

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Daniela Ferreira de Jesus

A abordagem CLIL no desenvolvimento da competência intercultural

abril de 2018



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Daniela Ferreira de Jesus

A abordagem CLIL no desenvolvimento da competência intercultural

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

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira

Declaração

Nome: Ana Daniela Ferreira de Jesus

Endereço eletrónico: anadanielafj@hotmail.com

Telefone: (+351) 913802973

Número do Cartão de Cidadão: 14347583

Título do Relatório: A abordagem CLIL no desenvolvimento da competência intercultural

Orientadora: Doutora Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira

Ano de conclusão: 2018

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

É AUTORIZADADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITO DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

(Ana Daniela Ferreira de Jesus)

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostava de agradecer à Universidade do Minho por estes dois anos de crescimento, tanto a nível académico como pessoal. Estes dois anos foram muito importantes para mim, foram anos de mudança, de escolhas e de momentos bons e menos bons que fizeram de mim o que sou hoje.

Não poderia faltar o agradecimento a duas pessoas que tiveram um papel essencial durante todo este processo, a minha supervisora na Universidade, Doutora Maria Alfredo Moreira, e à minha orientadora na escola, pelo constante apoio, por em muitas situações amenizar qualquer medo ou receio e principalmente por me ajudarem a crescer enquanto profissional.

Gostava de agradecer também à escola de Guimarães, por me terem acolhido de uma forma tão calorosa e por me ajudarem em tudo.

Agradeço por todo o carinho, motivação e energia que a turma do 3º ano depositou nas minhas aulas e por serem sempre compreensivos durante todo o meu estágio.

Por último, mas não menos importante, à minha família, sobretudo aos meus pais, pelo apoio incondicional e por sempre acreditarem em mim. Aos meus melhores amigos, Alberto Silva e Inês Maia pela compreensão e pelo companheirismo durante todos os momentos, tanto nos bons como nos maus. A todos o meu maior obrigado!

A ABORDAGEM CLIL NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

Ana Daniela Ferreira de Jesus

Mestrado em Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Universidade do Minho

2018

RESUMO

O presente relatório de estágio pedagógico supervisionado descreve e fundamenta o projeto de intervenção incidente no tema “A abordagem CLIL no desenvolvimento da competência intercultural”, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho.

O projeto de intervenção foi desenvolvido em duas escolas distintas, tendo a fase de observação decorrido numa escola do 1º ciclo do Ensino Básico em Joane, freguesia de Vila Nova de Famalicão e a fase prática de ensino supervisionada numa escola do 1º ciclo do Ensino Básico em Guimarães. Os objetivos do meu projeto de intervenção foram: identificar atitudes e preferências dos alunos face à aprendizagem do inglês; explorar a abordagem CLIL na promoção da motivação, interesse e entusiasmo na aprendizagem da língua; desenvolver a competência intercultural dos alunos; promover competências de autorregulação da aprendizagem da língua; avaliar o impacto da intervenção na aprendizagem dos alunos.

Durante a minha intervenção utilizei diferentes estratégias, tendo desenvolvido quatro sequências didáticas e explorado quatro temas diferentes seguindo uma abordagem CLIL. Procurei ainda desenvolver a competência intercultural das crianças. Os resultados indicam que os objetivos foram alcançados, apesar das limitações de tempo e no trabalho colaborativo.

Palavras-Chave: abordagem CLIL; competência intercultural; 1º CEB.

THE CLIL APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF THE INTERCULTURAL COMPETENCE

Ana Daniela Ferreira de Jesus

Master in Teaching English in Primary Education

University of Minho

2018

ABSTRACT

This supervised pedagogical practicum report describes and bases the intervention project on the theme "The CLIL approach in the development of intercultural competence", carried out within the framework of the Master Degree in Teaching English in the 1st Cycle of Basic Education of the University of Minho.

The intervention project was developed in two distinct schools, with the observation phase being carried out in a primary school in Joane, Vila Nova de Famalicão, and the practical phase of supervised teaching in a primary school in Guimarães. The objectives of my intervention project were: to identify students' attitudes and preferences towards English language learning; to explore the CLIL approach in promoting motivation, interest and enthusiasm in language learning; to develop students' intercultural competence; to promote self-regulation skills in language learning; and to evaluate the impact of intervention on student learning.

During my intervention I used different strategies, having developed four didactic sequences and explored four different themes following a CLIL approach. I also sought to develop children's intercultural competence. The results indicate that the objectives were reached, despite the limitations of time and in developing a more collaborative work.

Key words: CLIL approach; intercultural competence; primary school.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VII
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	3
1. A ABORDAGEM CLIL NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL 3	
1.1. O que é o Content and Language Integrated Learning?	4
1.2. CLIL em Portugal.....	5
1.3. A linguagem na abordagem CLIL	7
1.4. A competência Intercultural nas aulas de CLIL	8
1.5. Aprender a aprender e a pedagogia para a autonomia.....	9
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL	11
1. DESCRIÇÃO DO CONTEXTO	11
1.1. A comunidade educativa de intervenção	11
1.2. A turma	12
1.3. Documentos reguladores do processo de ensino aprendizagem.....	13
2. PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO	16
2.1. Objetivos e estratégias	16
2.2. Metodologia de ensino e seleção de temas e materiais	18
2.4. Metodologia de investigação e instrumentos de recolha de informação	19
2.4. Fases do projeto de intervenção.....	21
2.5. Observação de aulas	21
2.6. Questionário inicial de diagnóstico: Tell me about you... ..	22
2.7. Questionários de autorregulação	26
2.8. Questionário final da experiência: Tell me about you ...?	26
2.9. Entrevista de grupo	27
CAPÍTULO III – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	27
1. FASE INICIAL	27
2. FASE INTERMÉDIA	29

2.1	Descrição das atividades.....	29
2.1.1	Sequência didática 1: Weather all around the world!	33
2.1.2	Sequência didática 2: The Festival of Lights!	36
2.1.3	Sequência didática 3: Welcome to the animal world!	37
2.1.4	Sequência didática 4: Come one, come all, it's Carnival time!.....	40
2.1.5	Avaliação das quatro sequências com base nas fichas de autoavaliação ...	42
3.	FASE FINAL.....	46
3.1	Descrição da fase final.....	46
4.	CONCLUSÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DO PROJETO	51
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
	ANEXOS.....	57
	ANEXO 1 – GUIÃO DE ANÁLISE DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO	57
	ANEXO 2 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS	58
	ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO INICIAL DE DIAGNÓSTICO: TELL ME ABOUT YOU ...	59
	ANEXO 4 – FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA 1 “WEATHER ALL AROUND THE WORLD”	60
	ANEXO 5 – FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA 2 “THE FESTIVAL OF LIGHTS”	61
	ANEXO 6 – FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA 3 “WELCOME TO THE ANIMAL WORLD”	62
	ANEXO 7 – FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA 4 “COME ONE, COME ALL, IT’S CARNIVAL TIME”	63
	ANEXO 8 – QUESTIONÁRIO FINAL DA EXPERIÊNCIA: “TELL ME ABOUT YOU”	64
	ANEXO 9 – ENTREVISTA DE GRUPO: QUESTÕES ORIENTADORAS	65
	ANEXO 10 – PLANIFICAÇÃO SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3: WELCOME TO THE ANIMAL WORLD!	66
	ANEXO 11 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3: WELCOME TO THE ANIMAL WORLD!	71
	ANEXO 12 – MATERIAIS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3: WELCOME TO THE ANIMAL WORLD!	74

ÍNDICE DE FÍGURAS

Figura 1 – Proporção de alunos que aprendem línguas estrangeiras no ensino primário	6
Figura 2 – The Language Triptych	7
Figura 3 – Exemplo da Abordagem CLIL no manual Smileys	16
Figura 4 – Triângulo da investigação-ação de Lewin	20
Figura 5 – Construção da cartolina “Birthday Season Pictogram”	34
Figura 6 – Construção da cartolina “Weather all around the world”	35
Figura 7 – Exemplo de um dos trabalhos “My very own Menorah”	37
Figura 8 – Produções dos alunos para a construção do livro adaptado da obra “The very hungry caterpillar”	39
Figura 9 – Produções dos alunos de criação de uma máscara adaptada aos diferentes carnavais aprendidos	42

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – The 4Cs curriculum	5
Quadro 2 – Síntese do planos de intervenção	18
Quadro 3 – Fases do projeto e instrumentos de investigação utilizados em cada uma	21
Quadro 4 – Objetivo e estratégias da fase inicial	28
Quadro 5 – Objetivos e estratégias da fase intermédia	29
Quadro 6 – Síntese das sequências didáticas desenvolvidas na fase intermédia	33
Quadro 7 – Objetivo e estratégias da fase final	47

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – “Gostas de aprender inglês?”	23
Gráfico 2 – “Línguas que conheço”	24
Gráfico 3 – “Países que visitei”	24
Gráfico 4 – “Resultados das ideias e interesses no âmbito da temática do projeto”	25
Gráfico 5 – Resultados das ideias e interesses das quatro sequências com base nas fichas de avaliação ..	43
Gráfico 6 – Resultados das aprendizagens dos alunos com base nas fichas de avaliação	44
Gráfico 7 – Resultados antes da implementação do projeto	48
Gráfico 8 – Resultados depois da implementação do projeto	48
Gráfico 9 – Resultados à pergunta “Qual foi a atividade que gostaste mais de fazer na aula de inglês?” ..	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

L2 – Língua Segunda

LE – Língua Estrangeira

TBL – Task-Based Learning

TPR – Total Physical Response

CLIL – Content and Language Integrated Learning

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

“To effectively communicate, we must realize that we are all different in the way we perceive the world and use this understanding as a guide to our communication with others” (Robbins, 1986, p. 237)

INTRODUÇÃO

[W]e each have in us the potential to be the best teacher that we can be, but the best teacher I can be is not to be measured against the best teacher that someone else can be, certainly not in terms of classroom method or methodology. What I need to develop is a sense of my strengths and weaknesses, my own growth potential, a sense of myself as I work with other people. Through this growing self-awareness, I shall be better able to ask useful questions about learning which will lead me on to an increased awareness of how I, personally, can help other people to learn. (Edge, 2007, p. 9)

O presente relatório de estágio pedagógico supervisionado descreve e fundamenta o projeto de intervenção incidente no tema “A abordagem CLIL no desenvolvimento da competência intercultural”, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Penso que desde que comecei a entender e a perceber quais as finalidades da abordagem CLIL, achei interessante trabalhar e explorar esta abordagem na promoção da motivação, interesse e entusiasmo, assim como sensibilizar para a diversidade linguística e cultural, uma das finalidades presentes no documento “Orientações Programáticas para o ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico” (Bento et al., 2005). A análise do contexto de intervenção foi muito importante, na medida em que me ajudou a desenvolver um tema para o meu projeto de intervenção, através da observação e do conhecimento das dificuldades da turma em questão. É muito importante conhecer e desenvolver práticas que façam jus às necessidades dos alunos e ao desenvolvimento da língua-alvo. O meu tema de intervenção pedagógica surge então através das experiências que tive ao longo da fase de observação, intitulando-se “A abordagem CLIL (Content and Language Integrated Learning) no desenvolvimento da competência intercultural”.

Escolhi este tema porque esta abordagem fornece aos alunos uma nova maneira de aprender uma língua estrangeira através do conteúdo, o que provoca um desafio, ao aprender o conteúdo através da L1 e a L2 através do conteúdo. Para além disto, penso que esta abordagem está inteiramente ligada à interculturalidade, na medida em que oferece oportunidades para se trabalharem culturas alternativas através de estudos numa língua estrangeira.

Apesar de ter um escolhido um tema que se centra sobretudo numa abordagem (CLIL) como ponto de partida para uma reflexão crítica, este relatório não se apoia só nesta abordagem, pois tentei seleccionar outras abordagens e metodologias que se enquadrassem na faixa etária em questão. Levando em consideração o documento das Orientações Programáticas para o Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (Bento et al., 2005), usei várias metodologias como o Task-Based Learning (TBL), bem como o Total Physical Response (TPR). Também trabalhei a pedagogia para a autonomia, ainda que de uma forma muito moderada, no sentido em que estava mais presente na vertente da reflexão metacognitiva.

O presente relatório é constituído fundamentalmente por três partes. A primeira parte é inteiramente dedicada à fundamentação teórica. É inicialmente feito um enquadramento teórico sobre a abordagem CLIL, passando depois para a consciência intercultural e a ligação entre os dois.

A segunda parte descreve o enquadramento contextual do projeto de intervenção, a comunidade educativa onde desenvolvi o meu projeto, a turma e os documentos que orientaram a minha prática de lecionação.

Por fim, a última parte tem como foco principal a análise dos resultados obtidos, a fim de apurar o êxito obtido com as estratégias adotadas, tendo em conta a motivação e o sucesso dos alunos. Nas considerações finais, é feito um balanço das principais conclusões e sugestões de melhoria, bem como uma reflexão sobre a minha prática profissional e o trabalho desenvolvido ao longo deste percurso.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. A abordagem CLIL no desenvolvimento da competência intercultural

A abordagem CLIL, tal como o nome indica, é uma abordagem na qual os conteúdos escolares são ensinados através de uma língua adicional, habitualmente uma língua estrangeira. Aqui é o conteúdo que conduz a aprendizagem de uma determinada língua. O desafio cognitivo no CLIL é o facto de os alunos terem de interpretar conceitos, assim como a linguagem usada, para a construção de um significado: “CLIL is not only a pragmatic solution to curriculum delivery but also an essential feature of an entitlement to plurilingual, pluricultural learning, offering cohesion and progression in the language learning apprenticeship.” (Coyle et al., 2009, p. 26).

Como refere Ellison (2015), a abordagem CLIL promove quatro princípios chave: cognição (os processos do pensamento), conteúdo (assunto), comunicação (linguagem) e cultura (competência intercultural); a língua é um canal para a comunicação e aprendizagem - o CLIL deve desafiar os alunos cognitivamente, independentemente da sua capacidade. Coyle (2002) afirma que há quatro princípios chave no CLIL:

1. It places content or subject learning and the acquisition of knowledge, skills and understanding inherent to that discipline at the very heart of the learning process. This implies changes in methodology which have traditionally focused on transmission of knowledge from teacher to student, to ones which involve more engagement and interactivity which take account of language learning and use in the learning process.
2. Language is a conduit for communication and learning. It is used in authentic and unrehearsed yet ‘scaffolded’ situations to complement the more structured approaches common in foreign language lessons. CLIL serves to reinforce the notion that language is a tool which to have meaning and sense needs to be activated in contexts which are motivating for and meaningful to our learners.
3. CLIL should cognitively challenge learners – whatever their ability. It provides a rich setting for developing thinking skills in conjunction with both basic interpersonal communication skills (BICS) and cognitive-academic language proficiency (CALP).
4. CLIL embraces pluriculturality. Since language, thinking and culture are inextricably linked, CLIL provides an ideal opportunity for students to operate in alternative cultures through studies in an alternative language. Studying a subject through the language of a different culture paves the way for understanding and tolerating different perspectives. (pp. 27-28)

O CLIL abraça a pluriculturalidade, isto é, o pensamento e a cultura estão inteiramente ligadas à linguagem e o CLIL oferece uma oportunidade ideal para os alunos trabalharem culturas alternativas, através do estudo numa língua alternativa. A

demonstração ativa destes quatro princípios através da aplicação prática do CLIL pode criar uma série de benefícios para a sociedade, alunos e professores.

[CLIL] builds intercultural knowledge and understanding; develops intercultural communication skills; improves language competence and oral communication skills; develops multilingual interests and attitudes; provides opportunities to study content through different perspectives; allows learners more contact with the target language; does not require extra teaching hours; complements other subjects rather than competes with them [and] diversifies methods and forms of classroom practice. (Comissão Europeia, 2008, p. 15)

1.1. O que é o Content and Language Integrated Learning?

Content and Language Integrated Learning não é inteiramente um novo fenómeno, pois nasceu nos anos '90, associado ao interesse e desenvolvimento da reflexão sobre o ensino de línguas estrangeiras. CLIL oferece uma forma única de aprender e lecionar uma língua estrangeira, simultaneamente desenvolvendo o pensamento sobre o processo e, igualmente, convida a novas perspetivas sobre o entendimento cultural. Esta abordagem também se pode ver como um “added value”, como afirma Ellison (2005, p. 3), tendo em conta o ambiente de aprendizagem atual, onde os alunos podem ver a necessidade de aprender e usar a língua estrangeira dentro e fora da sala de aula. Como afirma King (2009), é uma nova forma de aprender e de usar a língua em contextos reais e que permite aos alunos “new ways of seeing the world through studying a new language” (p. 4).

O CLIL pode ser também um momento de trabalho colaborativo entre docentes para formar parcerias onde os conhecimentos de cada um podem ser partilhados. Os princípios acima descritos podem ser resumidos pelos 4C's (Conteúdo, Comunicação, Cognição e Cultura) (ver quadro 1).

Content	Integrating content from across the curriculum through high-quality language interaction
Cognition	Engaging learners through creativity, higher-order thinking, and knowledge processing

Communication	Using language to learn and mediate ideas, thoughts and values
Culture	Interpreting and understanding the significance of content and language and their contribution to identity and citizenship

Quadro 1: The 4Cs curriculum (Coyle et al., 2009, p. 12)

As instituições europeias reconheceram esta abordagem importante para a sua visão e objetivos face à aprendizagem de Línguas Estrangeiras. O plano “Promoting Language Learning and Linguistic Diversity 2004 – 2006” (Comissão Europeia, 2004) mostra claramente o quão importante é esta abordagem e quais os seus benefícios:

Content and Language Integrated Learning (CLIL), in which pupils learn a subject through the medium of a foreign language, has a major contribution to make to the Union’s language learning goals. It can provide effective opportunities for pupils to use their new language skills now, rather than learn them now for use later. It opens doors on languages for a broader range of learners, nurturing self-confidence in young learners and those who have not responded well to formal language instruction in general education. It provides exposure to the language without requiring extra time in the curriculum, which can be of particular interest in vocational settings. The introduction of CLIL approaches into an institution can be facilitated by the presence of trained teachers who are native speakers of the vehicular language. (p. 8).

Todo este reconhecimento levou o CLIL a um estatuto de grande fenómeno educativo europeu, como afirma Bonnet (2012), “um importante facilitador da integração europeia” (p. 66). Integração é a ideia mais importante em volta desta abordagem, permitindo a uma nova geração de alunos um fator maior de integração europeia.

1.2.CLIL em Portugal

O CLIL ainda está em crescimento em Portugal e cada vez mais se veem instituições de ensino a adotar esta abordagem. Em 2011/2012, o Ministério da Educação lançou um projeto piloto de quatro anos, também conhecido como “Ensino Bilingue Precoce no 1º Ciclo” onde algumas áreas curriculares foram lecionadas em

inglês, nomeadamente a disciplina de Estudo do Meio. Estas aulas seriam lecionadas pelo professor da disciplina e apoiadas por um professor de inglês.

Ainda dentro das experiências a nível nacional com a abordagem CLIL, um projeto que foi iniciado no ano letivo de 2010/2011 veio provar mais uma vez o quão positivo é a introdução do CLIL nas diferentes áreas curriculares. Uma instituição de ensino público na região de Oliveira de Azeméis adotou a abordagem CLIL nas aulas de História numa turma de 7º ano, 45 minutos por semana. Através de questionários e entrevistas feitas a alunos, professores e pais, chegou-se à conclusão que a experiência foi muito positiva, sobretudo no desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas, bem como na atitude dos alunos perante a língua e o Outro.

Nada obstante a escassez de projetos CLIL no ensino obrigatório em Portugal, é curioso perceber que cada vez mais se vê Instituições de Ensino Superior a disponibilizar licenciaturas e pós-graduações inteiramente lecionadas em inglês (EMI – English Medium Instruction). A principal razão para a criação deste tipo de cursos advém da necessidade de acompanhar a internacionalização do ensino superior, bem como atrair Estudantes de outros países.

Em 2014, em 12 países, quase todos os alunos do ensino primário estudaram pelo menos uma língua estrangeira (Espanha, França, Croácia, Itália, Chipre, Luxemburgo, Malta, Áustria, Polónia, Liechtenstein, Antiga República Jugoslava da Macedónia e Noruega). Como podemos confirmar na Figura 1, na Bélgica, Portugal e na Eslovénia mais de metade dos alunos do ensino primário não aprendiam nenhuma língua estrangeira em 2014 (Comissão Europeia, 2017, p. 61). Estes resultados e diferenças podem ser explicadas pela variação das idades em que aprender uma língua estrangeira é obrigatória.

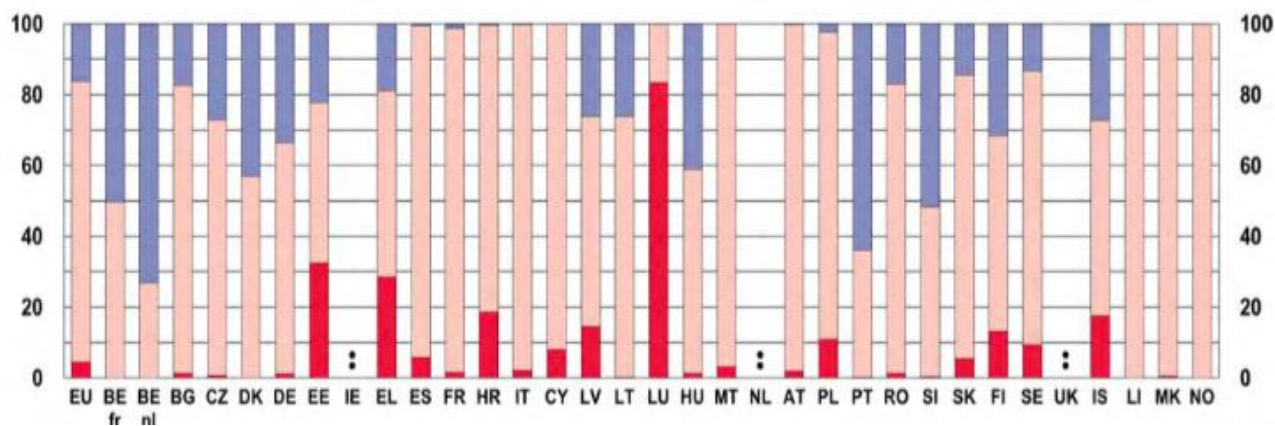


Figura 1: Proporção de alunos que aprendem línguas estrangeiras no ensino primário (CITE 1), 2014 (Comissão Europeia, 2017, p. 61)

Numa perspetiva europeia, a abordagem CLIL está disponível apenas em alguns países como Itália, Chipre, Luxemburgo, Áustria e Malta (Comissão Europeia, 2017). No Chipre, o CLIL está disponível em todas as escolas primárias, pelo menos durante um ano. A partir de 2015/16, na grande maioria dos países, os alunos devem aprender uma língua estrangeira como disciplina obrigatória durante 10 a 12 anos. Na Espanha, algumas escolas empregam o CLIL para ensinar diferentes disciplinas do currículo.

Nos anos de 2015/2016 foi implementado em Portugal o Inglês como disciplina obrigatória para todos os alunos com 8 anos de idade e, por conseguinte, no ano de 2016/17, também para os alunos de 9 anos de idade.

1.3.A linguagem na abordagem CLIL

A linguagem na abordagem CLIL é essencial para a transmissão de conteúdo, em contraste com as aulas de língua estrangeira em que a aprendizagem da língua reflete-se em conteúdos gramaticais e onde há uma progressão do nível de dificuldade gramatical. O CLIL ignora as chamadas “hierarquias gramaticais” e abraça a linguagem, sendo esse o seu principal foco. Nas aulas de CLIL também pode se incorporar a L1, sempre que necessário. A figura 2 mostra os processos da aprendizagem da língua, o *de*, *para* e *através de*. A linguagem da aprendizagem está inteiramente ligada ao conteúdo da área curricular. A linguagem para a aprendizagem suporta o processo de aprendizagem, aquela que é necessária para se discutir temas, analisar e sintetizar conteúdo e usar conceitos. A linguagem através da aprendizagem é aquela que os alunos usam para expressar a sua própria opinião e criar novos significados.

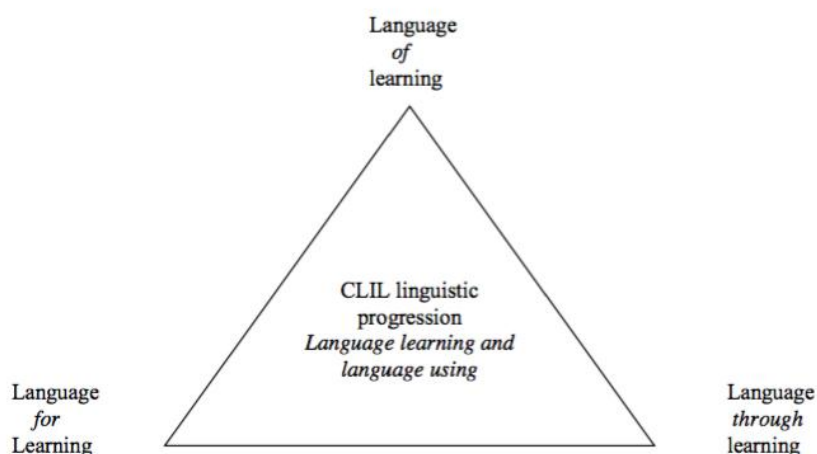


Figura 2 – The Language Triptych (Coyle et al., 2010:, p.36)

1.4 A competência Intercultural nas aulas de CLIL

“How do people understand one another when they do not share a common cultural experience?” (Bennett, 1998, p. 1). Esta questão tem vindo a ser discutida durante décadas, mas, hoje, vivendo em sociedades multiculturais dentro de uma aldeia global, todos nós somos confrontados com esta pergunta todos os dias. Agora percebemos que as questões da compreensão intercultural são incorporadas em questões mais complexas, como afirma Bennett (1998): Como é que a comunicação pode contribuir para criar um clima de respeito, não apenas tolerância, perante a diversidade?

A competência intercultural entende-se pela habilidade do aprendente de uma segunda língua ou língua estrangeira desenvolver-se adequadamente nas situações de comunicação intercultural que se produzem com frequência na sociedade atual, caracterizada pela interculturalidade.

La comunicación apela al ser humano en su totalidad... En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura. (Instituto Cervantes, 2002, p.12)

Sercu (2005) aponta que a incorporação de objetivos interculturais nos currículos não é algo exclusivo do ensino de línguas, mas sim que afeta uma grande diversidade de matérias, e que a formação de línguas estrangeiras é, por definição, intercultural. Trazer uma língua estrangeira para a aula significa pôr o aluno em contacto com um mundo culturalmente diferente. Requer-se, assim, que o professor de línguas explore este potencial e promova a aquisição de uma competência comunicativa intercultural.

A “dimensão intercultural” no ensino de línguas pretende desenvolver os alunos como falantes ou mediadores interculturais. Tem como base o respeito por todos os indivíduos bem como o respeito pela igualdade de direitos. O ensino de línguas vem, dessa forma, ajudar os alunos não só a adquirir a competência linguística necessária para comunicar, mas também ajuda a desenvolver a capacidade de compreender as diferentes identidades sociais/culturas. Desta forma, o papel do professor é ajudar os

alunos a ver as relações entre as suas e as outras culturas de uma forma positiva e desenvolver o interesse e curiosidade sobre a consciência de si mesmo e das diferentes culturas. Os objetivos de desenvolver a dimensão cultural passam por: desenvolver a competência intercultural e competência linguística: prepará-los para a interação com pessoas de outras culturas; ajudar os alunos a compreender e a aceitar as pessoas com outras perspectivas; e, por fim, ajudá-los a entender que esta interação é uma experiência enriquecedora.

1.5 Aprender a aprender e a pedagogia para a autonomia

Paulo Freire (1996) afirma que lecionar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, isto é, há uma necessidade de formação ética dos educadores de forma a que se consciencializem sobre a importância de estimular os educandos a uma reflexão crítica da sua realidade. Isto é realmente muito importante, e no meu ponto de vista, devemos respeitar a autonomia do educando, tendo-a sempre em consideração. É essencial que o aluno reflita sobre a sua aprendizagem, tenha consciência do seu próprio método de aprendizagem e das suas necessidades. *Aprender a Aprender* significa que os aprendentes devem se guiar pelas experiências de vida e de aprendizagens anteriores para que as apliquem nos novos conhecimentos e aptidões em contextos variados. A motivação e a confiança são elementos fundamentais para a aquisição desta competência.

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender.” (Coll, 1994, p. 136)

Learning by doing é um termo utilizado por Dewey (1859-1952) que reflete a importância de que o ensino deveria decorrer da ação e não da instrução. A aprendizagem deve ser relevante e prática, não apenas passiva e teórica. Dewey (1859-1952) afirmava que o educando ao aprender a fazer possibilitava o desenvolvimento de resolução de problemas.

A pedagogia para autonomia também pode ser vista, do ponto ético e político, como uma busca da democracia na educação e na sociedade em geral. O constante controle do ambiente de aprendizagem por outrem contribui para vários fatores negativos como o baixo desempenho, ansiedade, preferência pela facilidade no trabalho e dependência constante do outro para avaliar o seu trabalho. Contrariamente, através da pedagogia para a autonomia os alunos adquirem motivação intrínseca, uma sensação de alegria e vitalidade, aumento da compreensão, preferência pelo trabalho difícil, consciência crítica da aprendizagem, atitudes cooperativas, capacidade de decisão e vontade de aprender (Lamb, Raya & Vieira, 2017, p. 19). Todas estas vantagens podem tornar a aprendizagem de línguas mais significativa e acessível a todos os alunos. Por fim, a pedagogia para a autonomia implica que os professores sejam agentes de mudança, por conseguinte, uma das principais razões para a sua promoção é o empoderamento que oferece aos professores.

Keeping the concerns of learners and teachers on centre-stage seems a rather obvious ideal to pursue within the field of learner autonomy. However, this has not often been the case. In our efforts to understand and develop learner autonomy, teachers have frequently been kept backstage or assigned minor roles. As a result, research has become detached from the real life of schools, and these are still largely envisaged as “infected” places where “pure” ideas are contaminated. (Vieira, 2006, p. 106)

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL

1. Descrição do contexto

1.1 A comunidade educativa de intervenção

O projeto de intervenção foi desenvolvido numa Escola Básica situada em Guimarães. Para obter um maior conhecimento sobre o agrupamento, assim como o agrupamento de escolas onde realizei o meu estágio profissional, guiei-me, inicialmente, pelo Projeto Educativo do Agrupamento e através de conversas informais com a Orientadora Cooperante e com a professora titular da turma. Também me foquei no Guião do Contexto de Intervenção, desenvolvido nas aulas de Metodologia do Ensino de Inglês para Crianças II (ver Anexo1).

Um dos principais objetivos do Projeto Educativo deste agrupamento é inculcar valores de respeito coletivo, assim como o cumprimento das metas e estratégias estabelecidas. Outro dos pontos em que se debruça é sobretudo no envolvimento da comunidade, pela ação participada e democrática de todos em toda a atividade educativa. Tem igualmente delineadas metas e os objetivos a atingir para a concretização de uma melhoria na atuação da escola em prol de uma cultura de trabalho e respeito pelos bens comuns e pelos outros. O Projeto Educativo apresenta objetivos comuns para todas as escolas que constituem o seu universo, na perspetiva de encontrar caminhos para melhorar a gestão e o funcionamento dos diferentes serviços, sempre em vista à melhoria da qualidade de ensino que presta aos seus alunos. Alguns dos pontos da sua missão recaem numa política de educação orientada para os diversos ritmos de aprendizagem, assim como num ensino assente na inovação com a utilização de novas metodologias e recursos tecnológicos. Tenta também evitar a desmotivação e o desinteresse por parte do corpo docente e não docente e promove condições de igualdade de oportunidades.

A instituição de ensino pública situa-se numa zona urbana de Guimarães, onde se encontram várias instituições, como a Universidade do Minho (com

gimnodesportivo), vários pátios desportivos, jardins, entre muitos outros espaços e instituições de cultura, deporto e lazer.

Quanto às instalações e recursos materiais desta escola, concluo que são suficientes a ambos os níveis. É composta por quatro salas de ensino de primeiro ciclo e dois pequenos gabinetes, sendo que um desses gabinetes possui alguns livros, jogos didáticos e uma mesa para uso de professores e alunos. Em todas as salas existe um projetor, assim como leitores de CD, computadores, entre outros recursos adequados à prática letiva. Para além destes espaços, possui um pequeno coberto que foi sujeito a obras, que funciona como sala de convívio e, em anexo, a cantina num pré-fabricado.

1.2 A turma

Para qualquer professor estagiário, é importante conhecer a maneira como a escola está organizada, quais os objetivos, bem como as metodologias utilizadas pelo professor, para que possa dar início à sua caminhada, isto é, à sua própria prática em sala de aula. Para que isso resulte, é importante também conhecer a turma, as suas personalidades, o que os motiva e quais os seus interesses.

A turma de inglês que acompanhei durante o ano letivo de 2017/2018 é composta por 26 alunos, 13 meninas e 13 meninos com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Relativamente ao meio socioeconómico da turma, pode-se dizer que o nível é médio, pois as profissões dos encarregados de educação variam, desde desempregados a professores, assim como o seu grau de escolaridade, entre o 4º ano a doutoramento. Doze alunos beneficiam da ação social escolar, sendo que cinco beneficiam do apoio do escalão A e os restantes 7 do escalão B.

Para proceder à caracterização dos alunos, recorri a conversas informais, tanto com a orientadora cooperante e com a professora titular da turma, mas também a observações iniciais da turma. Para conhecer e registar todo o processo de envolvimento e de bem-estar da turma, utilizei uma grelha de observação chamada “Well being and involvement” (ver Anexo 2). Através dos vários registos reflexivos registados durante a fase de observação, depreendo que, sem especificar, é uma turma de alunos bons e com um elevado interesse na aprendizagem do inglês. Verifiquei que esta é uma turma com

um grupo de alunos que se destaca pela positiva e outros alunos com algumas oscilações na aprendizagem. De uma forma geral, são alunos assíduos e pontuais; no entanto são alunos bastante faladores e com algumas dificuldades em respeitar as regras de comportamento da sala de aula. É, na generalidade, uma turma de alunos curiosos, participativos e trabalhadores com um desempenho académico satisfatório. Nota-se o seu entusiasmo na aula de inglês, a sua vontade de aprender e de saber mais. Têm interesse na realização de projetos, apesar de terem algumas dificuldades em comunicar em inglês (por vezes interligam a língua estrangeira com a língua materna), pensar em inglês e desenvolver a competência intercultural na aula de inglês.

1.3 Documentos reguladores do processo de ensino aprendizagem

Durante todo o processo de desenvolvimento do meu Projeto de Intervenção apoiei-me em alguns documentos reguladores do processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras. Assim sendo, baseei-me no Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) (Conselho da Europa, 2001), nas Orientações Programáticas para o Ensino do inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005), e nas Metas Curriculares de Inglês para o 1º Ciclo do Ensino Básico (Bravo, Cravo, & Duarte, 2015).

Nas Metas Curriculares de Inglês para o 1º Ciclo do Ensino Básico (Bravo, Cravo, & Duarte, 2015) é explícita a importância de se trabalhar o Domínio Intercultural, nomeadamente *“Conhecer-se a si e ao outro”, “Conhecer o dia a dia na escola”, “Conhecer algumas características do seu país e de outros países”, “Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro”*. Uma das finalidades presentes no documento *“Orientações Programáticas para o ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico”* (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005), relaciona-se também com a competência intercultural onde se pretende,

(...) sensibilizar para a diversidade linguística e cultural; promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s); promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania; contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafectivas, culturais e

psicomotoras da criança; proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras. (p.11).

Estas finalidades são muito importantes para o meu projeto, uma vez que a competência intercultural tem um peso importante nas orientações nacionais, alertando para a sua sensibilização através da língua estrangeira. Também estão incluídos alguns temas que ligam a aprendizagem do Inglês ao currículo do 1º Ciclo, que se chamam “Temas Intercurriculares”, nomeadamente o tema “Festividades/Celebrações”. Desta forma pode-se fazer com que os alunos sintam empatia por outras culturas e tradições. Como disse anteriormente, a abordagem CLIL é um meio para o desenvolvimento da interculturalidade através da aprendizagem de conteúdos numa língua estrangeira.

Para além das finalidades já referidas no documento “*Orientações Programáticas para o ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*” (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005), este também refere a necessidade de uma relação positiva com a aprendizagem da língua, assim como a apreciação da língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia; é ainda necessário promover a educação para a comunicação, motivando para os valores de respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania; fomentar atitudes de autoconfiança e empenho no saber-fazer, estimular a capacidade de concentração e memorização, promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e, por fim, fomentar outras aprendizagens. Nas *Orientações Programáticas* (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005) também se explicita que deve dar-se especial atenção à oralidade, explorando com frequência a produção oral, principalmente nesta fase inicial de aprendizagem da língua, sem nunca deixar de parte a leitura e a escrita que também desempenham um papel importante e que não devem ser negligenciadas. Dá ênfase ao trabalho individual, mas também aos trabalhos de grupo, quer sejam em pares ou em pequenos grupos, onde todos possam trabalhar em conjunto, ou seja, grupo-turma. A perspetiva metacognitiva da aprendizagem é um ponto fulcral na aprendizagem das crianças.

As *Orientações Programáticas* (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005) sugerem uma série de atividades que visam ter em consideração as necessidades dos alunos, os seus níveis de desenvolvimento e estilos de aprendizagem, o que nos leva a uma abordagem onde se devem incluir canções e rimas, jogos e movimento, manifestações e expressão dramática, o uso de histórias e trabalho de projeto, e onde

também terão de ser incluídas algumas metodologias tais como *Total Physical Response* e *Task-Based Learning*. Os temas para o 1º CEB baseiam-se sobretudo no mundo pessoal da criança, elegendo assim temas como “família”, “casa”, “escola” e “amigos”, avançando gradualmente para um mundo mais abrangente com interesses mais distantes.

A avaliação das aprendizagens terá de ser realizada num ambiente positivo, pois o aluno não pode se sentir derrotado ou perder a motivação pela aprendizagem da língua. A avaliação será então exclusivamente formativa, com instrumentos diversificados e adequados. A observação, por sua vez, é o método mais importante neste nível de ensino, onde é essencial, por parte do professor, uma postura de observação atenta ao longo da aula. Também o portefólio é um dos instrumentos a abraçar neste nível de ensino porque pode representar-se como, não só um elemento de motivação contínua das aprendizagens, mas também como um recurso permanentemente atualizado para a avaliação. Também a autoavaliação é um elemento fulcral porque implica a prática de reflexão do aluno sobre a sua própria aprendizagem, sobre o seu trabalho e o seu progresso, e é fundamental para o desenvolvimento do autoconhecimento dos aprendentes.

O manual adotado para o 3º ano do 1º CEB intitula-se “*Smileys*” (Dooley & Evans, 2015). Inclui a metodologia CLIL, mas não inclui outras metodologias como o TPR e o TBL. Considero que este manual tem algumas falhas, nomeadamente no desenvolvimento da competência intercultural, assim como em algum vocabulário escolhido, tendo em conta a faixa etária a que é destinado. Destaco assim, como exemplo, algum vocabulário relacionado com “*going shopping*” ou “*going to the gym*”, entre outros, temas que não são adequados à realidade de crianças com idades compreendidas entre os 8/9 anos. Posso concluir que este não foi um instrumento presente nas minhas aulas, pois optei por criar sempre os meus próprios materiais porque não achei que as atividades propostas fossem as melhores para os objetivos que tinha delineado. Através das minhas observações também consegui perceber que não é um instrumento que a orientadora cooperante usasse regularmente, optando por também trazer o seu próprio material. Na figura 3 é apresentada uma atividade relacionada com a metodologia CLIL, no manual adotado “*Smileys*”, com o tema “animals”.

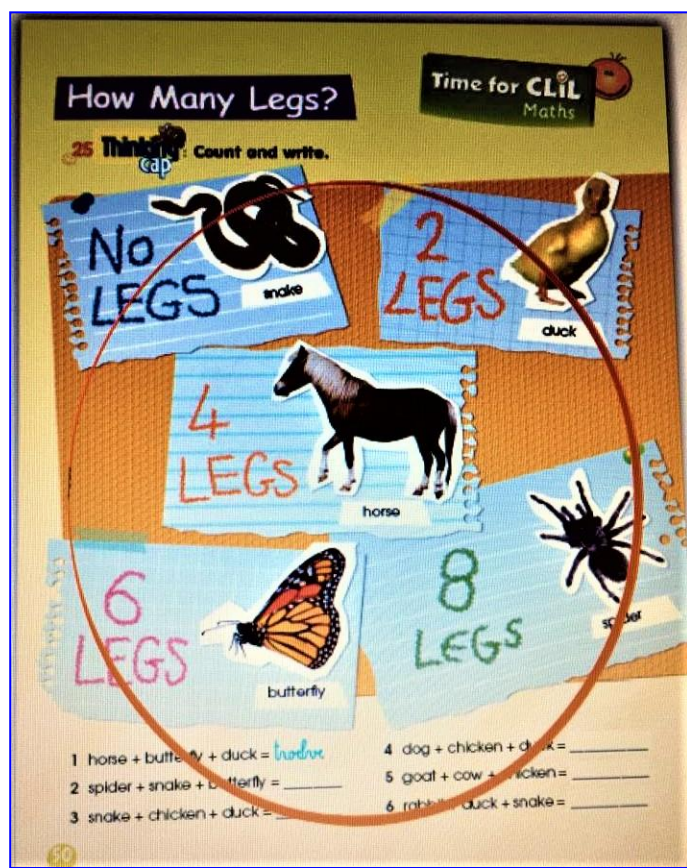


Figura 3 – Exemplo da Abordagem CLIL no manual *Smileys*

2. Plano Geral de intervenção

2.1 Objetivos e estratégias

Logo nas primeiras observações que fiz e conversas informais com a orientadora cooperante, verifiquei de imediato que a abordagem CLIL era muito pouco usada. Como já referido, considero que a abordagem CLIL é muito relevante, pois é uma maneira diferente de aprender uma língua estrangeira, porque sugere um equilíbrio entre o conteúdo e a segunda língua que é adquirida, ou seja, o conteúdo é aprendido através da Língua Estrangeira e a Língua Estrangeira é desenvolvida através do conteúdo. Para além disso, motiva os alunos e dá-lhes a possibilidade de desenvolver competências plurilingues. O facto de ver o Inglês ser utilizado como um meio para aprender conteúdos, o que dá aos alunos uma motivação maior para a aprendizagem da L2, é algo que me interessou e motivou para a utilização da mesma em contexto de estágio profissional como tema do meu projeto. Por fim, como é explícito nas Metas

Curriculares de Inglês (Bravo, Cravo, & Duarte, 2015), o domínio intercultural está presente na aprendizagem de Inglês do 3º e 4º ano (*Conhecer-se a si e ao outro, Conhecer o dia a dia na escola, Conhecer algumas características do seu país e de outros países, Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro*) e, para mim, é importante que este domínio seja praticado e trabalhado em sala de aula.

Também foi implementado em sala de aula um questionário referente ao perfil sociolinguístico dos alunos, com uma parte referente ao tema do projeto de intervenção. Depois de analisados os dados do questionário, percebi que era do interesse dos alunos trabalhar a articulação curricular, porque todos responderam que gostariam de trabalhar nesse sentido, ou seja, através da utilização de variadas matérias escolares na aula de inglês, assim como desenvolver a competência intercultural.

Após conhecer a turma (capacidades, experiências, conhecimentos e preferências) e ao conversar com a minha supervisora e orientadora cooperante percebi que era importante trabalhar esta abordagem e decidi então desenvolver este tema.

Assim sendo, pretendi dar resposta aos seguintes objetivos e estratégias pedagógicas-investigativas que orientaram a minha intervenção pedagógica (Quadro 2):

Quadro síntese dos objetivos, das estratégias e da informação a recolher		
Objetivos	Estratégias pedagógicas-investigativas	Informação a recolher
1. Identificar atitudes e preferências dos alunos face à aprendizagem do inglês.	- Observação de aulas e registo das aprendizagens dos alunos no portefólio (Obj. 1, 5)	- Caracterização da turma.
2. Explorar a abordagem CLIL na promoção da motivação, interesse e entusiasmo na aprendizagem da língua.	- Aplicação de um questionário inicial/final aos alunos e conversas informais (Obj. 1, 2, 3, 5)	- Motivação e desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural dos alunos;
3. Desenvolver a competência intercultural dos alunos.	- Atividades com recurso à abordagem CLIL na	- Autoavaliação dos alunos sobre o seu desempenho e envolvimento nas atividades
4. Promover		- Perceções dos alunos

competências de autorregulação da aprendizagem da língua. 5. Avaliar o impacto da intervenção na aprendizagem dos alunos.	promoção do desenvolvimento da competência intercultural (Obj. 2/3)	sobre a abordagem CLIL na aula de LE.
	- Desenvolvimento de uma atividade final CLIL (Obj. 2/3) - Atividades de autorregulação das aprendizagens (obj. 4/5)	

Quadro 2: Síntese do Plano de Intervenção

Estes objetivos foram desenvolvidos com base no QECR (Conselho da Europa, 2001), nas Orientações programáticas para o Ensino do Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005), nas Metas curriculares de Inglês do 1º CEB (Bravo, Cravo, & Duarte, 2015), e em toda a literatura consultada relacionada com a abordagem CLIL e competência intercultural.

2.2 Metodologia de ensino e seleção de temas e materiais

Seguindo uma pedagogia para a autonomia, devemos centrar a nossa prática tendo em conta as necessidades dos alunos e foi neste enquadramento que dei início ao desenvolvimento do meu projeto de investigação-ação. O meu objetivo era sobretudo utilizar estratégias que fomentassem a motivação dos alunos para a aprendizagem do Inglês, assim como criar atividades que ajudassem os alunos a tornarem-se mais eficientes, motivados e independentes. Foi sempre do meu intuito criar um ambiente em que o aluno pudesse ter um papel ativo e que a aula não dependesse exclusivamente do professor nem que a aprendizagem fosse apenas do aluno, mas sim que as atividades se complementassem. A reflexão crítica sobre a prática educativa também foi um dos pontos presentes durante todo o processo.

A aprendizagem regulada pelo próprio estudante resulta da interação de conhecimentos, competências e motivações, que são necessários ao planeamento, à organização, ao controlo e à avaliação dos processos adotados e dos resultados atingidos. (Silva, Duarte, Sá & Simão, 2004, p. 13).

Através da abordagem CLIL e da competência intercultural tentei criar atividades que desenvolvessem a motivação, seguindo sempre a programação da escola assim como o manual adotado e, sem nunca esquecer os interesses gerais da turma. Da mesma forma, tentei promover a reflexão sobre os processos de aprendizagem, através da autorregulação da aprendizagem. Para além da abordagem CLIL, também estiveram presentes as abordagens TPR e o TBL. O TPR baseia-se no modo em como o aluno pode aprender a língua associando o som a um gesto. A repetição do som e do gesto fará com que o aluno adquira a palavra/frase mais facilmente. A abordagem TBL refere-se ao uso de tarefas como elemento principal no planeamento e instrução do ensino de línguas. Alguns dos principais aspetos desta abordagem passam por: manter o foco no processo e não no produto; atividades e tarefas que enfatizam a comunicação e significado; os alunos devem aprender a língua interagindo de uma forma propositada e comunicativa quando participam nas atividades e tarefas (estas atividades e tarefas podem ser: aquelas que têm uma finalidade pedagógica específica para a sala de aula ou para a vida real); as atividades e tarefas são sequenciadas de acordo com as dificuldades dos alunos. O TBL propõe uma noção de "tarefa" como uma unidade central de planeamento e ensino. Há um entendimento comum de que uma tarefa é uma atividade ou meta que é feita usando a linguagem, como por exemplo ler um mapa ou, até mesmo, escrever uma carta.

Relativamente às skills, a oralidade foi sem dúvida a mais trabalhada tendo em conta que é a mais apropriada neste nível de aprendizagem.

A fim de criar competências de cooperação e partilha, para além do trabalho individual, dei bastante ênfase ao trabalho de grupo. Na minha opinião, o trabalho colaborativo é muito importante porque implica uma interação entre os alunos, assim como a partilha de ideias e de interesses, a entreaajuda, a procura de soluções para determinadas tarefas e a procura de diferentes estratégias e alternativas.

2.4 Metodologia de investigação e instrumentos de recolha de informação

Pode-se afirmar que a metodologia da investigação-ação é a que mais se adequa à indagação em meio educativo, na medida em que implica uma reflexão estruturada sobre a prática educativa, bem como o professor como investigador. Do mesmo modo nos mostra que devemos investigar e intervir de acordo com as necessidades do contexto em questão. Esta metodologia apresenta o professor como investigador sendo o conceito de reflexão a peça chave no pensamento sobre a prática pedagógica.

Para Donald Schön (1983), existem três tipos diferentes de reflexão tais como: “Reflexão na ação”, “Reflexão sobre a ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação”. A reflexão na ação reflete-se sobretudo na observação da prática letiva; a reflexão sobre a ação terá o propósito de rever as práticas já executadas; por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação recai para a possibilidade de mudança e de desenvolvimento das práticas docentes, encontrar soluções para eventuais problemas e trabalhar e reorganizar práticas futuras. A figura 4 revela uma tríade de dimensões do processo reflexivo interligadas pela investigação-ação, que se conjugam para o desenvolvimento profissional. Os três vértices devem permanecer unidos para o benefício dos seus componentes.



Figura 4 – Triângulo da investigação-ação de Lewin (1946, in Latorre 2003, p.24)

Considerando o pensamento de René Barbier (1996) podemos concluir que,

A Investigação-Ação constituiria sobretudo uma “alternativa metodológica” no campo das ciências do homem e da sociedade, bem mais do que um novo paradigma da sociologia. A Investigação-Ação supõe uma conversão epistemológica, isto é, uma

mudança de atitude da postura académica do investigador em ciências humanas. Sempre que a Investigação-Ação se torna mais radical, essa mudança resulta de uma transformação da atitude filosófica do investigador relativamente à sua própria relação com o mundo (...). Trata-se de um outro olhar sobre a cientificidade das ciências do homem e da sociedade. (pp. 18-19)

2.4 Fases do projeto de intervenção e instrumentação

A fase de diagnóstico, a fase de intervenção e a fase de avaliação são as três diferentes fases do meu projeto de intervenção pedagógica. Seguindo a metodologia da investigação-ação, orientei toda a minha intervenção seguindo as fases de planificação, ação e reflexão. A 1ª fase constitui-se sobretudo numa fase de observação de aulas, onde pude recolher informação sobre o desempenho da professora bem como comportamentos e atitudes dos alunos; a 2ª fase ou fase intermédia constituiu-se pela implementação do projeto bem como os questionários de autorregulação que constituíam cada sequência didática aplicada; a 3ª e última fase do projeto refletiu-se na avaliação, sobretudo na implementação de um questionário final, bem como a recolha de dados sobre todo o percurso.

Tentei sempre manter uma postura autocrítica e reflexiva apoiando-me, sempre que necessário, na experiência da minha supervisora tal como na da minha orientadora cooperante. No Quadro 3 apresentado abaixo, descrevo os instrumentos de recolha de informação e avaliação que utilizei no decorrer da minha intervenção pedagógica.

Fase	Instrumentos
1ª Fase: inicial	• Grelha de observação de aulas “<i>Classroom observation: Well-being and Involvement</i>” • Questionário inicial de diagnóstico: <i>Tell me about you...</i>
2ª Fase: intermédia	• Questionários de autorregulação: <i>Time to think</i>
3ª Fase: final	• Entrevista informal aos alunos • Questionário final da experiência: <i>Time to think</i>

Quadro 3 – Fases do projeto e instrumentos de investigação utilizados em cada uma

2.5 Observação de aulas

Na fase inicial do estágio, durante a fase de observação de aulas da orientadora cooperante, recolhi várias informações sobre o desempenho da professora, nomeadamente as suas estratégias, metodologias de ensino, organização de aulas, interação com os alunos, todos os recursos utilizados e competências trabalhadas e, por fim, o desempenho e comportamento dos alunos (motivação, interesse, bem-estar e envolvimento). Para registar o bem-estar e envolvimento dos alunos utilizei uma grelha de observação, designada por “*Classroom Observation: Well-being and involvement*” (ver Anexo 2). Percebi que os alunos, na sua maioria, se sentem felizes e motivados nas suas aulas e quase sempre atentos às atividades; gostam de participar e mostram-se curiosos para aprender mais.

2.6 Questionário inicial de diagnóstico: *Tell me about you...*

Na fase de observação de aulas foi aplicado um questionário intitulado “*Tell me about you*” relacionado com o perfil sociolinguístico dos alunos e as suas ideias e preferências sobre a temática do projeto (ver Anexo 3). Este questionário foi criado em contexto de seminário de estágio com as supervisoras e a primeira parte deste questionário era comum a todas as alunas. O questionário foi realizado em sala de aula e a informação recolhida foi trabalhada e analisada, tendo tido uma função fulcral na caracterização da turma, pois permitiu-me obter um conhecimento mais alargado sobre os alunos e as suas preferências. Através dos vários registos reflexivos registados durante a fase de observação depreendo que, sem individualizar, é uma turma de alunos bons e com um elevado interesse na aprendizagem do inglês. A nível de comportamento é uma turma com algumas oscilações na sua postura, principalmente um grupo de alunos que ocasionalmente perturbam a boa gestão de sala de aula e quebram o ritmo de trabalho. A maior parte dos alunos mostrou-se motivado, alegre e com predisposição para as aulas e para realizar as atividades propostas.

O questionário inicial foi ainda muito importante para a criação das atividades e materiais para que fossem de acordo com as preferências dos alunos e que os motivasse para a aprendizagem da língua.

Foi recolhida informação de 26 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos (treze meninas e treze meninos). Toda a informação recolhida ajudou-me a construir uma caracterização mais completa e detalhada da turma e também para me ajudar a entender quais as atitudes perante o CLIL e o desenvolvimento da competência

intercultural. Todos os alunos revelaram interesse por pensar em inglês e falar em Inglês, mostrando que realmente é uma turma participativa e com vontade de comunicar na Língua estrangeira. Todos os alunos consideram a articulação curricular importante e mostram entusiasmo quando dizem que gostavam de aprender as várias matérias escolares na aula de Inglês. Acho importante denotar que o papel do professor é muito importante na medida em que pode oferecer aos seus alunos caminhos para os motivar a alcançar os seus objetivos. É importante manter atitudes positivas face à aprendizagem de uma Língua Estrangeira e este questionário ajudou-me a perceber melhor que tipo de materiais elaborar. Para mim é muito importante sentir que os alunos se sentem motivados com as minhas aulas e que sobretudo tenham gosto pela aprendizagem da língua. Decidi não colocar nenhum espaço para o nome, visto que o anonimato iria trazer respostas “mais” verdadeiras e genuínas. Contudo, deixei ao critério dos alunos colocarem o seu nome ou não.

Considero também importante denotar os resultados da primeira parte do questionário que se referem às atitudes e preferências dos alunos face à aprendizagem do Inglês. O Gráfico 1 revela os resultados das opiniões dos alunos nesta matéria.

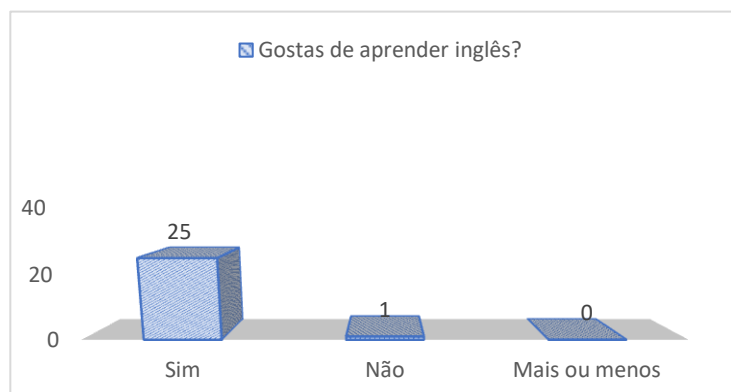


Gráfico 1: “Gostas de aprender inglês?”

Na primeira pergunta do questionário, “Gostas de aprender inglês?”, é possível perceber que quase todos os alunos gostam de inglês. As suas justificações foram: *quando vão para outros países necessitam de falar inglês, para falar com os pais e criar amigos de todo o mundo, para falar com familiares emigrados e para entender o que dizem na televisão*. O aluno que respondeu que não gostava de aprender inglês

revelou que era muito difícil a sua aprendizagem, o que lhe privava de um gosto maior pelo Inglês.

Nos Gráficos 2 e 3 é possível aferir os resultados tendo em conta a diversidade no contacto com outras línguas e com outros países.

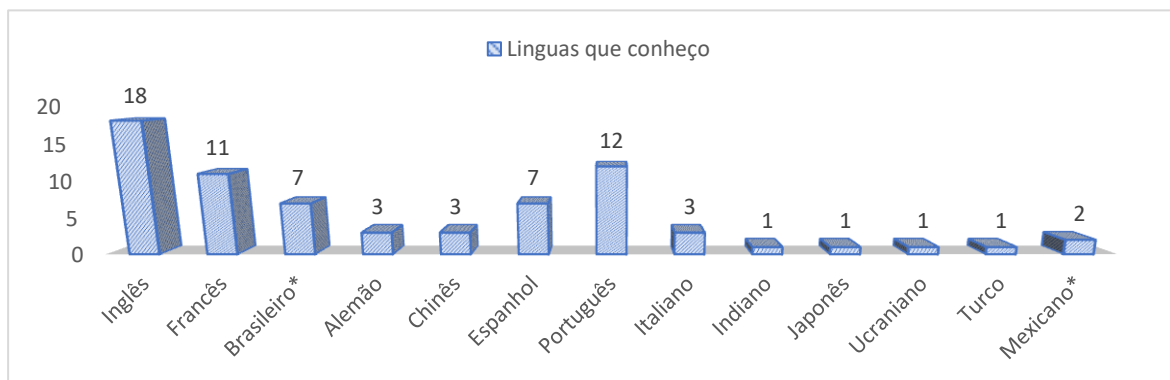


Gráfico 2: “Línguas que conheço”



Gráfico 3: “Países que visitei”

Todos os alunos mencionaram várias línguas que conhecem através de familiares, viagens, televisão e amigos. O Inglês foi a que teve maior incidência; no entanto, o Francês e o Espanhol também estiveram destacados, com respostas de 11 alunos e 7 alunos respetivamente. 17 alunos indicaram vários países que já conheceram. É importante denotar que vários alunos já me tinham referido algumas viagens que tinham feito com as suas famílias. Dentro dos vários países indicados, Espanha e França foram os países com mais respostas dos alunos, 17 e 6 alunos respetivamente, talvez pela proximidade geográfica. É assim notável o contacto com a diversidade linguística

destes alunos e as suas experiências culturais, o que me permitiu trabalhar e abordar vários temas sobre a diversidade cultural usando estes para partilhar ideias e conhecimentos sobre as suas experiências.

De seguida é apresentado o Gráfico 4 que revela as opiniões dos alunos acerca da temática do projeto.

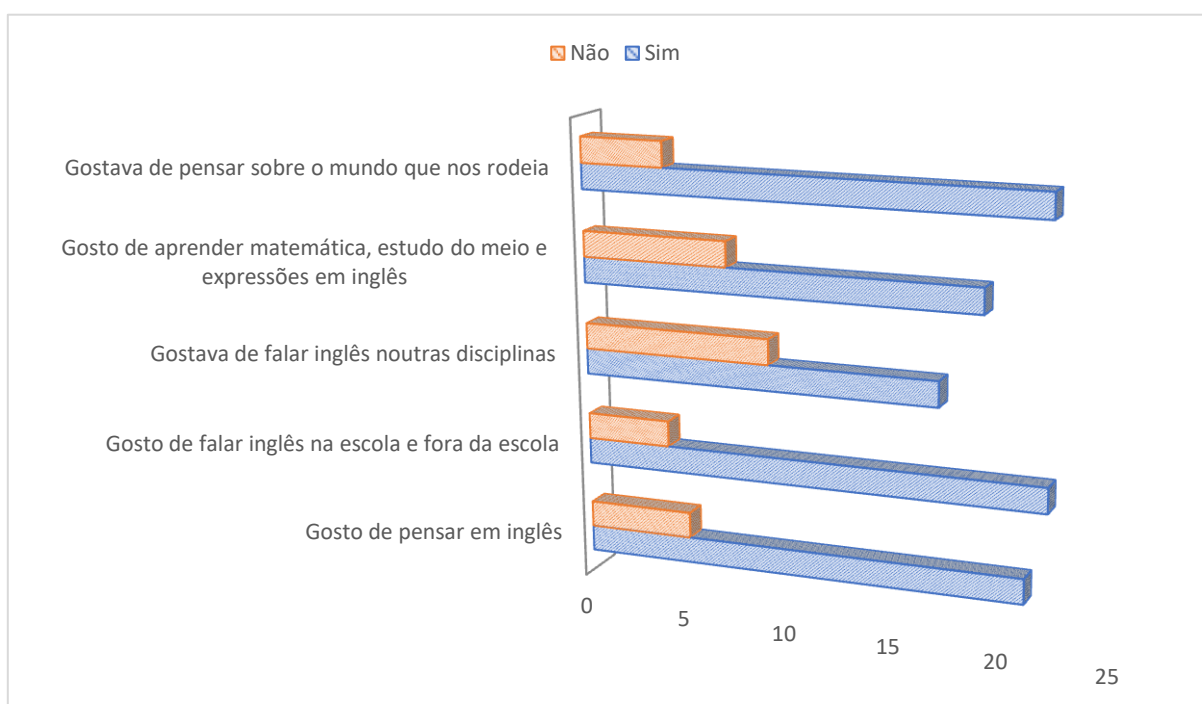


Gráfico 4: “Resultados das ideias e interesses no âmbito da temática do projeto”

Esta parte do questionário destina-se especificamente a perceber o que os alunos pensam sobre o meu projeto, a articulação de outras unidades curriculares na aula de Inglês e o desenvolvimento da competência intercultural. Quase todos os meninos responderam afirmativamente à pergunta “Gosto de pensar em Inglês” porque, segundo os seus testemunhos, pensavam em Inglês sempre que viam algo ou uma palavra que conheciam em Inglês e pensavam sobre essa palavra. Na pergunta, “Gosto de falar Inglês na escola e fora da escola”, 22 alunos responderam que sim, que gostavam de falar para os seus pais e família em Inglês. Relativamente à pergunta, “Gostava de falar Inglês noutras disciplinas”, 17 alunos responderam que sim, demonstrando o seu entusiasmo e importância da utilização do Inglês para a aprendizagem das matérias escolares. Os 9 alunos que responderam que não justificaram que seria difícil

expressarem-se em Inglês, porque não sabiam as palavras corretas para o fazerem. Sobre se gostariam de abordar temas de outras disciplinas na aula de Inglês, 19 responderam que sim, que, de facto, seria do seu interesse trabalhar conteúdos de outras disciplinas e os restantes 7 disseram que não, justificando-se que provavelmente não iriam saber muito bem como fazê-lo. Quando questionados sobre se gostam de pensar sobre o mundo que os rodeia, 22 alunos responderam que sim, mostrando um interesse natural para a aprendizagem de temas relacionados com a interculturalidade.

2.7 Questionários de autorregulação

A fase intermédia do meu projeto de intervenção definiu-se pela implementação de várias sequências didáticas acompanhadas pelos questionários de autorregulação “Time to think”. Considerando o Quadro 2 e os objetivos/estratégias/informação a recolher, nomeadamente as “atividades de autorregulação das aprendizagens”, “Promover competências de autorregulação da aprendizagem da língua”, “Autoavaliação dos alunos sobre o seu desempenho e envolvimento nas atividades”, foram cedidos, no final de todas as sequências didáticas realizadas, questionários de autoavaliação referentes aos diferentes temas que tinham sido abordados e às suas atividades. Os questionários intitulavam-se “Time to think” e para a sua realização foram lidas todas as questões em voz alta para que quaisquer dúvidas que surgissem fossem esclarecidas no momento. Foram implementados quatro questionários referentes às quatro sequências didáticas: “Weather all around the world”, “The Festival of lights”, “Welcome to the animal world” e, por fim, “Come one, come all, it’s Carnival time”. Tal como o questionário inicial “Tell me about you...”, todos os questionários foram anónimos e podiam ser redigidos em português. De uma forma geral, obtive resultados relevantes que me ajudaram a construir as sequências de uma forma mais clara e de acordo com as preferências e motivações dos alunos. A avaliação das quatro sequências com base nas fichas de avaliação, apresenta-se no capítulo III, na secção 2.1.5.

2.8 Questionário final da experiência: *Tell me about you ...?*

Na última fase do meu projeto, a fim de apurar alguns resultados e opiniões sobre o trabalho realizado na turma durante a fase intermédia, implementei um questionário

intitulado “*Tell me about you ...*”. Este questionário foi adaptado do questionário inicial, e teve em conta os resultados que obtive neste. Foi realizado para apurar até que ponto as minhas aulas foram importantes para o desenvolvimento da consciência cultural dos alunos, assim como as suas atitudes perante a abordagem CLIL (ver Anexo 8). A avaliação e interpretação de dados deste questionário apresenta-se no capítulo III, secção 3.2.

2.9 Entrevista de grupo

Para além do questionário final, ainda na mesma aula, realizei um debate com algumas questões relacionadas com a temática do projeto (ver Anexo 9). Tratou-se de uma conversa informal com os alunos, com a presença da orientadora cooperante. O objetivo desta entrevista era apurar ainda mais opiniões acerca do desenvolvimento da competência intercultural e em que medida as atividades de abordagem CLIL ajudaram a melhorar a visão que tinham sobre o mundo e a refletir sobre as diferenças de cada um. A avaliação e interpretação da informação recolhida nesta entrevista apresenta-se no capítulo III.

CAPÍTULO III – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo irei referenciar, documentar e avaliar o processo de intervenção, tendo em conta todas as fases (inicial, intermédia e final) e os respetivos objetivos que delineei no Plano de Intervenção que sustentaram todo este processo.

1. Fase inicial

A fase inicial do meu processo de intervenção iniciou-se em outubro de 2017 e decorreu até meados de novembro de 2017. Incidiu sobretudo na observação de aulas através de documentos e registos reflexivos no portefólio de estágio com o intuito de conhecer e caracterizar o contexto de intervenção em questão. Para isso, foquei-me

sobretudo num dos objetivos delineados no Plano de Intervenção, assim como em algumas estratégias como revela o Quadro 4.

Fase inicial	
Objetivo:	- Identificar atitudes e preferências dos alunos face à aprendizagem do inglês.
Estratégias:	- Observação de aulas e registo das aprendizagens dos alunos no portefólio. (Anexo 2) - Aplicação de um questionário inicial aos alunos. (Anexo 3)

Quadro 4 – Objetivo e estratégias da fase inicial

Quanto à professora de Inglês, logo nas primeiras observações denotei que a sua postura era marcante e respeitada por toda a turma. Apesar deste lado mais respeitador, também tem sempre um lado descontraindo que não compromete a boa gestão da sala de aula. Sempre que necessário interrompe as suas aulas para chamar atenção ou para dar feedback (negativo e positivo), mas sempre comentários claros que indicam aos alunos o que podem corrigir/melhorar ou naquilo em que foram bons. É uma professora que utiliza muito as rimas para chamar a atenção, o que foi muito importante e marcante para mim como professora em todo o meu estágio. Tentou, ao longo do tempo, dar-me instruções de como melhorar e de como me adaptar a esta turma de alunos que já conhecia desde o 1º ano de escolaridade. Ao longo do estágio percebi que o uso da língua materna não era habitual, surgia apenas em momentos em que era realmente necessário, o que me inspirou imenso, no sentido em que com os seus gestos e com as suas explicações claras e visuais, os alunos compreendiam perfeitamente o que era transmitido. Para além disso, encorajou-me sempre a utilizar o Inglês sempre que necessário, até porque esse era um dos meus maiores medos e entraves ao lecionar. Os seus inícios de aula tinham foco sobretudo no aluno – os alunos teriam de escrever a data e o tempo desse dia. É uma professora por quem os alunos têm um carinho enorme e sempre que se sentem mal ou com algum problema, não têm medo de expor o que sentem com a professora. Também no início das aulas eram sempre mobilizados conhecimentos prévios para que conseguissem entender a sequência de todos os conhecimentos. Tem um cuidado enorme com os seus alunos, tenta chegar a eles

sobretudo aos meninos diagnosticados com dificuldades de aprendizagem e com défice de atenção. Incentiva os alunos a participarem e cria métodos para que os alunos aprendam de forma mais lúdica e os alunos aderem a esses métodos e utilizam-nos. Dá liberdade aos alunos para darem ideias de novas estratégias de aprendizagem ou o que poderiam fazer para melhorar a sua aprendizagem. Faz parte desta fase o questionário “*Tell me about you ...*”, cujos resultados são apresentados no Capítulo II.

2. Fase intermédia

A fase intermédia do meu projeto integra um conjunto de atividades desenvolvidas em sala de aula e toda a planificação das mesmas. Com vista aos objetivos e estratégias pensados para esta fase (ver Quadro 5), desenhei quatro sequências didáticas.

Fase intermédia	
Objetivos:	- Explorar a abordagem CLIL na promoção da motivação, interesse e entusiasmo na aprendizagem da língua. - Desenvolver a competência intercultural dos alunos. - Promover competências de autorregulação da aprendizagem da língua.
Estratégias:	- Atividades com recurso à abordagem CLIL na promoção do desenvolvimento da competência intercultural.

Quadro 5 – Objetivos e estratégias da fase intermédia

As atividades foram desenhadas tendo em conta os conteúdos previstos nas orientações programáticas assim como a temática do meu projeto. Para cumprir o terceiro objetivo, foram empregues quatro fichas de autoavaliação no final de cada sequência didática (cf. Capítulo II, Secção 2.3.3). Na fase final (cf. Capítulo III, Secção 3) é possível verificar os resultados e as conclusões das fichas de autoavaliação entregues durante as sequências didáticas.

2.1 Descrição das atividades

Irei apresentar nesta secção as quatro sequências didáticas que desenhei para o meu projeto de intervenção pedagógica. O meu objetivo para o desenho destas sequências didáticas era conciliar conteúdos gramaticais, lexicais e culturais e também promover a articulação curricular das várias áreas presentes no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico. A avaliação foi exclusivamente formativa, com instrumentos diversificados e adequados. A observação direta, por sua vez, é o método mais importante neste nível de ensino, onde é essencial, por parte do professor, uma postura de observação atenta ao longo da aula. Também a autoavaliação é um elemento fulcral, porque implica a prática de reflexão do aluno sobre a sua própria aprendizagem, sobre o seu trabalho e o seu progresso, e é fundamental para o desenvolvimento do autoconhecimento dos aprendentes.

No desenho das quatro sequências didáticas, foi sempre do meu interesse que os alunos se sentissem motivados pela aprendizagem cultural, bem como pela abordagem CLIL, através de atividades motivadoras, divertidas e lúdicas, tendo sempre em conta a faixa etária a que me destinava e usando um discurso adequado e autêntico. Tentei que estas sequências desafiassem os alunos cognitivamente; que apresentassem um conteúdo relevante e do interesse dos alunos; que transmitissem valores multiculturais através dos conteúdos escolhidos, bem como ilustrações apelativas ao tema e transmitissem valores de partilha e colaboração através de diversas atividades de grupo; promovessem a articulação curricular com outras áreas curriculares, como por exemplo a matemática, as artes plásticas e o estudo do meio, que está inteiramente ligada à abordagem CLIL; e, por fim, usar literatura que desenvolvesse ainda mais a competência intercultural e os valores universais.

Para além da abordagem CLIL, a abordagem TBL também esteve presente nas minhas sequências didáticas, através da ligação entre as várias aulas e das distintas atividades que as compõem, para que estas confluam coerentemente numa tarefa final. A abordagem TPR também esteve presente nas sequências didáticas, principalmente nas canções. Para desenvolver o trabalho em grupo e a cooperação, que é uma das finalidades presente nas Orientações Programáticas (“utilize todos os padrões organizacionais possíveis, tais como o trabalho individual, de pares, ou em pequenos grupos, associados ao trabalho com o grupo-turma” [Bento et al., 2005, p. 13]), criei um *powerpoint* com regras básicas de ajuda e de como cooperar com os colegas, o que levou a um melhor desempenho do trabalho em grupo. Como já referi, em todas as

últimas aulas da unidade houve um momento de reflexão, principalmente sobre como se sentiam sobre a abordagem CLIL e a competência intercultural, bem como as ideias e sentimentos referentes às atividades.

A fim de apresentar as quatro principais sequências didáticas desenhadas, criei um quadro que apresenta de uma forma geral as atividades planificadas e realizadas, a localização das ações no tempo, os temas que de uma forma geral se constituem variados, desde clima e estações do ano, passando por festividades típicas de um povo, os animais e termina com aspetos históricos sobre o tão conhecido Carnaval. Apresento também um exemplo de uma das planificações de aula (V. Anexo 10) e também uma sequência didática completa (V. Anexo 11), que mostram uma pequena parte de todo o trabalho desenvolvido ao longo destas quatro sequências didáticas.

Datas	Atividades didáticas e investigativas	Materiais
1^a sequência didática 8/9/15 de Novembro de 2017	Tema/Título: <i>Weather all around the world!</i> Sessões 1, 2 e 3: atividades iniciais de <i>brainstorming</i> para introduzir o tema “ <i>Weather/seasons</i> ”; ficha de trabalho para explorar o conhecimento gramatical, lexical e cultural; atividades relacionadas com a abordagem CLIL com a criação de um “ <i>Birthday Season Pictogram</i> ”; atividade de exploração de algumas características culturais sobre países de língua oficial inglesa. Na tarefa final os alunos construíram um mapa com países de língua oficial inglesa, o seu respetivo clima e um “ <i>Fact file</i> ” sobre os principais aspetos culturais de cada país. Por fim, apresentação do “ <i>Fact file</i> ” à turma. Atividade final de reflexão sobre a sequência.	Fichas de trabalho; Projetor; Quadro; Cartolina; Material Escolar; <i>Flashcards;</i> <i>Fact-files.</i>
2^a sequência didática	Tema/Título: <i>The festival of lights!</i> Sessões 1 e 2: atividades introdutórias de	Fichas de trabalho; Projetor;

29/30 de Novembro de 2017	brainstorming sobre o tema “ <i>Family</i> ”; atividades introdutórias sobre a festividade “ <i>Hanukkah</i> ”, exploração de vocabulário relacionado com o tema e alguns aspetos culturais; audição/leitura do livro “ <i>The night before Hanukkah</i> ” e seguidamente um debate sobre a temática da história. Tarefa final: tarefa de expressão plástica com a criação personalizada de um “ <i>Menorah</i> ”. Posteriormente apresentação à turma de um texto relacionado com o seu trabalho. Atividade de reflexão final sobre a sequência.	Quadro; Cartolina; Material Escolar; Livro: “ <i>The night before Hanukkah</i> ”
3ª sequência didática 17/18/24 de Janeiro de 2018	Tema/Título: <i>Welcome to the animal world!</i> Sessões 1, 2 e 3: atividade de brainstorming e motivação sobre o tema “ <i>Animals</i> ”, recorrendo a um jogo com <i>flashcards</i> intitulado “ <i>Animal mystery box</i> ”; atividades de enriquecimento do conhecimento gramatical, lexical e cultural (habitats naturais e hábitos alimentares) na ficha de trabalho; atividades relacionadas com a descrição física dos animais; leitura do livro “ <i>The very hungry Caterpillar</i> ” e posteriormente um debate sobre o ciclo da vida da borboleta. Tarefa final de criação de uma história inspirada no livro “ <i>The very hungry Caterpillar</i> ”, onde os alunos teriam de recriar os passos da história, bem como dar-lhe um novo título. Por fim, apresentação à turma e, posteriormente, momento de reflexão sobre a temática e as suas aprendizagens.	Fichas de trabalho; Projetor; Quadro; Cartolina; Material Escolar; Caixa; Livro: “ <i>The very hungry Caterpillar</i> ” <i>Flashcards</i> ; <i>Fact-files</i> .
4ª sequência didática 8/9 de	Tema/Título: <i>Come one, come all, it's Carnival time!</i> Sessões 1 e 2: atividades introdutórias ao tema com imagens características do Carnaval; atividade de enriquecimento cultural (conhecer diferentes carnavais	Fichas de trabalho; Projetor; Quadro; Brilho;

Janeiro de 2018	em vários países do mundo, como se celebra e alguns aspetos históricos); atividades na ficha de trabalho para explorar conhecimento gramatical e lexical, relacionado com o tema e com o objetivo de desenvolver competências comunicativas, interculturais e de aprendizagem. Tarefa final de criação da sua própria máscara de Carnaval, inspirados nos diferentes carnavais que já conhecem e, posteriormente, apresentação à turma. Momento de reflexão final sobre a sequência didática.	Penas; Placa de espuma; Material Escolar; <i>Flashcards</i> .
------------------------	---	--

Quadro 6 – Síntese das sequências didáticas desenvolvidas na fase intermédia

2.1.1 Sequência didática 1: *Weather all around the world!*

A sequência didática “Weather all around the world” tinha como objetivo dar a conhecer o clima e as estações do ano, assim como países falantes do inglês e diferentes aspetos culturais através de atividades CLIL.

A primeira e segunda aula tinham como principal objetivo a aquisição de novo vocabulário acerca do tema “Weather and Seasons”, com atividades de repetição e de aplicação do vocabulário novo aprendido. Também incluí uma atividade de observação e memorização, que correu de uma forma muito positiva, pois os alunos gostaram desta nova forma de memorizar palavras. Sendo esta turma muito criativa, de uma forma geral, todos mostraram-se entusiasmados com o desenho da sua estação do ano favorita, dando azo à imaginação e à criatividade. Mudaria alguns aspetos, sobretudo da segunda aula, de que me fui apercebendo ao longo da realização das tarefas.

Na realização do “*Birthday Season Pictogram*”, o objetivo era em conjunto fazerem o seu cartão para colar na cartolina e cada um explicar à professora em que estação do ano o seu aniversário estava inserido. Os alunos conseguiram muito bem entender qual a estação do ano, conseguiram perceber muito bem o objetivo do pictograma, mesmo na interpretação dos resultados. A figura 5 evidencia o trabalho realizado pelos alunos na construção do “*Birthday Season Pictogram*”.

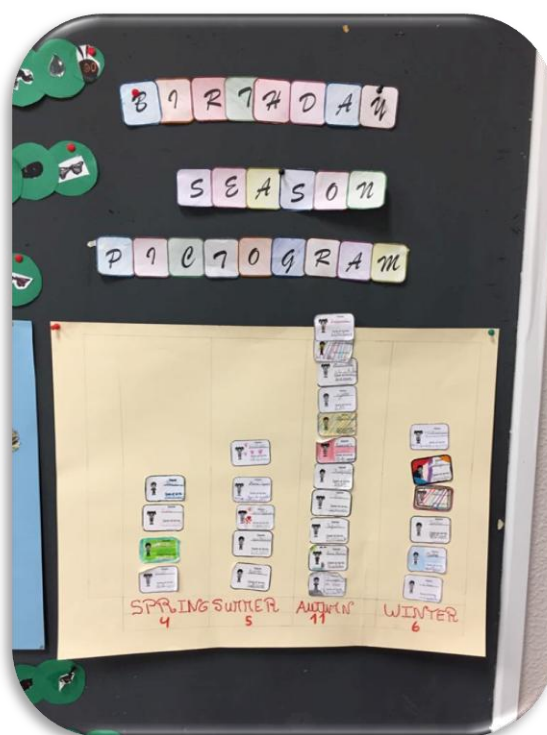


Figura 5 – Construção da cartolina “*Birthday Season Pictogram*”

Tendo em consideração o objetivo 2 delineado (Quadro 5), creio que houve uma quebra no interesse e motivação dos alunos, talvez porque o meu objetivo principal seria perceber se cada aluno individualmente tinha adquirido conhecimentos acerca do tema “*weather/seasons*”, para obter resultados mais concretos. O objetivo foi cumprido, não tendo, contudo, motivado os alunos para a atividade seguinte, de desenvolvimento cultural sobre os países selecionados.

Outra das dificuldades que senti foi na utilização do Inglês para descrever alguns aspetos culturais acerca dos países que estavam a aprender. Senti que ao falar e explicar em Inglês os alunos não estavam a entender, o que levou a um desinteresse geral na aprendizagem dos aspetos culturais. Assim sendo, decidi falar em Português, uma vez que a mensagem não estava a ser de todo recebida, o que levou a uma rutura a nível de linguagem. Apesar de os alunos ainda estarem um bocado agitados com a atividade anterior, percebi que perceberam e refletiram através de perguntas onde eles desenvolviam os seus conhecimentos prévios acerca de cada país.

Relativamente à última aula onde os alunos iriam consolidar todos os conteúdos que tinham sido aprendidos num poster chamado “*What’s the weather like in ...*”, os

alunos mostraram-se interessados e entusiasmados; no entanto toda a gestão de sala de aula foi novamente comprometida, talvez por esse mesmo entusiasmo. Os alunos estavam divididos em grupos de cinco fazendo diferentes tarefas para a realização da atividade final. O facto de estarem divididos em grupos de cinco alunos seria algo que mudaria para grupos mais pequenos, porque acredito que os alunos trabalhariam mais, todos se iriam manter mais ocupados e não iria existir elementos desse grupo sem participar no trabalho conjunto. Alguns alunos foram escolhidos dentro de cada grupo para levarem um *fact file* para fazerem alguma pesquisa de aspetos culturais de um país à sua escolha. O objetivo final seria explicar à turma o que tinham pesquisado e dar a conhecer um pouco de cada país e depois colocariam esses aspetos na cartolina. Este trabalho teria o objetivo de os fazer descobrir sozinhos e mais autonomamente aspetos sobre esses países, o que iria criar uma empatia maior por diferentes culturas e tradições. Eles conseguiram realizar a tarefa, mostraram-se entusiasmados por darem a conhecer uma nova cultura e novos costumes e o objetivo pretendido foi cumprido na íntegra. A figura 6 apresenta a cartolina que os alunos realizaram para a última atividade, mostrando o seu empenho e criatividade na atividade final.



Figura 6 – Construção da cartolina “*Weather all around the world*”

De uma forma geral, em termos de objetivos, a aula foi cumprida, havendo alguns entraves, principalmente até à segunda aula. Como já foi mencionado anteriormente, houve uma quebra na motivação dos alunos, sobretudo pela forma como algumas atividades foram realizadas.

2.1.2 Sequência didática 2: *The Festival of Lights!*

Na primeira aula desta sequência, o objetivo principal era reforçar algum vocabulário e adicionar alguns membros da família que ainda não tinham sido abordados até aí, através de atividades de *brainstorming*, canções e a criação da própria árvore genealógica. As atividades correram como previsto, as crianças mostraram-se motivadas, o que levou a uma melhoria notória no objetivo 2 que tinha referido para a sequência didática anterior.

Ainda dentro da primeira aula, os alunos mostraram-se muito entusiasmados com a criação da árvore genealógica onde acrescentaram vários elementos da família, utilizando a sua criatividade para o aumento da árvore.

Na segunda aula, o objetivo principal era dar a conhecer a festividade através de um livro intitulado *The night before Hanukkah* (Wing, 2014). Os alunos mostraram-se muito interessados na festividade e conseguiram relacionar festividades já conhecidas com o *Hanukkah*. Perceberam que existem diferentes festividades no mundo para além do Natal e até conseguiram dar alguns exemplos e explorar o que já conheciam, como por exemplo, o dia dos reis em Espanha. Notou-se uma motivação muito grande com a história, mantiveram-se muito atentos e conseguiram realizar as tarefas seguintes sobre a mesma.

A história foi lida uma primeira vez e o entrave linguístico não foi notório, pois os alunos compreenderam a história. Consequentemente, na leitura seguinte, consegui lançar um desafio onde os alunos tinham de levantar a mão sempre que ouvissem alguma palavra relacionada com o *Hanukkah*.

Na atividade em pares, em que tinham de criar o seu próprio *Menorah* e completar um texto sobre o mesmo, os alunos mostraram-se muito motivados e a maioria dos alunos mostrou que consegue trabalhar em pares, dividir tarefas e discutir ideias. Houve algumas exceções, nomeadamente com alguns alunos de necessidades educativas especiais, que necessitaram de um apoio maior durante a atividade. A figura 7 ilustra a realização da tarefa final, na qual os alunos usaram a sua criatividade para a sua construção.

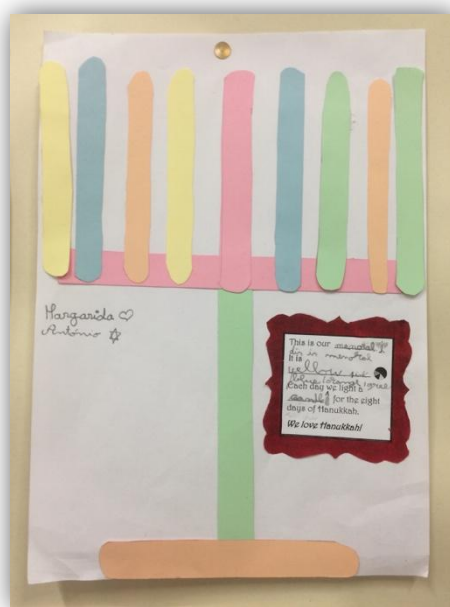


Figura 7 – Exemplo de um dos trabalhos “My very own Menorah”

Penso que nesta sequência didática, principalmente na segunda aula, consegui que os alunos dessem o seu próprio rumo à aula e também com que eles fossem de facto agentes ativos dentro da sala de aula.

Por fim, na autoavaliação, e como veremos na secção 2.1.5, os alunos revelaram-se de forma geral entusiasmados/motivados, acharam que as aulas foram divertidas e gostaram de conhecer novas culturas e festividades. De uma forma geral, considero que estas duas aulas foram muito positivas pois consegui atingir os objetivos pretendidos.

2.1.3 Sequência didática 3: *Welcome to the animal world!*

Esta sequência didática tenta espelhar tanto a abordagem CLIL como desenvolver a competência intercultural através de atividades propostas com o tema “Animals”. Através da articulação curricular com a disciplina de Estudo do Meio, onde é proposta a aprendizagem do meio ambiente, habitats e hábitos alimentares dos animais, criei um pequeno esquema sobre as características de alguns animais e também o ciclo da vida de uma borboleta. Desenvolvi o tema da interculturalidade, através de atividades CLIL, para a sensibilização para a natureza e características específicas de cada continente. Todas estas tarefas foram direcionadas para a leitura de um livro chamado *The Very Hungry Caterpillar* (Carl, 1969), que levou os alunos a pensar sobre o ciclo de vida dos animais, neste caso específico da borboleta, e que também está

incluído nas metas curriculares do Estudo do Meio no 3º ano de escolaridade. Como tarefa final, tinham de criar um livro onde iriam pôr à prova a sua criatividade, assim como expor as características específicas do ciclo da vida da borboleta para, por fim, apresentar à turma.

Na elaboração desta sequência didática, utilizei a abordagem TBL, com a realização de uma tarefa final que resulta de todo o processo da sequência didática. A competência intercultural é usada a fim de despertar a tomada de consciência dos alunos para a origem dos animais em cada continente, que é discutida através de um “Fact file” e na realização de uma atividade de “matching”, na qual os alunos têm de adivinhar qual o animal pertence à descrição. Esta competência também está presente, mesmo que de uma forma subtil, na escolha de imagens com crianças de várias raças e etnias. É importante destacar que a maior parte do vocabulário trabalhado nesta sequência didática já foi aprendido em anos anteriores e algum desse conteúdo é repetido e ampliado nesta sequência didática.

Com o objetivo de introduzir o tema, na primeira aula realizei exercícios de *brainstorming* sobre o conteúdo já aprendido. Foram ainda realizadas atividades de enriquecimento de vocabulário, como por exemplo a atividade “*Time to listen and draw*”, em que através de uma atividade de audição se trabalharam conteúdos gramaticais e também se reforçou o vocabulário aprendido anteriormente. Na segunda aula, dei continuação a algumas atividades relacionadas com o tema dos animais e posteriormente dei arranque à atividade de leitura da obra *The Very Hungry Caterpillar*. Na terceira e última aula trabalharam-se conteúdos culturais como o ciclo da vida da lagarta e todas estas tarefas realizadas ao longo destas três aulas refletiram-se na tarefa final, que consistia na produção de um livro inspirado na mesma obra.

A atividade de leitura foi muito importante porque é notório o interesse dos alunos pela literatura. Neste caso específico os alunos já conheciam a versão em língua portuguesa do livro *The Very Hungry Caterpillar* como *A Lagarta Comilona*, o que despertou um certo interesse nos alunos para as traduções dos livros e facilitou a compreensão do mesmo. Também denoto o grande interesse dos alunos para o livro físico, pois todos queriam tocar, ver e folhear o livro.

A realização da última tarefa foi bastante positiva porque o comportamento foi bastante satisfatório e a divisão das tarefas foi cumprida como previsto. Penso que esta tarefa teve outro impacto nos alunos através de uma sensibilização prévia para o

objetivo dos trabalhos de grupo. Através de uma apresentação *PowerPoint*, expus vários pontos que são bastante importantes para a realização de uma tarefa em grupos, sendo que maior parte dos alunos entendeu e tentou cumprir os mesmos. De seguida apresentei atividades que seriam importantes para a realização do trabalho, o que levou aos alunos uma estruturação mais clara do que tinham de fazer e quais os passos a dar. A atividade teve um resultado muito satisfatório e quase todos os alunos terminaram a tarefa final. A apresentação dos trabalhos também correu como previsto, vendo-se ainda alguns entraves na produção oral, mas já foi possível ver melhorias, tendo em conta a apresentação de trabalhos anteriores, nomeadamente do trabalho sobre o “Menorah”. A figura 8 exhibe a reconstrução adaptada do livro *The very hungry Caterpillar*, na qual é possível verificar que os alunos entenderam como se desenvolve o ciclo de vida de uma borboleta, o seu empenho e criatividade na criação da lagarta, bem como nos títulos que deram às suas histórias adaptadas. Dou como exemplo alguns dos nomes que os alunos deram aos seus livros: “*The caterpillar’s life cycle*” e “*The fat caterpillar*”.



Figura 8 – Produções dos alunos para a construção do livro adaptado da obra “*The very hungry caterpillar*”

Houve algumas exceções, nomeadamente de um aluno da turma com graves dificuldades na colaboração com os colegas. Apesar da minha constante tentativa de o ajudar a relacionar-se, continua a ser muito difícil para ele estar com os colegas, sem ser em forma e tom de conflito.

Os pontos menos bons refletem-se na constante procura da professora para ajudar nas tarefas. Claro que é importante o professor dar esse apoio, tentar guiar os alunos da melhor forma possível, mas, no entanto, há certos momentos em que podem procurar ajuda entre eles. Houve um caso em particular, em que um aluno não sabia escrever “three” e chamou-me; no entanto, um dos colegas disse corretamente como se

escrevia, mas o aluno que me perguntou não quis ouvir a ajuda do colega. Assim sendo, entendo que ainda falta alguma autonomia e que devia ser mais desenvolvida essa competência nos alunos. Penso que se deve apostar um pouco mais na pedagogia para a autonomia, porque acho importante a negociação de ideias e experiências, a colaboração e sobretudo na reflexão sobre a aprendizagem, dando potenciais hipóteses e sugestões para uma melhor forma de aprender. Apesar da pedagogia para a autonomia estar presente na minha intervenção, penso que está um pouco limitada a uma atividade de colaboração e à folha de reflexão sobre a sequência, o que seria algo que gostaria de mudar no futuro.

Para concluir devo dizer que fiquei bastante feliz com a atitude dos alunos perante as atividades propostas e era mais do que notório o seu entusiasmo e motivação para as mesmas. Percebi que a utilização da literatura é um fator importante de motivação nesta turma, porque são muito recetivos a histórias. Pretendo continuar a utilizar a literatura, não só pelo reforço deste tipo de hábitos de leitura, mas também pelo desenvolvimento da imaginação, emoções e sentimentos: “Books for young readers help us to achieve our educational goal of developing the personality and helping young people to establish a concept of the world at large” (Bamberger 1975, p.8)

2.1.4 Sequência didática 4: *Come one, come all, it's Carnival time!*

Esta sequência didática focou-se sobretudo na festividade do Carnaval e como é celebrada em diferentes países do mundo. Considerei importante que, para além do conhecimento geral que os alunos têm sobre o Carnaval, expandissem um pouco mais o que já conhecem e que aprendessem um pouco mais sobre a história e características típicas do Carnaval no Brasil, Mardi Gras nos Estados Unidos da América e o Carnaval de Veneza em Itália. Esta sequência didática foi de duas aulas e focou-se sobretudo no desenvolvimento sociocultural e na articulação com a disciplina de artes plásticas, com a criação de uma máscara inspirada nos tipos de carnavais aprendidos.

Na primeira aula, o objetivo principal era dar a conhecer algum vocabulário característico sobre o Carnaval. Para isso criei atividades motivadoras e de aquisição desse vocabulário dentro do interesse geral dos alunos e tendo em conta todo o feedback que tive ao longo de todas as aulas. Atividades de “*listen and repeat*”, “*matching*”, jogos que envolvem estratégias de memorização foram incluídos nesta primeira aula. Escolhi estas atividades porque são atividades de reforço na aprendizagem de

vocabulário que podem facilmente ser utilizadas noutras aulas posteriores de revisão do mesmo vocabulário. Nessa mesma aula dei arranque à aprendizagem de conteúdo sociocultural, tendo introduzido algum conteúdo histórico de vários carnavais. O objetivo era ter falado de todos os carnavais (Mardi Gras, Carnaval de Veneza e o Carnaval do Brasil) nessa aula.

Houve alguns problemas com os recursos multimédia, porque o projetor estava a falhar várias vezes. Isso provocou várias interrupções da aula o que aumentou uma agitação maior por parte dos alunos. Algumas imagens escolhidas também não foram as melhores, nomeadamente a imagem referente aos carros alegóricos “*Floats*”. O objetivo era que os alunos tentassem perceber quais eram as imagens, a que se referiam em Português e posteriormente relacionar com o Inglês. Com essa imagem isso não aconteceu, porque os alunos não conseguiram perceber qual era a imagem e a que se referia, havendo assim uma quebra do percurso que seria o previsto da aula. Na segunda e última aula desta sequência didática, dei continuidade ao conteúdo cultural e os alunos mostraram-se muito mais interessados em aprender e em saber mais. Faziam muitas intervenções oportunas sobre o que já sabiam dos carnavais que estavam a aprender e mostraram-se muito motivados com a visualização dos vídeos, porque puderam comprovar o que estavam a aprender com imagens reais dos carnavais em cada país e sobretudo relacionaram com o que vivem e celebram cá. Posteriormente, os alunos fizeram uma atividade de “*matching*” com imagens relativas a cada carnaval e frases com características específicas aprendidas anteriormente.

A realização do trabalho de grupo correu como previsto, pois os alunos mostraram-se muito motivados, colaboraram entre todos, inspiraram-se nas máscaras que tinham visto nos vários carnavais e incluíram características específicas dos mesmos, como por exemplo, a bandeira do Brasil numa máscara inspirada no seu Carnaval. Os alunos mostraram que conseguiram aprender todo o conteúdo e reproduzi-lo na atividade de artes plásticas, através da elaboração e apresentação à turma de um *file* sobre a máscara criada. Para além disso, conseguiram utilizar todo o material dado e conseguiram fazer quase toda a máscara sozinhos, ajudando-se e sem recorrer à professora. Todos os alunos conseguiram terminar as máscaras, assim como o preenchimento do quadro referente à mesma e conseguiram mostrar à turma o que construíram. A figura 9 ilustra as diferentes máscaras criadas pelos grupos e o seu empenho em introduzir aspetos culturais já aprendidos na criação de cada máscara. Em

algumas é possível ver-se a bandeira do país a que a máscara é destinada, várias cores que representam o carnaval assim como desenhos apelativos aos diferentes carnavais.



Figura 9 – Produções dos alunos de criação de uma máscara adaptada aos diferentes carnavais aprendidos

De uma forma geral, consigo concluir que os alunos se mostraram motivados, sobretudo na segunda aula e que este era um tema que lhes interessava muito. É um tema que nunca tinham falado na aula de Inglês e gostaram de aprender mais sobre como se vive o Carnaval no resto do mundo. É cada vez mais natural para eles trabalharem em grupo e considero que houve uma grande evolução na imagem e atitude que tinham acerca do trabalho colaborativo. Acho que os alunos mostraram que atividades relacionadas com conteúdos interculturais são muito motivadoras, porque são alunos bastante curiosos e que gostam de saber mais. As atividades de articulação curricular foram recebidas por todos de uma forma muito positiva. Os alunos gostaram de relacionar várias disciplinas com a aula de Inglês e não interpretaram esta articulação como algo difícil ou muito complicado de se realizar, pois entenderam que conseguem e que é divertido aprender conteúdos de outras disciplinas na aula de Inglês.

2.1.5 Avaliação das quatro sequências com base nas fichas de autoavaliação

Como já referi anteriormente, ao longo do meu projeto de intervenção, usei vários instrumentos para recolha de informação. Com o objetivo de apurar conclusões sobre as opiniões dos alunos e analisá-las, irei colocar nesta secção os resultados das

fichas de autorregulação administradas no final de cada sequência didática. Estes resultados são apresentados sob a forma de gráfico.

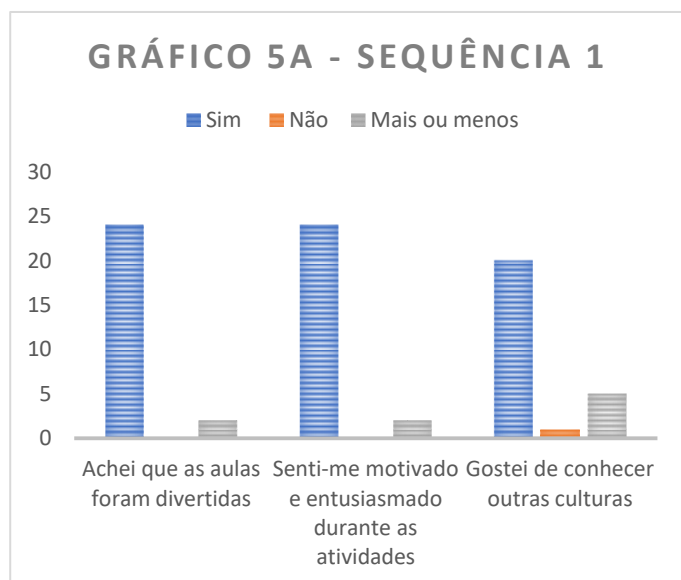


Gráfico 5A: Sequência didática “Weather all around the world”

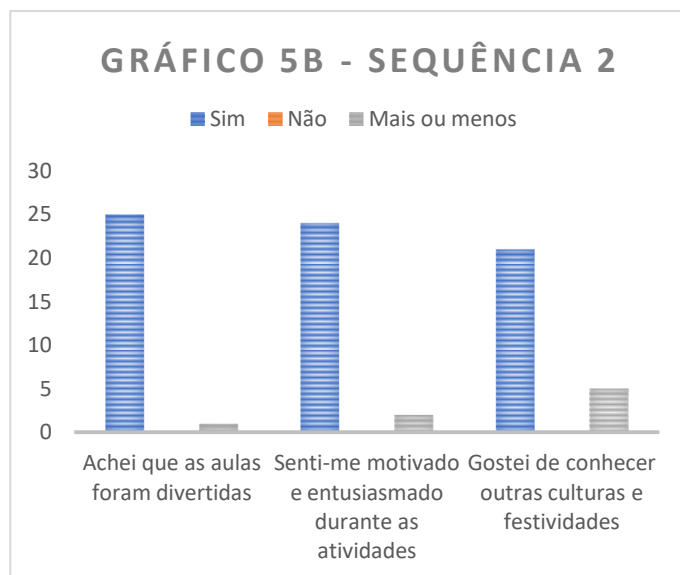


Gráfico 5B: Sequência didática “The festival of lights”

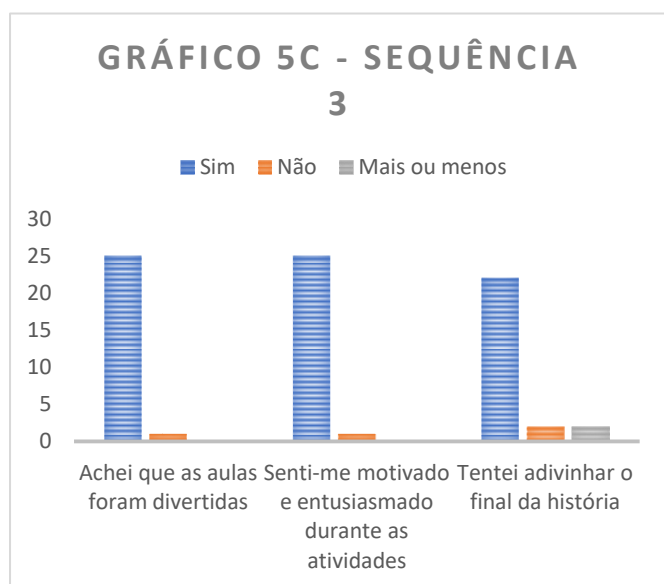


Gráfico 5C: Sequência didática “Welcome to the animal world”

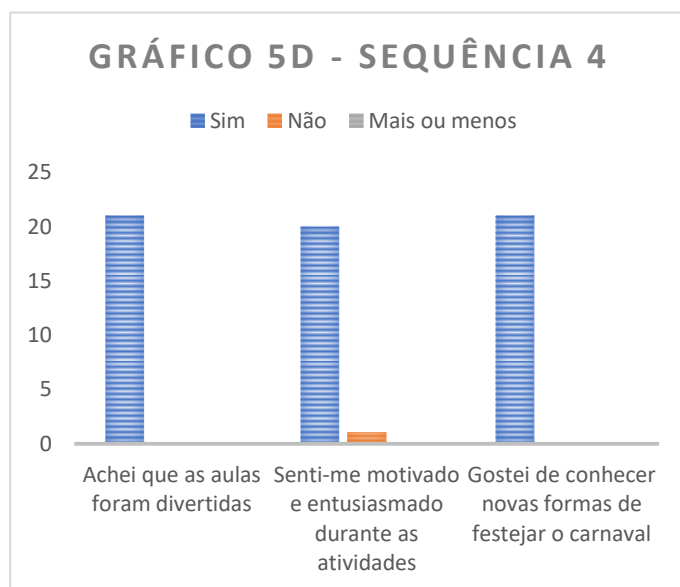


Gráfico 5D: Sequência didática “Come one, come all, it's carnival time”

Através da leitura dos gráficos, no que diz respeito aos interesses e motivações dos alunos, conclui-se que os alunos de uma forma geral se sentiram motivados, sendo os resultados maioritariamente positivos, o que me mostra que as sequências foram bem escolhidas. Quanto à leitura das histórias nas duas sequências “The festival of lights” e “Welcome to the animal world”, os dados também são bastante satisfatórios, visto que maior parte dos alunos tentou adivinhar o final da história, o que mostra um grande interesse e atenção depositados durante a leitura do livro.

A segunda parte do questionário diz respeito sobretudo às aprendizagens dos alunos, tanto a nível lexical/gramatical, bem como o domínio intercultural e o desenvolvimento da cooperação na turma (ver Gráficos 6).

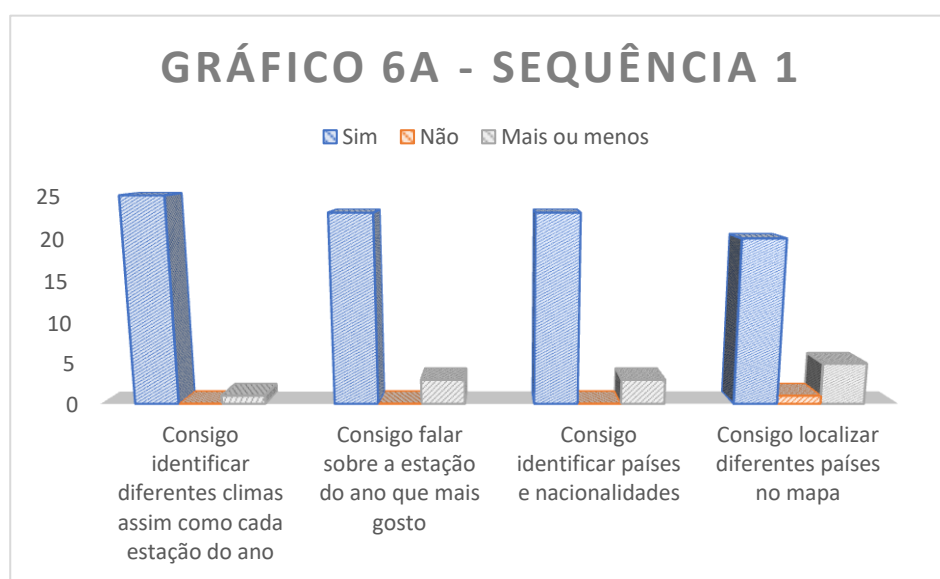


Gráfico 6A: Sequência didática “Weather all around the world”

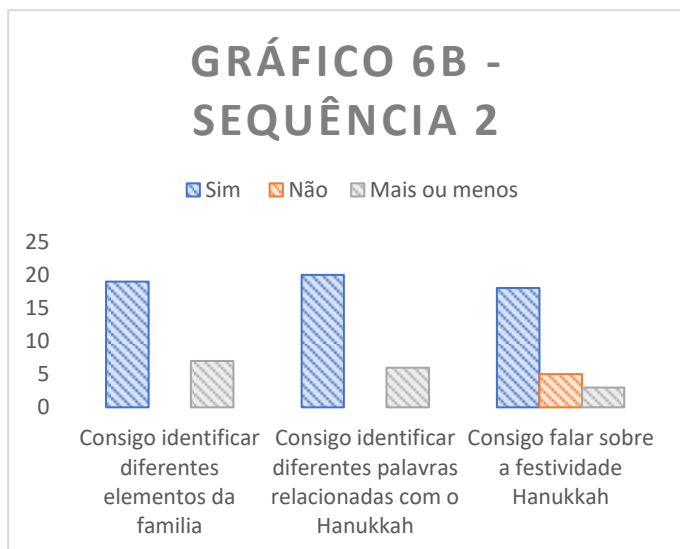


Gráfico 6B: Sequência didática “The festival of lights”

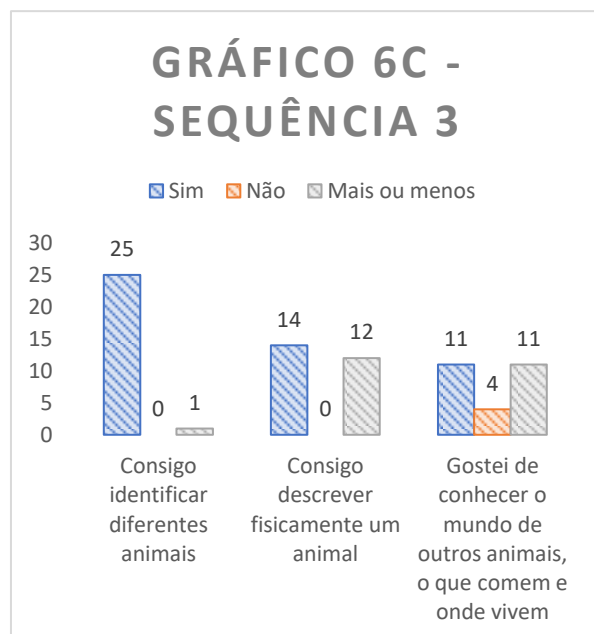


Gráfico 6C: Sequência didática “Welcome to the animal world”

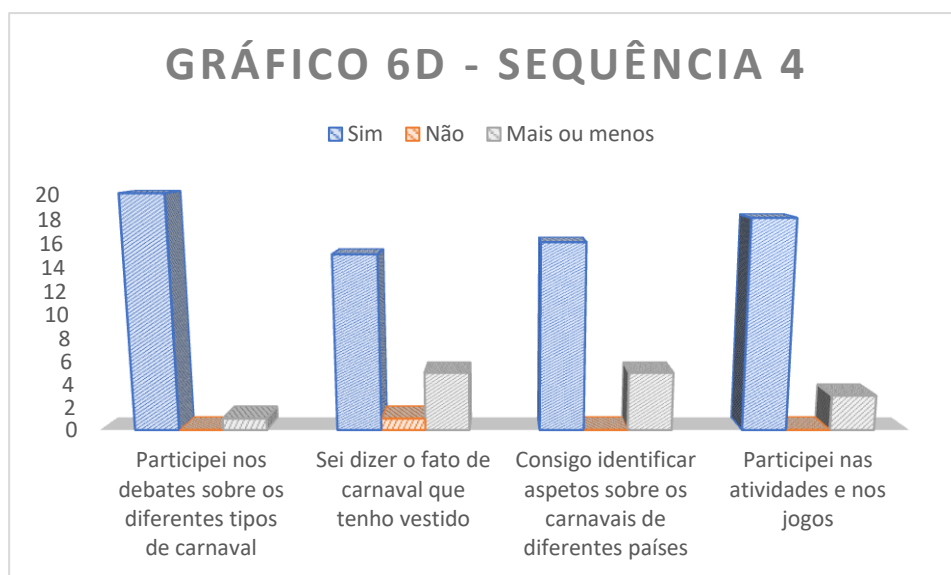


Gráfico 6D: Sequência didática “Come one, come all, it's Carnival time”

Nesta segunda parte dos questionários, é possível verificar que os dados foram bastante diversificados. Não obstante, a nível lexical os alunos responderam maioritariamente de forma positiva em todas as sequências e ocupando sempre o primeiro lugar nas preferências dos alunos. Contudo, quando perguntado se conseguem descrever o que vestem ou um animal, o número é um bocado menor, talvez porque a construção de estruturas é mais complicada do que dizer apenas palavras isoladas. A nível do domínio intercultural, há um balanço bastante positivo, sendo que, em três das sequências, a maior parte dos alunos respondeu maioritariamente que foi do seu

interesse aprender características culturais. Estes gráficos também me permitiram apurar algumas noções de como os alunos consideraram o seu desempenho durante algumas atividades, principalmente atividades de grupo, pois a maior parte dos alunos afirma que participaram nas atividades e nos debates realizados em algumas sequências (Ver gráficos 6A/6D). Alguns alunos selecionaram a resposta “mais ou menos” porque nem sempre participaram o quanto queriam; alguns alunos sobrepunham-se a outros um pouco mais inibidos.

Notei, não só nos questionários, mas também durante a observação da minha prática, que o espírito de ajuda foi melhorando ao longo das sequências, sendo que, na última, os alunos já procuravam o colega de carteira para ajudar nas atividades ou até mesmo para emprestar o caderno diário quando ainda não tinham copiado a data do quadro. Fiquei, desta forma, bastante contente e satisfeita com a evolução da turma no que diz respeito a ajudar o outro e saber partilhar. Na sequência 3, duas perguntas eram de resposta aberta: *O que eu mais gostei na história “The very hungry caterpillar”?* e *O que aprendi com esta história?* A maior parte dos alunos revelou que a parte que mais gostou na história foi de ver a transformação da lagarta em borboleta e todo o seu processo, o que me mostra que, através da leitura, consegui abordar temas relacionados com o estudo do meio de uma forma divertida, tendo isso ao encontro das preferências dos alunos. Quanto à pergunta sobre o que aprenderam com esta história, a maioria dos alunos respondeu que não se devem comer doces em demasia, o que mostra a atenção depositada na leitura da história e na sensibilização que esta faz para os bons hábitos alimentares e para uma dieta equilibrada.

3. Fase final

3.1 Descrição da fase final

A fim de ilustrar todo o processo da fase final, apresento o Quadro 7 com os objetivos e estratégias traçadas para esta fase.

Fase final	
Objetivo:	- Avaliar o impacto da intervenção na aprendizagem dos alunos.

Estratégias:	- Aplicação de um questionário inicial/final aos alunos e conversa informal.
---------------------	--

Quadro 7 – Objetivo e estratégias da fase final

De seguida, irei apresentar os resultados das opiniões dos alunos face às suas experiências durante o estágio curricular.

3.2 Avaliação da fase final

Em primeiro lugar, irei começar por revelar, interpretar e refletir sobre os resultados obtidos no questionário final da experiência (cf. Anexo 8). O Questionário chama-se “*Tell me about you ...*” e, tal como o questionário inicial, possui 5 perguntas que tentam espelhar todo o trabalho realizado durante as aulas. Quatro dessas perguntas são de resposta fechada sendo que na última é pedido que os alunos expressem, por escrito, as principais experiências e aprendizagens nas minhas aulas. Como já referido, este questionário é semelhante ao questionário inicial não só no título, mas também nas perguntas que o compõem, precisamente para permitir o cruzamento de dados e obter respostas mais válidas. Consequentemente, apresento, através de gráficos, os resultados obtidos neste questionário, bem como no questionário inicial.

No gráfico 7, apresentam-se os resultados “antes da implementação do projeto” e no gráfico 8 “depois da implementação do projeto”. No Gráfico 8 é possível ver os resultados obtidos relativamente às atitudes e sentimentos face à aprendizagem do inglês, assim como a abordagem utilizada e o que pensam sobre a competência intercultural.

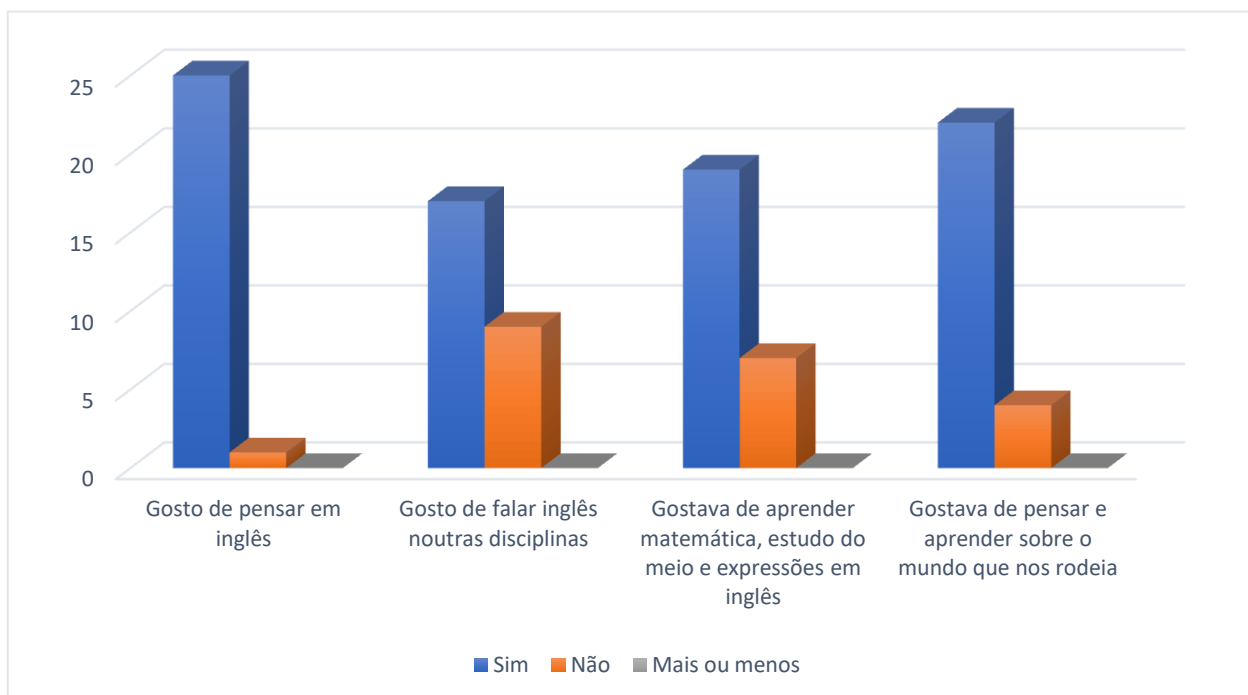


Gráfico 7: Resultados antes da implementação do projeto

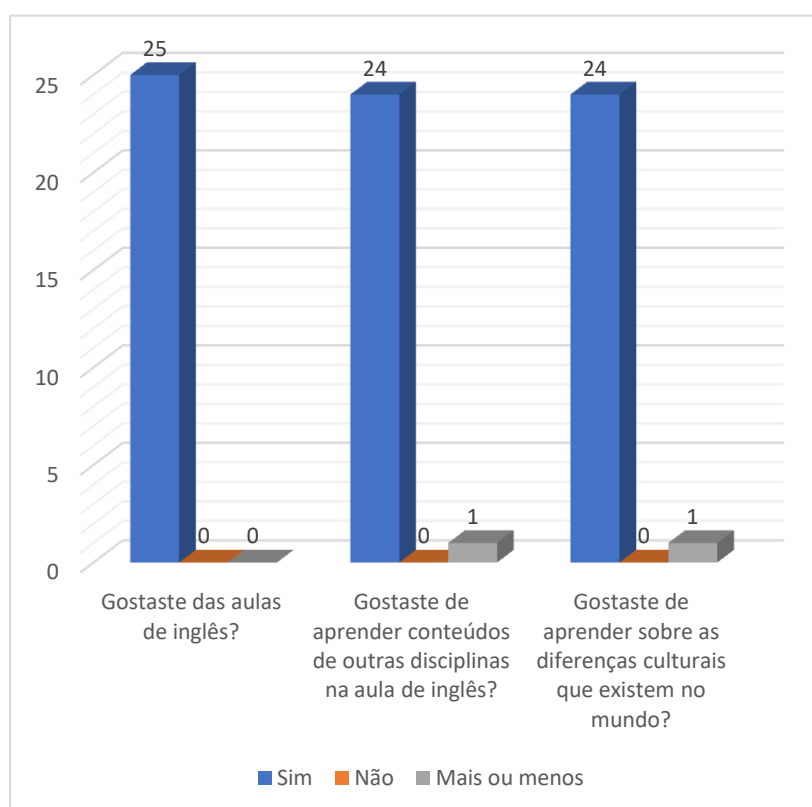


Gráfico 8: Resultados depois da implementação do projeto

A partir dos resultados obtidos no questionário final, é possível entender que todos os alunos responderam afirmativamente a todas as perguntas, o que mostra uma atitude positiva face à abordagem CLIL, assim como a forma como veem o outro e as

diferenças de cada um. Em comparação com os resultados obtidos no primeiro questionário, podemos entender que houve uma melhoria, tanto no gosto pela aprendizagem do inglês, bem como nas atitudes face à abordagem CLIL e à aprendizagem de conteúdos de outras unidades curriculares no inglês e a forma como vêm o mundo. Posso considerar estes resultados bastante satisfatórios, na medida em que apenas um aluno em duas perguntas, “*Gostas de aprender conteúdos de outras disciplinas na aula de inglês?*” e “*Gostaste de aprender sobre as diferenças culturais que existem no mundo?*” respondeu mais ou menos, mostrando que a quase totalidade dos alunos respondeu afirmativamente às perguntas; no questionário inicial alguns alunos tinham respondido não. Para além disso, alguns alunos mostraram o seu entusiasmo na resposta ao questionário, adicionando a opção “Gostei muito” e “Adorei” para mostrarem o seu contentamento.

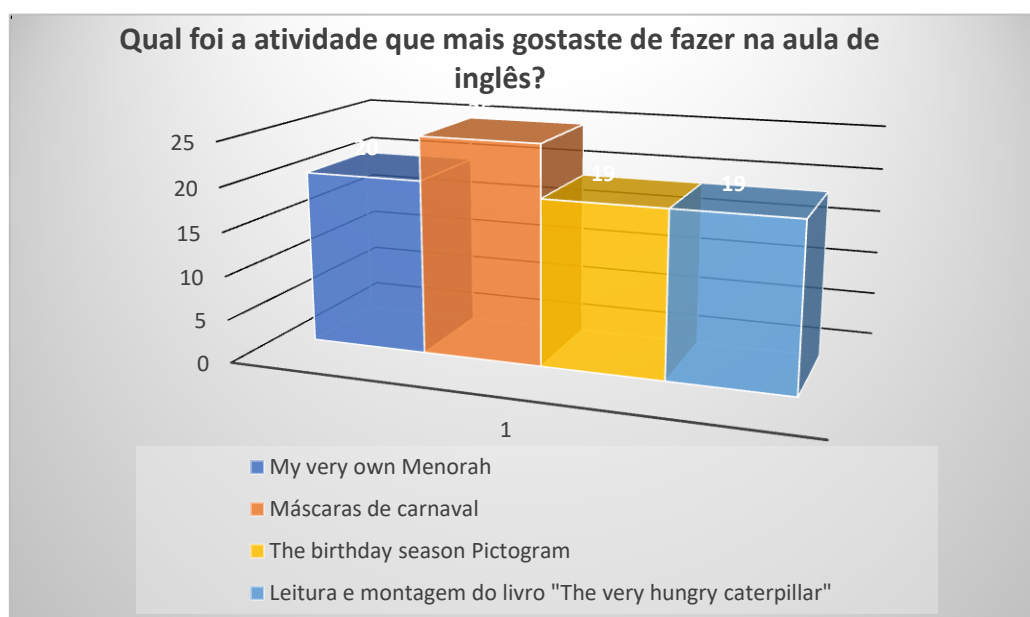


Gráfico 9: Resultados à pergunta “Qual foi a atividade que mais gostaste de fazer na aula de inglês?”

Também na pergunta em que os alunos teriam de rodear qual a atividade/sequência didática que mais gostaram, a atividade “Máscaras de Carnaval” foi a que obteve mais escolha e, curiosamente, foi a última sequência didática posta em prática. Penso que esta última sequência teve mais incidência na escolha, porque houve

uma grande evolução a nível de comportamento dos alunos, bem como na gestão de aula; penso ainda que a atividade final foi bastante produtiva e motivadora.

Na última pergunta “*O que achas que aprendeste nas aulas da professora Ana Daniela?*”, que por sua vez era uma pergunta de resposta aberta, os alunos referiram vários aspetos, nomeadamente das sequências didáticas, referindo a forma como eles cresceram como crianças e como cidadãos do mundo. Várias foram as respostas, como: *aprendemos vocabulário; aprendemos a fazer um pictograma; lemos a história da caterpillar; aprendi sobre os amigos; lemos uma linda história sobre o Hanukkah; aprendi sobre a vida das lagartas, sobre vários países e sobre as características dos animais; a professora Ana Daniela ensinou-me a ser um homem melhor, com mais educação e muito mais raciocínio de inglês; aprendi que o inglês é divertido; aprendi sobre a matemática; aprendi coisas interessantes; aprendi que nem todos os países festejam o Natal.*

Na última etapa desta fase final foi realizada uma curta conversa (ver Anexo 9) com os alunos sobre alguns aspetos da competência intercultural que tínhamos trabalhado ao longo do projeto. De uma forma geral, penso que posso tirar conclusões bastante positivas face às intervenções dos alunos, bem como na forma como participaram na conversa. Sinto-me inteiramente satisfeita com a maneira como os alunos pensam, a escolha do meu tema do projeto, todas as aulas que dei, assim como as atividades que implementei, que até então eram pouco usuais. Penso que os alunos pensam de forma diferente sobre o mundo e, sobretudo, vêem as diferenças como algo bom e que é importante aprender sobre elas. Tudo isto pode-se comprovar através das suas respostas, como: *“Agora posso fazer amigos ingleses e de todo o mundo”, “Agora consigo ver as diferenças de cada um e gostar delas”, “Cada um tem a sua maneira de ser”, “Nem toda a gente tem de festejar a mesma festividade que nós”, “as aulas ajudaram-me a respeitar toda a gente”, “Agora partilho mais com os meus amigos, por exemplo o caderno e os brinquedos”.*

Em suma, penso que todas as respostas foram unânimes quanto às suas aprendizagens e em reconhecer o quanto aprenderam e o quanto gostaram das minhas aulas. Fiquei extremamente lisonjeada e feliz por ver a felicidade dos alunos durante as aulas e, também, a sua tristeza por me verem ir embora. Devo muito à minha turma de intervenção, por me fazerem crescer enquanto professora e, sobretudo, por me fazerem crescer enquanto pessoa. Será uma turma que nunca irei esquecer, bem como todos os momentos passados.

Considerando que uma das abordagens relacionadas com o meu projeto é a abordagem CLIL, onde a articulação curricular era fator principal assim como o uso de atividades motivadoras desenvolvendo a competência intercultural dos alunos, consigo afirmar, através das fichas de autoavaliação e da observação das aulas, que as atividades foram, de uma forma geral, do agrado dos alunos. Assume-se também que todos os temas postos em prática foram considerados interessantes, havendo uma incidência maior para o último tema “*Carnival*”, pois todos os alunos escolheram a tarefa final desta sequência como a que mais gostaram de realizar. É possível assim reconhecer que a motivação esteve presente nas minhas aulas, bem como nos temas escolhidos. Alguns dos comentários dos alunos face às atividades foram: *Aprendi coisas interessantes; Aprendi que o Inglês é divertido; Eu adorei as aulas em que podia brincar e aprender inglês; Eu acho que aprendi imenso.*

No que se refere à competência intercultural, os alunos consideram que as sequências didáticas e todas as atividades trabalhadas em sala de aula ajudaram a ter uma perspetiva diferente do que é o mundo e a forma como o veem. Consideram que o respeito é muito importante e que é bom partilhar. Através de várias regras que foram implementadas em sala de aula, os alunos começaram a partilhar mais os seus materiais com os colegas, a serem mais autónomos e a tentar procurar ajuda com os colegas e não só com a professora. Em forma de conclusão, penso que há uma evolução, sobretudo tendo em conta o questionário inicial, no qual 4 alunos responderam que não gostavam de pensar no mundo que os rodeia e nos outros; no questionário final, apenas um menino disse mais ou menos, quando questionados sobre o pensamento intercultural.

4. Conclusões sobre a avaliação do projeto

Atendendo aos objetivos delineados para o Plano de Intervenção, a apresentação dos resultados e todos os pressupostos teóricos defendidos no Capítulo I deste relatório, posso concluir que atingi o pretendido. Penso que, tanto no tema do meu projeto, “A abordagem CLIL no desenvolvimento da competência cultural”, como na motivação para a aprendizagem, atingi os níveis desejados de uma forma muito satisfatória. Interligar a abordagem CLIL com a competência intercultural não é, de todo, uma tarefa

simples, pois requer uma mudança nos hábitos de aprendizagem, bem como a mudança de atitudes e uma atitude aberta à diferença. O meu objetivo, desde o início, era transmitir valores de inclusão, dar a conhecer um pouco das diferenças e das várias culturas que existem no mundo, conjugando sempre a abordagem CLIL e a articulação curricular.

Apesar de entender que este período de intervenção seria curto para fazer diferença significativa, a verdade é que me surpreendi a mim própria ao perceber que os alunos tinham uma consciência diferente e uma nova forma de pensar e ver o mundo. Apesar de também terem existido algumas limitações, sobretudo no tempo e na gestão de sala de aula, em que nem sempre consegui terminar as atividades propostas fazendo alguns ajustes durante as aulas, bem como no trabalho colaborativo dos alunos, acredito que consegui ultrapassar esses entraves e que a turma evoluiu num sentido positivo. Considero assim, que a minha intervenção foi bastante positiva e marcante, não só para mim e na minha experiência como professora, mas também na experiência dos alunos, através de várias mensagens e de todo o carinho demonstrado na última aula, como por exemplo: *adoro-te professora Ana Daniela; adorei as aulas com a professora Ana Daniela; vou ter muitas saudades tuas; prometa que vem visitar*. Gostava também de partilhar uma das mensagens de um aluno, que me sensibilizou especialmente e que vou guardar sempre no meu coração: *A professora Ana Daniela ensinou-me a ser um homem melhor e com mais educação e muito mais raciocínio de inglês que é muito preciso fora de Portugal. Num dia fui para a Inglaterra e não sabia comunicar, agora já sei. Eu adorei as aulas em que podia brincar e aprender inglês*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É na escola que crianças e jovens passam a maior parte do seu dia e é também o lugar onde desenvolvem os primeiros contactos e as primeiras experiências que terão um grande impacto nas suas vidas. É então fundamental desenvolver projetos e iniciativas que promovam comportamentos saudáveis. Seguindo uma pedagogia para a autonomia, devemos centrar a nossa prática tendo em conta as necessidades dos alunos. As salas de língua estrangeira são um local privilegiado para o cruzamento de aspetos culturais, bem como o desenvolvimento da consciência intercultural. A abordagem CLIL, por sua vez, baseia-se no uso da linguagem para aprender e comunicar, promovendo assim, não só competências linguísticas, mas também a consciência intercultural, a internacionalização, bem como um aumento significativo da motivação escolar. Conjugando as duas, cheguei ao tema do meu projeto que, a meu ver, foi uma escolha bastante positiva, dado os seus resultados.

Na reta final deste relatório, reflito sobre todo o percurso realizado no estágio curricular e todas as fases que o constituíam. Inicialmente, a fase de observação de aulas e análise do contexto que me levou a delinear qual o percurso a seguir no âmbito do meu projeto. Percebi que esta era uma turma em que os assuntos relacionados com a competência intercultural não eram trabalhados tão significativamente, bem como a abordagem CLIL. Desse modo, achei importante sensibilizar os alunos para as questões relacionadas com as competências sociais e a forma como devem olhar para o mundo e para as suas diferenças. Outra metodologia que esteve presente durante toda a fase prática do meu projeto de intervenção, foi a investigação-ação, sobretudo por ser uma metodologia que defende uma reflexão sistemática sobre a prática pedagógica. Através desta metodologia consegui detetar os pontos bons e menos bons sobre a minha prática, com o objetivo de aperfeiçoar certos aspetos tanto a nível profissional como pessoal.

A realidade social e educacional está prenhe de possibilidades de mudança e transformação, de que são actores centrais os profissionais quando desenvolvem a necessidade de reflectir sobre a própria prática, isto é de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar invocando e construindo conhecimento praxiológico (Teixeira & Correia, 2017)

A prática supervisionada também foi extremamente importante durante toda a minha prática pedagógica, pois permitiu-me ter uma perspetiva diferente das aulas e

aprender da melhor forma possível. As supervisoras fizeram-me ver uma realidade talvez diferente daquela que conhecia como aluna. Apesar de, às vezes, sentir-me mais insegura ou de não ter toda a certeza de que o que estava a fazer era o mais correto, tive sempre essa ajuda exterior para superar as minhas maiores dificuldades. Penso que esta orientação foi fundamental para a minha evolução profissional.

Concluo com o sentimento de felicidade, pois sinto que dei o meu melhor em todos os momentos e sempre com vontade de evoluir, sentindo-me assim satisfeita e contente pela minha evolução e por todas as etapas que consegui concretizar. Considero que o meu estágio curricular teve momentos positivos, outros menos positivos, mas atento que isso faz parte da aprendizagem e penso que continuará a ser assim em toda a minha vida. Penso que as minhas perspetivas de futuro refletem-se na constante aprendizagem, em errar e aprender com os erros e tentar, sobretudo, ser sempre melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Asa.

Ball, P. (2017). How do you know if you're practising CLIL? *One stop english*.

Bamberger, R. (1975). *Promoting the reading habit*. Unesco.

Bennett, M. J. (1998). *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, Me.: Intercultural Press (pp. 1-50).

García, N., & Plasencia, Y. *Hacia una visión integradora de la pragmática intercultural en la aula de ELE*.

Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourao, S. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*.

Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês para o 1º Ciclo do Ensino Básico*.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing The Intercultural Dimension in Language Teaching*. Council of Europe.

Carle, E. (1969). *The Very Hungry Caterpillar*. World Publishing Company.

Costa, A. (2017). O potencial do task-based learning (TBL) na aprendizagem de uma língua estrangeira. *Via panorâmica: revista de estudos anglo-americanos*.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, educação e cultura*, 13(2), 355-479. Consultado em 10/04/2018, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>.

- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa [versão Portuguesa]
- Conselho da Europa (2014). *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning* (pp. 3-17).
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Matos, M. E. (2014). *CLIL as a catalyst for developing reflective practice in foreign language teacher education*. Porto.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação*, Vol 2(2).
- Raya, M. J., & Lamb, T. (2008). *Pedagogy for Autonomy in Language Education*. Authentik.
- Raya, M. J., Lamb, T., & Vieira, F. (2017). *Mapping Autonomy in Language Education*. Peter Lang Edition.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Teixeira, C., & Correia, A. (2017). A aprendizagem da leitura: o desenvolvimento da compreensão leitora. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*.
- Wels, E. S. (2016). Aprender a aprender, aprender a ensinar: algumas reflexões para o professor de lí. *Revista Entrelinhas*.
- Wing, N. (2014). *The night before Hanukkah*. Grosset & Dunlap.

ANEXOS

Anexo 1 – Guião de análise do contexto de intervenção

MESTRADO EM ENSINO DE INGLÊS NO 1º CEB – UM / MEIC II (Docente: Flávia Vieira)
Guião elaborado com a colaboração das mestrandas Ana Daniela Jesus, Catarina Francine e Fátima Sá (2015/16)

ESTÁGIO GUIÃO DE ANÁLISE DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

Identifique as dimensões e subdimensões a analisar, as metodologias de recolha de informação e os participantes ou interlocutores envolvidos.

Dimensões	Subdimensões	Metodologias de recolha de informação	Participantes/ Interlocutores
Alunos da Turma (do projeto)	- Número de alunos, idade e género - Meio socioeconómico e cultural, ambiente familiar - Perfil sociolinguístico (experiência linguística/ cultural) - Perfil de aprendizagem (interesses, comportamentos, competências, dificuldades...) - Planos individuais de acompanhamento (ex: NEE, PIPSE) - Ideias e experiências no âmbito da temática do projeto Outras:	Conversas informais com diversos interlocutores Participação em reuniões do agrupamento/ da escola/ da direção de turma...	Estagiário Alunos da turma Orientador cooperante
Abordagens Pedagógicas	- Orientações programáticas e metas curriculares - Orientações/ programações locais (agrupamento, escola, grupo disciplinar...) - Manual adoptado - Projeto curricular de turma - Abordagens pedagógicas do orientador cooperante - Abordagens pedagógicas do professor titular da turma (1º CEB) Outras:	Observação naturalista Observação estruturada Questionário	Professor titular da turma (1º CEB) Professores do Deptº/ grupo disciplinar Conselho de turma
Escola	- Localização geográfica e ambiental - Caracterização socioeconómica e cultural da população escolar - Recursos humanos (funcionários, professores, etc.). - Instalações e recursos materiais (biblioteca, espaços de lazer, recursos informáticos...) - Envolvimento das famílias/ Associação de Pais Outras:	Entrevista Atividade didática Análise documental (informação sobre o agrupamento/ a escola, projeto educativo/ curricular, registos biográficos/ de aprendizagem dos alunos, orientações programáticas, manuais, materiais didáticos...)	Diretor de turma Coordenador de ciclo Coordenador de disciplina
Agrupamento	- Composição e tipologia do agrupamento - Projeto educativo - Coordenação de ciclo/ disciplina Outras:		Encarregados de Educação Associação de Pais
Comunidade	- Atividades de interação do agrupamento/ da escola com a comunidade - Apoios externos à atividade do agrupamento/ da escola - Envolvimento das famílias/ Associação de Pais Outras:	Outras:	Outros:

?

?

?

[?]

?

Anexo 3 – Questionário inicial de diagnóstico: *Tell me about you ...*



Tell me about you ...

1. Gostas de aprender inglês?
Sim ☐ Não ☐ Mais ou menos ☐

2. O inglês é ...
(sublinha e/ou escreve as palavras que expressam a tua opinião)

Divertido
Aborrecido

Útil
Inútil

Fácil
Difícil

3. Aprendeste inglês:
No pré escolar Sim ☐ Não ☐
No 1º ano Sim ☐ Não ☐
No 2º ano Sim ☐ Não ☐

4. Aprendes ou já aprendeste inglês fora da escola? Sim ☐ Não ☐

5. Na tua casa alguém sabe inglês? Sim ☐ Não ☐ Quem: _____

6. Que línguas já conheces? E que países visitaste?

Línguas que conheço	Países que visitei




	Sim	Não
1. Gosto de pensar em inglês		
2. Gosto de falar em inglês na escola e fora da escola		
3. Gostava de falar em inglês noutras disciplinas		
4. Gostava de utilizar as expressões, a matemática e outras áreas curriculares na aula de inglês		
5. Gosto de jogar, cantar, criar, atuar, ler e interpretar em inglês		





Anexo 4 – Ficha de autoavaliação da sequência 1 “*Weather all around the world*”



Reflection Time

Gostei das aulas de inglês sobre weather/seasons e countries/nationalities? Sim ☐ Não ☐ mais ou menos ☐

Ideias e sentimentos ...









Achei que as aulas foram divertidas			
Senti-me motivado e entusiasmado durante as atividades			
Gostei de conhecer outras culturas			

Consigo identificar diferentes climas assim como cada estação do ano.			
Consigo falar sobre a estação do ano que mais gosto.			
Consigo identificar países e nacionalidades.			
Consigo localizar diferentes países no mapa.			

Anexo 5 – Ficha de autoavaliação da sequência 2 “The festival of lights”

Time to think!



Gostei das aulas sobre family and the festival of lights? Sim ☐ Não ☐ Mais ou menos ☐

Ideias e sentimentos ...



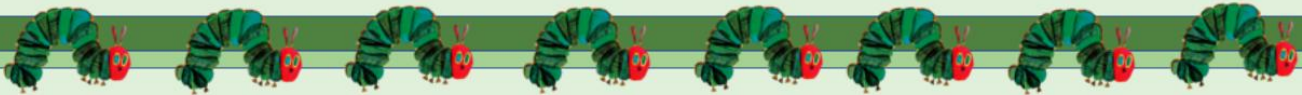
Achei que as aulas foram divertidas			
Senti-me motivado e entusiasmado durante as atividades			
Gostei de conhecer outras culturas e outras festividades			



Consigo identificar diferentes elementos da família			
Consigo identificar diferentes palavras relacionadas com o Hanukkah			
Consigo falar sobre a festividade Hanukkah			



Anexo 6 – Ficha de autoavaliação da sequência 3 “Welcome to the animal world”



Time to think! 

a) O que eu mais gostei na história “The very Hungry Caterpillar?”:

b) O que aprendi com esta história?:





Achei que as aulas foram divertidas			
Senti-me motivado e entusiasmado durante as atividades			
Tentei adivinhar qual o final da história			





Consigo identificar diferentes animais			
Consigo descrever fisicamente um animal			
Consigo falar sobre o mundo de outros animais, o que comem e onde vivem?			

Anexo 7 – Ficha de autoavaliação da sequência 4 “*Come one, come all, it’s carnival time*”



Time to think!

			
Achei que as aulas foram divertidas			
Senti-me motivado e entusiasmado durante as atividades			
Gostei de conhecer novas formas de festejar o carnaval			

			
Particpei nos debates sobre os diferentes tipos de carnaval			
Sei dizer o fato de carnaval que tenho vestido			
Consigo identificar aspetos sobre os carnavais de diferentes países			
Particpei nas atividades e nos jogos			

Anexo 8 – Questionário final da experiência: “Tell me about you”



Tell me about you ...

1. Gostaste das aulas de inglês dadas pela professora Ana Daniela?
Sim ☐ Não ☐ Mais ou Menos ☐

2. Gostaste de aprender conteúdos de outras disciplinas na aula de inglês?
Sim ☐ Não ☐ Mais ou menos ☐

3. Qual foi a atividade que mais gostaste de fazer na aula de inglês?
(circula e/ou escreve atividades que expressam a tua opinião)

My very own Menorah

Máscaras de carnaval

The Birthday Season Pictogram

Criação da cartolina:
Weather all around the world

Leitura e montagem do livro “The Very Hungry Caterpillar”

4. Gostaste de aprender sobre as diferenças culturais que existem no mundo?
Sim ☐ Não ☐ Mais ou menos ☐

5. O que achas que aprendeste nas aulas da professora Ana Daniela?

Anexo 9 – Entrevista de grupo: questões orientadoras

Questões orientadoras para a entrevista de grupo:

1. As atividades que realizamos em sala de aula ajudaram-vos a partilhar mais? Porquê?
2. Através das aulas da professora Ana Daniela conseguem ver o mundo de uma forma diferente?
3. Conseguem respeitar todas as pessoas com as suas diferenças?

Anexo 10 – Planificação sequência didática 3: *Welcome to the animal world!*

DIDACTIC SEQUENCE				
School		Teacher	Ana Daniela Jesus	Class 3ºA
Unit (if applicable)	“Welcome to the animal world”		Lesson/s Date/s	Lesson 31: 17/01/2018 Lesson 32: 18/101/2018 Lesson 33: 24/01/2018
Theme/Title	<u>“Welcome to the animal world”</u>			
Project objectives (if applicable)	- Explore the CLIL approach to promote motivation, interest, and enthusiasm - Promote self-regulation competences of language learning in CLIL activities - Develop students’ intercultural competence - Evaluate the impact of the intervention on students’ learning.			
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other
	Recognise different origins; Identify the days of the week; Verb to be; Verb to have got.	Animal: Cat, dog, lion, elephant, butterfly, chicken, butterfly, cow, monkey, bird, snake, fish, tiger, bear, caterpillar. Food: apple, pear, plum, strawberry, orange, cake, ice-cream, pickle, cheese, salami, lollipop, cherry pie, sausage, cupcake, watermelon.	Different cultural aspects about different animals, what they eat and their natural habitats.	Contents worked by students in Social and natural studies: - Animal habitats and eating habits - Animal description.
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)	
	CC1: Identify the names of the animals. CC2: Identify sizes and colours of the animals. CC3: Identify animal’s eating habits and habitats.		LC1: Developing cooperative learning LC3: Carrying out self-evaluation	

	CC4: Describe an animal. CC5: Identify rhythms through a song about animals. CC6: Read and understand a story. CC7: Identify the different steps from a caterpillar's life cycle.	
Evaluation (if applicable)	Analysis of the book related to the story and presentation to the class. Self-evaluation sheet. Informal conversation about the self-evaluation sheet.	

Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	C C	L C	Materials	Time
	1st Class <i>1. <u>Animal mystery box</u></i> The teacher will show a mystery box that has animal flashcards inside. The students (one at a time) will be asked to take one out of the box and try to say the right name of the animal. If the student can't identify the animal, then he/she will have to ask for help from the other students. Then the teacher will glue the flashcard on the board and add a new flashcard with the name of the animal. Once it's finished, the students will have to copy the words into their notebooks.	1	1	Box with flashcards Board	20'
	<i>2. <u>Do I know the name of the animals?</u></i> The Ss are asked to write the names of the animals from the box in the correct spaces.	1		Handouts (reading comprehension worksheet) Projector	5'
	<i>3. <u>Time to listen and draw</u></i> The Ss will hear the teacher talking about different animals, their physical aspect (colour and size) and their number. Then they will have to draw and write the right name in the boxes. <i>"I've got two chickens I've got a yellow bird. I've got a big snake.</i>	2		Handouts (reading comprehension worksheet) Computer Projector	10'

	<i>I've got a brown dog."</i>				
	4. <u><i>The animal kingdom</i></u> The teacher will read and explain a fact file about the animal kingdom: their eating habits and habitats. Then the teacher will ask the Ss if they know the habitat of other animals or their eating habits.	3		Handouts (reading comprehension worksheet) Computer Projector	15'
	5. <u><i>Now it's your turn! Who am I?</i></u> The description of three animals will be presented to the Ss and they will have to guess which animal is it and then link it to the correct image.	3		Handouts (reading comprehension worksheet) Computer Projector	10'
	2nd class 6. <u><i>Detectives in town: learning how to describe a friend.</i></u> The students will say and repeat three times the words related to the animals' descriptions.	4		Handouts (reading comprehension worksheet) Computer Projector	10'
	7. <u><i>Describing a friend is fun</i></u> The Ss will see an image of a lion and they will have to label it with the correct words.	4		Handouts (reading comprehension worksheet) Computer Projector	5'
	8. <u><i>Time to sing your heart out</i></u> The children are asked to sing a song about animals.	5		Handouts (reading comprehension worksheet) Computer Projector	10'
	9. <u><i>My favourite animal is cool</i></u> Time to draw their favourite animal, write its name and say what they eat.	1, 2, 4		Handouts (reading comprehension worksheet) Computer Projector	10'

				School materials: coloured pencils, crayons ...	
	<i>10. 1, 2, 3 Story time for you and me!</i> The Ss are asked to read the story “The very hungry caterpillar”. The teacher will read and ask the students to guess how the story will end. The story will be read three times.	6	1	Handouts (reading comprehension worksheet) Computer Book: <i>The very Hungry Caterpillar</i>	25’
	3rd class <i>11. The Caterpillar’s Life</i> The teacher will talk a little bit about the life cycle of a butterfly as they could see in the book. Then she will explain every step of the cycle.	7		Handouts (reading comprehension worksheet) Computer	10’
	<i>11. Caterpillars are fun</i> In this exercise the students will have to match the images to the correct caterpillar’s life cycle step.	7		Handouts (reading comprehension worksheet) Computer	5’
	<i>12. Time to be creative</i> In this exercise the Ss (in groups of 4) will be asked to make their own book related to the story that they have read. They will have to use their own imagination to create a new title for the book and draw the food and the caterpillar’s transformation. Then they will have to present their work to the rest of the class.		1	Handouts (reading comprehension worksheet) Computer School materials: coloured pencils, crayons, paperboard, glue, scissors, ...)	35’
	<i>13. “Reflection time”</i> The students are asked to reflect about the learning process.		2	Handouts (reading comprehension	10’

				worksheet) Computer	
--	--	--	--	------------------------	--

Anexo 11 – Sequência didática 3: *Welcome to the animal world!*



1. Write the words from the box in the correct spaces.



.....



.....



.....



.....



.....



.....

Butterfly

Cat

Snake

Fish

Lion

Cow

2. Listen, write and draw.



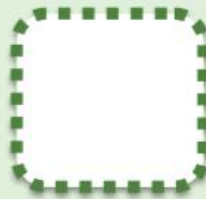
1



2



3



4

FACT!



I'm a tiger.
I live in Asia.
I eat meat.



I'm a bear.
I live in Europe and North America.
I eat plants and meat.



I'm an elephant.
I live in Africa and India.
I eat plants.



I'm a lion.
I live in Asia and Africa.
I eat meat.



I'm a monkey.
I live in Asia, Africa and South America.
I eat fruit and vegetables.

NOW IT'S YOUR TURN!

3. Match the sentences to the images.

I live in Asia and Africa.
I am brown.
Who am I?

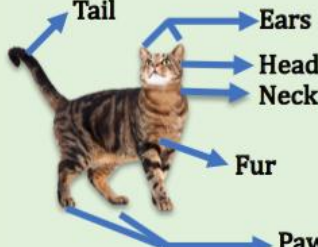
I live in Asia.
I eat meat.
Who am I?

I live in Africa and India.
I am big and grey.
Who am I?





4. Look and say the words.



Tail

Ears

Head

Neck

Fur

Paws



Fins

Scales

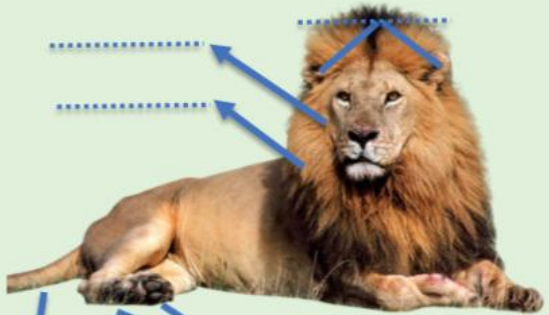


Wings

Feathers

Beak

5. Complete the description of the lion.



.....

.....

.....

6. Listen and sing the song.

FUNTASTICTM TV

7. Draw your favourite animal.

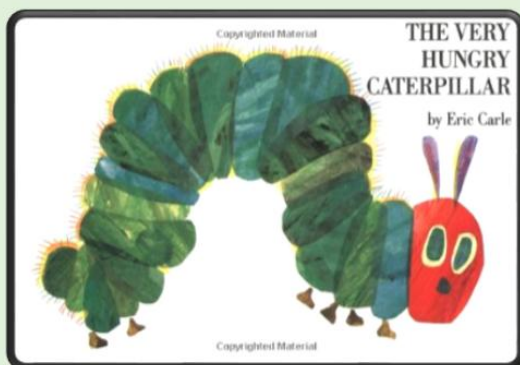
My favourite animal is _____

It is _____

It eats _____



1, 2, 3
Story time for you and me



8. Match the images to the caterpillar's life cycle.

The Caterpillar's Life

Little Egg

Tiny Caterpillar

Very Big Caterpillar

Cocoon

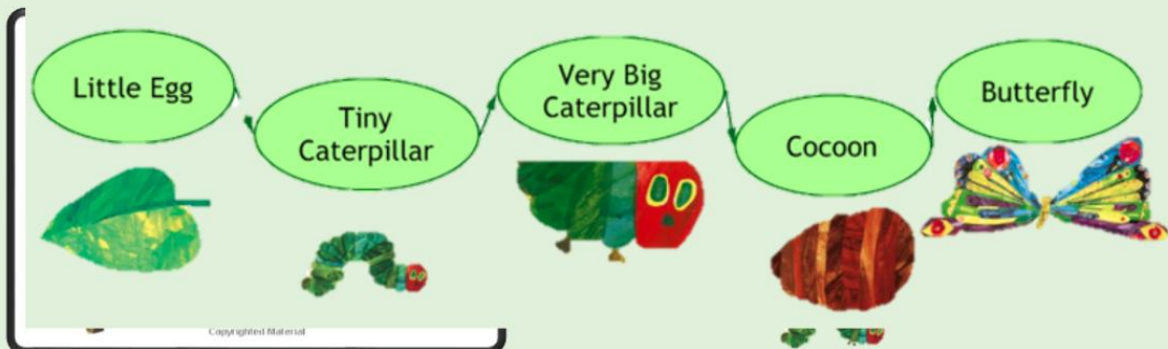
Butterfly





1, 2, Storm

The Caterpillar's Life



Little Egg

Tiny Caterpillar

Very Big Caterpillar

Cocoon

Butterfly

Copyrighted Material



Time to be creative!

9. Create your own "The very hungry caterpillar" book and change the title. Then present it to the rest of the class.







BIRD



SNAKE



FISH



ELEPHANT



MONKEY



LION



COW



CHICKEN



BUTTERFLY



CAT



DOG



Tasks:

- Divide your work, choose who is going to do the drawings or write on the caterpillar;
- Choose the food the caterpillar is going to have;
- Complete the sentences, draw/colour the images and organize them by the days of the week and the caterpillar's life cycle.
- Present it to the rest of the class.

The slide includes a template for a caterpillar-shaped paper craft, which is a long, green, segmented caterpillar with a pink head and antennae. The background is yellow with faint line drawings of children and a polka-dot border.

