A figura 6 ilustra o trabalho das crianças e a figura 7 evidencia o momento de autocorreção dessa ficha de trabalho.

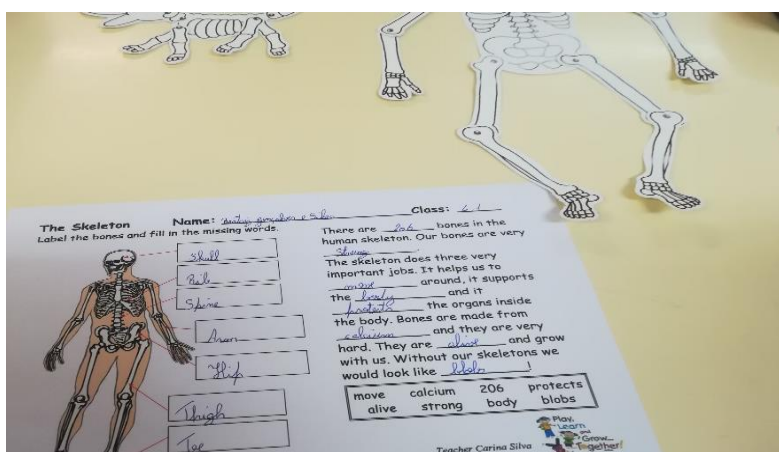


Figura 6- Ficha de trabalho sobre o esqueleto humano

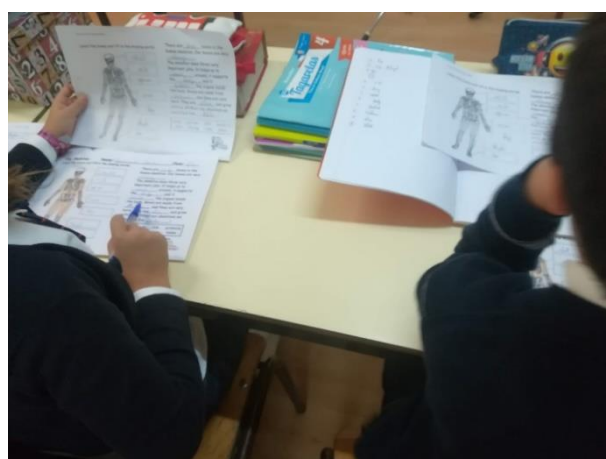


Figura 7- Ficha de autocorreção

De realçar que no momento da autocorreção da tarefa, cada par trocou impressões relativamente às respostas. Desta vez, cada aluno escreveu as respostas na sua própria ficha, no entanto as respostas de cada par eram iguais.



O passo seguinte da aula foi retomar a leitura da história *Funnybones*. Desta vez, projetei a história ao mesmo tempo que lia a história. Curiosamente, notei que, tal como eu, também as crianças preferem a leitura a partir do livro. Provavelmente, o virar da página do livro físico fomenta a curiosidade e desperta a atenção. Nesta fase da leitura, procurei chamar a atenção para alguns vocábulos, nomeadamente nomes (*skeletons, back, thigh, head, tail*) e verbos (*lived, scratched, chased, frightened*) que surgiram na história. Nesta fase, foi importante a leitura pausada e com repetições para que houvesse compreensão da história e aquisição de vocabulário. De seguida, passou-se à construção das páginas do dicionário, uma página por cada par de trabalho (ver exemplo no anexo 15). Para a realização da tarefa, as crianças não necessitaram de trocar de lugar, uma vez que estavam dispostas na sala de aula sempre em pares ao longo do projeto, como ilustra a figura 8.



*Figura 8- Trabalho de par*

Foram distribuídos dicionários bilíngues e foi explicado o objetivo da tarefa: em cada página do dicionário bilingue que iam construir, encontravam exemplos de nomes e verbos (ações) que teriam de utilizar para construir 6 frases (três com os nomes e três com os verbos). O uso do dicionário não era obrigatório, mas era recomendado, uma vez que poderiam procurar o significado das palavras e, com isso, tornar a construção das frases mais simples. O fator criatividade foi acrescentado à tarefa, tendo-lhes dito que poderiam construir frase cómicas ou que não correspondessem à realidade. Na verdade, foram construídas frases originais, como passo a transcrever:

- *I have got a back bone.*
- *I have got a fat thigh.*
- *I love frightening kids.*
- *I put together my dog bones.*
- *I lost my foot.*

Podem consultar-se as páginas do dicionário realizadas pelas crianças no anexo 16, aqui ilustradas na figura 9.

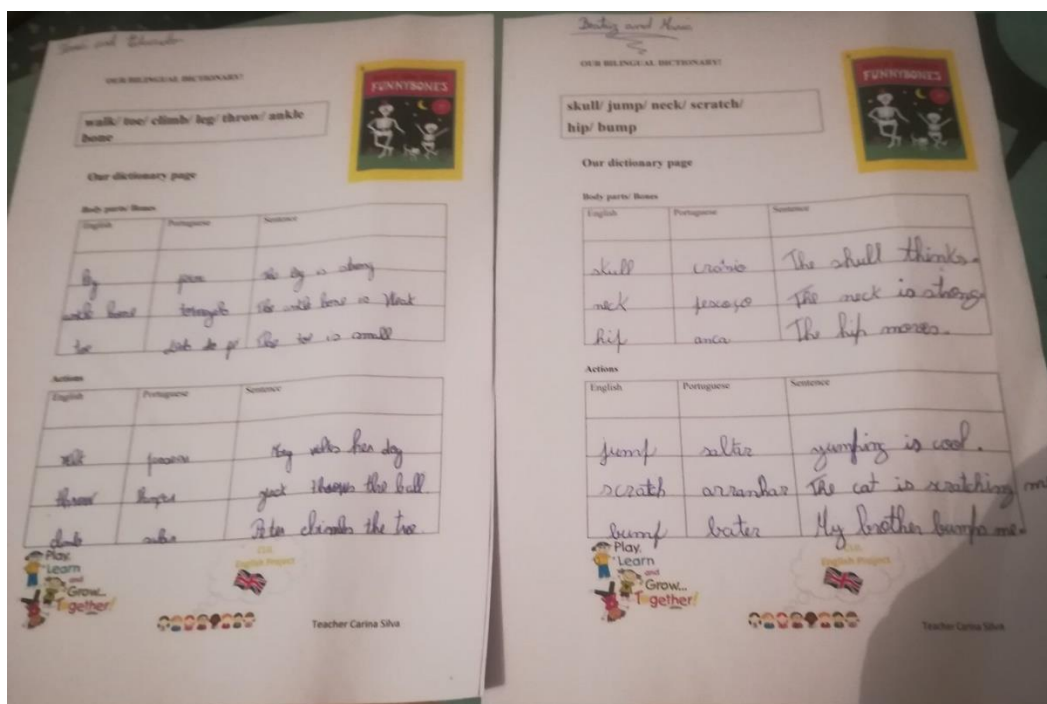


Figura 9- Exemplos das frases construídas nas páginas do dicionário

No final da sequência, as crianças preencheram de novo, em pares, o questionário de regulação da aprendizagem (anexo 4). O gráfico 4 mostra que todas as crianças (oito) consideraram as atividades interessantes; a maioria (cinco crianças) considerou as atividades fáceis; seis crianças (80%) consideraram que aprenderam mais sobre o esqueleto humano e que trabalhar com outro colega as ajudou a realizar as tarefas. Os resultados apresentados evidenciam o interesse e motivação das crianças na realização das tarefas propostas nesta SD assim como fomentam o trabalho cooperativo.

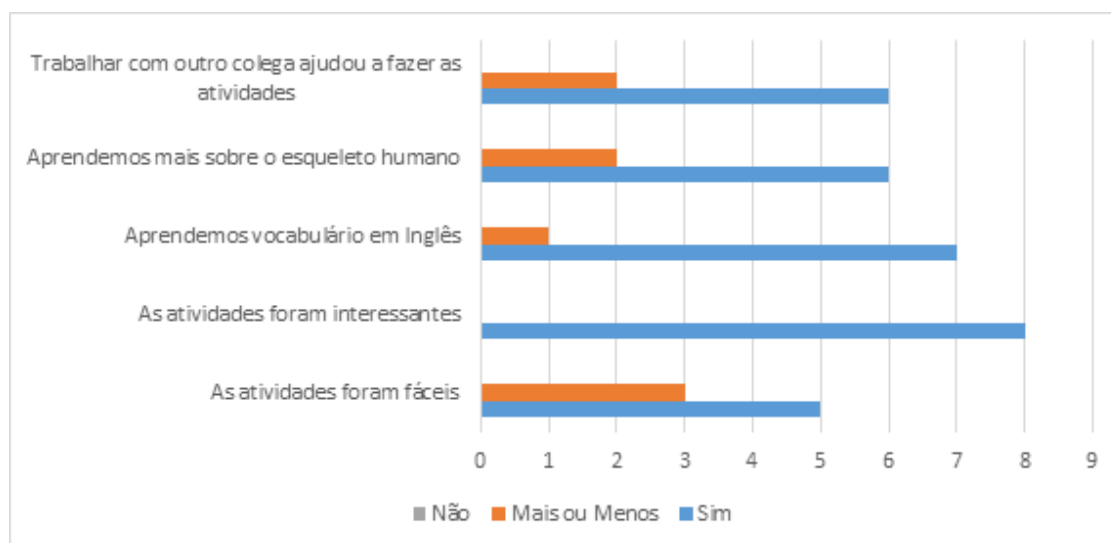
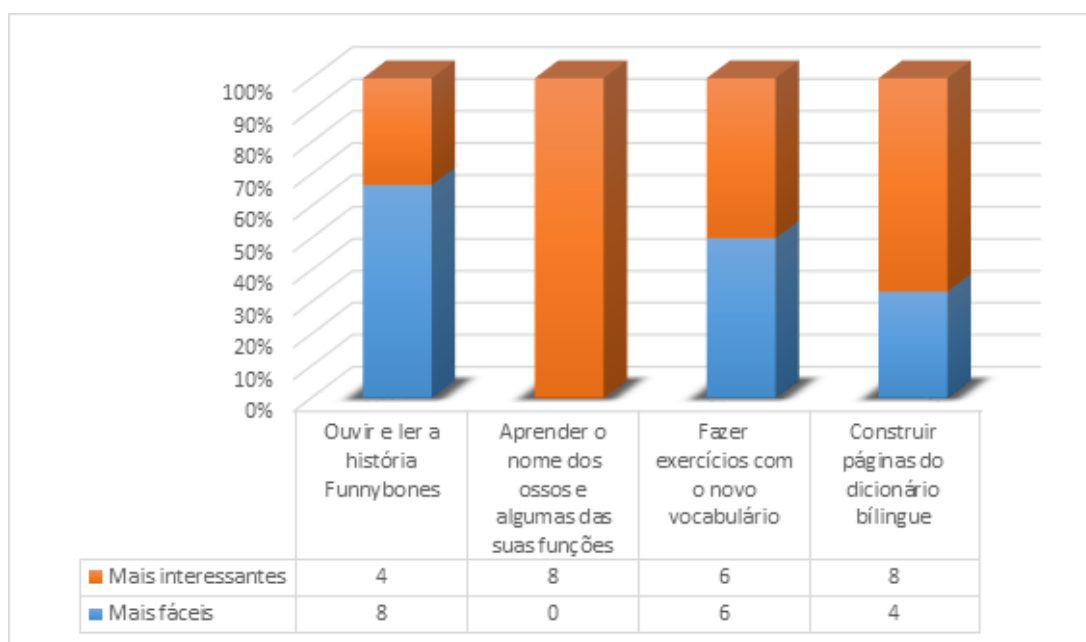


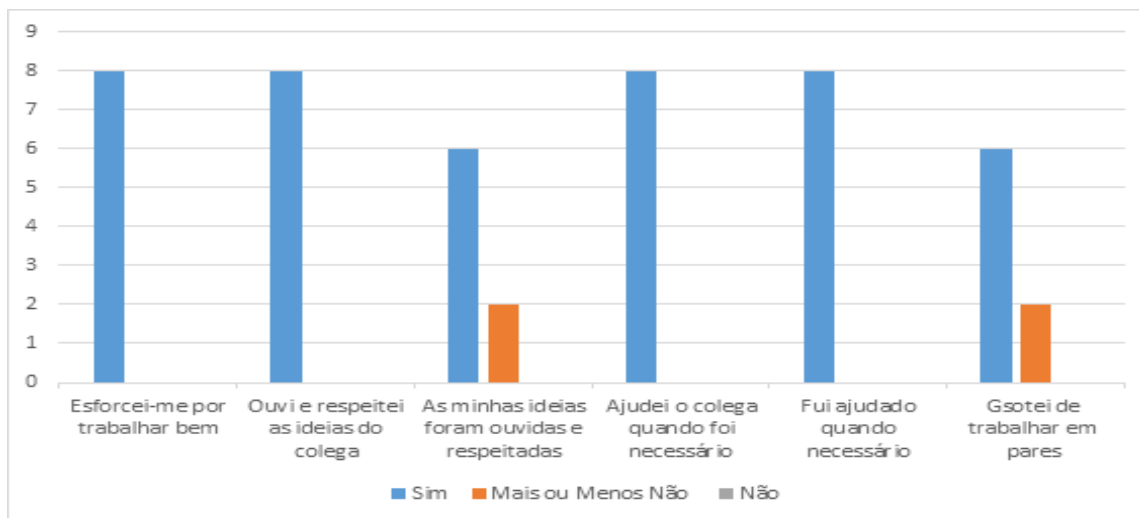
Gráfico 4- Percepções das crianças sobre a aprendizagem na SD2

Quanto às atividades consideradas *mais interessantes* e *mais fáceis*, podemos observar no gráfico 5 que *Ouvir e ler a história Funnybones* foi a atividade escolhida de todas as crianças por ser mais fácil; *Aprender o nome dos ossos e algumas das suas funções* e *Construir páginas do dicionário bilingue* foram consideradas por todos as atividades mais interessantes.



**Gráfico 5-** Percepções sobre o grau de dificuldade e interesse das atividades realizadas na SD2

Neste segundo questionário foi acrescentada uma questão sobre o trabalho em pares, integrando competências sociais importantes na aprendizagem cooperativa. A partir dos resultados apresentados no gráfico 6, pude concluir que todas as crianças consideraram ter desenvolvido a maioria das competências de trabalho cooperativo referidas no questionário e apresentadas neste gráfico, à exceção da competência de ser ouvido e respeitado quanto às suas ideias e opiniões sendo duas das oito crianças a responder “Mais ou Menos” a este item. Na divulgação dos resultados do questionário, conversei com as crianças sobre o que poderia ter causado esta percepção ao que me responderam que em alguns momentos sentiram que o seu par não considerou a sua opinião, mas tal foi resolvido pelo par sem terem que recorrer à ajuda da professora, o que mostra que, ainda de forma inconsciente, estas crianças já revelavam competências de trabalho cooperativo e de regulação da aprendizagem.



**Gráfico 6-** Percepções das crianças sobre o trabalho em pares na SD2

Senti, após a análise dos resultados e posterior conversa com as crianças, que efetivamente tentaram responder com honestidade. Fiquei um pouco preocupada com as respostas no item “As minhas ideias foram ouvidas e respeitadas”, uma vez que duas em oito crianças responderam “Mais ou Menos”. Concluí que continuava a haver uma certa dificuldade em trabalhar em pares tendo duas em oito crianças selecionado “Mais ou Menos” na afirmação “Gostei de trabalhar em pares”.

Dos aspetos mais positivos desta sequência, destaco a leitura expressiva e pausada da história com o acompanhamento do livro, uma vez que as crianças estiveram muito atentas e interessadas na história. Devo confessar que, inicialmente, estava um pouco nervosa, embora já tivesse recorrido várias vezes à leitura expressiva com crianças do 1º CEB e gosto imenso de ler histórias a crianças. A partir do momento em que comecei a leitura, o nervosismo desapareceu e, o mais importante naquele momento eram os olhos daquelas sete crianças (uma menina faltou à aula) que brilhavam ao mesmo tempo, que me ouviam e observavam com atenção o virar de cada página. Pedi que se sentassem dispostos em meio círculo, mas mesmo sendo poucos, precisei de ter em atenção se todos visualizavam a história. A criação de círculos, até mesmo sentados no chão num canto da sala, parece-me ser uma das melhores formas para este tipo de atividade. De forma positiva correu também a produção das páginas do dicionário bilingue pois as crianças sabiam já utilizar o dicionário para fazerem a tradução e gostaram de produzir algumas frases criativas partindo de algumas palavras da história.

Quanto a aspetos menos positivos, percebi que na primeira aula deveria ter havido mais interação com as crianças no momento de exploração do vocabulário sobre o esqueleto humano e animal. O facto de a atividade anterior ter gasto muito tempo de aula (construção dos esqueletos), embora todas as crianças a tenham realizado com sucesso, não permitiu que nessa aula tivéssemos muito tempo para a identificação das partes constituintes do esqueleto, de modo que retomei esta atividade no início da aula seguinte. Também na primeira aula, antes da leitura da história *Funnybones*, questionei as crianças sobre o que lhes causava medo. A maioria respondeu *fantasmas e gritos*, mas uma delas disse-me que uma mãe perder um filho era motivo de medo. Fiquei tão

surpreendida que não desenvolvi a conversa, mas, na verdade, deveria tê-lo feito, pois aquela criança mostrou uma grande sensibilidade e consciência de que existem situações dramáticas e difíceis na vida de cada um. Poderia, por exemplo, ter-lhe perguntado *O que sentiria uma criança se perdesse a sua mãe/pai?* Existem, de facto, muitas coisas que nos causam receio, que nos assustam. Nesse sentido, procurei mostrar às crianças que sentir algum medo faz parte da vida de qualquer pessoa, seja criança ou adulto, e que devemos falar sobre os nossos medos de forma a podermos minimizá-los. Além disso, com esta história pretendia realçar a importância da amizade, mensagem que foi transmitida às crianças.

### 2.3 Terceira sequência didática

Nesta sequência, escolhi abordar o tema *Water Cycle*, tendo como ponto de partida o conhecimento já adquirido pelos alunos sobre a temática e visando transferência desse conhecimento para as aulas de Inglês. No entanto, o meu intuito não era somente a transferência deste conhecimento. Procurei explorar vocabulário em Inglês relativo a conceitos que os alunos já compreendiam, como os estados da água, os fenómenos de solidificação, condensação e precipitação, e consciencializar os alunos para a importância da água nas nossas vidas. Os conteúdos previstos na planificação (anexo 17) eram os seguintes:

Grammatical	Lexical	Cultural	Other
<p><u>Adjectives:</u> liquid, gas, solid, hot, cold, freezing, warm</p> <p><u>Nouns:</u> evaporation, condensation, precipitation, water/groundwater</p> <p><u>Verbs (Present tense):</u> evaporate, condense, precipitate, filter, move, heat, rise, melt, fall, flow, cool, turn into, save</p> <p><u>Sentence structures:</u>            What's this?            It's the sun/a cloud.            What happens to the water?            It evaporates/condensates. It turns into rain/snow.            Where can we see water?            It is everywhere: in our body; in the food we eat every day; in animals.            Is it a natural resource?            Yes, it is.            Can we live without water?            No, we can't.            Where do you use water?            At home/school/work. In the park.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- evaporation/transpiration</li> <li>- condensation</li> <li>- precipitation</li> <li>- runoff</li> <li>- groundwater</li> <li>- water vapor</li> <li>- collection</li> <li>- lakes, rivers</li> <li>- water cycle</li> <li>- energy</li> <li>- atmosphere</li> <li>- cool/heat</li> <li>- raindrops</li> <li>- three states of matter (liquid, gas, solid)</li> <li>- clouds</li> <li>- the sun</li> <li>- dust</li> <li>- water wise</li> </ul> <p>The uses of water:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- drink</li> <li>- swim</li> <li>- cook</li> <li>- brush teeth</li> <li>- wash hands/face</li> <li>- take a shower</li> <li>- water the plants</li> <li>- clean the house</li> <li>- refresh drinks (ice cubes)</li> <li>- stop fires</li> </ul> <p>Ways to save water</p>	<p>Be aware of the historical and cultural influence of water in people's lives.</p>	<p>Knowledge about the cycle of water;</p> <p>How to become a water wise;</p> <p>The importance of cooperative learning.</p>

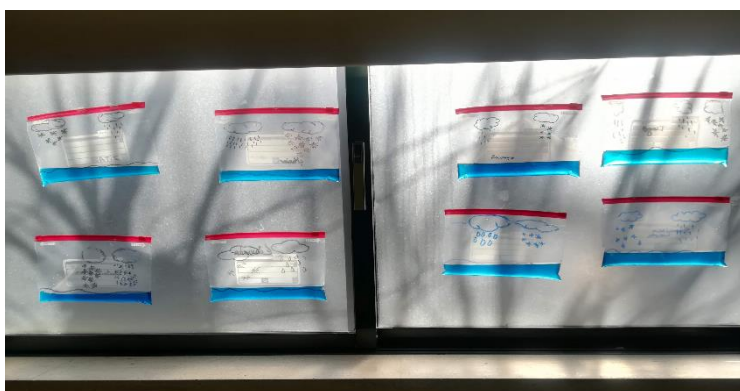
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- turn off the tap</li> <li>- help clean up rivers</li> <li>- pay for water services</li> <li>- join an organization</li> <li>- drink tap water</li> </ul>		
--	---	--	--

A sequência foi planejada para duas aulas de noventa minutos e os primeiros trinta minutos da terceira aula para preenchimento do questionário de autorregulação e reflexão com os alunos. As principais atividades foram as seguintes:

- ✓ Identificação dos diferentes estados da matéria;
- ✓ Atividades de interação oral: pergunta-resposta sobre preferências e rotinas das crianças;
- ✓ Leitura e repetição de conceitos-chave sobre o ciclo da água;
- ✓ Preenchimento de um diagrama com os processos do ciclo da água;
- ✓ Realização de uma experiência com sacos plásticos e corante alimentar;
- ✓ Audição de uma canção;
- ✓ Identificação dos usos da água e da sua importância;
- ✓ Construção de um miniprojeto sobre a importância da água;
- ✓ Apresentação do trabalho ao grupo-turma;
- ✓ Preenchimento do questionário de regulação da aprendizagem.

A primeira aula começou pela introdução do tema, o ciclo da água, e a importância que a água tem nas nossas vidas. Após uma breve apresentação das tarefas propostas para a sequência, iniciei a aula com as rotinas habituais das crianças: escrever a lição e o tempo no quadro. Os materiais a que recorri em primeiro lugar foram os cartões de imagens (ver anexo 18) sobre os diferentes estados da matéria (sólido, líquido e gasoso) apresentando conceitos-chave como *solid, liquid, gas, vapour, heat, freeze*). À medida que fui apresentando os cartões, questioneei as crianças sobre as suas rotinas diárias como *Do you like chocolate/jelly/fresh water? Do you wash your teeth every day? Do you help your mum washing the dishes?*, ao que as crianças responderam de forma motivada, revelando compreensão e desenvolvendo as suas competências linguísticas. Em seguida, apresentei um powerpoint (ver anexo 18) com algumas imagens relativas ao ciclo da água e identificação dos respetivos fenómenos. O recurso a imagens torna a aprendizagem mais fácil, uma vez que as crianças tiveram oportunidade de visualizar e imediatamente mobilizar conhecimentos prévios, fazendo algumas aproximações a outras imagens e, por isso, associaram os conceitos novos àqueles que já dominavam. A apresentação foi feita a partir da leitura pausada e expressiva da informação contida em cada diapositivo, e, sempre que possível, foi interrompida para dar lugar à interação oral com as crianças. A interação é fundamental para que possamos compreender se as crianças estão a acompanhar ou se, por distração, dificuldade de compreensão, ou ainda pela excessiva quantidade de informação, não conseguem estar atentos e, em consequência, adotam comportamentos inadequados e incapacidade de desenvolver as tarefas seguintes. Este tipo de abordagem CLIL, por muitas vezes

implicar a imersão em conteúdos com imensa informação, pode despoletar estes comportamentos nas crianças, pelo que cabe ao professor criar estratégias para envolver o aluno e promover a sua aprendizagem. Nesta linha de pensamento, até este momento da aula, os conceitos-chave fundamentais para as crianças memorizarem eram *solidification, evaporation, precipitation, condensation*. No final da apresentação, expliquei às crianças que iriam preencher um diagrama com o ciclo da água (ver anexo 19), novamente em trabalho de pares, no entanto, distribui uma folha para cada aluno. A tarefa não exigia dispor de muito tempo e foi desenvolvida sem nenhuma dificuldade. Mais uma vez, a maioria das crianças mostrou interesse em realizar a tarefa, mostrou respeito pelo seu par e procurou colaborar no sentido de terminar a tarefa com sucesso. A atividade experimental que se sucedeu foi a mais interativa e, pela reação de todos, a mais divertida de todas. Refiro-me à experiência da água com sacos plásticos e corante alimentar, representada na figura 10. Para a sua realização, pedi às crianças que se dispusessem à volta de duas mesas onde coloquei e apresentei os materiais necessários. Comecei por realizar a experiência, demonstrando, passo a passo, como a realizar e, de seguida, com a colaboração da orientadora cooperante, todas as crianças puderam experimentar de que modo a água quente colocada dentro de um saco plástico conseguia evaporar depois de pendurados os sacos na janela da sala e expostos à condensação.



**Figura 10-** Experiência realizada pelos alunos

A segunda aula foi dedicada à preparação para a realização de um miniprojeto sobre a importância da água. Assim sendo, a aula começou com a audição da canção *watercycle*. Esta atividade teve como propósito recordar os conceitos-chave abordados na aula anterior. Nesta fase inicial, observámos ainda o resultado da experiência realizada na aula anterior, uma vez que os sacos de plástico com a água permaneciam na janela e pudemos, deste modo, rever o processo do ciclo da água. As crianças utilizaram os vocábulos aprendidos *evaporation, precipitation, condensation*, e a construção de frases simples como *The sun heats the water, The water evaporates*, evidenciando as suas aprendizagens.

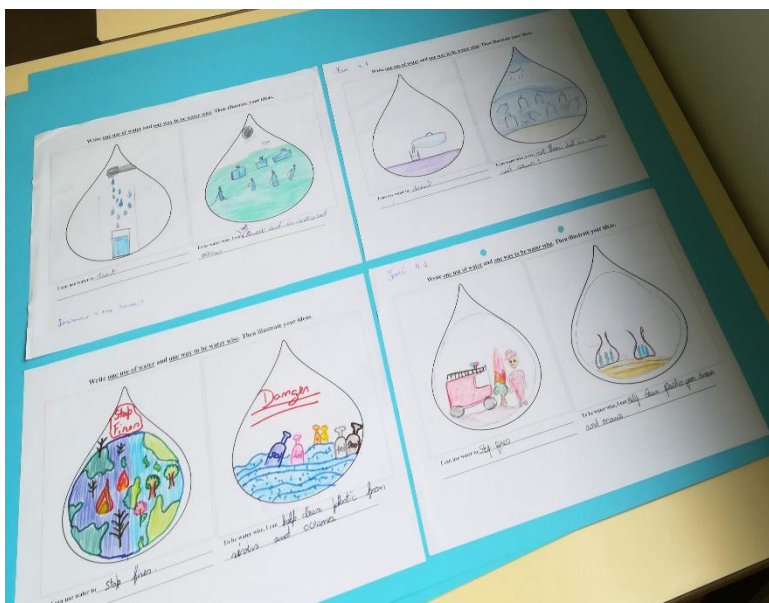
Na segunda parte da aula, apresentei dois powerpoints (ver anexo 21) sobre os usos e a importância da água. Recorri a uma leitura pausada, por vezes convidando as crianças a ler, e interagindo oralmente com elas de forma a monitorizar a compreensão e a sua perceção quanto à informação apresentada. A interação sobre os usos da água na escola e em casa promoveu um grande envolvimento das crianças, uma vez que

questões personalizadas como *Where do you use water?*, *Do you turn off tap when wash your teeth/hands?*, *Do you help cleaning the rivers?*, tornam a aprendizagem mais significativa por trazer a experiência do mundo de cada criança para a sala de aula. Uma vez mais, se todos mostram-se receptivos às questões colocadas, respondendo com sucesso às questões colocadas.

O miniprojeto foi a última atividade desta sequência e para a sua preparação utilizei duas listas de vocabulário (ver anexo 22) com exemplos de usos da água, medidas de poupança e respetivas ilustrações para uma melhor compreensão. Tal como na atividade de construção das páginas de dicionário bilingue na segunda sequência didática, também para esta atividade o uso do dicionário foi recomendado e cada par tinha novamente um dicionário como recurso para a elaboração do miniprojeto (ver anexo 23). Esta tarefa consistiu na construção de duas frases à escolha dos alunos (uma relacionada com uma utilização diária da água e outra com uma medida de poupança da água) e na produção das respetivas ilustrações no interior de cada uma das gotas presentes na folha que entregue a cada par de trabalho. Para esta atividade final, os pares de trabalho foram definidos previamente pela professora titular de turma. A razão para este facto deve-se a um pequeno conflito ocorrido entre dois elementos da turma no contexto do recreio, que obrigou a professora titular a intervir e conversar com as crianças. Apesar disso, a tarefa desenvolveu-se com normalidade, pese embora o aparecimento de algumas dúvidas quanto à sua realização pelo facto de não ter colocado no quadro os passos necessários para a realização do miniprojeto. Esta constatação só foi possível após uma breve reflexão sobre os aspetos mais e menos positivos das aulas lecionadas, que descrevo mais abaixo. Depois de terminada a tarefa, que demorou cerca de vinte minutos, as crianças foram convidadas a apresentar os seus trabalhos finais para os restantes elementos da turma (figura 11). As frases criadas foram muito semelhantes, talvez pelo facto de todos os pares terem as mesmas listas de vocabulário. Passo a transcrever alguns exemplos das frases criadas pelos quatro grupos:

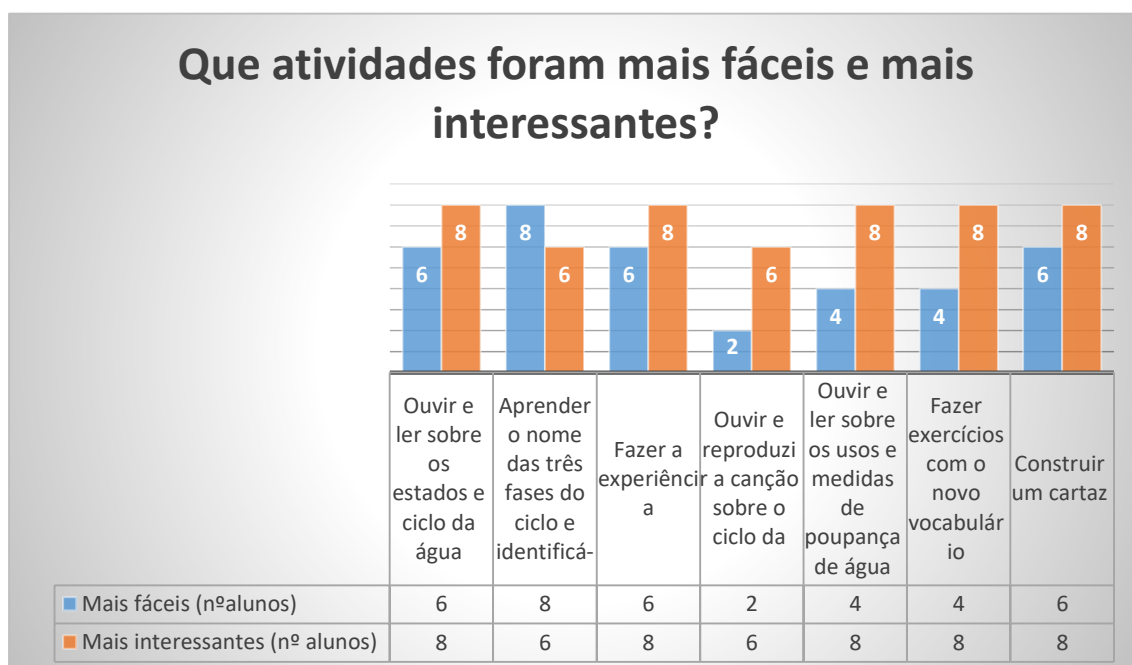
- *I can use water to drink.*
- *To be water wise, I cannot throw dust in rivers and oceans.*
- *I can use water to stop fires.*
- *To be water wise, I can help clean plastic from rivers and oceans.*





**Figura 11-** trabalho final miniprojeto

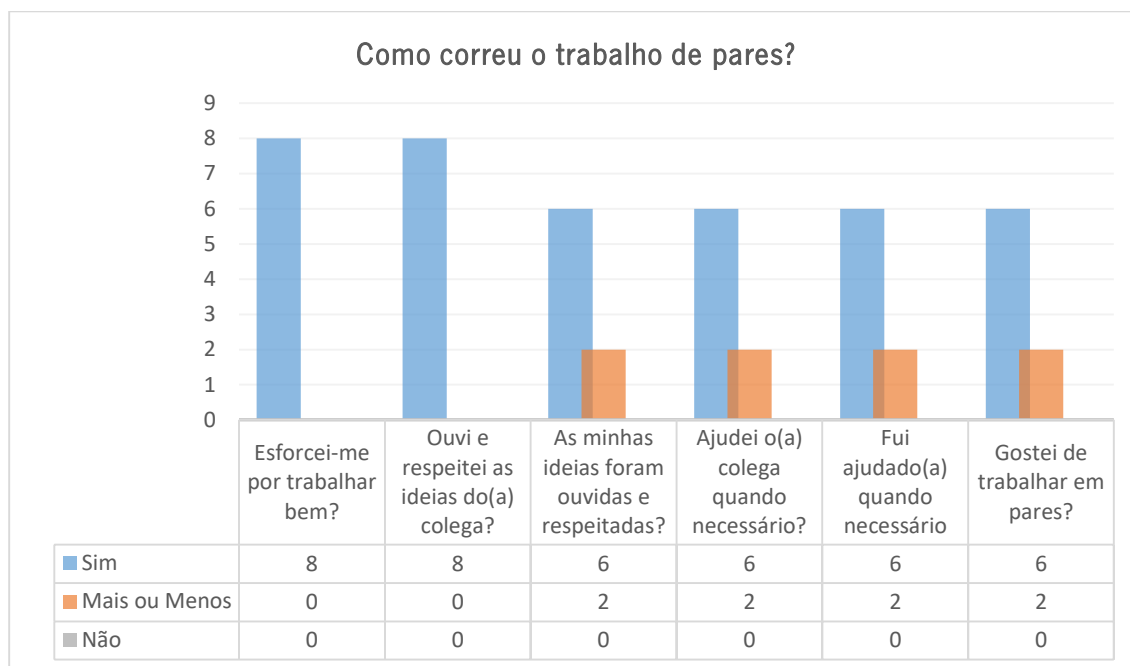
O ultimo passo da aula e da sequência, à semelhança das anteriores, foi o preenchimento da ficha de regulação relativo às atividades desenvolvidas, e foram criadas e traduzidas as competências sociais (ver anexo 24). O gráfico 7 permite concluir que as crianças consideraram que as atividades mais fáceis foram a aprendizagem dos conceitos do ciclo da água, fazer a experiência da água e construir o cartaz a partir do miniprojeto realizado a pares. Por sua vez, seis crianças consideraram que todas as atividades foram interessantes, não selecionando nenhuma em particular.



**Gráfico 7-** Percepções do grau de dificuldade e de interesse das atividades realizadas na SD 3

No gráfico 8, relativo ao trabalho em pares, as respostas foram muito semelhantes às do questionário anterior. Mais de metade das crianças (6 em oito) afirmou que gostou de trabalhar em pares, que respeitou as ideias e foi respeitado pelo(a) colega(a), que ajudou e foi ajudado quando necessário. Quando apresentei

estes resultados na turma, procurei perceber até que ponto as crianças que responderam “Mais ou Menos” a estes itens que referi se sentiram desconfortáveis ao trabalharem desta forma, o que negaram, dizendo que gostaram desta dinâmica. Acredito que, se tivesse oportunidade de implementar mais sequências didáticas promovendo o trabalho cooperativo, todas as crianças iriam responder afirmativamente a estes itens, pois é necessário tempo para que se desenvolvam competências sociais inerentes à aprendizagem cooperativa.



**Gráfico 8-** Percepções das crianças sobre as atividades realizadas em pares na SD3

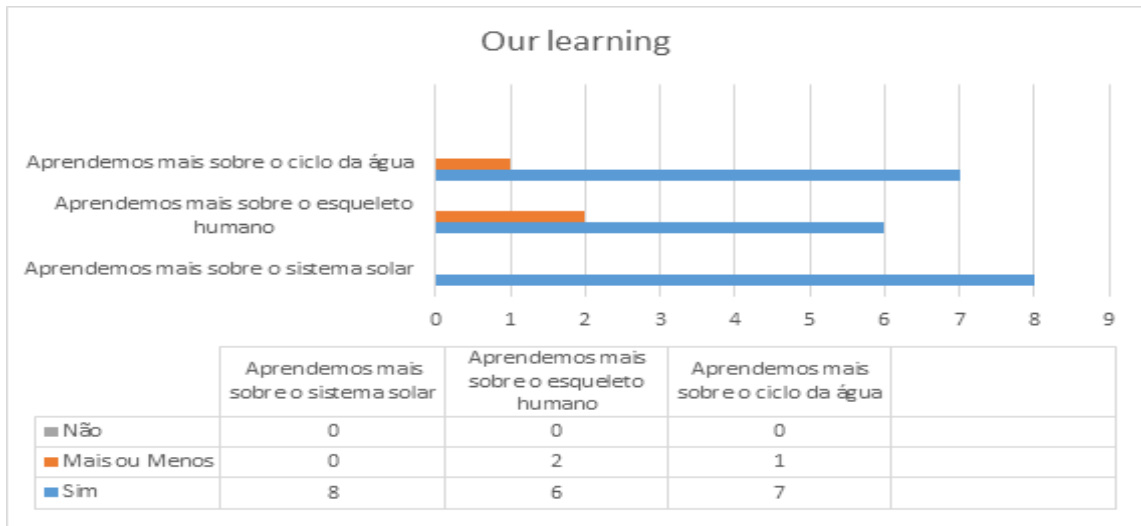
Dos aspetos mais positivos desta sequência, destaco a interação que desenvolvi com as crianças desde a primeira aula, o que fez com que participassem mais, até pelo facto de ter partido da mobilização de conhecimento para questões pessoais como as suas preferências alimentares e hábitos de uso da água. A atividade da experiência também resultou muito bem. Além de estarem muito entusiasmadas e ansiosas, as crianças mostraram vontade em participar na atividade e prestaram muita atenção às instruções fornecidas em Inglês.

Dos aspetos menos positivos, destaco o momento que antecedeu a realização do miniprojecto que deu origem a um cartaz com os quatro trabalhos realizados pela turma. Procurei dar as instruções de uma forma clara, mas ainda assim não foi o suficiente para que todos tivessem percebido exatamente o que era pretendido. Deveria ter registado no quadro os passos necessários à realização do miniprojecto para que pudessem consultá-los. Apesar disso, todos os pares conseguiram terminar a tarefa e apresentar o produto final à turma. Ao longo da atividade, procurei incentivar as crianças a discutirem entre si as suas ideias e evitei ajudá-las diretamente com as respostas, uma vez que os meus objetivos eram promover a auto/corregulação e o trabalho cooperativo.

### 3. Síntese avaliativa do projeto

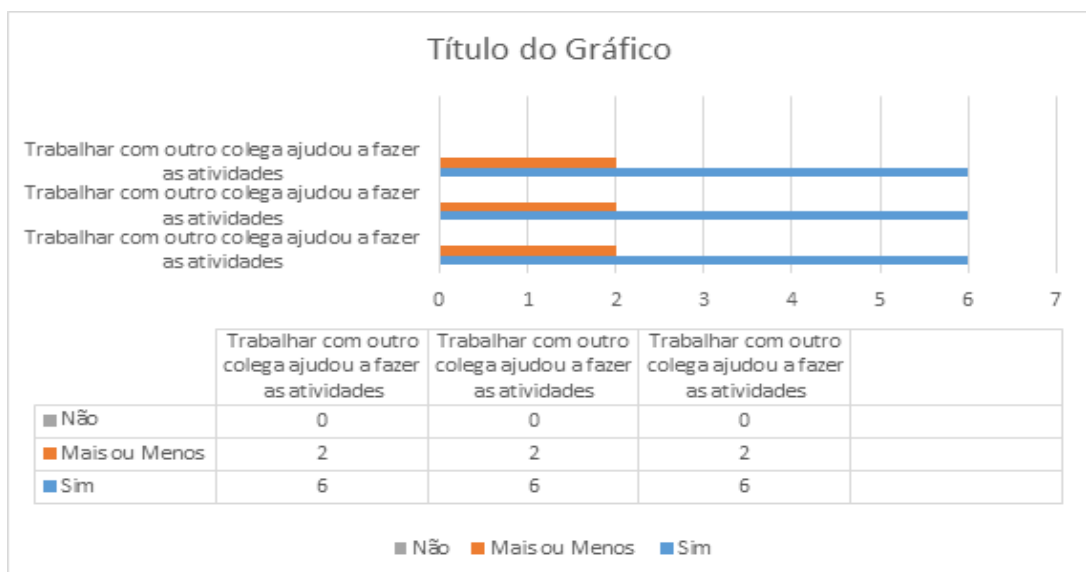
Nesta seção, irei fazer uma breve reflexão sobre o projeto e sobre o impacto que teve nas crianças, a partir de dados recolhidos dos questionários de auto/corregulação).

Apresento no gráfico 9 o resultado da questão tem que ver com a percepção das crianças sobre a expansão da aprendizagem de conteúdos da área de Estudo do Meio nas aulas do meu projeto. Pelas respostas obtidas, percebo que nas três seqüências didáticas quase todas as crianças, na primeira seqüência todas, consideraram que a abordagem CLIL as ajudou a aprender mais sobre os temas abordados.



**Gráfico 9-** Percepções sobre a expansão da aprendizagem dos conteúdos nas três SD

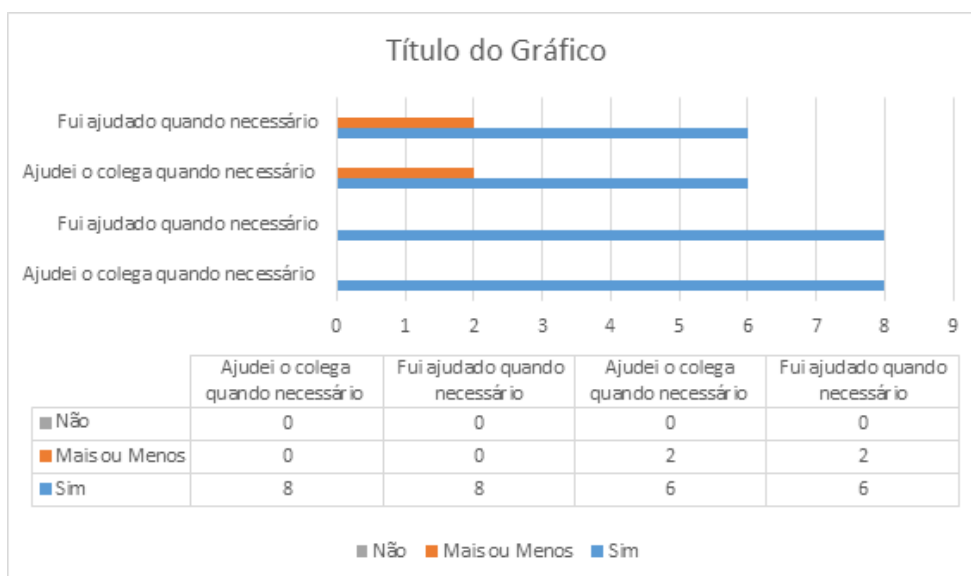
No gráfico 10 apresento os resultados obtidos na afirmação *Trabalhar com o colega ajudou a fazer as atividades?* inserida na primeira questão dos três questionários.



**Gráfico 10-** Percepções sobre o desenvolvimento de competências sociais nas três SD

Neste item, seis em oito crianças responderam afirmativamente e duas “mais ou menos”. Os resultados mostram que a maioria das crianças considerou o trabalho de pares positivo, o que me deixou muito feliz e satisfeita, uma vez que desenvolver a cooperação era um dos meus objetivos. Julgo que, em algumas situações, as respostas “mais ou menos” a este tipo de pergunta sobre trabalho em pares se deveu ao facto de as crianças não se mostrarem muito satisfeitas com a escolha dos pares, uma vez que insistiam sempre para escolherem eles com quem queriam trabalhar. Não seria um problema deixá-los escolher se isso não resultasse na exclusão de algum elemento da turma. Este problema surgiu desde a implementação da primeira sequência, na primeira atividade que realizaram em pares. De forma a resolver esta situação, decidi, em conjunto com a minha orientadora cooperante e com a professora titular, que iríamos trocando os elementos nas três sequências de forma a que todos pudessem trabalhar com colegas diferentes, com ritmos de aprendizagem diferentes e opiniões e gostos diferentes. A princípio, a decisão não foi muito do agrado das crianças, o que é absolutamente normal, mas foi respeitada, ainda que com alguma resistência de dois elementos do grupo.

Relativamente aos dados apresentados no gráfico 11, as duas questões seleccionadas estão relacionadas com o ajudar o colega e ser ajudado durante o trabalho de pares. As perguntas encontram-se repetidas, uma vez que dizem respeito ao questionário da segunda e terceira sequências didáticas. Relembro que a última questão do questionário de auto/corregulação é igual na segunda e terceira sequências, não estando presente no questionário da primeira sequência pois foi acrescentada depois por entender ser necessário incluir uma questão sobre competências sociais, dando ênfase à postura de cada um no trabalho de pares.



**Gráfico 11-** Percepções sobre o desenvolvimento da competência de cooperação nas três SD

Conforme o gráfico apresentado, na segunda sequência todas as crianças consideraram ter ajudado e terem sido ajudadas pelos colegas. Na terceira os pares foram trocados e os resultados alteraram um pouco - seis em oito crianças responderam afirmativamente a estas duas questões. Percebi que um dos

pares não reagiu muito bem às escolhas, ainda que todos já soubessem que teriam de trocar de parceiro e de, antecipadamente, a professora titular ter conversado com eles e ter definido os pares de trabalho. De qualquer modo, conversei com as crianças no momento em que apresentei os resultados, e não exprimiram qualquer desconforto ou inquietação quanto ao trabalho de pares, mostrando-se mais animados e recetivos.

Permito-me concluir com a ambição e a esperança de que no futuro estas práticas pedagógicas possam ser mais comuns na sala de aula e trazer bons resultados nos alunos, à medida que as suas competências de autorregulação e de cooperação forem consolidadas. Tal como advogam as autoras Piscalho e Simão (2011), a promoção da autonomia e de estratégias de regulação da aprendizagem deve acontecer o mais cedo possível na vida da criança, nomeadamente pela sua maior facilidade em assimilar e modificar modos de aprender e crenças de autoeficácia. Apesar de ter realizado um projeto de curta duração, julgo que teve um impacto positivo nas crianças, como mostram as suas perceções. Em todas as atividades encontrei crianças felizes, comunicadoras, interessadas em saber exatamente o que era pretendido com cada atividade e vontade de as realizar. Tal não aconteceria se não se sentissem confortáveis nem motivadas com estas aulas.

No início desta formação, as minhas expectativas eram muitas, e ainda são, em relação à oportunidade de me tornar numa professora com competências específicas para observar os meus alunos, descobrir as suas potencialidades, os seus dilemas, e conseguir, juntamente com eles, desenvolver uma prática pedagógica consciente, responsável e humanista. Na verdade, a minha experiência profissional anterior proporcionara-me já a convicção de que ser professor é ter uma missão: desenvolver com as crianças competências de trabalho que passam pela autonomia, responsabilidade e organização, e também valores como a tolerância, a partilha e a cooperação em dinâmicas de trabalho e de convívio social. Foram estas expectativas que, de certo modo, serviram de incentivo para esta nova fase de formação que é o Mestrado.

O primeiro semestre implicou uma profunda análise e conhecimento das crianças no que respeita ao seu mundo, às suas aprendizagens e à sua forma de entender o que as rodeia. Nesta análise, resultante da observação, das conversas informais estabelecidas com os vários intervenientes, incluindo as crianças, consegui perceber que o seu mundo é fascinante e marcado pela curiosidade e pela descoberta. Percebi também que as podemos convidar a entrar no mundo do conhecimento, pois cada uma delas revelou sempre uma vontade enorme em aprender mais e mais... As expectativas que tinha criado em relação ao segundo semestre, no qual decorreram a segunda e a terceira sequências didáticas, foram atingidas uma vez que as crianças continuaram motivadas e interessadas. Percebi que a escolha do tema resultou bem com este grupo, também graças ao contexto escolar e ao projeto CLIL em curso na escola. Posso afirmar que as competências de cooperação foram desenvolvidas através da partilha de materiais e ideias, escutar o outro, seguir instruções e respeitar as regras, permanecer na atividade, ser recetivo e colaborador, decidir em conjunto, manifestar entusiasmo e demonstrar sucesso na realização das tarefas.

O balanço do primeiro e segundo semestres é, por isso, positivo. Nas aulas que fizeram parte das três sequências, e também noutras aulas, todas as crianças conseguiram realizar as tarefas propostas e todas participaram e interagiram em sala de aula, manifestando já alguma evolução ao nível do trabalho colaborativo, da interajuda e da autorregulação da sua aprendizagem. Pude concluir que levá-las a refletir sobre a sua aprendizagem fá-las mobilizar os conhecimentos já adquiridos e identificar o que ainda não está consolidado, fazendo-as tomar consciência de que fazem parte do seu processo de avaliação. Isto torna-as mais confiantes e motivadas.

Em relação às minhas aprendizagens, que foram imensas, aprendi que o professor tem de saber observar os seus alunos e estar muito atento aos seus comportamentos, pois estes são muitas vezes reveladores das inquietações das crianças, potencialmente causadoras de insucesso escolar. Aprendi que o contexto escolar e socioeconómico são, feliz ou infelizmente, determinantes no processo de aprendizagem das crianças, promovendo ou inibindo o seu rendimento escolar. Percebi, também, que devemos sempre mostrar às crianças os nossos objetivos, saber ouvi-las e tentar compreendê-los num discurso o mais transparente possível. Da mesma maneira sei, agora, que o mais importante não é a quantidade de informação que transmitimos, mas a forma como procuramos facilitar a aprendizagem, e por isso mesmo o diálogo com as crianças é fundamental, pois só ele nos permite ir compreendendo e ajustando as nossas práticas.

As maiores dificuldades sentidas foram, acima de tudo, gerir os afazeres profissionais, responsabilidades familiares e o estágio. Na verdade, a exigência do estágio é grande, mas a forma de olharmos para o mundo transforma-se, o que nos permite estabelecer prioridades e gerir as tarefas da melhor forma possível.

Neste momento, existe uma professora *antes e depois* desta formação. A anterior caracteriza-se por ter alguma experiência na lecionação do Inglês no 1º CEB, mas também por ter algumas ambições e expectativas relacionadas com a formação. A atual caracteriza-se por ser uma professora mais consciente do seu papel e com mais vontade de o desempenhar, com mais certezas da importância do professor na vida de uma criança, e também otimista, talvez contagiada pelo espírito da maternidade, em relação à prática da docência.

## Considerações finais

A experiência resultante destes dois anos de formação no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês no 1º CEB do Ensino Básico da Universidade do Minho é gratificante, enriquecedora, e fará parte da minha carreira como profissional da educação. A fase inicial foi marcada por várias motivações, interesses, curiosidades e por um objetivo a concretizar. Foi, de igual modo, marcada por imenso trabalho de pesquisa e reflexão para que um projeto de intervenção pedagógica fosse desenhado e implementado com um grupo de crianças cheias de vontade de aprender e de participar. A temática foi também pensada de acordo com estas crianças e com as minhas pretensões. A literatura sobre a abordagem CLIL serviu para melhor compreender esta metodologia e perceber o quão vantajosa se torna em contexto de sala de aula, tornando a aprendizagem mais significativa, uma vez que a articulação entre a língua e os conteúdos das áreas curriculares faz com que o ambiente educativo do aprendente fique mais próximo da sua realidade imediata. Dos vários contributos do CLIL, destaca-se a sua capacidade para promover competências linguísticas e de aprendizagem cooperativa, a consciência intercultural, a competência de aprender a aprender, além de fomentar a confiança na criança.

Convicta de que aprender uma LE promove a “compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural” (CE, 2001, p. 22), foi minha intenção desenvolver nas crianças a capacidade de pensamento crítico, de responsabilidade e de participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Na segunda Cimeira dos Chefes de Estado Europeus (CE, 2001), a par do objetivo de preparação para a cidadania democrática, foi dado destaque à promoção de métodos de ensino das línguas vivas “que reforcem a independência de pensamento, de juízos críticos e de acção, associada a capacidades sociais e a responsabilidade” (op. cit., p.22). Nesse sentido, procurei com a minha prática pedagógica introduzir alguns momentos de cooperação nos quais as crianças puderam manifestar e desenvolver competências sociais: respeito pelo outro, tolerância da diversidade cultural e de pensamento, capacidade de partilha, capacidade de colaboração, de cumprimento de regras e de responsabilidade individual. Johnson e Johnson (2018) advogam que o trabalho cooperativo promove a aprendizagem de cada aprendente e do grupo no qual ele se insere: “Cooperative learning exists when small groups of students work to enhance their own and their groupmates’ learning” (Johnson & Johnson, 2018, p. 62). Por essa mesma razão, muitas das tarefas propostas nas três sequências didáticas do projeto foram realizadas em trabalho de pares, de forma a que o trabalho cooperativo ajudasse a criar momentos de auto/corregulação. Devo afirmar que este objetivo foi atingido, como pude constatar pelos resultados obtidos a partir dos questionários finais, mas também através da observação das crianças - do modo como terminavam as tarefas de uma forma mais autónoma, com recurso a materiais de consulta e com solicitação de ajuda aos colegas. As competências de auto/corregulação foram também exercitadas no preenchimento dos questionários finais das sequências, que possibilitaram o diálogo das crianças e comigo sobre os processos de aprendizagem.

Assumidamente, reconheço a importância desta formação para as minhas práticas pedagógicas futuras. Acredito que as políticas educativas nacionais vão procurar caminhar lado a lado com as políticas europeias no que respeita ao ensino das línguas vivas, e tenho a convicção, pelas várias leituras e reflexões que fiz, que cada vez mais os professores procurarão levar para os seus contextos de intervenção estratégias de ensino favorecedoras da autonomia do aluno e do professor. Acredito que não pode existir autonomia do aluno se não houver autonomia do professor. Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007, p. 64) defendem que os professores devem ser “agentes de mudança”, mas também reconhecem que as escolas são “espaços onde existem interesses e racionalidades divergentes (não só pedagógicos, mas também políticos e económicos), dando origem a tensões e dilemas que fazem parte da vida escolar”. Deste modo, o que determina a autonomia do professor, a sua pedagogia e a inovação pedagógica está muito longe de ser apenas o professor e as suas convicções pedagógicas. Acima dele estão legisladores, diretores, formadores de professores e investigadores em educação que deverão desempenhar, à semelhança do professor, um papel ativo na educação e, a meu ver, deveriam estar mais presentes nos diversos contextos educativos, com circunstâncias e necessidades educativas por vezes muito díspares, mas a cumprirem currículos iguais. A mudança na educação requer a participação de todos, e também o reconhecimento de que essa mudança deve ser relevante para quem nela participa, o que exige um trabalho mais coletivo e maior liberdade de decisão e de ação nos contextos educativos.



## Referências bibliográficas

Burns, A. (2005). The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning, Chapter: *Action Research in Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press., Editors: A. Burns & J. C. Richards, pp.289-297

Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. (2005). *Programa de Generalização do Inglês no 1.º CEB. Orientações Programáticas. Materiais para o Ensino e a Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bento, C., & Joseph, M. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2012). *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin.

Comissão Europeia (2007). *Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida: Quadro de Referência Europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/competenciasessenciaislv2006.pdf>

Conselho da Europa (2010). *O Meu Primeiro Portefólio Europeu de Línguas*. Lisboa: Direção Geral da Educação, Ministério da Educação e Ciência.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa (Versão portuguesa).

Coyle, D. (2008). CLIL- A Pedagogical Approach from the European Perspective. *Encyclopedia of Language and Education*, pp.1200-1214.

Cravo, A., Bravo, C. & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês. Ensino Básico: 1.º Ciclo. Caderno de Apoio*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 14753/2005 (2.ª série) de 5 de julho. Diário da República n. Série II de 2005-07-05. Ministério da Educação. pp. 9785-9787.

Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais. 3ºano. 1ºCiclo do Ensino Básico. Inglês*. Lisboa: DGE.

Direção Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais. 4ºano. 1ºCiclo do Ensino Básico. Inglês*. Lisboa: DGE.

Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. London: British Council.

Gomes, C. (2016). *Aprender Inglês? Porquê? Contributo da aprendizagem precoce da Língua Inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação. Lisboa Instituto Superior de Educação e Ciências.

Grabe, W., & Stoller, F. L. (1997). Content-Based Instruction: Research Foundations. In M. A. Snow, D. M. Brinton (eds.), *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content* New York: Longman.

Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa: Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor*. Dublin: Authentik.

Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2017). *Mapping Autonomy in Language Education - A Framework for Learner and Teacher Development*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). *Cooperative learning and achievement*. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research* (p. 23–37). New York, NY, England: Praeger Publishers.

M. Ellison, M. (2015). CLIL: The added value to English language teacher education for young learners. *L I N G VA R V M A R E N A - VOL. 6 - ANO 2015 - 59 - 69* Porto: Universidade do Porto.

Pinheiro, M. R. (2013). *Inglês: Atividade de Enriquecimento ou disciplina curricular?* Dissertação de Mestrado. Porto: ESE, Instituto Politécnico do Porto.

Piscalho, I., & Simão, A. M. (2011). AutoRegulação das Aprendizagens na Transição da Educação Pré-escolar para o Ensino Básico – Promover a Reflexão sobre a Acção Docente em Contexto *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia*. Braga: Universidade do Minho.

Project number: 2015-1-IT02-KA201-015017 ... O Guia para Professores sobre Metodologia CLIL, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Scott, W., & Ytreberg, L. (1990). *Teaching English to Children*. Longman: Longman Education Texts.

Silva, V. F., Oliveira, M., Almeida, M., Melo & Alves (2011) Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia. Braga: CIEd, Universidade do Minho.

Simões, S. (2012). *“Um por todos e todos por um” – Fomentar a aprendizagem cooperativa do inglês no 1º CEB*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: PACTOR.

Strecht-Ribeiro, O. (2005). *A Língua Inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Contributos para a Concretização de Objectivos, Metodologias e Materiais*. Lisboa: Livros Horizonte.

Vieira, F. et al. (2003). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (2003). *Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy*. Washington: American Psychological Association.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge.

## Anexos

Anexo 1- Grelha de observação *Well being*

**GRELHA DE OBSERVAÇÃO – INGLÊS NO 1º CEB\***

**Classroom Observation: Well-being and Involvement**

Criteria & Positive Descriptors		Frequency			
		M/S	S/S	N/S	N/R
<b>1. Enjoyment</b>	The children smile, look happy and cheerful.				
<b>2. Relaxing</b>	The children appear calm and relaxed.				
<b>3. Vitality</b>	The children are lively, spontaneous and expressive.				
<b>4. Motivation</b>	The children appear to be interested and focused on the activity.				
<b>5. Openness</b>	The children are open and receptive to learning.				
<b>6. Exploratory Drive</b>	The children take initiatives and are curious, creative and active				
<b>7. Communication &amp; Collaboration</b>	The children are willing to interact in class and cooperate with peers.				
<b>8. Learning</b>	The children show progress in learning.				

M/S: most students

S/S: some students

N/S: no students

N/R: not relevant

**COMMENTS**

\* Instrumento elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º CEB (docente: F. Vieira) com a colaboração das mestrandas Ana Daniela Jesus, Catarina Francine, Fátima Sá, Filipa Abreu, Joana Araújo (2015/16) (baseado em Laevers et al., 2005).

## Anexo 2- Questionário inicial

### English and Us

Este questionário servirá para conhecer um pouco sobre a vossa aprendizagem nas aulas de Inglês.

1. Para ti, aprender Inglês é... \_\_\_\_\_

2. O que achas de aprender conteúdos de outras disciplinas na aula de Inglês? (indica 1, 2 ou 3 conforme a tua opinião)

- \_\_\_ É fácil para mim
- \_\_\_ É interessante para mim
- \_\_\_ Ajuda-me a aprender melhor o Inglês
- \_\_\_ Ajuda-me a aprender melhor outras disciplinas



3. Como gostas de aprender na aula de Inglês? (Assinala com X uma ou mais respostas)



Sozinho (a) \_\_\_\_\_



Com outro colega \_\_\_\_\_



Em grupo \_\_\_\_\_

4. O que fazes quando tens dúvidas na aula de Inglês? (Assinala com X uma ou mais respostas)

- \_\_\_ Não faço nada e tento perceber
- \_\_\_ Consulto o caderno ou o manual
- \_\_\_ Peço ajuda a um colega
- \_\_\_ Peço ajuda à professora
- \_\_\_ Peço ajuda a alguém em casa
- Outro: \_\_\_\_\_

5. Como achas que és nas aulas de Inglês? (Sublinha uma ou mais características)

Organizado(a)    Colaborativo(a)    Autônomo(a)    Responsável    Participativo(a)







6. O que gostarias de melhorar nas aulas de Inglês? (assinala com X uma ou mais respostas)

- \_\_\_ Ser mais participativo(a)
- \_\_\_ Dar mais sugestões para as aulas
- \_\_\_ Colaborar mais com os meus colegas
- \_\_\_ Ser mais ajudado(a) pelos colegas
- \_\_\_ Ser mais capaz de identificar e resolver as minhas dificuldades

## Our learning...



1. **O que acharam de aprender sobre o sistema solar na aula de Inglês?** (indiquem a vossa opinião, que pode ser igual ou diferente)

	ALUNO(A) A			ALUNO(A) B		
	 SIM	 + ou -	 NÃO	 SIM	 + ou -	 NÃO
As atividades foram fáceis de fazer?						
As atividades foram interessantes?						
Aprendemos novo vocabulário em Inglês?						
Aprendemos mais sobre o sistema solar?						
Trabalhar com outro colega ajudou a fazer as atividades?						
Houve colaboração e ajuda entre nós?						

2. **Quais foram as atividades mais fáceis e mais difíceis de fazer?** (indiquem com X)







Atividades	+ FÁCIL	+ DIFÍCIL
Identificar os planetas		
Dizer o nome dos planetas e estrelas do sistema solar		
Ficha de compreensão sobre o sistema solar		
Compreender os comparativos e superlativos		
Escrever frases comparando os planetas		
Pesquisa sobre os planetas		

3. **Querem deixar mais alguma opinião ou sugestão sobre estas aulas?**



## Our learning...







1. O que acharam das aulas onde lemos uma história, aprendemos sobre o esqueleto humano e construímos um dicionário? (indiquem a vossa opinião, que pode ser igual ou diferente)

	ALUNO(A) A			ALUNO(A) B		
	 SIM	 + ou -	 NÃO	 SIM	 + ou -	 NÃO
As atividades foram fáceis de fazer?						
As atividades foram interessantes?						
Aprendemos novo vocabulário em Inglês?						
Aprendemos mais sobre o nosso esqueleto?						
Trabalhar com outro colega ajudou a fazer as atividades?						

2. Que atividades foram mais fáceis e mais interessantes? (indiquem com X)

Atividades	+FÁCEIS	+ INTERESSANTES
Ouvir e ler a história Funnybones		
Aprender o nome dos ossos e algumas das suas funções		
Fazer exercícios com o novo vocabulário		
Construir as páginas do dicionário bilingue		

3. Como correu o trabalho em pares? (indiquem a vossa opinião, que pode ser igual ou diferente)







	ALUNO(A) A			ALUNO(A) B		
	 SIM	 + ou -	 NÃO	 SIM	 + ou -	 NÃO
Esforcei-me por trabalhar bem?						
Ouvi e respeitei as ideias do(a) colega?						
As minhas ideias foram ouvidas e respeitadas?						
Ajudei o(a) colega quando foi necessário?						
Fui ajudado(a) quando foi necessário?						
Gostei de trabalhar em pares?						





## Our learning...







1. O que acharam das aulas onde aprendemos sobre o ciclo da água, fizemos uma experiência, ouvimos uma canção, refletimos sobre a utilização e medidas de poupança da água, e construímos um cartaz com essa informação? (indiquem a vossa opinião, que pode ser igual ou diferente)

	ALUNO(A) A			ALUNO(A) B		
	 SIM	 + ou -	 NÃO	 SIM	 + ou -	 NÃO
As atividades foram fáceis de fazer?						
As atividades foram interessantes?						
Aprendemos novo vocabulário em Inglês?						
Aprendemos mais sobre o ciclo da água e os seus estados?						
Trabalhar com outro colega ajudou a fazer as atividades?						

2. Que atividades foram mais fáceis e mais interessantes? (indiquem com X)

Atividades	+FÁCEIS	+ INTERESSANTES
Ouvir e ler sobre os estados e ciclo da água		
Aprender o nome das três fases do ciclo e identificá-los		
Fazer a experiência		
Ouvir e reproduzir a canção sobre o ciclo da água		
Ouvir e ler sobre os usos e medidas de poupança da água		
Fazer exercícios com o novo vocabulário		
Construir um cartaz		

3. Como correu o trabalho em pares? (indiquem a vossa opinião, que pode ser igual ou diferente)

	ALUNO(A) A			ALUNO(A) B		
	 SIM	 + ou -	 NÃO	 SIM	 + ou -	 NÃO
Esforcei-me por trabalhar bem?						
Ouvi e respeitei as ideias do(a) colega?						
As minhas ideias foram ouvidas e respeitadas?						
Ajudei o(a) colega quando foi necessário?						
Fui ajudado(a) quando foi necessário?						
Gostei de trabalhar em pares?						

Anexo 6- Grelha de planificação da primeira sequência didática

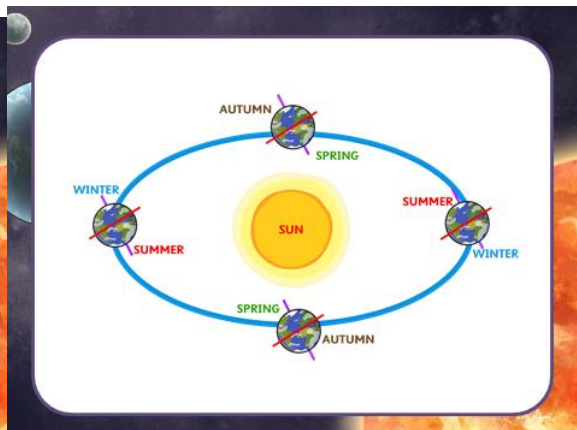
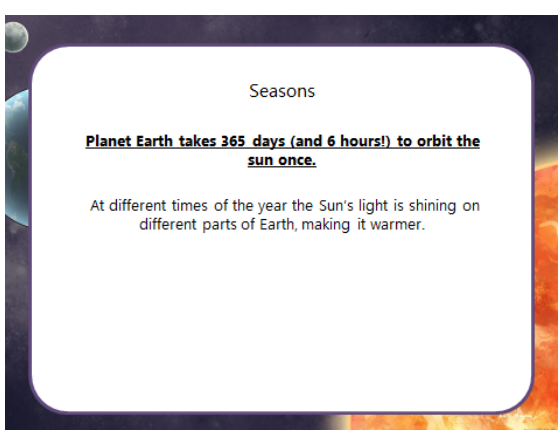
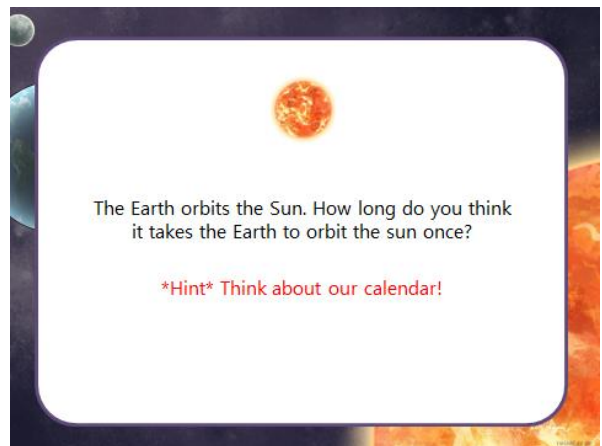
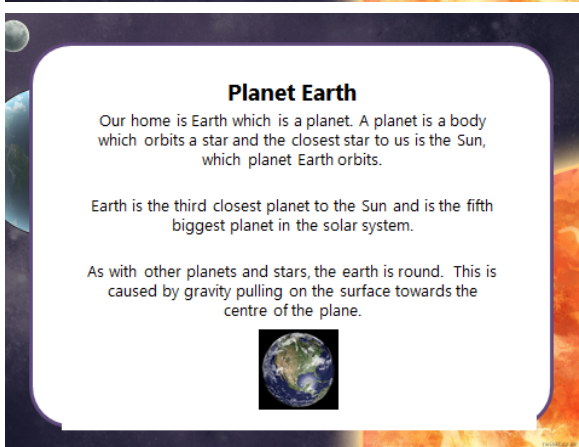
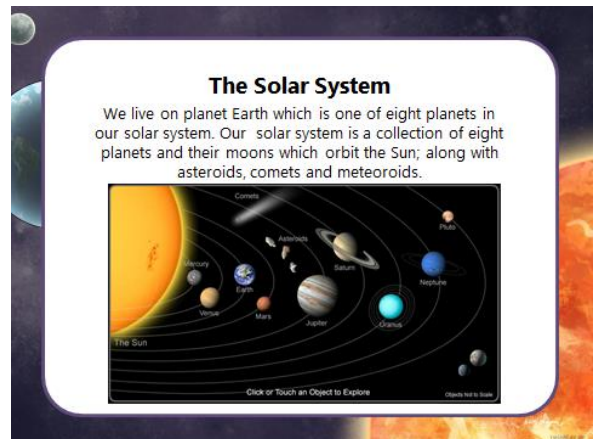
<b>School</b>		<b>Teacher</b>	Carina Silva	<b>Class</b>	3 <sup>rd</sup> grade
<b>Unit</b> (if applicable)	<b>Estudo Do Meio- O Sistema Solar</b>		<b>Lesson/s</b> <b>Date/s</b>	Lesson 76:03/05/2019 Lesson 77:10/05/2019 Lesson 78:17/05/2019	
<b>Theme/Title</b>	<b>The solar system – CLIL approach</b>				
<b>Project objectives</b> (if applicable)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Get to know the children's perceptions and their initial attitudes towards the English language learning and the CLIL approach.</li> <li>2. Promote the competences of work and cooperative learning.</li> <li>3. Promote the competence to learn how to learn with a focus on self-regulation.</li> <li>4. Assess the potential of a CLIL approach in developing self and co-regulation.</li> </ol>				
<b>Contents</b>	<b>Grammatical</b>	<b>Lexical</b>	<b>Cultural</b>	<b>Other</b>	
	<p>Superlative and comparative forms of the adjectives: closest, smallest, biggest, furthest, bigger.</p> <p>Present tense of verbs to be, to live, to orbit, to reflect.</p> <p>Questions:</p> <p>1) How long does the Earth take to orbit the sun once? Planet Earth takes 365 days (and 6 hours!) to orbit the sun once.</p> <p>2) What is the Sun? Sun is a star. It's the closest star to our planet Earth.</p>	<p>Solar System: planets (Mercury, Venus, Earth, Mars, Jupiter, Saturn, Uranus, Neptune)</p> <p>Stars, comets, sphere, moon, gravity, centre, northern hemisphere, southern hemisphere, sunlight, north pole, south pole, equator, light source, sun's rays.</p>		<p>Promote citizenship: the respect for intellectual difference; cooperative learning and work</p>	
<b>Competences</b> (knowledge, abilities, attitudes, values)	<b>Communicative Competences (CC)</b>		<b>Learning Competences (LC)</b>		
	<p>CC1: Expressing feelings, preferences and opinions. CC2: Developing new vocabulary. CC3: Developing grammatical awareness. CC4: Reading information. CC5: Understanding information. CC6: Developing social skills of interaction and turn-taking. CC7: Creating small sentences from a model.</p>		<p>LC1: Activating previous knowledge. LC2: Transferring knowledge from <i>Estudo do Meio</i> to English. LC3: Memorising. LC4: Developing cooperative learning. LC5: Searching for information. LC6: Reflect on language learning.</p>		
<b>Evaluation</b> (if applicable)	At the end of the sequence students will answer to a self-regulation questionnaire.				

Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
<b>Friday, 3<sup>rd</sup> may 2019</b>					
	<p>1. <i>Time for getting to know the students!</i></p> <p>-Teacher starts the lesson by explaining to the students they will fill in a questionnaire and explains the purpose of it. Before they start, the teacher explains all the questions.</p>	1		Initial questionnaire	15'
	<p>2. <i>Time for learning about the solar system!</i></p> <p>-Teacher starts the topic by explaining to the students they are going to talk about the solar system. She asks them if they already know something about the topic.</p> <p>- Teacher projects a PowerPoint presentation and explains each slide. Teacher invites each student to read the sentences and pauses the presentation to take any doubts.</p> <p>- Teacher explains to the students there are some important words they are going to listen and repeat (remember!) after her.</p> <p>- Teachers projects pictures of the eight planets so that students can say the names and memorise the words.</p>	2 3	1 2 3	Projector (Powerpoint presentation)  Planets display cards	20'+5'
	<p>3. <i>Time for understanding!</i></p> <p>- After the students have repeated the main words, teacher gives them a comprehension worksheet and tells them they are going to work in pairs so that they can help each other. She also explains that they are going to discuss the answers before they write them on the sheet. The worksheet has three tasks: label the planets of the solar system; read the sentences and decide if they are true or false or decide that they don't know the answers; write words they learnt this lesson.</p> <p>- When they finish the worksheet, teacher starts the correction asking an element of each pair (the speaker) to say the answers. Teacher will give some time for discussion about the difficulties they have doing the exercises in pairs.</p>	4 5 6	2 4 6	Handouts (reading comprehension worksheet)	20'
	<p>4. <i>Time to colour!</i></p> <p>-After the correction, teacher asks students to colour the planets and the Sun before the worksheets will be posted on the classroom wall.</p>	6		Handouts (reading comprehension worksheet) Planets display cards	15'
<b>Friday, 10<sup>th</sup> may 2019</b>					

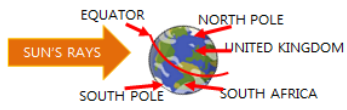
	<p><i>1. Finishing the planets colouring!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teacher starts the lesson by greeting the students and writing the date and the weather on the board.</li> <li>- Then she explains they will finish the planets colouring that they started the lesson before. They keep in pairs and finish the colouring.</li> </ul>	6	2	Board Solar system worksheet Projector	5' 10'
	<p><i>2. Comparing Planets!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teacher asks the students if they remember some sentences about the planets. She projects the planets pictures with some sentences describing and comparing planets. She draws them attention to the different colours of the adjectives on each sentence: the adjective in bold is used without comparison; the adjectives in blue are in comparative form and the adjectives in red are in superlative. Teacher explains when we use the comparative and superlative forms.</li> <li>- Students will create some sentences about the planets. Each pair will read a sentence and their work will be posted on the classroom wall.</li> </ul>	3 6 7	1 4	Projector Comparatives and superlatives –information sheet Comparatives and superlatives worksheet	25'
	<b>Friday, 17<sup>th</sup> May 2019</b>				
	<p><i>1. Initial questionnaire feedback!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teacher shows the results of the initial questionnaire by presenting a circle graph about all the questions students answered.</li> </ul>			Initial questionnaire feedback	5' 10'
	<p><i>2. Preparing for research!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Teacher asks students if they frequently use a computer at home and if they search for information, for example, do a school search.</li> <li>- T tells Ss the topic of this lesson will be a research about planets. For that, students will be working in pairs and decide which planet they want to search for.</li> </ul> <p><i>3. Time to search!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teacher shows a planet fact file as an example and asks children if they already searched for information on the internet. Then she suggests them to choose one planet to search for information and gives each pair a card to fill in with the main planet characteristics.</li> </ul>	3	4 5	Computer Planets fact file	35'

	<p><i>4. What we learnt Today?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teacher explains to the children this is the moment to think about what we learnt and we want to learn. She starts to give feedback about the initial questionnaire they did and ask them to give some suggestions of what they would like to do in English classes.</li> <li>- Teacher gives each pair a self/coregulation questionnaire to fill in about the didactic sequence of the Solar System.</li> </ul>		6	Self/coregulation questionnaire	20'
--	--	--	---	---------------------------------	-----

## Anexo 7- Diapositivos sobre o sistema solar

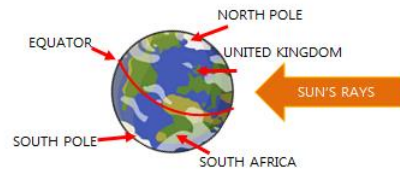


Summer in the Southern Hemisphere is caused by more direct sunlight shining on to it.



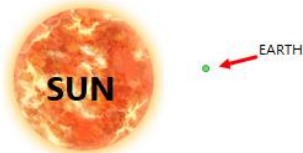
It is winter in the Northern Hemisphere.  
It is summer in the Southern Hemisphere as there is more sunlight shining on that hemisphere.  
The United Kingdom (in the Northern Hemisphere) is in Winter while South Africa is in summer.

This shows the United Kingdom in summer and South Africa in winter. Now there will be more sunlight shining on the Northern Hemisphere.



### How big is the SUN?

The Sun is about 1.3 million times bigger than the planet Earth.

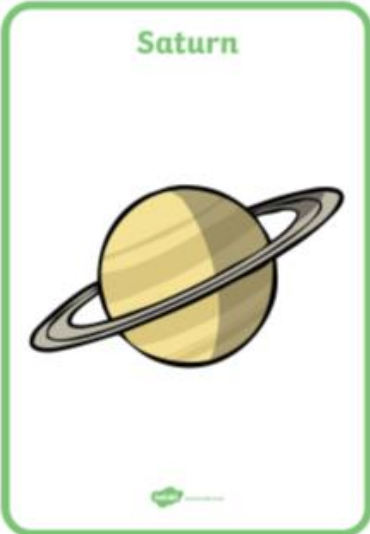


Thank You!

PowerPoint adapted from [www.twinkl.com](http://www.twinkl.com)

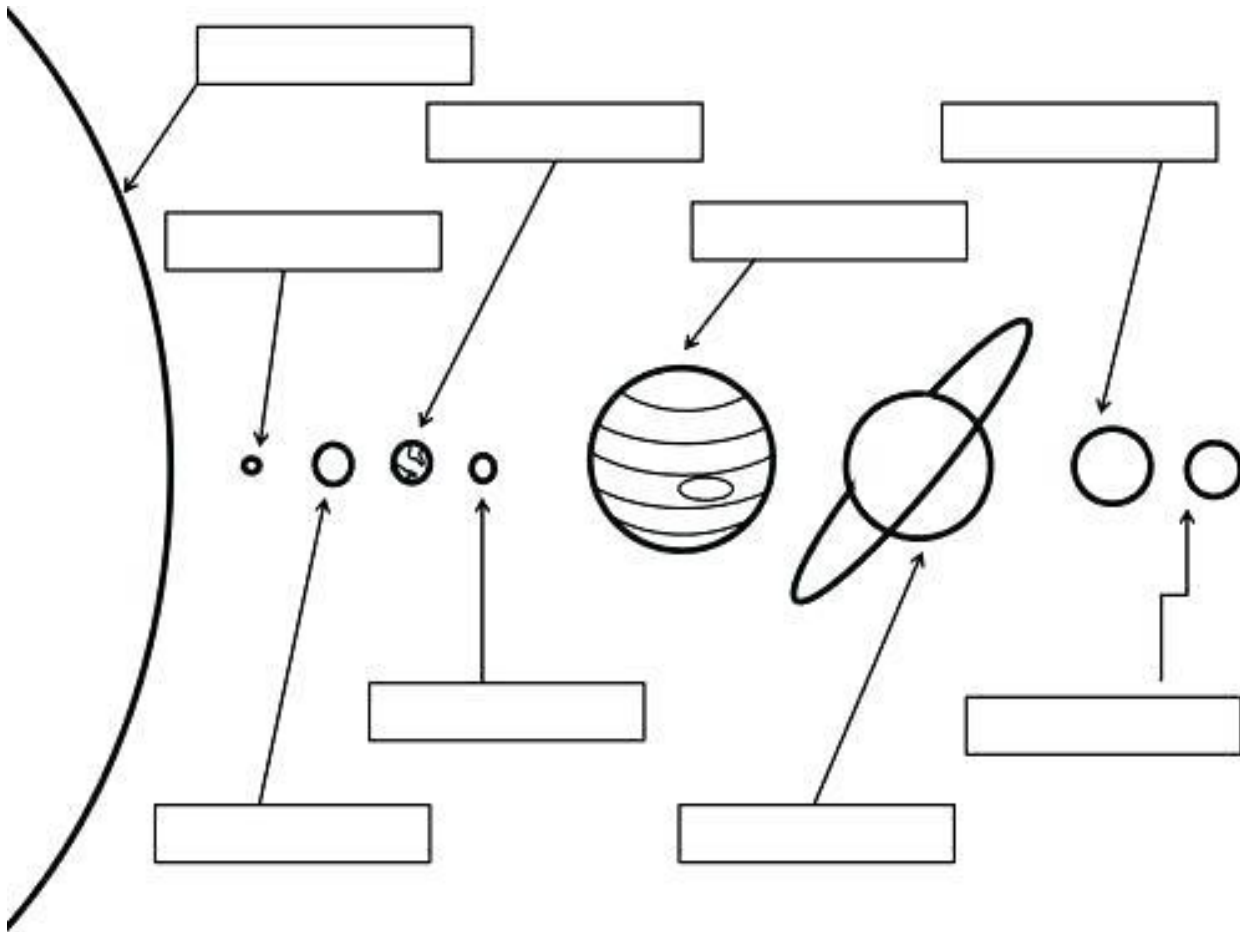
3rd grade class Carina Silva

Anexo 8- Planets flashcards





**The Solar System: Let's practise!**



**True (T)/ False (F)/ Don't Know (?).**

- 1. We can live on Earth without the Sun. \_\_\_\_\_
- 2. The Sun is the furthest star from our planet. \_\_\_\_\_
- 3. The Moon is a star. \_\_\_\_\_
- 4. The Earth is a planet of the solar system. \_\_\_\_\_
- 5. The Sun orbits the Earth. \_\_\_\_\_
- 6. The stars have movement but don't have light themselves. \_\_\_\_\_

**The words you learnt today!**

Names: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

## The Planets

### Comparatives and Superlatives



Mercury is a **small** planet and it **close** to the sun.

Mercury is **smaller** and **closer** to the Sun than Earth.

Mercury is the **smallest** planet and the **closest** to the Sun.



Venus is very **hot**. The temperature there is over 400°C.

Venus is **hotter** than Earth.

Venus is the **hottest** planet of our solar system.



Earth is our planet and it is very **beautiful**.

Earth is **more beautiful** than any other planet.

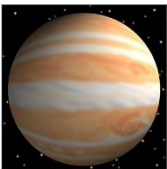
Earth is the **most beautiful** planet of our solar system.



Mars has **high** mountains and volcanoes and **deep** valleys.

Mars has **higher** mountains and **deeper** valleys than Earth.

Mars has the **highest** mountain and the **deepest** valley in the Solar System.



Jupiter is a very **large** planet.

Jupiter is **larger** than all the other planets.

Jupiter is the **largest** planet in the Solar System.



Saturn is a very **light** planet.

Saturn is **lighter** than Earth.

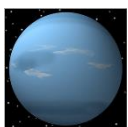
Saturn is the **lightest** planet of our Solar System.



Uranus is a very **cold** planet.

Uranus is **colder** than Earth.

Uranus is the **coldest** planet of our Solar System.



Neptune is very **far** from the Sun.

Neptune is **farther** from the Sun than Earth.

Neptune is the **farthest** planet from the Sun.

Anexo 11- Ficha de trabalho sobre formas comparativas e superlativas dos adjetivos

Names: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Comparatives and Superlatives

Write one sentence for each planet.



e.g. Mercury is the **closest** planet to the Sun.



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



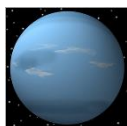
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

Anexo 12- trabalho de pesquisa Planet Fact File

<p>Name: _____</p> <p>Size: _____</p> <p>Colour: _____</p> <p>Distance from the Sun: _____</p> <p>Distance from the Earth: _____</p> <p>What is the temperature? _____</p> <p>Other interesting facts (does it have a Moon?)</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
---	--

Anexo 13- Grelha de planificação da segunda sequência didática

<b>Teacher</b>	Carina Silva	<b>Class</b>	4 <sup>th</sup> grade	
<b>Unit</b> (if applicable)	Estudo Do Meio- O seu corpo ( reconhecer a existência dos ossos e músculos e a sua função)	<b>Lesson/s</b> <b>Date/s</b>	Lesson no 10- 24/10/2019 Lessons no 11 and 12 28/10/2019	
<b>Theme/Title</b>	<b>The importance of bones / What things frighten us?</b>			
<b>Project objectives</b> (if applicable)	<ol style="list-style-type: none"> <li>Promote the competences of work and cooperative learning.</li> <li>Promote the competence to learn how to learn with a focus on self-regulation.</li> <li>Assess the potential of a CLIL approach in developing self and co-regulation.</li> </ol>			
<b>Contents</b>	<b>Grammatical</b>	<b>Lexical</b>	<b>Cultural</b>	<b>Other</b>
	<p><u>Adjectives:</u> hard/soft</p> <p><u>Nouns:</u> 206 bones, skeleton, organs, muscles</p> <p><u>Verbs:</u> walk, run, jump, climb, swim, protect, move, support, join together, there to be</p> <p><u>Past tense of verbs:</u></p> <p>There was, lived, scratched, said, frightened, hid, climbed, jumped out.</p> <p><u>Passive form:</u> ...</p> <p>The toe bone is connected to...</p> <p><u>Sentence structures:</u></p> <p>What bone is it?</p> <p>Is it a ...bone?</p> <p>Where are the Big skeleton, the little skeleton and the dog skeleton?</p> <p>What are they going to do?</p> <p>What things frighten me/us?</p>	<p><u>Human skeleton and dog skeleton</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Hand bone</li> <li>(front) / (back)Leg bone</li> <li>Head bone</li> <li>Finger bone</li> <li>Shoulder bone</li> <li>Neck bone</li> <li>Hip bone</li> <li>Back bone</li> <li>Knee bone</li> <li>Thigh bone</li> <li>Ankle bone</li> <li>Leg bone</li> <li>Toe bone</li> <li>Foot bone</li> <li>Skull</li> </ul> <p><u>Places</u></p> <p>Hill, town, street, park, swings, ponch, tennis courts, benches, house, staircase. Cellar</p> <p><u>Animals</u></p> <p>Dog Skeleton, Elephant skeleton, parrot skeleton, crocodile skeleton</p> <p><u>Actions</u></p> <p>Scratch, frighten, Climb</p>	<p>African-American spiritual song <i>Dem Bones</i></p>	<p>Promote citizenship/diversity: respect for intellectual difference; cooperative learning</p> <p>Awareness of the value of friendship</p>

	<p>How many bones are there in the body?</p> <p>I can walk, run, skate...</p>	<p>Walk, go, throw, play, chase, bump, put together</p> <p><u>Functions of the skeleton:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- protection,</li> <li>- movement,</li> <li>- blood production,</li> <li>- support,</li> </ul> <p>shape</p>			
<b>Competences</b> (knowledge, abilities, attitudes, values)	<b>Communicative Competences (CC)</b>		<b>Learning Competences (LC)</b>		
	CC1: Learning new vocabulary. CC2: Developing grammatical awareness. CC3: Understanding a story. CC4: Listening to some information; asking and answering. CC5: Reading information and answering. CC6: Generating short sentences.		LC1: Activating previous knowledge. LC2: Transferring knowledge from <i>Estudo do Meio</i> to English. LC3: Predicting information after listening to a story LC4: Making a concept web LC5: Memorising words LC6: Developing cooperative learning LC7: Searching for information and translating words LC8: Using a dictionary and organizing a bilingual dictionary LC9: Reflecting on language learning		
<b>Evaluation</b> (if applicable)	At the end of the sequence students will answer to a self/co-regulation questionnaire.				
<b>Sequence development</b> (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	<b>Steps</b>	<b>CC</b>	<b>LC</b>	<b>Materials</b>	<b>Time</b>
	Thursday, 24 <sup>th</sup> October 2019				

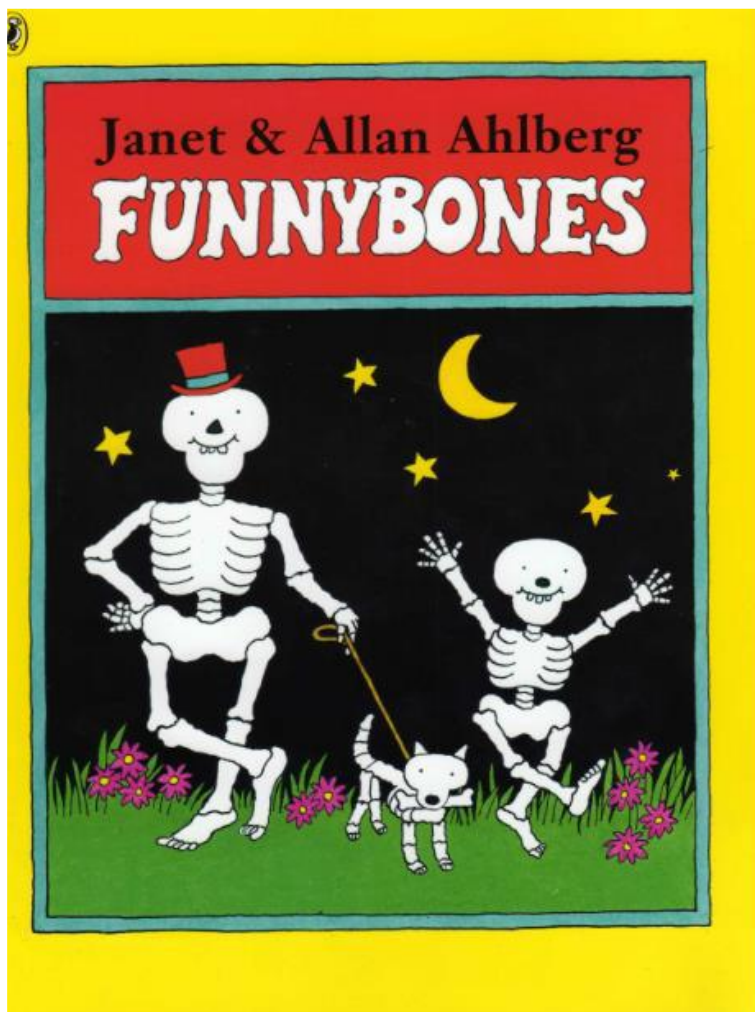
	<p><i>1. Let's know about bones!</i></p> <p>-Teacher starts the lesson by explaining to the students they will listen to a story. Teacher shows the front cover of the story and asks children to predict what they think the story will be about. Teacher explains that the title is made up of two words Funny+Bones and tells them that a skeleton is made up of many different bones that support and protect the soft parts of the body (muscles and organs) and enable us to move.</p>	1 3	1 2	Storybook Funnybones	5'
	<p><i>2. What things frighten us?</i></p> <p>- Teacher writes the sentences on the board: <u>Skeletons frighten me! What about you? What frightens you?</u></p> <p>Then, she creates a concept web on the board and invites children to say things that may frighten them and asks them to copy the words to their notebook.</p>	1 5	4	Concept web – What things frighten us?	10'
	<p><i>3. Let's listen to the story!</i></p> <p>- Teacher creates the atmosphere in the class to start reading the story. Before she starts reading, she asks children if they know the names of the characters of the story (The Big Skeleton, The Little Skeleton and the Dog Skeleton). As she reads the story, she pauses and asks some questions: <u>Where are they? What are they going to do?</u></p> <p>- Teacher points to the illustrations to convey the meaning of some words:</p> <p>- <u>Nouns: hill, town, street, house, staircase, cellar;</u></p> <p>- <u>Actions: walk the dog, frighten somebody, scratched his skull, tripped over a park bench, put together;</u></p> <p>Once again, T continues reading the story, pausing to check students' understanding, asking them to repeat some words and sentences and ask some questions:</p> <p><u>What's this?</u> <u>What is the big skeleton doing?</u> <u>Are they friends?</u> <u>Why do they frighten each other?</u></p>	1 3           4	1 3	Storybook Funnybones  Funnybones Projection	15'

	<p><i>4. Working together!</i></p> <p>- T shows an enlarged human skeleton and a dog skeleton already made and invites children to make two skeletons. Then, T explains they will work in pairs: Each child will cut the body parts/bones and put the bones together in order to make the skeletons.</p>	1	5 6	Human and dog skeleton cut-outs (enlarged paper) and two built skeleton	20'
	<p><i>5. Asking and answering about bones!</i></p> <p>- To finish the lesson, T tells students they are going to interact with each other asking a friend about the name of a skeleton bone.</p> <p>-To do this task, teacher writes the model sentences on the board: <u>Student A: This is a ...bone?</u> <u>Student B: Yes, it is.</u> <u>No, it isn't. This is a .... bone.</u></p>	4	3 6	Human and dog skeleton cut-outs (enlarged paper) Appendix 5 Labelled skeleton picture	10'
Monday, 28 <sup>th</sup> October 2019					
	<p><i>1.Listen and repeat the name of the bones!</i> <i>Point to the skeleton bones!</i></p> <p>- T greets children and tells them they are going to repeat the last lesson activity. She projects a labelled skeleton picture and asks them to listen and repeat the bones names and to point to the correct skeleton parts.</p> <p>- Now T interacts with children asking some of the students about the name of the bones and giving the same structure she had used in the last lesson:</p> <p><u>Student A: This is a ...bone?</u> <u>Student B: Yes, it is.</u> <u>No, it isn't. This is a .... bone.</u></p> <p>- When she realises children understand the activity, she invites them to interact with each other calling one student calling students' names to ask and answer about bones.</p>	1 4	1 2 5	Labelled skeleton picture	10'
	<p><i>2.What do we know about bones?</i></p> <p>T tells children they will answer to a Skeleton Quiz. Before that, she asks them to think about the importance of our skeleton and revise vocabulary about body parts/bones. She gives them the instructions: label the skeleton picture and do the gap filling exercise in order to check their learning. The answers sheet will be on teacher's desk and children will have the opportunity to correct their own answers. To</p>	5	1 2 6	Preparing for the Quiz  Skeleton Quiz	15'



	complete the task, children will have to work on their own, that is, they must work autonomously consulting their information sheets, notebooks, information posted in the classroom and their desk friend. Before they check the answers, students must share their answers with a partner.				
	<p><i>3. Back to the story Funnybones!</i></p> <p>- T starts the lesson greeting students and explaining they will listen to the Funnybones story again and this time she invites them to help her reading the story, by repeating some sentences. She stresses the vocabulary related to places, animals, body parts and actions.</p>	2 3	5	Storybook Funnybones	15'
	<p><i>4. Our dictionary project!</i></p> <p>- T tells children they will work in pairs again in order to make a bilingual dictionary. For that, she gives each pair a vocabulary list of words taken from the story they heard. Each pair will have three tasks: to search for the meaning of the words given in a bilingual dictionary; to translate them into Portuguese; to create short sentences using the words. It will be a dictionary project, so when each group completes a page of the dictionary, it will be posted on the wall and the teacher will make copies of all the pages to be part of the students' portfolios. Once again they will have As and Bs circles in order to know which roles they will play. T will monitor each pair-work helping with the use of a bilingual dictionary.</p>	5 6	6 7 8	Bilingual dictionary	25'
	<p><i>5. Our learning...</i></p> <p>T explains children they will fill in a questionnaire to think about their learning during this sequence, as they have done in the first didactic sequence). She projects the questionnaire and explains the questions related to social competences.</p>	6	9	Self/coregulation questionnaire	10'

Anexo 14- Capa da história Funnybones e imagens das personagens



capa da história Funnybones

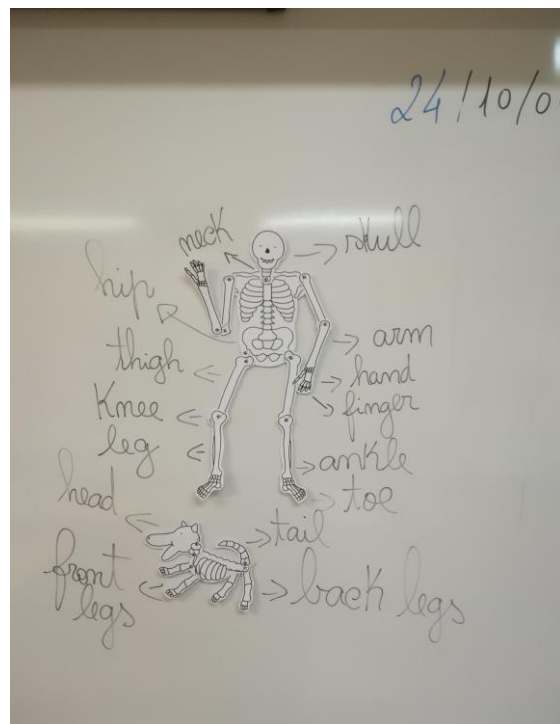
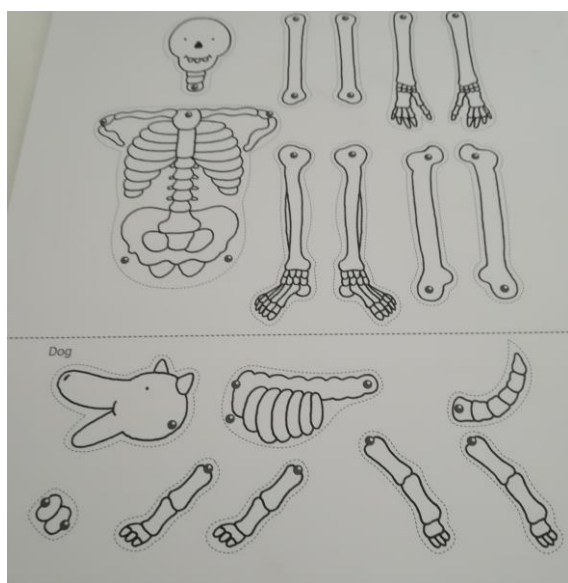


imagem esqueleto legendado no quadro

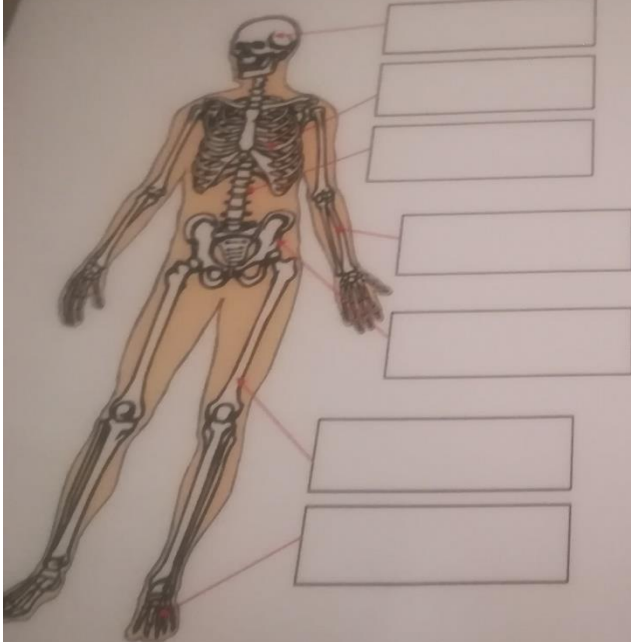


cartões esqueleto humano e do cão

Anexo 15- Ficha sobre o esqueleto humano

**The Skeleton** Name: \_\_\_\_\_ Class: \_\_\_\_\_

Label the bones and fill in the missing words.




There are \_\_\_\_\_ bones in the human skeleton. Our bones are very \_\_\_\_\_

The skeleton does three very important jobs. It helps us to \_\_\_\_\_ around, it supports the \_\_\_\_\_ and it \_\_\_\_\_ the organs inside the body. Bones are made from \_\_\_\_\_ and they are very hard. They are \_\_\_\_\_ and grow with us. Without our skeletons we would look like \_\_\_\_\_

move	calcium	206	protects
alive	strong	body	blobs

Teacher Carina Silva

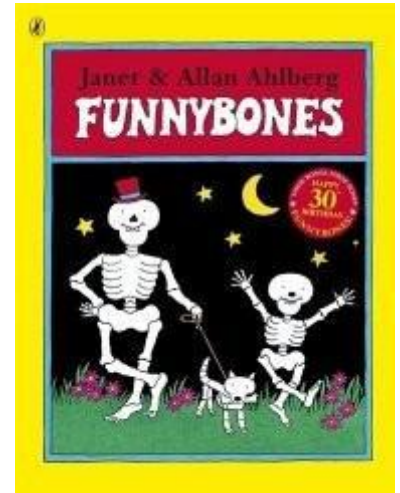


**Anexo 16-** Bloco de páginas do dicionário (exemplo)

Names: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

back/go/finger/chase/thigh/live

**Our dictionary page**



**Body parts/ Bones**

English	Portuguese	Sentence

**Actions**

English	Portuguese	Sentence



Anexo 17- páginas dicionário (produto final – trabalho de pares)

*Body and Bones*

OUR BILINGUAL DICTIONARY!

walk/ toe/ climb/ leg/ throw/ ankle  
bone

Our dictionary page

Body parts/ Bones

English	Portuguese	Sentence
leg	perna	My leg is strong
walk	caminhar	She walks to school
toe	dedo do pé	Her toe is small

Actions

English	Portuguese	Sentence
climb	subir	My cat climbs the tree
throw	lançar	Jack throws the ball
ankle	canela	Peter climbs the tree

Play, Learn and Grow... Together!

Teacher Carina Silva

*Body and Bones*

OUR BILINGUAL DICTIONARY!

skull/ jump/ neck/ scratch/  
hip/ bump

Our dictionary page

Body parts/ Bones

English	Portuguese	Sentence
skull	crânio	The skull thinks
neck	pescoço	The neck is strong
hip	anca	The hip moves

Actions

English	Portuguese	Sentence
jump	pular	Jumping is cool
scratch	arranhado	The cat is scratching me
bump	batida	My brother bumps me

Play, Learn and Grow... Together!

Teacher Carina Silva

OUR BILINGUAL DICTIONARY!

back/ bone/ go/ finger/ chase/ thigh/ live

Our dictionary page

Body parts/ Bones

English	Portuguese	Sentence
back	costas	I have got a back
bone	osso	I have got a long bone
finger	dedo	I have got a fat finger
thigh	coxa	I have got a thigh

Actions

English	Portuguese	Sentence
live	viver	I am living
chase	perseguir	I am chasing my dog
go	ir	I know how to go home

Play, Learn and Grow... Together!

Teacher Carina Silva

*Body and Bones*

OUR BILINGUAL DICTIONARY!

frighten/ shoulder/ play/ head/ put  
together/ foot

Our dictionary page

Body parts/ Bones

English	Portuguese	Sentence
shoulder	ombro	I lost my shoulder
head	cabeça	I lost my head
foot	pé	I lost my foot

Actions

English	Portuguese	Sentence
frighten	assustar	I love frightening kids
play	brincar	I love playing football
put together	juntar	I put together my dog's bones

Play, Learn and Grow... Together!

Teacher Carina Silva

Anexo 18 – Grelha de planificação da terceira sequência didática

<b>School</b>		<b>Teacher</b>	Carina Silva	<b>Class</b>	4 <sup>th</sup> grade
<b>Unit</b> (if applicable)	<b>Water cycle – the main stages</b>			<b>Lesson/s</b>	15/11/2019
				<b>Date/s</b>	19/11/2019 21/11/2019
<b>Theme/Title</b>	<b>Water- an important resource!</b> <b>How to become water wise?</b>				
<b>Project objectives</b> (if applicable)	<ol style="list-style-type: none"> <li>Promote the competences of cooperative learning in a CLIL approach.</li> <li>Promote the competence to learn how to learn with a focus on self-regulation.</li> <li>Assess the potential of a CLIL approach in developing self and co-regulation.</li> </ol>				
<b>Contents</b>	<b>Grammatical</b>	<b>Lexical</b>	<b>Cultural</b>	<b>Other</b>	
	<p><u>Adjectives:</u> liquid, gas, solid, hot, cold, freezing, warm</p> <p><u>Nouns:</u> _____evaporation, condensation, precipitation, water/groundwater</p> <p><u>Verbs (Present tense):</u> evaporate, condense, precipitate, filter, move, heat, rise, melt, fall, flow, cool, turn into, save</p> <p><u>Sentence structures:</u> What's this? It's the sun/a cloud. What happens to the water? It evaporates/condensates. It turns into rain/snow. Where can we see water? It is everywhere: in our body; in the food we eat every day; in animals. Is it a natural resource? Yes, it is. Can we live without water? No, we can't. Where do you use water? At home/school/work. In the park.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- evaporation/t ranspiration</li> <li>- condensation</li> <li>- precipitation</li> <li>- runoff</li> <li>- groundwater</li> <li>- water vapor</li> <li>- collection</li> <li>- lakes, rivers</li> <li>- water cycle</li> <li>- energy</li> <li>- atmosphere</li> <li>- cool/heat</li> <li>- raindrops</li> <li>- three states of matter (liquid, gas, solid)</li> <li>- clouds</li> <li>- the sun</li> <li>- dust</li> <li>- water wise</li> </ul> <p>The uses of water:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- drink</li> <li>- swim</li> <li>- cook</li> <li>- brush teeth</li> <li>- wash hands/face</li> <li>- take a shower</li> <li>- water the plants</li> <li>- clean the house</li> <li>- refresh drinks (ice cubes)</li> <li>- stop fires</li> </ul> <p>Ways to save water</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- turn off the tap</li> </ul>	<p>Be aware of the historical and cultural influence of water in people's lives.</p>	<p>Knowledge about the cycle of water;</p> <p>How to become a water wise;</p> <p>The importance of cooperative learning;</p>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- help clean up rivers</li> <li>- pay for water services</li> <li>- join an organization</li> <li>- drink tap water</li> </ul>			
<b>Competences</b> (knowledge, abilities, attitudes, values)	<b>Communicative Competences (CC)</b>		<b>Learning Competences (LC)</b>		
	CC1: Learning new vocabulary. CC2: Understanding and giving information. CC3: Listening for specific information. CC4: Recognising and writing information. CC5: Developing pronunciation. CC6: Creating short sentences from a model. CC7: Developing social skills. CC8: Reading short sentences.		LC1: Activating previous knowledge. LC2: Transferring knowledge from <i>Estudo do Meio</i> to English. LC3: Memorising words LC4: Developing cooperative learning LC5: Using a bilingual dictionary LC6: Making a mini project LC7: Reflecting on language learning		
<b>Evaluation</b> (if applicable)	At the end of the sequence students will answer to a self/co-regulation questionnaire.				
<b>Sequence development</b> (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	<b>Steps</b>	<b>CC</b>	<b>LC</b>	<b>Materials</b>	<b>Time</b>
	Friday, 15 <sup>th</sup> November 2019				
	1. Reflect on results of the last self/co-regulation questionnaire - T starts the lesson saying that she will project the results of the last questionnaire about the sequence Bones. - As she shows the results, she draws their attention to the last part of the questionnaire which was about social skills.		7		Self/co-regulation questionnaire feedback
2. The states of matter -Teacher starts the lesson by explaining to the Ss they will learn a little more about water. T starts the lesson by explaining that, like many other materials, water has three different states. As she contextualises the topic, T puts some cards on the board and give examples of the three states of matter. T interacts with the Ss asking them if they can identify the materials and the states (liquid, gas, solid).  She uses the sentence structure: - What's this? - It's a chocolate.	1 2 3		1 2 3	States of matter flashcards	10'

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Is it liquid or solid?</li> <li>- Is it liquid or solid now?</li> </ul>				
	<p><i>3. Water cycle!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Before presenting a powerpoint about the water cycle, T explains that the purpose of this didactic sequence is to understand the importance of water in our lives, realise how much water we need and consume every day, and understand that WE can save water and become a Water Wise!</li> <li>- T projects the Powerpoint explaining the three main phases of the water: evaporation/transpiration; condensation, precipitation. She invites Ss to read the descriptions of the three stages which appear in the slides and invites the group to repeat only key words.</li> </ul>	2 3 4	1 2 3	Water cycle Powerpoint	15'
	<p><i>4. What do we know about the water cycle?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- T projects the last slide of water cycle powerpoint and tells children they will help her labelling the picture. She interacts with children asking them about what they can see in the picture and the changes happening to the water.</li> </ul> <p><i>She asks Ss:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>What can you see in the picture?</i></li> <li>- <i>Sun, river, lakes, valleys.</i></li> <li>- <i>The sun heats the water. Does the water evaporate?</i></li> <li>- <i>Yes, it does.</i></li> <li>- <i>Water vapour condenses. What happens? Rain or clouds?</i></li> <li>- <i>Clouds.</i></li> <li>- <i>The clouds are heavy. What happens? Vapour or rain?</i></li> <li>- <i>Rain.</i></li> <li>- <i>Is water renewable?</i></li> <li>- <i>Yes, it is. It's a natural renewable resource.</i></li> </ul>	1 2 5	1 2 3	Water cycle powerpoint last slide	15'
	<p><i>5. Water cycle worksheet</i></p> <p>T tells Ss they will work in pairs to label the water cycle diagram. She gives each student two pieces of paper with vocabulary.</p>	4	2 4	Water cycle worksheet Water cycle powerpoint last slide	15'

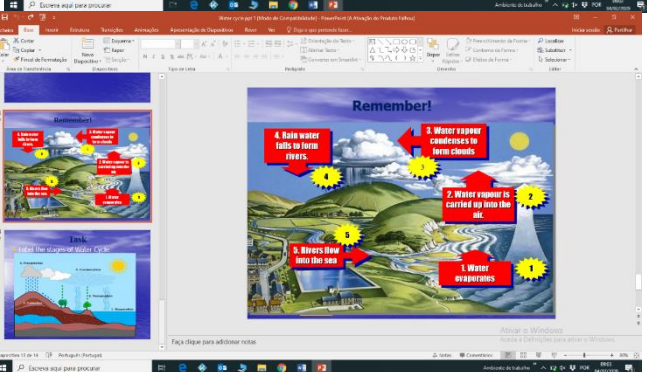
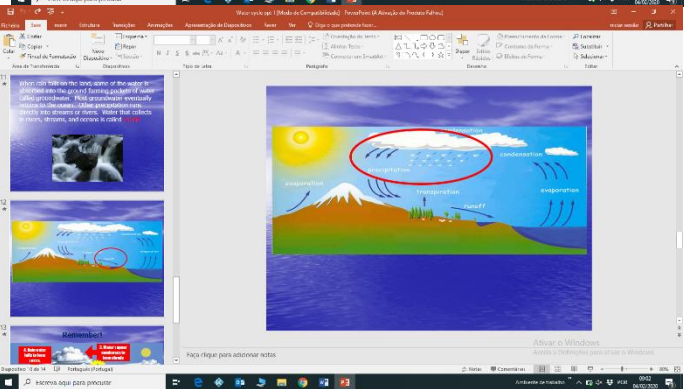
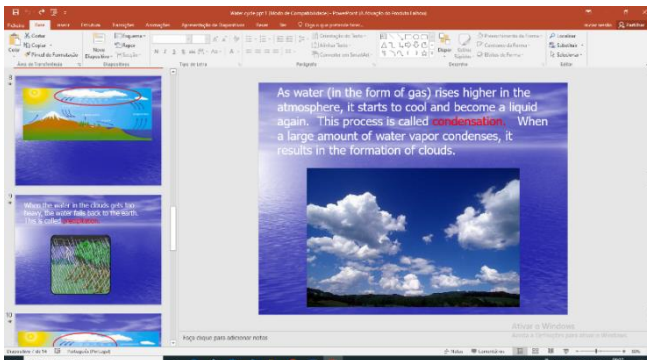
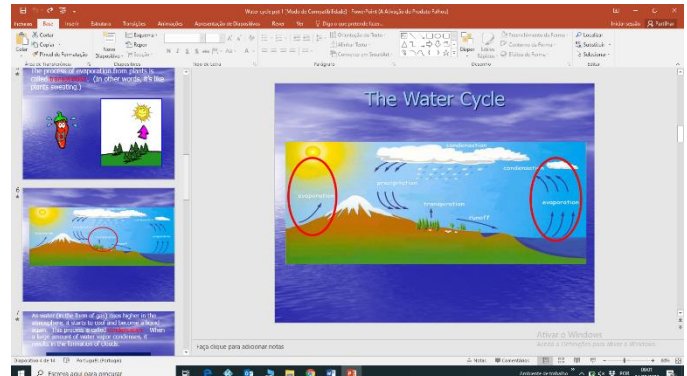
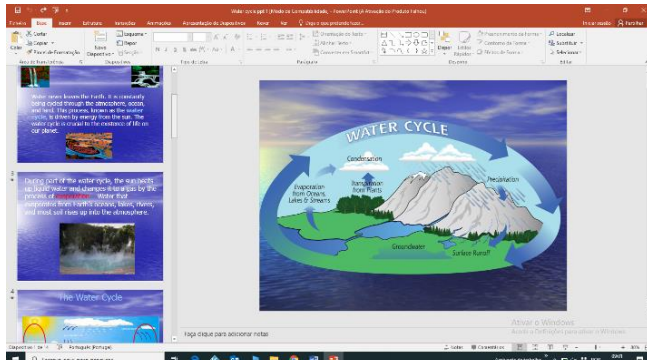


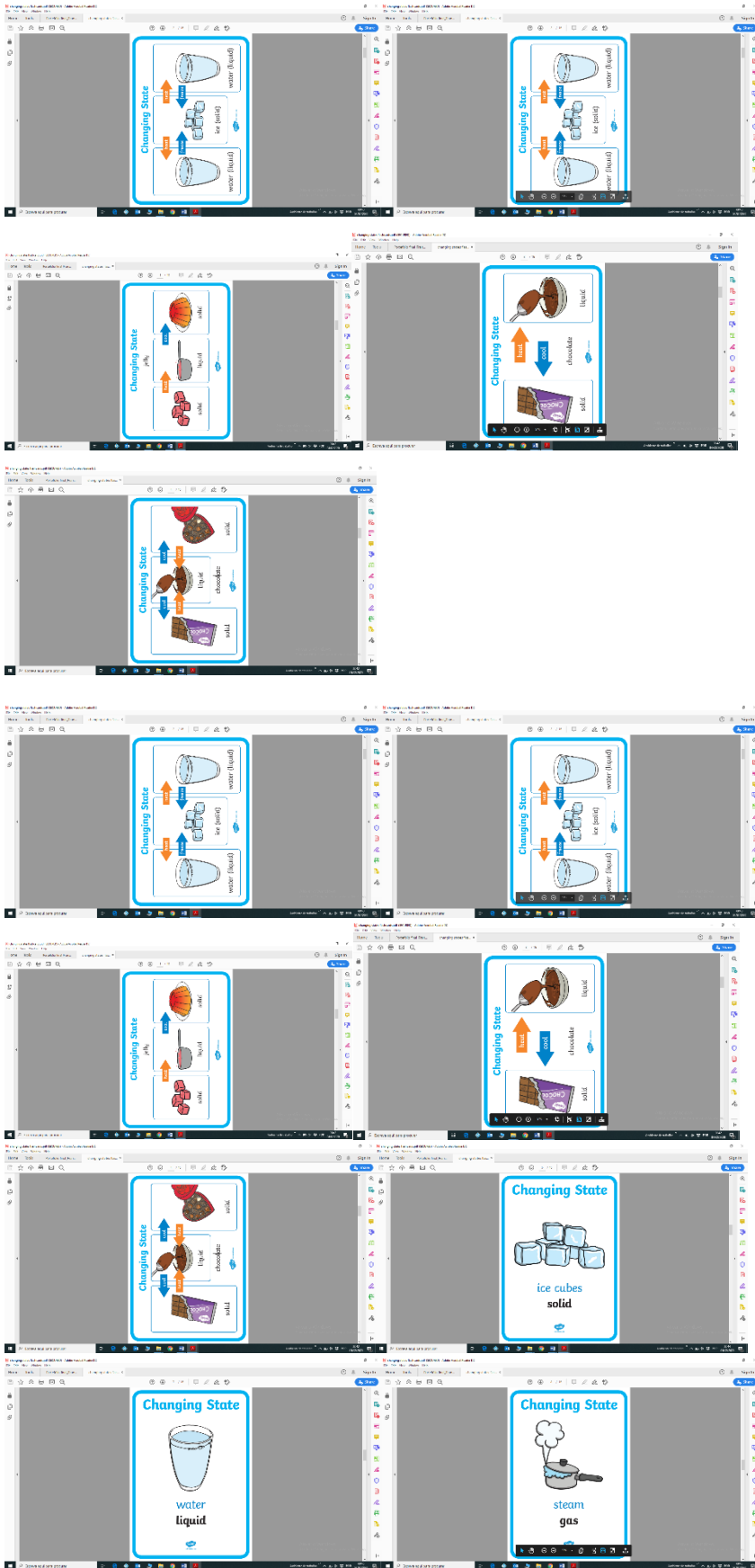
	<p>Each pair has to decide which vocabulary goes to each place and each student will have to stick the pieces of paper in the correct place.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- T projects the last water cycle picture with the answers.</li> </ul>				
	<p><i>6. Hands on water!</i></p> <p>After the projection, T explains to children they will observe the three main phases of the water cycle in a plastic ziplock bag. The experience will be made, firstly, by the T who introduces the materials needed:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Plastic ziplock bag</li> <li>▪ Sharpie (to draw clouds and waves)</li> <li>▪ a cup of water</li> <li>▪ Blue food coloring</li> <li>▪ Painter's tape</li> </ul> <p>-T puts all the materials on a desk and children makes a circle around it. She picks up a plastic bag and interacts with the children asking them to pick the materials and help her. As she finishes her experiment, she starts to give children's instructions:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Draw clouds around the top and water at the bottom of your plastic bag;</li> <li>2. Fill your plastic bag with some water and add three/four drops of food colouring;</li> <li>3. Seal your bag and hang it on the classroom window.</li> <li>4. Now it's time to let nature runs its course: as time passes and the sunlight warms the water, water vapor rises and condenses to form clouds when it reaches cooler air; when the clouds are saturated/heavy, they release some water as little raindrops. Afterwards, the water cycle starts over again.</li> </ol>	3	1 2	Plastic zip bags Warm water Blue food colouring Pen markers Painter's tape	20'
Tuesday, 19 <sup>th</sup> November 2019					

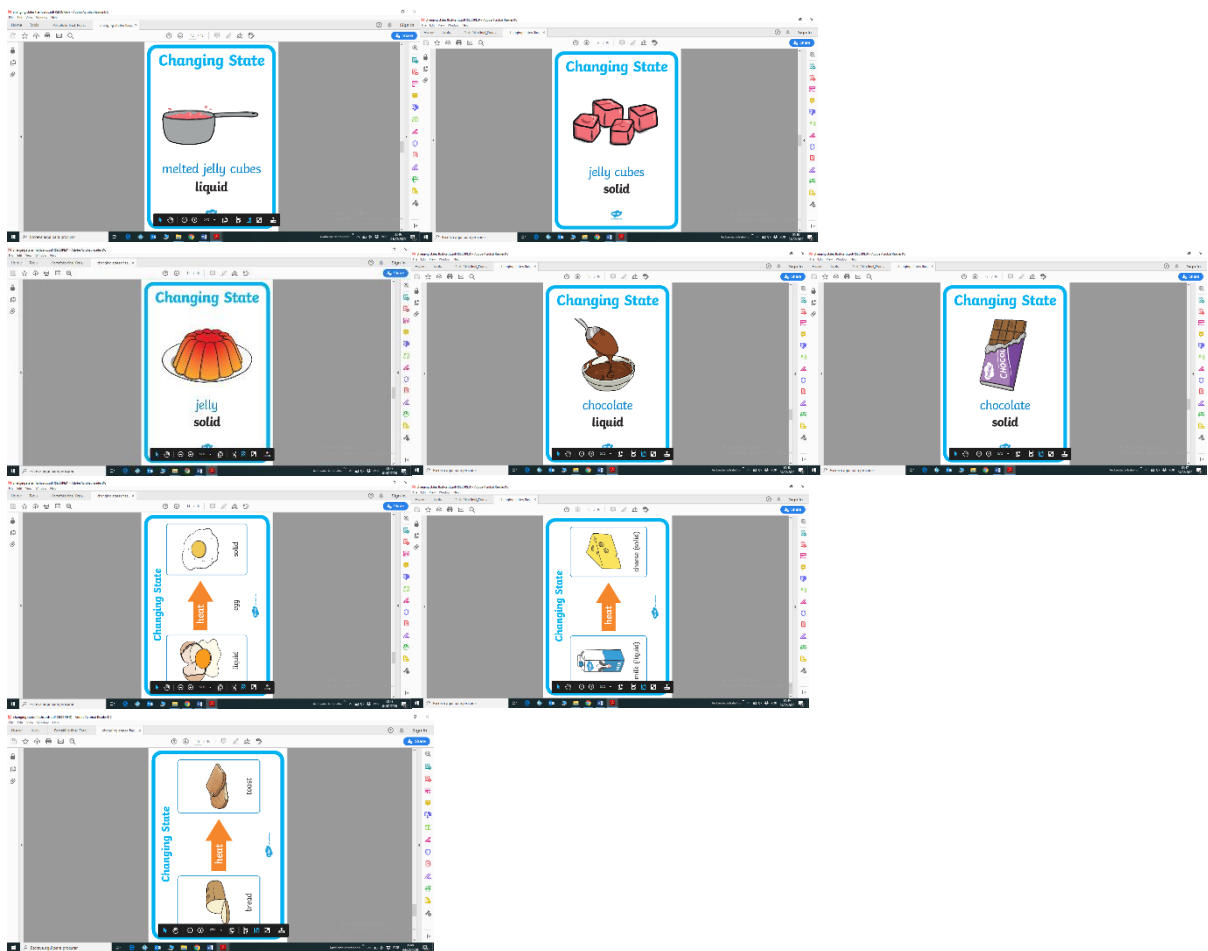
	<p>1. <b>Water cycle: Listen to the song!</b></p> <p>T starts the lesson by greeting children and asking if they liked the last lesson experiment. As the plastic bags are still on the window, she asks children what happened to the water when it became warm.</p> <p>As a warm-up, children will listen to the water cycle song and they will be invited to sing the song and raise their hands when they hear the words <u>evaporation</u>, <u>condensation</u>, <u>precipitation</u>. For confident children, T suggests they do the choreography as she does and repeat the <u>key words</u> of the song.</p>	3 5	3	<p>Water cycle song</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=TWb4KIM2vts">https://www.youtube.com/watch?v=TWb4KIM2vts</a></p>	10'
	<p>2. <b>Water in our lives!</b></p> <p>T remembers children the aim of this lesson is to understand the value of water for all living species; the uses of water every day and in what extent the lack of water can affect our lives and nature.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- T projects a PowerPoint about the uses of water and pauses it asking children to repeat the main vocabulary. During the activity, T interacts with children making some questions about their daily experience:</li> </ul> <p>Do you... (Do you help your parents to cook? / have a garden to grow plants? /know any fireman...)</p> <p>Do you like...? (Do you like cooking? /drinking water/eating cakes...)</p>	1 3  2	1 2	<p>Powerpoint</p> <p>Uses of water</p>	15'
	<p>3. <b>How to become water wise?</b></p> <p>-This lesson step will be related to environmental problems focusing our attention on water as a natural resource and the emergence of droughts in some regions due to the temperature rising and climate change.</p> <p>- To help children understand better this issue, T projects a PowerPoint introducing the concept water wise and explaining what the expression means. She points out that the last</p>	1 3	1 3	<p>How to become water wise?</p> <p>Powerpoint</p>	15'

	PowerPoint slide is the same as the first slide of this projection, eliciting from children the relation between them. As she passes the slides she asks children if they have already heard about these problems and how can we help the Earth. T introduces some tips to become a water wise as well as some strategies we can do at home in order to save water. Once again, she asks them to repeat chorally the key words/sentences.				
	<b>4. Preparing for the mini project!</b> T projects on the classroom wall some social skills already referred in the self/co-regulation questionnaire in order that children remember what is important when they are working together. After reading the information, she explains this will be important to help them working on the mini project.	7	4	Working together (cooperative learning)	5'
	<b>5. Hands on the mini project</b> T gives two A4 paper sheets for each group member with two white raindrops. T distributes a vocabulary list with examples of uses of water and ways to save water. She explains that each pair will have to choose one use of water and one tip to save water and create two short sentences in the raindrops and illustrate them. At the end, they will have two equal sentences with different illustrations. If they don't agree with each other, they can write different sentences, the aim is to discuss about the topic and make decisions as a team.	6	4 6	Mini project writing activity Bilingual dictionaries	25'
	<b>6. Presentation to the class</b> After children have finished the mini project, T invites each pair to present their work for the whole group: each child will read one sentence. T explains that as a class project, their works will be posted on the classroom.	8	4	Mini project Writing activity (results of pair-work)	10'
	<b>7. Our learning..</b> T explains children they will fill in a questionnaire related to this topic as they did in the last didactic sequence.		7	Self/co-regulation questionnaire	10'

# Anexo 19- Diapositivos sobre o ciclo da água e cartões sobre os estados da água





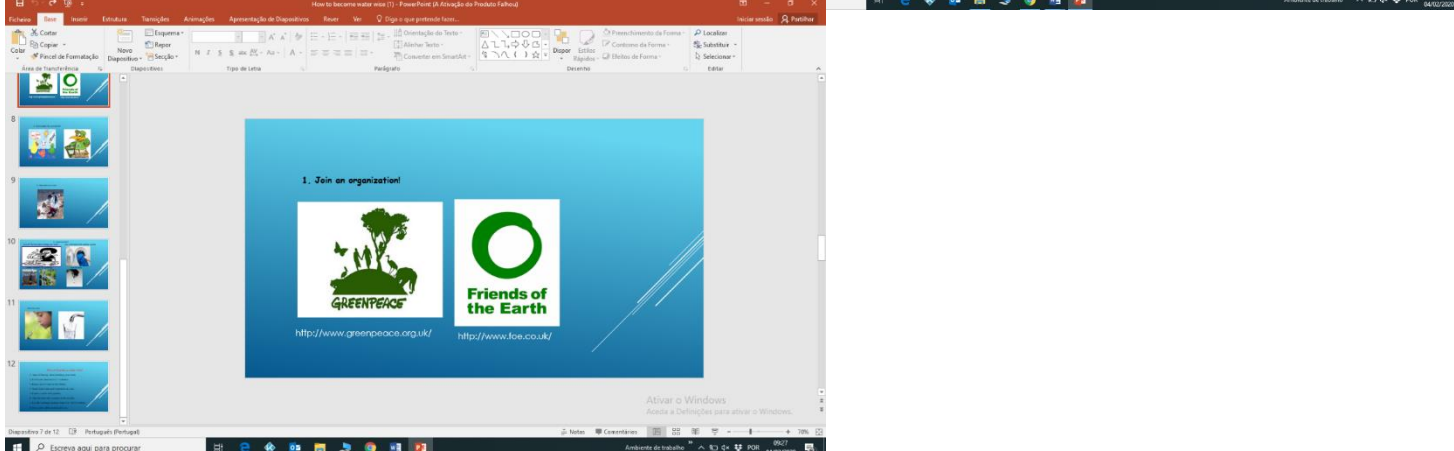
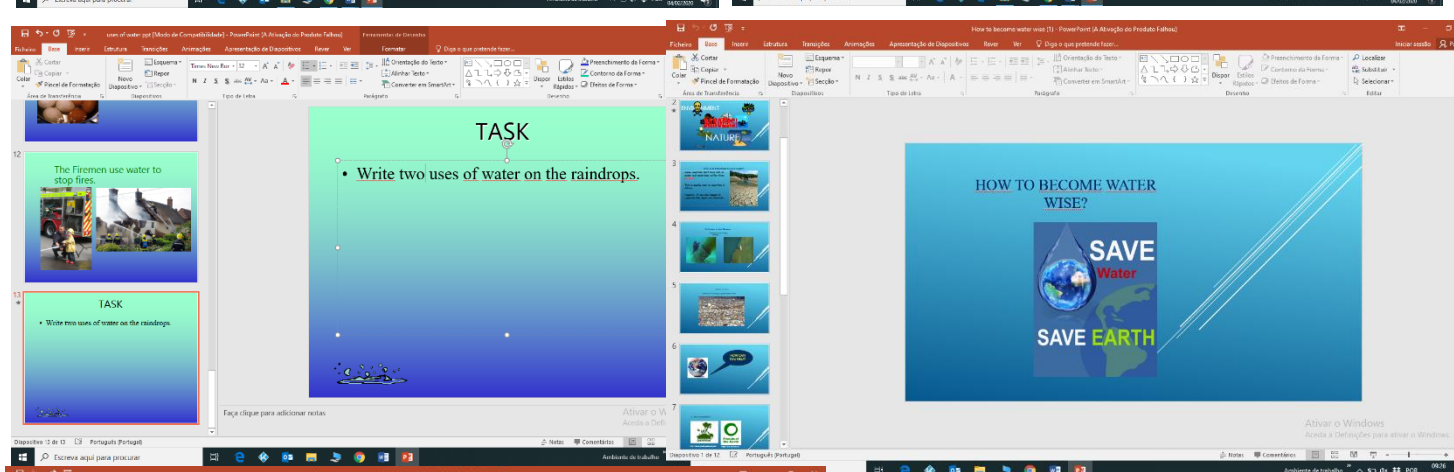
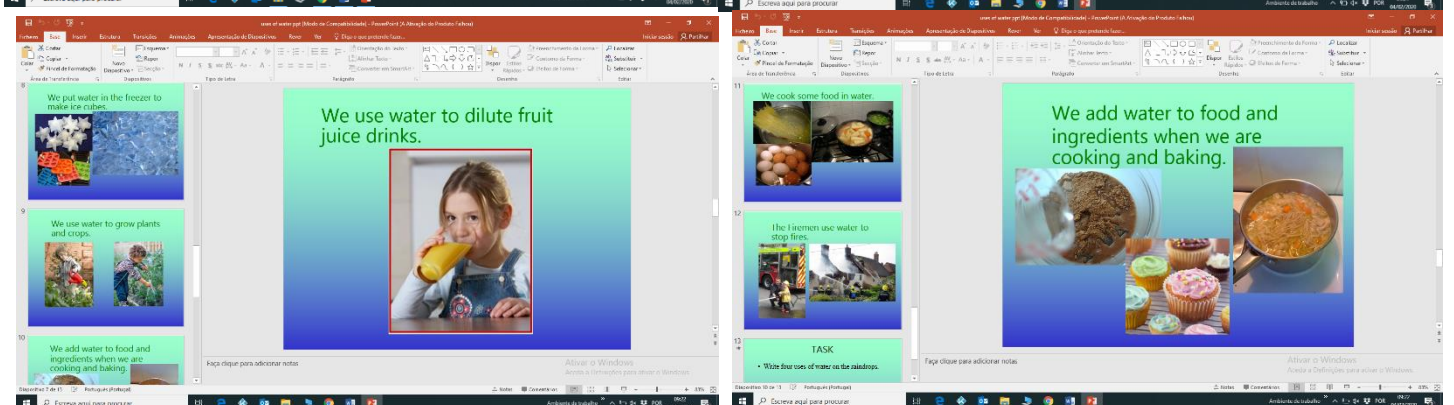
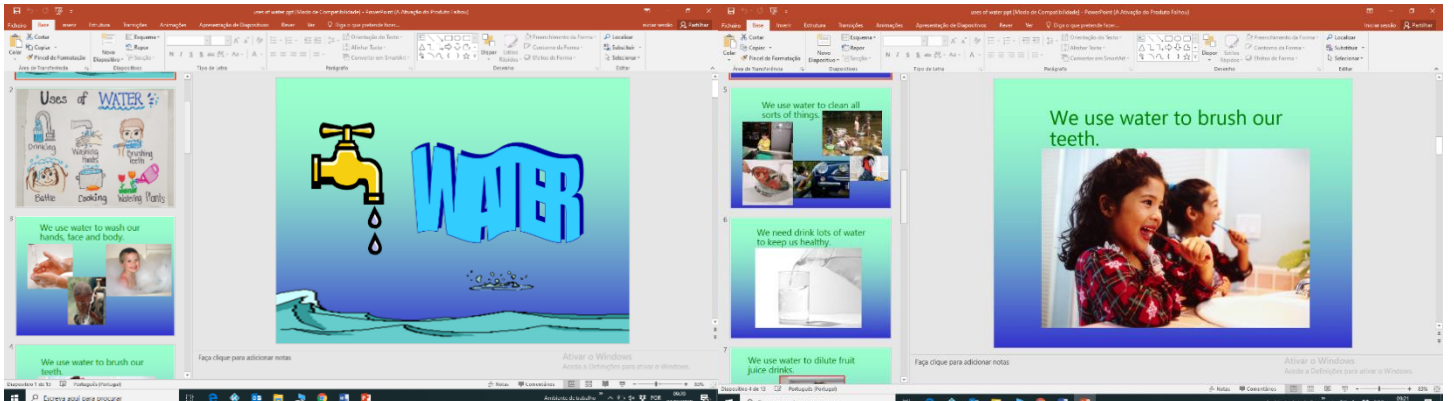


Anexo 20- Ficha de trabalho – diagrama do ciclo da água

Water cycle diagram



# Anexo 21- Diapositivos sobre os usos e a importância da água







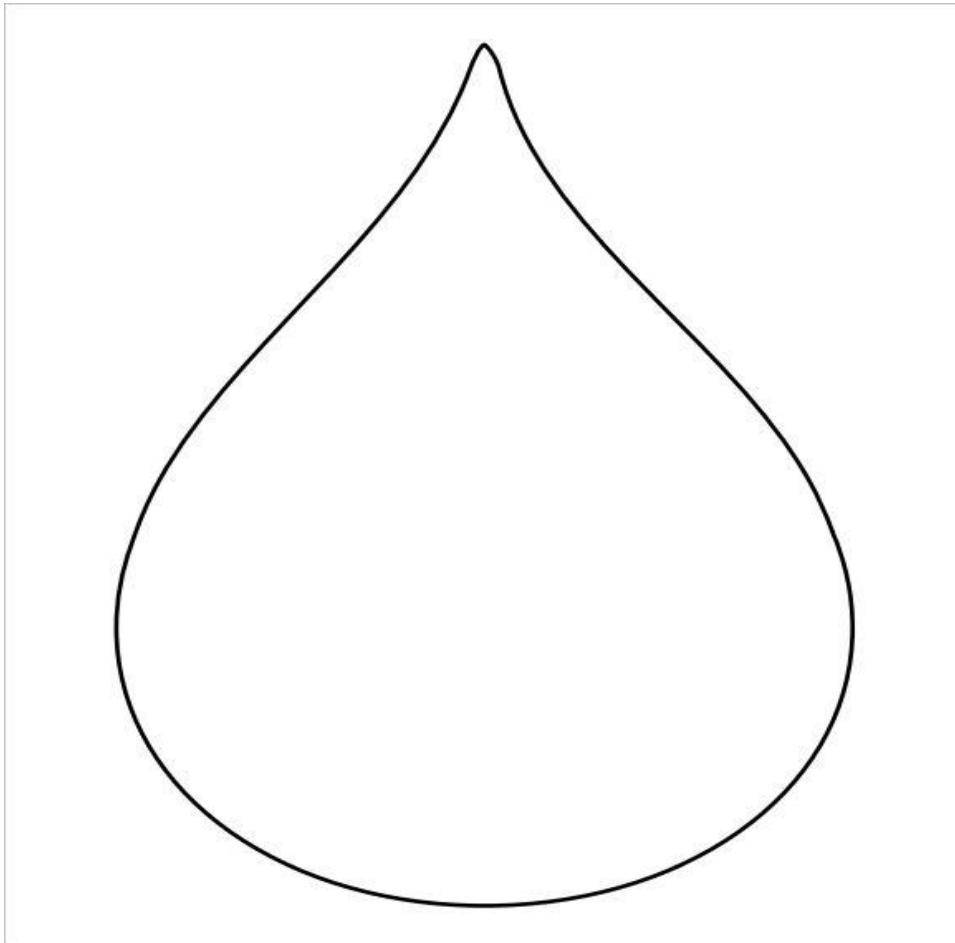
## Vocabulary help (mini project)

Uses of water	Illustrations
Wash (hands, face, body)	
Brush teeth	
Drink	
Cook and bake	
Make ice cubes (refresh drinks)	
Stop fires	

<b>How to save water?</b>	<b>Illustrations</b>
Join an organization	
Don't throw dust in rivers and oceans!	
Help clean up a river	
Turn off the tap (when brushing teeth, washing hands)	
Collect rainwater for gardening	

<p>Use full load (washing machine)</p>	
<p>Drink tap water</p>	

**Write one use of water and one way to be water wise. Then illustrate your ideas.**



**I can use water to** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**To be water wise, I can** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Working Together



1. Esforçar-me por trabalhar bem.

*Try to do our best.*

2. Ouvir e respeitar as ideias do(s) colega(s).

*Listen to and respect our friend's ideas.*

3. Ajudar o(s) colega(s) quando for necessário.

*Help our friend.*

4. Colaborar nas tarefas.

*Collaborate.*

5. Perceber que somos uma equipa.

*We are a team.*

