

NM

Agradecimentos

Expresso o meu agradecimento pela disponibilidade e acompanhamento ao Orientador Professor Américo Dias e a todos os outros professores, que me fizeram primar pelo rigor e a refletir sobre as opções tomadas bem como pela orientação dada, traçando a metodologia de trabalho a seguir.

Aos meus colegas da Direção do Agrupamento de Escolas de Gondifelos, Jones Maciel, Arminda Barroso e Filipe Martins, pela ajuda, compreensão e amizade.

Aos inquiridos, alunos dos 3º, 4º, 5º e 6º anos, pela colaboração e disponibilidade que demonstraram ao responderem ao questionário.

Às professoras Susana Mesquita e Ana Cláudia Carvalho, pela ajuda preciosa na aplicação dos questionários.

Ao meu irmão, meu amigo.

Aos meus pais, António e Helena, que sempre apoiaram todas as decisões que tomei.

Ao meu marido, Abílio, pelo apoio incondicional e incentivo permanente.

E finalmente, às minhas filhas, razões da minha vida.

Resumo

A ideia de optar por um estudo deste tipo surge do facto de, há mais uma década exercer funções docentes no Agrupamento de Escolas de Gondifelos e, por isso, sentir o interesse e a curiosidade para desenvolver um projeto com estas características. É minha convicção de que, através dos anos, o Agrupamento adquiriu com a implementação da Atividades de Enriquecimento Curricular de Inglês (AECI), um conjunto de saberes que se tornou essencial submeter a alguma análise, especialmente no que diz respeito à opinião dos alunos sobre as atividades desenvolvidas, a sua influência sobre a forma como estes percebem a aprendizagem e, finalmente, como esta percepção se reflete nos resultados obtidos, procurando assim uma melhor compreensão das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), numa escola que procura responder a novas realidades educativas.

O programa das Atividades de Enriquecimento Curricular surgiu em 2006, na sequência do Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 3º e 4º ano de escolaridade. Com este conjunto de novas atividades, os encarregados de educação passam a ter a opção de manter os seus educandos até às dezassete horas e trinta minutos e os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) passam a poder usufruir, de forma gratuita e voluntária, da aprendizagem do Inglês, de Atividade Física e Desportiva, Educação Musical, Expressões entre outras, sem prejuízo da normal duração semanal e diária das atividades educativas curriculares. Esta medida, económica e organizacionalmente relevante para muitos núcleos familiares, levanta questões relacionadas com o tipo de atividades de enriquecimento curricular disponibilizadas e qual a sua relevância para as aprendizagens posteriores.

No plano concetual e teórico, tentei enquadrar as questões relacionadas com a história da aprendizagem da língua inglesa, a implementação das AEC e as atividades desenvolvidas no 1º e 2º ciclo. A origem do Agrupamento de Escolas de Gondifelos (AEG) e a sua experiência na área do ensino do inglês no 1º ciclo foram tidas em conta, enquadrando o trabalho investigativo que abordou o ensino do inglês no 1º e 2º ciclos neste Agrupamento. Neste trabalho, considerei importante tentar perceber a relação entre a implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular de Inglês (AECI) e os resultados no 2º ciclo e o tipo de atividades desenvolvidas nos dois ciclos. Para tal, foi realizado um estudo quantitativo em duas vertentes: a primeira relacionada com a forma como os alunos vêm as AECI, que tipo de atividades são desenvolvidas e quais as da sua preferência; a segunda relacionada com o estudo dos resultados obtidos pelos alunos do AEG nos últimos doze anos, de forma a tentar perceber a influência da implementação da AECI nos resultados obtidos pelos

alunos do 2º ciclo, no sentido de entender a relação entre as diferentes áreas de estudo acima referidas, perceber a sua relação e perspetivar o trabalho futuro, através da leitura dos dados obtidos.

Palavras-chave: análise, atividades, perceção, resultados

Abstract

The idea of choosing this type of project emerges from the fact that, for more than a decade, I have been exercising teaching duties in Agrupamento de Escolas de Gondifelos and, because of that fact, feel the interest and the curiosity to develop a project with these characteristics. It is my conviction that, through the years, the Agrupamento has acquired with the English Teaching Generalization Program, a set of knowledge that has become essential to submit to analysis, especially with regard to the opinions of students about activities, their influence about the way students perceive learning, and, finally, how this perception is reflected in the results obtained, seeking a better understanding of Curriculum Enrichment Activities (AEC), in a school that seeks to respond to new educational realities.

The program of Curricular Enrichment Activities (AEC) was created in 2006, following the English Teaching Generalization Program in the 3rd and 4th grades. With this new set of activities, parents have now the possibility to keep their children at school until half past five and the students of the 1st cycle (CEB) can now enjoy, free of charge and voluntarily, of activities including English, Physical Activity, Music, Expressions and other activities, not harming the normal weekly and daily schedule of curricular educational activities. This decision, socially relevant for many families, raises questions related to the type of curricular enrichment activities available and their relevance to further learning.

At the conceptual and theoretical plan, I tried to frame the questions related to the history of teaching in Portugal and the learning of the English language. The origin of Agrupamento de Escolas de Gondifelos (AEG) and its experience in English teaching in the 1st cycle were taken into account, framing the investigative work focused on the English teaching in the 1st and 2nd cycle in this school. In this work, I considered important to try to understand the relation between the implementation of English Curricular Enrichment Activities (AECI) and the 2nd cycle results and the type of activities conducted in the two cycles. For this, we made a quantitative study on two fronts: the first related to the way students see AECI, the type of activities used and which students prefer; the second related to the study of the results of the AEG's students in the last twelve years, to try to understand the influence of AECI on the results of the 2nd cycle students. We intend to understand the relation between the different areas studied, see its relation and foresee future work, by analyzing data.

Key words: analysis, activities, perception, results

Índice

Índice de Tabelas.....	x
Índice de Gráficos.....	xi
1. Objetivos do Estudo.....	13
2. Apresentação do Agrupamento de Escolas de Gondifelos.....	14
2.1 As escolas do agrupamento.....	15
3. Metodologia.....	17
3.1 Opções metodológicas.....	17
3.2 Descrição do estudo.....	18
3.3 Procedimentos, instrumentos de pesquisa e técnicas de análise de dados.....	19
3.4 Caracterização da amostra.....	20
3.5 Recolha e tratamento de dados.....	20
4. Fundamentação Teórica.....	22
4.1 Breve resenha da história do ensino em Portugal.....	24
4.2 Breve resumo da história do ensino das línguas.....	25
4.3 Pressupostos para a aprendizagem de uma língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico.....	29
4.4 As atividades de enriquecimento curricular.....	31
4.5 Pré-conclusões.....	32
5. Fundamentação Prática.....	33
5.1 O programa de generalização do ensino do inglês e o programa de inglês do 2º ciclo do ensino básico.....	33
5.2 Atividades.....	36
5.3 Apresentação e análise dos resultados dos alunos na disciplina de inglês nos últimos doze anos.....	41
5.4 Apresentação e análise dos questionários.....	43
6. Conclusões e Implicações do Estudo.....	59
Referências Bibliográficas.....	61
Anexos.....	66
Anexo I – Questionário Aplicado aos Alunos do 1º ciclo.....	68
Anexo II – Questionário Aplicado aos Alunos do 2º Ciclo.....	72

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Análise SWOT do Agrupamento de Escolas de Gondifelos.....	15
Tabela 2 – Número de alunos inquiridos.....	43
Tabela 3 – Importância da aprendizagem do inglês.....	43
Tabela 4 – Razões da importância da aprendizagem do inglês.....	44
Tabela 5 – Situações em que os alunos contactam com a língua inglesa.....	44
Tabela 6 – Razões da frequência da AECI.....	45
Tabela 7 – Frequência da AECI no 1º ciclo.....	45
Tabela 8 – Importância da AECI na obtenção de resultados futuros.....	46
Tabela 9 – Perceção dos alunos relativamente ao seu comportamento da AECI/ aula de inglês.....	46
Tabela 10 – Opinião dos alunos acerca das suas aprendizagens na AECI/aula de inglês.....	47
Tabela 11 – Tipo de domínio preferido.....	47
Tabela 12 – Atividades realizadas na AECI/aula de inglês.....	48
Tabela 13 – Atividades realizadas mais vezes.....	49
Tabela 14 – Atividades favoritas dos alunos.....	50
Tabela 15 – Avaliação da AECI/aula de inglês.....	56

Índice de Gráficos

Gráfico1 – Média de sucesso antes e depois da implementação da AECI 5º ano Inglês.....	42
Gráfico 2 - Média de sucesso antes e depois da implementação da AECI 6º ano Inglês.....	42
Gráfico 3 - Média de sucesso antes e depois da implementação da AECI 5º ano Português.....	42
Gráfico 4 - Média de sucesso antes e depois da implementação da AECI 6º ano Português.....	42
Gráfico 5 - Média de sucesso antes e depois da implementação da AECI 5º ano Matemática.....	42
Gráfico 6 - Média de sucesso antes e depois da implementação da AECI 6º ano Matemática.....	42
Gráfico 7 – Atividades que os alunos do 3º ano mais gostaram de realizar.....	51
Gráfico 8 - Atividades que os alunos do 4º ano mais gostaram de realizar.....	52
Gráfico 9 - Atividades que os alunos do 5º ano mais gostaram de realizar.....	52
Gráfico 10 - Atividades que os alunos do 6º ano mais gostaram de realizar.....	53
Gráfico 11 – Razões apontadas pelos alunos do 3º ano relativamente às atividades que mais gostaram de realizar.....	54
Gráfico 12 – Razões apontadas pelos alunos do 4º ano relativamente às atividades que mais gostaram de realizar.....	54
Gráfico 13 – Razões apontadas pelos alunos do 5º ano relativamente às atividades que mais gostaram de realizar.....	55
Gráfico 14 – Razões apontadas pelos alunos do 6º ano relativamente às atividades que mais gostaram de realizar.....	55
Gráfico 15 – Comentários dos alunos do 3º ano.....	57
Gráfico 16 – Comentários dos alunos do 4º ano.....	57
Gráfico 17 – Comentários dos alunos do 5º ano.....	58
Gráfico 18 – Comentários dos alunos do 6º ano.....	58

Lista de Abreviações

- AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular
- AECI - Atividade de Enriquecimento Curricular de Inglês
- AEG – Agrupamento de Escolas de Gondifelos
- ASTP – Army Specialized Training Program
- CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa
- CEB – Ciclo do Ensino Básico
- CONFAP – Confederação das Associações de Pais
- DI – Disciplina de Inglês
- DT – Diretores de Turma
- EB – Ensino Básico
- EBI – Escola Básica Integrada
- EE – Encarregados de Educação
- LE – Língua Estrangeira
- ME – Ministério da Educação
- PTT – Professores Titulares de Turma
- QECR – Quadro Europeu de Referência Comum
- SASE – Serviço de Ação Social Escolar
- SPO – Serviço de Psicologia e Orientação
- SWOT – Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats
- TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
- TPR – Total Physical Response

1. Objetivos do Estudo

Constituindo as atividades de enriquecimento curricular, integradas no 1º ciclo do ensino básico, um agente considerável para o desenvolvimento integral dos alunos, por serem espaços de construção de conhecimento, valores e atitudes, será de considerar o impacto da implementação destas atividades e o envolvimento dos alunos no âmbito funcional das mesmas.

Tendo em conta este conjunto de mudanças no ensino do Inglês no 1º ciclo, adquirem sentido os seguintes objectivos gerais da investigação:

- Compreender a importância das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do ensino básico no Agrupamento de Escolas de Gondifelos, refletindo sobre os resultados na disciplina de Inglês antes e depois da sua implementação;
- Compreender de que forma os alunos perspetivam a sua aprendizagem, através da identificação do tipo de atividades realizadas no 1º e 2º ciclos de ensino e as suas implicações na forma como os alunos percebem a sua aprendizagem.

De modo a corresponder a estes objectivos gerais, enunciamos ações mais específicas, nas quais se inserem as questões orientadoras desta investigação:

- descrever, analisar e interpretar os resultados dos alunos na disciplina de Inglês nos 5º e 6º anos de escolaridade nos últimos dez anos no AEG;
- descrever, analisar e interpretar os resultados dos questionários aplicados aos alunos de AECE e Inglês dos 3º, 4º, 5º e 6º anos de escolaridade;
- produzir reflexões que possam apoiar tomadas de decisão com vista à melhoria do trabalho realizado no ensino do Inglês no AEG.

2. Apresentação do Agrupamento de Escolas de Gondifelos (dados de 2010-2011)

O Agrupamento de Escolas de Gondifelos distribui-se por três freguesias (Gondifelos, Cavalões e Outiz) do concelho de Vila Nova de Famalicão. Inserido no distrito de Braga, o concelho de Vila Nova de Famalicão integra a sub-região estatística do Vale do Ave, constituída pelos municípios do sul do distrito. O município é limitado a norte pelo município de Braga, a leste por Guimarães, a sul por Santo Tirso e Trofa, a oeste por Vila do Conde e Póvoa de Varzim e a noroeste por Barcelos. A sede do concelho, Vila Nova de Famalicão (conhecida frequentemente apenas como Famalicão) é uma cidade, com cerca de 27 900 habitantes, tendo o município cerca 135 000 habitantes (2009), dispersos por uma área de 201,85 km², subdividida em 49 freguesias.

A Escola de Gondifelos foi criada pela Portaria nº6/91 de 6 de janeiro, entrando em funcionamento a partir de 1 de setembro de 1991, como secção da então Escola Preparatória Júlio Brandão, de Vila Nova de Famalicão. Funcionou em regime de experiência pedagógica como Escola Básica Integrada, ao abrigo do Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, desde 15 de maio, até ao ano letivo 96/97. Pela Portaria nº560-A/97 de 15 de julho, é finalmente criada a Escola de Gondifelos, como Escola de Ensino Básico dos 1º, 2º e 3º ciclos - EB 1, 2, 3 de Gondifelos. Por despacho do Senhor Secretário de Estado da Administração Educativa, foi homologada, a 7 de junho de 2000, a constituição do Agrupamento Vertical de Escolas de Gondifelos, estendendo a sua área de influência pelas freguesias de Outiz, Cavalões e Gondifelos. A 10 de setembro de 2007, o Agrupamento celebrou com o Ministério da Educação um contrato de autonomia. Este contrato foi renovado em fevereiro de 2013.

A análise SWOT (de Forças, Strengths; Fraquezas, Weaknesses; Oportunidades, Opportunities e Ameaças, Threats) como resultado do estudo e avaliação das características do Agrupamento, resume-se nos seguintes aspetos:

Pontos fortes	Partilha da mesma visão para o Agrupamento por parte da comunidade educativa; Dinamismo do corpo docente (uma média de atividades superior a 1 por dia); Experiências de utilização das TIC; Experiência da Escola de Pais Especiais; Experiência de abertura da Escola à comunidade; Protocolos de cooperação com as Juntas de Freguesia e outras entidades; Experiências de publicação de notícias em jornais locais; Edição do jornal escolar e da página de internet;
----------------------	--

	Experiência de autoavaliação da organização.
Fragilidades	Não valorização efetiva da componente de formação correspondente às competências do “saber ser” e “saber fazer”; Pouca articulação pedagógica e trabalho de equipa reduzido entre as diferentes estruturas educativas; Poucas alternativas para ocupação de tempos livres de forma lúdico / cultural saudável; Rede de comunicação / informação deficiente; Interfaces personalizados da escola (Serviços Administrativos e Diretores de Turma) a precisar de melhor organização; Fracá participação dos encarregados de educação no apoio e acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos; Pouca divulgação das boas práticas implementadas.
Oportunidades	Contrato de Autonomia; Projeto de intervenção definido; “Grupos de força estáveis “ (professores, pessoal não docente e pais/encarregados de educação); Corpo docente jovem e aberto a novas iniciativas; Corpo não docente muito cooperante; Avaliação de desempenho como fator de desenvolvimento profissional; Dimensão reduzida do Agrupamento; Baixo número médio de alunos por turma; Disponibilidade de equipamentos informáticos ligados em rede com acesso à internet;
Ameaças	Dificuldade dos encarregados de educação no apoio e acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos; Falta de formação dos professores para rentabilizar a utilização das TIC; Currículos extensos; Contexto sócio-económico-cultural do meio envolvente Avaliação de desempenho como fator de perturbação da vida da Escola; Baixas expectativas de alunos e encarregados de educação relativamente ao percurso escolar; Redução demográfica da população jovem; Possibilidade de mega-agrupamentos.

Tabela 1 – Análise SWOT do Agrupamento de Escolas de Gondifelos

2.1 As escolas do Agrupamento

A Escola Básica Integrada de Gondifelos, sede do Agrupamento, é um projeto geral de arquitetura de “Atelier do Chiado, Arquitectos Lda.”, que mereceu um prémio no Concurso Internacional School Construction News & Design, Share Awards 2002. É constituída por um edifício único, de dois pisos, dotados de espaços amplos e funcionais e que facilitam a acessibilidade a pessoas com dificuldades motoras. No edifício encontram-se dois blocos distintos, um destinado ao primeiro ciclo e outro destinado ao segundo e terceiro ciclos. A escola dispõe de diferentes espaços para diferentes serviços específicos: serviços administrativos, gabinetes de direção, reprografia, SASE, sala da Associação de Pais, bufete, cozinha, cantina (funciona como polivalente), biblioteca escolar razoavelmente apetrechada, auditório, “sala mais” com diferentes valências (incluindo informática), sala de aula desenvolvimental

(educação especial), SPO, sala dos DT, gabinetes dos departamentos, gabinete do pessoal não docente, sala de reuniões e sala dos professores. Para as atividades curriculares dispõe de 13 salas de aula normais, 1 sala de informática, 1 laboratório de Ciências Naturais e outro de Físico-Química, 1 sala de Educação Visual, outra de Educação Tecnológica, a que está associada uma oficina, e outra ainda de Educação Visual e Tecnológica. O auditório funciona em simultâneo como sala de Música. A escola dispõe ainda de um ótimo pavilhão gimnodesportivo e de outros espaços desportivos abertos (cobertos e descobertos).

Toda a escola tem acesso à internet, por cabo ou ligação sem fios, possuindo todas as salas um computador e um projetor multimédia (com exceção das salas do primeiro ciclo) e algumas dispondendo também de quadro interativo.

O recreio da escola constitui-se de amplos e agradáveis espaços verdes.

Associado à escola sede, a cerca de 200m, encontra-se outro edifício, onde teve origem a EBI e onde ainda funciona atualmente a parte do 1º ciclo que não cabe no edifício principal e que alberga também, provisoriamente, o Jardim de Infância de Gondifelos. É um edifício que dispõe de 8 salas, área polivalente / refeitório, com espaço de cozinha associada, pequeno ginásio e alguns gabinetes de trabalho / apoio, onde falta o acesso à internet.

O exterior é essencialmente em terra batida mas inclui zona de instalações lúdicas que constituem um pequeno parque infantil, que cumpre as regras de segurança estabelecidas, sendo circundado de pequenos jardins e estando dividido em duas partes, uma utilizada pelo 1º ciclo e outra pelo pré-escolar.

O Agrupamento dispõe de outras duas escolas do 1º ciclo: a de Cavalões, em S. Gonçalo e em Outiz. Cada um dos edifícios dispõe de duas salas de aula e um outro espaço polivalente, que serve também de refeitório e que está integrado na escola (Cavalões) ou instalado em contentor especial montado no recreio (Outiz). As salas dispõem de computadores com acesso à internet e o edifício da escola de Cavalões tem uma sala com quadro interativo.

Todas as escolas estão devidamente cercadas e dispõem de recreio com instalações lúdicas que constituem um pequeno parque infantil, cumprindo as regras de segurança adequadas.

Todas as escolas oferecem as atividades de prolongamento, incluindo o serviço de refeições (por empresa recrutada pela autarquia) para além das atividades de enriquecimento curricular.

3. Metodologia

O estudo compreendeu quatro fases distintas. A primeira consistiu no levantamento dos objetivos e orientação para o estudo, baseando-se na recolha e análise dos documentos de enquadramento legal das AEC, da história do ensino, da história do ensino das línguas e do ensino do Inglês em particular e dos métodos e atividades utilizados na aprendizagem do Inglês. A segunda fase consistiu no tratamento e análise de grelhas de resultados e questionários aplicados aos alunos. A terceira fase centrou-se essencialmente na análise dos dados. O objetivo desta fase foi dar resposta ao problema proposto e às finalidades do estudo. Na última fase, procedeu-se à compilação do resultado do trabalho referido anteriormente e que resultou neste estudo.

3.1 Opções metodológicas

Para Minayo a investigação é uma

“actividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma actividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados” (1993: 23).

Neste ponto, apresentamos a metodologia que consiste numa estratégia efetiva que, através de métodos e técnicas, visa a recolha de informação, fase a resolução de problemas dando resposta às questões do Projecto de Investigação. Ao definir o âmbito da investigação tivemos que optar por um paradigma de investigação educativa que incluísse um modelo teórico que se encaixasse no estudo a ser desenvolvido (Coutinho, 2005).

Segundo Fortin, a fase metodológica é uma das partes constituintes de um estudo de investigação. A metodologia pretende dar resposta às questões de investigação, uma vez que através dela, não só se explicam os métodos a utilizar na investigação, através da exploração dos fenómenos em estudo, como também se enunciam as técnicas que suportam esses mesmos métodos (1999). Na verdade, o método consiste na procura de soluções através do diálogo e pesquisa de um problema no seio do grupo. Segundo González,

“O método não se impõe por cima dos conceitos... passa por debaixo deles. É o elemento básico e imprescindível de toda a investigação... mas é um elemento subjacente, é um elemento que funciona através da imersão... e que pode distorcer todo o trabalho quando o autor decide fazê-lo emergir e converte-lo em protagonista da estrutura do seu trabalho” (2010:16-17).

Os principais objectivos do nosso estudo e as questões a que se aspira dar resposta compreendem a compreensão do impacto que a AECI teve nos resultados dos alunos do 2º CEB; perceber que tipo de atividades estão a ser realizadas na AECI e de que forma influenciam os alunos relativamente à sua perspectiva da aprendizagem. Perante estes objectivos parece-nos mais adequada e estratégia de “Estudo de Caso”.

Para Yin (1994:13), um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno actual no seu contexto real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são perfeitamente claras”. Por outras palavras, o método do estudo de caso deverá ser utilizado sempre que o contexto é essencial ao estudo e à compreensão do fenómeno a investigar. Yin (1994:20) menciona cinco componentes importantes do método de “estudos de caso”:

- As questões a investigar;
- As respectivas proposições, caso existam;
- As unidades de análise;
- O relacionamento lógico entre os dados e as proposições;
- Os critérios para a interpretação dos resultados.

3.2 Descrição do estudo

Este estudo foi desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Gondifelos durante o ano letivo 2012/2013 e foi desenvolvido em duas vertentes distintas: o estudo dos resultados dos alunos do 2º ciclo na disciplina de Inglês nos últimos dez anos (antes e depois da implementação da AECI) e o estudo do tipo de atividades realizadas na AECI/DI e a forma como estas influenciam a forma como os alunos perspetivam a sua aprendizagem.

3.3 Procedimentos, instrumentos de pesquisa e técnicas de análise de dados

O Investigador deve ter em conta o modo como vai fazer a sua recolha de dados, bem como a estrutura e os meios tecnológicos que pretende utilizar (Vásquez e Angulo, 2003). O estudo de caso utiliza uma panóplia de técnicas ou instrumentos de recolha de informação, resultante da natureza do caso e tendo por intuito permitir o cruzamento de ângulos de estudo ou de análise (Hamel, 1997).

Assim, na prossecução dos objectivos e instrumentos de recolha de informação da investigação não posso deixar de mencionar as seguintes técnicas: a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica, o questionário exploratório com questões abertas e fechadas e os inquéritos por questionário. Começo por salientar como técnicas utilizadas na investigação a pesquisa documental e bibliográfica, relativas ao enquadramento teórico, em que, apesar das dificuldades sentidas, consegui através de insistentes pesquisas encontrar alguns documentos e livros que foram de grande relevo nesta investigação. Estas técnicas foram utilizadas durante todo o percurso deste trabalho pela necessidade de visitar os conceitos. Procedeu-se assim à procura e à respetiva consulta de livros, artigos, legislação e *sítes* da Internet que considero pertinentes para o ponto de partida e desenvolvimento do estudo em questão.

Os questionários aplicados aos alunos tiveram como propósito central perceber qual o tipo de atividades realizadas nos dois ciclos de ensino e as suas implicações na forma como os alunos percebem a sua aprendizagem. Os questionários, aplicados em dezembro de 2012, já tinham sido aplicados a uma amostra selecionada de alunos no sentido de tentar perceber problemas na compreensão de questões e preenchimento do mesmo. Nessa amostra, estiveram representados os anos de escolaridade previstos para preenchimento total (do 3º ao 6º ano). Não tendo sido detetados quaisquer problemas na sua aplicação ou preenchimento, os questionários foram aplicados à totalidade dos alunos da AECI no 3º e 4º ano e aos alunos de Inglês do 5º e 6º ano. As questões pretenderam perceber se os alunos valorizam a aprendizagem do Inglês, reconhecendo a sua pertinência; perceber que tipo de contato têm com a língua; perceber se reconhecem a sua frequência na AEC e a sua utilidade (no 3º e 4º anos); entender a forma como os alunos percebem a sua aprendizagem; perceber a forma como vêm o seu comportamento; saber quais as atividades realizadas nas aulas e quais as mais frequentes; saber quais as atividades favoritas dos alunos; saber a opinião geral dos alunos relativamente às suas aulas. As questões utilizadas foram quase na totalidade de tipo fechado, embora também

fossem utilizadas questões de tipo aberto e misto. No que diz respeito à escala, e uma vez que os questionários foram aplicados a um público escolar muito jovem, foi utilizada uma escala semelhante à escala de classificação das fichas de avaliação, de forma que os inquiridos pudessem, sem dificuldade, selecionar a sua resposta.

Os resultados dos alunos do 5º e 6º ano na disciplina de Inglês nos últimos doze anos foram obtidos através de grelhas produzidas pelo programa informático JPM, utilizado pela escola desde o ano 1999. Estas grelhas contêm os resultados dos alunos em todas as disciplinas pelo que foi possível analisar igualmente os dados resultados de outras disciplinas no sentido de aferir a especificidade ou não dos resultados da disciplina de Inglês antes e depois da implementação das AECI. Na conceção e desenvolvimento desta fase do estudo é importante sublinhar a existência de informação completa, com utilização dos mesmos critérios de análise de ano para ano, tendo sido possível analisar com relativa facilidade os dados relativos ao sucesso e insucesso dos alunos de Inglês ao longo dos anos.

3.4 Caracterização da amostra

Os alunos do 3º ao 6º ano pertencem a famílias de nível sócio-económico médio-baixo. A maioria dos pais trabalha. O encarregado de educação é a mãe, que tem entre 35 a 39 anos de idade, possui como habilitação o 6º ano de escolaridade, é casada, vive em casa própria e já tem os filhos que deseja. Trabalha em confeções e está empregada (80%) por conta de outrem. O cônjuge trabalha na construção civil, por conta de outrem e está empregado (90%). Ambos contribuem para o rendimento familiar que está próximo de dois salários mínimos. O núcleo familiar médio é de 4 pessoas: pai, mãe e dois filhos. Todos os alunos vivem em casas com as condições mínimas da habitabilidade, todas têm quarto de banho, cozinha, electricidade e água.

Em relação ao comportamento e atitudes dos alunos na escola, estes têm manifestado interesse pelas actividades letivas. São alunos ativos e dinâmicos, são faladores, manifestando dificuldades na participação ordenada na sala de aula.

3.5 Recolha e tratamento de dados

Como já foi referido anteriormente, este estudo ajusta-se numa modalidade de plano de investigação que envolve indicadores essencialmente quantitativos, apesar de abarcar também indicadores qualitativos, levando ao seu tratamento diferenciado.

No que concerne aos questionários, mostramos os dados em tabelas de frequência simples, nas quais apresentamos o número de respostas e as respetivas

percentagens, de acordo com a totalidade dos inquiridos em cada ano de escolaridade.

Nas questões abertas, foi utilizado o método qualitativo, tendo sido realizada uma análise temática categorial e de avaliação, ou seja, foram calculadas, comparadas e agrupadas as frequências, assim como igualmente calculada a frequência dos diferentes juízos, assim como a sua direção (juízo positivo ou negativo). Nestas questões, foi feita a enumeração das respostas e apresentados gráficos de frequência.

Os gráficos relativos aos resultados das disciplinas de Inglês, Português e Matemática apresentam as médias de resultados das disciplinas nos últimos doze anos, antes e depois da implementação das AEC, para uma melhor leitura dos mesmos. Os resultados, por ano e por disciplina, fazem parte dos anexos.

4. Fundamentação Teórica

A transformação da nossa sociedade nas últimas décadas trouxe alterações massivas no seio das famílias, exigindo ainda mais responsabilidade às escolas e aos professores. Hoje em dia, cada vez mais pais e mães trabalham, pela necessidade de assegurarem a sobrevivência de toda a sua família e/ou pela necessidade de auto-realização, pelo que se torna essencial encontrar pessoas e locais onde os educandos possam ficar antes e/ou depois das aulas. Esta realidade leva a escola a desempenhar funções de substituição da família, facultando, através das AEC, um conjunto de atividades de frequência facultativa pós letiva. Segundo Abrantes et al. (2009),

“É importante assinalar que a implementação das AEC, sob a égide do conceito de Escola a Tempo Inteiro, constitui por ventura a maior alteração produzida, desde os anos 70, na organização das escolas de 1º ciclo, definida ao nível da administração central e generalizada a todos os estabelecimentos públicos do país.” (p.7)

A implementação das AEC veio trazer alterações consideráveis na vida das escolas e em particular na vida dos seus alunos. Torna-se assim fundamental uma observação rigorosa destas atividades que foram sendo implementadas progressivamente em todas as escolas do 1º ciclo do ensino básico. Importa, nestes tempos de incerteza e instabilidade, encontrar referenciais que promovam a instituição de boas práticas que constituam suporte de ações presentes e futuras, reforçando a sua importância. Apesar de existir ainda pouca literatura sobre este tema relativamente recente, consideramos duplamente importante a reflexão e investigação sobre as AEC nas escolas, que se têm empenhado na sua implementação, fomentando a aprendizagem das crianças, não só na componente académica mas também na componente educacional. Neste sentido, as AEC vieram trazer a possibilidade de proporcionar atividades com características e propriedades diferentes, permitindo o desenvolvimento do currículo em função das necessidades e interesses de aprendizagem das crianças, trabalhando diferentes competências em diferentes áreas de conhecimento. A implementação deste programa, construído centralmente, sustenta-se na “urgência em adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias” (Despacho n.º 12 591/2006), promovendo e assegurando um conjunto de atividades “pedagogicamente ricas e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências

básicas” (Despacho n.º 12 591/2006), tendo em consideração os seus contributos para o “desenvolvimento das crianças e conseqüentemente para o seu sucesso escolar futuro” (Despacho n.º 12 591/2006). No entanto, segundo Pires (2007), estas escolhas acabam por seguir

“uma “lógica mercantil” que conduz à escolha pelas autarquias (enquanto “entidades promotoras”) do “pacote” das três actividades que oferecem mais vantagens financeiras (Inglês – de oferta obrigatória - , Ensino da Música e Actividade Física e Desportiva) em detrimento de outras actividades, eventualmente menos académicas e sem conotação conceptual e metodológica com áreas disciplinares do currículo.” (p.79)

A escolarização das AEC surge também como preocupação. Já que reduz “a possibilidade de existência de autênticos “tempos livres”, como porções de tempo aberto a qualquer ocupação decidida pelo sujeito que desfruta do tempo.” (Pires, 2007: 78).

Apesar das preocupações referidas anteriormente, alguns dos mais importantes atores educativos referem a importância das AEC no modelo atual, apesar da importância da definição e aplicação de estratégias e metodologias diferentes das aplicadas em contexto de sala de aula, para assim, possibilitar aos alunos bem-estar e tranquilidade, como é o caso do Relatório da CONFAP (2007).

No entanto, e apesar de parecer evidente a importância deste tipo de actividades para a formação integral das crianças, devemos reconhecer as diferenças existentes entre as orientações emanadas e o trabalho realizado no terreno, tornando-se fundamental que todos os intervenientes estejam conscientes da importância destas actividades como veículo facilitador das aprendizagens entretanto realizadas e aprendizagens futuras. Perante esta evidência, surgem, em complemento ao Despacho nº 12 591/2006 e aos seus respetivos anexos, as “Orientações Programáticas” para o ensino de inglês, para o ensino da música e para a atividade física e desportiva. De um modo geral, as finalidades e os princípios orientadores destas três AEC tendem a enfatizar o seu papel no âmbito de uma conceção de enriquecimento curricular, como um aprofundamento do currículo, reforçando assim a interligação e a interação entre as diferentes dimensões da aprendizagem. Neste sentido, as AEC devem concretizar-se em projectos articulados com o currículo, promovendo assim a unificação das aprendizagens contribuindo para a construção do conhecimento. Esta integração de novas vivências educacionais abre as portas aos

diversos campos do conhecimento, visando atingir o desenvolvimento global e integral dos alunos.

Este novo espaço educativo surgido da implementação das AEC, veio possibilitar a dinamização de forma mais integral da função da escola, propondo aprendizagens com processos mais facilitadores das mesmas. Na escola, as aprendizagens deixam de ser realizadas unicamente dentro da sala de aula e a educação passa a ser entendida como um processo permanente e continuado. Refere a Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP) no seu Relatório de Acompanhamento (2008) que desde o momento da inclusão das atividades de enriquecimento curricular nas escolas do 1º CEB “a articulação das AEC com as actividades curriculares de carácter obrigatório é imprescindível”, tendo que considerar o contexto envolvente e as especificidades das crianças envolvidas pois um dos objetivos do atual sistema educativo português é aproximar a escola e o meio através da abertura da escola à comunidade.

4.1 Breve resenha da história do ensino em Portugal

O carácter religioso do ensino em Portugal até à Idade Média alterou-se nos séculos XVI e XVII, quando os Jesuítas ocuparam um papel preponderante na educação, com os numerosos colégios gratuitos criados em todo o país. Mais tarde, o Marquês de Pombal, Ministro do rei D. José I, levou a cabo e sistematizou reformas importantes que culminaram com a reforma geral do ensino em 1772. No reinado de D. Maria I, o ensino voltou às mãos dos religiosos e grande parte do ensino passou a ser ministrado nos conventos. Concretizado em 1815, foi neste reinado que se criou o ensino feminino. Muitas outras reformas foram introduzidas no século XIX, das quais se destacam o “Regulamento Geral da Instrução Primária”, a criação dos liceus e das Escolas do Ensino Superior em Lisboa e no Porto, a divisão da instrução primária e a criação de escolas dedicadas ao ensino infantil. A educação e o ensino foram profundamente marcados pela República, proclamada a 5 de Outubro de 1910. O novo regime extinguiu as ordens religiosas, foi fundado o ensino infantil particular e criadas as Universidades de Lisboa e do Porto.

Com o início da ditadura em 1926, o ensino sofreu grandes alterações, tendo sido criada a chamada “escola nacionalista”, na qual o combate ao analfabetismo deixou de ser considerado uma prioridade.

Na segunda metade deste século, distinguiram-se três fases. Na primeira (1950-60), houve um processo de acomodação do sistema de ensino vigente desde a

década de 30 à realidade socioeconómica do pós-guerra. Numa segunda fase (1960-74), assistiu-se a uma maior abertura do sistema, com uma nova tomada de consciência do atraso educacional do país. Na terceira, e com a mudança de regime trazida pela Revolução de Abril (1974-97), o sistema de ensino conheceu grandes transformações qualitativas e quantitativas.

A definição do atual sistema educativo (1986-1997) iniciou-se com a publicação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo. A partir do final da década de 90, o reforço da qualificação dos portugueses passou a constituir o principal desafio que orientou as prioridades definidas em matéria de política educativa. Foi dada prioridade à reorganização e requalificação da rede de escolas do 1.º ciclo e à generalização da escola a tempo inteiro, com o prolongamento do horário, permitindo a oferta a todos os alunos de atividades de enriquecimento curricular, incluindo obrigatoriamente o inglês. Outras medidas passaram pela ocupação plena dos tempos escolares, a deteção precoce de percursos de insucesso e a implementação de planos de ação para a melhoria de resultados de disciplinas consideradas fundamentais como o Português e a Matemática. A generalização da escolaridade obrigatória para 12 anos, entretanto efetivada, passou a ser tida com referencial mínimo de qualificação.

De referir ainda, a aposta no reforço da autonomia das escolas, associada à prioridade atribuída ao desenvolvimento de uma cultura de avaliação em todas as dimensões do sistema educativo. Paralelamente, iniciou-se o processo de transferência de competências para as escolas e para as autarquias, bem como a celebração de contratos de autonomia e desenvolvimento com os estabelecimentos de ensino e outros parceiros locais, que permitiram a definição de projetos educativos diferenciados adequados às necessidades e características dos seus contextos.

4.2 Breve Resumo da História do Ensino das Línguas

A necessidade de comunicar com falantes de outras línguas é muito antiga, tendo tido como motor impulsionador razões económicas, sociais, comerciais e militares. Pensa-se que as primeiras provas do ensino de uma língua estrangeira ocorreram por volta de 3000 a.c., quando os acadianos conquistaram os sumérios. Também os romanos procuraram aprender a língua dos povos conquistados sendo disso exemplo o grego, que os romanos valorizavam, dada a sua admiração pela civilização grega.

No séc. III da nossa era, surgiram os primeiros manuais de aprendizagem de uma língua estrangeira, sendo essencialmente utilizados pelos falantes do latim que

aprendiam o grego. Em França, por volta do séc. IX, o latim torna-se uma língua estrangeira/culta em relação à língua francesa/popular. O Latim assumiu-se assim como a primeira língua estrangeira ensinada na maioria dos países da Europa, muito por força do carácter internacional da Igreja Cristã e da sua rede hierárquica com sede em Roma. Com a invenção de Gutenberg, o Latim estabeleceu-se mais fortemente, chegando a um maior número de pessoas através das obras impressas. Os Mestres partiam das letras para as sílabas e destas às palavras e às frases. O aprendiz deveria memorizar o maior número possível de palavras, com a ajuda de glossários e a gramática era ensinada através de textos religiosos.

Com o Renascimento, o Latim continuou a ser a língua de eleição, apesar do aparecimento de obras importantes redigidas noutros idiomas. Obras de Camões, Cervantes ou Shakespeare deram a outras línguas uma dignidade que as havia de levar além dos limites geográficos dos seus países de origem. Este facto, a par de um ensino livresco do Latim, baseado na memorização de regras e exceções, listas de vocabulário e de paradigmas levaram ao início do declínio do Latim como língua viva. Em Portugal, a importância dada ao ensino e aprendizagem do Latim foi semelhante àquela dada nos países do resto da Europa. Os métodos de estudiosos como Manuel Álvares ou Luís António Verney serviram de base para o modelo de ensino das línguas estrangeiras, ensino este despertado pelo interesse que as crescentes viagens dos homens do Renascimento suscitaram. Letrados da Igreja Católica movimentavam-se neste mundo em expansão, viajando pelo espaço europeu, para exercer a docência noutros países ou simplesmente para estudarem. Muitos destes letrados aprenderam, em consequência desta mobilidade, línguas diferentes, pelo contacto directo com os seus falantes nativos no seu próprio ambiente. Deste contacto e aprendizagem, surgiram obras didáticas, destinadas a proporcionar aos seus compatriotas o acesso às línguas estrangeiras, nomeadamente a língua inglesa. No séc. XVII, o checo Jan Amos Komensky (Comenius em latim), criou o seu método de ensino, publicando em 1638 a obra “Didáctica Magna”, na qual aborda os princípios da didáctica das línguas, sendo, por isso, considerado o seu fundador como disciplina autónoma (Germain, 1993).

Mais tarde, no séc. XVIII, os textos passam a ser alvo de estudo, dando-se maior ênfase à leitura e escrita, sendo a gramática vista de forma dedutiva por apresentação e estudo de regras através de exercícios de tradução. Todo o trabalho em sala de aula era realizado com o recurso à língua materna. Este método, chamado de Método de Gramática e Tradução, foi utilizado até fins da década de 40 do séc. XX quando, para corresponder às novas necessidades e anseios sociais surgiu um novo método que tinha com pressuposto fundamental a ideia de que para se aprender uma

língua estrangeira era necessário contactar directamente com a língua em estudo, banindo-se a língua materna da sala de aula. A gramática era ensinada de forma indutiva e a transmissão dos significados dava-se recorrendo a diferentes materiais que pudessem facilitar a compreensão dos mesmos, excluindo-se definitivamente a tradução e enfatizando a oralidade. Neste Método Direto o professor servia de modelo linguístico ao aluno e era em si que se centrava o processo ensino aprendizagem.

Com a entrada dos Estados Unidos na 2ª Guerra Mundial, surgiu a necessidade de formar falantes fluentes noutras línguas, não só para compreender o inimigo mas também para comunicar nos diferentes palcos de intervenção. Foi então criado em 1943 um grande programa didático constituído por cursos intensivos de língua ASTP (Army Specialized Training Program). Este programa deu origem ao Método Audiolingual ou Áudio-Oral e que se baseava nas teorias de psicologia behaviorista de Skinner e na linguística de Bloomfield. Este método enfatizava a linguagem falada e a pronúncia, omitindo-se a leitura e a escrita por poderem prejudicar a pronúncia, assumindo os laboratórios de línguas e os materiais audiovisuais grande preponderância. O professor continuava a estar no centro do processo ensino aprendizagem, dirigindo e controlando o progresso dos alunos. A decepção na aplicação deste método veio, após a 2ª Guerra Mundial, dar origem à Metodologia Audiovisual, fundamentada nos estudos de Petar Guberina, professor da Faculdade de Letras da Universidade de Zagreb, e nas suas formulações teóricas do método estructuro-global-audiovisual. O Método Audiovisual assenta na repetição de frases e formulação de perguntas a partir de imagens e pode ser visto como uma variação do método Audiolingual. Os cursos audiovisuais evoluíram, durante o séc. XX, nas décadas de 60, 70 e 80, tendo sofrido alterações ao longo do tempo, gradativamente integrando novas tendências.

Neste trabalho analisaremos alguns dos métodos utilizados atualmente no ensino da LE no capítulo dedicado às atividades.

O interesse pela língua inglesa em Portugal surgiu em meados do séc. XVIII, muito por força de publicações que testemunharam o interesse pela aprendizagem da língua de Shakespeare, apesar de, em séculos anteriores terem já sido publicadas algumas obras (essencialmente gramáticas e dicionários) nas quais surgem as duas línguas.

Nas escolas portuguesas não há registo, no séc. XVI, do ensino de línguas estrangeiras vulgares. Apenas há registo do ensino do Latim, do Hebreu e o Grego.

Só no séc. XVIII surge o primeiro dicionário Português-Inglês e Inglês-Português, publicado por um anónimo, em Londres. Também fazia parte desta obra

uma *Grammatica Anglo-Lusitanica*, do mesmo autor, e que se destinava ao ensino do português a ingleses, o que demonstra que o interesse pelo português na Inglaterra começou antes do interesse pelo inglês em Portugal. Estes livros de gramática correspondiam às solicitações, apresentando um vocabulário bilingue e aspectos comunicativos da vida real, possibilitando aos leitores a aquisição mais geral do sistema da língua. Começaram a aparecer nessa época as primeiras traduções de obras inglesas, confirmando a importância que a aprendizagem do inglês começava a provocar em Portugal, como comprova um excerto da obra de Martinho de Mendonça *Apontamentos para a educação de hum menino nobre*, que aconselha a aprendizagem do inglês nas escolas:

“A lingua Franceza he taõ commua hoje nas cortes da Europa, que deve ter a precedencia entre as vulgares e não deve faltar o seu conhecimento a hum menino bem educado. Deve-se ensinar com todas as linguas vulgares na idade mais tenra, em que melhor se imita a pronunciação, e assento próprio; a língua castellana, e italiana não necessita de muito estudo para se entender; e seria mais justo preferir para applicação o idioma Inglez pelo grande numero de livros doutos, e profundos, que naquella Ilha se escreveraõ, e escrevem sempre, principalmente na Mathematica física experimental, e Historia natural, pela mayor parte na língua vulgar.”(p. 266-267)

No séc. XVIII, a língua inglesa continua progressivamente a assumir uma maior importância expressa pelo Título VIII dos Estatutos do Colégio Real dos Nobres da Corte e cidade de Lisboa que, em 1761, aconselha que os alunos mais capazes e estudiosos procurem aprender a Língua Inglesa. Muitas das obras publicadas no séc. XVIII incluíam aspectos funcionais como a inclusão de cartas, comerciais e sociais, e de fórmulas para documentos usados nos negócios, comprovando o interesse na aprendizagem do inglês para fins específicos. Esta prática seria relegada para segundo plano no século seguinte.

O séc. XIX vem confirmar o interesse no estudo da língua inglesa. Neste século, o número de publicações destinadas à população estudantil, essencialmente métodos e gramáticas, aumenta consideravelmente, confirmando o crescente interesse no estudo da língua inglesa. Na segunda metade do século XIX, foram adotados ou adaptados manuais estrangeiros onde a retroversão e a tradução foram largamente utilizadas, como forma de aplicação das regras gramaticais.

No século passado, com a revolução das telecomunicações, o Inglês tornou-se a língua dominante nos *media* internacionais, nas publicações de livros, nomeadamente no campo técnico, na indústria internacional da música popular, no cinema e na cultura em geral. Portugal foi-se adaptando a estas exigências da sociedade mundial, fomentadas pelos avanços do pós II Guerra Mundial, tentando responder à necessidade de mão-de-obra qualificada necessária à modernização do país. Durante o Estado Novo, que se manteve durante quatro décadas, continuou a valorizar-se o ensino das línguas estrangeiras, sob a ideologia nacionalista subjacente ao regime salazarista. Apesar de o ensino do Inglês fazer parte da oferta educativa das escolas, a língua francesa continuou a ser a língua de eleição. Esta situação alterou-se na década de 80 do século passado, quando o Inglês, fruto de alterações na dinâmica mundial, passou para primeiro plano, sendo escolhido pela maioria dos estudantes portugueses.

Atualmente, em Portugal, constata-se que foi feito um grande investimento na reestruturação do ensino, em sintonia com outras reformas implementadas noutros países europeus, culminando com a implementação do Programa de generalização do Ensino do Inglês no 1º CEB, em sintonia com outros países europeus, como a Espanha ou a Grécia, que nos anos 90 do século XX optaram por introduzir as Línguas Estrangeiras no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

4.3 Pressupostos para a Aprendizagem de uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico

A aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) no 1.º CEB em Portugal justifica-se pelo contexto em que estamos inseridos: a expansão das relações internacionais nas últimas décadas associada ao progresso científico e tecnológico, à mobilidade de pessoas e bens e à evolução dos meios de comunicação, gerou a necessidade de reequacionar o papel das línguas estrangeiras na sociedade actual. O nascimento de um novo espaço social com a fundação da União Europeia e a criação do Mercado Único, bem como os acontecimentos que provocaram grandes modificações políticas, socioeconómicas e religiosas nos países da Europa Central e de Leste vieram criar condições de coexistência e de mobilidade entre povos, a que as medidas de implementação da aprendizagem de língua estrangeira nos diferentes países europeus não serão certamente alheias. (Strecht-Ribeiro, 2005, p. 16)

Por outro lado, a aprendizagem de uma LE abre novas perspectivas ao nível da construção da cidadania europeia, no desenvolvimento da tolerância entre povos e da

consciência da diversidade cultural e linguística em que vivemos em quatro dimensões: mundial, europeia e nacional e local: “aprender línguas implica assim entre outros, o desenvolvimento da criança como comunicadora e como personalidade individual socialmente responsável” (Strecht-Ribeiro, 2005, pp. 22-23). Ao nível da natureza psicomotora da criança presume-se que “o controle dos músculos utilizados na fala está realizado por volta dos 5 anos. Este facto não impede que exista ainda uma certa plasticidade que se vai perdendo com a idade. Daí que se considere vantajoso iniciar Língua Estrangeira por volta dessa idade (5/6 anos)” (Strecht-Ribeiro, 2005, p. 26).

Nesta perspectiva Strecht-Ribeiro ressalta que “a aprendizagem precoce de línguas estrangeiras pode propiciar o desenvolvimento de competências metacognitivas da criança e potenciar a sua flexibilidade mental, através do domínio, desde cedo, de códigos linguísticos diversos” (Strecht-Ribeiro, 2005, p. 38). De facto, Cruz, citando vários investigadores, aponta características de carácter neurológico psicomotor e afectivo, inerentes às crianças, que favorecem a aprendizagem precoce de uma LE: existe uma maior predisposição ao nível cerebral por parte da criança, observando que aos 11 anos ocorre a diminuição da plasticidade do cérebro, verificando-se o fenómeno de *lateralização* da função da linguagem no hemisfério esquerdo do cérebro; recorde-se que antes desta idade, a capacidade neurológica para receber e produzir linguagem envolve ambos os hemisférios (2009, p.8). Também ao nível afectivo, da “language ego” e das atitudes, é favorável o início da aprendizagem nesta altura já que para “os monolingues o “language ego” envolve a interacção da Língua Materna e o desenvolvimento do “ego”. [...] o “ego” das crianças é dinâmico, cresce, é flexível até à puberdade. Logo a aprendizagem de uma nova língua, quando realizada cedo, não produzirá uma inibição muito forte do “ego” e a sua adaptação não apresentará dificuldades. (Strecht-Ribeiro, 2005, p. 16) De um ponto de vista mais prático, a aprendizagem de uma LE pode facilitar percursos académicos e profissionais e pode também, “em contexto escolar e nas idades mais baixas se pretende que esta aprendizagem funcione como uma propedêutica em relação à “verdadeira” aprendizagem a realizar em ciclos subsequentes (Strecht-Ribeiro, 2005, p. 28).

Dias e Mourão sistematizam três tipos de razões para a antecipação da idade/nível de escolaridade para a aprendizagem de uma LE: razões de desenvolvimento; razões linguísticas e razões socioculturais. As razões de desenvolvimento prendem-se com a ideia de que as crianças com menos de dez anos estão mais receptivas (e desejosas) para aprender uma nova língua, não se sentindo tão inibidas frente às outras crianças, quer para realizar as tarefas propostas quer

perante o erro, envolvendo-se nas tarefas, procurando superar obstáculos na língua-alvo, aceitando mais facilmente tarefas “infantis”, histórias e canções na LE. (Dias & Mourão, 2005, p. 13)

As razões linguísticas estão relacionadas com o facto de a aprendizagem de uma LE ajudar a consolidar conceitos básicos da língua materna, ajudar a criança a consciencializar estruturas de nova língua e na língua materna a inferir regras, ajudar a educar o ouvido e a capacidade articulatória ao realçar a sensibilidade para novos sons, entoações e ritmos e desenvolver *listening skills* e, conseqüentemente, a capacidade de concentração. (Dias & Mourão, 2005, p. 13)

Por último, os autores observam as razões socioculturais, referindo que as crianças mostram empatia pela cultura e tradições estrangeiras, através de atividades como “English teas”, semanas europeias, peças de teatro, visitas de falantes da língua e outras, sendo a aprendizagem de uma LE uma capacidade acrescida para a vida, proporcionando, em ciclos posteriores, a disponibilização de mais tempo para a aprendizagem de outras línguas. (Dias & Mourão, 2005, p. 13)

4.4 As Atividades de Enriquecimento Curricular

O programa das AEC foi criado pelo Despacho nº 12591, de 16 de Junho de 2006, na sequência do Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 3º e 4º ano de escolaridade, despacho nº 14753/2005 (2ª série), de 24 de Junho de 2005. Estas medidas foram complementadas pelo despacho n.º 14460/2008 que veio trazer a generalização obrigatória do ensino do Inglês ao 1.º e 2.º anos do Ensino Básico. São consideradas Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º CEB as que incidem nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação. A duração semanal do Ensino do Inglês é fixada em noventa minutos para os alunos dos 1.º e 2.º anos e em cento e trinta e cinco minutos para os alunos dos 3.º e 4.º anos, sendo quarenta e cinco minutos a duração diária de ensino a ser ministrado. A título excepcional, em caso de manifesta dificuldade, nomeadamente ao nível de disponibilização de espaços, podem ser aceites propostas que prevejam apenas uma sessão de noventa minutos durante a semana. Podem ser promotoras das AEC as Autarquias locais, as Associações de pais e de encarregados de educação (EE), as Instituições particulares de solidariedade social (IPSS) e os Agrupamentos de escolas. Os professores do 1.º Ciclo titulares de turma devem estar obrigatoriamente envolvidos na planificação das AEC. Devem ainda, ser tidos em conta e obrigatoriamente disponibilizados os recursos humanos, técnico-pedagógicos

e os espaços existentes no conjunto de escolas do agrupamento para a realização das atividades previstas: salas de aulas, centros de recursos, bibliotecas, salas TIC, ou outros, os quais devem ser disponibilizados pelos órgãos de gestão. Podem ser também espaços não escolares, nomeadamente quando tal disponibilização resulte de protocolos de parceria. É da competência dos professores titulares de turma (PTT) assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das AEC no 1.º CEB, tendo em vista garantir a qualidade das atividades, bem como a articulação com as atividades curriculares.

A participação dos alunos nestas atividades depende da inscrição por parte dos pais e/ou EE, sendo facultativa. As turmas da atividade EI devem ser constituídas no máximo de 25 alunos e devem integrar alunos do mesmo ano de escolaridade. Eventualmente, se houver impossibilidade de separação dos alunos por ano de escolaridade, e desde que devidamente justificado, os grupos dos diferentes anos de escolaridade, podem integrar em simultâneo a atividade.

4.5 Pré-Conclusões

O presente estudo pretende verificar o impacto que a implementação da AECI teve nos resultados dos alunos do 2º ciclo que a frequentaram, nos anos anteriores no Agrupamento de Escolas de Gondifelos, através do aumento dos níveis de sucesso por eles obtidos, confirmando que a exposição precoce à língua é um fator facilitador do sucesso. Para além deste facto, pretendo analisar as atividades realizadas nos dois ciclos de ensino de forma a comprovar uma relação entre o trabalho efectivamente desenvolvido e a predisposição para a aprendizagem, tornando claro que a diversificação de estratégias, através da inclusão de atividades com recurso ao lúdico que apelem à criatividade dos alunos de acordo com a sua faixa etária, está diretamente relacionada com a forma como os alunos encaram a aquisição da língua estrangeira, tornando-os mais motivados para a aprendizagem. A esta questão não é alheia a relação pedagógica existente e a adequada gestão da sala de aula. Neste sentido, pretendo provar que as atividades desenvolvidas contribuem para fomentar uma relação positiva com a língua e proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras. (Programa de Generalização do Ensino do Inglês, 2005)

5. Fundamentação Prática

5.1 O Programa de Generalização do Ensino do Inglês e o Programa de Inglês do 2.º Ciclo do Ensino Básico

O Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo, apresentado em 2005, descreve os princípios orientadores da forma como a língua estrangeira, o Inglês, deve ser ensinada, enquanto oferta educativa extracurricular gratuita. Aos professores é recomendado que desenvolvam um processo de ensino aliciante e motivador para as crianças, enfatizando a oralidade (compreensão e expressão oral) e as atividades lúdicas. Esta sensibilização à língua estrangeira tem como objetivo principal motivar as crianças para a aprendizagem do Inglês, deixando a aprendizagem formal para o 2.º Ciclo. O contexto de aprendizagem do Inglês deve ser menos formal e criar condições para a articulação de conteúdos interdisciplinares. As finalidades do Programa de Generalização do Inglês, definido pelo Ministério da Educação, são:

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

(ME, 2005: 11)

A educação para a comunicação surge como finalidade desta introdução à aprendizagem do Inglês, onde o desenvolvimento global dos alunos e o respeito pelos

seus interesses são princípios orientadores. Outros princípios prendem-se com o desenvolvimento de uma relação positiva com a aprendizagem, incentivando o seu uso para a comunicação e desenvolvendo estratégias de aprendizagem da língua.

O professor deve optar por uma metodologia agradável, lúdica e promotora de confiança e auto-estima dos alunos. O jogo aparece nestas orientações como uma atividade fundamental para o desenvolvimento global dos alunos e impulsor de motivação, mantendo o interesse do aluno, facilitando a aprendizagem e fomentando a comunicação e a sociabilização. No entanto, o professor tem muitas outras estratégias ao seu dispor, como a expressão plástica, *chants*, canções, histórias, dramatizações, contos tradicionais, entre outras. Os temas a abordar deverão partir do dia-a-dia das crianças, tendo em conta os seus interesses, englobando o seu mundo pessoal ou temas mais globais, como celebrações ou festividades. Sugere-se que a implementação das aulas de Inglês se “organize em unidades de duração mensal”. Ainda segundo o Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo, nos dois primeiros anos, a comunicação oral deverá ser predominante “porque a comunicação entre crianças é fundamentalmente oral e se estão a iniciar, na Língua Materna, as aprendizagens da leitura e da escrita”. No entanto, no 3º e 4º no, as “orientações programáticas” apresentam ligeiras alterações, uma vez que a leitura e escrita têm uma maior relevância devendo ser incluídas na aprendizagem. Apesar de tudo, continua a dar-se primazia à audição e oralidade, sendo necessário que os alunos pratiquem a pronúncia à memorização e reprodução de enunciados curtos em contexto de comunicação. Para que isto aconteça, são sugeridas atividade a desenvolver individualmente, em pares ou pequenos grupos.

Métodos como o Total Physical Response e o Task Based Learning, que abordaremos mais à frente, são aconselhados para que os alunos consigam atingir as finalidades acima referidas.

A avaliação nos dois primeiros anos deve ser um registo do progresso salientando o esforço, a motivação, o empenho e as conquistas dos alunos, tendo portanto um carácter formativo. Ao professor cabe-lhe promover momentos de auto e hetero-avaliação e reflexão, guiando os alunos no processo de consciencialização do seu progresso de aprendizagem, tal como no dos colegas da turma. No entanto, no 3º e 4º ano, a avaliação é formativa. O professor pode verificar a capacidade de trabalho individual, em pares ou em grupo, a participação, o empenho e o interesse de cada aluno, tendo ao seu dispor grelhas de verificação onde pode registar o resultado das observações realizadas. Outra forma de avaliação sugerida é o portefólio já que inclui documentos ilustrativos do trabalho realizado pelos alunos. Sugere-se que este documento acompanhe o aluno para o 2º ciclo, sendo uma fonte de informação sobre

os processos e produtos das aprendizagens anteriores. Também a autoavaliação, como prática da reflexão, serve de registo de avaliação e pode ser aplicada, estimulando nos alunos práticas de avaliação, podendo assim identificar-se áreas nas quais os alunos têm mais ou menos dificuldades.

O Programa de Inglês do 2.º Ciclo foi elaborado partindo do princípio de que aprender uma língua promove a interacção social, o desenvolvimento individual, da personalidade e da consciência de si mesmo e facilita as relações pessoais.

As finalidades do ensino do Inglês neste ciclo visam proporcionar o contacto com a língua e cultura inglesas, desenvolver a consciência linguística e cultural; consciencializar para o respeito pelo outro; promover uma consciência de cidadania e solidariedade; desenvolver competências cognitivas, socioafectivas e esteticoculturais; desenvolver a autoconfiança do aluno, o espírito de iniciativa, o sentido crítico, a criatividade, a responsabilidade e a autonomia e contribuir para o gosto pela actualização constante de conhecimentos, e procura ainda “implementar a utilização dos media e das novas tecnologias como instrumentos de aprendizagem, de comunicação e de informação (ME, 2008) e (ME, 1996).

O papel central deve pertencer ao aluno, sendo a componente lúdica fundamental para o sucesso e motivação na aprendizagem. O Programa refere que se devem utilizar práticas pedagógicas diferenciadas que vão ao encontro das motivações, necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem dos alunos, bem como criar um impulso comunicativo espontâneo, salientando a importância da abordagem comunicativa.

Fazendo um paralelo entre o Programa de Inglês de 2.º Ciclo e o Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo, salientamos a existência de um objetivo comum aos dois programas: enquadrar a iniciação à aprendizagem do Inglês enquanto língua estrangeira. No entanto, devemos salientar que o Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo coloca uma maior ênfase na sensibilização, procurando proporcionar aos alunos o primeiro contacto com a língua, dando-lhes algumas noções de léxico e cultura. Apesar uma década separar os seus lançamentos, as orientações metodológicas propostas não são muito antagónicas, uma vez que ambos procuram enquadrar a iniciação à aprendizagem da língua. No entanto, a continuidade de um ciclo para o outro não parece consolidada, muito devido ao facto de o Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo ser um programa relativamente recente e adaptado aos requisitos do QECR e do Conselho da Europa para as línguas, ao contrário do Programa de 2º ciclo, publicado na década de 90 do século passado. Era

de esperar que o Ministério da Educação fizesse adequar o programa de 2.º Ciclo, após ter lançado o Programa de Generalização do Ensino do Inglês, dando-lhe assim continuidade e assegurando a coerência metodológica.

Indo de encontro a esta necessidade, foram entretanto homologadas as Metas Curriculares para o 2º e 3º ciclo que “têm como finalidade a competência comunicativa do aluno e que se constituem como o documento de referência para o ensino, para a aprendizagem e para a avaliação interna e externa da língua” (p.7). A discrepância entre os documentos orientadores da aprendizagem da LE no 1º e 2º ciclo é mencionada no documento acima referido, no qual se afirma que “Os programas de Inglês dos 2º e 3º ciclos, datados de 1991, apresentam um desfazamento em relação aos documentos descritores de desempenho para a aprendizagem de línguas estrangeiras, pelo Conselho da Europa” (p.7), reforçando a necessidade de revisão e reapreciação dos programas vigentes, procurando-se assim, criar uma coesão entre ciclos, de forma que se constituam capazes de responder às exigências educativas atuais.

5.2 Atividades

No Quadro Europeu de Referência Comum Para as Línguas (QECR) pode ler-se que “As tarefas são uma característica da vida quotidiana nos domínios privado, público, educativo ou profissional.” O mesmo documento refere que “A execução de uma tarefa por um indivíduo envolve a activação estratégica de competências específicas, de modo a realizar um conjunto de acções significativas num determinado domínio, com uma finalidade claramente definida e um produto (*output*) específico”. Esta definição de tarefa não é nova, como podemos comprovar com Willis (1996), que definiu tarefas como “activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome”.

O tipo e a natureza de tarefas pode envolver atividades linguísticas em maior ou menor número, com mensagens simples ou complexas, com mais ou menos etapas, tornando difícil definir os seus limites. Segundo o QECR, as tarefas pedagógicas comunicativas pretendem envolver ativamente os aprendentes numa comunicação real, são relevantes, exigentes mas realizáveis e apresentam resultados identificáveis. As tarefas na sala de aula são comunicativas já que aos aprendentes é exigido que “compreendam, negociem e expressem sentido, de modo a atingir um objectivo comunicativo” (QERC), tendo como centro do processo o significado, sendo essencial atender às competências do aprendente, às limitações da tarefa e ao efeito

estratégico entre as competências de quem aprende e as características da tarefa a executar.

A diversificação de métodos de pedagógicos é outro aspeto a ter em conta, e como é referido no Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (2005), “caminhar-se-á para uma abordagem que deve incluir canções e rimas, jogos e movimento, manifestações de expressão dramática, o uso de histórias e trabalho de projecto, assim como metodologias tais como *Total Physical Response* e *Task-Based Learning*”. Segundo Asher (1977), mentor do Total Physical Response (TPR), a aprendizagem de uma segunda língua pode fazer-se seguindo o modelo de aprendizagem da língua materna que fazemos enquanto crianças. Este método coloca a ênfase na resposta física a um estímulo linguístico, como forma de aquisição de usos de língua reduzindo a resistência ao ensino. Neste método é apresentada uma tarefa que os alunos terão de realizar, ou é-lhes apresentado um problema que estes terão de resolver. A essência da aula é a tarefa em si e não a estrutura linguística. Para ajudar o aluno na execução da tarefa podem desenvolver-se três estágios como sugere Jane Willis (1994): *Pre-task*, *the Task Cycle*, e *Language focus*. Na pré-tarefa, apresenta-se o aspeto a trabalhar e pode fazer-se referência a vocabulário ou estruturas linguísticas que poderão ser usadas no desenrolar da tarefa. No estágio seguinte, os alunos desempenham a tarefa e refletem como a apresentarão ao grupo; sendo o professor o monitor. No último estágio, discutem-se os resultados obtidos, podendo o professor abordar aspetos da língua que necessitam maior atenção e fornecer aos alunos mais exercícios que permitam a prática do tópico em questão, diminuindo a ocorrência do erro (Willis, 1996).

Apesar das orientações e sugestões proporcionadas pelos diferentes métodos, os acima citados ou outros, muitos autores sugerem que a abertura a diferentes abordagens será a melhor atitude, tendo em conta a multiplicidade de fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, expondo assim os alunos à língua em questão, tendo em conta os seus interesses e os objectivos. De acordo com Cameron (2001), “By examining the similarities and differences in methods and in outcomes, each may find new techniques to develop pedagogy”.

Cameron (2001) considera que as atividades que acontecem na sala de aula determinam o ambiente de aprendizagem, oferecendo diferentes tipos de oportunidades para a aprendizagem da língua. Assim sendo, o clima positivo na sala de aula, a diversificação de métodos pedagógicos e a utilização de materiais de ensino inovadores devem ser tidos como fundamentais neste processo. A gestão do grupo de aprendentes é tido como um importante passo para criar e manter um ambiente de trabalho positivo no qual as normas e regras de comportamento e funcionamento na

sala de aula são implementadas (Read, 2001). A mesma autora salienta “the seven ‘R’s: Relationships, Rules, Routines, Rights, Responsibilities, Respect and Rewards” (Read, 2005) como iniciativas no estabelecimento de parâmetros de trabalho claros tendo em vista atingir um clima de aprendizagem agradável e positivo. Esta autora sugere igualmente linhas gerais de atuação para a implementação de atividades, lembrando a necessidade de verificar a linguagem a utilizar, o uso de sinais familiares às crianças para captar a sua atenção, a calma e atenção das crianças antes de o professor começar a explicar a atividade, a explicitação do propósito da atividade, a criação de um contexto, a divisão da classe em subgrupos se necessário, a utilização de instruções claras apropriadas ao nível das crianças, a demonstração do funcionamento da atividade, a verificação da compreensão das instruções, a exemplificação dos procedimentos e a indicação do início da atividade. (Read, 2001)

O Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (2005) sugere a utilização de jogos, de compreensão e de produção, canções e rimas, role play, atividades criativas, histórias e a abordagem de aspectos interculturais. A importância de algumas destas estratégias é fundamental para uma melhor compreensão da forma como o aluno desenvolve as suas aptidões e competências, tendo sempre presente que ao perfil do aluno atual, considerado a partir da década de 80 do século XX, é claramente diferente do dos alunos das gerações anteriores. Os novos alunos pertencem à era da velocidade, da interatividade, do prazer. Segundo Prensky (2001), este aluno apelidado de nativo digital é multifacetado, uma vez que consegue, em simultâneo, ver televisão, ouvir música ou utilizar o telemóvel. Não podendo ignorar a realidade atual, o professor deve ter em conta a forma como a tecnologia tem invadido a vida dos seus alunos, tornando a utilização de metodologias em recursos digitais um imperativo.

Alguns autores valorizam o lúdico como ferramenta pedagógica fundamental ao desenvolvimento dos aspectos sociocognitivos dos educandos, com o intuito de promover a motivação e a aprendizagem mais significativa. Segundo Vygotsky (1994), a motivação é um dos fatores principais, não só de aprendizagem como também de aquisição de uma língua estrangeira. Para Luckesi (2000), as atividades lúdicas são aquelas que proporcionam experiências de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis. Para Read (2007), “Games are the stuff of life in the primary classroom. As well as providing stimulation, variety, interest and motivation, they help to promote positive attitudes towards learning English”. A autora aponta como consequências da implementação de jogos na sala de aula, a participação ativa e o aumento de confiança e da autoestima das crianças, salientando

a necessidade de selecionar, preparar e utilizar os jogos com algum cuidado. O lúdico promove a cooperação, participação, alegria, prazer e motivação, fazendo da sala de aula um espaço de construção e dialogia, com interação entre os sujeitos, promovendo um movimento transdisciplinar, sendo um facilitador da aprendizagem, contribuidor para tornar a sala de aula num ambiente alegre e favorável, fazendo com que haja melhoria nos resultados obtidos. Para que tal aconteça, é necessário que os jogos sejam simples e que envolvam todas as crianças. O professor deve estar seguro das regras, dar instruções claras e se necessário exemplificar. Às crianças deve ser ensinada linguagem interativa e, no decurso do jogo, o professor deve ser firme na aplicação das regras do mesmo. Na avaliação da utilização dos jogos, o professor deverá considerar a preparação do mesmo, a forma como os alunos interagiram, a competição e a cooperação, a gestão da sala de aula, a forma como o jogo foi apelativo para as crianças e os benefícios na aprendizagem da língua (Read, 2007). As atividades lúdicas podem ser desde uma brincadeira, um jogo, uma dinâmica de integração grupal, um trabalho de recorte e colagem, jogos dramáticos, atividades rítmicas, entre tantas outras possibilidades as quais possam contribuir para que a criatividade dos alunos seja explorada e a aprendizagem ocorra.

A música é outra das estratégias sugeridas no Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (2005). Segundo Griffie (1992), para além de criar um ambiente acolhedor e de cooperação em sala de aula, o que é importante para a aprendizagem de línguas, a música pode oferecer muito mais. Segundo Budden (2008), “Music can play a really important part in the language classroom. It can change the atmosphere in the room within seconds”. Ela representa a compreensão que temos da cultura; representa um conhecimento significativo do mundo e, além disso, um contexto histórico-social para a aprendizagem de línguas. Mais do que isso, a música é um veículo da linguagem e oferece ao aprendiz a oportunidade para a prática de outras habilidades como o ritmo, a entoação, a aquisição de vocabulário, entre outras. A música é também o reflexo da cultura, pois representa crenças, valores, hábitos, em suma, as tradições dos povos, tornando-se assim um forte elo de comunicação entre as pessoas. Para Oxford (1990), o uso da música é uma estratégia que pode ser usada para baixar a ansiedade do aprendiz e facilitar a aprendizagem de um novo idioma. No entanto, a música pode também fazer parte das estratégias de memória, cognitivas, de compensação, metacognitivas e sociais. Miragaya (1992) aponta o ritmo e melodias de canções como responsáveis pela retenção de diferentes tipos de informação na memória, especialmente vocabulário. A linguagem associada à melodia parece ser mais rica, imaginativa e envolvente. Os alunos tornam-se assim mais sensíveis e emotivos e este canal

afectivo propicia o armazenamento de experiências e impressões no cérebro, a fixação de estruturas e palavras, estimulando a criatividade. A autora destaca ainda que as canções podem também ser fontes de inspiração para composições, diálogos, poemas, dramatizações. Segundo Santos, a inteligência musical desencadeia a sensibilidade, através do tom, ritmo e timbre; o sentido auditivo, através da manifestação corporal e ritmo; a emoção vem da composição, interpretação e apreciação. Neste sentido, a utilização da música na aprendizagem de uma língua estrangeira apresenta vantagens inegáveis: a primeira prende-se com o estado de descontração do aluno e, por consequência, o clima agradável que se instala na sala de aula; a segunda aponta o ritmo como um elemento básico na aprendizagem de uma língua. As músicas podem ser vistas como textos, como poesias, contos e romances. Podem ser usadas com suplemento de um livro texto, podem servir elas mesmas como textos em varias situações de ensino, podem também ser usadas para comemorar datas especiais ou depois de uma lição. São excelentes para ensinar conversação, vocabulário, estruturas gramaticais e pronúncia. São grandes auxiliares para a memorização e prática de modelos.

Também o movimento corporal ocupa um lugar importante na aprendizagem. Segundo Vayer (1984), o desenvolvimento da criança ocorre através do resultado das relações e comunicações que se estabelecem entre três elementos: o seu corpo enquanto meio da relação, o mundo das outras pessoas e a realidade das coisas. As sensações, percepções e ações formam um ciclo que se desenvolve, se enriquece e se organiza para constituir a personalidade, uma personalidade necessariamente original em relação aos outros. Sendo assim, a organização do esquema corporal, ou seja, a organização das sensações relativas ao seu corpo relacionado com os dados do mundo exterior tem um papel importante no desenvolvimento da criança, pois esta organização é o ponto de partida dessas diversas possibilidades de ação. Com relação ao movimento corporal e cognição, Vayer (1984) diz que a criança aprende as palavras e seus significados da mesma forma como ela estrutura a percepção dos objetos. Sendo assim, as palavras são realidades e tornam-se prolongamento dos gestos. Dessa forma, a criança toma consciência, trava conhecimento e aos poucos, adquire domínio dos elementos que constituem o mundo dos objetos, graças aos seus deslocamentos e à coordenação de seus movimentos, portanto, através do uso cada vez mais preciso de seu próprio corpo.

Ao professor cabe reconhecer que os alunos têm uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeitos da sua aprendizagem, e que a espontaneidade e a criatividade devem ser constantemente estimuladas. O trabalho de projecto assume nesta questão um papel importante uma vez que dá a oportunidade aos alunos de

usarem a sua imaginação, sendo um dos seus grandes benefícios a sua adaptabilidade, podendo ser abordado qualquer tema, permitindo aos alunos decidir o que escrever e como o apresentar. Esta aprendizagem centrada no aluno é vital, encerrando em si três questões fundamentais numa abordagem comunicativa: a preocupação com a motivação, ou como os alunos se relacionam com a tarefa; a preocupação com a relevância, ou como os alunos se relacionam com a língua e a preocupação com os valores educacionais, ou como o currículo da língua se relaciona com o desenvolvimento educacional geral do aluno. Neste sentido, a realização de projectos é assim uma tarefa muito pessoal, sendo abordadas questões importantes na vida dos alunos. Para a concretização do projecto, os alunos não se limitam a receber e produzir palavras, surgindo a oportunidade de aprender pelo fazer, o que proporciona um sentimento de realização pessoal, permitindo que alunos com diferentes velocidades de aprendizagem trabalhem ao seu ritmo, estimulando a integração da LE na sua rede de competência comunicativa. É esta conexão entre a LE e o mundo do aluno que encoraja a utilização de skills comunicativos e permite explorar outras esferas do conhecimento.

5.3 Apresentação e análise dos resultados dos alunos na disciplina de Inglês nos últimos doze anos

No sentido de tentarmos perceber qual o impacto da AECI nos resultados dos alunos na disciplina de Inglês, analisámos os seus resultados dos últimos doze anos, mais precisamente do ano letivo 2000/2001 ao ano letivo 2010/2011. Os resultados foram obtidos através da análise das tabelas do programa JPM, utilizado no AEG desde 1999. Após a análise dos resultados dos alunos do AEG na disciplina de Inglês antes e depois da implementação da AECI, podemos concluir que se verifica uma maior percentagem de sucesso na disciplina: cerca de 12% no 5º ano e cerca de 5% no 6º ano. Estes resultados foram obtidos considerando como tendo tido sucesso os alunos com níveis iguais ou superiores a três, e insucesso os alunos com níveis inferiores a três.

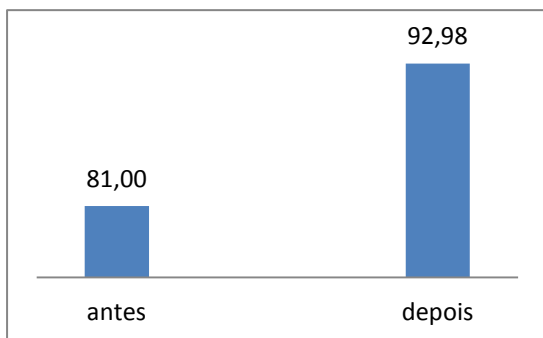


Gráfico 1- Média de sucesso antes e depois da implementação da AECl 5º Ano - Inglês

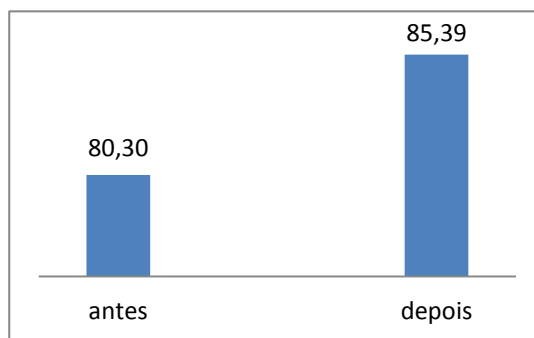


Gráfico 2 - Média de sucesso antes e depois da implementação da AECl 6º Ano - Inglês

Numa análise comparativa com os resultados dos alunos noutras disciplinas, podemos observar que este aumento percentual do sucesso foi acompanhado por disciplinas como o Português e a Matemática, como se pode observar nos gráficos seguintes.

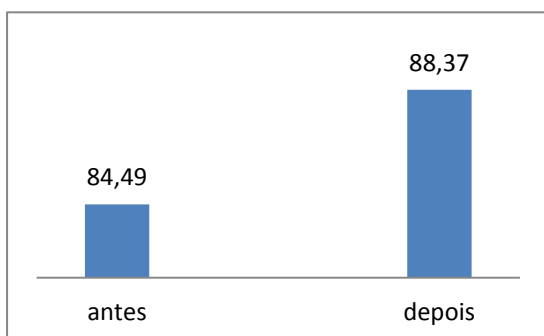


Gráfico 3 – Média de sucesso antes e depois da Implementação da AECl 5º ano – Português

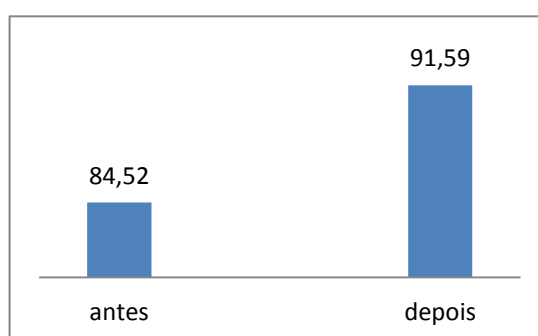


Gráfico 4 – Média de sucesso antes e depois da Implementação da AECl 6º ano – Português

Após a análise destes gráficos, podemos verificar que na disciplina de Português se verificou um aumento de cerca de 4% no 5º ano e de 7% no 6º ano.

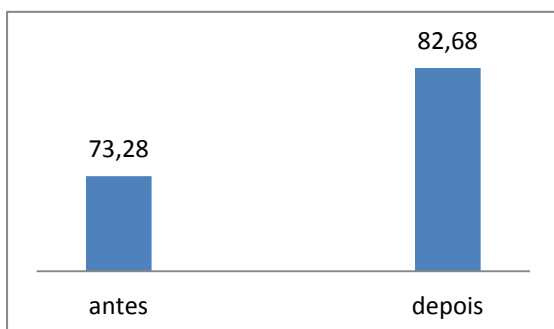


Gráfico 5 – Média de sucesso antes e depois da Implementação da AECl 5º ano – Matemática

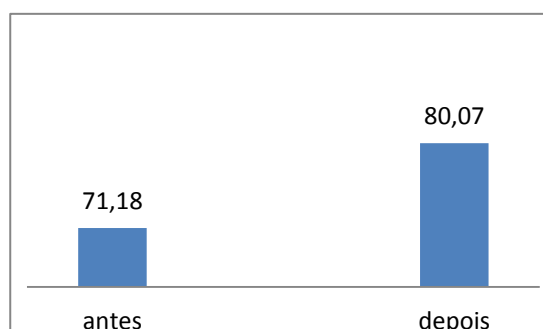


Gráfico 6 – Média de sucesso antes e depois da Implementação da AECl 6º ano – Matemática

Também na disciplina de Matemática se verificou esta melhoria de resultados: cerca de 9% tanto no 5º como no 6º ano.

5.4 Apresentação e análise dos dados dos questionários

Caracterização dos inquiridos

Número de alunos:

Ano	3º	4º	5º	6º
Meninos	16	25	33	37
Meninas	26	28	33	33
Total	42	53	66	70

Tabela 2 – Número de alunos inquiridos

Total de alunos inquiridos: 231

Apresentação dos resultados dos questionários por questão

Para uma melhor leitura das tabelas, salientam-se os resultados obtidos a azul, para as frequências mais altas e a vermelho, para a frequências mais baixas.

1. Importância da aprendizagem do Inglês

Os alunos foram auscultados relativamente à importância da aprendizagem do Inglês. (tabela 1)

Importância da aprendizagem do Inglês	3º		4º		5º		6º		Total	
Sim	41	99,5%	50	94,4%	66	100%	70	100%	227	98,3%
Não	1	0,5%	2	3,7%	0	0%	0	0%	3	1,3%
Não sei	0	0,0%	1	1,9%	0	0%	0	0%	1	0,4%

Tabela 3 – Importância da aprendizagem do Inglês

Depois de analisar a tabela 1, aferimos que a maioria dos alunos afirma ser importante a aprendizagem do Inglês, tendo 227 dos 231 alunos respondido afirmativamente. Somente três alunos responderam negativamente e apenas 1 referiu não saber, ambas as situações no 1º ciclo.

2. Razões da importância da aprendizagem do Inglês

Os alunos foram auscultados acerca das razões da importância da aprendizagem do Inglês, assinalando as suas preferências de entre cinco afirmações, sendo-lhes dada a possibilidade de referirem uma outra razão não mencionada anteriormente.

Razões da importância da aprendizagem do Inglês	3º		4º		5º		6º		Total	
Para comunicar com pessoas estrangeiras	33	78,6%	45	85%	60	91%	53	75,7%	191	82,7%
Para ler livros, revistas e jornais	11	26,2%	27	51%	6	9%	15	21,4%	59	25,5%
Para navegar na Internet	15	35,7%	22	41,5%	9	13,6%	12	17,1%	58	25,1%
Para perceber melhor os filmes e as séries	28	66%	33	62,2%	25	37,9%	21	30%%	107	46,3%
Para conseguir um emprego melhor	15	35,7%	34	64,1%	30	45,5%	46	65,7%	125	54,1%
Outra razão	0	0%	0	0%	3	4,5%	1	1,4%	4	1,7%

Tabela 4 - Razões da importância da aprendizagem do Inglês

Depois de analisar a tabela 2, constatamos que os alunos consideram que aprender Inglês é importante “Para comunicar com pessoas estrangeiras”, uma vez que esta afirmação foi escolhida por 82,7% dos alunos, seguida da afirmação “Para conseguir um emprego melhor”, com 54,1% dos alunos. A afirmação “Para perceber melhor os filmes e as séries” foi indicada por 46,3% dos inquiridos.

3. Situações em que os alunos contactam com a Língua Inglesa

Na questão seguinte pediu-se aos alunos que indicassem as situações em que contactam com a Língua Inglesa.

Situações em que os alunos contactam com a Língua Inglesa	3º		4º		5º		6º		Total	
Na escola	30	71,4%	46	86,8%	63	95,4%	60	85,7%	199	86,1%
Através da televisão	13	30,9%	35	60%	28	42,4%	18	25,7%	94	40,7%
Através do computador	18	42,8%	33	62,2%	21	31,8%	22	31,4%	94	40,7%
Nos livros, jornais e revistas	17	40,4%	16	30,2%	5	7,6%	10	14,3%	48	20,8%
A falar com outras pessoas	24	57,1%	33	62,2%	24	36,3%	21	30%	102	44,1%
Outra situação	0	0%	0	0%	0	0%	1	1,4%	1	0,4%

Tabela 5 - Situações em que os alunos contactam com a Língua Inglesa

Os alunos afirmam contactar com a Língua Inglesa “Na escola”, sendo esta situação a mais assinalada pelos inquiridos, 86,1% do total dos inquiridos. A opção “A falar com outras pessoas” surge em seguida com 44,1% das respostas, devendo-se assinalar a discrepância entre o 1º ciclo e o 2º, sendo que no 1º ciclo se regista uma percentagem claramente superior à do 2º ciclo. “Através da televisão “ e “Através do computador” registaram 40,7% das escolhas. De assinalar que no que diz respeito à opção “Através da televisão “, se regista um maior número de respostas no 4º ano. Também se registam diferenças na opção “Através do computador”, uma vez que os alunos do 1º ciclo assinalaram esta situação em maior número comparativamente aos

do 2º ciclo. A situação “Nos livros, jornais e revistas” registou o menor número de opções, com 20,8% das escolhas.

4. Razões de frequência da AEC/ Frequência da AECI no 1º ciclo

4.1 Razões de frequência da AECI

A presente questão foi colocada apenas aos alunos do 1º ciclo, tendo sido colocada uma questão diferente aos alunos do 2º ciclo como veremos de seguida. Os alunos do 3º e 4º ano puderam assinalar as suas opções no que concerne às razões de frequência da AECI, tendo à sua disposição quatro opções e uma outra situação que quisessem referir que não tivesse sido abordada anteriormente.

Razões de frequência da AECI	3º		4º		Total	
Porque quero	28	66,6%	38	71,7%	66	69,5%
Porque os meus pais acham que é importante	25	59,2%	25	47,1%	50	52,6%
Porque os meus amigos se inscreveram	3	7,1%	1	1,9%	4	4,2%
Porque tenho que estar na escola o dia todo	19	45,20%	9	17%	28	29,5%
Outra razão	0	0%	3	5,6%	3	5,2%

Tabela 6 - Razões de frequência da AECI

Após a análise da tabela, podemos verificar que os alunos referem frequentar a AECI porque querem, já que esta opção foi escolhida por cerca de 70% dos inquiridos. A opção “Porque os meus pais acham que é importante” surge em seguida com 52,6% das respostas. A terceira opção mais escolhida foi “Porque tenho que estar na escola o dia todo”, com cerca de 30% das respostas. A opção “Porque os meus amigos se inscreveram” registou 4,2 % das escolhas dos inquiridos.

4.2 Frequência da AECI no 1º ciclo

Nesta questão, os alunos do 2º ciclo foram questionados relativamente à frequência da AECI no 1º ciclo.

Frequência da AECI no 1º ciclo	5º		6º		Total	
Sim	66	100%	68	97,1%	134	98,5%
Não	0	0%	2	2,9%	2	1,5%

Tabela 7 – Frequência da AECI no 1º ciclo

Nesta questão, a quase totalidade dos alunos respondeu ter frequentado a AECI no 1º ciclo. Apenas dois alunos referiram não a terem frequentado.

5. Opinião sobre a importância da AECI nos resultados futuros

Nesta questão os alunos foram auscultados relativamente à sua opinião acerca da influência da frequência da AECI nos seus resultados futuros (para os alunos do 1º ciclo) ou presentes (para os alunos do 2º ciclo).

A frequência da AECI ajudará (3º e 4º) ou ajudou (5º e 6º) a obter melhores resultados	3º		4º		5º		6º		Total	
Sim	36	85,7%	52	98,1%	64	97%	63	90%	215	93%
Não	1	2,4%	0	0%	1	1,5%	2	2,8%	4	1,7
Não sei	5	12%	1	1,9%	1	1,5%	5	7,2%	12	5,1

Tabela 8 – Importância da AECI na obtenção de resultados futuros

Após a análise das respostas torna-se claro que os alunos consideraram ser ou ter sido importante a frequência da AECI para a obtenção de melhores resultados na disciplina de Inglês no futuro. Cerca de 5% dos alunos referiram não saber e cerca de 2% afirmaram que a frequência da AECI não ajudou ou ajudará a obter melhores resultados.

6. Opinião dos alunos sobre o seu comportamento na AECI / Aula de Inglês

A questão colocada aos alunos prendeu-se com a sua perceção relativamente ao comportamento na AECI/Aula de Inglês.

Comportamento na AECI/Aula de Inglês	3º		4º		5º		6º		Total	
Muito Bom	8	19%	21	39,6%	13	19,7%	14	20%	56	24,2%
Bom	25	59,5%	24	45,2%	43	65,2%	40	57,1%	132	57,1%
Razoável	8	19%	5	9,4%	10	15,1%	16	22,9%	39	16,9%
Fraco	1	2,4%	3	5,7%	0	0%	0	0%	4	1,7
Muito Fraco	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

Tabela 9 – Perceção dos alunos relativamente ao seu comportamento na AECI/Aula de Inglês

Após analisar os resultados, podemos concluir que tanto no 1º como no 2º ciclo os alunos consideram o seu comportamento “Bom” e “Muito Bom”. Cerca de 17% dos alunos consideram o seu comportamento “Razoável” e apenas 1,7% dos alunos o considera “Fraco”.

8. Opinião dos alunos acerca das suas aprendizagens na AECI / Aula de Inglês

Nesta questão solicitámos aos alunos que classificassem as suas aprendizagens na AEC/Aula de Inglês.

Aprendizagens na AECI/Aula de Inglês	3º		4º		5º		6º		Total	
	Muito Boas	14	33,3%	27	50,1%	19	28,8%	12	17,1%	72
Boas	22	52,4%	18	33,9%	38	57,5%	36	51,5%	114	49,3%
Razoáveis	6	14,3%	5	9,4%	6	9,1%	18	25,7%	35	15,2%
Fracas	0	0%	3	5,6%	3	4,6%	4	5,7%	10	4,3%
Muito Fracas	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

Tabela 10 - Opinião dos alunos acerca das suas aprendizagens na AECI/Aula de Inglês

Como podemos constatar através da análise dos resultados constantes na tabela, a maioria dos alunos considera as suas aprendizagens “Boas” e “Muito Boas”. Cerca de 15% dos alunos consideram-nas “Razoáveis” e 4,3% “Fracas”.

7. Preferências dos alunos relativamente aos domínios Ouvir, Falar, Ler e Escrever

Com esta questão pretendemos perceber qual o domínio que os alunos preferem nas AECI/Aulas de Inglês. Os alunos puderam responder a mais de uma possibilidade.

Domínio Preferido	3º		4º		5º		6º		Total	
	Ouvir	37	88%	39	73,5%	39	59%	39	59%	154
Falar	38	90,5%	45	85%	33	50%	23	32%	139	60,1
Ler	28	66,6%	34	64,1%	32	48,5%	28	40%	122	52,8
Escrever	29	69%	32	60,3%	28	42,4%	21	30%	110	47,6

Tabela 11 – Tipo de domínio preferido

No que diz respeito a esta questão os alunos preferem “Ouvir em Inglês” e em seguida “Falar em Inglês”. Só depois surgem “Ler” e “Escrever”. Podemos igualmente concluir que os alunos do 1º ciclo escolheram mais atividades que os do 2º ciclo.

8. Atividades que se realizam na AECI / Aula de Inglês

Nesta questão, os alunos puderam assinalar as atividades que se realizam na AECI/Aula de Inglês, tendo ainda a possibilidade de assinalar uma outra não mencionada anteriormente.

Atividades Realizadas na AECI/Aula de Inglês	3º		4º		5º		6º		Total	
Ouvir ler (pequenos textos, histórias...)	29	69%	48	90,5%	62	93,9%	68	97,1%	207	89,6%
Ouvir música	30	71,4%	44	83%	38	57,5%	36	54,2%	148	60%
Ver vídeos / DVDs	13	31%	20	37,7%	26	39,4%	19	27,1%	68	29,4%
Obedecer a instruções	26	62%	41	77,3%	30	45,4%	17	24,2%	114	49,3%
Dizer vocabulário	24	57,1%	46	86,7%	42	63,6%	66	94,2%	178	77%
Dialogar em pares	28	66,6%	45	84,9%	32	48,4%	34	48,5%	139	60,1%
Falar num pequeno grupo	24	57,1%	31	58,4%	20	30,3%	12	17,1%	87	37,6%
Descrever	24	57,1%	46	86,7%	24	36,3%	41	58,5%	135	58,4%
Dramatizar	21	50%	26	49%	26	39,4%	15	21,4%	88	31,8%
Cantar	33	78,5%	47	88,6%	22	33,3%	13	18,5%	115	49,7%
Entrevistar	24	57,1%	21	39,6%	6	9,1%	24	34,2%	75	32,4%
Realizar inquéritos	33	78,5%	28	52,8%	15	22,7%	19	27,1%	75	32,4%
Ler (pequenos textos, histórias...)	22	52,3%	41	77,3%	56	84,8%	65	92,8%	184	79,7%
Fazer fichas	27	64,2%	47	88,6%	60	90,9%	52	74,2%	186	80,5%
Ordenar frases	26	62%	43	81,1%	50	75,7%	48	68,5%	167	72,2%
Escrever frases / pequenos textos	23	54,7%	48	90,5%	46	69,7%	59	84,2%	176	76,1%
Legendar	29	69%	38	71,6%	22	33,3%	30	42,8%	119	51,5%
Colorir/Pintar	41	97,6%	51	96,2%	33	50%	7	10%	132	57,1%
Desenhar	37	88%	51	96,2%	22	33,3%	13	18,5%	123	53,2%
Recortar	34	81%	51	96,2%	10	15,1%	3	4,2%	98	42,4%
Jogar	39	92,8%	50	94,3%	10	15,1%	12	17,1%	111	48%
Desenvolver projectos	14	33,3%	4	7,5%	26	39,4%	14	20%	58	25,1%
Movimentar o corpo (levantar os braços, saltar, bater palmas...)	25	59,5%	51	96,2%	10	15,1%	5	7,1%	91	39,4%
Dançar	28	66,6%	49	92,4%	3	4,5%	0	0%	80	34,6%
Fazer experiências	5	12%	5	9,4%	9	13,6%	5	7,1%	24	10,3%
Construir materiais (posters, cartazes, jogos...)	28	66,6%	52	98,1%	10	15,1%	8	11,4%	98	42,4%
Outra: _____	0	0%	0	0%	2	3%	0	0%	2	0,8%

Tabela 12 – Atividades Realizadas na AECI/Aula de Inglês

Em cada ano de escolaridade as atividades mais referidas pelos alunos foram destacadas a negrito, tendo em vista uma leitura mais simples desta tabela. Assim, os alunos do 3º ano destacaram as atividades “Colorir/Pintar”, “Jogar”, “Desenhar”, “Recortar” e “Cantar”. No 4º ano, os alunos referiram em maior número as atividades “Construir Materiais”, “Colorir/Pintar”, “Desenhar”, “Recortar” e “Movimentar o Corpo”. Como podemos observar as atividades referidas pelos alunos do 1º ciclo são semelhantes nos dois anos de escolaridade. Já no 5º ano os alunos assinalaram as atividades “Ouvir Ler”, “Fazer Fichas”, “Ler”, “Ordenar frases” e “Dizer vocabulário” em maior número. No 6º ano, as atividades mais escolhidas pelos alunos foram “Ouvir”, “Dizer Vocabulário”, “Ler”, “Escrever Frases/Pequenos Textos” e “Fazer Fichas”. Mais uma vez, e à semelhança do 1º ciclo, os alunos do 5º e 6º ano selecionaram

atividades muito semelhantes. De referir que as atividades selecionadas pelos alunos dos dois ciclos foram completamente diferentes.

9. Atividades realizadas Mais Vezes

Com esta questão pretendemos perceber qual a opinião dos alunos relativamente às atividades que se realizam em maior número na AECI/Aula de Inglês.

Atividades Realizadas Mais Vezes	3º		4º		5º		6º		Total	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
Ouvir ler (pequenos textos, histórias...)	7	16,6%	18	33,9%	57	86,3%	58	82,8%	140	60,6%
Ouvir música	20	47,6%	20	37,7%	13	19,7%	6	8,5%	59	25,5%
Ver vídeos / DVDs	2	4,7%	4	7,5%	13	19,7%	4	5,7%	23	9,9%
Obedecer a instruções	7	16,6%	5	9,4%	7	10,6%	6	8,5%	25	10,8%
Dizer vocabulário	18	42,8%	31	58,4%	26	39,4%	52	74,2%	127	54,9%
Dialogar em pares	14	33,3%	8	15,1%	12	18,1%	8	11,4%	42	18,1%
Falar num pequeno grupo	4	9,5%	3	5,6%	9	13,6%	3	4,2%	19	8,2%
Descrever	5	12%	9	16,9%	4	6%	12	17,1%	30	13%
Dramatizar	2	4,7%	7	13,2%	4	6%	4	5,7%	15	6,4%
Cantar	24	57,1%	31	58,4%	5	7,5%	1	1,4%	61	26,4%
Entrevistar	3	7,1%	2	3,7%	0	0%	2	2,8%	7	3%
Realizar inquéritos	2	4,7%	1	1,8%	4	6%	4	5,7%	11	4,7%
Ler (pequenos textos, histórias...)	7	16,6%	3	5,6%	40	60,6%	54	77,1%	104	45%
Fazer fichas	22	52,3%	17	32%	46	69,7%	41	58,5%	126	54,5%
Ordenar frases	5	12%	6	11,3%	26	39,4%	25	35,7%	62	26,8%
Escrever frases / pequenos textos	4	9,5%	8	15,1%	39	59%	42	60%	93	40,2%
Legendar	4	9,5%	2	3,7%	6	9%	10	14,2%	22	9,5%
Colorir/Pintar	21	50%	33	62,2%	2	3%	0	0%	56	24,2%
Desenhar	9	21,4%	19	35,8%	0	0%	1	1,4%	29	12,5%
Recortar	6	14,2%	8	15,1%	0	0%	0	0%	14	6%
Jogar	14	33,3%	10	18,8%	2	3%	0	0%	26	11,2%
Desenvolver projectos	2	4,7%	2	3,7%	12	18,1%	1	1,4%	17	7,3%
Movimentar o corpo (levantar os braços, saltar, bater palmas...)	4	9,5%	5	9,4%	0	0%	1	1,4%	10	4,3%
Dançar	4	9,5%	7	13,2%	0	0%	0	0%	11	4,7%
Fazer experiências	0	0%	0	0%	2	3%	1	1,4%	3	1,2%
Construir materiais (posters, cartazes, jogos...)	2	4,7%	3	5,6%	0	0%	7	10%	12	5,2%
Outra: _____	0	0%	0	0%	1	1,5%	0	0%	1	0,4%

Tabela 13 – Atividades Realizadas Mais Vezes

Após analisar a tabela podemos concluir que os alunos do 3º ano referiram as atividades “Cantar”, “Fazer Fichas”, “Colorir/Pintar”, “Ouvir Música” e “Dizer Vocabulário” como as que se realizam mais vezes na AECI de Inglês. Já no 4º ano, os alunos afirmaram que “Colorir/Pintar”, “Cantar”, “Dizer Vocabulário”, “Ouvir Música” e “Desenhar” são as atividades mais vezes realizadas. Ao compararmos as atividades

escolhidas pelos alunos do 3º e do 4º ano podemos concluir que são as mesmas, à exceção de “Fazer Fichas” que é referida no 3º e não no 4º e “Desenhar” que aparece como mais realizada no 4º ano e não no 3º.

No que diz respeito ao 2º ciclo, no 5º ano, os alunos afirmaram que “Ouvir Ler”, “Fazer Fichas”, “Ler”, “Escrever Frases/Pequenos Textos”, “Ordenar Frases” e “Dizer Vocabulário” são as atividades mais vezes realizadas nas aulas de Inglês. No 6º ano, os alunos selecionaram “Ouvir ler”, “Ler”, “Dizer Vocabulário”, “Escrever Frases/Pequenos Textos” e “Fazer fichas” como atividades realizadas com maior frequência. Mais uma vez, e à semelhança da questão anterior, relativa às Atividades que se realizam na AECI/Aula de Inglês, os alunos do 1º e do 2º ciclo escolheram atividades diferentes. Apenas as atividades “Dizer Vocabulário” e “Fazer Fichas” são referidas nos dois ciclos.

10. Atividades Favoritas dos Alunos

A questão 11 pretendeu inquirir os alunos relativamente às suas atividades favoritas. Foi mais uma vez aplicada a seleção de atividades das questões 9 e 10.

Atividades Favoritas dos Alunos	3º		4º		5º		6º		Total	
Ouvir ler (pequenos textos, histórias...)	5	11,9%	14	26,4%	40	60,6%	46	65,7%	105	45,4%
Ouvir música	29	69%	34	64,1%	32	48,5%	37	52,8%	132	57,1%
Ver vídeos / DVDs	5	11,9%	16	30,1%	28	42,4%	15	21,4%	64	27,7%
Obedecer a instruções	4	9,5%	0	0%	4	6%	4	5,7%	12	5,2%
Dizer vocabulário	9	21,4%	15	28,3%	15	22,7%	31	44,2%	70	30,3%
Dialogar em pares	6	14,2%	4	7,5%	17	25,7%	15	21,4%	42	18,1%
Falar num pequeno grupo	5	11,9%	2	3,7%	10	15,1%	9	12,8%	26	11,2%
Descrever	4	9,5%	3	5,6%	7	10,6%	12	17,1%	29	12,5%
Dramatizar	2	4,7%	9	17%	14	21,2%	9	12,8%	34	14,7%
Cantar	24	57,1%	31	58,4%	12	18,1%	5	7,1%	72	31,1%
Entrevistar	3	7,1%	3	5,6%	1	1,5%	8	11,4%	12	5,2%
Realizar inquéritos	1	2,3%	0	0%	7	10,6%	4	5,7%	12	5,2%
Ler (pequenos textos, histórias...)	2	4,7%	7	13,2%	27	40,9%	41	58,5%	77	33,3%
Fazer fichas	17	40,4%	10	18,8%	25	37,8%	25	35,7%	77	33,3%
Ordenar frases	1	2,3%	2	3,7%	20	30,3%	18	25,7%	41	17,7%
Escrever frases / pequenos textos	2	4,7%	4	7,5%	15	22,7%	29	41,4%	50	21,6%
Legendar	6	14,2%	4	7,5%	4	6%	12	17,1%	26	11,2%
Colorir/Pintar	19	45,2%	28	52,8%	9	13,6%	2	2,8%	58	25,1%
Desenhar	17	40,4%	18	33,9%	7	10,6%	7	10%	49	21,2%
Recortar	9	21,4%	12	22,6%	0	0%	1	1,4%	22	9,5%
Jogar	21	50%	23	43,3%	6	9%	10	14,2%	60	25,9%
Desenvolver projectos	4	9,5%	3	5,6%	6	9%	3	4,2%	16	6,9%
Movimentar o corpo (levantar os braços, saltar, bater palmas...)	3	7,1%	1	1,8%	1	1,5%	0	0%	5	2,1%

Dançar	10	23,8%	17	32%	4	6%	0	0%	31	13,4%
Fazer experiências	4	9,5%	1	1,8%	2	3%	3	4,2%	10	4,3%
Construir materiais (posters, jogos...)	3	7,1%	6	11,3%	1	1,5%	5	7,1%	15	6,4%
Outra: _____	0	0%	0	0%	1	1,5%	0	0%	1	0,4%

Tabela 14 – Atividades Preferidas Pelos Alunos

Nesta questão os alunos do 3º ano referiram como sendo as suas atividades favoritas: “Ouvir Música”, “Cantar”, “Jogar”, “Colorir/Pintar” e “Desenhar” e “Fazer Fichas”. No 4º ano, as atividades apontadas pelos alunos como sendo as suas preferidas foram “Ouvir Música”, “Cantar”, “Colorir/Pintar”, “Jogar” e “Desenhar”. Como podemos constatar, as atividades escolhidas pelos alunos no 3º e 4º ano são as mesmas, quase na mesma ordem de prioridades à, exceção das atividades Colorir/Pintar e Desenhar, que surgem em diferentes posições nos dois anos.

No 5º ano, os alunos apontaram como atividades favoritas “Ouvir Ler”, “Ouvir Música”, “Ver Vídeos/DVDs”, “Ler” e “Fazer Fichas”. No 6º ano, “Ouvir Ler”, “Ler”, “Ouvir Música”, “Dizer Vocabulário” e “Escrever Frases/Pequenos Textos” foram obtiveram respetivamente a maior percentagem de escolha dos alunos. É de salientar, mais uma vez, a semelhança nos resultados obtidos nos dois anos, já que “Ouvir Ler”, “Ler” e “Ouvir Música” surgem como atividades mais escolhidas.

11. Atividades que os alunos mais gostaram de realizar na AEC/Aula de Inglês

Com esta questão pretendemos saber quais as atividades que os alunos mais gostaram de realizar na AEC, no caso do 1º ciclo, ou na aula de Inglês, no caso do 2º ciclo. A tabela seguinte reporta-se aos resultados obtidos após a análise dos questionários do 3º ano.



Gráfico 7 – Atividade que os alunos do 3º ano mais gostaram de realizar

No que diz respeito à análise desta questão, optamos por apresentar os resultados através de gráficos, por ano, devido à diversidade de respostas.

Após a análise, aferimos que as atividades que os alunos mais gostaram de realizar foram “Pintar”, “Jogar”, “Jogar o Jogo do Galo”, “Cantar” e “Fazer Fichas”.

No 4º ano os resultados foram os seguintes:

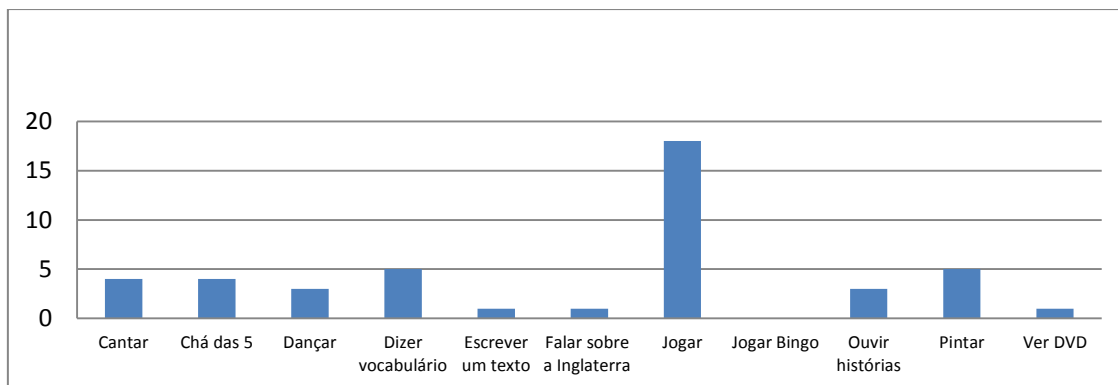


Gráfico 8 – Atividade que os alunos do 4º ano mais gostaram de realizar

Tal como no 3º ano, os alunos do 4º ano identificaram as atividades que mais gostaram de realizar na AECI. Foram escolhidas as actividades “Jogar”, “Pintar”, “Dizer Vocabulário”, “Cantar” e encenar o “Chá das Cinco”. A atividade “Chá das Cinco” é uma atividade realizada no Agrupamento há já alguns anos e refere-se à encenação de um chá das cinco formal, na qual os alunos tomam chá em chávenas de porcelana e saboreiam scones e compotas.

Da análise dos resultados obtidos nestes dois anos de escolaridade, podemos concluir que os alunos afirmam gostar de “Jogar”, “Pintar” e “Cantar”, atividades referidas tanto no 3º como no 4º ano. No 5º ano, os alunos referiram as seguintes atividades como aquelas que mais gostaram de realizar:

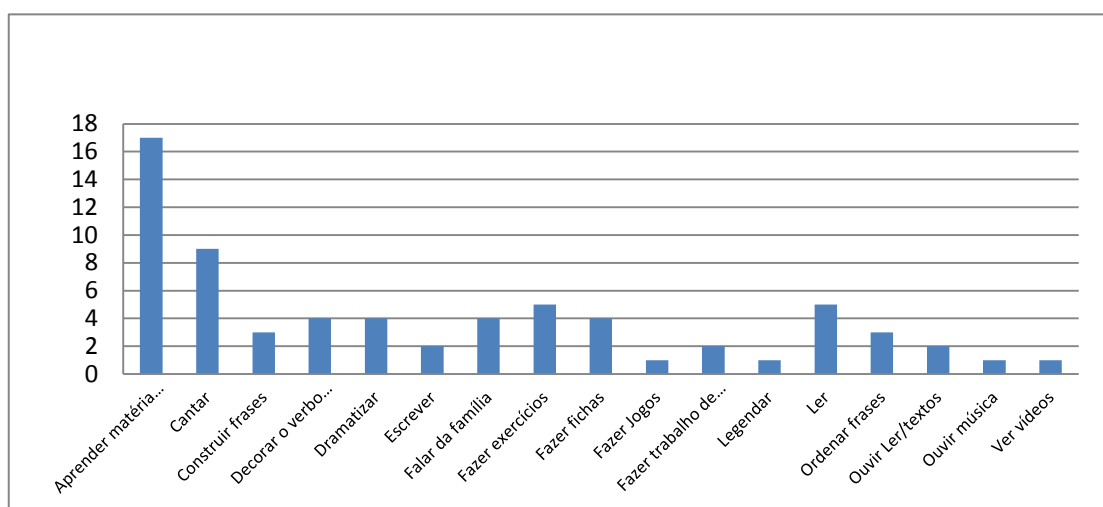


Gráfico 9 – Atividade que os alunos do 5º ano mais gostaram de realizar

As atividades “Aprender Matéria Nova”, “Cantar”, “Fazer Exercícios” e “Ler” surgiram como as mais referidas. No entanto, outras foram mencionadas como “Decorar o verbo To Be”, “Dramatizar”, “Falar da Família” ou “Fazer Fichas”.

No 6º ano obtivemos os resultados:

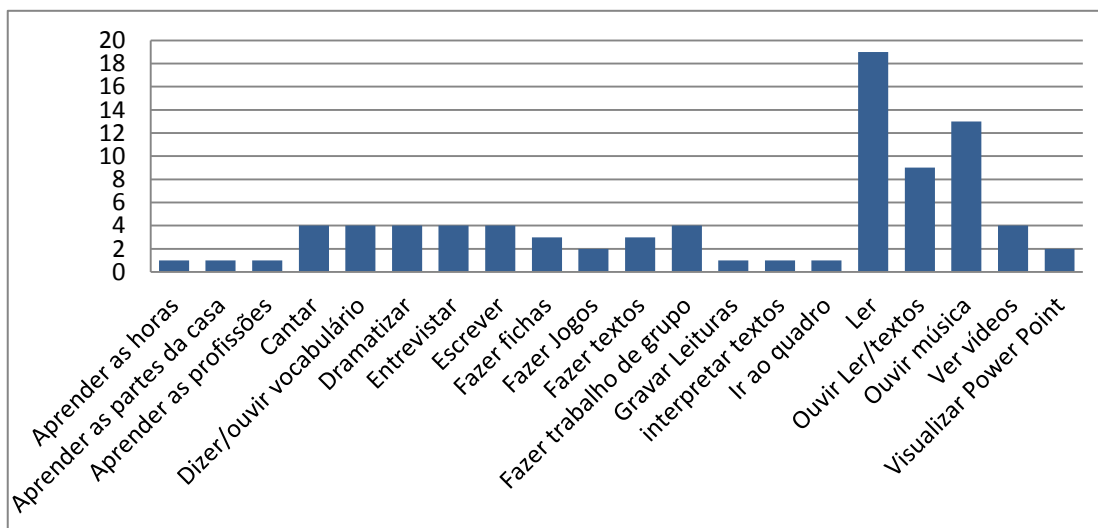


Gráfico 10 – Atividade que os alunos do 6º ano mais gostaram de realizar

As atividades “Ler”, “Ouvir Música” e “Ouvir Ler” foram as preferidas dos alunos. Outras atividades também foram por eles referidas como “Cantar”, “Dizer/Ouvir Vocabulário”, “Dramatizar”, “Entrevistar”, “Escrever”, “Fazer Trabalho de Grupo” ou “Ver Vídeos”.

Quando analisamos os resultados dos dois anos do 2º ciclo, constatamos que estas diferem, apesar de algumas atividades serem referidas tanto pelo 5º como pelo 6º ano, como é o caso de “Ler” ou “Cantar”.

Ao compararmos o 1º e o 2º ciclo, concluímos que as atividades que os alunos mais gostaram de realizar diferem, uma vez que no 1º ciclo podemos afirmar que os alunos mencionaram atividades de cariz eminentemente lúdico, como “Jogar”, “Pintar” ou “Cantar”. Já no 2º ciclo, os resultados diferem entre o 5º e 6º ano. Apenas a atividade “Cantar” aparece mencionada pelos dois anos nos primeiros lugares. No 5º ano, os alunos deram preferência à aprendizagem de novos conteúdos, enquanto que no 6º ano “Ler” foi a mais referida pelos alunos. Também há a salientar que no 6º ano, as três atividades mais indicadas pelos inquiridos estão relacionadas com a leitura e audição da Língua Inglesa.

Apenas uma atividade surge com resultados significativos em todos os anos de escolaridade: “Cantar”. Esta surge em 3º lugar no 3º ano, em 4º lugar no 4º ano, em 2º lugar no 5º ano e em 4º lugar no 6º ano.

12. Razões da escolha das atividades que os alunos mais gostaram

Com esta questão quisemos perceber as razões da escolha dos alunos relativa à questão anterior: a atividade que mais gostaram de realizar até hoje na AECI/Aula de Inglês.

No 3º ano, os alunos apontaram as seguintes razões:

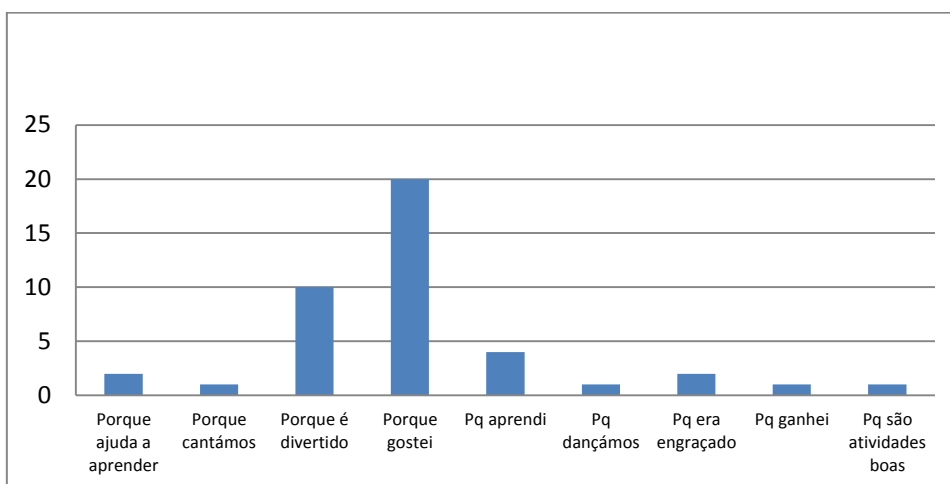


Gráfico 11 – Razões apontadas pelos alunos do 3º ano relativamente às atividades que mais gostaram de realizar

Observamos claramente que os alunos referem que a razão da escolha da atividade da questão anterior o facto de gostarem daquele tipo de atividade. Outra das razões apontadas tem a ver com o facto de os alunos as considerarem divertidas.

No 4º ano, os alunos apontaram as razões constantes no gráfico seguinte:

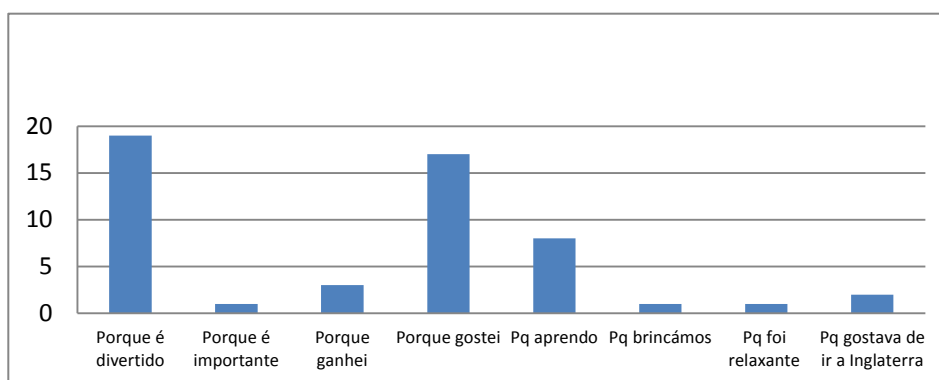


Gráfico 12 – Razões apontadas pelos alunos do 4º ano relativamente às atividades que mais gostaram de realizar

À semelhança do 3º ano, os alunos do 4º ano afirmaram que escolheram as atividades mencionadas na questão anterior porque são divertidas e porque gostaram de as realizar, na ordem inversa do 3º ano

Consultámos igualmente os alunos do 5º ano.

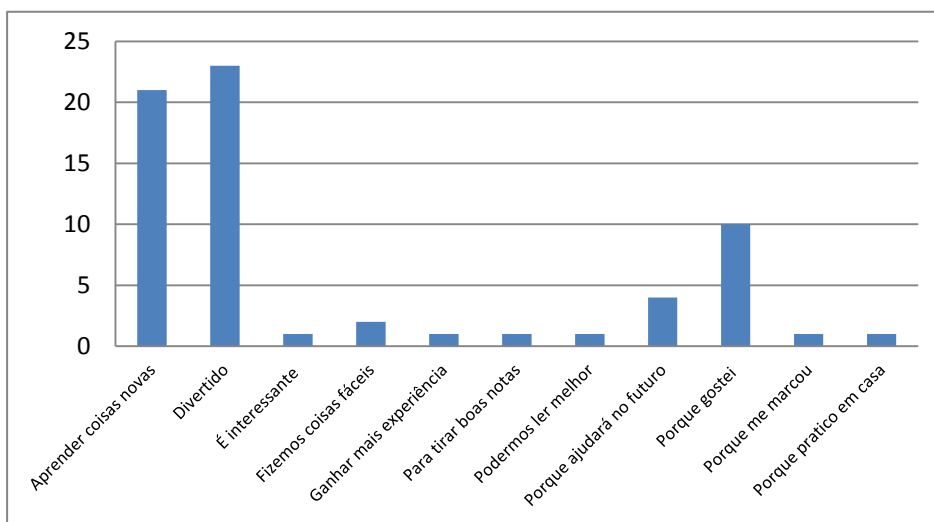


Gráfico 13 – Razões apontadas pelos alunos do 5º ano relativamente às atividades que mais gostaram de realizar

De acordo com os resultados obtidos, podemos afirmar que os alunos deste ano consideram como razões da escolha das atividades referidas na questão anterior, o facto de serem divertidas e a aprendizagem de coisas novas. Também dão como justificação da sua escolha o facto de terem gostado das mesmas.

No 6º ano, os resultados são semelhantes aos obtidos no 5º ano.

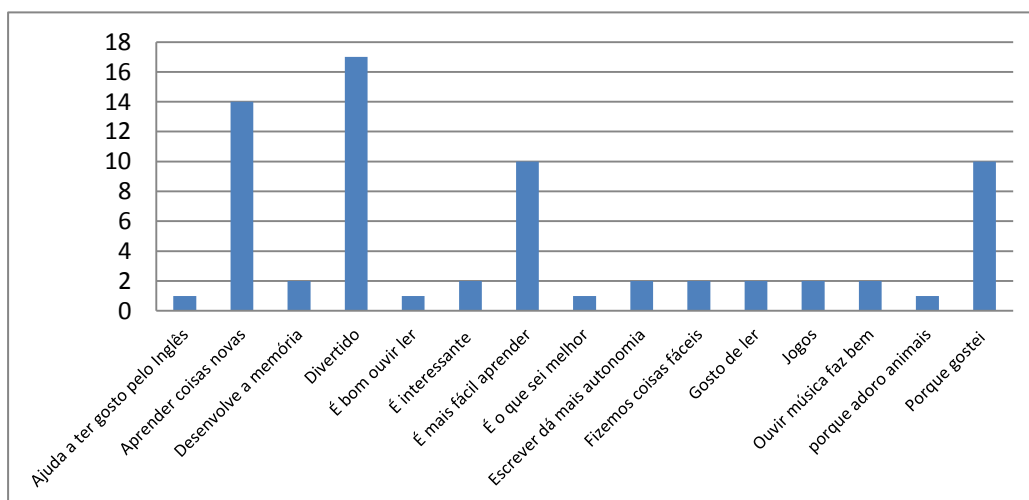


Gráfico 14 – Razões apontadas pelos alunos do 3º ano relativamente às atividades que mais gostaram de realizar

Após analisarmos o gráfico, podemos concluir que as razões apontadas pelos alunos do 6º ano são semelhantes às apontadas pelos alunos do 5º ano: “Divertido”, “Aprender Coisas Novas” e “Porque Gostei”. No 6º ano, os alunos apontam mais uma razão para as suas escolhas, “É Mais Fácil Aprender”.

13. Opinião dos alunos relativamente à AECI/Aula de Inglês

Nesta questão solicitámos aos alunos que dessem a sua opinião relativamente à sua AECI/Aula de Inglês.

Avaliação da AECI/Aula de Inglês	3º		4º		5º		6º		Total	
	Muito Boas	17	40,5%	32	60,4%	45	68,2%	48	68,6%	142
Boas	22	52,4%	16	30,2%	17	25,8%	13	18,6%	68	29,4%
Razoáveis	3	7,1%	3	5,6%	3	4,5%	6	8,5%	15	6,5%
Fracas	0	0%	2	3,8%	1	1,5%	3	4,3%	6	2,6%
Muito Fracas	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

Tabela 15 - Avaliação da AECI/Aula de Inglês

Nesta tabela apresentamos o número de respostas por item e respetiva percentagem em cada ano, relativa à avaliação da AECI/Aula de Inglês. Concluimos que 61,5% dos alunos avalia as suas aulas como “Muito Boas” e 29,4% dos alunos como “Boas”. Esta avaliação é francamente positiva, uma vez que 90,9% da totalidade dos alunos inquiridos considera as aulas “Muito Boas” ou “Boas”. Os restantes alunos avaliam-nas como “Razoáveis” e apenas 2,6% as considera “Fracas”. Nenhum aluno considerou as suas aulas “Muito Fracas”.

Apesar desta avaliação positiva, podemos observar que no 3º ano a maioria dos alunos considera as suas aulas Boas e não Muito Boas, ao contrário dos outros anos letivos.

14. Comentários dos Alunos

Com a questão número 15, disponibilizámos aos alunos um espaço onde pudessem fazer comentários.

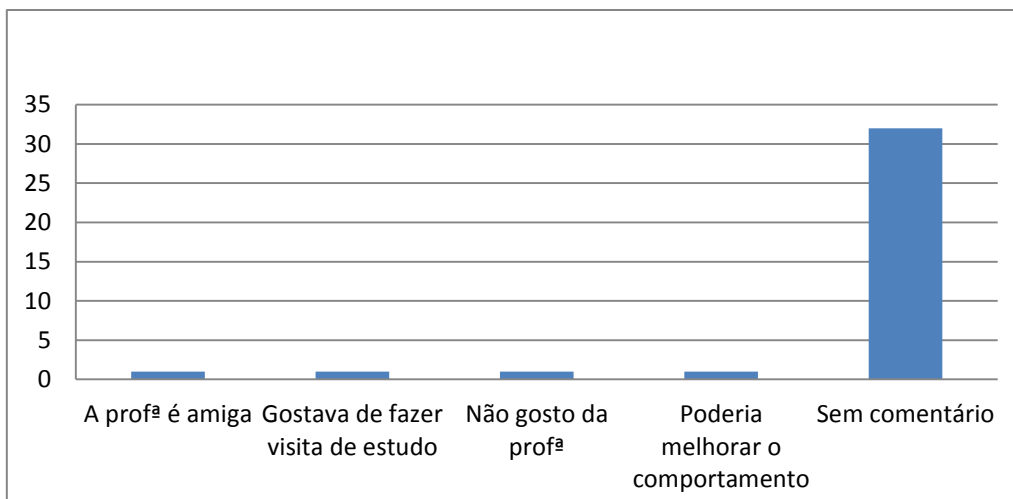


Gráfico 15 – Comentários dos alunos do 3º ano

Podemos observar que, no 3º ano, a maioria dos alunos não fez qualquer comentário. O número de comentários realizados pelos alunos é relativamente baixo. Apenas 4 alunos fizeram comentários.

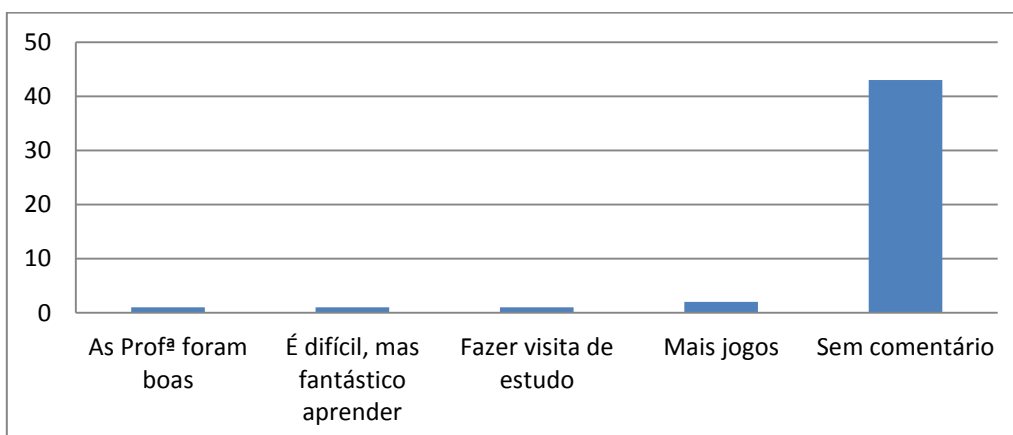


Gráfico 16 – Comentários dos alunos do 4º ano

No 4º ano, à semelhança do 3º ano, a maioria dos alunos não fez igualmente qualquer comentário. O número de alunos que fizeram comentários é reduzido, já que apenas 5 alunos responderam a esta questão.

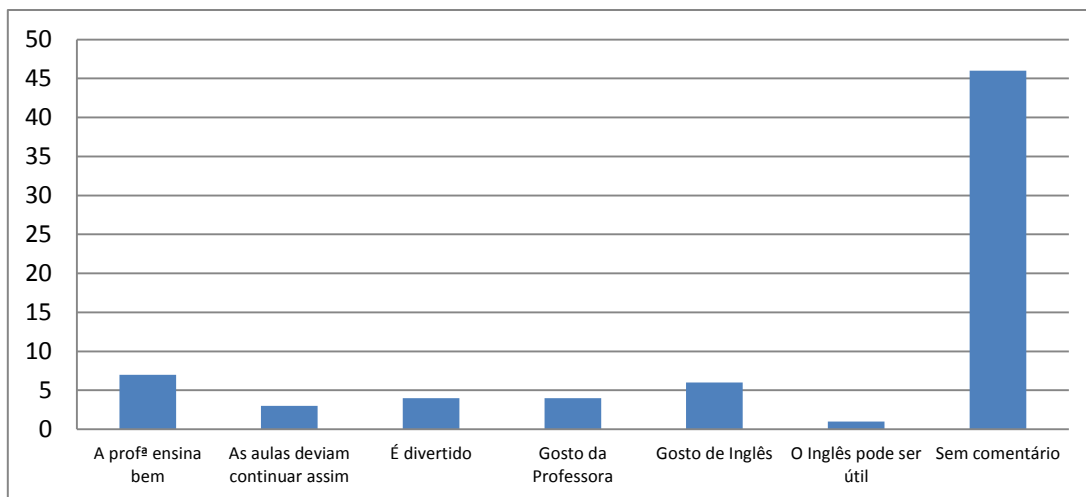


Gráfico 17 – Comentários dos alunos do 5º ano

Relativamente ao 5º ano, a quase totalidade dos alunos não fez comentários. No entanto, alguns alunos opinaram relativamente às professoras, “A Professora Ensina Bem” ou “Gosto da Professora”. Outros comentários estão relacionados com a opinião que os alunos têm sobre as aulas de Inglês: “Gosto de Inglês”, “As Aulas Deviam Continuar Assim” ou “É Divertido”.

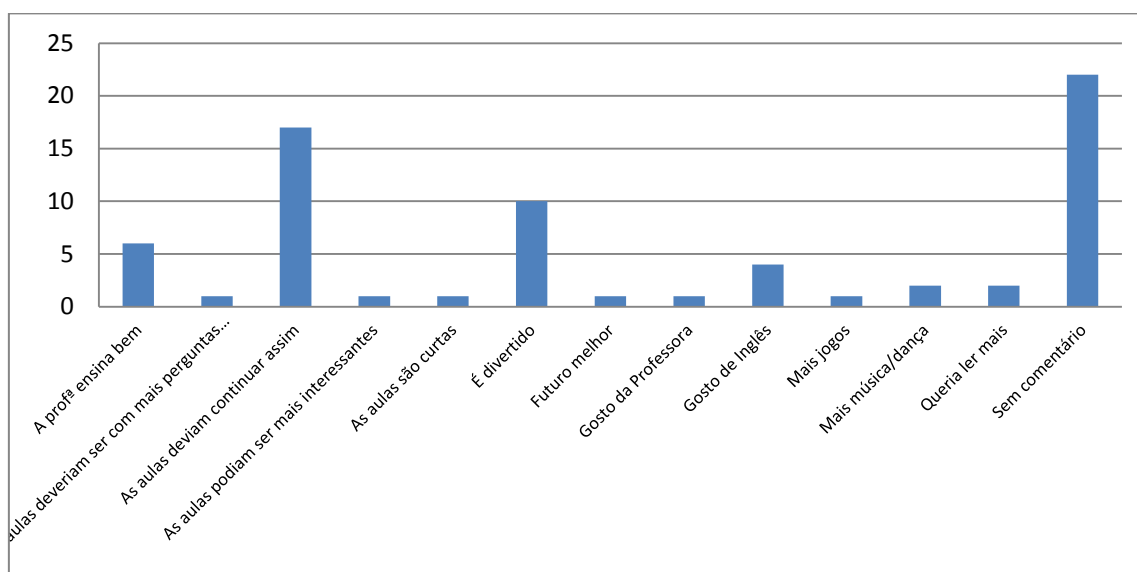


Gráfico 18 – Comentários dos alunos do 6º ano

No 6º ano, os comentários feitos pelos alunos estão relacionados com a sua opinião em relação às aulas de Inglês “As aulas deviam continuar assim”, “É divertido”, “Gosto de Inglês” ou “As aulas são curtas” e às professoras “A professora ensina bem” e “Gosto da professora”. Outros comentários colocaram sugestões “Queria Ler Mais”, “Mais Música/Dança”, “Mais Jogos”, “Deviam ser com mais perguntas” e “As aulas podiam ser mais interessantes”.

6. Conclusões e implicações do estudo

O presente estudo teve por base as seguintes questões de investigação:

- Qual o impacto das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1ºCEB no Agrupamento de Escolas de Gondifelos, sobre os resultados na disciplina de Inglês no 2º ciclo, antes e depois da sua implementação?
- De que forma os alunos perspetivam a sua aprendizagem, relativamente às atividades realizadas?

Optámos por analisar os resultados dos alunos nos últimos doze anos no AEG no sentido de obtermos uma resposta à 1ª questão que nos propusemos responder. Após a análise dos gráficos de resultados, pudemos concluir que a implementação das AECI não alterou de forma concludente os resultados dos alunos no 2º ciclo. Apesar de se registar uma melhoria dos resultados dos alunos nos anos posteriores à sua implementação, esta melhoria foi acompanhada noutras disciplinas como o Português ou a Matemática, não sendo, por isso, um fenómeno isolado que se possa relacionar directamente com as AECI, apesar de algumas teorias apontarem para o facto de a aprendizagem precoce de uma língua estrangeira potenciar a aprendizagem da língua materna. No entanto, podemos afirmar que, apesar de os alunos terem apresentado melhores níveis de sucesso nos anos posteriores à implementação da AECI, a maior percentagem de melhoria foi, de facto, verificada na disciplina de Inglês no 5º ano, com 12%.

Relativamente à segunda questão, podemos afirmar que os alunos do AEG reconhecem a importância da aprendizagem do Inglês, considerando-o importante para comunicar com outras pessoas e para no futuro conseguirem um emprego melhor. Os alunos contactam com a língua na escola, falando com outras pessoas, através da televisão e do computador. Os alunos do 1º ciclo frequentam a AECI por escolha própria e porque os pais consideram que é importante, embora um número significativo refira a necessidade de estar na escola o dia todo. A esmagadora maioria dos alunos do 2º ciclo frequentou a AECI no ciclo anterior.

Os alunos de todos os anos (3º, 4º, 5º e 6º), consideram ou consideraram importante a frequência da AECI para a obtenção de melhores resultados na disciplina de Inglês no 2º ciclo. O comportamento dos alunos é por si considerado positivo, assim como as suas aprendizagens.

Relativamente ao tipo de trabalho realizado, os alunos preferem Ouvir e Falar em Inglês, em oposição a Ler ou Escrever. Na AECI/DI, as atividades realizadas são

diferentes, já que as atividades referidas pelos alunos do 1º ciclo têm um carácter eminentemente lúdico, ao contrário dos alunos do 2º ciclo que referem em maior número a leitura, a escrita e a aprendizagem de vocabulário. Esta situação ocorre igualmente na frequência de realização de atividades e nas preferências dos alunos. Assim, os alunos do 1º ciclo referem atividades de carácter lúdico, onde a música, o jogo, o desenho, a pintura e a música surgem no topo das preferências. Estas opções são claramente diferentes das dos alunos do 2º ciclo que preferem a leitura, a realização de fichas e a escrita, embora a música também surja como uma das atividades favoritas, sendo a única atividade transversal no topo das preferências dos alunos, nos diferentes anos de escolaridade. Concluimos que as atividades realizadas nas AECI/DI vão de encontro às preferências manifestadas pelos alunos, uma vez que as atividades realizadas com maior frequência são as que se encontram no topo das escolhas dos alunos.

O prazer e o divertimento estão diretamente associados com as atividades que os alunos do 1º ciclo mais gostaram de realizar, facto que se regista igualmente no 2º ciclo, embora a aquisição de novos conhecimentos tenha aqui alguma expressão. De forma geral, os alunos do AEG têm uma opinião positiva da AECI/DI.

Em jeito de resumo, podemos afirmar que, apesar de a implementação da AECI no AEG não ter tido um impacto concludente e significativo nos resultados dos alunos, parece evidente que estes reconhecem a sua importância, presente e futura. Os alunos têm uma opinião positiva do seu comportamento e das suas aprendizagens, contribuindo para este facto o tipo de atividades realizadas na AECI/DI. Estas vão de encontro aos gostos e expectativas dos alunos, estando enquadradas pelos documentos legais existentes, contribuindo assim de forma relevante para o grau de satisfação evidenciado.

Referências Bibliográficas e Sitográficas

ABRANTES, P.; CAMPOS, R.; RIBEIRO, A. A. (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular. Casos de Inovação e Boas Práticas*. Lisboa: CIES, ISCTE.

AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa.

ALBARELLO L. et al (1997). *Prática e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Grádiva.

ASHER, J. (1965). *The strategy of total physical response: An application to learning Russian*. International Review of Applied Linguistics.

BAKHTIN, M. e VOLOCHINOV, M. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (6ª ed.). São Paulo: Hucitec.

BAQUERO, R. (2001). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora. (Trabalho original em inglês publicado em 1991).

BOHN, H. I. e VANDRESEN, P. (1988). *Tópicos em Lingüística Aplicada: O ensino de Línguas Estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC.

BORGES, C. J. (1987). *Educação Física no pré- escolar*. Rio de Janeiro: Sprint.

BROWN, G. and YULE G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

BUDDEN, J. (2008). BRITISH COUNCIL BBC, <http://www.teachingenglish.org.uk/language-assistant/teaching-tips/using-music-songs>.
Acedido em 30 de janeiro de 2012

CAMERON, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

CAP (2008). *Relatório de Acompanhamento da Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação/Comissão de Acompanhamento do Programa.

CARVALHO, R. (1986). *História do Ensino em Portugal Desde a Fundação da Nacionalidade Até ao Fim do Regime de Salazar – Caetano*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

CESTAURO, S. A. M. (s. d.). *O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia*. Univ. Fed. Rio Grande do Norte / USP. Acedido em 20 de dezembro de 2012 em <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>

COHEN, L. & MANION, L. (1989 [1980]). *Research methods in education*. London: CroomHelm.

CONFAP (2007). *Relatório de Acompanhamento Final da Implementação das AEC*. Acedido em 28 de dezembro de 2012 em <http://www.confap.pt>.

CONSELHO DA EUROPA (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Lisboa, Ed. ASA,

COUTINHO, Clara P. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Monografias em Educação. Braga: CIED - Universidade do Minho.

CRAVO A., BRAVO C., DUARTE E. (2013). *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 2.º e 3.º Ciclos*. Ministério da Educação e Ciência.

DESHAIES, B. (1992). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

DIAS, A. & MOURÃO, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo: Práticas Partilhadas*, Porto: Edições ASA.

DIAS, A., & TOSTE, V. (2006). *Orientações Programáticas Inglês, 1º e 2º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.

FORTIN, M. F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

GERMAIN, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International. (Col. Didactique des langues étrangères).

GONZÁLEZ, I. (2010). *La Metodologia al servicio de los conceptos el carácter subyacente de la metodología en la Investigación educativa in Metodologia Cientifica Fundamentos, Metodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2ª Edição.

GRIFFEE, D. T. (1992). *Songs in Action*. Hertfordshire: Prentice Hall International (UK) Ltd.

HAMEL, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Paris: L'Harmattan.

HUTCHINSON, T. (1991). *Introduction to Project Work*. Oxford: Oxford University Press.

LA TAILLE et al. (1992). *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.

LUCKESI, C.C. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar*. 14ª Ed. São Paulo: Cortez.

MANY, E. e GUIMARÃES S. (2006). *Como abordar a metodologia de trabalho de projecto*. Porto: Areal Editores.

MARTINS, A. e SILVA, A. (1999). *O nome das letras e a fonetização da escrita*. *Análise Psicológica* 1 (XVII). Acedido em 23 de janeiro de 2013 em http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087082311999000100007&lng=pt&nrm=iso

MINAYO, M. (2000). *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*. (7ª ed.). São Paulo/Rio de Janeiro, Hucitec – Abrasco.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Acedido em 28 de dezembro de 2012 em http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL Y ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (2003). *Sistema educativo Nacional de Portugal*. Acedido em 16 de janeiro de 2013 em <http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>

MIRAGAYA, A. M. (1994). *On The Use of Rock 'n' Roll songs in the EFL Classroom*. São Paulo: Braz-Tessol.

MOON, J. (2000). *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann.

OXFORD, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

PIRES, C. (2007). *A construção de sentidos em política educativa: o caso da escola a tempo inteiro*. Sísifo – Revista de Ciências da Educação, nº4.

PIRES, E. C. (2002). *A língua inglesa: uma referência na sociedade da globalização*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

PRENSKY, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. Lincoln: NCB University Press.

PROENÇA, M. M. P. (1734). *Apontamentos para a educação de hum menino nobre*. Acedido em 20 de dezembro de 2012 em http://purl.pt/129/4/sa-2184-p_PDF/sa-2184-p_PDF_01-B-R0XX0/sa-2184-p_0000_capa-guardas2_t01-B-R0XX0.pdf

Projecto Educativo do Agrupamento de escolas de Gondifelos (2011). Gondifelos.

QUIVY, R. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

READ, C. (2005). *Managing Children Positively*. In ETP Issue.

READ, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom*. Macmillan.

RICHARDS, J. C. e RENANDYA W. A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. NY: Cambridge University Press.

RICHARDSON, R. (1999). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Editora Atlas.

SANTOS, A. M. (2009). *Actividades de enriquecimento curricular no 1.º ceb - estudo de caso*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.

SELINGER, H. & SHOHAMY, E. (1989). *Second language research methods*. New York: Oxford University Press.

SERRÃO, J. (1989). *Dicionário de História de Portugal* (Vol. II). Porto: Livraria Figueirinhas.

SHIN, J. K. (s.a.). *Teaching English to Young*. English Language Center University of Maryland, Baltimore County. Acedido em 15 de fevereiro de 2013 em http://www.nstru.ac.th/portal/data_resource/NEWS/2009/INSIDE/FILE/12329_087864500.pdf

SILVA, A. S. e PINTO J. M. (1999). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

SLATTERY, M. W. (2001). *English for primary teachers*. Oxford: Oxford University Press.

SOARES, M. F. M. e FERREIRA, V. W. (s. d.). *Grande Dicionário Enciclopédico* (Vol. VI). Alfragide: Clube Internacional do Livro.

STAKE, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

STRECHT-RIBEIRO, J. O. (2005). *A Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Livros Horizonte.

STRINGER, E. (2007). *Action Research - Third Edition*. Londres: Sage.

THORNBURY, S. (2005). *How to teach speaking*. Essex: Longman Pearson Education Limited.

TORRE, M. G. (1985). *Gramáticas Inglesas Antigas: Alguns Dados para a História dos Estudos Ingleses em Portugal até 1820*. Trabalho complementar à dissertação de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

VÁZQUEZ, R. & ANGULO, R. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.

VAYER, P. (1984). *O diálogo corporal*. São Paulo: Editora Manole Ltd.

VENTURELLA, V. M. (s. d.). *Uma Breve História do Ensino de Línguas Estrangeiras*. Acedido em 28 de dezembro de 2012 em <http://www.scribd.com/doc/27065702/Uma-Breve-Historia-do-Ensino-de-Linguas-Estrangeiras>

VYGOTSKY, L.S. (1994). *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

WALLACE, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

WILLIS, J. (1996). *A Framework for Tasked-Based Learning*. London: Longman.

WRIGHT, A., BETTERIDGE, D., BUCKY, M. (2006). *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Documentos legais:

PROGRAMA DE GENERALIZAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO, ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS, MATERIAIS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM (2005). Ministério da Educação, DGIDC.

PROGRAMA DE INGLÊS – 2º CICLO (1996). Ministério da Educação, DGIDC.

ME- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). Despacho Normativo nº12591/2006 de 16 de Junho. Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 3º e 4º ano de escolaridade

ME- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005). Despacho nº 14753/2005 (2ª série), de 24 de Junho de 2005.

ME- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). Despacho n.º14460/2008 (2ª série), de 26 de Maio de 2008.

Anexos

Anexo 1 – Questionário aplicado aos alunos do 1º ciclo

O presente questionário destina-se a tentar perceber qual a tua opinião sobre a AEC de Inglês, quais as atividades que são desenvolvidas nas aulas e quais são as tuas favoritas.

Responde, por favor, a este questionário, assinalando com um X as tuas opções.

Não existem respostas certas ou erradas, o que importa é conhecer a tua opinião. As respostas são anónimas.

Obrigada pela tua participação!

Escola: _____ Ano: _____ Turma: _____

Sexo: Masculino Feminino Idade: _____

1. Pensas ser importante a aprendizagem do Inglês?

Sim

Não

Não tenho opinião

2. Se sim, porquê?

Para comunicar com pessoas estrangeiras

Para ler livros, revistas e jornais

Para navegar na Internet

Para perceber melhor os filmes e as séries

Para conseguir um emprego melhor

Outra razão: _____

3. Em que situações contactas com a Língua Inglesa?

Na escola

Através da televisão

Através do computador

Nos livros, jornais e revistas

A falar com outras pessoas

Outra situação: _____

4. Porque razão frequentas a AEC de Inglês?

Porque quero

Porque os meus pais acham que é importante

Porque os meus amigos se inscreveram

Porque tenho que estar na escola todo o dia

Outra razão: _____

5. Na tua opinião a AEC de Inglês...

Vai ajudar a melhorar os meus resultados na disciplina de Inglês no 2º ciclo

Não vai ajudar a melhorar os meus resultados

Não sei

6. Como classificas o teu comportamento na AEC de Inglês?

Muito bom

Bom

Razoável

Fraco

Muito fraco

7. Como avalias as tuas aprendizagens na AEC de Inglês?

Muito boas

Boas

Razoáveis

Fracas

Muito fracas

8. Nas aulas preferes...

Ouvir Inglês

Falar em Inglês

Ler em Inglês

Escrever em Inglês

9. Que atividades são realizadas na AEC de Inglês?

Ouvir ler (pequenos textos, histórias...)	
Ouvir música	
Ver vídeos / DVDs	
Obedecer a instruções	
Dizer vocabulário	
Dialogar em pares	
Falar num pequeno grupo	
Descrever	
Dramatizar	
Cantar	
Entrevistar	
Realizar inquéritos	
Ler (pequenos textos, histórias...)	

Fazer fichas	
Ordenar frases	
Escrever frases / pequenos textos	
Legendar	
Colorir/Pintar	
Desenhar	
Recortar	
Jogar	
Desenvolver projectos	
Movimentar o corpo (levantar os braços, saltar, bater palmas...)	
Dançar	
Fazer experiências	
Construir materiais (posters, cartazes, jogos...)	
Outra: _____	

10. Que atividades são realizadas mais vezes? (Escolhe apenas cinco)

Ouvir ler (pequenos textos, histórias...)	
Ouvir música	
Ver vídeos / DVDs	
Obedecer a instruções	
Dizer vocabulário	
Dialogar em pares	
Falar num pequeno grupo	
Descrever	
Dramatizar	
Cantar	
Entrevistar	
Realizar inquéritos	
Ler (pequenos textos, histórias...)	

Fazer fichas	
Ordenar frases	
Escrever frases / pequenos textos	
Legendar	
Colorir/Pintar	
Desenhar	
Recortar	
Jogar	
Desenvolver projectos	
Movimentar o corpo (levantar os braços, saltar, bater palmas...)	
Dançar	
Fazer experiências	
Construir materiais (posters, cartazes, jogos...)	
Outra: _____	

11. Quais as tuas atividades favoritas? (Escolhe apenas cinco)

Ouvir ler (pequenos textos, histórias...)	
Ouvir música	
Ver vídeos / DVDs	
Obedecer a instruções	
Dizer vocabulário	
Dialogar em pares	
Falar num pequeno grupo	
Descrever	
Dramatizar	
Cantar	
Entrevistar	
Realizar inquéritos	
Ler (pequenos textos, histórias...)	

Fazer fichas	
Ordenar frases	
Escrever frases / pequenos textos	
Legendar	
Colorir/Pintar	
Desenhar	
Recortar	
Jogar	
Desenvolver projectos	
Movimentar o corpo (levantar os braços, saltar, bater palmas...)	
Dançar	
Fazer experiências	
Construir materiais (posters, cartazes, jogos...)	
Outra: _____	

12. Qual a atividade que gostaste mais de realizar numa aula de Inglês?

13. Porquê?

14. Como avalias as tuas aulas de Inglês?

Muito boas

Boas

Razoáveis

Fracas

Muito fracas

15. Gostarias de fazer algum comentário?

Anexo 2 – Questionário aplicado aos alunos do 2º ciclo

O presente questionário destina-se a tentar perceber qual a tua opinião sobre a aula de Inglês, quais as actividades que são desenvolvidas nas aulas e quais são as tuas favoritas.

Responde, por favor, a este questionário, assinalando com um X as tuas opções.

Não existem respostas certas ou erradas, o que importa é conhecer a tua opinião. As respostas são anónimas. Obrigada pela tua participação!

Escola: _____ Ano: _____ Turma: _____

Sexo: Masculino Feminino Idade: _____

1. Pensas ser importante a aprendizagem do Inglês?

Sim

Não

Não tenho opinião

2. Se sim, porquê?

Para comunicar com pessoas estrangeiras

Para ler livros, revistas e jornais

Para navegar na internet

Para perceber melhor os filmes e as séries

Para conseguir um emprego melhor

Outra razão: _____

3. Em que situações contactas com a Língua Inglesa?

Na escola

Através da televisão

Através do computador

Nos livros, jornais e revistas

A falar com outras pessoas

Outra situação: _____

4. No 1º ano, frequentaste a AEC de Inglês?

Sim

Não

6. Se sim, pensas que te ajudou ou ajudará a consegures melhores resultados no 2º ano?

Sim

Não

Não sei

6. Como classificas o teu comportamento nas aulas de Inglês?

- Muito bom
- Bom
- Razoável
- Fraco
- Muito Fraco

7. Como avallas as tuas aprendizagens no 2º ano?

- Muito boas
- Boas
- Razoáveis
- Fracas
- Muito fracas

8. Nas aulas preferes...

- Ouvir Inglês
- Falar em Inglês
- Ler em Inglês
- Escrever em Inglês

9. Que atividades são realizadas nas aulas de Inglês?

Ouvir ler (pequenos textos, histórias...)	
Ouvir música	
Ver vídeos / DVDs	
Obedecer a instruções	
Dizer vocabulário	
Dialogar em pares	
Falar num pequeno grupo	
Descrever	
Dramatizar	
Cantar	
Entrevistar	
Realizar inquéritos	
Ler (pequenos textos, histórias...)	

Fazer fichas	
Ordenar frases	
Escrever frases / pequenos textos	
Legendar	
Colorir/Pintar	
Desenhar	
Recortar	
Jogar	
Desenvolver projectos	
Movimentar o corpo (levantar os braços, saltar, bater palmas...)	
Dançar	
Fazer experiências	
Construir materiais (posters, cartazes, jogos...)	
Outra: _____	

10. Que atividades são realizadas mais vezes? (Escolhe apenas cinco)

Ouvir ler (pequenos textos, histórias...)	
Ouvir música	
Ver vídeos / DVDs	
Obedecer a Instruções	
Dizer vocabulário	
Dialogar em pares	
Falar num pequeno grupo	
Descrever	
Dramatizar	
Cantar	
Entrevistar	
Realizar Inquéritos	
Ler (pequenos textos, histórias...)	

Fazer fichas	
Ordenar frases	
Escrever frases / pequenos textos	
Legendar	
Colorir/Pintar	
Desenhar	
Recortar	
Jogar	
Desenvolver projectos	
Movimentar o corpo (levantar os braços, saltar, bater palmas...)	
Dançar	
Fazer experiências	
Construir materiais (posters, cartazes, jogos...)	
Outra: _____	

11. Quais as tuas atividades favoritas? (Escolhe apenas cinco)

Ouvir ler (pequenos textos, histórias...)	
Ouvir música	
Ver vídeos / DVDs	
Obedecer a Instruções	
Dizer vocabulário	
Dialogar em pares	
Falar num pequeno grupo	
Descrever	
Dramatizar	
Cantar	
Entrevistar	
Realizar Inquéritos	
Ler (pequenos textos, histórias...)	

Fazer fichas	
Ordenar frases	
Escrever frases / pequenos textos	
Legendar	
Colorir/Pintar	
Desenhar	
Recortar	
Jogar	
Desenvolver projectos	
Movimentar o corpo (levantar os braços, saltar, bater palmas...)	
Dançar	
Fazer experiências	
Construir materiais (posters, cartazes, jogos...)	
Outra: _____	

12. Qual a atividade que gostaste mais de realizar numa aula de Inglês?

13. Porquê?

14. Como avalias as tuas aulas de Inglês?

Muito boas

Boas

Razoáveis

Fracas

Muito fracas

16. Gostarias de fazer algum comentário?
