

Tatiana Sofia da Costa Mêdas

Diferenciação Pedagógica para uma
gestão eco-comportamental eficaz em
CLIL, no ensino de Inglês no 1º ciclo do
Ensino Básico

MESTRADO EM ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO
DO ENSINO BÁSICO

Julho 2020

Tatiana Sofia da Costa Mêdas

Diferenciação Pedagógica para uma
gestão eco-comportamental eficaz em
CLIL, no ensino de Inglês no 1.º ciclo do
Ensino Básico

Relatório final de estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de

MESTRE EM ENSINO DE INGLÊS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Orientação

Prof. Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

MESTRADO EM ENSINO DE INGLÊS NO 1.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO

Julho 2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais e ao meu irmão pelo apoio e pilar que foram durante todo este percurso. Pelo amor, carinho e força que me deram. Pelas reprimendas quando foram precisas e pelos aplausos nos momentos dignos.

Ao meu namorado, que foi e é o meu maior pilar. Por nunca me deixar desistir, mesmo quando pensava ser a única solução. Pelo apoio, pelo amor, pelo ânimo e toda a ajuda e motivação que me prestou, durante o meu percurso. Pelos momentos de relaxamento proporcionados, quando sabia que estava a precisar. Por ser o meu maior fã, o meu maior apoiante.

Quero agradecer aos meus amigos, por serem uma lufada de ar fresco quando precisava de tirar a cabeça do relatório. Por também me proporcionarem momentos de distração e serem também fonte de força e motivação, não dando azos às minhas constantes queixas e pessimismo.

Agradeço aos meus colegas de Mestrado, pelo companheirismo, pelas memórias e aprendizagens que me proporcionaram. Sem cada um deles este percurso não seria o mesmo e sinto que aprendi algo com cada um.

Um especial agradecimento aos meus colegas de estágio, uma vez que sem eles os ataques de ansiedade e os momentos de dúvidas teriam sido passados sozinha. Pelo apoio que sempre me deram e pelo companheirismo que foi melhor do que podia esperar.

Tenho a agradecer a todos os professores que me acompanharam durante o Mestrado, pelos conhecimentos partilhados e por serem um exemplo do que pretendo ser na profissão de docente.

Agradeço também ao coordenador do curso, o Prof. Doutor Bernardo Canha pela constante insistência para que participasse mais nas aulas, por me fazer pensar, por me fazer levantar as minhas questões, pela disponibilidade e constante motivação.

Um agradecimento especial ao Prof. Doutor Mário Cruz, pela disponibilidade ao longo de todo o Mestrado, e não apenas quando Orientador. Pelas correções e aspetos a melhorar que me indicou, pelas congratulações e por sempre puxar para que fizesse sempre um passo à frente, sempre fizesse melhor. Pelo apoio demonstrado perante os meus ideais e prazos, pela constante motivação e por ser um exemplo para mim.

Agradeço também ao Professor Paulo Silva, pelo apoio, sugestões, por me receber de braços abertos e pela sabedoria partilhada, e em especial pelo ânimo que me dava nos meus momentos mais difíceis.

Agradeço ainda aos restantes membros do Colégio do Sardão, pela receção calorosa e por me fazerem sentir em casa. Pela integração nas atividades e por um acolhimento melhor do que o que podia desejar.

Um grande agradecimento aos alunos com que tive oportunidade de trabalhar, de uma forma ou de outra, em especial à turma do 4ºB, pelo trabalho e carinho. Sem eles não descobria o quão gratificante é ser professora.

DEDICATÓRIA

AOS MEUS PAIS, AO MEU IRMÃO E AO MEU NAMORADO.

*They will always tell you that you can't do what you want to do,
but you can do what you want to do. You just have to believe in yourself.
The system is to bring you down, but you can rise up.
(Bob Marley)*

RESUMO

O presente relatório foi redigido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada no contexto de Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta unidade teve como principal objetivo permitir a prática de ensino em Inglês com turmas de 1º Ciclo e construção e desenvolvimento de saberes profissionais para a prática desta ação docente.

Este estudo iniciou com objetivos precisos relativamente às práticas de diferenciação, gestão eco-comportamental e CLIL, na sala de aula de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico. Através de uma primeira fase de observação, à priori do início da Prática de Ensino Supervisionada, compreendi que os temas acima mencionados eram relevantes alvos de investigação, na instituição em que estava integrada. Como tal, foram definidos objetivos para o desenvolvimento deste estudo, de modo a compreender as representações que existem quanto a diferenciação pedagógica relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, assim como a análise do manual de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico da instituição onde desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada. De igual modo pretendi perceber se na sala de aula existem práticas e recursos relacionados com as práticas de diferenciação. Relativamente à abordagem CLIL, pretendia evidenciar quais os benefícios que esta apresenta na formação do aluno.

Na realização deste estudo, optei por uma investigação qualitativa, uma vez que é a que me permitia agilizar os instrumentos de investigação que tencionava utilizar, nomeadamente as notas de campo, a análise de trabalhos e atividades práticas, a análise do manual e a implementação e análise de um questionário a docentes de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico. A utilização desta metodologia de investigação possibilitou que pudesse tecer a teoria e depois colocá-la em prática, para que pudesse alcançar os objetivos propostos e responder às questões de investigação, sendo-me possível assumir uma atitude de observadora como participante do estudo e realizar a recolha dos dados e análise dos mesmos.

Os resultados adquiridos permitem comprovar que a diferenciação pedagógica está presente na mente dos docentes, embora a prática desta não seja tão afluente, enquanto que relativamente à gestão eco-comportamental se verifica um maior desconhecimento do termo e de em que consiste. Relativamente ao CLIL, verifiquei que

os alunos demonstram bastante interesse por atividades com esta abordagem, e que os docentes a consideram útil e importante, mas não a única relevante.

Palavras-chave: Diferenciação pedagógica; gestão eco-comportamental; CLIL.

ABSTRACT

This report was written for the curricular unit of Supervised Teaching Practice, contextualized in the Teaching of English in the 1st Cycle of Basic Education. This unit had as main goal to allow the practice of teaching English in classes of the 1st Cycle and to construct and develop professional knowledge to practice the teaching action.

This study began with precise goals according to practices of differentiation, eco-behavioral management and CLIL, in the English class of the 1st Cycle of Basic Education. Through a first phase of observation, prior to the Supervised Teaching Practice, I understood that the above themes were very interesting to be investigated, given the institution I was in. As so, goals were defined to be developed during this study, to understand the representations that exist regarding pedagogical differentiation in the teaching-learning process, as well as the analysis of the coursebook of English of the 1st Cycle of Basic Education used in the institution where I developed my Supervised Teaching Practice. Likewise, I intended to understand if there are in the classroom practices and resources related to the practice of differentiation. Regarding the CLIL approach, I wanted to point out which benefits it presents in students education.

During this investigation, I choose to adopt a qualitative investigation, since it allows me to use the instruments of investigation that I intended to use, namely the field notes, analyze practical activities and works, analyze the manual and the application and analysis of a questionnaire to teachers of English in the 1st Cycle of Basic Education. The usage of this methodology allowed me to understand the theory and then put it to practice, so that I could reach my goals and answer the investigative questions, which allowed me also to adopt an observant attitude as participant of the study and do the gather of data and analysis of the same.

The collected results acknowledge me to testify that the pedagogical differentiation is present in the mind of the teachers, although putting it to practice is not much common, while the eco-behavioral management is not very known of the professionals, both in the concept and its purpose. About CLIL, I was able to confirm that, regarding students, they show a lot of interest in activities developed with this approach, and that teachers consider it useful and important, but not the only approach that should be considered relevant.

Keywords: Pedagogical differentiation; eco-behavioral management; CLIL

ÍNDICE

Introdução.....	12
Parte 1 – Enquadramento teórico.....	14
Capítulo 1 - O Inglês em Portugal.....	14
1.1. A relação entre o Português e o Inglês	15
1.2. Perspetivas para o Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico	18
Capítulo 2 – Diferenciação Pedagógica.....	22
2.1 Diferenciação – o seu papel na sala de aula	22
2.2 – Colaboração entre alunos	28
Capítulo 3 – Gestão eco-comportamental.....	32
3.1 Uma gestão ecossistémica eficaz da sala de aula	32
3.2 Relação professor-aluno/aluno-aluno/aluno.....	34
3.3 Dimensões: Recursos, Estratégias e Tempo.....	37
3.4 A sala de aula inclusiva: uma sala de aula para todos	40
Capítulo 4 – CLIL no ensino inclusivo do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico	43
4.1 Uma nova abordagem na educação	43
4.2 Os benefícios do CLIL na formação do aluno	46
Parte 2 – Estudo Empírico.....	50
Capítulo 1 - Desenho do Estudo.....	50
1.1. Questões e objetivos da investigação	50
1.2. Metodologias de investigação.....	52
1.3. Contexto e participantes do estudo.....	53
1.4. Etapas do estudo.....	56
Capítulo 2 - Procedimentos de análise	60
2.1. Referentes teóricos.....	60
2.2. Constrangimentos do Estudo.....	61
Capítulo 3 - Análise dos dados	64

3.1. Análise de questionários e manual	64
3.2 Análise documental de planificações.....	83
Considerações finais e implicações para estudos futuros	92
Bibliografia	95
Anexos.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC- Atividades Extracurriculares

APL- Aprendizagem precoce de línguas

IELTS – International English Language Test System

TOEFL – Test of English as a Foreign Language

CLIL- Content and Language Integrated Learning

AEs- Agrupamento de Escolas

AILC- Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos

PES- Prática de Ensino Supervisionada

LE- Língua Estrangeira

LM- Língua Materna

EE- Educação Especial

INTRODUÇÃO

Este Relatório de Estágio foi feito no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, realizada no Mestrado de Ensino em Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. A realização deste estudo pretende compreender o papel e presença da diferenciação pedagógica e da gestão eco-comportamental nas salas de aula de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico, assim como o papel do CLIL no ensino da língua inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). O relatório descreve também as atividades aplicadas e desenvolvidas no contexto da Prática de Ensino Supervisionada (PES), tendo em conta aspetos de diferenciação pedagógica, gestão eco-comportamental e CLIL.

No ingresso no Mestrado de Ensino em Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico, perspectivava um curso mais ligado às práticas executadas durante as aulas, bem como atividades que podem e devem ser desenvolvidas. Comprovei durante o mesmo que, para além do que é mencionado acima, também há que ter em conta os aspetos cognitivos, relativamente aos comportamentos dos alunos e também relacionados à língua inglesa no geral. Devido a todos estes aspetos mencionados, que foram abordados durante as diversas Unidades Curriculares, considerei que poderia utilizar ferramentas de várias unidades curriculares para a minha PES. A temática surgiu durante a observação das aulas das turmas, na PES, uma vez que verifiquei a ausência de diferenciação para com os alunos durante as aulas e que a gestão da sala de aula se verificava ser pouco inclusiva. Uma vez que a instituição tem em vigor um projeto de aplicação do CLIL no 1º CEB, o CLIL4U, tornou-se lógica a inclusão da abordagem na minha investigação, interligando com os restantes temas.

O estágio teve, portanto, um papel fundamental no meu relatório, uma vez que desenvolvi aspetos na PES, que me permitiram recolher dados informativos para o desenvolvimento do estudo. Este estudo teve como principais participantes os alunos da turma com que tive oportunidade de trabalhar, o 4ºB, durante a PES, assim como professores de Inglês do 1º CEB, através de um questionário. Como tal, organizei o presente relatório em duas partes: uma primeira dedicada ao enquadramento teórico, onde desenvolvo os temas abordados em contexto de estágio e essenciais para o estudo; e uma segunda parte onde é desenvolvido o estudo empírico, com a caracterização do contexto de estágio, objetivos e questões de investigação, análise dos dados recolhidos e das planificações. A última secção do relatório destina-se aos anexos

mencionados durante a segunda parte, contendo gráficos, planificações e documentos essenciais.

PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nesta primeira parte elaborarei um contexto teórico dos aspetos que tive em consideração durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Começo pela contextualização da situação do Inglês em Portugal, desde quando surgiram as primeiras relações entre Portugal e o Reino Unido até aos dias de hoje, sendo que de seguida procuro esclarecer quais são as políticas linguísticas no que diz respeito ao ensino da língua inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). De seguida, integro a diferenciação pedagógica e de que forma esta está, ou não, presente na sala de aula, seguindo para um capítulo em que abordo o tema da gestão eco-comportamental, esclarecendo a importância de uma boa gestão de sala de aula para benefício do aluno e o seu desenvolvimento como indivíduo. Por fim, reflito sobre a metodologia CLIL no 1º CEB e de que forma a sua integração no processo de ensino e aprendizagem é benéfica para o desenvolvimento global do aluno.

CAPÍTULO 1 - O INGLÊS EM PORTUGAL

Este capítulo aborda as questões teóricas relativas ao estado do Ensino do Inglês em Portugal, incluindo políticas linguísticas que têm vindo a ser implementadas, bem como se prevê que este se venha a desenvolver nos próximos anos. Tal como menciona o Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro, com o objetivo da implementação do Inglês a partir do 3º ano, “o Ministério da Educação e Ciência vem desde 2011, a avaliar o sucesso registado pelos alunos e o impacto das reformas efetuadas, procurando dar maior coerência e solidez ao ensino deste idioma fundamental no mundo moderno” (2014, p.6064). Desta forma, o ensino do Inglês tem vindo, aos poucos, a ser implementado em níveis de ensino mais baixos, como é o caso dos 3º e 4º anos, de modo a preparar desde cedo os alunos para o mundo atual, onde o Inglês vigora como fundamental.

1.1. A RELAÇÃO ENTRE O PORTUGUÊS E O INGLÊS

De forma a criar uma ponte de ligação ao aparecimento da língua inglesa em Portugal procurei encontrar, em contextos históricos, o início das relações entre Portugal e o Reino Unido, para que se perceba desde quando existem efetivamente. As relações entre os dois países datam do século XII, mais precisamente 1147, de acordo com o historiador Vítor Pinto, quando os cruzados terão ajudado D. Afonso Henriques na conquista de Lisboa e Santarém. Mais tarde, em 1386, com o Tratado de Windsor, as relações entre os dois atuais países fortaleceram-se, o que leva a pensar que a interação dos portugueses com o inglês é já bastante antiga. Contudo, após a ajuda dos cruzados,

(...) a história começa a registar cada vez mais iniciativas com vista ao estabelecimento de relações da mais diversa natureza entre os dois países. Todavia, tanto quanto se sabe, a língua de comunicação utilizada nesses tempos distantes pelos representantes de ambas as partes era especialmente o francês, que desempenhava então um papel de 'língua franca' para a diplomacia e para os negócios. É sabido, por exemplo, que, já na segunda metade do séc. XIV, as negociações conducentes ao acordo de matrimónio entre D. João I e Filipa de Lencastre foram desenvolvidas em francês. (Torre, 1998, p.213)

De acordo com Manuel Gomes da Torre, apesar da proximidade que poderia existir desde cedo entre o português e o inglês a utilização de uma das línguas para a comunicação não aconteceu, sendo o francês a ponte entre ambas as línguas, o que terá retardado a aprendizagem da língua inglesa em terras lusas. No entanto em 1701, no livro de A.J., de título *A compleat account of the portugueze language being a copius Dictionary of english with portugueze, and portugueze with english : together with an easie and unerring method of its pronounciation, by a distinguishing accent, and a compendium of all the necessary rules of construction and orthography digested into a grammatical form*, publicada em Londres (Torre, 1998, p.221), é possível encontrar a história do povo português em Inglaterra. Esta obra é, além de inovadora, considerada um dicionário, ou dicionários, de português-inglês e inglês-português.

Howatt (1984, p.66), professor de Linguística Aplicada da Universidade Edimburgo, menciona na sua obra, "A History of English Language Teaching", que "Portugal mostrou interesse pelo inglês antes de Espanha, provavelmente devido à sua condição de 'nosso mais antigo aliado' com *Grammatica Anglo-Lusitanica* uma gramática dupla de Jacob de Castro, publicada em Londres em 1731". Jacob Castro indica na sua obra "Grammatica Lusitano-Anglica, ou Portugueza, e Ingleza, a qual serve para instruir aos Portuguezes no idioma Inglez" de 1777, que "sendo várias as razões que mostram ser esta Obra útil, e necessária, não farei mais que advertir, que he de summa importancia para o Homem

de Negócio, e que servirá de entretenimento, e recreio ao curioso Estudante" (citado por Torre, 1998, p.224). Assim, já no século XVIII se previa que o inglês ia ser de importante uso no que diz respeito não só aos negócios, mas também ao "curioso estudante", não só em termos económicos, mas também em termos culturais, pela riqueza que a língua carrega. A meu ver, foi então através dos negócios que o interesse pelo inglês começou a criar raízes em Portugal. Sendo o português e o inglês duas línguas bastante distintas para que pudessem ser realizadas negociações entre os povos houve a necessidade, como ainda se verifica atualmente, de aprendizagem da língua inglesa.

Sendo o inglês uma língua com relativa importância a já algumas partes do mundo, e tendo também em conta grandes autores como William Shakespeare, Jane Austen e Daniel Defoe que tiveram peso na divulgação da língua, tornou-se mais fácil a sua propagação, a par do português, que possuía uma dimensão geográfica mais limitada.

Atualmente em Portugal, o Inglês é lecionado desde o 3º ano até ao 12º ano (nos cursos em que se inclui). No 1º CEB, o inglês era já lecionado há alguns anos como Atividade Extracurricular (AEC), mas só desde o ano letivo 2015/2016 é que assumiu o carácter curricular a partir do 3º ano, como anteriormente mencionado, sendo que continua como AEC em algumas instituições desde o pré-escolar ou 1º ano. Como enuncia o Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro, a implementação do Inglês como obrigatório a partir do 3º ano deveu-se

(...) a experiência de procura da disciplina de Inglês no 1.º ciclo do ensino básico e face a um período em que a mesma não é obrigatória para todos os alunos deste ciclo, importa proceder a uma mudança curricular que assegure a todos os alunos do 1.º ciclo do ensino básico o estudo da língua inglesa inserida no currículo e com um grau de exigência apropriado, de forma uniforme, e com metas curriculares adequadas à progressão mais rápida nos ciclos subsequentes (2014, p.6065).

Como também é indicado no Relatório Técnico elaborado pelo Conselho Nacional da Educação, de título *Integração do ensino da língua no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico*, "até ao ano letivo de 2012/2013, o Inglês foi lecionado, no Continente, no âmbito das AEC, sendo de oferta obrigatória e de frequência facultativa" (Gregório, Perdigão e Casas-Novas, 2013, p.3).

Uma das razões para a consideração do ensino de inglês obrigatório iniciar no 3º ano é justificada com o facto da "empatia da criança para com sonoridades alheias à sua língua materna" dever ser desenvolvida desde a Educação Pré-escolar, sendo também essa a faixa etária em que a vida em sociedade e a interação com o outro tem início (Gregório, Perdigão e Casas-Novas, 2014, p.4). Como tal, a aprendizagem precoce de línguas (APL), a este nível é vista como uma mais valia no que diz respeito ao desenvolvimento da criança a nível social e pessoal, que está a acontecer a par da

aprendizagem da língua materna, proporcionando assim uma maior aprendizagem das competências linguísticas. Assim como Gregório, Perdigão e Casas-Novas apontam, “estudos relativos ao funcionamento do cérebro indicam que, em geral, quanto mais jovem é o aprendiz, mais eficaz é a aprendizagem.” (CERI, 2002, p.3), o que é um bom fator justificativo no que toca ao ensino precoce do inglês. Sendo assim, a decisão de tornar o Inglês obrigatório a partir do 3º ano, coloca o ensino do idioma em Portugal um passo mais perto de abranger todo o 1º CEB na aprendizagem desta língua, sem ser como AEC. Contudo, o facto de o ensino de inglês não ser obrigatório leva a um problema: o nível de aprendizagem não ser o mesmo de uns alunos para os outros, isto é, os alunos que tiveram a oportunidade de ingressar na AEC de inglês na Educação Pré-escolar e 1º e 2º anos do 1º CEB estarão num nível de inglês mais avançado do que os alunos que não tiveram essa facilidade.

Como refuta o “Relatório Técnico: Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico, a “capacidade linguística geral” é um fator influenciador dos resultados do ensino de língua estrangeira, e como tal “os sistemas devem possuir medidas que compensem as desigualdades de partida” (Gregório, Perdigão e Casas-Novas, 2014, p.9), de modo a evitar que haja marginalização de alunos pelo facto de não se encontrarem em pé de igualdade no que diz respeito ao ensino de línguas. Tanto no ensino de línguas como no de outras áreas é possível verificar que, por vezes, ocorre uma grande discrepância a nível da aprendizagem dos alunos, podendo então levar a um tratamento consciente ou inconsciente por parte do professor e restante comunidade escolar. É, então, uma perspetiva que defende que “os programas e os professores deviam estar preparados para gerir a diversidade e para a valorizar” (idem) e não tomar atitudes que possam vir a prejudicar o próprio aluno e até mesmo o ambiente na sala de aula, como a marginalização que poderá levar o aluno a se isolar dos restantes colegas, mesmo que aconteça inconscientemente.

Sendo cada vez mais o Inglês uma presença forte na sociedade portuguesa, é importante que a sua iniciação no sistema educativo seja o mais cedo possível, de modo a preparar os alunos para a sociedade onde estão inseridos. Assim, prevê-se que, tal como tem vindo a acontecer nos últimos anos, o ensino do Inglês nas escolas seja implementado em todas as instituições desde o 1º CEB, e cresça ainda mais, chegando a todos os alunos, preparando-os para serem integrados na sociedade como indivíduos plurilingues e pluriculturais.

1.2. PERSPETIVAS PARA O ENSINO DO INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O Inglês em Portugal representa a língua estrangeira com maior número de falantes, de acordo com o Diário de Notícias (2017), correspondendo a 59,6% da percentagem das línguas estrangeiras mais faladas pelos portugueses. A empresa sueca *Education First* realiza todos os anos o “EF English Proficiency Index”, relatório onde publica o ranking dos idiomas no estrangeiro, sendo que no ano de 2018 Portugal ocupava o 12º lugar com o maior valor em competências de inglês. Os cálculos são realizados através de testes online da empresa que são reconhecidos como meios de avaliação mundial, como os IELTS ou os TOEFL, clarifica ainda o Jornal Expresso (2019). Este mesmo relatório indica que oito dos dez primeiros países são europeus, e que Portugal se encontra posicionado à frente de países como Espanha, Itália e França; a nível mundial foi ainda possível de concluir que no que toca a géneros, o sexo feminino é melhor falante da língua inglesa do que o masculino. Já em terras lusas, apesar da região do distrito de Lisboa ocupar o primeiro lugar do ranking, o Porto é a cidade nacional com melhores falantes da língua inglesa, indica um artigo da Rádio Renascença (2019).

Tal como já tinha sido verificado, o relatório de 2019 do *Education First* revela, relativamente ao ano de 2018 que

cada setor da indústria estudado no relatório deste ano tem uma pontuação de proficiência em inglês agrupada num grupo de 10 pontos, exceto duas: educação e governo. A proficiência em inglês nesses setores menos competitivos é muito menor do que nos outros setores. Obviamente, a prioridade dos servidores públicos é servir seus concidadãos. Mas o inglês é uma habilidade essencial para diplomatas, professores, funcionários do governo em países com diversas paisagens linguísticas e qualquer profissional que queira ter acesso às melhores práticas globais, aprender com colegas internacionais e permanecer adaptável numa economia em mudança. (EF English Proficiency Index, 2019. p.5)

Isto é bastante visível em Portugal atualmente, onde cada vez mais as empresas procuram nos seus trabalhadores maior variedade a nível linguístico, sendo por vezes fator eliminatório.

O inglês como área disciplinar obrigatória e parte do currículo realiza-se desde o 3º ano do 1º CEB, e é nesta situação que ocorrem projetos de sensibilização para a língua inglesa no pré-escolar, que consideram relevante a oferta do ensino da língua nos primeiros anos de escolarização, como o Primary English Practice Programme for Ages 6-7, o PEPPA¹, que se trata de um projeto piloto que sugere a integração do inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade, na área da cidade da Maia, com o objetivo de responder à desvalorização criada pela ausência de inglês nestes anos escolares e a inclusão nos 3º

¹ <https://ined.es.e.ipp.pt/pt/projetos/peppa-67-primary-english-practice-programme-ages-6-7>

e 4º anos, assim como promoção da área disciplinar de inglês nos vários ciclos de ensino, entre outros aspetos (InED, 2019).

Sendo o inglês cada vez mais uma ferramenta essencial no futuro profissional de cada um, a inclusão do Ensino de Inglês no 1º CEB, ainda que só a partir do 3º ano do 1º CEB já é um grande passo. Como mencionado anteriormente, a disciplina de Inglês já era lecionada no 1º CEB como AEC, e continua a sê-lo em algumas instituições nos 1º e 2º anos e no pré-escolar. Esta medida de incluir como obrigatório a partir do 3º ano partiu da intenção de criar “(...) uma maior homogeneidade no ensino da língua inglesa no início de cada ciclo, o que permite um progresso mais sólido dos anos (...)” (Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro, p.6065), uma vez que quando o Inglês era uma AEC nos 3º e 4º anos de escolaridade do 1º CEB era de frequência facultativa, ou seja, só assistia e participaria nas aulas quem queria, colocando assim alguns dos alunos no início do 5º ano de escolaridade num nível de aprendizagem de Inglês mais avançado do que outros, que não teriam frequentado as aulas de AEC. Assim, o mesmo Decreto sublinhou que o pretendido é que “(...) no final do período de sete anos consecutivos de ensino obrigatório da língua, seja possível atingir um domínio mais exigente e mais harmonizado com os referenciais internacionais existentes.” (idem).

Apesar desta atualização do ensino de Inglês no 1º CEB, o problema mencionado no parágrafo anterior mantêm-se, embora ligeiramente amenizado: alguns alunos ingressam no Inglês não AEC, já com um nível da língua mais avançado do que outros, devido às que assimetrias permanecem pela oferta de AECs de inglês com algumas escolas no 1º e 2º anos. A propósito disso já decorre em algumas escolas a nível nacional projetos como o Programa Escolas Bilingue (Bilingual Schools Programme), da Direção Geral da Educação, implementado pela primeira vez no ano letivo 2016/2017, que visa implementar no 1º CEB e Educação Pré-escolar o Inglês no âmbito do ensino bilingue e CLIL. Este projeto foi criado no seguimento do Projeto ensino bilingue precoce no 1º CEB, implementado entre 2011 e 2015, também de uma colaboração entre o Ministério da Educação e Ciência através da Direção Geral da Educação e o British Council Portugal. O projeto inicial apontava lecionar o currículo do 1º Ciclo através das línguas portuguesa e inglesa. Como se tratava de uma altura em que o Inglês no 1º Ciclo não era obrigatório, a parceria entre o professor titular era feita com professores de Inglês dos 2º e 3º ciclos, em 45 minutos por semana dos conteúdos do currículo designados, como explicita a Direção Geral de Educação. A falta de professores de Inglês do 1º Ciclo tem vindo a ser colmatada desde a implementação do Inglês obrigatório desde o 3º ano. No entanto, no que diz respeito ao projeto CLIL, a falta de professores que preencham todos os requisitos pode vir a ser um dilema visto que a

“aplicação da abordagem AILC², que exige uma dupla formação do professor em língua e noutras matérias, poderá, contudo, não ser viável por falta de professores com formação adequada” (Gregório, Perdigão e Casas-Novas, 2014, p.8).

No que diz respeito ao projeto atual, o Programa Escolas Bilingue³, este teve início no ano letivo de 2016/2017, como referido, abrangendo 11 Agrupamentos de Escolas (AEs). Nos anos letivos seguintes verificou-se um aumento no número de AEs participantes, sendo que no último ano registado, 2019/2020, o valor foi de 23 AEs, mais do dobro do número inicial, em apenas 4 edições do projeto. Para este mesmo ano, 2020, foi criada a meta de aumento da oferta para 5%, dos AE/escolas não agrupadas no território nacional, da oferta de ensino bilingue. Sendo um projeto que se implementa desde o Educação Pré-escolar, é possível ambicionar que, se este se conseguir estender cada vez mais, haja uma maior possibilidade de tornar o Inglês parte do currículo desde o pré-escolar, bem como implementar o ensino bilingue e CLIL, que irá permitir aos alunos não só aprender numa amplitude de dois universos linguísticos (o português e o inglês), bem como desenvolver melhores capacidades na língua inglesa, pois esta será desenvolvida a par da língua materna, o português.

Relativamente à formação inicial de professores, esta devia ser tida em especial atenção, devendo estar direcionada para o “perfil do professor para o ensino precoce de língua estrangeira” (Gregório, Perdigão e Casas-Novas, 2014, p.8). Como professores de uma língua estrangeira, o “Relatório de Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1º ciclo do ensino básico” (2014) realça que estes deviam de realizar “estágios no estrangeiro”, uma vez que o “ensino de uma língua pressupõe uma educação intercultural”, e sem esta interação com a cultura da língua, o professor não terá plenitude no que diz respeito ao ensino da mesma, estágio este que não acontece. Desta forma, penso que a ação do professor de Inglês na sala de aula e com os alunos seria muito mais rica em conhecimento do que acaba por ser, pois concordamos com o facto de que o contacto com a cultura permite um maior envolvimento com a língua.

Com projetos em vigor como o CLIL, implementados pelo Ministério da Educação em algumas instituições, prevê-se que nos próximos anos possa ser incluído o ensino obrigatório do inglês em todo o 1º CEB. Uma vez que o projeto “Programa Escolas

² AILC é a sigla de Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdo, que se designa, de acordo com Eurydice, em *Content Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe, como* “um termo genérico para descrever todos os tipos de provisões em que uma segunda língua (...) é usada para ensinar certas disciplinas do currículo em vez de aulas de aulas de línguas (citado por Ellison de Matos, 2014, p.46)

³ <https://www.dge.mec.pt/programa-escolas-bilinguesbilingual-schools-programme>

Bilingue” teve um saldo positivo, resta que a Direção Geral da Educação avalie todo o seu proveito e decida se deve ser implementado em idades ainda mais precoces. Em 2015 foi criado o Guia para Professores sobre a Metodologia CLIL no Ensino Básico, uma parceria num projeto europeu nomeado CLIL for CHILDREN, financiado pela agência Erasmus+, entre Portugal, Polónia, Itália e Roménia, que investigaram no seu país as necessidades e condições existentes. Essa investigação resultou com a indicação dos professores de que “gostariam de ter acesso fácil a um curso sobre metodologia CLIL, que proporcionasse uma formação global sobre como desenvolver materiais e planos de aula CLIL eficazes no ensino básico” (Instituto Politécnico de Castelo Branco, n.d., p.7), e daí nasceu este guia, disponível para qualquer um.

Independentemente da metodologia utilizada numa sala de aula, é imperativo ter em conta as atitudes do professor para com os alunos é um dos fatores que vão ser ativos na gestão da turma e da própria sala de aula. Desta forma, as práticas de diferenciação são ferramentas vitais para que o aproveitamento do aluno seja bem gerido e este não se sinta desintegrado da comunidade escolar. A concretização da distinção dos alunos como indivíduos capazes é necessária por parte do professor para que os alunos possam autonomamente desenvolver as suas competências. Veremos estes aspetos mais aprofundadamente no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Um dos focos que usei na minha PES foi a diferenciação pedagógica por se tratar de uma metodologia que, a meu ver, por vezes acaba esquecido no processo de ensino e aprendizagem. Aquando do meu primeiro contacto com o termo “diferenciação” deparei que o mesmo significaria que seria tratar os alunos de maneira diferente, de forma a isolar e marginalizar. Contudo, após alguma pesquisa foi-me possível concluir que diferenciação se trata do oposto. Matos (2000) menciona autores como Visser (1993) e Perrenoud (1995) que defendem que “a diferenciação pode ser entendida como um processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo de uma criança, em situação de grupo, através da selecção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo” assim como “reside na adequação das estratégias de ensino encontradas pelos professores para aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno” (Matos, 2000, p,64). Assim, compreende-se que a diferenciação está relacionada com a aceitação das diferenças e a diversidade que cada aluno apresenta, de modo a que este seja incluído e integrado na comunidade e possa desenvolver as suas competências através da interação com o que o rodeia. Desta forma tentei implementar métodos de diferenciação no decorrer das minhas práticas, de maneira a poder concluir se a sua aplicação é ou não importante para o bom funcionamento da sala de aula de inglês no 1º CEB, bem como para o desenvolvimento individual de cada aluno. Assim, entende-se que a diferenciação é o processo de duas coisas semelhantes se tornarem diferentes, enquanto que a diferença implica a já existente falta de igualdade ou semelhança.

2.1 DIFERENCIAÇÃO – O SEU PAPEL NA SALA DE AULA

No que diz respeito à diferenciação pedagógica, esta consiste no sucesso educativo de cada aluno bem como as necessidades deste, tendo em conta que “as nossas diferenças são o que nos distingue enquanto indivíduos” (Tomlinson, 2008, p.13), isto é, que apesar de existirem semelhanças entre os alunos, o que os reconhece como indivíduos são as desigualdades que cada um possui. Assim, a diferenciação pedagógica é tida como resposta “à massificação da escola e à vontade de levar todos os alunos à aquisição de uma base comum de conhecimentos e de competências” (Feyfant, 2016,

p.7). Feyfant (2016) também frisa as propostas da obra “La construction d’un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique”, de Prud’homme et al., onde se procura

racionalizar o conceito de diferenciação pedagógica, segundo as quais a diferenciação sugere uma abertura à mobilização, por parte do professor e do aluno, de toda uma série de estratégias, uma descentralização das suas representações e preferências pessoais, para as confrontar e enriquecer os seus conhecimentos e competências (citado por Feyfant, 2016, p.10),

e desta forma tornar o papel da diferenciação um trabalho colaborativo entre professor e aluno, trabalhando na individualidade das suas competências como pessoa e ser social. Mas entenda-se que não é uma abordagem do ensino individual, pois existe também trabalho de grupo e entreajuda por parte dos alunos. É possível entender, através da obra de De Corte intitulada “Les Fondements de l’Action Didactique”, que a diferenciação é “o conjunto de medidas didáticas que visam adaptar o processo de ensino e aprendizagem às diferenças importantes inter e intra-individuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objectivos didáticos” (citado por Azevedo, 2010, p.1).

No Despacho Normativo 14/2011, é mencionado que “a avaliação formativa gera medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens e competências a desenvolver” (p.45726), referente à avaliação formativa, mas também quanto à avaliação diagnóstica. O Ministério da Educação indica que esta “conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional” (p.45726), moldando assim o ensino a cada aluno, às suas competências e vocações.

A capacidade de diferenciar pedagogicamente no processo de ensino e aprendizagem permite que o desenvolvimento das capacidades individuais de cada aluno, a um ritmo apropriado a si mesmo, dependa de métodos de ensino adequados a cada indivíduo, a cada aluno, bem como ao seu passado social e experiencial. É, então necessário ter em conta que cada aluno trabalha ao seu ritmo, que cada aluno predispõe de dúvidas e dificuldades diferentes, assim como se deve ter em conta que o passado social de cada um bem como as experiências vividas são todos fatores a ter em conta no ensino a uma turma repleta de personalidades diversificadas, com semelhanças mas mesmo assim muito distintas. Como tal é importante que o professor esteja consciente que terá de possuir diferentes metodologias para um mesmo objetivo, de forma a conseguir alcançar todos os alunos, ainda que por caminhos diferentes. Esta pode-se tornar uma tarefa exigente para um professor, tendo em conta que as turmas são numerosas e que

por vezes um professor possui mais do que uma turma a seu encargo, como pode ser o caso dos professores de Inglês.

Existem alguns métodos de gestão de numa turma diferenciada que podem ser úteis para o professor, como atribuir aos “alunos o máximo de responsabilidade possível pela própria aprendizagem”, até mesmo a atribuição de cargos pelos alunos de “ajudantes” do professor (distribuição de material, recolha dos trabalhos de casa), certificar-nos que “os alunos têm um plano para pedir ajuda enquanto estiver ocupado com outro aluno ou grupo”, como ajudar a esclarecer as dúvidas dos colegas, e fazer com que os “alunos falem acerca dos procedimentos na sala de aula e processos de grupo”, como discussões em grande grupo e participação assídua na sala de aula para desenvolverem o seu pensamento, sendo estas apenas alguns dos métodos. Este último por vezes é um pouco forçado por parte dos professores, uma vez que os alunos que participam acabam por ser sempre os mesmos. Contudo, deve ser incentivada a participação de todos os alunos nas atividades da sala de aula, mesmo a dos que não o fazem espontaneamente. Devem, pois, ser estimulados a fazê-lo, mas sem pressão, de modo a que não se sintam reprimidos e envergonhados em frente aos colegas. De igual modo, a meu ver, são também importantes os reforços positivos a todos os alunos, quando estes realizam a tarefa corretamente, assim como devem ser trabalhados novamente os pontos que não estejam tão compreendidos, tendo sempre presente que cada aluno é diferente (cf. Tomlinson, 2008, p.57-67).

Uma turma é composta por alunos de diferentes géneros, culturas, experiências de vida e capacidades cognitivas. Por esta razão, as turmas são, em qualquer situação, heterogéneas, não existindo assim turmas homogéneas, uma vez que cada aluno, embora que muito parecido nas suas capacidades educativas, possui aspetos na sua vida que o diferencia dos restantes colegas de turma. É necessário que o professor tenha em conta fatores relativamente aos seus alunos como: onde cresceram, o estatuto social, o agregado familiar, entre outros. Através de fatores como os referidos, o professor terá uma postura diferente para com os alunos, escolhendo as suas abordagens de maneira a não marginalizar ou criar sentimentos negativos nos alunos. Desta forma e como indicado por Sanches Ferreira & Santos na sua obra “Aprender a ensinar: ensinar a aprender”, pode-se considerar que “uma turma não é só o conjunto de crianças seleccionadas, os nomes agrupados no princípio do ano – o Manuel, o João, a Carla, o Abel, a Sofia e os outros -, mas sim um grupo com uma identidade própria construída com a contribuição de todos” (Cruz 2010, p. 30)

Durante a minha PES, a turma com que trabalhei tinha um aluno com uma deficiência cognitiva e comportamentos por vezes agressivos, muito embora este quando

incentivado participasse ativamente nas discussões em turma. No entanto quando se tratava de trabalho individual, o aluno não realizava as tarefas pretendidas, sendo necessário que fosse ao seu lugar perguntar se tinha dúvidas e por vezes explicar o exercício novamente. Contudo, quando se tratava de atividades em grupo, o aluno não só expressava uma vontade genuína de colaborar uma vez que demonstrava maior interesse e compreensão do que em momentos de trabalho individual. Através da observação deste aluno, pude confirmar que o trabalho de grupo é uma boa estratégia auxiliar no processo de diferenciação na sala de aula, tendo em conta que quando em trabalho de grupo, o aluno conseguia levar as tarefas a cabo através do auxílio que por vezes lhe era prestado pelos colegas.

Aquando do início da PES, ainda na fase de observação, a minha turma foi caracterizada de uma forma geral pelo meu supervisor cooperante da instituição onde exercia a prática, em que me deu a conhecer as características de alguns alunos da turma, conforme a observação das aulas ia decorrendo. Essas indicações foram por mim usadas na elaboração das planificações assim como na abordagem e interação que tinha com os alunos. Em pouco tempo pude concluir que o que me tinha sido caracterizado não correspondia verdadeiramente à minha realidade, isto é, alguma da informação que me havia sido transmitida era possível de se confirmar, mas certos aspetos tanto comportamentais como de aprendizagem, na minha perspetiva correspondiam por vezes ao oposto. Penso assim que as expectativas que em mim foram colocadas inicialmente turvaram de certa forma a minha primeira interação com os alunos, fator que felizmente tive oportunidade de corrigir em pouco tempo e sem grandes mazelas na turma. Desta forma, percebi que “as representações ao nível cognitivo e comportamental que me transmitiram foram determinantes nas expectativas que desenvolvi para com os referidos alunos” (Cruz, 2010, p.31) e que, por vezes, a falta de abertura mental para realizar que tais representações poderão não ser de facto reais para o recetor da informação, o que leva a um tratamento por vezes extremo, tanto positiva como negativamente, por parte do professor para com o aluno e restante turma.

Penso que é de relevância referir o papel desenvolvido pelo professor na vida escolar, e por vezes pessoal, dos alunos. Um professor pode “assumir funções de educador social, psicólogo, confidente e mesmo de pai” (Cruz, 2010, p.28), o que exige do docente um trabalho ainda maior do que o que se pressupõe de cumprir as metas e manter a ordem na sala de aula. Cabe ao professor conhecer os seus alunos, os seus pontos fortes e fracos, ter consciência que representa uma figura de autoridade e da influência que tem em cada um, tanto na vida pessoal como no seu percurso de ensino e

aprendizagem. De acordo com investigações realizadas, e como indica Sanches Ferreira (1999), o professor possui um papel de grande significado “para a determinação do sucesso do ensino [...]” que depende da “eficácia do docente” (Cruz, 2010, p.30). Desta forma, Cruz (2010, p.31) esclarece que “o professor deve, deste modo, ser um organizador, um instrutor, um comunicador e, por último, mas não menos importante, uma fonte de conhecimento.”, contribuindo para o desenvolvimento de cada aluno como indivíduo pertencente a um meio social.

Existem dispositivos de diferenciação pedagógica que “constituem uma possibilidade de gestão da diversidade na sala de aula”, não só pelas diferenças que distinguem cada aluno mas também “porque as propostas pedagógicas baseadas na diversidade podem trazer maior riqueza para o processo de ensino aprendizagem” (Matos, 2000, p.5). Estes dispositivos são considerados por Cortesão & Stoer, em *A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas*, como sendo

"mais do que instrumentos metodologicamente bem concebidos e eficientes, trata-se portanto de materiais que decorrem de um quadro teórico bem explícito e que constroem, conscientemente, de acordo com uma intencionalidade de contribuir para o desenvolvimento reflexivo e para a consciencialização dos direitos dos alunos" (citado por Matos, 2000, p.70).

Na mesma obra e numa outra da mesma autoria, de título *Projectos, Percursos Sinergias no campo da educação Intermulticultural*, os autores indicam como exemplos de dispositivos pedagógicos o "código de não discriminação como dispositivo pedagógico", "a construção de genealogias", "o trabalho realizado a partir de histórias contadas por crianças", "o recurso aos jogos e brincadeiras", "as próprias técnicas de investigação, especialmente aquelas identificadas com o trabalho etnográfico (como por exemplo, diários, genealogias, histórias de vida e outras técnicas biográficas) foram reconvertidas, através de um efeito sinérgico, em dispositivos pedagógicos", sendo que os mesmos indicam que as aprendizagens curriculares atravessam um processo de aquisição mais facilitado e “sobretudo com mais prazer” (idem, p.71). O autor Przesmycki defendeu que “a diferenciação opera-se através da interacção contínua entre as pessoas, o saber e a instituição”, propôs como esquema síntese do funcionamento dos dispositivos de diferenciação o seguinte esquema:

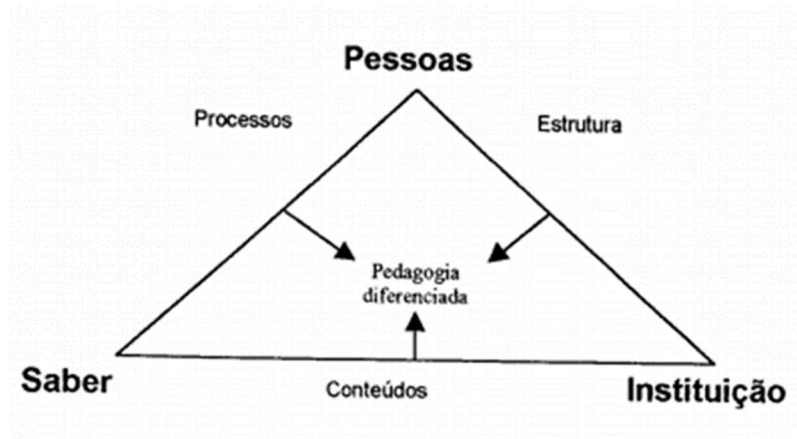


Figura 1 – Esquema síntese do funcionamento dos dispositivos de diferenciação – inspirado em Meirieu (1986) Fonte: Matos (2000, p.65).

Neste esquema de Przesmycki, é possível concluir que nos intervenientes, as pessoas são

"os alunos e os professores heterogéneos face aos conteúdos e aos processos de aprendizagem. Os alunos são heterogéneos por relação aos seus modos de apropriação e seus resultados sobre as aprendizagens propostas. Os professores são heterogéneos por relação às suas práticas pedagógicas e aos programas" (Matos, 2000, p.65).

Considera-se que a instituição "define sobre os programas, os professores traduzem em objectivos de formação cognitivos (objectivos de consciencialização e saber), metodológicos (objectivos de métodos ou de saber-fazer) e comportamentais (objectivos de comportamento ou de saber ser)", assim como "é o garante da fidelidade do ensino, ela é presente nos programas e nas estruturas" (Matos, 2000, p.65).

Uma parte fundamental da ação da diferenciação na comunidade escolar, mais precisamente na sala de aula e nos alunos, é o trabalho colaborativo realizado na instituição. Este pode ocorrer entre bastantes grupos, sejam eles professor-aluno, aluno-aluno, professor-instituição, entre outros. A colaboração em que mais me foquei durante a minha PES, foi a colaboração entre alunos, uma vez que queria que esta atuasse em par com a prática da diferenciação na sala de aula. Desta forma, a colaboração é um aliado fundamental à prática da diferenciação no ambiente escolar e no desenvolvimento do aluno como indivíduo de uma comunidade.

2.2 – COLABORAÇÃO ENTRE ALUNOS

A colaboração desempenha um papel importante na sala de aula, uma vez que a sua presença irá contribuir para uma entreatajuda dos seus participantes, de modo a que o objetivo final seja cumprido com sucesso. Como mencionado no capítulo anterior, a colaboração, especialmente entre alunos, é um aliado importante na atuação da diferenciação na sala de aula, uma vez que permite aos alunos desenvolver competências colaborativas de trabalho de equipa. Na sua obra *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky compreende que “(...) a colaboração entre pares durante a aprendizagem pode ajudar a desenvolver estratégias e habilidades gerais de solução de problemas através da internalização do processo cognitivo implícito na interação e na comunicação” (citado por Belloni & Gomes, 2008) e sendo assim será possível aos alunos criarem estratégias de entreatajuda para que ambas as partes tirem proveito do produto obtido.

O conceito de colaboração é bastante discutido e amplo, sendo entendido de diferentes formas. Como defendem Canha & Alarcão em “Investigação em Didáctica e prática docente em busca de diálogos de coerência: perspectivas de professores envolvidos num projecto de colaboração interpessoal e interinstitucional”, colaboração é “... a relação partilhada de complementaridade entre parceiros, na prossecução de finalidades comuns e com benefícios mútuos” (citado por Canha, 2013), sendo que para tal seja necessário perceber que em equipa se pode ir mais longe que individualmente e ser capaz de confiar no outro, para alcançar o objetivo. Da mesma forma, para Costa e Melo, a colaboração é a “ação de colaborar com alguém, trabalho em comum”, tendo os mesmos acrescentado mais tarde que também complementa “cooperação, participação, ajuda, auxílio” (citado por Varela, 2017, p.15). Estes últimos autores colocam a colaboração e a cooperação como pares, no entanto vários autores distinguem estes dois conceitos. Embora ambos carreguem em si a noção de ajuda, o primeiro como já mencionado é o trabalhar em conjunto e de forma coordenada para que todos os envolvidos solucionem o problema em comum, ou seja, colaborar para um benefício mútuo; o segundo conceito, cooperação, é exequível dividindo tarefas entre os envolvidos, sendo que cada um é responsável pela resolução de uma parte do problema, contribuindo com o seu trabalho individual para a solução final. A distinção entre cooperação e colaboração é também defendida como a cooperação enquanto “uma relação que permite a cada um frutificar o que ele traz”, a par de que a colaboração “demanda a reciprocidade, o que implica ser capaz de confiar nos outros

para apoiar sua própria aprendizagem num ambiente não competitivo” (Belloni & Gomes, 2008, p.732).

Voltando à colaboração, Alarcão & Canha (2013) assinalam que esta deve ser tida como ferramenta para desenvolvimento, o que implica que todos os intervenientes participem no processo com sentido de responsabilidade e noção de que o seu desempenho irá ter implicações no resultado. Assim, é esperado que os indivíduos possuam abertura e atitudes “para acolher o saber e a experiência de outros e para evoluir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento” (idem, p.13-14). No entanto, Cosme (2009) indica na sua obra “Ser professor: A ação docente como uma ação de interlocução qualificada”, a colaboração resulta “da aceitação de que não havendo uma única resposta plausível e possível, torna-se necessário estimular o confronto entre perspetivas distintas que conduzam a uma visão mais ampla e plural, quer dos problemas e das suas causas, quer dos recursos e das estratégias disponíveis e a disponibilizar” (ibidem, p.12).

No que diz respeito à colaboração entre alunos esta, na minha perspetiva, pode e deve ser usada como método para o desenvolvimento dos alunos, não só no seu papel como estudante, mas também para o seu futuro num ambiente social e profissional. Colaborando, os alunos podem ajudar-se entre eles e trabalhar conjuntamente de modo a que o resultado do que lhes é pedido seja cumprido. É importante que os alunos percebam que o trabalho que irão realizar em colaboração não se trata de uma competição, mas sim de um trabalho que, através da ajuda que irão prestar uns aos outros, terá um resultado benéfico para todas as partes e resultará do esforço conjunto. Para que exista à vontade por parte do aluno para trabalhar, é necessário que o ambiente da sala de aula seja o mais propício a que este se sinta confortável e, uma vez isso conseguido, o aluno irá executar as tarefas pretendidas com os seus colegas, trabalhando colaborativamente. Desta forma, torna-se importante a realização de trabalho colaborativo entre os alunos, uma vez que os prepara para o seu futuro no meio social e profissional, onde também terão de trabalhar em equipa na realização de várias tarefas.

Durante a PES, implementei momentos de colaboração entre alunos através de trabalhos em grupo. O meu objetivo era que se entrelaçassem na concretização do objetivo proposto, auxiliando-se em momentos de dúvidas que surgissem, tentando que o professor fosse apenas um espectador, durante as ditas atividades. Pude observar que, por vezes, os alunos tinham algumas dificuldades em ingressar nas tarefas propostas, sendo que não apresentavam agilidade na distribuição das tarefas, assim como na interpretação do que lhes era pedido que realizassem, pelo que era necessária

a minha intervenção. Contudo, após ser explicado novamente, os alunos conseguiam realizar o que lhes era pedido, entreadjudando-se e trabalhando para o resultado pretendido.

Numa entrevista relacionada com a plataforma “eTwinning”, ferramenta colaborativa por natureza, a especialista e professora Anna Laghigna considera que a aprendizagem colaborativa é “fundamental para desenvolver um conjunto de competências de relacionamento interpessoal, tais como comunicação eficaz, negociação, resolução de conflitos, tomada de decisão, liderança, responsabilidade pessoal e trabalho de equipa” (Laghigna, 2017). Desta forma, a mesma considera que tais competências deveriam fazer parte dos conteúdos ensinados nas escolas, uma vez que potencializam o desenvolvimento dos alunos para que se tornem “colaboradores eficientes e cidadãos funcionais, num mundo muito complexo” (Laghigna, 2017). Seguindo o pensamento de Laghigna (2017), estas competências deveriam ser integradas nas atividades realizadas em contexto de sala de aulas, e por consequente nas metas curriculares, procurando ensinar às crianças a importância de colaborarem e trabalharem uns com os outros para atingir os seus objetivos, chamando à atenção para o facto de que o trabalho individual é igualmente importante para o desenvolvimento do aluno como indivíduo. Deve também ficar claro ao aluno que este possui responsabilidades, não só no resultado da tarefa como também na participação da tomada das decisões e no decorrer da sua execução, uma vez que se trata de um processo de ensino e aprendizagem do qual o aluno vai tirar proveito. Cabe assim ao professor guiar, ensinar e orientar o aluno no início de qualquer tarefa ou projeto, para que esteja decorra corretamente, e auxiliar durante o processo da concretização, sempre que necessário (Laghigna, 2017).

Laghigna (2017) destaca na sua entrevista um outro fator crucial no que diz respeito a colaboração: o facto de muitos professores ainda não terem aprendido “a ser colaboradores eficazes”, o que se deve à formação tradicional que tiveram, antes da era da revolução da internet. Por esta razão, torna-se mais complicado a execução de projetos de cariz colaborativo, uma vez que o conhecimento que possuem sobre a colaboração, a sua importância numa sala de aula e a sua aplicação não são suficientes. Para que tal seja ultrapassado, o professor necessita de alterar o seu papel enquanto docente e proceder a atualizações constantes, através de formações, para que esteja atualizado face às novas valências do sistema educativo.

O trabalho colaborativo e a diferenciação são ações que criam um ambiente na sala de aula propício à boa gestão da mesma. Uma sala de aula que se assenta na diferenciação, olhando para o aluno como indivíduo e membro da comunidade, aceite

pelos seus pares, independentemente das suas diferenças, e que implementa trabalho colaborativo entre os alunos para um melhor desenvolvimento das suas competências, permite que o ambiente e o trabalho desenvolvido nesta seja positivo e uma fator essencial para a formação dos alunos. No capítulo seguinte, continuaremos a nossa incursão em aspetos a ter em conta numa gestão eco-comportamental eficaz na sala de aula.

CAPÍTULO 3 – GESTÃO ECO-COMPORTAMENTAL

Durante a PES, um dos pontos que tentei pôr em prática foi a gestão eco-comportamental da sala de aula, de forma a criar um ambiente agradável e instrutivo para todos os alunos. A gestão eco-comportamental relaciona a disposição da sala de aula e dos alunos nela, bem estes fatores vão influenciar o comportamento e prestação escolares dos mesmos. A ecologia comportamental é um ramo da ecologia que estuda a relação entre o comportamento animal e as condições do ambiente em que este está inserido (Merriam-Webster, 1960). Segundo Gutiérrez & Prado, na sua obra *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*, “o movimento da ecologia fundamentada na ética reconhece que o equilíbrio ecológico exige uma série de mudanças profundas em nossa percepção do papel que deve desempenhar o ser humano no ecossistema planetário” (citado por Halal, 2009, p.98). A par disso, o comportamento ecológico designa-se como sendo o comportamento dos indivíduos de maneira geral, sendo que “é resultado de combinações entre fatores sociais, culturais, individuais e psicológicos no ambiente em que este indivíduo se insere” (Franco & Carvalho, 2017, p.1).

3.1 UMA GESTÃO ECOSISTÉMICA EFICAZ DA SALA DE AULA

A gestão ecossistémica da sala de aula está relacionada com a relação de todo o ambiente do espaço de ensino e o seu funcionamento. Para que este seja eficaz, necessita que certos aspetos sejam tidos em conta, como é o caso da “ocupação espacial dos alunos”, indicado por Whelldall & Gillyn na sua obra “Effective classroom learning” (citado por Cruz, 2010, p.35.) Estes aspetos vão provocar ações e reações, por parte do professor e dos alunos, que serão essenciais para o bom funcionamento da turma. É realmente importante ter em conta a disposição dos alunos pela sala e compreender que esta vai ser relevante no que diz respeito ao seu comportamento, participação e aprendizagem.

Vários autores indicam que o professor é uma peça fundamental para a boa gestão da sala de aula. Como Sanches Ferreira indica, no seu estudo “O tempo na tarefa e o processo de ensino- aprendizagem”, o professor pode focar a sua atenção em lugares específicos da sala e que tal fator leva a que os alunos que se encontram nessas zonas tenham mais probabilidade de ser alvo de questões e atenção do professor (Cruz, 2010,

p.36). Para evitar que tal constrangimento aconteça, o professor deve apresentar uma postura diferente da que se observa no ensino dito tradicional, ou seja, não se situar apenas em frente aos alunos, perto do quadro e da sua secretária, como é característico neste tipo de ensino. Ao invés, este deve integrar numa atitude mais presente como de se deslocar pela sala de aula, pelo meio dos alunos, de forma a observar o trabalho por estes realizado, sendo ouvido e ouvindo todos, colocando-se como parte do universo sala de aula e não num patamar isolado, como acaba por estar quando se marginaliza do ambiente da turma. A postura do professor na sala de aula, a forma como lida com as situações e os seus métodos de ensino são fatores que vão ter impacto na gestão da mesma. A forma como este organiza a sala de aula, desde a decoração, à colocação das cadeiras, à forma como fala com os alunos a como lida com as intervenções destes, das rotinas que pratica ao longo da aula, às regras e à comunicação das mesmas aos alunos, são todos aspetos relevantes na gestão da sala de aula (Sieberer-Nagler, 2015, p.163).

O fator comportamento (bom ou mau) desempenha um papel crucial na estabilidade da sala de aula, uma vez que este influencia a concentração e a produtividade dos alunos. Entende-se que “comportamentos eticamente bons são todos aqueles que «satisfazem» às contingências seletivas” (Dittrich & Abib, 2004, p.427). Sendo assim, cabe ao professor aplicar métodos de ensino e aprendizagem que sejam cativantes a todos os alunos de forma a procurar maximizar a aprendizagem dos mesmos, para que o seu comportamento seja o mais correto e menos perturbador possível, tanto em ambiente de sala de aula como na sociedade em geral. Como mencionado anteriormente, o professor que regula o comportamento de forma eficaz é capaz de fomentar e maximizar as aprendizagens do aluno, minimizando o seu mau comportamento. Wiseman & Hunt (2008, p. 10-11) defende, na sua obra “Best Practice in Motivation and Management in the Classroom”, que

The relationship between best practice in teaching and best practice in motivation and management cannot be ignored. Why is it that effective teachers typically have many fewer discipline problems to address when compared to ineffective teachers? The primary reason is not particularly complicated. The answer to this question lies in the attitude, readiness and preparedness, and ability to manage the learning environment and off meaningful and relevant instruction to all students.

Na mesma obra, defende que Kounin (1970) considera que os professores eficazes não são diferentes dos professores menos ineficazes, no que diz respeito à capacidade de resposta e como lida com o mau comportamento. Contudo, revelam-se muito diferentes no que se refere às atitudes comportamentais que os professores tiveram para com os alunos antes do mau comportamento ocorrer (citado por Wiseman & Hunt, 2008, p. 10-11). Desta forma, cabe ao professor apresentar uma atitude reguladora e

com as rotinas marcadas, que sejam constantes e positivas desde o início para que o aluno conheça os limites e as regras, comportando-se adequadamente.

A disposição da sala de aula é também um fator importante para uma gestão eficaz da mesma, uma vez que a disposição das mesas e das cadeiras, incluindo a distribuição dos alunos, vão ser fatores influenciadores na forma como vão decorrer as aulas e do comportamento dos alunos. Na sua obra “Handbook of Classroom Management”, Evertson & Weinstein definem que a gestão da sala de aula consiste “das ações que os professores tomam para criar um ambiente que apoia e facilita tanto a aprendizagem escolar como a socio-emocional” (citado por Gremmen, van den Berg, Segers & Cillessen, 2016, p.750). Como tal, cabe ao professor conhecer os alunos aos poucos e ter espírito inovador e flexível, de modo a poder moldar a sala de aula e o seu ambiente de forma a ser acolhedor e propício às aprendizagens de todos os alunos. Infelizmente, a disposição da sala de aula é um tema pouco abordado durante a formação dos professores, apesar do seu importante papel para o desenvolvimento escolar e social dos alunos (Gremmen, van den Berg, Segers & Cillessen, 2016, p.751)

O comportamento, assim como a disposição da sala e a distribuição dos alunos nela são desta forma implicadores na gestão ecossistémica eficaz da sala de aula. Na perspetiva de Skinner, como indica na sua obra “Recent issues in the analysis of behavior”, o ambiente constitui a combinação de condições e circunstâncias que afetam o comportamento, não sendo relevante se estas estão dentro ou fora da pele (citado por Carmo & Ribeiro, 2012, p.39). Assim, a sala de aula é tida como um “ecossistema” por si só, onde as atitudes dos seus intervenientes, os seus comportamentos e estados de espírito vão contribuir para que esta tenha uma identidade muito própria.

A gestão da sala de aula depende da relação que o professor e a turma têm, assim como a relação entre os próprios alunos, para que o ambiente seja favorável ao desenvolvimento das competências dos alunos, bem como agilizar o trabalho que o professor pretende realizar na turma. A par disto, a gestão ecológica da sala de aula vai também contribuir para o trabalho individual de desenvolvimento global que o aluno vai ter.

3.2 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO/ALUNO-ALUNO/ALUNO

Numa sala de aula existem várias interações que contribuem para o desenvolvimento dos alunos, como a de professor-aluno, aluno-aluno e aluno. Como mencionado no

subcapítulo anterior, estas relações são fundamentais para que a gestão da sala de aula seja eficaz. As relações são desenvolvidas não só em ambiente escolar como também social, e são importantes para que o aluno cresça como indivíduo. Contudo, em ambiente escolar torna-se mais propício a que haja conflitos de personalidades, fator que se deve à faixa etária bem como ao tempo que os alunos passam juntos. No entanto isto permite que estas relações sejam desenvolvidas e que ambas as partes cresçam juntas, compreendendo melhor e aprendendo com outro, seja relação entre alunos ou professor e aluno. Sendo assim, “o que os professores valorizam para a aprendizagem dos seus alunos e o clima de aprendizagem e apoio que incentivam e mantêm na sala de aula condicionam o desempenho escolar dos seus alunos” (Silva & Lopes, 2014, p. 63).

Para que ocorram estas relações, é necessário ter em conta que a sala de aula “é um espaço de um livre pensar e um livre pensar sem medo, sem a preocupação de censura, de construção de conhecimento, da inovação pedagógica, da criatividade, do estudo, da observação, da reflexão, da informação, da interação, da tolerância, do respeito e da reverência” (Cabral, 2014, p.15), assim como da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal de cada aluno. Para que a relação entre o professor e o aluno seja bem sucedida, tal como indica Freire na sua obra “Pedagogia da Autonomia”, deve ser tido em conta que “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico”, sendo que para o desenvolvimento de uma boa relação e a sua constância é essencial para que exista respeito por e de ambas as partes, de modo a que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com sucesso e qualidade. (citado por Buttore, 2017, p.24092) De acordo com Pereira, “um convívio de respeito possibilita, durante a aula, uma troca de conhecimento entre professor e aluno que pode contribuir com o aprendizado, reconstruindo os conhecimentos dos alunos e melhorando o mesmo como estudante e como pessoa” (Pereira, 2018, p.10), preparando-o assim não só para a vida escolar que ainda tem pela frente, para a vida social, mas também sendo uma mais valia ao seu desenvolvimento como indivíduo. É necessário que o professor compreenda que para esta relação funcionar não pode ser o único a falar, tendo também de ouvir os alunos e aprender com eles, apesar de ainda não se ver isso muito presente uma vez que a docência é uma profissão que está habituada a ser ouvida mais do que ouvir (Pereira, 2018, p.11).

Para que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva, a relação professor-aluno vai ser fundamental, e como apontado por Sanny na sua obra Brincar, conhecer, Ensinar, para que tal aconteça “(...) podemos afirmar que às chances do insucesso do

trabalho pedagógico se deve em grande parte a qualidade dessa relação” (citado por Cabral, 2014, p.19), cabendo ao professor o papel de exemplo na sala de aula para o desenvolvimento de relações interpessoais de respeito e aprendizagem. Contudo, as relações interpessoais aluno-aluno representam também um aspeto importante a considerar. Uma vez que se encontram no mesmo nível escolar, os alunos vêm-se como pares, apesar de conseguirem distinguir nos outros diferentes características e valências das suas, contrariamente ao que acontece quando se põem em comparação com o professor, que se encontra num patamar mais acima, mais autoritário. De qualquer forma, é relevante que os alunos compreendam que o respeito deve funcionar não só com o professor, mas também com os seus colegas, sendo importante realçar que as diferenças e dificuldades dos colegas não devem ser motivo de marginalização, mas sim ponte para o crescimento do mesmo e do grupo através de entajuda e respeito pelo par.

Como indica Cabral, “O relacionamento entre os alunos não é algo muito simples, por apresentar pessoas com histórias diferentes e com objetivo de vida diferente” (Cabral, 2018, p.12), e é preciso ter em conta que as relações entre os mesmos vão ser moldadas em conformidade com estes fatores. Como tal, deve ser criado um ambiente de trabalho agradável a todos os alunos, para que, independentemente do seu passado e objetivos futuros, estes se sintam bem na sala de aula e no trabalho com os colegas, pois só assim é criado um ambiente escolar agradável.

Uma das abordagens de trabalho diferenciado que utilizei durante a PES foi a interação aluno-aluno, não só em trabalhos de pares como também de grupos mais numerosos. O meu objetivo era compreender se em determinados contextos o trabalho em conjunto, colaborativo, seria benéfico para o processo de ensino e aprendizagem, e de que forma é que os alunos reagiam a estes desafios que lhes eram propostos. Consegui observar que o interesse e a participação nas atividades foram maiores por parte de alguns alunos quando o trabalho era de grupo, sendo que o apoio de outros colegas contribuía para uma maior participação de alunos que, no que diz respeito ao trabalho individual, não são tão proativos.

Esta relação aluno-aluno é também um suporte fundamental para o desenvolvimento do aluno como indivíduo, uma vez que desenvolvendo capacidades de participação este irá sentir-se mais à vontade nas intervenções na sala de aula, tornando-se mais comunicativo e integrado na sala de aula. Entende-se que “desde os primeiros anos escolares, o estudante deve entender a importância do companheirismo, da partilha e cooperação. Aprender a respeitar desde cedo, dividir tarefas, discutir e respeitar opiniões, auxiliando no crescimento como estudante e como pessoa” (Pereira,

2018, p.13), e cabe ao professor criar o ambiente na sala de aula propício a que estas valências importantes sejam não só compreendidas como também praticadas.

Como já foi visto anteriormente, o professor deve-se organizar para conhecer os alunos, o seu historial familiar e social, assim como o que lhes interessa, lhes motiva e o que não lhes será significativo. Este tipo de organização no sentido de compreender o aluno e o que valoriza poderá favorecer o desenvolvimento de relações proveitosas no seio do processo de ensino e aprendizagem eficaz. Da mesma forma, este deve ter em consideração que não basta uma relação de educador-aprendiz com o aluno, mas que a afetividade também desempenha um papel fundamental na relação, principalmente em idades mais jovens. Como referido no subcapítulo 2.1, o professor por vezes desempenha o papel de pai, ouvinte, confidente e psicólogo (cf. Cruz, 2010) devido a falta de tempo que os pais ou tutores têm para os seus educandos, sendo uma das razões para o desenvolvimento das relações afetivas, uma vez que o professor passa a desempenhar funções acima das suas que se deveriam cingir apenas ao plano profissional.

Para que estas relações atuem com sucesso na sala de aula e compreendam os objetivos que pretendem, são necessários determinados aspetos a considerar. Tendo em conta que o funcionamento da sala de aula depende de fatores que promovam o equilíbrio. As relações na sala de aula são aspetos a ter em conta para que estes equilíbrios sejam mantidos.

3.3 DIMENSÕES: RECURSOS, ESTRATÉGIAS E TEMPO

As dimensões presentes na sala de aula são valências com as quais o professor trabalha para obter uma gestão eficaz da sala de aula entre as quais se encontram os recursos, as estratégias e o tempo. O trabalho realizado pelo professor em conformidade com o conhecimento que detêm dos seus alunos, e temas que consideram significativos e motivadores, vão ser a base para a atuação destas dimensões, uma vez que o professor terá de ter em conta as características dos alunos na decisão das estratégias que, por sua vez, vai utilizar e dos recursos que pretende incorporar. Cada uma destas dimensões procura encontrar o equilíbrio necessário a que o ambiente da sala de aula esteja adaptado a todos os alunos, de modo a que o processo de ensino e aprendizagem seja executado com sucesso e qualidade exigidos a cada indivíduo.

Os recursos didáticos consistem nos materiais a que se recorre para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, com o propósito de cumprir os conteúdos propostos, sendo que o recurso didático “não é em si um conhecimento, mas o meio que auxilia a construção do conhecimento e a sua compreensão” (Chamorro, 2003, p.54). Assim, os recursos são os auxiliares existentes na sala de aula ou trazidos para a mesma, que funcionam como estimuladores na obtenção das aprendizagens necessárias, sendo que podem ser trabalhados pelo aluno da forma que mais conveniente for ao seu ensino. Deve ser tido em conta que os recursos na sala de aula não têm de ser necessariamente apenas os materiais, uma vez que os recursos do ensino e aprendizagem também “são os recursos humanos e materiais que o professor utiliza para auxiliar e facilitar a aprendizagem, podendo ser também chamados de recursos didáticos, meios auxiliares, meios didáticos, materiais didáticos” (Karling, 2014, p.190).

No que diz respeito às estratégias utilizadas numa gestão da sala de aula eficaz, estas são as atitudes tomadas para a melhor execução de uma determinada tarefa, de modo a que esta seja bem-sucedida, bem como criar um ambiente acolhedor e favorável a todos os seus membros. As estratégias são um método utilizado no controlo do comportamento dos alunos na sala de aula, assim como a intervenção oportuna e organizada dos alunos. Neste contexto, entende-se que as estratégias são, então, “ferramentas que os professores podem utilizar como auxiliar na criação de um certo ambiente, variando entre atividades para melhorar a relação professor-aluno e regras para controlar o comportamento dos alunos” (Korpershoek et al., 2014, p.11).

Contudo, é importante que se distinga que as estratégias presentes numa sala de aula se separam nas preventivas e reativas, sendo que nas primeiras são as que previnem certos comportamentos e as segundas as que reagem a atitudes imprevistas. Parte das estratégias preventivas são considerados os procedimentos que apoiam a relação professor-aluno, as regras estabelecidas na sala de aula, enquanto que as estratégias reativas, ou seja, estratégias pensadas no momento, são as que se consideram intervenções disciplinares, como ditar castigos ou avisos (Korpershoek et al., 2014, p.12).

O tempo, ou a gestão do tempo, é uma das dimensões que melhor permite manter a organização no universo da sala de aula, uma vez que a boa gestão do mesmo permite ao professor controlar o que pretende realizar com maior agilidade, seguindo os conteúdos planificados para a aula. Esta dimensão vai ser coordenada com as duas mencionadas anteriormente, para que a sala de aula tenha um funcionamento eficaz, uma vez que esta se refere

ao conjunto de habilidades, ferramentas e técnicas usadas para a gestão de tempo no âmbito da execução de tarefas específicas. Isso inclui planificação das atividades, definição de metas a serem alcançadas, alocação de tarefas, análise do tempo gasto para cada atividade, monitorização das atividades em execução, organização e definição de prioridades (Mofate, 2017, p.139).

De modo a que exista uma boa gestão do tempo é necessária a existência de rotinas, de forma a criar padrões a que os alunos estejam habituados e que aconteçam em todas as aulas (Cruz, 2010, p.37).

O tempo numa sala de aula é fundamental para o sucesso escolar dos alunos, uma vez que “o uso eficiente do tempo é uma variável importante para ajudar os alunos a alcançarem os seus objetivos e a tornar a sala de aula um local agradável aos professores e alunos” (McLeod, Fisher & Hoover, 2003, p.3).

Planificar a duração das atividades a executar na aula permite ao professor manter um maior controlo do que acontece no decorrer da mesma, contando com possíveis imprevistos ou atrasos na execução das atividades, de forma a cumprir o planificado ao máximo. Estas planificações são organizadas pelo professor, de modo a conseguir cumprir os objetivos presentes nas Metas Curriculares. Este documento identifica “a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade ou, quando isso se justifique, por ciclo, realçando o que dos programas deve ser objeto primordial de ensino.” (Despacho n.º 15971/2012), cabendo ao docente organizar o tempo de que dispõe para conseguir levar os objetivos a cabo, nunca esquecendo possíveis imprevistos.

Na minha PES, tentei organizar as minhas planificações de forma a que o tempo fosse suficiente para a realização de todas as tarefas propostas. Como tal, calculava uma previsão do tempo que os alunos iriam precisar para cada atividade e na prática, na aula em si, não deixava que o tempo fosse muito mais do que o que havia proposto na planificação. Para que isso fosse possível, durante as atividades ia alertando os alunos para o tempo que lhes restava, tendo por vezes recorrido ao auxílio de um relógio que projetava no quadro, para que estes estivessem cientes que tinham que gerir o seu tempo na realização das tarefas.

As dimensões na sala de aula são essenciais para o bom funcionamento da mesma, para o desenvolvimento das competências dos alunos e do processo de ensino e aprendizagem. A realização de um trabalho sintonizado com os interesses individuais dos alunos e a criação de um ambiente de sala de aula agradável a todos os seus intervenientes vão ser possíveis com a aplicação destas dimensões. Este ambiente será

um fator positivo no caminho de uma sala de aula inclusiva, onde o aluno se sinta incluído no processo de ensino e aprendizagem.

Por último, no próximo subcapítulo, debruçaremos a nossa atenção no conceito de sala de aula inclusiva, conceito que procura incorporar as dimensões que acabámos de ver no sentido da promoção de uma gestão eco-comportamental eficaz, que não exclui nenhum dos alunos.

3.4 A SALA DE AULA INCLUSIVA: UMA SALA DE AULA PARA TODOS

A sala de aula inclusiva é por muitos defendida como uma sala de aula para alunos com deficiências, antes conhecidos como alunos com Necessidades Especiais e agora denominados Necessidades de Medidas de Suporte, apesar de se tratar de uma sala de aula para todos os alunos, com ou sem deficiências, onde podem usufruir do ensino e aprendizagem sem se sentir excluídos por motivo algum, através de um ensino moldado a cada aluno, até porque nem todas as turmas incluem alunos com deficiência ou patologia, uma vez que “a forma como a sociedade, foi encarando as pessoas deficientes está ligada aos factores económicos, sociais e culturais de cada época” (Serra, 2009, p.1). Esta dá uso às várias dimensões presentes numa sala de aula, para que o processo de ensino e aprendizagem seja o mais eficiente possível. Como indica Regina Miller (1996), relativamente aos alunos,

eles são todos crianças que vão beneficiar da exposição a um currículo de desenvolvimento apropriado bem como às oportunidades de interação com os seus colegas de mesma idade. Eles são crianças que poderão necessitar de ajuda e apoio de modo a aumentarem o seu potencial independentemente da sala de aula em que estão.

Para que uma sala de aula seja inclusiva é necessário ter em conta aspetos do processo de ensino e aprendizagem onde os alunos sejam incluídos além de apenas integrados (Cruz, 2010, p.28). Sendo assim, a inclusão passou a ser compreendida “como abordagem que desloca a sua acção para a escola enquanto organização, dando ênfase à reestruturação dos contextos” e o conceito de “«educação inclusiva» respeita a todo o sistema de ensino, baseando-se na diferenciação curricular e num currículo em construção” (Serra, 2009, p.4).

É importante realçar a diferença entre integrar e incluir, sendo que a primeira dá ênfase à diferença e a segunda acolhe a diversidade (iACT, 2012), clarificando que o processo de ensino e aprendizagem deve conter mais métodos de inclusão na sua

integra. Desta forma, o processo de ensino e aprendizagem deve-se basear nas seguintes crenças

todas as crianças conseguem aprender; todas as crianças frequentam salas de aula regulares adequadas à sua idade e recebem programas educativos adequados; todas as crianças têm um currículo relevante adequado às suas necessidades; todas têm a possibilidade de participar em actividades curriculares e extra-curriculares.”, sendo que se baseia num modelo inclusivo e determina uma “planificação flexível e sistemática. (Cruz, 2010, p.28)

O professor deve trabalhar de forma a criar as condições necessárias a aprendizagem de cada aluno, de forma a ser um auxiliar no alcançar do seu sucesso. Para tal, deve ter em conta as expectativas que cada aluno contempla de si mesmo, as capacidades que possuem e as que podem ser desenvolvidas em sala de aula, assim como ser um apoio para o mesmo, durante todo o percurso escolar. Como tal, o professor necessita de ter uma organização do “processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente: gestão-comportamental de momentos de indisciplina ou desatenção”, como indicado por Gump, em “School and Classroom Environments” (citado por in Cruz, 2010, p.32). Seguindo esta perspetiva, o comportamento dos alunos e o controlo do mesmo desempenham um papel importante numa sala de aula inclusiva, uma vez que é necessário ter-se em conta que as atitudes dos alunos, uns para com os outros, por vezes não são as mais agradáveis, o que pode criar a marginalização de certos alunos na turma, contrariando o objetivo máximo de uma sala de aula inclusiva.

Numa sala de aula inclusiva, o professor deve ter em conta vários fatores para que esta inclusão se mantenha, desde o comportamento, à situação social de cada aluno, o seu passado e as implicações do mesmo na sua vida. Como tal, aspetos como o estado familiar de cada aluno são imperativos de ser de conhecimento do professor, uma vez que este pode, por vezes, levar a que o aluno se marginalize ou seja marginalizado na turma ou retire de certas discussões e atividades. Para que tal seja evitado, deve ser criado um clima de aceitação entre alunos e professor, como indica Chousa, em “Sala de aula inclusiva – práticas de diferenciação pedagógica”:

um sistema educativo só pode ser considerado inclusivo quando reconhece que todas as crianças podem aprender; admite e respeita diferenças nas crianças, nomeadamente a idade, o sexo, a etnia, a língua, a deficiência/inabilidade, a classe social, o estado de saúde ou qualquer outra condição; admite que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino têm de atender às necessidades de todas as crianças; não é restrito ou limitado por salas de aula numerosas nem por falta de recursos materiais. (2012, p.22).

Sendo assim, uma escola inclusiva é um local onde os alunos são aceites pelo que são vistos como indivíduos com as mais diversas experiências de vida, onde as práticas de ensino e aprendizagem são adaptadas à diversidade existente na sala de aula,

valorizando os aspectos escolares, sociais e emocionais de cada aluno. A inclusão numa sala de aula implica “respeitar as pessoas com os mais diversos passados e culturas. Ao ensinar os nossos alunos a importância disto, podemos criar um ambiente muito mais tolerante e compreensivo, não só na sala de aula e na escola, mas também na sociedade em geral” (Cambridge University Press, 2017).

No que diz respeito às salas de aula de inglês, um aspecto que pode torná-las inclusivas é a implementação da metodologia CLIL, tornando possível a integração de temas variados, em língua inglesa, de aspectos do quotidiano, que são apenas tratados em português. Assim, a integração de metodologias que aumentem a relação dos alunos com a língua inglesa, irá colocá-los num patamar próximo uns dos outros no que respeita à língua, criando uma maior aceitação e inclusão, na sala de aula.

No próximo capítulo, debruçar-nos-emos na temática CLIL e na sua importância no ensino de inglês e em particular no contexto da minha PES.

CAPÍTULO 4 – CLIL NO ENSINO INCLUSIVO DO INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Este capítulo foca num tema que esteve presente durante a minha PES, uma vez que a instituição onde a realizei concretiza o projeto CLIL4U⁴. Este projeto resulta de uma parceria entre a instituição, a Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e o InED (Centro de Investigação e Inovação em Educação), iniciada no ano letivo de 2017/2018, que procura garantir a oferta de um ensino bilingue do inglês aos alunos, de modo que estes “que possam vir a tornar-se cidadãos capazes de interagir numa Europa e mundo plurilingues e pluriculturais”, indica o sítio Web da instituição. O mesmo aponta que o projeto inclui uma equipa de docentes especialistas em: “ensino de língua materna na educação básica; ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no 1º CEB; recursos didáticos na educação básica; supervisão pedagógica no 1º CEB”, que visam implementar no ensino das áreas curriculares de Matemática, Expressões Artísticas e Físico Motoras e Estudo do Meio, um terço da carga horária em língua inglesa, mantendo-se as disciplinas de Inglês e Português lecionadas na sua integridade na língua materna dos alunos. Ao fim de três anos letivos, e após boa avaliação do projeto em curso, o projeto CLIL4U, a instituição é considerada uma escola bilingue. Como tal, achei essencial a integração destas metodologias na minha PES e presente relatório.

4.1 UMA NOVA ABORDAGEM NA EDUCAÇÃO

A constante evolução da utilização da língua inglesa como meio de comunicação em todo o mundo, seja a nível profissional, lazer ou a nível de ensino, levou ao aumento da procura pela aprendizagem da língua, nas mais variadas faixas etárias, bem como alerta para a iniciação da aprendizagem da mesma em tenra idade. A par da aprendizagem desta, é visto como necessária a aprendizagem da língua inglesa nos mesmos contextos genéricos em que se aprende a língua portuguesa, como é o caso das disciplinas de Matemática e Estudo do Meio. Desta forma, o CLIL cria uma maior rede de oportunidades aos alunos “de utilizarem uma língua estrangeira em contexto natural,

⁴ CLIL4U - <https://clil4uproject.wixsite.com/clil4u>

de tal forma que rapidamente se esquecem da língua e se concentram unicamente no conteúdo da aprendizagem” (Orange, n.d., p.6). O CLIL oferece aos estudantes a oportunidade de utilizarem uma língua estrangeira em contexto natural, de tal forma que rapidamente se esquecem da língua e se concentram unicamente no conteúdo de aprendizagem.

Como tal, o método CLIL permite ao aluno um maior desenvolvimento da língua estrangeira (LE) em simultâneo com a língua materna, permitindo que este utilize ambas as línguas para se tornar um cidadão apto a interagir na sociedade plurilingue e pluricultural, que é o Mundo.

A metodologia CLIL, *Content and Language Integrated Learning*, conhecido em Portugal também por AILC, a que nos referimos num capítulo anterior, é uma metodologia utilizada para apoiar a aprendizagem de uma Língua Estrangeira, enquanto é favorecido o desenvolvimento da língua materna. De acordo com Mehisto et al., na obra “Uncovering CLIL- Content and language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education”, a base da metodologia CLIL são “os programas franceses de imersão linguística no Canadá e os modelos de ensino bilingue dos Estados Unidos da América” (citado por Costa, 2017, p.21), sendo a língua estrangeira aprendida em parceria com as diversas disciplinas também lecionada na língua materna. No Guia para Professores sobre a Metodologia CLIL no Ensino Básico, mencionado no subcapítulo 1.2, elaborado pelo Instituto Politécnico de Castelo Branco, CLIL é definido como “uma abordagem relativamente inovadora na Europa em escolas do 1.º ciclo do ensino básico, que combina a aprendizagem de conteúdos com a aprendizagem de língua estrangeira (adicional), focando ambas simultaneamente” (2015, p.14). Por vezes CLIL e ensino bilingue são considerados o mesmo, pelo que é importante salientar as suas diferenças:

As principais diferenças entre o ensino bilingue e CLIL são: a consideração da segunda língua como uma disciplina individual no currículo que é lecionada ao mesmo tempo e juntamente com os temas das outras disciplinas; e o grau de colaboração entre o professor titular e o professor da língua, no qual os professores da língua fornecem aos alunos o apoio linguístico necessário para que eles possam entender e assimilar o conteúdo lecionado (Vásquez & Ellison, 2013, p.68).

Durante a PES, tive a possibilidade de lecionar uma aula em contexto CLIL, em concordância com os conteúdos que estavam a aprender em Estudo do Meio. Uma vez que o tema em questão era a História de Portugal, o meu supervisor cooperante sugeriu que a aula que iria lecionar fosse relativa à História do Reino Unido, fazendo a ponte de ligação entre as disciplinas de Estudo do Meio e Inglês. Desta forma, foi possível aos alunos interligarem os conteúdos lecionados com a professora titular, lecionados em português, e fazerem a comparação conteúdos de outra cultura e história, lecionados

em inglês. A par da aula lecionada, tive também a oportunidade de assistir a algumas aulas, de colegas docentes, em contexto CLIL, tendo-me sido possível observar que os alunos apresentam um interesse diferente por estas aulas, lecionadas na língua estrangeira, demonstrando desenvolvimento do vocabulário, em inglês, sobre os conteúdos que lhes eram apresentados, bem como desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas.

O ensino através da metodologia CLIL não se baseia em ensino centrado no aluno ou ensino centrado no professor, mas

apesar de CLIL poder conter os elementos de ambos os ensinamentos, é acima de tudo, “centrado no pensar”. Como é participativo e dialógico, este envolve professores e alunos no pensar em formas de “alcançar” conteúdo e os meios para expressar uma compreensão dele. Exige autoconsciência e autorregulação uma vez envolve pensamento consciente sobre os processos de aprendizagem (Vásquez & Ellison, 2013, p.73),

o que leva a que seja exigido aos alunos trabalharem o seu pensamento crítico, a sua criatividade, e não apenas absorver os conteúdos transmitidos. O ensino através da metodologia CLIL baseia-se na utilização da LE, sendo com esta que os alunos irão contactar maioritariamente durante o seu percurso escolar, no que diz respeito a LE. Uma vez que na vida em sociedade a LE não terá um uso superior à língua materna (LM), “também significa que os professores que lecionam aulas CLIL normalmente não serão falantes nativos da língua alvo” (Dalton-Puffer, Nikula & Smit, 2010, p.1). Vásquez & Ellison destacam que os professores que utilizam a metodologia CLIL não necessitam de começar do zero, no que respeita a sua formação, mas devem-se manter atualizados nos novos conteúdos e abordagens, de modo acompanharem o progresso do ensino (2013, p.76). Acrescentam ainda que “o essencial é que o professor titular e o professor da língua estrangeira trabalhem em conjunto para o objetivo em comum – aprendizagem integrada de conteúdos e línguas” (2013, p.76). A interação entre os professores de ambas as áreas é desta forma uma benesse a ambas as partes, através das observações das aulas de cada um, uma vez que “o bom CLIL é a fusão do que é mais bem praticado em ambas as áreas” (Vásquez & Ellison, 2013, p.76).

A utilização do CLIL como ferramenta para uma mudança no ensino e aprendizagem de uma língua é considerada “uma abordagem inovadora das práticas pedagógicas linguísticas, em concordância com a investigação moderna sobre aprendizagem e ensino de línguas bem como aspetos motivacionais, desenvolvimento cognitivo e aprendizagem e o cérebro” (Craen et al., 2007, p.70). Com o crescimento do CLIL em Portugal, o Ministério da Educação criou o Projeto Escolas Bilingue, como mencionado no subcapítulo 1.2, onde o projeto piloto de quatro anos, que começou a ser implementado no ano letivo de 2011/2012, propõe que sejam lecionadas algumas áreas

curriculares em inglês, sendo o professor da disciplina com o apoio do professor de inglês a conduzir a aula (Ferreira de Jesus, 2018, p.5-6). O projeto tinha como objetivo a criação de “um enquadramento nacional específico para a oferta de aprendizagem/ensino bilingue e de *Content and Language Integrated Learning* (CLIL – aprendizagem integrada de conteúdos e língua) no sistema educativo português, com base na experiência de coordenação e monitorização do projeto-piloto anterior e no decurso dos resultados favoráveis da avaliação externa desse projeto”, indica o site da Direção Geral da Educação⁵.

Apesar de já familiarizada com a metodologia CLIL através do Mestrado, uma vez que a minha PES se realizou numa instituição com um projeto CLIL a ser implementado tive a oportunidade de ver a sua ação mais de perto. Como tal, foi-me possível compreender que a utilização da metodologia CLIL no 1º CEB é uma mais-valia para os alunos desenvolverem competências linguísticas e comunicativas, bem como adquirir um maior vocabulário e conhecimento em língua inglesa. Desta forma, a integração do CLIL no ensino básico arrecada um conjunto de benefícios para a formação do aluno, tanto a nível educativo como a nível de preparação para a vida na sociedade.

4.2 OS BENEFÍCIOS DO CLIL NA FORMAÇÃO DO ALUNO

A metodologia CLIL na educação, como indica Coyle em *CLIL: Content and language integrated learning*, baseia-se na

“abordagem comunicativa da língua, a ideia base da metodologia CLIL de integração de conteúdo e língua permite aos alunos aprender num ambiente onde a comunicação tem o propósito de veicular um conteúdo de uma área específica, sendo a língua vista como ‘um meio’ e não como ‘um fim em si mesmo’” (citado por Coelho, 2012, p.7).

Assim sendo, esta aprendizagem comporta benefícios ao aluno a nível da sua formação.

De acordo com Ferreira de Jesus (2018), na Europa as instituições reconhecem a abordagem CLIL como uma mais-valia face à aprendizagem de Línguas Estrangeiras e o plano *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity 2004 – 2006*, da Comissão Europeia, indica a importância desta abordagem, bem como os seus benefícios:

It can provide effective opportunities for pupils to use their new language skills now, rather than learn them now for use later. It opens doors on languages for a broader range of learners, nurturing self-confidence in young learners and those

⁵ <https://www.dge.mec.pt/programa-escolas-bilinguesbilingual-schools-programme>

who have not responded well to formal language instruction in general education. It provides exposure to the language without requiring extra time in the curriculum, which can be of particular interest in vocational settings. (citado por Ferreira de Jesus, 2018, p. 5).

Entre as mais valias é possível nomear dos relacionados com a sociedade em geral, como a “diversidade linguística, capital económico de conhecimento e do uso de mais de uma língua, inclusão social, igualitarismo, igualdade de género, o potencial aumento do uso da língua estrangeira e atitudes positivas na sua aprendizagem, consciência cultural e compreensão intercultural, e internacionalização de setores da educação” (ver Marsh, 1998, p.53; Marsh, 2002, p.173; Muñoz, 2002, p.36; Coyle, 2007, p.548; Lasagabaster, 2008, p.31; Lasagabaster & Sierra, 2009a, p.14-15) (Ellison de Matos, 2014, p.80), bem como as competências cognitivas e linguísticas.

Ellison de Matos indica na sua tese que a aprendizagem CLIL na sala de aula pode ser

“aumentada por um filtro afetivo reduzido, uma vez que há menos pressão para ser preciso na língua estrangeira.

Conforme os alunos descobrem que podem comunicar de forma eficaz e fluente, e compreender conteúdo complexo através de uma língua estrangeira, a sua confiança aumenta assim como a motivação” (2014, p.80).

Assim, vai-lhes ser possível tornar-se mais aptos no trabalho em grupo, no trabalho individual e na resolução de problemas, uma vez que o CLIL exige bastante competências cognitivas por parte dos alunos (Ellison de Matos, 2014, p.80). Ao mesmo tempo que isto acontece, através do ensino CLIL, os alunos poderão ser incentivados “em termos de motivação e desenvolvimento de capacidades na aprendizagem de línguas e de outras matérias” , sendo que na sala de aula onde este tipo de ensino ocorre existirão “dois objectivos a perseguir, um ligado com o tópico ou temática a tratar e o outro relacionado com a língua a ensinar” (Orange, n.d., p.7).

De acordo com Orange, a abordagem CLIL não desenvolve apenas a competência linguística, mas derivado dos “diferentes «horizontes conceptuais» que resultam numa língua estrangeira, o método CLIL pode igualmente ter um efeito na conceptualização, ou seja, literalmente sobre a forma como pensamos” (Orange, n.d., p.9-10). Permite assim uma perspetiva mais holística, defendendo a importância da compreensão absoluta dos fenómenos e não a realização da análise isolada das componentes da abordagem.

O domínio de várias línguas, como já foi comprovado em estudos, permite um maior desenvolvimento do cérebro, o que justifica o facto do CLIL ter efeito na forma como pensamos. No Anuário da produção de iniciação científica discente de 2009, da Faculdade de Anhanguera, é referida uma investigação realizada no Reino Unido e em Itália, onde através de imagens de ressonâncias magnéticas funcionais do cérebro é possível verificar que “os bilingues têm uma densidade maior da chamada «massa

cinzenta» na região cerebral conhecida como córtex parietal inferior esquerdo” (Souza, 2009, p.244). Assim, após a análise da investigação realizada, Souza concluiu que a idade de aprendizagem da segunda língua, a LE, também tem impacto nessa região do cérebro, sendo que quanto mais cedo se aprender a língua melhor, uma vez que esta “é ativada quando da realização de tarefas como fluência verbal” e já existem estudos que comprovam que ocorrem diferenças entre o comportamento do cérebro de pessoas monolíngues e bilingues (2009, p.245-249). É importante realçar que a capacidade de pensar em línguas diferentes sobre variados assuntos “pode enriquecer a nossa compreensão dos conceitos e ajudar a alargar os nossos recursos de organização conceptual”, sendo que desta forma será possível criar uma melhor coleção de diferentes noções, o que permite ao aluno abranger um nível de aprendizagem geral mais complexo (Orange, n.d., p.9 – 10). Ao mesmo tempo que enriquece a nível pessoal cada aluno, cria maior inclusão na sala de aula, sendo que todos os alunos poderão tirar proveito desta metodologia aquando da sua implementação, não só para eventos presentes como também para o seu futuro.

Verifica-se que, no que diz respeito a uma aprendizagem bilingue, “através da aquisição/ aprendizagem desta(s) língua(s), espera-se que estes futuros cidadãos sejam mais capazes de aceitar diferenças, estabelecer relações construtivas com o Outro e participar de forma mais activa no contexto educativo europeu e mesmo mundial”, contribuindo assim para a formação e crescimento do aluno como cidadão e membro de uma comunidade plurilingue. (Cruz & Medeiros, 2009, p.2). Os mesmo autores ainda acrescentam que “quanto mais línguas um cidadão aprender, mais valorizará a sua própria língua, permitindo-lhe compreendê-la numa forma mais clara”, e uma vez que o ensino bilingue está implementado desde o 1º CEB, penso que este processo de valorização está ainda mais bem implementado (2009, p.2). Desta forma, a utilização e exposição a uma língua estrangeira na infância permite que as crianças “encarem as duas línguas como veiculares e igualmente importantes no seu contexto de comunicação”, apostando na sua aprendizagem plurilingue (Cruz & Medeiros, 2009, p.2).

Na minha PES, tive a de observar aulas CLIL, uma vez que na instituição as aulas com essa abordagem eram realizadas uma vez por semana, durante um dia inteiro, agilizadas entre os professores de Inglês e os professores titulares. Nestas práticas eram desenvolvidos conteúdos lecionados nas aulas do professor titular com o auxílio do professor de inglês, em língua inglesa, de forma a que os alunos estivessem familiarizados não só com os conteúdos em português, mas também em inglês, preparando-os para o seu presente e futuro, uma vez que o inglês está cada vez mais

presente na sociedade. Como indica Dalton-Puffer, na sua obra *Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe*, a utilização da metodologia CLIL permite que os alunos “desenvolvam competências plurilingues e pluriculturais, fomentar a sua motivação para a aquisição destas competências e diversificar os métodos e práticas pedagógicas” (citado por Ferreira, 2016, p.22), sendo que a aprendizagem dos conteúdos na língua inglesa permite uma maior abertura à cultura da mesma e as competências que com esta são adquiridas facilita a convivência dos alunos com ambas as culturas, permitindo-lhes compreender as ligações entre ambas as línguas.

O *Content and Language Integrated Learning* tem vindo a crescer em Portugal nas últimas décadas, e como tal, cada vez mais se afirma no sistema educativo como uma abordagem a adotar no ensino de línguas. Desta forma, a utilização desta metodologia tem perspectivas de crescimento, uma vez que constitui uma mais valia para a formação e o desenvolvimento dos alunos. Com certeza não existem só pontos positivos neste tema, como é o caso de como se deve lidar com a falta de formação no tema por parte dos professores que implementam CLIL na sua sala de aula. Contudo, é importante ter em mente que a aprendizagem auxiliada no CLIL traz benefícios aos alunos e professores que lhes serão mais valias para a sua vida, presente e futura.

PARTE 2 – ESTUDO EMPÍRICO

Nesta segunda parte irei esboçar o estudo com contornos de investigação-ação desenvolvido durante a PES. Começo pela indicação dos objetivos e questões da investigação que me propus a alcançar e responder durante o percurso de estágio no contexto de ensino de inglês no 1º CEB. Seguidamente, irei analisar as metodologias por mim utilizadas durante a PES, sendo que posteriormente desenvolvo o contexto em que esta foi desenvolvida e os seus intervenientes, e, por fim, as etapas pelas quais o estudo passou. Termina com os procedimentos de análise que levei a cabo, bem como a análise dos dados, sendo eles os questionários e as planificações realizadas.

CAPÍTULO 1 - DESENHO DO ESTUDO

Nesta segunda parte do relatório faremos a apresentação e discussão da metodologia de investigação usada. Parte-se do enquadramento metodológico do nosso estudo, esclarecendo a questão de partida e os seus objetivos. Posteriormente, expomos os instrumentos e as técnicas de investigação usadas, e procedemos à caracterização do contexto de investigação. De seguida, fazemos a análise dos manuais e dos questionários dirigidos aos professores. Por último, no ponto 1.3.3. descreve-se o plano de intervenção, considerando a planificação de duas sessões e a respetiva reflexão crítica. As temáticas abordadas nesta segunda parte têm como fundamento teórico e referência os autores e trabalho desenvolvido na primeira parte do relatório.

1.1. QUESTÕES E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Na parte um do relatório, foram desenvolvidos os contextos teóricos em que me baseei no âmbito da PES, sendo que, neste subcapítulo, apresento as questões e objetivos a que me propus a responder e cumprir, respetivamente, no início da mesma prática. As contextualizações e fundamentos teóricos de Diferenciação, de Gestão eco-comportamental e da abordagem CLIL explicitadas na primeira parte, foram temas centrais na minha PES, sendo que surgiram reflexões pertinentes para estes temas

integrados no Ensino do Inglês no 1º CEB. No que diz respeito aos objetivos que projetei, eles são os seguintes:

1. Inventariar as representações de diferenciação pedagógica que os docentes têm, relativamente ao processo de ensino-aprendizagem presente na sua sala de aula;
2. Analisar os manuais de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico, no que diz respeito à presença de práticas de diferenciação nos seus conteúdos e atividades propostos;
3. Analisar as práticas e recursos que são utilizadas na sala de aula, que estejam relacionadas com práticas de diferenciação;
4. Evidenciar quais são as mais valias da utilização da abordagem CLIL, no ensino Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, para a formação do aluno.

Para os objetivos apresentados, o estudo foi desenvolvido à volta das questões que se seguem:

1. Que representações têm os docentes sobre a diferenciação pedagógica e da sua atuação na sala de aula?
2. Que práticas de diferenciação pedagógica promovem os manuais de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico?
3. Que recursos e práticas podem ser implementadas com o objetivo de promover a diferenciação na sala de aula de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico?
4. Quais são as mais valias da abordagem CLIL, no ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, para a formação do aluno?

Para que os objetivos fossem atingidos, assim como as questões respondidas, optei por adotar a perspetiva metodológica da investigação qualitativa, onde “a teoria surge a partir da recolha, análise, descrição e interpretação dos dados”, sendo que metodologia investigativa se orienta “por uma perspetiva hermenêutica e interpretativa dos fenómenos educativos procurando, desse modo, compreender o fenómeno educativo a partir da indução dos significados dos próprios contextos na sua singularidade e complexidade” (Craveiro, 2007, p.204-205), uma vez que se enquadra no paradigma etnográfico.

1.2. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia de investigação utilizada, como mencionado no subcapítulo anterior, foi a da investigação qualitativa. Esta permitiu-me centrar na reflexão crítica de notas de campo, minhas e dos meus colegas de estágio, na análise de trabalhos e atividades práticas, como fichas de exercícios, realizadas pelos alunos, nas respostas ao questionário, assim como na análise do manual adotado. Segundo Bento (2012, p.1), a metodologia qualitativa focaliza num “modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; o objectivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números”, sendo que o investigador assume um papel muito importante, uma vez que vai recolher os dados necessários à sua investigação.

A investigação qualitativa é composta por cinco características, embora nem todos os estudos investigativos possuam todas estas características, sendo que são estes “estudos que recorrem à observação participante e à entrevista em profundidade tendem a ser bons exemplos” (Bogdan & Bilken, 1994, p.47). A primeira característica indica que o investigador desempenha o papel de instrumento principal, sendo que a sua recolha de dados deve ser feita num ambiente natural. O entendimento do investigador sobre os materiais registados são “o instrumento-chave de análise” (idem), ou seja, a análise que este vai fazer dos dados que recolheu vai ser o principal foco da sua investigação. A segunda característica, de acordo com os mesmos autores, contempla que “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (idem, p.48), sendo que os resultados contêm citações que sustentam os dados recolhidos e sustentam a apresentação. Estes dados podem incluir notas de campo, vídeos, fotografias, documentos pessoais, entre outros registos. Relativamente à terceira característica, esta indica o interesse do investigador pelo processo e não tanto “pelos resultados ou produtos” (ibidem, p.49), podendo-se dizer que o interesse está em conhecer o processo em vez do resultado. No que respeita a quarta característica, esta refere que “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (ibidem, p.50), isto é, a recolha de dados não é feita com o objetivo de confirmar ou negar as hipóteses já existentes, mas sim contruir abstrações conforme os dados vão sendo organizados. A quinta característica, e última, aponta que o investigador pretende perceber os sujeitos a ser observados, nomeadamente os aspetos particulares de cada um.

A utilização desta metodologia incidiu sobre a investigação-ação, sendo que esta “alimenta uma relação simbiótica com a educação, que é a que mais se aproxima do

meio educativo sendo mesmo apresentada como a metodologia do professor como investigador”, como indica Latorre (citado por Ribeiro, 2017, p.25). Esta metodologia também me permitiu primeiramente tecer a teoria e de seguida pô-la em prática, aplicando ao ensino de Inglês no 1º CEB, de forma a encontrar as respostas às questões de investigação e a conseguir alcançar os objetivos propostos. Desta forma, a utilização da investigação qualitativa na minha PES permitiu-me adquirir uma postura de observadora como participante do estudo, sendo que o este tipo de observação tem acção e o investigador é o instrumento ao realizar a recolha de dados e respetiva análise.

1.3. CONTEXTO E PARTICIPANTES DO ESTUDO

Neste subcapítulo, irei fazer a caracterização dos participantes no meu estudo, bem como uma contextualização da comunidade em que este se inseriu. A amostra estudada consiste em 21 alunos do 4º B do 1º Ciclo do Ensino Básico, do Colégio do Sardão, em Vila Nova de Gaia.

A instituição é um estabelecimento de ensino privado, característico pela sua educação moral e religiosa católica, bem como formação cristã, sendo que todos os alunos “têm no seu horário letivo, tempos específicos para esta área (educação moral e religiosa católica)” e “a educação dos alunos à luz do evangelho, numa perspetiva integradora e globalizante” (Colégio do Sardão, 2016, WEB). Os níveis de formação oferecidos no estabelecimento vão da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo que o currículo deste último consiste em Português, Matemática, Estudo do Meio, Inglês, Educação Física, Filosofia, Educação Moral e Religiosa e Xadrez. No que diz respeito às atividades extracurriculares, o Colégio disponibiliza aulas de violino e piano, ballet, futebol e natação, havendo também a participação em competições externas.

O Colégio pertence ao Instituto das Irmãs de Santa Doroteia, uma Congregação Religiosa fundada por Paula Frassinetti, em Quinto-Génova, no ano de 1834. De acordo com o sítio web do Colégio, a sua atividade no tempo da sua inauguração consistia em:

- Educação feminina em colégios e escolas;
- Catequeses paroquiais;
- Retiros e reuniões para raparigas e mulheres através da Pia Obras de Santa Doroteia;
- Retiros para rapazes.

O Colégio do Sardão integra-se então na lista das instituições desta Congregação, sendo que foi inaugurado em 1879. De acordo com o site do Colégio do Sardão (2016), as proprietárias do Colégio “eram tias maternas do escritor Almeida Garrett e doaram esses bens à Congregação, tendo em vista a educação da juventude e a vida cristã da população local”, ideais que prevalecem até aos dias de hoje. Sendo assim, a instituição pretende ainda “não só realizar uma acção conjunta de toda a Comunidade Educativa, mas também abrir-se ao exterior, num intercâmbio entre Escolas e com outras Organizações de matriz cultural” (Colégio do Sardão, 2016, WEB). Relativamente à sua gestão, os órgãos são os seguintes, respeitando a ordem hierárquica: Entidade Titular, Diretora Pedagógica, Administradora, Direção, Conselho Escolar e Serviços de Apoio.

O espaço exterior físico do colégio é composto por um parque infantil, um campo de basquetebol, um campo de futebol e uma quinta. Já a parte interior tem na sua composição salas de aulas de piano e ballet, uma pequena capela onde são realizadas celebrações com os professores e alunos, além das inúmeras salas de aula das respetivas turmas. Importa destacar que para a disciplina de Inglês existe uma sala apenas para tal, onde os trabalhos dos alunos estão dispostos pelas paredes, correspondentes a todos os alunos do Colégio, estando as mesas e cadeiras dispostas em U com seis cadeiras no seu meio, um espaço destinado a *storytelling* e outras atividades mais interativas. Relativamente a sala de professores, tem na sua composição uma pequena biblioteca destinada aos alunos, constituindo uma área multifacetada de interação entre os professores e os alunos.

No Colégio vigora o projeto CLIL4U, um dos principais da instituição, senão o principal mesmo. Este teve início no ano letivo 2017/2018 com o 1º ano de escolaridade, com o objetivo de que ao fim de 3 anos o ensino no estabelecimento seja bilingue, com a mentalidade de que este tipo de ensino seja benéfico para os alunos, preparando-os para interagir e intervir na sociedade em que estão integrados: uma comunidade pluricultural e plurilingue. O projeto CLIL4U decorre de uma parceria do Colégio com a Escola Superior de Educação do Porto, que assegura a implementação, monitorização e avaliação do mesmo (Colégio do Sardão, 2016, WEB). O CLIL4U é implementado através da utilização da metodologia CLIL, abrangendo as diversas áreas curriculares da instituição, nomeadamente Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Matemática e Estudo do Meio, sendo que um terço das cargas horárias das disciplinas mencionadas passam a ser lecionadas em inglês. Tratando-se de uma língua também, a disciplina de Português permanece totalmente lecionada em português (Colégio do Sardão, 2016, WEB).

O Colégio está também envolvido em dois projetos internacionais: o Pro Well Being e o DEMETER. O Pro Well Being destina-se ao Jardim de Infância e é um projeto do Programa Erasmus +, focado na promoção do bem-estar das crianças e em garantir que o seu estilo de vida seja saudável. Como tal, a escola e as restantes escolas envolvidas (de Itália, da Grécia e da Suécia), partilham entre si boas práticas relacionadas com higiene, nutrição, atividade física, relações interpessoais e respeito pelo ambiente. Relativamente ao Projeto DEMETER, “Developing interdisciplinary Methodologies in Education Through Enhanced Relationships between schools and farms”, a utilização de quintas em contextos educativos é o centro deste projeto. Uma vez que o Colégio tem na sua composição uma quinta, através deste projeto os alunos podem aprender e pôr em prática conhecimentos relativos a várias disciplinas neste meio. Este projeto é também um projeto do Programa Erasmus + que decorre a nível europeu.

No que diz respeito à comunidade escolar, esta é composta por quatro educadores e oito professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Existem duas turmas para cada ano escolar, estando divididas entre a turma A e a B. Em maio de 2019, o número de alunos era de cerca de 270, sendo destacado o pormenor de existirem turmas com alunos de vários países, sendo que o Colégio aproveita para dar a conhecer novas culturas aos restantes alunos, criando métodos de interação com os alunos não portugueses. No que diz respeito à disciplina de Inglês, importa referir que para as oito turmas de 1º CEB mais as de Jardim de Infância, existe apenas um professor de Inglês. Um detalhe que considero importante é a implementação, por parte do Colégio, de a quarta-feira ser o dia sem trabalhos de casa, para toda a escola. Da mesma forma considero importante realçar a relação entre a instituição e a utilização das novas tecnologias, mesmo tratando-se de um estabelecimento religioso, não deixa de se adaptar às novidades e manter-se atualizado na sociedade. Durante a minha presença na instituição, tive uma receção acolhedora e um ambiente igualmente caloroso, sendo que tanto eu como os meus colegas de estágio fomos imediatamente integrados na comunidade escolar. Através de um momento de maior descontração na sala dos professores durante um dos intervalos, foi possível observar que a relação entre a Presidente do Colégio e os restantes elementos existe uma boa relação de afetividade e convívio, especialmente no que diz respeito a celebração dos aniversários dos membros da comunidade escolar.

Relativamente à turma com que trabalhei, o 4ºB, a minha observação da mesma iniciou-se quando ainda integravam o 3º ano. A turma inicialmente era composta por 22 alunos no início do ano letivo, contudo um dos alunos, por motivos alheios, saiu do Colégio no fim do 1º período, pelo que a turma ficou reduzida a 21 alunos, 7 raparigas e 14 rapazes. Foi em pouco tempo fácil de concluir que se tratava de uma turma com

alunos tímidos, calmos, mas com alguma participação na aula, apesar da constante movimentação nos lugares. Em comparação com a outra turma, apresenta alunos com algumas dificuldades específicas, que com o tempo foi possível verificar que a turma em geral demonstra alguma falta de interesse que se devia à falta de preocupação com este aspeto. A relação dos alunos entre si manifesta-se através de grupos pela turma, sendo que ao contrário da turma A, que vieram praticamente todos juntos desde o Jardim de Infância, os da minha turma vieram de vários Jardins de Infância. Com o tempo que fui passando a observar e a trabalhar com os alunos, posso concluir que estes evoluíram bastante, tanto na maneira de estar na sala de aula como em termos de aprendizagem e desenvolvimento.

Apesar de se tratar de uma instituição histórica, é possível observar na sua composição uma mistura entre o moderno e o tradicional, nomeadamente as novas tecnologias e algum mobiliário mais antigo. No que diz respeito à natureza mais conservadora do Colégio, considera-se que a influência religiosa ainda muito presente é a razão principal, sendo que alguns dos cargos administrativos da escola estão ao encargo das Irmãs, que têm a sua habitação na propriedade do Colégio, adjacente ao mesmo. Contudo não se pode, de todo, nomear a escola como conservadora, tendo em conta o grau de abertura com que fomos recebidos e a receptividade que também apresentam para com outras escolas, instituições, projetos e novas metodologias, que mostram que o carácter religioso da instituição não é impedimento para que seja uma escola moderna, do século XXI.

1.4. ETAPAS DO ESTUDO

O processo de desenvolvimento do presente estudo teve início durante uma primeira fase de observações realizadas nos centros de estágio, no segundo semestre do primeiro ano do Mestrado em que me integro. Nesta fase, durante a observação das aulas de turmas de 3º e 4º ano, questioneimei-me se as atitudes e postura que os professores têm perante os seus alunos são tidas com a consciência dos resultados que podem vir a desencadear, positiva ou negativamente. Desta forma, procurei saber com o meu supervisor cooperante qual seria a melhor abordagem a ter sobre estes momentos, sendo que este me sugeriu que a diferenciação pedagógica seria uma área de interesse ao que lhe descrevia, bem como a gestão eco-comportamental na sala de aula. Por sua vez, e sendo o meu estágio numa instituição com um projeto CLIL integrado (CLIL4U,

mencionado na parte 1), fazia todo o sentido que esta abordagem estivesse integrada na minha prática.

Uma vez delineado o tema, debruçei-me sobre a construção do meu modelo de estudo, definindo as questões a que queria obter resposta e os objetivos que procurei alcançar, assim como as metodologias que iria utilizar. Através deste quadro base, organizei as minhas práticas procurando ter sempre presentes, em todas as aulas, momentos que integrassem os meus focos de estudo, diferenciação pedagógica, gestão eco-comportamental e CLIL. Antes, durante e após as minhas práticas, fui fazendo a revisão da literatura, procurando autores de referência para a minha investigação, pontos interessantes a pôr em exercício nas aulas assim como exemplos de atividades que seriam um bom auxiliar à boa prática dos temas em estudo.

A metodologia que utilizei permitiu-me usar como elementos de análise as notas de campo, tanto as minhas como a dos meus colegas, as atividades práticas desenvolvidas com os alunos na sala de aula, que me permitiram analisar o seu desenvolvimento, a análise do manual adotado pela instituição em que estava integrada, de modo a entender se promovia práticas de diferenciação e a realização do questionário a professores de Inglês do 1º CEB, para compreender as representações deles sobre temas em estudo. Desta forma, estes foram os instrumentos de recolha de dados por mim utilizados durante a PES, tendo sido posteriormente analisados.

Na elaboração do questionário foi tido em conta os vários aspetos que tinha interesse obter resposta, tanto a nível de conhecimento dos conceitos de diferenciação, gestão eco-comportamental e CLIL, como a nível das suas aplicações nas salas de aula de Inglês do 1º CEB. Este questionário foi preenchido na sequência da sua divulgação entre professores de Inglês do 1ºCEB, tendo sido elaborado no Google Forms, e tendo sido implementado numa fase posterior à PES. Na Tabela A, é possível verificar o objetivo das questões presentes no questionário aplicado.

OBJETIVOS	QUESTÕES
Parte A. Aspetos Socioprofissionais	
Idade	1
Género	2
Anos de exercício da profissão	3
Anos de permanência na instituição onde leciona atualmente	4
Anos de escolaridade que leciona	5
Média de alunos por turma	6

Parte B. Diferenciação, gestão eco-comportamental e CLIL	
1. Planificação do Estudo	
Identificar a frequência com que os docentes têm em conta certas características na elaboração dos planos da disciplina que lecionam	1.1
Identificar as fases tidas em conta na elaboração da planificação	1.2
Identificar a frequência da presença do trabalho colaborativo	1.3
2. Planificação do estudo	
Identificar a frequência da utilização dos métodos de ensino e aprendizagem descritos	2.1
3. Ambiente Educativo	
Identificar a frequência da utilização dos tipos de organização do espaço da sala de aula	3.1
Identificar a frequência da gestão das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula	3.2
Identificar a noção que cada docente tem de diferenciação e se está ou não em concordância com o conceito	4
Identificar a visão que os docentes têm da sua turma, no que diz respeito às características do aluno	5
Perceber se existem turmas com alunos de Necessidades de Medidas de Suporte	6
Identificar se a diferenciação é praticada na sala de aula e a sua relevância para cada docente, numa sala de aula inclusiva	7 (a, b, c)
Identificar a existência de tarefas diferenciadas	8 (a, b)
Perceber se os alunos são tidos como indivíduos ou como iguais, aos olhos do professor, e se as atividades desenvolvidas têm em conta os diversos níveis de conhecimento presentes numa sala de aula	9, 10
Identificar a integração de aspetos colaborativos entre os alunos	11
Identificar a noção que os docentes têm de gestão eco-comportamental	12
Identificar o grau de importância atribuído ao comportamento ecológico na sala de aula	13
Identificar a presença de métodos de gestão eco-comportamental nas salas de aula e a sua importância para uma sala de aula inclusiva	14, 15
Identificar a noção que cada docente tem de CLIL e se está ou não em concordância com o conceito	16
Identificar a pertinência que empregam a abordagem CLIL no desenvolvimento do aluno	17
Identificar a relevância da integração de CLIL no 1º ciclo	18, 19

Identificar a relevância que os três métodos abordados representam na prática educativa de cada docente	20
Concluir quais são as opiniões que cada docente tem do ensino e aprendizagem	21 (a-q)

Tabela A – Objetivo das questões implementadas através do questionário
Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

As respostas obtidas ao referido questionário serão analisadas mais à frente, no capítulo 3.

CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Neste capítulo, o objetivo centra-se na clarificação do desenvolvimento do estudo e os métodos de análise escolhidos, ao longo da elaboração do presente documento, de forma a que fiquem claras as abordagens escolhidas, bem como os autores de referência optados.

2.1. REFERENTES TEÓRICOS

Durante a revisão literária, houve alguns autores que foram surgindo assiduamente na minha pesquisa, referentes aos vários temas. Foi através de obras e documentos científicos que fui aumentando o meu material literário, revendo os aspetos de cada um que pudessem ser de importante enfoque na minha investigação.

No que diz respeito à área da diferenciação pedagógica, Carol Ann Tomlinson é uma referência constante nos mais variados artigos e obras, assim como para diversos autores, que integrem esse tema. Tomlinson defende que “os alunos aprendem de maneiras diferentes – uns ouvindo, outros fazendo, alguns sozinhos, outros na companhia dos colegas, alguns num ritmo acelerado e outros à custa de alguma reflexão” (2008, p.7), mas também indica que é possível perceber “que os alunos se interessam ou se deixam inspirar por diferentes tópicos ou temas e que a curiosidade e a inspiração são catalisadores poderosos do processo de aprendizagem” (idem). Através destas conclusões relativamente às formas de aprendizagem que os alunos podem ter, a mesma autora conclui que, no que diz respeito à diferenciação, “é possível criar salas de aula nas quais a realidade da diversidade entre alunos pode ser tratada a par das realidades curriculares” (Tomlinson, 2008, p.7).

Relativamente à gestão eco-comportamental na sala de aula, os autores Wiseman & Hunt são referência, incluído a sua obra *Best Practice in Motivation and Management in the Classroom*, sendo que estes reforçam a perspetiva já existente nos dias de hoje de que apesar da ideia inicial de gestão da sala de aula ter sido, no passado, vista apenas como “um problema associado apenas ao envolvimento dos alunos em instruções eficazes” na sala de aula se tornou também numa representação “do problema que também é associado com segurança da sala de aula e da escola” (Wiseman & Hunt,

2008, p.5). Estes autores foram tidos como referência para a minha investigação, defendendo os ideais que eu pretendia ter presentes na minha PES.

A abordagem CLIL, apesar de ser um tema já com alguma exploração, emergiu na Europa com uma anúncio da Comissão Europeia. Esta anunciou “que os cidadãos da Europa devia ser proficientes na sua língua materna e em mais duas línguas”, sendo que desta forma a abordagem “CLIL emergiu como «uma solução europeia pragmática para uma necessidade europeia» para uma educação convencional fazendo-a inclusiva e igualitária” (Ellison de Matos, 2014, p.33). Como tal, Ellison de Matos, assim como o Guia para Professores sobre a Metodologia CLIL no Ensino Básico (Instituto Politécnico de Castelo Branco, n.d.) e Vásquez & Ellison (2013), foram as principais referências que tive em conta na minha pesquisa referente à temática CLIL.

No subcapítulo seguinte irei-me debruçar sobre os constrangimentos que, durante a minha investigação, foram surgindo.

2.2. CONSTRANGIMENTOS DO ESTUDO

Ao longo da PES e da elaboração do presente relatório, deparei-me com alguns constrangimentos. A recolha de dados, por mais imparcial que se tente ser, acaba por estar sempre sujeita à mão de quem a faz, e em termos legais, a recolha de dados por filmagem e imagem tornou-se mais restrita, o que se tornou também um entrave.

Sendo este um relatório com contornos de investigação-ação, as atividades desenvolvidas durante a PES foram realizadas em proximidade com os alunos, sendo que a observação por mim feita não me permite ter uma visão completamente imparcial, o que torna os dados recolhidos um vislumbre do que eu pretendia deveras observar. A par disto, a presença de outros atores na sala de aula, como o supervisor cooperante, o supervisor e os restantes estagiários, desde as aulas de observação às regências, coloca uma pressão sobre os alunos e em mim mesma, bem como as pelas orientações nas atividades elaboradas e as suas produções, em geral, tiveram implicações de terceiros. Esta pressão leva a que tanto o comportamento dos alunos como o meu durante as regências não sejam completamente genuínos, tratando-se de uma adaptação à situação em si, que por sua vez vai ter influência nos resultados que por mim foram recolhidos. Um outro dilema teve que ver com a possibilidade de apenas poder avaliar o manual utilizado na instituição, no que diz respeito à promoção de

práticas de diferenciação pedagógica nele inseridas. Uma vez que só tive oportunidade de trabalhar com um manual, não me foi possível ter mais referências a esse nível, exceto as que já tinha da unidade curricular de Recursos Didáticos para o Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, no primeiro ano do mestrado.

Um método que se revelaria bastante vantajoso na recolha de dados mais fidedignos, do que a minha palavra, seria a gravação das aulas lecionadas. Este método permitir-me-ia analisar com maior detalhe as ações e reações dos alunos, os seus comportamentos durante as aulas e seria um auxiliar na fase inicial de planificação das aulas, uma vez que teria registos dos comportamentos e posturas adotadas pelos alunos perante os mais variados momentos da aula. Contudo, devido à nova Lei da Proteção de Dados, a gravação de conteúdos não é permitida. Mais ainda, fomos informados que para a divulgação de imagens onde aparecessem os alunos seria necessária não só uma autorização dos Encarregados de Educação, uma vez que os alunos são menores de idade, assim como uma autorização do Ministério da Educação, que teria de ser requerida com um tempo de antecedência de que não dispúnhamos.

Devido a estes obstáculos que previ que fossem existir, optei por centrar a recolha de dados nas minhas observações, tentando entender de que forma as minhas intervenções, através de atividades, estavam a ter impacto nos alunos, assim como nas observações feitas pelos meus colegas de estágio das minhas aulas, nos materiais que utilizei para os alunos trabalharem. Procurei implementar as minhas aulas de forma a que todos os alunos se sentissem integrados, através de atividades de grupo, onde possibilitava a colaboração e entreajuda dos alunos, através de momentos mais práticos, como se sucedeu na unidade *Food!*, de forma a que o desenvolvimento das competências dos alunos que pretendia observar fosse notório. Utilizei atividades inclusivas, que me permitiram ter uma noção e recolher informação sobre o impacto e as reações que os alunos estavam a ter. Quanto aos docentes, a realização do questionário foi o método que me pareceu mais apropriado para responder às minhas questões que os integravam.

Assim, relembro na Tabela B quais os objetivos e questões propostos. Acrescento ainda as opções de análise e os dados das mesmas, que irei analisar:

Questões	Objetivos	Dados	Opções de análise
Que representações têm os docentes sobre a diferenciação pedagógica e	Inventariar as representações de diferenciação pedagógica que os docentes têm,	Questionário	Análise estatística Análise de conteúdo

da sua atuação na sala de aula?	relativamente ao processo de ensino-aprendizagem presente na sua sala de aula		
Que práticas de diferenciação pedagógica promovem os manuais de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico?	Analisar os manuais de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico, no que diz respeito à presença de práticas de diferenciação nos seus conteúdos e atividades propostos;	Análise dos manuais	Análise de conteúdo
Que recursos e práticas podem ser implementadas com o objetivo de promover a diferenciação na sala de aula de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico?	Analisar as práticas e recursos que são utilizadas na sala de aula, que estejam relacionadas com práticas de diferenciação;	Questionário Notas de campo Trabalhos e atividades práticas	Análise estatística Análise de conteúdo
Quais são as mais valias da abordagem CLIL, no ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, para a formação do aluno?	Evidenciar quais são as mais valias da utilização da abordagem CLIL, no ensino Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, para a formação do aluno.	Questionário Notas de campo	Análise estatística Análise de conteúdo

Tabela B – Questões e objetivos de investigação
Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo vou focar a atenção na análise dos dados recolhidos neste processo, nomeadamente o questionário aplicado em professores do 1º CEB, a análise feita do manual trabalhado com os alunos e as planificações realizadas para as regências praticadas durante a PES. Primeiramente, vamos analisar os questionários, que tiveram como foco os temas de diferenciação, gestão eco-comportamental e CLIL e a sua presença na sala de aula. Seguidamente, será feita uma breve análise do manual escolar *Smiles 4º ano*, com recurso ao preenchimento de uma tabela. Por fim, irei analisar as planificações, nomeadamente a presença dos temas diferenciação, gestão eco-comportamental e CLIL, a sua execução e as tarefas propostas nesses temas.

3.1. ANÁLISE DE QUESTIONÁRIOS E MANUAL

A intenção de realizar um questionário ⁶e aplicá-lo deveu-se à necessidade de obter respostas concretas relativamente aos temas abordados durante a PES, considerando que a experiência de docentes no ativo seria o melhor exemplo que poderia obter. Este questionário está direcionado a qualquer professor de Inglês do 1º CEB. Como tal, elaborei um questionário digital, através da plataforma Google Forms, que me pareceu uma das ferramentas mais adequadas, uma vez que me permitiu chegar a mais docentes por todo o país, através de email, passando a informação de uns docentes para outros e de grupos de professores 120, nas redes sociais.

O objetivo deste questionário centra-se na recolha de informações sobre as opiniões dos docentes, deste grupo, relativamente às suas atuações numa sala de aula de Inglês do 1º CEB, aplicando a diferenciação, gestão eco-comportamental e a abordagem CLIL. Este questionário foi elaborado tendo como base o questionário criado por Rosa Amaro (2009), sendo que algumas partes foram feitas de raiz. Era composto por duas partes: os aspetos socioprofissionais dos docentes e diferenciação, gestão eco-comportamental e CLIL, sendo composto por 7 questões na primeira parte e 21 na segunda, havendo perguntas com várias alíneas. Destas 28 questões no total, 12 são de resposta aberta e

⁶ <https://forms.gle/wff4ZqJw7eVFNhBQ6>

16 de escolha múltipla. Para melhor compreensão do questionário foi elaborada uma tabela de organização dos conteúdos do mesmo.

OBJETIVOS	QUESTÕES
Parte A. Aspetos Socioprofissionais	
Idade	1
Género	2
Anos de exercício da profissão	3
Anos de permanência na instituição onde leciona atualmente	4
Anos de escolaridade que leciona	5
Média de alunos por turma	6
Parte B. Diferenciação, gestão eco-comportamental e CLIL	
1. Planificação do Estudo	
Identificar a frequência com que os docentes têm em conta certas características na elaboração dos planos da disciplina que lecionam	1.1
Identificar as fases tidas em conta na elaboração da planificação	1.2
Identificar a frequência da presença do trabalho colaborativo	1.3
2. Planificação do estudo	
Identificar a frequência da utilização dos métodos de ensino e aprendizagem descritos	2.1
3. Ambiente Educativo	
Identificar a frequência da utilização dos tipos de organização do espaço da sala de aula	3.1
Identificar a frequência da gestão das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula	3.2
Identificar a noção que cada docente tem de diferenciação e se está ou não em concordância com o conceito	4
Identificar a visão que os docentes têm da sua turma, no que diz respeito às características do aluno	5
Perceber se existem turmas com alunos de Necessidades de Medidas de Suporte	6
Identificar se a diferenciação é praticada na sala de aula e a sua relevância para cada docente, numa sala de aula inclusiva	7 (a, b, c)
Identificar a existência de tarefas diferenciadas	8 (a, b)
Perceber se os alunos são tidos como indivíduos ou como iguais, aos olhos do professor, e se as atividades desenvolvidas têm em conta os diversos níveis de conhecimento presentes numa sala de aula	9, 10

Identificar a integração de aspetos colaborativos entre os alunos	11
Identificar a noção que os docentes têm de gestão eco-comportamental	12
Identificar o grau de importância atribuído ao comportamento ecológico na sala de aula	13
Identificar a presença de métodos de gestão eco-comportamental nas salas de aula e a sua importância para uma sala de aula inclusiva	14, 15
Identificar a noção que cada docente tem de CLIL e se está ou não em concordância com o conceito	16
Identificar a pertinência que empregam a abordagem CLIL no desenvolvimento do aluno	17
Identificar a relevância da integração de CLIL no 1º ciclo	18, 19
Identificar a relevância que os três métodos abordados representam na prática educativa de cada docente	20
Concluir quais são as opiniões que cada docente tem do ensino e aprendizagem	21 (a-q)

Tabela C - Objetivo das questões implementadas através do questionário
 Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

Uma vez aplicado o instrumento de recolha de dados, seguiu-se a recolha e análise das respostas obtidas. O questionário obteve 17 respostas no seu total, sendo que os docentes participantes exercem por todo o país. No que diz respeito à idade dos inquiridos, esta varia da seguinte forma, presente no gráfico:



Gráfico 1 – Idade

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

Desta forma, é possível afirmar que os participantes no questionário se compreendem entre os 34 e os 48, com uma maior afluência dos 40 para cima (76,6%). No que diz respeito ao género, os números apresentam-se como 76,5% do género feminino e 23,5% do género masculino:

2. Género
17 respostas

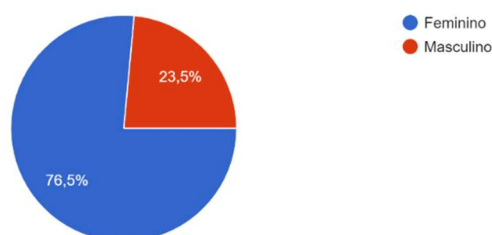


Gráfico 2 – Género

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

Relativamente aos anos de exercício da profissão, dez dos docentes exercem de entre 11 e 20 anos, seis há mais de 20 anos e apenas um entre 5 e 10 anos. Analogamente aos anos que cada docente exerce na instituição em que se encontra, dois dos inquiridos encontram-se há menos de um ano em funções na sua instituição, três docentes há um ano letivo, seis encontram-se há dois anos. Dois dos inquiridos estão em funções na sua instituição há três anos, sendo que os restantes quatro se encontram há quatro anos, cinco anos, seis anos e vinte e dois anos, cada um.

No que diz respeito aos anos que lecionam, verifica-se que os 3º e 4º anos são lecionados pela maioria, sendo que excepcionalmente é lecionado o Inglês também aos 1º e 2º anos, como é possível verificar no gráfico 3:

5. Anos de escolaridade que leciona:
17 respostas

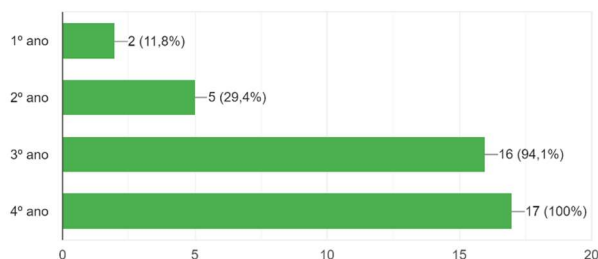


Gráfico 3 – Anos de escolaridade que leciona

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

Quanto ao número de alunos por turma, este compreende-se na sua maioria entre os 20 e os 25, salvo três casos em que um vai aos 27, outro aos 29 e um com apenas 9.

As zonas em que os inquiridos lecionam variam de Norte a Sul de Portugal, sendo que no que respeita aos concelhos se apresentam na Tabela D:

Tabela D – Concelho onde leciona
Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

1 na Trofa	1 em Mafra
1 no Barreiro	1 em Sintra
1 em São João da Madeira	1 na Anadia
1 na Marinha Grande	1 em Cascais
1 em Valongo	1 em Guimarães
1 em Loures	1 na Amadora
1 no Funchal	2 em Albufeira
2 em Vila Nova de Gaia	

A segunda parte do questionário era composta por questões de opinião relativas aos temas de “diferenciação”, “gestão eco-comportamental” e “CLIL”. Para que as respostas fossem mais precisas optei pela incorporação da escala Likert⁷ e em alguns casos resposta aberta. No que concerne à escala de Likert, esta é composta por 5 pontos, sendo que varia entre 1 = nunca/ desnecessário/ discordo plenamente e 5 = sempre/ bastante relevante/ concordo plenamente, no caso deste questionário.

A primeira questão e respetivas alíneas dizem respeito à forma como é planificado o estudo e os métodos que são tidos em conta, por cada professor. Como tal, verifica-se que, no que diz respeito às metodologias utilizadas, competências e definição de objetivos, as respostas focam-se maioritariamente em 4 e 5, da escala Likert, como é possível verificar no Anexo 1 (Anexo A), sendo que os docentes indicam que “Sempre” ou “Quase Sempre” integram estes pontos na planificação do estudo e nos métodos a incluir.

Relativamente às fases da planificação das disciplinas que cada professor leciona, neste caso o Inglês no 1º CEB, os docentes são inquiridos sobre os passos que incluem

⁷ Escala batizada em homenagem ao criador Rensis Likert, conhecida como escala de avaliação somada uma vez que a pontuação da mesma é uma simples soma das respostas sobre os itens (Antoniali, Antoniali & Antoniali, 2016, p.4494). Assim, uma escala Likert possui vários níveis em que cada um deles é considerado de igual amplitude, sendo assim utilizada para registo do grau de concordância ou não em relação a determinada atitude, juízo de valor ou crença. (Amaro, 2009, p.100)

na elaboração das mesmas no que diz respeito às articulações entre os docentes de inglês e os restantes docentes, à integração da opinião dos alunos na elaboração das planificações e à determinação dos objetivos que pretendem atingir, presentes no Anexo 2. Verifica-se, então, que uma maior diversidade de respostas. De facto verifica-se que, relativamente à articulação curricular entre docentes com foco nas características dos alunos e do grupo, seis dos inquiridos respondem “Nunca” ou “Quase Nunca”. Têm este aspeto em consideração, mas oito deles “Sempre” ou “Quase Sempre” o põem em prática. No que respeita ao diálogo com os alunos acerca das planificações elaboradas, mais de 64% põe em prática esta metodologia com os alunos. Quanto à integração dos alunos na determinação dos objetivos a atingir, apenas 35,3% não têm este aspeto em consideração, sendo que o mesmo valor de percentagem aplica na sua sala de aula o diálogo com os alunos para compreensão dos objetivos a atingir.

No que diz respeito ao trabalho colaborativo, a questão 1.3 procura verificar a frequência da sua existência entre o docente de Inglês do 1º CEB e os professores de Educação Especial (EE), no que respeita as estratégias, competências, estratégias e organização (Anexo 3) na alínea a), assim como a colaboração entre os restantes docentes da instituição em que se ensinam (Anexo 4), nas alíneas b) e c). Quanto à primeira alínea, focada na colaboração com o professor de EE, verifica-se em cinco das seis subalíneas que mais de 50% dos docentes inquiridos tem práticas de colaboração com o docente de EE na determinação dos elementos curriculares que devem ser privilegiados, relativamente aos alunos com Necessidades de Medidas de Suporte, sendo que apenas a organização dos espaço e dos recursos se verifica ligeiramente inferior a 50%.

A questão 2 refere-se à Planificação do estudo, dividindo-se em dez subalíneas, cada uma apresentando um método de ensino e aprendizagem que pode estar presente na sala de aula. Analisando as respostas, é possível verificar que as aulas expositivas com recurso a meios audiovisuais, as aulas expositivas com recurso às novas tecnologias de informação e comunicação e as aulas expositivas com realização de exercícios de consolidação apresentam mais de 75% das escolhas dos inquiridos, sendo que a utilização de aulas expositivas com recurso a suportes impressos é menos utilizada (Anexo 5). Relativamente às aulas práticas, verifica-se que 90% dos inquiridos utilizam esta metodologia assiduamente, enquanto que o trabalho de grupo não é utilizado com tanta frequência (Anexo 6). Quanto aos debates e discussões, 47,1% dos docentes inquiridos admitem que Nunca ou Quase nunca têm presente esta metodologia na sua sala de aula, assim como a elaboração de um plano individual de trabalho do aluno é um método utilizado com pouca frequência por estes docentes (Anexo 6). Contudo, mais de

50% dos questionados para o estudo admitem a utilização de trabalho de pares e modelagem nas suas aulas (Anexo 6).

Relativamente ao Ambiente Educativo, a questão 3 procura analisar a organização do espaço e a gestão das atividades. No primeiro ponto procurei perceber qual os métodos de organização que os docentes utilizam mais frequentemente na sala de aula, desde a disposição das mesas, aos restantes espaços da sala de aula como mesas de computadores e à alteração da organização do espaço em função de necessidades. Verificou-se, então, a utilização bastante reduzida de mesas individuais, mas uma utilização um tanto ou quanto frequente de mesas em grupos de 3 a 5 alunos, em linha e em U (Anexo 7). Quanto à utilização dos espaços de computadores, é visível que estes não são muito frequentes nestas salas de aula, em contraste com a alteração da organização da sala para as necessidades da aula, onde se verifica que mais de 50% dos docentes responde positivamente. No que diz respeito à Gestão de atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula, mais de 50% das respostas foram positivas, sendo que os aspetos que pretendi analisar foram a criação de tarefas diferenciadas para alunos com dificuldades, a criação de tarefas diferenciadas para os alunos, tendo em conta: os ritmos de aprendizagem variados que podem apresentar, a realização da mesma atividade para todos os alunos apresentando diferenciação para os alunos com Necessidades de Medidas de Suporte, a incorporação de atividades em que os alunos mais competentes apoiam os com menos capacidades, e ainda a atribuição de trabalho individualizado que tem em conta as necessidades individuais de cada aluno.

A questão seguinte procurava saber o que os docentes entendem por diferenciação, sendo de resposta aberta. Como tal, foi criada a Tabela E, onde as respostas estão divididas em categorias.

Categorias	Exemplos	Nº de evidências
Tarefas/atividades diferentes tendo em conta os diferentes alunos e seus ritmos	“Planificação e execução de tarefas e/ou atividades que respeitam os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e de trabalho em sala de aula com o intuito de apoiar os alunos a superar obstáculos e/ou aceitar desafios mais complexos e valorizem as suas capacidades, competências e conhecimentos.”	10

Ir ao encontro das necessidades de cada aluno	“Adaptar as estratégias e as tarefas de acordo com as características do grupo e das necessidades individuais dos alunos.”	3
Adaptação/adequação dos métodos a cada aluno	“Adequação de métodos e estratégias ao que avaliamos ser a capacidade do aluno”	3

Tabela E – Noções de diferenciação
 Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

Verifica-se, então, que, de um modo geral, os docentes interpretam o termo diferenciação como a criação e/ou execução de atividades que têm em conta os diferentes ritmos e características dos alunos, o que vai de encontro com a definição defendida com Matos de que a diferenciação “reside na adequação das estratégias de ensino encontradas pelos professores para aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno” (2000, p,64), sendo que a diferenciação se relaciona com a concordância entre as diferenças e a diversidade que cada aluno apresenta, fazendo por o integrar na comunidade e permitindo-lhe desenvolver as suas competências em interação com o meio que o rodeia. Apenas um dos inquiridos não respondeu a esta questão, que era de carácter obrigatório, preenchendo com um ponto final para poder prosseguir para a questão seguinte.

Seguidamente, foi questionada a caracterização que cada um atribuiria à sua turma, tendo em conta as características dos alunos das suas turmas. Os resultados podem ser verificados no gráfico seguinte:

5. Como caracteriza as turmas que leciona, relativamente às características dos alunos que as compõem?
 17 respostas

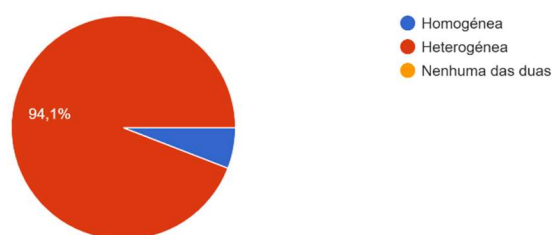


Gráfico 4 – Caraterização das turmas relativamente às caraterísticas dos alunos
 Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

Verifica-se então que apenas um dos docentes inquiridos considera as suas turmas homogéneas e que os restantes consideram heterogéneas. Como também é possível verificar, nenhum docente considera que as suas turmas não se enquadrem em nenhuma das hipóteses escolhidas. Em igual número se verifica que apenas um dos docentes presentes no estudo não tem na sua turma aluno(s) com Necessidades de Medidas de Suporte (ver gráfico 5). Relativamente à questão das turmas homogéneas, como mencionado na primeira parte deste relatório, a sua existência não é possível, uma vez que os alunos possuem todas as características que os diferenciam uns dos outros, sejam compartimentados em grupos designados de bons ou maus alunos.

6. Tem nas suas turmas alunos com Necessidades de Medidas de Suporte?
17 respostas

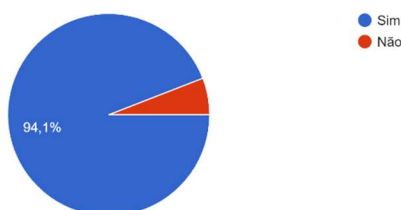


Gráfico 5 – Presença de alunos com Necessidades de Medidas de Suporte
Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

A questão seguinte pretendia conhecer quão presente a diferenciação está numa sala de aula inclusiva, sendo que todos os inquiridos consideraram que a sua presença é relevante para que a sala de aula seja deveras inclusiva. Contudo, dois dos inquiridos não utilizam métodos de diferenciação nas suas salas de aula, e no que toca à justificação da utilização ou não da mesma, apenas catorze dos dezassete docentes responderam. As suas respostas encontram-se divididas em categorias na Tabela F:

Categorias	Exemplos	Nº de evidências
Testes	“Testes”	1
Diferentes materiais e atividades	“Atividades diferentes, apoio permanente”	2
Trabalho diferenciado com cada aluno e adequado às suas necessidades	“Trabalho de tutoria, apoio individualizado, tarefas diferenciadas...”	5

Suportes visuais, escritos, de compreensão e produção oral	“Sendo da área de Inglês de 1º ciclo, exercícios de escrita ou de leitura adapto para tarefas de compreensão do oral ou de produção/interação oral.”	4
Adaptação de tarefas e diferenciação das mesmas	“Adaptação de conteúdos e tarefas; Sinais específicos combinados com os alunos para apoio extra; Ajuda de pares mais competentes; Lugar em que sentam; Trabalhos de grupo”	2

Tabela F – Relevância da diferenciação na sala de aula
 Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

Analisando as respostas recolhidas, verifica-se que os docentes aplicam diferentes métodos de diferenciação nas suas práticas, sendo que é importante realçar a utilização dos trabalhos de grupo, que levam ao desenvolvimento da entreajuda e colaboração, e do trabalho individualizado, que visa ajudar os alunos a desenvolver as suas competências de forma individual e sem ser posto em comparação com os restantes colegas.

Seguidamente segue-se a utilização da diferenciação nas tarefas executadas na sala de aula, concluindo-se que apenas um dos inquiridos não cria tarefas diferenciadas para os seus alunos, tendo em conta que cada aluno possui um ritmo de aprendizagem diferente:

a) Cria tarefas diferenciadas para alunos, tendo em conta os ritmos de aprendizagem diferentes?
 17 respostas

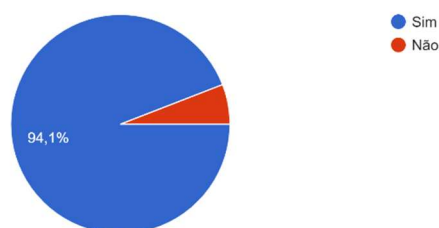


Gráfico 6 – Criação de tarefas diferenciadas para os alunos de acordo com os ritmos de aprendizagem

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

Perante esta questão, foi pedido aos docentes que justificassem com que tarefas trabalhavam, ou no caso de resposta negativa, o porquê de não aplicarem este método. As respostas foram analisadas e divididas em categorias para melhor compreensão:

Categorias	Exemplos	Nº de evidências
Atividades diferentes	“Atividades diferentes”	2
Diferentes ritmos	“Todos os alunos, como seres individuais e únicos, têm o seu ritmo, e em caso algum devem ser deixados para trás. Julgo no entanto que há um foco muito grande na diferenciação para os alunos que têm dificuldades de aprendizagem e "esquecem-se" muitas vezes os que têm uma capacidade de aprendizagem acima da média e que, se não os soubermos motivar com tarefas mais desafiantes acabam por perder tanto ou mais como os seus "opostos". A diferenciação não deve ser única e exclusiva para os alunos com mais dificuldades.”	9
Elaboração de novos materiais e de tarefas adequadas a cada aluno	“Tarefas adequadas e eficazes para a aquisição de conhecimentos”	4

Tabela G – Tipo de tarefas de diferenciadas que são criadas tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

Das respostas recolhidas, dois dos inquiridos não compreenderam a questão, pelo que a deixaram com essa indicação. Verifica-se que a maior parte dos docentes em estudo utilizam como método a criação de tarefas que têm realmente em conta os diferentes ritmos dos alunos, vendo-os como indivíduos e cada um com o seu ritmo e aptidão.

No que diz respeito às características dos alunos e alunas serem tidas em conta na elaboração das planificações, 82,4% dos questionados afirmam que têm de veras em conta tais características (ver gráfico 7). Sendo assim, pode-se entender que nas suas aulas estão presentes momentos de diferenciação, que têm em vista cada aluno como um indivíduo, podendo cada um desenvolver as suas capacidades e competências de forma mais plena. Quanto às atividades que os docentes desenvolvem nas salas de aula, verifica-se um maior valor de docentes que têm em conta os diferentes níveis de conhecimentos dos alunos, no desenvolvimento destas atividades (ver gráfico 8).

9. Tem em conta as características de todos/todas os/as alunos/alunas, consciente de que cada aluno e aluna são diferentes do/da outro/outra, na elaboração das planificações?
17 respostas

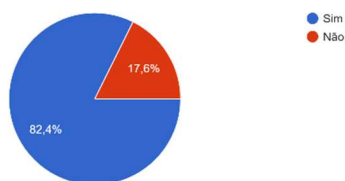


Gráfico 7 – Peso das características dos alunos na elaboração das planificações
Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

10. Tendo em conta as atividades desenvolvidas na sala de aula por si, considera estas como diferentes e simultâneas, tendo em conta os diferentes níveis de conhecimentos dos alunos?
17 respostas

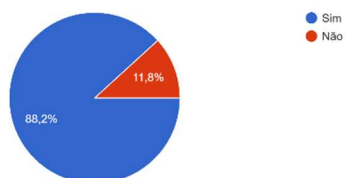


Gráfico 8 – Considera as atividades diferentes e simultâneas, relativamente em conta os diferentes níveis de conhecimentos dos alunos
Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

Relativamente à existência de colaboração entre alunos, todos os inquiridos afirmam que consideram um fator importante a ter presente na sala de aula de Inglês do 1º CEB. Isto também é possível comprovar através de respostas a questões anteriores, onde alguns docentes afirmam que consideram a colaboração em trabalhos de grupo um fator importante de diferenciação na sala de aula.

A questão seguinte muda o seu enfoque para o outro tema, sendo referente à gestão eco-comportamental. Como tal, questionou-se os docentes sobre qual a noção que têm deste termo. As suas respostas apresentam-se na Tabela H, divididas em categorias:

Tabela H – Noções de gestão eco-comportamental
Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

Categorias	Exemplos	Nº de evidências
Desconhecimento da teoria	“Desconheço a teoria subjacente à ecologia comportamental.”	7
Atividades sobre o meio ambiente	“Trazer questões ecológicas para a sala de aula e tentar mudar comportamentos menos ecológicas.”	5

Saber estar e gestão dos comportamentos na sala de aula	“A capacidade de gerir os comportamentos e atitudes dos alunos em contexto de trabalho de sala aula tendo em consideração a organização do espaço e das metodologias de trabalho a aplicar nesses contextos específicos.”	5
---	---	---

Analisando os resultados recolhidos, verifica-se que uma grande parte dos docentes não se encontra familiarizado com o termo gestão eco-comportamental e que cinco dos inquiridos consideram que se trata de atividades de educação ambiental trazidas para a sala de aula. Contudo, cinco dos docentes em estudo compreendem que a gestão eco-comportamental se refere à gestão dos comportamentos dos alunos em contexto de sala de aula, sendo claro que estão familiarizados com o termo.

Com as questões seguintes, verificou-se que 88,2% dos inquiridos consideram o comportamento ecológico (de acordo com o meio em que se encontram, a sala de aula) um método relevante para a gestão de uma sala de aula (ver gráfico 9). No entanto, 47,1% dos inquiridos não utiliza métodos de gestão eco-comportamental na sua sala de aula, o que mostra que apesar de considerarem um fator a ter presente, nem sempre é possível de aplicar (ver gráfico 10).

13. Considera o comportamento ecológico um método importante a ter em conta na gestão de uma sala de aula?
17 respostas

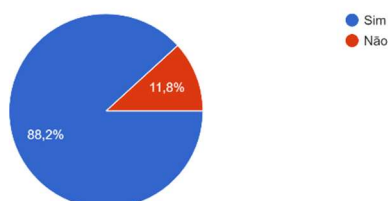


Gráfico 9 – Importância do comportamento ecológico na gestão da sala de aula
Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

14. Utiliza métodos de gestão eco-comportamental na sua sala de aula?
17 respostas

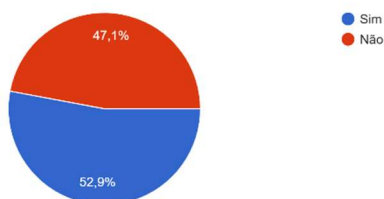


Gráfico 10 – Utilização de métodos de gestão eco-comportamental
Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

Na questão que se segue, procurou-se compreender se os docentes consideram a gestão eco-comportamental importante para uma sala de aula inclusiva e a justificação da sua resposta. Verificou-se que a maior parte das respostas não apresentaram justificação, apenas “Sim”, “Talvez”, “Não” e “Não sei”, devido a muitos não terem certezas relativamente à aceção de gestão eco-comportamental ou desconhecem o mesmo por completo. Das que apresentam justificação, encontram-se respostas como:

- “Para integrar aqueles que têm mais dificuldades.”
- “Permite dar oportunidade a cada aluno de trabalhar em sala de aula do modo que melhor representa e espelha o seu perfil de aprendizagem.”
- “Sim porque todos trabalham num mesmo sentido.”

Havendo poucas respostas claras, tornou-se claro que o desconhecimento do termo gestão eco-comportamental não permitiu a muitos dos questionados concluir se a praticam e se esta é um bom ou mau método a ter presente nas suas práticas.

Passando para o CLIL, inquiri os docentes sobre o que entendem por CLIL. As respostas foram de igual modo distribuídas por categorias de forma a tornar a sua análise mais límpida, como se verifica na Tabela I:

Tabela I – Noções de CLIL
 Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

Categorias	Exemplos	Nº de evidências
Significado do Acrónimo (PT/ING)	“Content and Language Integrated Learning”	7
Metodologia	“Metodologia de ensino diversas disciplinas do currículo do aluno numa língua estrangeira”	3
Integrar conteúdos de outras áreas/disciplinas na aprendizagem de uma língua	“integração de todas as disciplinas no Inglês, colaboração do Inglês nas aprendizagens das outras disciplinas, podendo ser lecionadas em conjunto”	6
Utilização de projetos	“Utilização de projetos”	1

À parte dos docentes que indicaram o significado das letras CLIL, nove dos inquiridos apresenta uma ideia clara do que é esta abordagem e a sua forma de aplicação na sala de aula de Inglês do 1º CEB. Para compreender melhor a opinião dos inquiridos sobre a metodologia CLIL, estes foram questionados sobre se consideram a abordagem importante para o aluno se desenvolver como indivíduo. Verificou-se nas respostas recolhidas que estes a consideram de facto importante para o desenvolvimento dos alunos, obtendo justificações como:

- “Para além de adquirir competências na língua estrangeira, o aluno adquire a dimensão cultural da língua.”
- “Permite desenvolver competências linguísticas autênticas e de aprendizagem transversais mais sólidas.”
- “Pois permite conhecer diferentes realidades”
- “porque não ficam limitados a uma área escola e percebem que em todas as áreas se trabalham os mesmos conceitos.”
- “Pois foge ao «mais do mesmo» e isso atrai a atenção do aluno”

Contudo, alguns docentes consideram que é um método de aprendizagem importante mas que não deve ser o único e que percebem que “não seja exequível no sistema de educação pública português”. Um dos docentes considera ainda que não é importante no desenvolvimento individual do aluno, mas que é importante em termos de competências a desenvolver.

Apesar de tantas respostas positivas sobre a importância do CLIL no desenvolvimento individual do aluno, quando questionados sobre se a metodologia devia ser integrada em todas as escolas de 1º CEB, 23,5% dos docentes considera que não, não correspondendo aos que responderam negativamente na questão anterior, conforme se pode verificar no gráfico seguinte:

18. Considera que o CLIL devia ser integrado em todas as escolas de 1ºciclo?
17 respostas

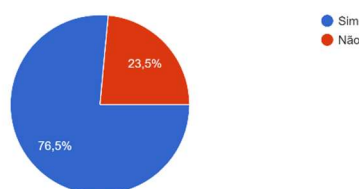


Gráfico 11 – Integração de CLIL em todas as escolas de 1º CEB
Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

Em linha com a questão anterior, a maior parte dos inquiridos considera “Bastante Relevante” e “Relevante” a implementação do CLIL no 1º CEB, e apenas um considera “Desnecessário”, como se verifica no gráfico seguinte:

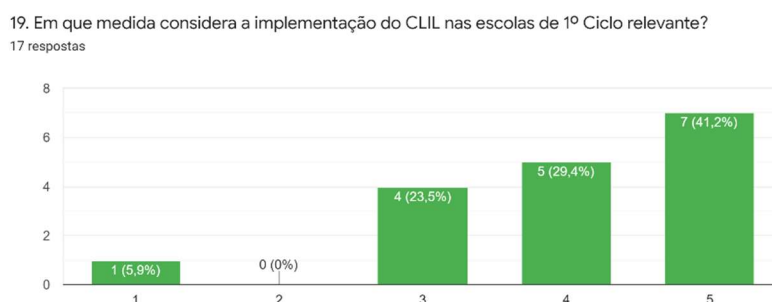


Gráfico 12 – Relevância da implementação do CLIL nas escolas de 1º CEB
Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

De seguida, a questão engloba os três conceitos e métodos mencionados anteriormente, e questiona os docentes se consideram a sua utilização imperativa para que seja uma sala de aula eficiente e inclusiva de Inglês. As respostas variam bastante, havendo positivas e negativas, variando as positivas também com muitos “mas”, sendo que alguns consideram estes métodos importantes mas não imperativos, e outros excluem uma ou outra das metodologias apresentadas (Anexo 9). Devo realçar que se conclui que talvez a utilização da palavra “imperativa” não terá sido a mais indicada, mas sim “importante”, uma vez analisadas as respostas.

Na última parte do questionário, pretendi recolher as opiniões dos docentes relativamente ao ensino e aprendizagem. Como tal, voltei a utilizar a escala Likert, sendo o 1 equivalente a “Discordo plenamente” (D.P.), o 2 a “Discordo”, o 3 a “Não concordo nem Discordo”, o 4 a “Concordo” e o 5 a “Concordo plenamente” (C.P.). Nas três primeiras questões verificou-se uma maior escolha do nível 3 (não concordo nem discordo), sendo referentes ao apoio ser prestado individualmente aos alunos com dificuldades fora da sala de aula, à dificuldade em trabalhar com alunos com necessidades de medidas de suporte na sala de aula e ao facto de um professor dificilmente conseguir individualizar o ensino na sala de aula (Anexo 10).

De seguida, procurou-se compreender se consideram que as turmas heterogéneas dificultam o avanço dos melhores alunos, verificando-se uma concordância de 41,2% (sete docentes), assim como sete respostas que não concordam nem discordam da afirmação. Relativamente a turmas onde os estilos de aprendizagem e as idades dos alunos não varia muito permitir um trabalho mais produtivo, 70,6% dos docentes do estudo concordam. Relativamente a se consideram a diferenciação pedagógica uma utopia, 47,1% dos questionados não apresentam concordância nem discordância e

apenas quatro concordam. O mesmo acontece relativamente à possibilidade de a diferenciação pedagógica apenas ser exequível em turmas com um máximo de 20 alunos, onde sete dos docentes não concordam nem discordam da afirmação, mas outros sete concordam que apenas em turma até com um número é possível a aplicação deste método (Anexo 11).

Na alínea seguinte, afirmou-se que a principal função da planificação é transformar e adaptar o currículo a cada contexto de ensino, ao que mais de 50% dos questionados respondeu que concorda que a planificação tem como principal função a indicada. Relativamente ao facto dos trabalhos em grupo serem promotores de situações em que os alunos se aproveitam do trabalho dos outros, as respostas divergem um bocado, mas acabam por estar mais centradas na discordância, equivalendo a 47% das respostas. Contrariamente, na alínea seguinte verifica-se maior foco no nível 3 da escala Likert, sendo que os professores inquiridos não apresentam opinião clara relativamente a se os alunos com melhor aproveitamento são prejudicados em turmas que apresentam um desempenho fraco de modo geral, equivalendo a 52,9% das respostas. Contudo, dos restantes 47,1%, mais de metade concorda com a afirmação (Anexo 12).

Nas alíneas seguintes, centramo-nos na inventariação de representantes centrados na utilização dos alunos mais competentes em determinada tarefa para auxílio de alunos com maiores dificuldades, se torna prejudicial para o rendimento dos primeiros. As respostas são claras, sendo que 70,6% discorda da afirmação, e apenas 11,8% concorda. Quanto ao rendimento dos alunos ser mais reduzido quando integrados em grupos, quatro dos docentes (23,5%) concorda, a par de que mais 64% discorda que tal aconteça. Já na alínea seguinte acontece o oposto, pois mais de 58% concorda que a extensão dos programas curriculares apresenta um entrave à realização mais frequente de trabalhos de grupo, e apenas um dos inquiridos discorda. O mesmo acontece na alínea que se segue, onde mais de 88% concorda que as diferenças entre os alunos podem ser utilizadas de forma proveitosa como recurso para o ensino e aprendizagem (Anexo 13).

As últimas três alíneas do questionário apresentam mais respostas positivas que negativas, embora ainda existam muitas respostas no nível 3 da escala. A antepenúltima refere-se aos trabalhos de grupo permitirem que o professor tenha maior abertura para atender aos alunos com maiores dificuldades, sendo que 41,2% concorda com a afirmação e apenas dois docentes (11,8%) discordam. Relativamente a se o professor acarreta a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos na sua sala de aula, apenas um dos inquiridos não concorda, sendo que o valor dos que concordam atinge 76,5% das respostas. Na última alínea há uma concordância geral, com apenas um nível 3, de que

a planificação do ensino deve ser feita em função da aprendizagem de todos os alunos, assumindo o valor de 94,2% (Anexo 14).

Concluo através deste questionário que muitos docentes não têm presente as noções de diferenciação pedagógica e gestão eco-comportamental, principalmente esta última, e que apesar de considerarem a abordagem CLIL pertinente e importante, alguns não vêm como necessária a sua implementação em todas as instituições de 1º CEB. A par disto, nesta última secção do questionário, pareceu-me visível que muitos docentes não têm noção de como/se certos aspetos se encontram presentes na sua sala de aula de Inglês de 1º CEB, daí em grande parte das questões não terem concordância nem discordância das afirmações apresentadas.

Relativamente à análise realizada ao manual escolar utilizado na instituição, este foi o *Smiles 4º ano*. O objetivo desta análise pretendia verificar se, na sua composição, era possível encontrar a presença de práticas de diferenciação nos conteúdos e atividades propostos. Como é possível verificar na Tabela J – Avaliação do Manual análise feito, a diferenciação pouco presente está no manual, o que dificultou a planificação de aulas com o manual onde este tipo de atividades estivesse presente.

De forma a conseguir avaliar de forma mais precisa possível, foi adaptado uma tabela de avaliação realizado por Lobo (2013), sendo que a avaliação do manual foi feita através da escala seguinte:

- Insuficiente
- Suficiente
- Bom
- Muito Bom

Tabela J – Avaliação do manual
Adaptação de quadro realizado por Ana Lobo,

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12145/4/ANA_LOBO.pdf

Critérios de análise				
Organização e método	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Apresenta uma organização coerente e funcional, estruturada na perspetiva do aluno;		X		
Desenvolve uma metodologia facilitadora e enriquecedora das aprendizagens		X		

Estimula a autonomia e a criatividade;		X		
Motiva para o saber e estimula o recurso a outras fontes de conhecimento e a outros materiais didáticos;			X	
Contempla sugestões de experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente de atividades de carácter prático/experimental;			X	
Propõe atividades adequadas ao desenvolvimento de projetos Interdisciplinares;			X	
Apresenta atividades inclusivas, apontadas para todos os percursos pedagógicos;		X		
Exibe atividades predispostas à interação dos alunos e à entreajuda;		X		
Informação	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Adequa-se ao desenvolvimento das competências definidas no Currículo do respetivo ano e/ou nível de escolaridade;			X	
Responde aos objetivos e conteúdos do programa/orientações curriculares;		X		
Fornecer informação correta, atualizada, relevante e adequada aos alunos a que se destina;			X	
Explicita as aprendizagens essenciais;		X		
Promove a educação para a cidadania;			X	
Não apresenta discriminações relativas a sexos, etnias, religiões, deficiências...;			X	
Comunicação	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
A conceção e organização gráfica do manual facilitam a sua		X		

utilização e motivam o aluno para a aprendizagem;				
Os textos são claros, rigorosos e adequados ao nível de ensino e à diversidade dos alunos a que se destinam;			X	
Os diferentes tipos de ilustrações são corretos, pertinentes e relacionam-se adequadamente com o texto.				X

Verifiquei que o manual utilizado durante a minha PES, apesar de não ser o ideal, a meu ver, contempla alguns aspetos que podem ser utilizados para uma prática inclusiva, com atividades adaptáveis pelo professor para os vários níveis de aprendizagem, que foi o que por vezes optei por fazer durante a elaboração das planificações. Desta forma, penso que o manual é um bom guia para o cumprimento das metas curriculares e das competências necessários a atingir, mas de modo algum deve ser o único instrumento utilizado em sala de aula, uma vez que é incompleto no que diz respeito as aspetos como inclusão e diferenciação, não estando por vezes moldados para todos os níveis de aprendizagem que os alunos possam apresentar, o que leva então a que esse trabalho seja mais elaborado por parte do professor, procurando desenvolver atividades que estejam ao alcance de todos os seus alunos. Como indica Cunningsworth (1995), “os manuais fornecem materiais úteis aos professores e aos alunos mas não devem ser os seus «mestres»” (citado por Charalambous, 2011, p.7). Como tal, mesmo que o manual não seja o mais apropriado para as metodologias do docente, cabe a este adaptar o que conseguir e criar novos materiais.

3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL DE PLANIFICAÇÕES

Na elaboração das planificações, procurei incorporar aspetos relativos à minha investigação, seguindo sempre aspetos trabalhados em unidades curriculares do mestrado, como Recursos Didáticos para o Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e Didática do Inglês no 1º CEB, nomeadamente o *KWL chart*, que foi um método utilizado durante o Mestrado assim como indicado como um bom auxiliar nas aulas, como tal se verificou. Integrei também como apoio os documentos curriculares Aprendizagens Essenciais e Metas Curriculares,

na elaboração das mesmas. Destes documentos, verifiquei os aspetos de cada um presentes não só no manual escolar como também os que estavam presentes nas restantes atividades por mim realizadas. Procurei que as planificações estivessem organizadas de forma clara e organizada, com os objetivos bem definidos e sempre com a ideia de que a planificação serve como um documento auxiliar do professor. Como é óbvio, tive também em consideração nestas elaborações os recursos de que dispunha, o grupo alvo e as estratégias e atividades que pretendia pôr em prática. Com estas últimas, procurei criar ligação de umas aulas para as outras, havendo sempre um fio condutor que permitisse que os alunos conseguissem seguir a sequência ao longo das aulas, sendo que optei por atividades que lhes fossem cativantes e exequíveis, tornando o ensino e aprendizagem cativantes.

Relativamente à elaboração em si das planificações (Anexo B e C), estas foram estruturadas da seguinte forma: *What students already know, Contents, Aims, Material, Skills, Lesson procedures e Evaluation (para os alunos e para o professor)*. No final das regências foi elaborado um relatório de reflexão, presente no Anexo D, que pretendeu refletir sobre o percurso realizado durante a PES, aspetos a melhorar e o que poderei fazer no futuro com as aprendizagens que adquiri nesta prática. No total foram realizadas 12 regências, 6 em novembro e as restantes 6 em janeiro.

Na primeira fase de regências, o tema que foi por estudado com a turma foi a comida, utilizando como apoio a unidade *Food is great!*, do manual escolar Smiles 4ºano. Nesta unidade foi abordado o vocabulário relativo aos alimentos em geral, comida pelo mundo e refeições; relativo à gramática abordamos o *I like/I don't like, Do you like...? / Yes, I do/ No, I don't* e os artigos *a, an* e *the*; de forma a integrar um momento CLIL na planificação, realizou-se uma aula sobre a História do UK, interligando com a matéria que estavam a lecionar com a professora titular: a História de Portugal. Desde o início da minha prática que optei por criar uma rotina para o início da aula e outra para o fim. A rotina de *Warm up* consistia na escolha, por parte dos alunos, do cumprimento que queriam fazer comigo à entrada da sala de aula, tendo de escolher de entre os quatro propostos, apresentados num poster à entrada da sala de aula, sendo eles *hug, high-five, secret handshake* ou *fist bump*. Só após a realização do cumprimento é que se dirigiam aos seus lugares e a aula teria início. Relativamente à rotina de fim de aula, na primeira aula foi entregue aos alunos um *chant* adaptado por mim, onde se mencionava o fim das aulas por esse dia. Infelizmente, e ao contrário da rotina inicial, houve algumas aulas onde devido ao tempo de aula ser bastante limitado, foi-me impossível de a realizar com a turma.

A primeira fase das regências teve início no dia 11 de novembro de 2019. Na primeira aula (Anexo B, *First Lesson*), optei por perceber em que ponto os alunos se encontravam a nível de vocabulário relativo à comida, pelo que lhes foram apresentadas algumas imagens alusivas ao tema e foram questionados sobre qual acham que seria o tema que íamos abordar. A reação destes foi positiva, respondendo corretamente, em português e inglês, sendo que foram incentivados a usar a língua inglesa. De seguida, foi-lhes pedido que ao longo das aulas sobre este tema, elaborassem uma lista de vocabulário que fosse sendo introduzido, quer já o conhecessem ou não. Posto isto avançamos para a elaboração de um KWL chart, onde apenas as duas primeiras colunas foram preenchidas, sendo que a lista de vocabulário que iam criar ao longo das aulas seriam um bom auxiliar para o preenchimento da terceira coluna, e, mais uma vez, os alunos corresponderam bastante acima das minhas expectativas, nomeando bastante vocabulário que conheciam, assim como o que pretendiam aprender. Com a finalização da ativação do vocabulário, foi iniciado um momento de *Storytelling*, onde a obra escolhida foi *The Very Hungry Caterpillar*, através da qual foi introduzido algum vocabulário novo e verificou-se o empenho de grande parte da turma em apontar na sua lista todo o vocabulário. Uma vez contada a história pela professora, alguns alunos foram escolhidos para fazer a leitura da mesma, para que esta fosse interiorizada. Este *picture book* foi utilizado ao longo das aulas sobre esta unidade. Dada por terminada a leitura, a professora pede aos alunos que nomeiem os alimentos presentes na história, apontando para as imagens e escrevendo de modo a que estes possam acrescentar corretamente à sua lista.

Nesta primeira aula, comprovou-se que os alunos ficaram interessados pela temática do livro e da unidade. Procurei fazer com que todos os alunos se sentissem à vontade na aula para expor as suas dúvidas, participarem e não se sentirem marginalizados, o que se verificou no final da aula. Penso que a rotina de início de aula deu liberdade aos alunos para interagirem com a professora da forma que lhes fosse mais confortável, fazendo com que se sentissem incluídos e bem integrados no ambiente da sala de aula. Foi com esta atividade inicial que pretendi criar um ambiente inclusivo, praticando a diferenciação, de forma a que os alunos percebam que as suas escolhas e opiniões têm de facto importância na sala de aula.

Nas aulas 2 e 3 (Anexo B, *Second Lesson e Third Lesson*) foram aprofundados alguns aspetos da primeira aula, como as frutas e os vegetais, na aula 2, através de uma música, *Colorful fruits*, sendo os alunos incentivados previamente a dizer em inglês as frutas que já conheciam e, posteriormente, a dizer quais foram as que aprenderam de novo e relativamente aos vegetais, foi entregue a cada aluno uma *Alphabet Soup*, com 12

nomes de vegetais para encontrarem em 4 minutos e, no fim, foi sondado quem os tinha encontrado todos e se conheciam o seu significado em português. Relativamente à terceira aula, o *picture book* foi novamente utilizado, sendo que foram recordados os alimentos mencionados na história e de seguida, com o auxílio da professora. Os alunos tentaram dividir esses mesmos em categorias. De seguida, foi-lhes perguntado que outros alimentos conheciam e indicado o seu significado se necessário, sendo dada a oportunidade de dizerem eles o significado, primeiramente. Com a conclusão do vocabulário passou-se para a gramática, revisitando o *like/don't like*, com que os alunos em anos anteriores já tinham tido contacto, e realizaram em pares um pequeno diálogo onde cada um perguntava *Do you like...?* e a resposta teria de ser *Yes, I do* ou *No, I don't*. De seguida, como consolidação, os alunos realizaram individualmente um exercício no *Pupil's Book* e foi lhes dado trabalho de casa. Para terminar a aula, foi realizada um *guessing game*, em que cada aluno, com os olhos vendados, em frente à turma, tentava através do tato e olfato adivinhar qual o alimento que lhe era apresentado. A integração de músicas e da *Alphabet Soup*, mostraram ser ferramentas do agrado da turma, onde os alunos conseguiram apresentar o seu ritmo, permitindo-me compreender como cada um gere o seu tempo, assim como criar um momento mais descontraído, através da música como ferramenta de aprendizagem.

Nestas aulas, procurei que os alunos continuassem a desenvolver trabalho individual, relativamente à lista de vocabulário, criando assim uma ferramenta de estudo para o futuro, cada um com a liberdade de fazer à sua maneira. Pretendia que os alunos compreendessem que cada um é diferente e que por isso, por vezes, é necessário realizar tarefas individualmente, para proceder ao seu próprio desenvolvimento. Foi possível verificar o empenho dos mesmos, pedindo por várias ocasiões que desse algum tempo para terminarem de apontar o vocabulário introduzido.

Nas aulas 4 e 5 (Anexo B, *Fourth Lesson e Fifth Lesson*) foram trabalhadas as refeições do dia e a elaboração de menus. Como ia ser realizado trabalho de grupo, a sala foi previamente alterada e no início da aula os alunos foram divididos em grupos elaborados anteriormente. A 4ª aula iniciou com a correção do trabalho de casa e de seguida um exercício no manual. Terminada a correção do exercício, seguiu-se mais gramática, desta vez os artigos *a*, *an* e *the*. Os artigos foram explicados utilizando umas folhas com a informação para que os alunos possam ter como auxílio de estudo, realizando de seguida alguns exercícios de consolidação, que foram corrigidos de seguida. Uma vez terminada a correção, em grupos, os alunos realizaram uma atividade de *arts & crafts*, onde, com folhas repletas de imagens de alimentos, realizaram menus para cada uma das refeições do dia. Na aula seguinte, os menus elaborados foram

apresentados a turma e de seguida realizaram um exercício no manual e outro no *Activity Book*, como consolidação da matéria lecionada até esse momento. De seguida foi introduzida a abordagem CLIL, sendo que foram apresentados pratos típicos do Reino Unido e no seguimento, em grupos, foi entregue aos alunos uma cartolina por grupo e três frases com *fun facts* sobre o UK, e pediu-se que estes elaborassem, através de desenhos e pinturas, o que cada facto transmitia, sendo dada a oportunidade de pesquisar no computador do professor alguma dificuldade que encontrassem. Como pretendia que a diferenciação e inclusão estivessem presentes nas minhas aulas, penso que a realização dos trabalhos de grupo, permitiu aos alunos sentirem que pertenciam a algo, colaborando todos para o mesmo, enquanto realizavam tarefas ligadas à abordagem CLIL, abordagem com que já estavam familiarizados.

Em semelhança com as aulas anteriores, relativamente à introdução ou revisão de vocabulário, os alunos continuaram empenhados na elaboração da lista, proposta feita na primeira aula, a qual tiveram oportunidade de dar uso na atividade de *arts & crafts*. Nesta atividade, utilizei os grupos para dividir os alunos de acordo com a precessão que tinha dos seus níveis de aprendizagem, colocando os semelhantes nos mesmos grupos, de modo a perceber se conseguiam desenvolver o trabalho de forma mais eficiente, como método de aplicação de diferenciação pedagógica. Verifiquei então que os alunos que considerava serem com “maiores dificuldades” conseguiram desenvolver em conjunto o trabalho com muita maior facilidade, a par do grupo que considerava dos “melhores alunos”, que teve dificuldades em iniciar o trabalho em si e a desenvolver o mesmo. Comprovei assim que a minha precessão dos alunos se cingia à participação e saber que demonstravam durante as aulas, e que quando estes são confrontados com situações diferentes do comum a que estão habituados das aulas, os alunos com “maiores dificuldades” apresentam muito mais interesse e presença, o que me leva a querer que os alunos, aos olhos do professor, acabam por ter a imagem de “bom” ou “mau” aluno apenas tendo em conta atividades menos exigentes ou ditas “normais”.

Na 6ª e última aula da primeira fase de regências (Anexo B, *Sixth Lesson*) foi uma aula, como mencionado anteriormente, em que os alunos completaram, com o auxílio da lista que realizaram ao longo das aulas, a última coluna do KWL chart. Durante o resto da aula, foi realizada uma atividade *Master Chef Sardão*, onde, em grupos, os alunos tiveram de interpretar uma receita que lhes foi entregue e construir o prato indicado. De seguida, apresentaram o prato à turma e aos júris, os professores orientadores, utilizando durante a preparação e apresentação o vocabulário referente aos alimentos com que trabalhavam. Contudo, a parte do vocabulário devia ter sido mais imposta, uma vez que utilizaram ainda muito o português. Apesar desta falha, tratando-se de uma

atividade *hands on*, permitiu aos alunos a interação física com as temáticas abordadas durante as aulas, o que admite uma melhor compreensão dos temas abordados, nomeadamente o nome dos alimentos.

Quanto a esta última aula, tal como na anterior, verifiquei que os alunos apresentaram uma postura bastante diferente da habitual, devido a se tratar de uma atividade (*Master Chef Sardão*) onde trabalhavam a parte prática do que haviam aprendido e a parte lúdica e didática. Tal como era minha intenção, os alunos em grupos conseguiam se entre ajudar, trabalhando colaborativamente para concluir com sucesso a atividade. Um bocado contrariando o papel da diferenciação e inclusão, que pretendi ter sempre presentes, os alunos no final da atividade, uma vez que houve equipa “vencedora”, tiveram uma atitude redutora para com os restantes colegas, gozando, levando a que os repreende-se por tal.

A segunda fase de regências teve início em janeiro, no dia 6, sendo a temática abordada com a turma a das horas e das rotinas diárias. A primeira aula (Anexo C, *First Lesson*) consistiu na compreensão do conhecimento relativo às horas em português, de forma a verificar se os alunos estavam ou não familiarizados. De seguida, em semelhança com a primeira fase das regências, foi preenchido um KWL chart, sendo que a última coluna só é preenchida na terceira aula. Uma vez preenchido, os alunos recordam alguns números com a ajuda de um PowerPoint, de 0 a 100, tendo de bater palmas quando os números apresentados são múltiplos de 10, integrando um momento CLIL. Com a próxima atividade, os alunos recordaram como se diz as horas com o auxílio de outro PowerPoint e recortam do manual um relógio e os ponteiros para poderem, cada um com o seu relógio, treinar as horas. Para estudo em casa, é lhes entregue uma folha com as horas. Uma vez que se tratava de um tema de que os alunos já tinham algum conhecimento, procurei fazer apenas revisão de alguns aspetos, mas comprovei que grande parte da turma apresentava bastantes dúvidas, pelo que adaptei novos exercícios para as aulas seguintes, de modo a conseguir que todos compreendessem.

Apesar de ser um tema já do conhecimento dos alunos, não deixou de ser um que acarreta dificuldades de compreensão, pelo que tentei sempre que os alunos estivessem todos em compreensão do tema, tanto em português como em inglês, para que nenhum se sentisse posto de parte. No entanto, sendo o tempo bastante reduzido, não me foi possível fazê-lo com o afincamento que desejava, deixando ainda assim algumas dúvidas por esclarecer pela turma. Com a tentativa de esclarecimento do tema em português, pretendi criar um ambiente onde os alunos sentissem que, mesmo que tivessem dúvidas e dificuldades, não havia problema e que íamos avançando todos juntos para uma melhor compreensão.

Nas aulas 2 e 3 (Anexo C, *Second Lesson* e *Third Lesson*), a temática das horas continuou a ser abordada, iniciando a 2ª aula com um exercício de consolidação no manual, seguido de um jogo de *Tic Tac Toe* com as preposições de tempo, onde os alunos trabalharam em pares tendo de escrever uma frase com cada expressão que utilizem. De seguida, cada aluno recebe um relógio de pulso numa folha com uma hora diferente marcada para cada aluno e uma outra folha com o nome de alguns colegas a quem se devem dirigir e perguntar, em inglês, as horas e apontar a hora que está no relógio do colega, sem que este lhe diga. Estes relógios são posteriormente corrigidos pela professora. Na aula seguinte, cada aluno recebe uma folha com as preposições de tempo explicadas para que possam estudar melhor em casa. Um vídeo realizado pela professora com algumas das suas rotinas é apresentado e de seguida preenchem o resto do KWL chart, com o vocabulário sobre o novo tema, o das rotinas diárias. Para melhor se compreender a temática, é apresentado um PowerPoint com várias rotinas diárias, onde os alunos têm oportunidade de acrescentar mais algumas rotinas à sua lista e de seguida realizam um exercício do manual. Na atividade seguinte, pela sala estão espalhados relógios e os alunos, em grupos, devem escrever a hora marcada em cada relógio assim como escolher uma rotina diária para essa hora, e de seguida escrever uma frase com ambos os aspetos: hora e rotina. Para terminar a aula, um aluno de cada vez dirige-se à frente da sala e retira de uma saca um papel que indica uma rotina diária, em Inglês. Sem falar, o aluno deve ilustrar com gestos a rotina para que a restante turma adivinhe, podendo as suposições ser ditas apenas em Inglês. Como trabalho de casa, é pedido aos alunos que na aula seguinte tragam um objeto que seja característico da sua rotina favorita, assim como exercícios do *Activity Book*. Com a introdução do novo tema, os alunos demonstraram maior interesse, sendo que se tornou mais fácil a realização das atividades, conseguindo adaptar as mesmas ao grau de exigência de cada aluno.

Continuando o trabalho da aula anterior, procurei avançar na temática conforme os alunos ficassem esclarecidos quanto ao tema, uma vez que, como previa, este apresenta alguma dificuldade para os alunos. Fui verificando que esta estratégia foi útil, permitindo que nenhum aluno se sentisse marginalizado por ter dúvidas. Penso que a diferenciação esteve assim presente e que a sala de aula teve uma gestão ecológica agradável, não verificando comportamentos demasiado agitados ou difíceis de controlar, para além dos habituais e momentâneos da idade. Relativamente à introdução do tema das rotinas diárias, penso que a abordagem utilizada permitiu maior inclusão e relacionamento entre os alunos, através do “trabalho de casa” do objeto, para a aula seguinte.

Nas aulas 4 e 5 (Anexo C, *Fourth Lesson* e *Fifth Lesson*), continuou-se com o tema das rotinas. A 4ª aula iniciou com a correção do trabalho de casa e recolha dos objetos trazidos pelos alunos. Uma vez feita a correção, a professora, à frente da sala, inquiriu os alunos sobre cada objeto, relativamente ao que era, a quem julgavam que pertencia e a qual rotina diária correspondente, tudo em Inglês e apenas aceitando respostas na mesma língua. Terminada a atividade, os alunos realizaram alguns exercícios de consolidação no manual. A 5ª aula iniciou com a realização de mais alguns exercícios, relativos ao tema de educação ambiental. Após a sua realização e correção, os alunos são questionados quanto às suas práticas de educação ambiental, se as têm, e quais, ou não têm. De seguida, é realizada uma atividade de separação de resíduos nos respetivos ecopontos, sendo que, antes de cada aluno ter oportunidade para o fazer é explicado, pelos mesmos, qual a função de cada ecoponto. Terminada a atividade, os alunos escolhem um local na sala para colocar os baldes utilizados como ecopontos, para que possam continuar a realizar a separação. Para terminar a aula, é entregue aos alunos uma cartolina, por grupo, sendo que cada grupo deve elaborar um apelo à proteção do meio ambiente, ilustrando com frase e desenhos. Novamente a integração de uma atividade *hands on*, permitiu que mais uma vez os alunos conseguissem interagir mais diretamente com as temáticas a ser abordadas.

A atividade dos objetos das rotinas permitiu a existência de um momento de maior interação e de conhecimento acerca dos alunos. Por se tratar de uma atividade interativa, incluiu toda a turma na mesma, permitindo que estes interagissem e até se conhecessem, com maior profundidade. Com as atividades de educação ambiental, tinha como objetivo que os alunos percebessem o papel que a educação ambiental tem na sociedade, educando-os para que tenham um papel ativo na proteção do ambiente enquanto os fazia perceber que fazem parte de um grupo importante no qual as suas atitudes fazem a diferença. Desta forma, penso que a diferenciação e inclusão teve um papel ligeiramente diferente do habitual, sendo que não se tratava apenas do que devem fazer na sala de aula mas também fora da mesma, numa sociedade onde cada um é diferente e pensa de maneira diferente.

Na 6ª e última aula (Anexo C, *Sixth Lesson*), os alunos iniciam a mesma com a conclusão dos cartazes que tinham iniciado na aula anterior. Uma vez terminados procederam à apresentação à turma dos mesmos, explicando o seu conteúdo. Terminada a apresentação e explicação dos cartazes, procedeu-se a um Kahoot, onde foi feito um apanhado dos temas falados nas seis aulas, verificando as competências adquiridas pelos alunos. O momento da apresentação dos cartazes permitiu que fosse

possível um momento inclusivo, com a participação de todos e apreciação do trabalho realizado.

Na aula final, a apresentação dos cartazes teve como princípio, além da sensibilização ambiental, a participação ativa na sala de aula e exposição dos seus interesses e opiniões. Pretendi que a diferenciação tivesse um papel ativo no que toca à opinião que cada aluno tem, assim como a exposição da mesma, para que estes sentissem que o que pensam importa, tanto na sala de aula como na sociedade em geral e que merecem e devem ser ouvidos.

Com a análise documental, verifica-se que estão presentes momentos de diferenciação, nomeadamente a divisão por grupos, onde pretendi que os alunos se entre ajudassem e colaborassem. Relativamente à gestão eco-comportamental, em termos do comportamento dos alunos, embora momentos mais destabilizados, a organização da sala que propus e o controlo dos comportamentos foram eficazes, permitindo-me auxiliar a todos os alunos quando necessário. A abordagem CLIL permitiu-me olhar para a forma de dar a aula de uma maneira mais inclusiva e geral, trazendo novos temas para a sala de aula, e não apenas as básicas matérias de Inglês. Considero assim que estas metodologias permitem o desenvolvimento das competências e capacidades dos alunos, formando-os para uma melhor integração na vida futura social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Com este estudo, quis-se compreender o papel e a presença da diferenciação pedagógica, bem como da gestão eco-comportamental nas salas de aula de Inglês do 1º CEB, assim como o papel do CLIL no ensino do Inglês do 1º CEB, tendo em conta a experiência em PES. Procurei então perceber de que forma podia desenvolver estas competências, utilizando o trabalho desenvolvido durante o primeiro ano de Mestrado. Desta forma, organizei o meu trabalho em duas fases: uma com o enquadramento da parte teórica, baseando e comprovando o que desenvolvi na PES, sendo que a segunda parte englobou o trabalho desenvolvido efetivamente na PES.

Iniciei este percurso com quatro questões de investigação. A primeira “Que representações têm os docentes sobre a diferenciação pedagógica e da sua atuação na sala de aula?”, foi respondida através do questionário aos docentes, onde obtive várias representações que os mesmos têm sobre a diferenciação pedagógica, bem como se a têm implementada na sua sala de aula e a importância que atribuem a esta metodologia. O Capítulo 2 da Parte 1, do presente relatório, desenvolve os conceitos de diferenciação e colaboração no contexto de sala de aula e relativo aos alunos. Segundo Tomlinson (2008), a diferenciação pedagógica tem em conta as diferenças de cada um e afirma que são estas que nos distinguem como indivíduos. Este aspeto, na análise aos questionários, verificou uma opinião baseada no aluno, sendo que os inquiridos indicam que consideram a diferenciação pedagógica se relaciona diretamente com os interesses dos alunos e compreensão de que cada aluno representa um indivíduo. Desta forma, obtive resposta à questão, embora não tenha obtido uma definição geral semelhante, conforme esperava. Penso que tal se deve à falta de informação que os docentes possuem sobre esta metodologia, bem como a sua implementação e a importância que devia ter na sala de aula.

Relativamente à segunda questão, “Que práticas de diferenciação pedagógica promovem os manuais de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico?”, apareceram maiores constrangimentos, uma vez que para análise me cingi ao manual adotado pela instituição da PES, sendo que apenas trabalhei com uma turma. Apesar disso foi possível a análise do mesmo, verificando que, no que respeita a práticas de diferenciação pedagógica, este manual observa alguns aspetos que permitem uma prática inclusiva e diferenciada, sendo que é possível ao professor a adaptação das atividades propostas no manual para atividades aptas aos vários níveis de aprendizagem. Como mencionado no Capítulo anterior, no subcapítulo 3.1., Charalambous (2011) transcreve que os

manuais são úteis no que refere aos materiais que fornecem, mas, no entanto, não devem ser os comandantes dos alunos e dos professores, mas sim uma ferramenta de apoio. Desta forma, o manual acabou por se tornar um constrangimento ao trabalho realizado por não corresponder num maior grau ao que considero ideal, com maior diferenciação nas atividades, maior inclusão e diversidade.

No que concerne a terceira questão, “Que recursos e práticas podem ser implementadas com o objetivo de promover a diferenciação na sala de aula de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico?”, verifiquei, durante a elaboração das planificações e nas práticas em si, que os recursos disponibilizados pelo manual não eram suficientes ou adequados, pelo que tive que proceder à criação de novos recursos, como fichas de atividade, pesquisa de canções ilustrativas dos temas abordados e elaboração de novas atividades didáticas. No que concerne às práticas, verificou-se uma situação semelhante, sendo que, através de pesquisas, tive de procurar as que mais se enquadravam numa prática diferenciativa na sala de aula, de forma a poder adaptar e criar novas atividades. Assim, consegui, em grande parte da PES, criar momentos onde se promovia a diferenciação, inclusão e valorização da diversidade. Contudo, por vezes tornava-se difícil, uma vez que a turma, para estas práticas, é bastante numerosa, dificultando a boa sucessão destas prática a 100%.

Quanto à quarta e última questão, “Quais são as mais valias da abordagem CLIL, no ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, para a formação do aluno?”, pretendia comprovar quais as mais valias quanto à utilização da abordagem CLIL, no 1º CEB em Inglês, para a formação do aluno. Através das respostas obtidas no questionário, verifiquei que os docentes maioritariamente concordam que a abordagem representa uma metodologia útil para o ensino do Inglês no 1º CEB, contudo não deve ser tida como única ferramenta. Quanto à importância que representa na formação do aluno, nos dias de hoje verifica-se uma grande valorização da língua inglesa na sociedade, principalmente a nível profissional. Assim sendo, através da utilização da abordagem CLIL, os alunos têm uma melhor oportunidade de aprender a língua inglesa a par da língua portuguesa, sendo que assim ficam mais preparados para o futuro, uma vez que desenvolvem a língua estrangeira ao nível da língua materna. Desta forma, considero que a resposta a esta questão se verifica como sendo uma mais valia para o futuro do aluno, para a sua ingressão no meio profissional, desenvolvimento e conhecimento da língua ao nível da língua materna, permitindo assim que este se encontre bem formado na língua inglesa.

Relativamente a aspetos a ter e conta em estudos futuros, penso que a elaboração de mais questionários me permitirá obter resultados mais concretos relativamente às

questões que procuro responder, assim como a escolha das atividades planejadas com maior antecedência, aspeto que acabei por realizar com algum aperto de tempo. Desta forma, considero que a temática desenvolvida neste estudo, representa uma importante componente para o bom funcionamento da sala de aula de Inglês no 1º CEB, assim como a oportunidade de esta ser inclusiva. Assim, os alunos trabalham e aprendem num ambiente mais acolhedor e propício ao seu grau de aprendizagem, o que permite um melhor ambiente. Apesar da existência de alguns constrangimentos, mencionados nos parágrafos anteriores e no subcapítulo 2.2. da Parte 2, penso que o estudo teve possibilidade de obter resultados interessantes de analisar e trabalhar. Cabe assim aos docentes de Inglês do 1º CEB desenvolver, nas salas de aula de Inglês, as práticas de diferenciação pedagógica e gerir ecologicamente os comportamentos que os alunos apresentam nas aulas de modo a que o ambiente da sala de aula seja favorável ao desenvolvimento do trabalho de cada um. Quanto à abordagem CLIL, considero, após toda a investigação e análise dos dados, que corresponde a uma metodologia útil e importante para o desenvolvimento da língua inglesa no 1º CEB, que deve ser desenvolvida com atenção aos interesses dos alunos e utilizada como ferramenta para a formação do mesmo, sendo que lhe será útil no futuro, assim como no presente.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, J., Figueiredo, J., Mêdas, T., & Santos, C. (2019). *Caracterização Inicial do Contexto de Estágio*. Porto. Obtido de <file:///C:/Users/M%C3%AAdas/Downloads/Relat%C3%B3rio-Est%C3%A1gio-Grupo-Final.pdf>
- Antonialli, F., Antonialli, L., & Antonialli, R. (2016). *USOS E ABUSOS DA ESCALA LIKERT*. Obtido de Research Gate : https://www.researchgate.net/profile/Fabio_Antonialli/publication/328027894_Usos_e_abusos_da_escala_likert_estudo_bibliometrico_nos_anais_do_EnANPAD_de_2010_a_2015/links/5bb3879ba6fdccd3cb819143/Usos-e-abusos-da-escala-likert-estudo-bibliometrico-nos-anai
- Azevedo, D. (29 de Abril de 2010). *O Estatuto do Aluno de 2010 refere que as provas de recuperação são substituídas por medidas de Diferenciação Pedagógica*. Obtido de Ensino Básico Blogue: <https://www.ensinobasico.com/blogue/358-o-que-e-a-diferenciacao-pedagogica>
- Barreira, M. (2017). *TRABALHO COLABORATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO*. Obtido de Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8407/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20.pdf>
- Belloni, M. L., & Gomes, N. G. (2008). *Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração*. Obtido de Educação & Sociedade: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000300005>
- Bento, A. (2012). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*. Obtido de Universidade da Madeira: <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Investigacaoqualequan.pdf>
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Obtido de file:///C:/Users/M%C3%AAdas/Downloads/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_e.pdf
- Brofenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano*. Obtido de academia.edu: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35236413/EcologiadoDesenvolvimentoHumano.pdf?1413982954=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEcologia_do_desenvolvimento_humano.p

df&Expires=1592846088&Signature=dVpQoB18WlIGRBbLUKhj7~cWIBW6el6Vu
zFW3BxqUi

- Butture, E. (s.d.). *RELAÇÕES INTERPESSOAIS DO ÂMBITO ESCOLAR*. Obtido de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26073_13696.pdf
- Cabral, I. (2014). *Relação interpessoal: um desafio no espaço escolar*. Paraíba. Obtido de <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6220/1/PDF%20-%20Iolanda%20Curinga%20Cabral.pdf>
- Canha, M. (2013). *Colaboração em Didática – Utopia, Desencanto e Possibilidade*. Universidade de Aveiro - Departamento de Educação. Obtido de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10358/1/tese.pdf>
- Charalambous, A. (25 de Maio de 2011). *The Role and Use of Course Books in EFL*. Obtido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524247.pdf>
- Chousa, M. (2012). *Sala de aula inclusiva – práticas de diferenciação pedagógica*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. Obtido de http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2705/disserta%C3%A7%C3%A3o_MC.pdf?sequence=1
- Coelho, M. (2012). *Uma outra maneira de aprender uma língua estrangeira: a Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua*. Obtido de Repositório Comum: <https://core.ac.uk/reader/62689850>
- Costa, B. (2017). *A ABORDAGEM CLIL NO ENSINO APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS E INGLÊS*. Obtido de Estudo Geral: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/85535/1/Berta%20Costa.pdf>
- Cruz, M. (2010). Desmitificando o mito da turma homogénea: caminhos de uma sala de aula inclusiva. *Revista Educação Especial*, 27-39. Obtido de Revista Educação Especial: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1431>
- Cruz, M., & Medeiros, P. (2009). Por um processo de ensino-aprendizagem bilingue no 1º CEB. *Revista Saber & Educar*.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (2010). *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Obtido de https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=c_a6daEzpkkC&oi=fnd&pg=PR1&dq=clil&ots=n2EB2hFhrj&sig=MIu9jb8TfpXRPNDCTyfguNIb2A4&redir_esc=y#v=onepage&q=clil&f=false
- Daniela, P. (2018). *Relações Interpessoais: Conflitos e Ambiente Escolar*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Obtido de <http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/9454/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Daniela%20final.pdf>

- Davies, N. B., Krebs, J. R., & West, S. A. (2012). *An Introduction to Behavioural Ecology*. Wiley-Blackwell. Obtido de https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=G9mXO5asWi8C&oi=fnd&pg=PR10&dq=an-introduction-to-behavioural-ecology&ots=qPmZj0497T&sig=nKwqQkW8OoaJnkIQydd3AjMKrrU&redir_esc=y#v=onepage&q=an-introduction-to-behavioural-ecology&f=false
- Diário da República, 1. s. (8 de Agosto de 2019). Assembleia da República. Obtido de Diário da República Eletrónico: <https://dre.pt/application/conteudo/123815982>
- Diário da República, 1.ª série — N.º 240 do Ministério da Educação e Ciências. (12 de Dezembro de 2014). Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/Ingles/decreto_ei_176_2014.pdf
- Diário da República, 2.ª série — N.º 222 do Ministério da Educação e Ciência. (18 de Novembro de 2011). Obtido de <https://dre.pt/application/conteudo/2794350>
- DINO. (2016). *Como um ambiente colaborativo estimula o aprendizado dos alunos?* Obtido de terra: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/como-um-ambiente-colaborativo-estimula-o-aprendizado-dos-alunos,104ea7848cdf3b9f77125150b29f6ee4xl9v3j2j.html>
- Direção Geral da Educação. (14 de Dezembro de 2012). Diário da República, 2.ª série — N.º 242. Direção Geral da Educação. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_15971_2012.pdf
- Direção Geral da Educação. (s.d.). *Implementação do Projeto Ensino Bilingue Precoce no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Obtido de Direção Geral da Educação: <https://www.dge.mec.pt/implementacao-do-projeto-ensino-bilingue-precoce-no-1o-ciclo-do-ensino-basico>
- Dittrich, A., & Abib, J. (2004). *O Sistema Ético Skinneriano e Conseqüências para a Prática dos Analistas do Comportamento*. Obtido de Universidade Federal de São Carlos: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a14v17n3.pdf>
- DN/Lusa. (2017). Portugueses falam cada vez mais (e melhor) línguas estrangeiras. *Diário de Notícias*. Obtido de <https://www.dn.pt/portugal/portugal-e-pais-da-ue-com-maior-aumento-de-adultos-a-falar-linguas-estrangeiras-8987820.html>
- Educação, Direção Geral da. (s.d.). *Programa Escolas Bilingues/Bilingual Schools Programme*. Obtido de Direção Geral da Educação: <https://www.dge.mec.pt/programa-escolas-bilinguesbilingual-schools-programme>

- Education First. (2019). *EF English Proficiency Index*. Obtido de ef.edu: <https://www.ef.edu.pt/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-english.pdf>
- Ellison de Matos, M. (2014). *CLIL as a Catalyst for Developing Reflective Practice in Foreign Language Teacher Education*. Obtido de file:///C:/Users/M%C3%AAdas/Downloads/THESIS_MARIA_ELLISON.pdf
- Estratégias - Medidas de diferenciação*. (s.d.). Obtido de Diversidade na sala de aula e diferenciação pedagógica: <https://sites.google.com/site/diversidadediferenciacao/estrategias>
- ezTalks. (s.d.). *Difference between Collaboration and Cooperation*. Obtido de ezTalks: <https://www.eztalks.com/unified-communications/difference-between-collaboration-and-cooperation.html>
- Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994). *Diferenciação do ensino*. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/diferenciacao_ensino.pdf
- Ferreira, O. (2016). *CLIL: Uma Abordagem Diferente na Aprendizagem de Inglês no Ensino Básico e Secundário*. Obtido de Universidade de Coimbra: https://eg.uc.pt/bitstream/10316/35161/1/Relatorio_Final_Odete_Ferreira_uc.pdf
- Feyfant, A. (2016). *A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA*. Obtido de AEOLIVais: <https://aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/DiferenciacaoPedagogica.pdf>
- Gonçalves, E., & Trindade, R. (s.d.). *PRÁTICAS DE ENSINO DIFERENCIADO NA SALA DE AULA: "SE DIFERENCIO A PEDAGOGIA E O CURRÍCULO ESTOU A PROMOVER O SUCESSO ESCOLAR DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM"*. Obtido de Repositório Aberto U. Lusófona do Porto: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35075/2/86218.pdf>
- Granja, A. (2015). *A Relação Professor/Aluno como Condutora do Sucesso Escolar*. Obtido de REPOSITÓRIO DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2188/1/Relat%c3%b3rio%20Final%20-%20Ana%20Granja.pdf>
- Gremmen, M., van de berg, Y., Segers, E., & Cillessen, A. (2016). *Considerations for classroom seating arrangements and the role of teacher characteristics and*

- beliefs*. Obtido de Springer Link:
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-016-9353-y>
- Halal, C. (2009). Ecopedagogia: Uma nova educação. *Revista Educação*. Obtido de
<file:///C:/Users/M%C3%AAdas/Downloads/1882-Texto%20do%20artigo-7218-1-10-20150709.pdf>
- Howatt, A. (1984). *A History of English Language Teaching*. Obtido de
[file:///C:/Users/M%C3%AAdas/Downloads/epdf.pub_a-history-of-english-language-teaching%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/M%C3%AAdas/Downloads/epdf.pub_a-history-of-english-language-teaching%20(1).pdf)
- iACT. (1 de Junho de 2012). *Integrar vs. Incluir*. Obtido de iACT:
<https://iact.ipleiria.pt/concept/integrar-vs-incluir/>
- Instituto Politécnico de Castelo Branco. (2018). *Guia para Professores sobre Metodologia CLIL no Ensino Básico – Vol.1*. Obtido de CLIL4Children:
http://www.clil4children.eu/wp-content/uploads/2018/05/Guide_Addressed_to_Teachers_Vol01_PT.pdf
- Jesus, A. (2018). *A abordagem CLIL no desenvolvimento da competência intercultural*. Universidade do Minho - Instituto de Educação. Obtido de
<file:///C:/Users/M%C3%AAdas/Downloads/Ana%20Daniela%20Ferreira%20de%20Jesus.pdf>
- Karling, A. (s.d.). *A Didática Necessária*. Obtido de DocPlayer:
<https://docplayer.com.br/16640779-A-didatica-necessaria.html>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2014). *Effective classroom management strategies and classroom management programs for educational practice*. Obtido de
https://www.researchgate.net/publication/322266852_Effective_classroom_management_strategies_and_classroom_management_programs_for_educational_practice
- Laghigna, A. (31 de Março de 2017). Aprendizagem colaborativa: uma entrevista com a especialista Anna Laghigna. (eTwinning, Entrevistador) Obtido de
<https://www.etwinning.net/pt/pub/highlights/collaborative-learning-an-int.htm>
- Leiria, I. (2019). Portugal entre os países onde melhor se fala inglês - WEB. *Expresso*. Obtido de <https://expresso.pt/dossies/diario/2019-11-06-Portugal-entre-os-paises-onde-melhor-se-fala-ingles-3>
- Lusa. (2017). Relação entre Portugal e Inglaterra pode ser mais antiga do que se pensava - WEB. *Público*. Obtido de

- <https://www.publico.pt/2017/05/04/politica/noticia/relacao-entre-portugal-e-inglaterra-pode-ser-mais-antiga-do-que-se-pensava-1770936>
- Marsh, D., & Martín, M. (s.d.). *Introduction: Content and Language Integrated*. Obtido de https://www.uni-due.de/imperia/md/content/appliedlinguisticsdidactics/lingon/marsh__frigols__clil_intro__ts_me.pdf
- Matos, D. (2000). *Explorando o conceito de dispositivo de diferenciação pedagógica*. Obtido de Universidade do Porto: <https://core.ac.uk/download/pdf/143393707.pdf>
- McLeod, J., Fisher, J., & Hoover, G. (2003). *The Key Elements of Classroom Management*. Obtido de https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=u2MkUhG8slAC&oi=fnd&pg=PR5&dq=managing+time+in+the+classroom&ots=r36jH84XDE&sig=n_qHsJi4EyulhBoTCgw73Zqc0k0&redir_esc=y#v=onepage&q=managing%20time&f=false
- Merriam-Webster. (1960). *behavioural ecology definition*. Obtido de <https://www.merriam-webster.com/dictionary/behavioral%20ecology>
- Miller, R. (1996). *The Developmentally Appropriate Inclusive Classroom in Early Education*. Delmar Publishers. Obtido de [file:///C:/Users/M%C3%AAdas/Downloads/\[Regina_Miller\]_The_Developmentally_Appropriate_In\(BookFi.org\)\(1\).pdf](file:///C:/Users/M%C3%AAdas/Downloads/[Regina_Miller]_The_Developmentally_Appropriate_In(BookFi.org)(1).pdf)
- Mofate, Ó. (2017). *GESTÃO DA SALA DE AULA EM TURMAS GRANDES*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Obtido de <http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/8752/1/OSCAR%20MOFATE%20tese%20FINAL%20formatada.pdf>
- Nagler, K. (2015). *Effective Classroom-Management & Positive Teaching*. Obtido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1087130.pdf>
- Neves, M. (2014). *ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO: «QUEBRAR A ROTINA»*. Vila Nova de Gaia: Escola Superior de Educação Jean Piaget. Obtido de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24091/1/Relat%C3%B3rio%20final_PDF_1-Manuela.pdf
- Notícias, J. d. (24 de Setembro de 2015). Portugal com pior taxa de ensino de língua estrangeira no Básico - WEB. Obtido de <https://www.jn.pt/nacional/educacao/portugal-com-pior-taxa-de-ensino-de-lingua-estrangeira-no-basico-4796201.html>
- Orange, M. E. (s.d.). *Utilizar as línguas para aprender, aprender a utilizar as línguas*. Obtido de <http://www.tieclil.org/html/products/pdf/%208%20portugal.pdf>

- PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO . (s.d.). Obtido de Repositório Escola Superior de Educação da Paula Frassinetti: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1232/10/Parte%20II%20-%20Metodologia%20da%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., . . . Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva - Manual de apoio à prática*. Obtido de Direção Geral da Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Pinto, A. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações*. Obtido de Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto: https://sigarra.up.pt/fpceup/en/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=29375&pi_pub_r1_id=
- Power, L. (2017). *Collaboration vs. Cooperation. There Is a Difference*. Obtido de Huffpost: https://www.huffpost.com/entry/collaboration-vs-cooperat_b_10324418?guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlMnVbS8&guce_referrer_sig=AQAAACAkEEMuD4wTYZ57AWmRXf9KUi_dczCJMYFzqx2ojtYSFoOsCQf5nXyxsuGSi-iSv9uHh8wFxFmZBrRb6k0IV__BgYY4yHzxLOoz3X_JDkjkW_ZgeSC9-
- Redação. (2019). Renascença. *Portugal entra no ranking dos países onde se fala melhor inglês*. Obtido de <https://rr.sapo.pt/2019/11/05/pais/portugal-entra-no-ranking-dos-paises-onde-se-fala-melhor-ingles/noticia/170580/>
- Santos e Lobo, A. (2013). *Avaliação de Manuais Escolares de Português*. Coimbra. Obtido de Instituto Politécnico de Coimbra: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12145/4/ANA_LOBO.pdf
- Sardão, C. d. (2016). Obtido de Colégio do Sardão: <https://www.colegiodosardao.org/projeto-clil4u/>
- Serra, H. (s.d.). Paradigmas da Inclusão no Contexto Mundial. *Revista Saber & Educar*. Obtido de Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Silva, H., & Lopes, J. (2014). O professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos: O que nos diz a investigação educativa. *Revista Eletrónica da Educação e da Psicologia*. Obtido de http://edupsi.utad.pt/images/PDF/revistaN2/O_professor_faz_a_diferenca_no_desempenho_escolar_dos_seus_alunos.pdf

- Souza, E. (2009). *Aprendizagem de línguas estrangeiras e a sua relação com a anatomia cerebral*. Obtido de ANUÁRIO DA PRODUÇÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DISCENTE:
<https://repositorio.pgskroton.com/bitstream/123456789/1102/1/artigo%2018.pdf>
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto Editora.
- Torre, M. (1998). *Elementos para a história das relações linguísticas entre Portugal e a Grã-Bretanha*. Obtido de Repositório Universidade do Porto: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/55128/2/gomesdatorreelementos000123933.pdf>
- Torre, M. (1998). *Estudos Ingleses: Ensaio sobre Língua, Literatura e Cultura*. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/55128/2/gomesdatorreelementos000123933.pdf>
- University, O. (s.d.). *A.P.R. Howatt*. Obtido de Oxford University: https://elt.oup.com/bios/elt/h/howatt_a?cc=global&selLanguage=en&mode=hub
- Unlu, V. (15 de Novembro de 2017). *How to create an inclusive classroom environment*. Obtido de Cambridge University Press: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2017/11/15/create-inclusive-classroom-environment/>
- Van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L., & Gao, Y. (Janeiro de 2007). *Why and How CLIL Works. An Outline for a CLIL Theory*. Obtido de Research Gate: https://www.researchgate.net/profile/Piet_Craen/publication/290828891_Why_and_how_CLIL_works_An_outline_for_a_CLIL_theory/links/5743f23f08ae9ace841b42cb/Why-and-how-CLIL-works-An-outline-for-a-CLIL-theory.pdf
- Vanz, S., & Stumpf, I. (2010). *Colaboração científica: revisão teórico-conceitual*. Obtido de Perspectivas em Ciência da Informação: <https://doi.org/10.1590/S1413-99362010000200004>
- Vásquez, V., & Ellison, M. (2013). *EXAMINING TEACHER ROLES AND COMPETENCES IN CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL)*. Obtido de <file:///C:/Users/M%C3%AAdas/Downloads/3967-11707-1-PB.pdf>
- Wiseman, D., & Hunt, G. (2001). *Best Practice in Motivation and Management in the Classroom*. Springfield: Charles C. Thomas - Publisher. Obtido de <https://books.google.pt/books?id=dVbdbxhJstIC&pg=PA262&lpg=PA262&dq=>

Wiseman, D., & Hunt, G. (2001). Best Practice in Motivation and Management in the Classroom. Springfield: Charles C. Thomas Publisher. &source=bl&ots=Fqr2NUtBa6&sig=ACfU3U3FcZ1f2vDQmCM

ANEXOS

ANEXO A

Anexo 1

a) Competências gerais

17 respostas

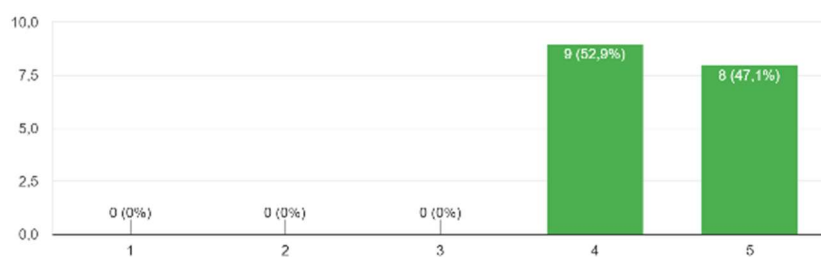


Gráfico 13 – Competências gerais

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

b) Competências específicas

17 respostas

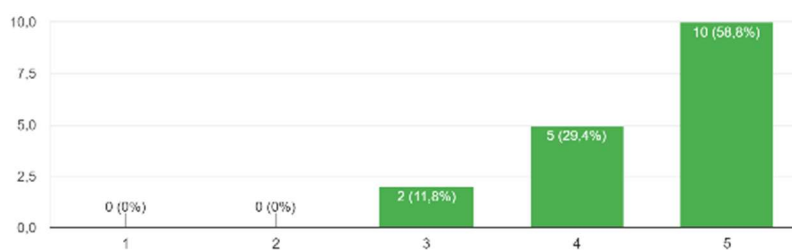


Gráfico 14 – Competências específicas

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

c) Metodologia(s) de ensino

17 respostas

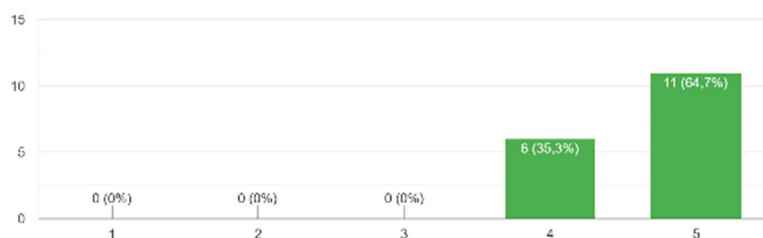


Gráfico 15 – Metodologia(s) de ensino

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

d) Metodologia(s) de aprendizagem

17 respostas

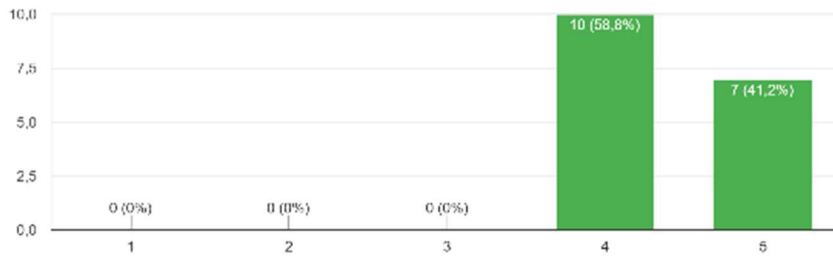


Gráfico 16 – Metodologia(s) de aprendizagem

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

e) Definição dos objetivos de aprendizagem para o grupo

17 respostas

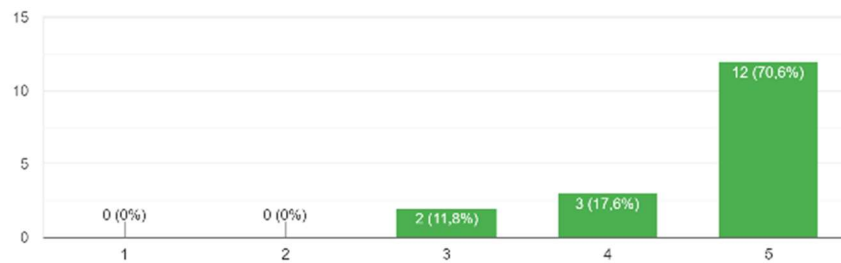


Gráfico 17 – Definição dos objetivos de aprendizagem para o grupo

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

f) Definição dos objetivos de aprendizagem em função das características específicas dos alunos

17 respostas

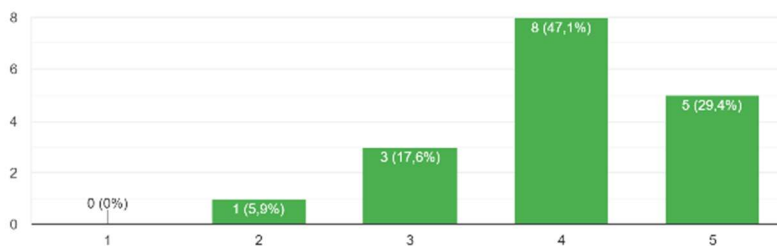


Gráfico 18 – Definição dos objetivos de aprendizagem em função das características específicas dos alunos

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

Anexo 2

a) A articulação curricular, no Concelho de Turma, com os restantes docentes, em função das características dos alunos e do grupo

17 respostas

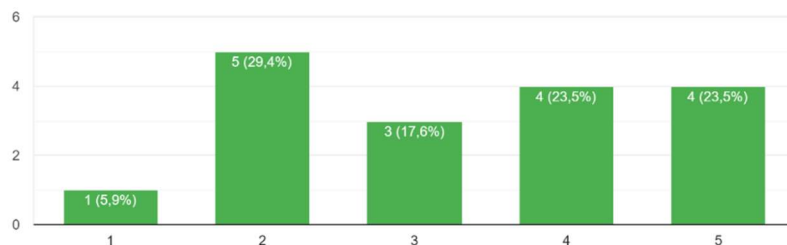


Gráfico 19 – Articulação curricular, no Concelho de Turma com os restantes docentes, em função das características dos alunos e do grupo

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

b) O diálogo com os alunos acerca das planificações que preparou para a turma

17 respostas

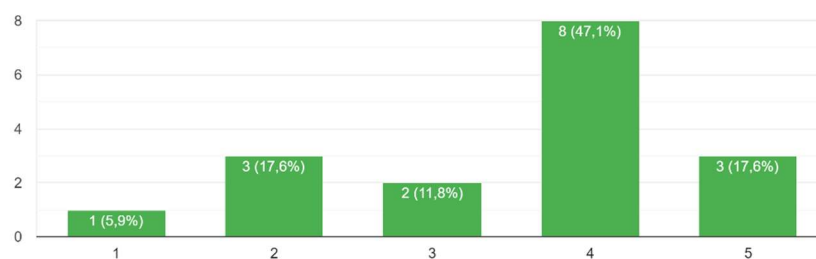


Gráfico 20 – Diálogo com os alunos acerca das planificações preparadas para a turma

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

c) A participação dos alunos na determinação dos objetivos de aprendizagem a atingir

17 respostas

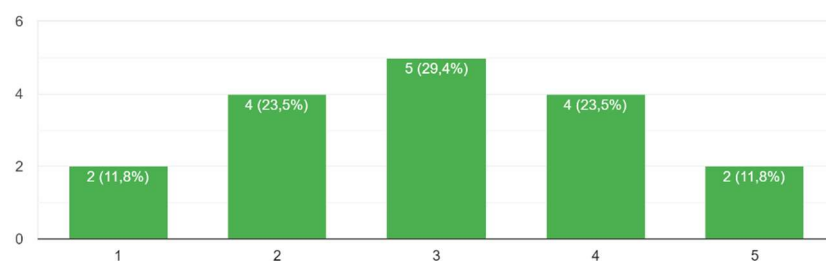


Gráfico 21 – Participação dos alunos na determinação dos objetivos de aprendizagem a atingir

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

Anexo 3

I. Competências gerais e específicas?

17 respostas

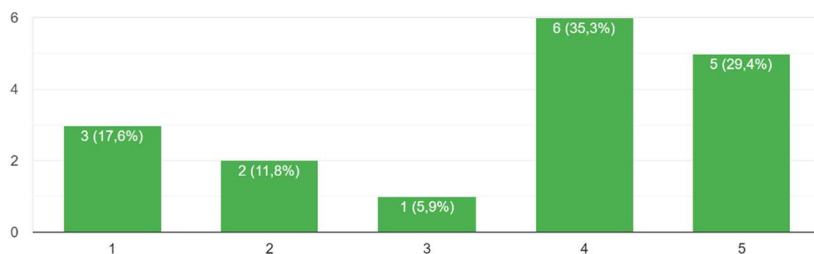


Gráfico 22 – Competências gerais e específicas?

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

II. Conteúdos?

17 respostas

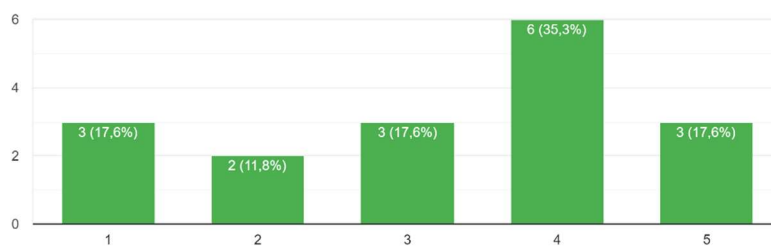


Gráfico 23 – Conteúdos

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

III. Estratégias de ensino?

17 respostas

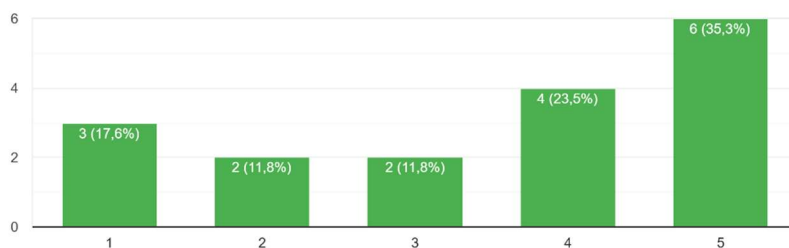


Gráfico 24 – Estratégias de ensino

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

IV. Organização do espaço e dos recursos?

17 respostas

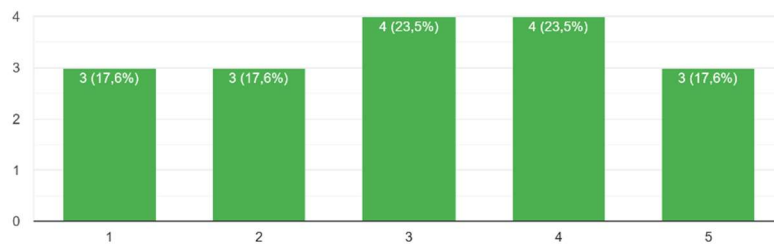


Gráfico 25 – Organização do espaço e dos recursos

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

V. Estratégias e atividades de aprendizagem?

17 respostas

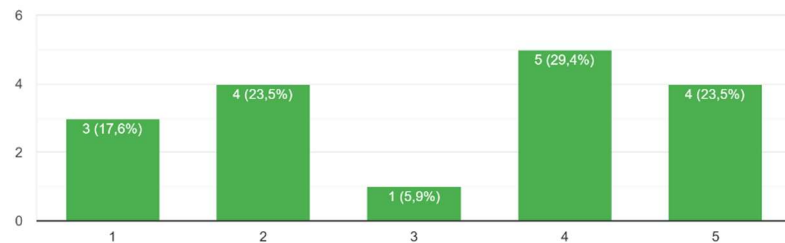


Gráfico 26 – Estratégias e atividades de aprendizagem

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

VI. Modalidades e instrumentos de avaliação?

17 respostas

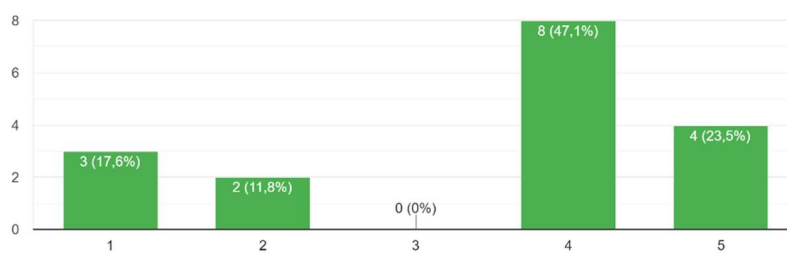


Gráfico 27 – Modalidades e instrumentos de avaliação

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

Anexo 4

b) Discute com os colegas de trabalho, as estratégias de ensino e aprendizagem que utiliza na sua prática pedagógica?

17 respostas

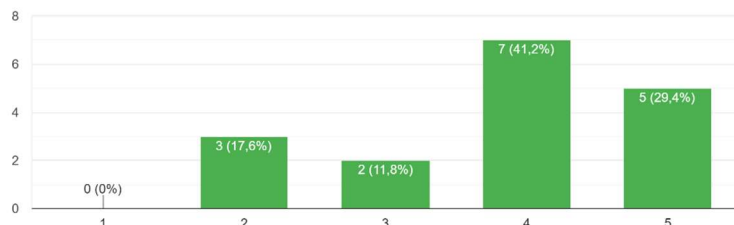


Gráfico 28 – Discute com os colegas de trabalho as estratégias de ensino e aprendizagem que utiliza na sua prática pedagógica

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

c) Colabora, com os seus colegas, na elaboração de materiais didáticos?

17 respostas

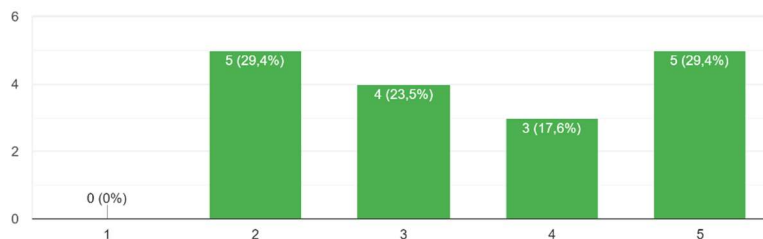


Gráfico 29 – Colabora com os seus colegas na elaboração de materiais didáticos

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

Anexo 5

a) Aulas expositivas com recurso a suportes impressos

17 respostas

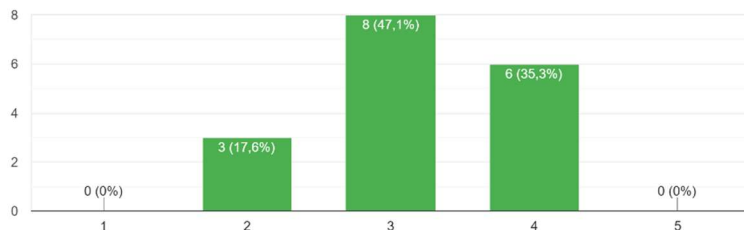


Gráfico 30 – Aulas expositivas com recurso a suportes impressos

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

b) Aulas expositivas com recurso a meios audiovisuais
17 respostas

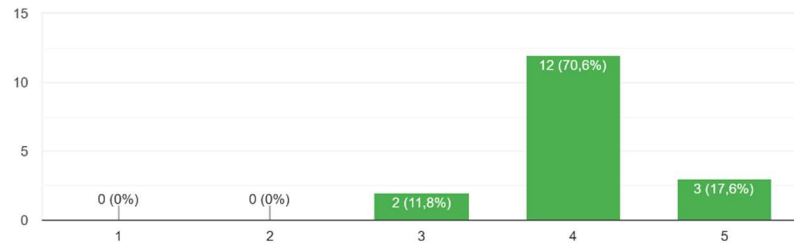


Gráfico 31 – Aulas expositivas com recurso a meios audiovisuais
Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

c) Aulas expositivas com recurso às novas tecnologias de informação e comunicação
17 respostas

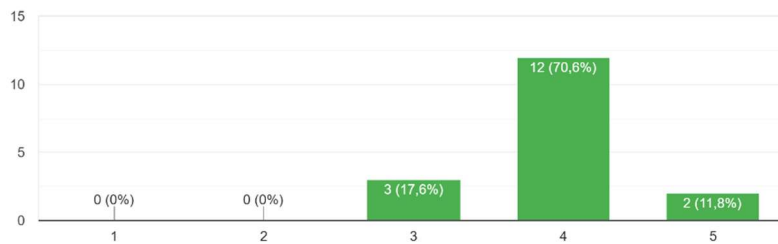


Gráfico 32– Aulas expositivas com recurso às novas tecnologias de informação e comunicação
Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

d) Aulas expositivas com realização de exercícios de consolidação
17 respostas

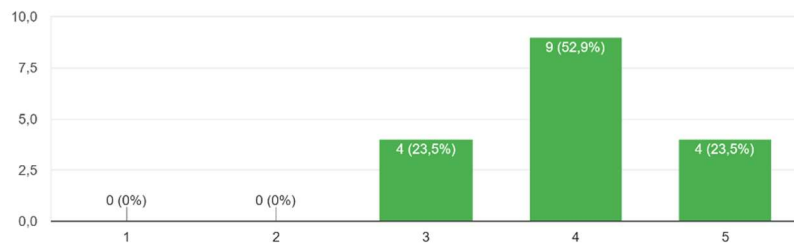


Gráfico 33 – Aulas expositivas com realização de exercícios de consolidação
Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

Anexo 6

f) Trabalhos de grupo

17 respostas

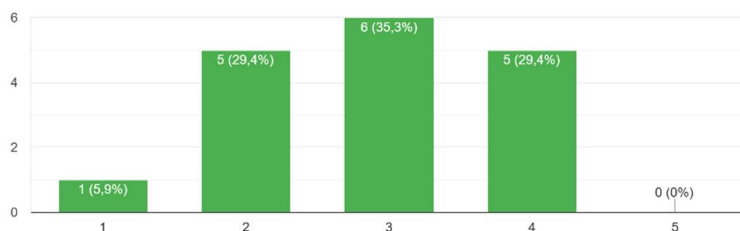


Gráfico 34 – Trabalhos de grupo

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

g) Discussões e/ou debates

17 respostas

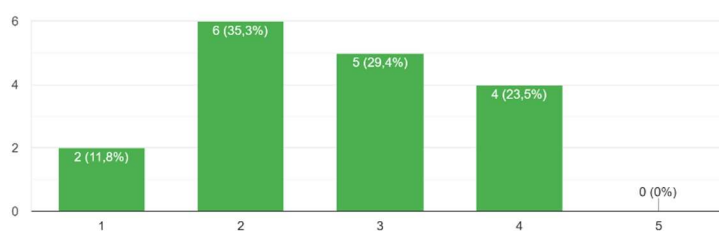


Gráfico 35 – Discussões e/ou debates

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

h) Plano individual de trabalho do aluno

17 respostas

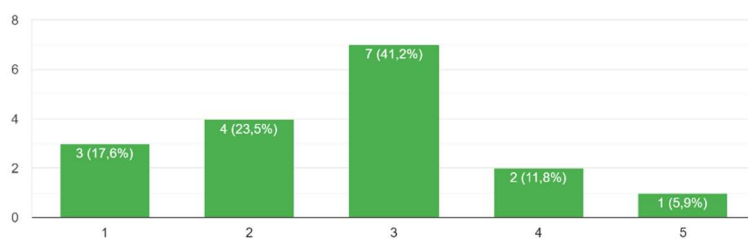


Gráfico 36 – Plano individual de trabalho do aluno

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

i) Trabalho de pares

17 respostas

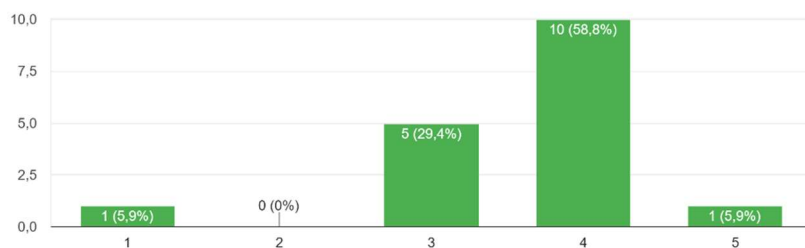


Gráfico 37 – Trabalho de pares

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

j) Modelagem (o professor atua como modelo através da explicitação das estratégias utilizadas e das razões dos procedimentos)

17 respostas

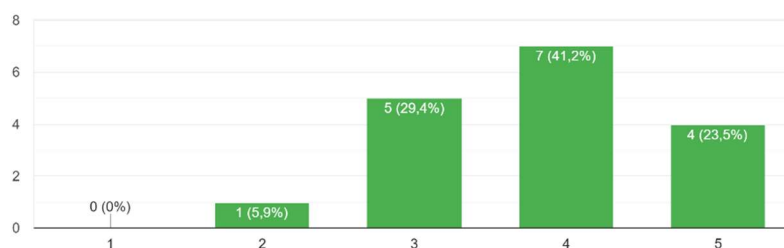


Gráfico 38 – Modelagem

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

Anexo 7

a) Mesas em linha

17 respostas

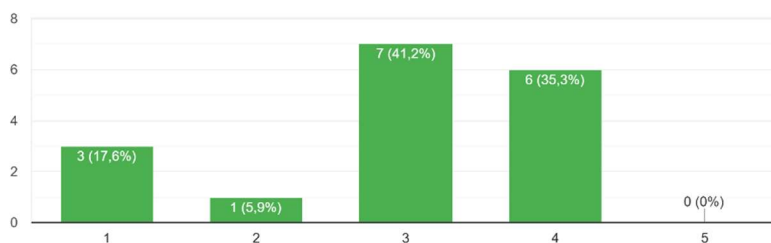


Gráfico 39 – Mesas em linha

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

b) Mesas em U

17 respostas

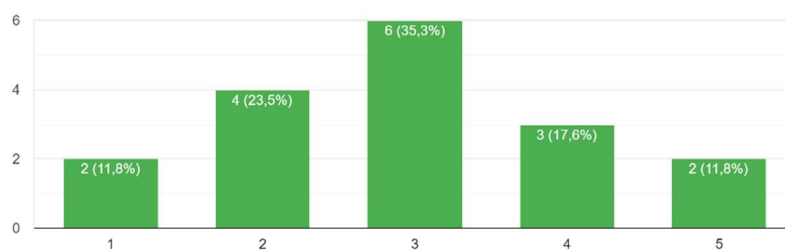


Gráfico 40 – Mesas em U

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

c) Mesas em pequenos grupos (3 a 5 alunos)

17 respostas

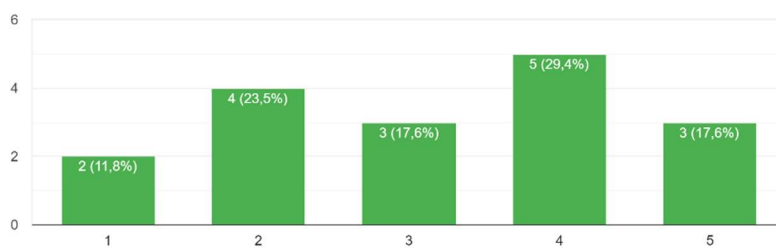


Gráfico 41 – Mesas em pequenos grupos (3 a 5 alunos)

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

d) Mesas individualizadas pela sala

17 respostas

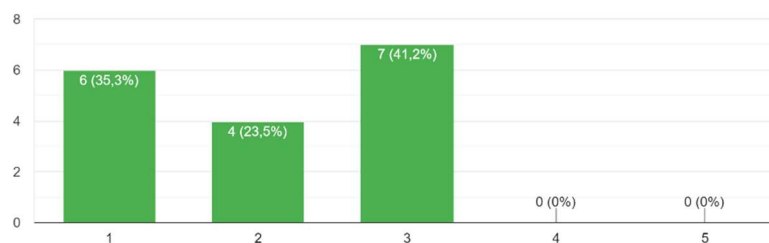


Gráfico 42 – Mesas individualizadas pela sala

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

e) Espaços diversificados (cantos com computadores, espaço para trabalho em grupo, para trabalho individual...)

17 respostas

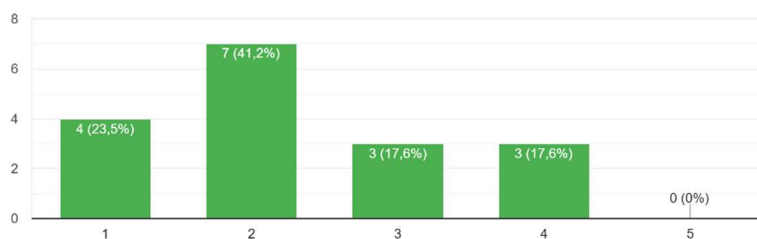


Gráfico 43 – Espaços diversificados

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

f) Alteração da organização do espaço em função das estratégias e atividades de ensino e aprendizagem

17 respostas

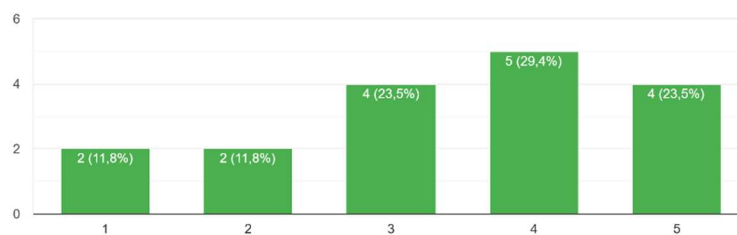


Gráfico 44 – Alteração da organização do espaço em função das estratégias e atividades de ensino e aprendizagem

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

Anexo 8

a) Cria tarefas diferenciadas para alunos com dificuldades de aprendizagem?

17 respostas

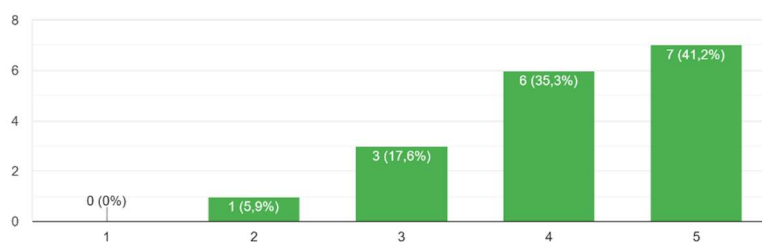


Gráfico 45 – Cria tarefas diversificadas para os alunos com dificuldades de aprendizagem

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

b) Cria tarefas diferenciadas para os alunos, de acordo com os variados níveis e ritmos de aprendizagem presentes na sala de aula?

17 respostas

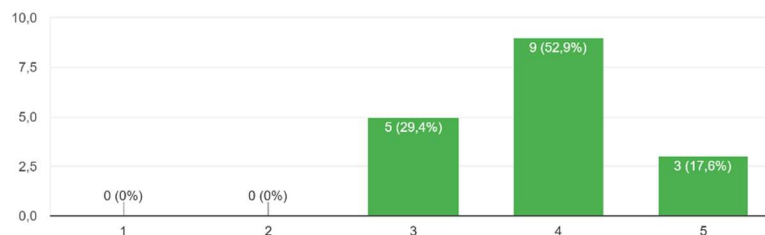


Gráfico 46 – Cria tarefas diferenciadas para os alunos, de acordo com os vários níveis e ritmos de aprendizagem presentes na sala de aula
Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

c) Realiza a mesma atividade para todos os alunos, com diferenciação para os alunos com Necessidades de Medidas de Suporte?

17 respostas

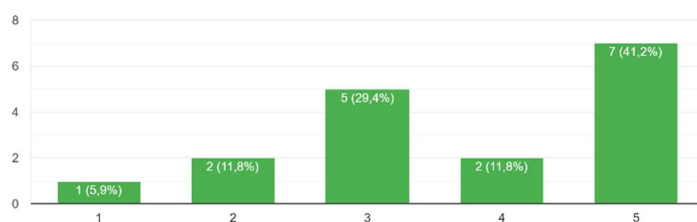


Gráfico 47 – Realiza a mesma tarefa para todos os alunos, com diferenciação para os alunos com Necessidades de Medidas de Suporte
Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

d) Fomenta o apoio aos alunos com mais dificuldades, por alunos mais competentes, na execução da tarefa (ensino recíproco)?

17 respostas

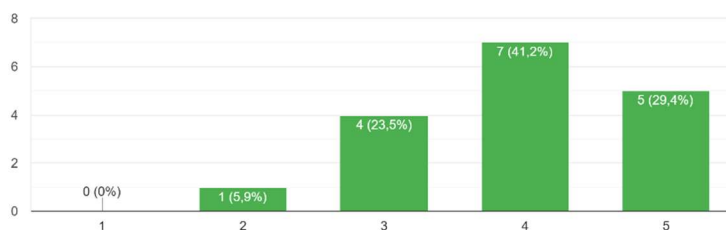


Gráfico 48 – Fomenta o apoio aos alunos com mais dificuldades, por alunos mais competentes na execução da tarefa (ensino recíproco)
Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

e) Atribui trabalho individualizado em função das necessidades de cada aluno?
17 respostas

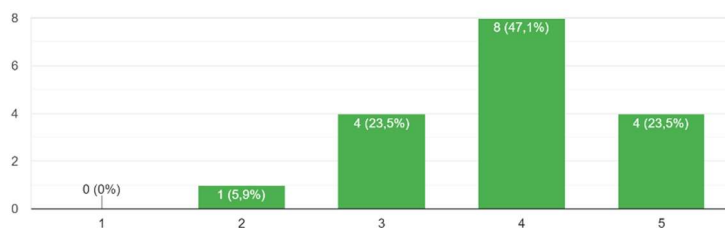


Gráfico 49 – Atribui trabalho individualizado em função das necessidades de cada aluno
Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

Anexo 9

Respostas à questão: “Considera que a utilização destes três métodos (diferenciação, gestão eco-comportamental e CLIL) é imperativa para uma sala de aula inclusiva e eficiente de ensino de Inglês? Justifique a sua resposta.”
“Sim.”
“Não é imperativa, mas importante, porque ajuda a adquirir competências linguísticas.”
“Sim”
“Sim. Respeita o perfil de aprendizagem dos vários alunos, espelha os seus interesses e necessidades, apoia na superação de dificuldades, mas também desafia a ir mais longe nas suas aprendizagens. Gere melhor a postura dos alunos em sala de aula, sensibiliza e responsabiliza o aluno no trabalho com os outros, e amplia competências linguísticas ao reforçar a compreensão de conteúdos pluridisciplinares em língua estrangeira.”
“A diferenciação é essencial, a gestão eco-comportamental tenha dúvidas quanto ao seu significado (desconheço a teoria subjacente) e o CLIL não é essencial, existem outras abordagens igualmente importantes.”
“Sim, mas as salas de aula onde leciono não permitem nada disso, pois tenho de usar tudo como os titulares deixam.”
“Talvez, depende o grupo de alunos que se tem em sala de aula”
“Sim, estamos a ensinar e a educar cidadãos e estes 3 métodos permitem que se tornem cidadãos mais conscientes, pró-ativos, incluídos e inclusivos”

“Sim. Aproxima o processo de aprendizagem das necessidades reais de conhecimento”
“Não, ao tornar uma metodologia "imperativa" parece que se está a excluir outras que também podem ser eficientes”
“Sim. Estamos a perder alunos e a formar robots”
“Por favor não confunda o conceito CLIL com a aplicação de atividades cross-curricular de determinados temas no decorrer do ano letivo. Acho importante as duas primeiras que refere, embora na gestão comportamental que faço o "eco" está implícito e nunca antes o tinha lido.”
“Excluindo a gestão eco-comportamental da qual não posso tecer opinião, a diferenciação tem de ser obrigatória para que o nosso trabalho chegue a todos os alunos de forma mais ou menos adaptada e CLIL é fundamental para a aprendizagem e aplicação da língua em contextos reais da sua utilização.”
“Falta de tempo”
“Não, não considero a gestão eco-comportamental como basilar na aprendizagem do Inglês nem na construção de salas inclusivas.”
“ ”

Tabela K – Considera que a utilização destes três métodos (diferenciação, gestão eco-comportamental e CLIL) é imperativa para uma sala de aula inclusiva e eficiente de ensino de Inglês? Justifique a sua resposta.

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

Anexo 10

a) O apoio a alunos com dificuldades na aprendizagem deve ser feito, individualmente, fora da sala de aula

17 respostas

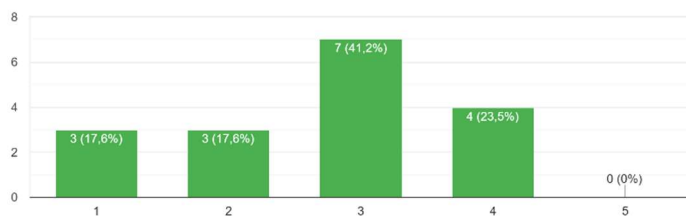


Gráfico 50 – O apoio a alunos com dificuldades na aprendizagem deve ser feito, individualmente, fora da sala de aula

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

b) É muito difícil trabalhar, na sala de aula, com alunos com necessidades de medidas de suporte
17 respostas

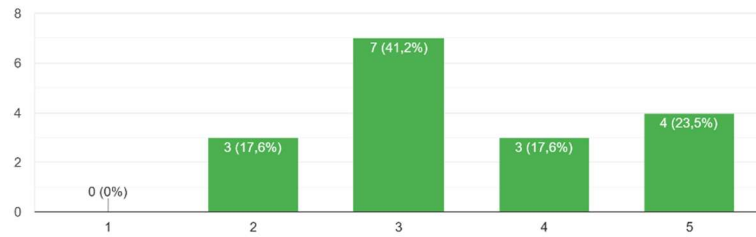


Gráfico 51 – É muito difícil trabalhar, na sala de aula, com alunos com necessidades de medidas de suporte

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

c) Um professor dificilmente consegue individualizar o ensino, na sala de aula
17 respostas

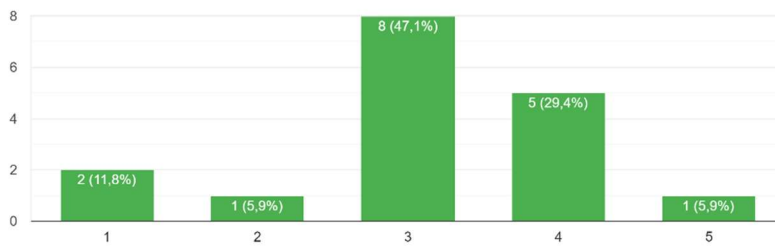


Gráfico 52 – Um professor dificilmente consegue individualizar o ensino, na sala de aula

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

Anexo 11

d) As turmas heterogéneas dificultam o avanço dos melhores alunos
17 respostas

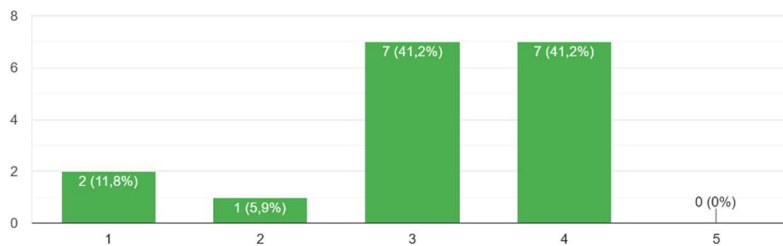


Gráfico 53 – As turmas heterogéneas dificultam o avanço dos melhores alunos

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

e) As turmas em que não existe grande discrepância nos alunos, em termos de idade e estilos de aprendizagem, permitem um trabalho mais produtivo

17 respostas

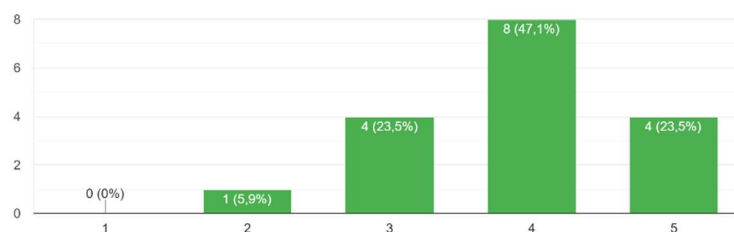


Gráfico 54 – As turmas em que não existe grande discrepância em termos de idade e estilos de aprendizagem, permitem um trabalho mais produtivo
Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

f) A diferenciação pedagógica é uma utopia

17 respostas

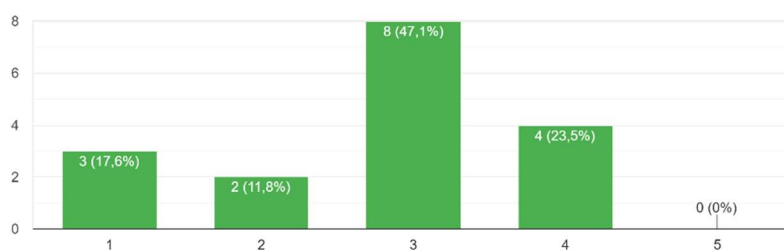


Gráfico 55 – A diferenciação pedagógica é uma utopia
Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

g) A diferenciação pedagógica só é possível em turmas reduzidas (até 20 alunos)

17 respostas

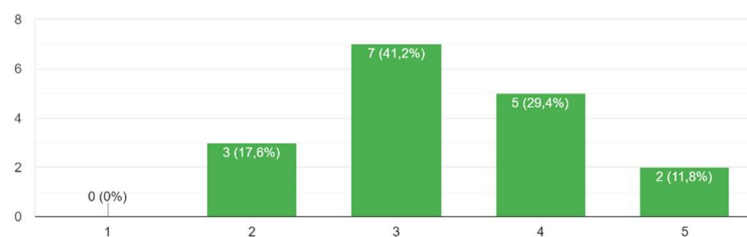


Gráfico 56 – A diferenciação pedagógica só é possível em turmas reduzidas
Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

Anexo 12

h) A principal função da planificação é transformar e adequar o currículo para o adaptar às características de cada contexto de ensino

17 respostas

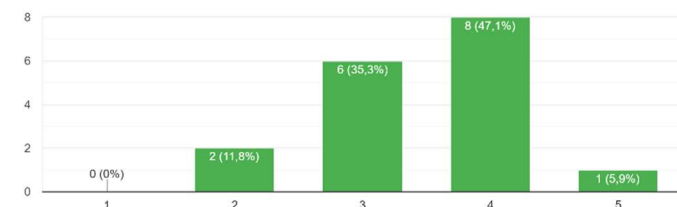


Gráfico 57 – A principal função da planificação é transformar e adequar o currículo para adaptar às características de cada contexto de ensino

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

i) O trabalho em grupo promove situações em que alguns alunos se aproveitam do trabalho dos outros

17 respostas

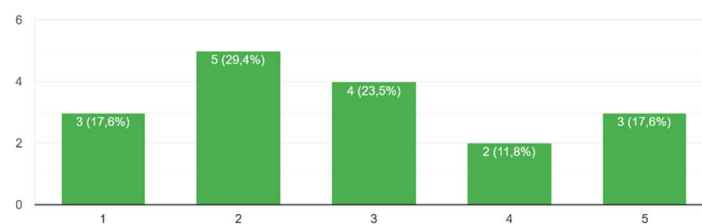


Gráfico 58 – O trabalho em grupo promove situações em que alguns alunos se aproveitam do trabalho dos outros

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

j) Os alunos com melhor aproveitamento, são prejudicados em turmas cujo desempenho da maioria é fraco

17 respostas

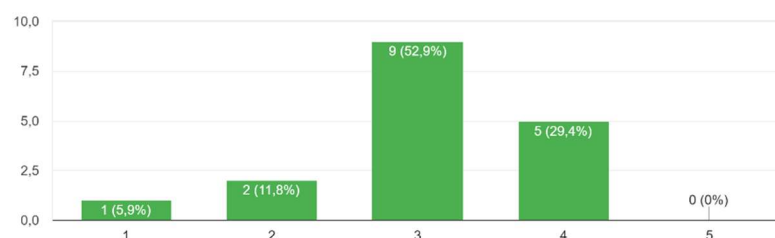


Gráfico 59 – Os alunos com melhor aproveitamento, são prejudicados em turmas cujo desempenho da maioria é fraco

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

Anexo 13

k) A utilização dos alunos mais competentes, numa determinada tarefa, para auxiliar os seus colegas com maiores dificuldades prejudica o rendimento dos primeiros

17 respostas

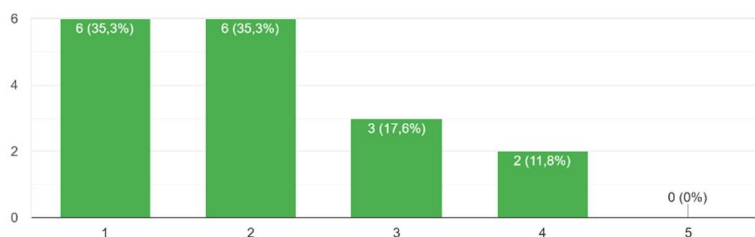


Gráfico 60 – A utilização dos alunos mais competentes, numa determinada tarefa, para auxiliar os seus colegas com maiores dificuldades, prejudica o rendimentos dos primeiros

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

l) O rendimento dos alunos no trabalho de grupo é reduzido

17 respostas

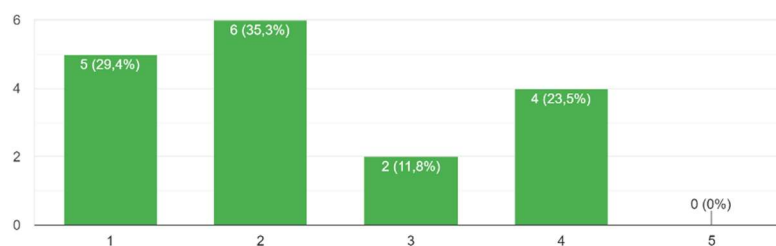


Gráfico 61 – O rendimento dos alunos no trabalho de grupo é reduzido

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

m) A extensão dos programas curriculares não permite a realização mais frequente de trabalhos de grupo

17 respostas

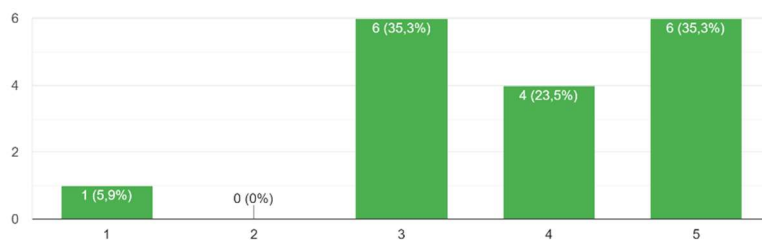


Gráfico 62 – A extensão dos programas curriculares não permite a realização mais frequente de trabalhos de grupo

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

n) As diferenças entre os alunos podem ser aproveitadas como recurso para o ensino e aprendizagem
17 respostas

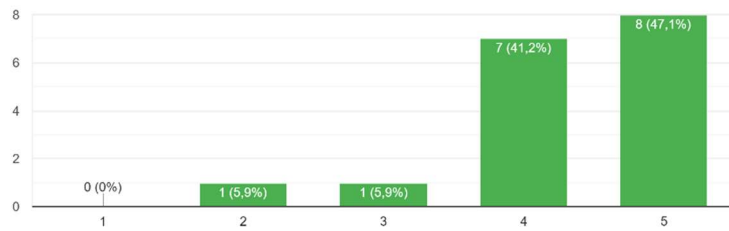


Gráfico 63 – As aprendizagens entre os alunos podem ser aproveitadas como recurso para o ensino e aprendizagem

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

Anexo 14

o) Os trabalhos de grupo permitem ao professor maior disponibilidade para o atendimento dos alunos com maiores dificuldades
17 respostas

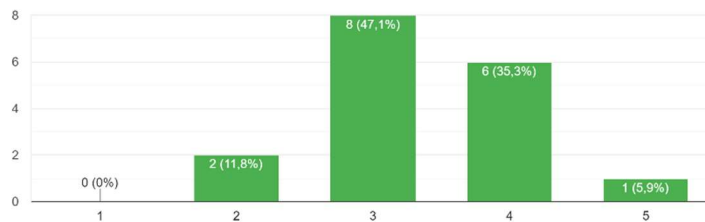


Gráfico 64 – Os trabalhos de grupo permitem ao professor maior disponibilidade para o atendimento dos alunos com maiores dificuldades

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

p) O professor é responsável pela aprendizagem de todos os alunos nas suas aulas
17 respostas

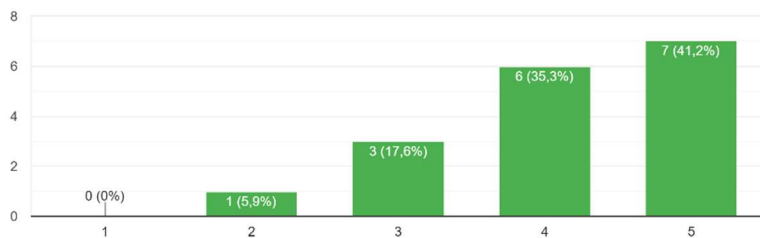


Gráfico 65 – O professor é responsável pela aprendizagem de todos os alunos nas suas aulas

Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

q) A planificação do ensino deve ser feita em função da aprendizagem de todos os alunos
17 respostas

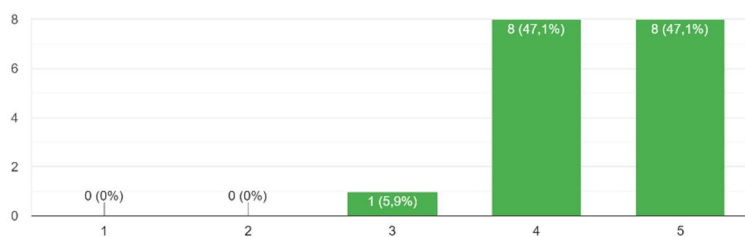


Gráfico 66 – A planificação do ensino deve ser feita em função da aprendizagem de todos os alunos
Fonte: Questionário elaborado por mim no Google Forms

ANEXO B

P. PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO



The amazing world of Food!



November 11th, 12th, 13th, 18th, 19th and 20th 2019

Class:	4ºB
Level:	A1
Teacher:	Tatiana Sofia da Costa Mêdas
Coordinators:	Professor Paulo Silva Professor Mário Cruz

FIRST LESSON PLAN

The students already know:

- The name of food and meals in Portuguese;
- The name of some food items and meals in English;
- The meaning of the verb like.

Contents

Concepts	Strategies	Attitudes
<p><u>Lexical</u> Food items</p>	<p>Discussing with the class;</p>	<p>Behavior;</p> <p>Expressing themselves;</p>
<p><u>Cultural</u> Picture book: <i>The very hungry Caterpillar</i></p>	<p>Storytelling;</p> <p>Looking at some pictures;</p> <p>Repeating some words.</p>	<p>Engagement in classroom activities.</p>

Aims

Specific Aims:

- To name food items;
- To be able to distinguish different types of food;
- To understand simple instructions.

Transversal Aims:

- To develop communication skills, with the class and the teacher;
- To be able to understand that food can be put into different categories.

Material

Stamp with greetings;

Interactive board;

Computer;

Projector;

Internet (for KWL chart);

Picture book: *The very hungry Caterpillar*;

My Notebook;

Black board;

Sheet with final chant.

Skills

Language Skill;

Strategic Skill;





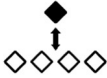
Social Skill;


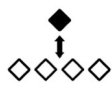

Interaction Skill;

Communication Skill;

Collaboration Skill.

LESSON PROCEDURES

Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p>Step 0 - Warm up</p> <p>Previously stamped in the entrance of the classroom are four types of greeting (hug, high-five, secret handshake and fist bump). Each student will choose what greeting he/she intends to do with the teacher, making then an orderly entrance in the classroom.</p> <p>The teacher stands in the doorway while the students enter and go to their sits in an ordered way.</p> <p>After the students are all seated, the teacher will great them with:</p> <p><i>Hello! Good afternoon! How are you today? Ready for today's lesson? Let's go then!</i></p> <p>The students are expected to answer back with:</p> <p><i>Hello! Fine/Not very good/ Tired/... Yes.</i></p> <p>If any student answers differently, then he/she will be asked the reason of his answer.</p> <div data-bbox="293 1559 692 1989" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <div style="background-color: #FFC0CB; padding: 2px; display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> HUG  </div> <div style="background-color: #ADD8E6; padding: 2px; display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> Handshake  </div> <div style="background-color: #FFFF00; padding: 2px; display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> High-Five  </div> <div style="background-color: #90EE90; padding: 2px; display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> FIST BUMP  </div> </div>		<p>Language Skill; Interaction Skill; Social Skill; Communication Skill;</p>	<p>5 minutes</p>

<p>Step 1 - Theme Introduction</p> <p>Once the class is calm and ready to begin in order, to introduce the new Unit <i>Food is great!</i>, the teacher will project on the board four images that give the hint to the class of the topic Food, for them to guess.</p>  <p>The teacher will ask the class</p> <p><i>What can you see in these images? Can you guess what the new unit is about?</i></p> <p>The students will be expected to answer in English, because it is a topic that they are a bit familiarized from the 3rd grade, with:</p> <p><i>Food! Meals! Fruits! Vegetables! Burger!, etc.</i></p> <p>However, if they answer in Portuguese:</p> <p><i>Comida! Fruta! Vegetais! Hambúrguer! Roda dos Alimentos!, etc</i></p> <p>The teacher will encourage them and say</p>		<p>Language Skill; Social Skill; Strategic Skill; Communication Skill;</p>	<p>5 minutes</p>
			

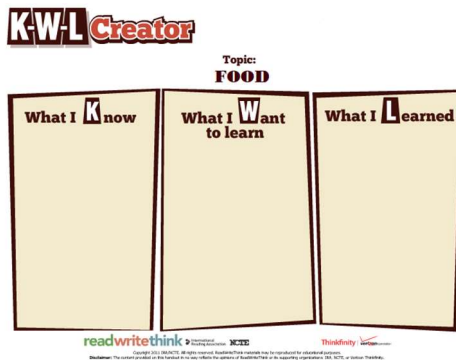
Good! And how do you say comida in English? Food! Great, so the topic of this new unit is Food!

The teacher will then ask the students to create a list of all the vocabulary that they will learn during their lessons together, explaining them that that means they will have to take note of all the new words or expressions they will talk about, as she will check them every lesson.

Step 2 – Vocabulary Activation – KWL chart

Once the students guess the new topic, the teacher will proceed to the next activity. Using the board and internet, it will be projected a KWL chart, for the students to fill in with the teacher’s help. The students are expected to draw a similar board in their *My Notebook* and fill it in while it is filled.

The teacher will ask the class to repeat the instructions given, just to be sure that everyone understood.



Language Skill;
Social Skill;
Communication
Skill;
Strategic Skill;
Interaction
Skill;
Collaboration
Skill;

10
minutes

some possibly known vocabulary back, like **apple, pear, strawberry, orange, ice-cream and cupcake**. And some new vocabulary, like **salami, pickle, lollipop and Swiss cheese**.

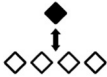
The teacher will use the interactive board and the projector to show a slide-share with the picture-book's pages, so that the students can follow as the teacher tells the story.



As the teacher tells the story, she will try to capture the students full attention, by being expressive. After telling the story, some students chosen at random will be asked to read the story, to train their reading and to make sure the story really was fully understood by the students.

What food items are mentioned in the story?

The students must answer with what they heard and read in the story. This moment will be helpful for the teacher to assess which students were paying attention and which not.

<p>The students are expected to answer names like:</p> <p><i>Apples, cupcake, salami, plums, sausage, watermelon, etc.</i></p> <p>The teacher will then ask randomly selected students do go to the board and write down those words under the image of the respective food and to write them in the <i>My Notebook</i>, so that they can later study.</p> <p>This exercise will make them remember what was spoken during the lesson and keep it fresh or next lesson.</p> <p>Step 4 – School day ends now</p> <p>Before closing the lesson, the teacher will ask:</p> <p><i>What did we learn today? What new vocabulary have we got to know?</i></p> <p>At the end of the lesson, the teacher will propose a chant as a closing routine for every lesson. The teacher will give every student the chant for them to put in their notebook. Then the teacher and the students will train the chant and end the class.</p> <p><i>See you later alligator After a while crocodile Another hour, sunflower</i></p> <p><i>Bye-bye butterfly! Our school day now ends</i></p>		<p>Language Skill Interaction Skill Social Skill Communication Skill</p>	<p>5 minutes</p>
---	---	--	----------------------

<p style="text-align: center;"><i>So goodbye, my friends!</i></p> <p>The teacher sends them away, telling them:</p> <p style="text-align: center;"><i>You may pack up your things and go, see you tomorrow!</i></p>			
---	--	--	--

Note: During the lesson, the teacher will go around to see if everyone is writing down the vocabulary.

EVALUATION

For the students:

- To assess their behavior during activities;
- To assess pupils autonomy;
- To assess their ability to identify various food items;
- To assess their ability to understand the information given in a story.

For the teacher:

- To reflect on the effect of the activities proposed;
- To reflect on the time proposed for each activity;
- To reflect on whether the students achieved the aims intended;
- To reflect on the individual/pair/group work, and if they were succeeded.

SECOND LESSON PLAN

The students already know:

- The name of some fruits and vegetables;
- The name of some other types of food, mentioned in the picture book.

Contents

Concepts	Strategies	Attitudes
<p><u>Lexical</u> Food items:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fruits and vegetables. 	<p>Discussing with the class;</p> <p>Doing an Alphabet soup;</p> <p>Watching to two videos and listening to the songs;</p> <p>Singing and dancing along to a song;</p>	<p>Behavior;</p> <p>Expressing themselves;</p> <p>Engagement in classroom activities.</p>
<p><u>Cultural</u> Picture book: <i>The very hungry Caterpillar</i></p> <p>Video: <i>Colorful fruits</i></p> <p><i>Oats, peas, beans and Barley grow</i></p>		

Aims

Specific Aims:

- To name food items;
- To be able to distinguish different types of fruits and vegetables;
- To understand simple instructions.

Transversal Aims:

- To develop communication skills, with the class and the teacher;
- To sing and dance along songs.

Material

Stamp with greetings;
Interactive board;
Computer;

Projector;
Internet;
Picture book: *The very hungry Caterpillar*;
My Notebook;
Black board;
Video: *Colorful fruits*;
Sheet with Alphabet soup on Vegetables
Video: *Oats, peas, beans and Barley grow*;
Sheet with final chant.

Skills

Language Skill;
Strategic Skill;
Social Skill;
Communication Skill;
Interaction Skill.

LESSON PROCEDURES

Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p>Step 0 - Warm up</p> <p>Previously stamped in the entrance of the classroom are four types of greeting (hug, high-five, secret handshake and fist bump). Each student will choose what greeting he/she intends to do with the teacher, making then an orderly entrance in the classroom.</p> <p>The teacher stands in the doorway while the students enter and go to their sits in an ordered way.</p> <p>After the students are all seated, the teacher will great them with:</p> <p><i>Hello! Good afternoon! How are you today? Ready for today's lesson? Let's go then!</i></p> <p>The students are expected to answer back with:</p> <p><i>Hello! Fine/Not very good/ Tired/... Yes.</i></p> <p>If any student answers differently, then he/she will be asked the reason of his answer.</p> <div data-bbox="272 1563 675 1989" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;"> </p> <p style="text-align: center;"> </p> <p style="text-align: center;"> </p> <p style="text-align: center;"> </p> </div>		<p>Language Skill Interaction Skill Social Skill Communication Skill</p>	<p>5 minutes</p>

The song will first be heard and the students must try to accompany the lyrics along with the teacher.



Is there any new fruit in this song?

(in the case of them not had mentioned any of them in the previous lesson)

Do you know the meaning of all the fruits?

Yes/No

So, let's translate them all!

One student at a time will have the opportunity to translate one fruit. Those who don't have the chance to do it will later have it in a next exercise.

Cherry - Cereja

Tomato - Tomate

Strawberry - Morango

Apple - Maçã

Kiwi - Kiwi

Melon - Melão

Banana - Banana

Lemon - Limão

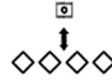
Pineapple - Ananás

Grape - Uva

Plum - Ameixa

Blueberry - Mirtilo

Let's hear it one more time and sing along? Yes!



12
minutes

After hearing the song, the students will be asked to write down in their *My Notebook* the fruits present in the song, if they had not been mentioned in the previous lesson.

Step 2 – Find the vegetables

Once everyone has written down every fruit, the teacher will hand out an Alphabet soup in which the students will have to find the words indicated while the timer counts 4 minutes.

This exercise is an adaptation from the exercise 2 from page 40 of the Pupil’s book.

While the students do the Alphabet Soup, the teacher will write down on the black board all the words.

After the timer stops, the students must stop and say how many words they found while the teacher asks.

Who found twelve words? And eleven?

(and so on until everyone has said)

Vegetables

P	V	B	R	O	C	C	O	L	I	B	C
E	L	P	O	T	A	T	O	E	S	E	A
A	D	H	L	E	T	T	U	C	E	A	R
S	C	P	U	M	P	K	I	N	B	N	R
C	O	U	R	G	E	T	T	E	E	S	O
S	R	D	M	U	S	H	R	O	O	M	T
B	N	C	U	C	U	M	B	E	R	U	S
M	W	C	E	L	E	R	Y	D	F	E	F

Find the following words in the puzzle.
Words are hidden → and ↓ .

BEANS	COURGETTE	POTATOES
BROCCOLI	CUCUMBER	PUMPKIN
CARROTS	LETTUCE	
CELERY	MUSHROOM	
CORN	PEAS	

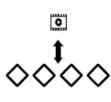


Language Skill;
Strategic Skill;
Social Skill;

4
minutes



3
minutes

<p style="text-align: center;">Peas - Ervilhas Lettuce - Alface Pepper - Pimento</p> <p>Step 3 – Dance along</p> <p>To conclude the vegetables theme, the teacher will play another song called <i>Oats, peas, beans and Barley grow</i>.</p> <p>Students will be encouraged to get up from their chairs and put behind them to sing and dance along the song, with the teachers help.</p> <p>The song will be played at least two times: the first time to get them familiarized with the song and dance, and the second one to all sing and dance along.</p> <p><i>Do you know the meaning of Oats, peas, beans and barley?</i></p> <p>Students will be expected to know that peas and beans are <i>ervilhas</i> and <i>feijões</i>, because of the previous exercise, but they might not know oats and barley meaning.</p> <p><i>No teacher, we don't know what oats and barley means, but peas and beans are ervilhas and feijões.</i></p> <p><i>Good, very well! Oats is aveia and barley is cevada. Two more new words to add to our vocabulary list!</i></p> <p>After everyone has written down the words on the list, the teacher will play the video.</p>		<p>Language Skill; Social Skill; Communication Skill; Interaction Skill;</p>	
--	---	--	--

EVALUATION

For the students:

- To assess their behavior during activities;
- To assess pupils autonomy;
- To assess their ability to identify various food items;

For the teacher:

- To reflect on the effect of the activities proposed;
- To reflect on the time proposed for each activity;
- To reflect on whether the students achieved the aims intended;
- To reflect on the individual/pair/group work, and if they were succeeded.

THIRD LESSON PLAN

The students already know:

- Familiar with the verb like;
- The name of food items;
- The difference between the various types of food.

Contents

Concepts	Strategies	Attitudes
<p><u>Lexical</u> Food items</p> <p><u>Grammar</u> Do you like...?; I like/I don't like.</p>	<p>Exercises on the book;</p> <p>Discussing with the class;</p> <p>Asking and answering to some questions.</p>	<p>Behavior;</p> <p>Expressing themselves;</p> <p>Pair/group work;</p> <p>Helping others.;</p> <p>Engagement in classroom activities.</p>
<p><u>Cultural</u> Picture book: <i>The very hungry Caterpillar</i></p>		

Aims

Specific Aims:

- To name food items;
- To be able to distinguish different types of food;
- To understand the usage of the verb like;
- To understand simple instructions.

Transversal Aims:

- To develop communication skills, with the class and the teacher;
- To develop pair/group work;

Material

Stamp with greetings;

Interactive board;

Computer;

Projector;

Picture book: *The very hungry Caterpillar*;

My Notebook;

Pupil's book;

Black board;

Sheet with final chant.

Grammar

Do you like...?;

I like/I don't like;

Skills

Language Skill;





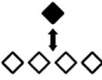
Strategic Skill;

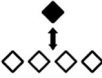
Social Skill;

Communication Skill;

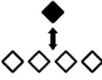
Interaction Skill.

LESSON PROCEDURES

Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p>Step 0 - Warm up</p> <p>Previously stamped in the entrance of the classroom are four types of greeting (hug, high-five, secret handshake and fist bump). Each student will choose what greeting he/she intends to do with the teacher, making then an orderly entrance in the classroom.</p> <p>The teacher stands in the doorway while the students enter and go to their sits in an ordered way.</p> <p>After the students are all seated, the teacher will great them with:</p> <p><i>Hello! Good afternoon! How are you today? Ready for today's lesson? Let's go then!</i></p> <p>The students are expected to answer back with:</p> <p><i>Hello! Fine/Not very good/ Tired/... Yes.</i></p> <p>If any student answers differently, then he/she will be asked the reason of his answer.</p> <div data-bbox="268 1570 671 2000" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>HUG </p> <p>Handshake </p> <p>High-Five </p> <p>FIST BUMP </p> </div>		<p>Language Skill</p> <p>Interaction Skill</p> <p>Social Skill</p> <p>Communication Skill</p>	<p>5 minutes</p>

<p>If students seem to not understand the question, the teacher will explain in Portuguese:</p> <p><i>É possível dividir estas comidas por categorias? Por exemplo, o Swiss cheese é um queijo, sausage e salami são...? Carnes! Very well! And the rest? São coisas doces certo? Sim/Yes! And how do you say doces in English? Sweets! Very good!</i></p> <p>Students will always be encouraged to speak in English, although Portuguese will be tolerated in certain moments, but then English will be introduced.</p> <p><i>What other types of food do we know? You may say in them Portuguese or English.</i></p> <p><i>Arroz/rice, massa/pasta, carne/meat, peixe/fish, frango/chicken, batatas fritas/French fries/chips, etc.</i></p> <p>According with the students answers, the teacher will write down on the board the Portuguese word and ask the class if anyone knows the word in English, expecting students to raise their arms to answer.</p> <p><i>And what about drinks? What drinks do you know?</i></p>			<p>2 minutes</p>
--	---	--	----------------------

<p><i>and they will have to answer ‘Yes, I do.../No I don’t...’. You must ask each other at least two questions. You may start. If you have any doubt call me.</i></p> <p>Students will also be told that once they finish it and train it they will read it to the class.</p> <p>Step 3 – Pupil’s Book</p> <p>After all the students have presented their dialogues, the teacher will ask them to open their pupil’s book on page 48 and do exercise 21 in 2 minutes.</p> <p>If there is not enough time to do it in class, students will do it as homework, alongside with ten sentences about what they like and don’t like, in a page single page with the title ‘Do you like...?’ and drawings of some of the food items, the likes on one side and the don’t likes on the other. These drawings will be put in the classroom walls.</p> <p>Step 4 – Guess the food!</p> <p>Once the exercise is finished, the teacher will put in the front of the class a bag with food items. Each student will have the chance to come to the front, blindfolded, and through touch and smell, guess the food item that has in its hands. The class must be silent and if necessary</p>	<p style="text-align: center;">◇</p> <p style="text-align: center;">◇</p>	<p>Language Skill; Interaction Skill;</p> <p>Language Skill; Social Skill; Communication Skill; Interaction Skill.</p>	<p style="text-align: center;">3 minutes</p> <p style="text-align: center;">3 minutes</p> <p style="text-align: center;">10 minutes</p>
---	---	--	---

<p>help, students will be given the chance to help the one in the front but only using English vocabulary.</p> <p>Step 5 – School day ends now</p> <p>Before closing the lesson, the teacher will ask:</p> <p><i>What did we learn today? What new vocabulary have we got to know?</i></p> <p>At the end of the lesson, the teacher will propose a chant as a closing routine for every lesson. The students already have the chant, given by the teacher in the previous lesson.</p> <p><i>See you later alligator After a while crocodile Another hour, sunflower</i></p> <p><i>Bye-bye butterfly! Our school day now ends So goodbye, my friends!</i></p> <p>The teacher sends them away, telling them:</p> <p><i>You may pack up your things and go, see you tomorrow!</i></p>		<p>Language Skill</p> <p>Interaction</p> <p>Skill</p> <p>Social Skill</p> <p>Communication</p> <p>Skill</p>	<p>2 minutes</p>
---	---	---	----------------------

Note: During the lesson, the teacher will go around to see if everyone is writing down the vocabulary.

EVALUATION

For the students:

- To assess their behavior during activities;
- To assess pupils autonomy;
- To assess their ability to identify various food items;
- To assess if they can communicate among themselves;
- To assess their pair/group work.

For the teacher:

- To reflect on the effect of the activities proposed;
- To reflect on the time proposed for each activity;
- To reflect on whether the students achieved the aims intended;
- To reflect on the individual/pair/group work, and if they were succeeded.

FOURTH LESSON PLAN

The students already know:

- The names of food items;
- The names of meals;
- How to use the verb 'like'.

Contents

Concepts	Strategies	Attitudes
<p><u>Lexical</u> Food items; Meals and menu.</p> <p><u>Grammar</u> Articles; Stating preference.</p>	<p>Exercises on the book;</p> <p>Discussing with the class;</p>	<p>Behavior;</p> <p>Expressing themselves;</p> <p>Group work;</p> <p>Engagement in classroom activities;</p> <p>Helping others.</p>

Aims

Specific Aims:

- To name food items;
- To be able to distinguish different types of food;
- To state preferences;
- To understand the use of articles;
- To organize meals.

Transversal Aims:

- To develop communication skills, with the class and the teacher;
- To interact with their class colleagues;
- To develop pair/group work;
- To share their work with the class;
- To make decisions as a group.

Material

Stamp with greetings;
Interactive board;
Computer;
Projector;

Colored papers;
Activity book;
My Notebook;
Blank sheets to write the meals down;
Black board;
Sheet with final chant.


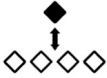
Grammar


Articles;
Stating preferences.

Skills

Language Skill;
Strategic Skill;
Social Skill;
Communication Skill;
Interaction Skill;
Collaboration Skill.

LESSON PROCEDURES

Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p>Step 0 - Warm up</p> <p>Previously stamped in the entrance of the classroom are four types of greeting (hug, high-five, secret handshake, and fist bump). Each student will choose what greeting he/she intends to do with the teacher, making then an orderly entrance in the classroom.</p> <p>The teacher stands in the doorway while the students enter and go to their sits in an ordered way.</p> <p>After the students are all seated, the teacher will great them with:</p> <p><i>Hello! Good afternoon! How are you today? Ready for today's lesson? Let's go then!</i></p> <p>The students are expected to answer back with:</p> <p><i>Hello! Fine/Not very good/Tired/... Yes.</i></p> <p>If any student answers differently, then he/she will be asked the reason of his answer.</p> <div data-bbox="309 1563 711 1995" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;">  </div>		<p>Language Skill Interaction Skill Social Skill Communication Skill</p>	<p>6 minutes</p>

<p>students may call the teacher for help.</p> <p style="text-align: center;">Group yellow – Snack Group pink – Dinner Group green – Breakfast Group Orange – Lunch</p> <p>After given some minutes to create a list, the teacher will swap some students from each group to create new groups composed by at least one student of each previous group. These new group will have the task to create a menu for an entire day, including the four meals. The teacher will explain this new task in Portuguese to facilitate the students understanding and create a connection.</p> <p>These menus will be presented to the class on the next lesson and will be put in the classroom walls after, with the students names on it.</p> <p>Step 4 – School day ends now Before closing the lesson, the teacher will ask:</p> <p style="text-align: center;"><i>What did we learn today? What new vocabulary have we got to know?</i></p> <p>At the end of the lesson, the teacher will propose a chant as a closing routine for every lesson. The students already have the chant, given by the teacher in the previous lesson.</p>		<p>Collaboration Skill;</p> <p>Language Skill Interaction Skill Social Skill Communication Skill</p>	<p>4 minutes</p>
---	---	--	----------------------

<p>See you later alligator After a while crocodile Another hour, sunflower</p> <p>Bye-bye butterfly! Our school day now ends So goodbye, my friends!</p> <p>The teacher sends them away, telling them: You may pack up your things and go, see you tomorrow!</p>			
---	--	--	--

Note: During the lesson, the teacher will go around to see if everyone is writing down the vocabulary.

EVALUATION

For the students:

- To assess their behavior during activities;
- To assess pupils autonomy;
- To assess their ability to identify various food items;
- To assess if they can communicate among themselves;
- To assess their pair/group work.

For the teacher:

- To reflect on the effect of the activities proposed;
- To reflect on the time proposed for each activity;
- To reflect on whether the students achieved the aims intended;
- To reflect on the individual/pair/group work, and if they were succeeded.

FIFTH LESSON PLAN

The students already know:

- The name of food items;
- The names of meals and what to eat in them;
- The name of some countries.

Contents

Concepts	Strategies	Attitudes
<p><u>Lexical</u> Food items; UK's culture.</p>	<p>Exercises on the book; Discussing with the class;</p>	<p>Behavior; Expressing themselves; Group work; Helping others; Engagement in classroom activities; Reacting to food customs from other countries.</p>
<p><u>Cultural</u> Making of posters with UK's fun facts.</p>		

Aims

Specific Aims:

- To name food items;
- To be able to distinguish different types of food;
- To understand simple instructions.

Transversal Aims:

- To develop communication skills, with the class and the teacher;
- To interact with their class colleagues;
- To develop pair/group work;
- To share their work with the class;
- To make decisions as a group.

Material

Stamp with greetings;

Interactive board;

Computer;


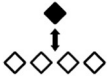
Projector;



Internet;
My Notebook;
Black board;
Students sheets with menus;
Sheet with final chant.


Skills

Language Skill;
Strategic Skill;
Social Skill;
Collaboration Skill;
Communication Skill;
Intercultural Skill;
Interaction Skill.

LESSON PROCEDURES

Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p>Step 0 - Warm up</p> <p>Previously stamped in the entrance of the classroom are four types of greeting (hug, high-five, secret handshake, and fist bump). Each student will choose what greeting he/she intends to do with the teacher, making then an orderly entrance in the classroom.</p> <p>The teacher stands in the doorway while the students enter and go to their sits in an ordered way.</p> <p>After the students are all seated, the teacher will great them with:</p> <p><i>Hello! Good afternoon! How are you today? Ready for today's lesson? Let's go then!</i></p> <p>The students are expected to answer back with:</p> <p><i>Hello! Fine/Not very good/ Tired/... Yes.</i></p> <p>If any student answers differently, then he/she will be asked the reason of his answer.</p> <div data-bbox="288 1585 691 2018" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;">  </div>		<p>Language Skill Interaction Skill Social Skill Communication Skill</p>	<p>5 minutes</p>

<p>Step 1 – May I show you the menu?</p> <p>Once the class is calm and ready to begin, the teacher will ask the groups from the previous lesson if they have finished their menus. If not, they will be given some more minutes to do it.</p> <p>After they are done, each group will come to the front of the room and read the menu they have created, dividing the readings for the members of the group. By doing so, they will all have a part in the work and will be training their reading skills. The teacher will also be able to assess if all the students were committed to the menu creation.</p>		<p>Language Skill; Strategic Skill; Social Skill; Collaboration Skill; Communication Skill; Interaction Skill;</p>	<p>10 minutes</p>
<p>Step 2 – What can I eat?</p> <p>After all the presentations, students will be asked to open their Pupil’s Books on page 48 and do exercise 20.</p> <p>Once they have finished it, they will correct it all together, using the eBook.</p> <p>After the correction, they will be asked to do exercise 2 from page 26 of the Activity Book. They will quickly correct it once finished.</p>		<p>Language Skill;</p>	<p>8 minutes</p>

<p>Step 5 – School day ends now</p> <p>Before closing the lesson, the teacher will ask:</p> <p><i>What did we learn today? What new vocabulary have we got to know?</i></p> <p>At the end of the lesson, the teacher will propose a chant as a closing routine for every lesson. The students already have the chant, given by the teacher in the previous lesson.</p> <p><i>See you later alligator After a while crocodile Another hour, sunflower</i></p> <p><i>Bye-bye butterfly! Our school day now ends So goodbye, my friends!</i></p> <p>The teacher sends them away, telling them:</p> <p><i>You may pack up your things and go, see you tomorrow!</i></p>		<p>Language Skill</p> <p>Interaction</p> <p>Skill</p> <p>Social Skill</p> <p>Communication</p> <p>Skill</p>	
--	---	---	--

Note: During the lesson the teacher will go around to see if everyone is writing down the vocabulary.

EVALUATION

For the students:

- To assess their behavior during activities;
- To assess pupils autonomy;

- To assess their ability to identify various food items;
- To assess if they can identify dishes from other countries;

For the teacher:

- To reflect on the effect of the activities proposed;
- To reflect on the time proposed for each activity;
- To reflect on whether the students achieved the aims intended;
- To reflect on the individual/pair/group work, and if they were succeeded.

SIXTH LESSON PLAN

The students already know:

- The name of food items;
- The name of meals;
- Some cultural aspects regarding the UK.

Contents

Concepts	Strategies	Attitudes
<u>Lexical</u> Food items; Cooking vocabulary.	Discussing with the class; Looking at some pictures; KWL chart; Doing a Master Chef Class.	Behavior; Expressing themselves; Engagement in classroom activities; Reacting to food related to customs from United Kingdom.

Aims

Specific Aims:

- To name food items;
- To understand simple instructions;
- Distinguish food items.

Transversal Aims:

- To develop communication skills, with the class and the teacher;
- To interact with their class colleagues;
- To explore food customs from the UK;
- To understand some new facts about the UK.

Material


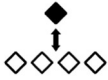
Stamp with greetings;


Interactive board;
Computer;
Projector;
PowerPoint presentation;
My Notebook;
Black board;
KWL chart;
Sheet with final chant.

Skills

Language Skill;
Strategic Skill;
Social Skill;
Intercultural Skill;
Communication Skill;
Interaction Skill.

LESSON PROCEDURES

Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p>Step 0 - Warm up</p> <p>Previously stamped in the entrance of the classroom are four types of greeting (hug, high-five, secret handshake, and fist bump). Each student will choose what greeting he/she intends to do with the teacher, making then an orderly entrance in the classroom.</p> <p>The teacher stands in the doorway while the students enter and go to their sits in an ordered way.</p> <p>After the students are all seated, the teacher will great them with:</p> <p><i>Hello! Good afternoon! How are you today? Ready for today's lesson? Let's go then!</i></p> <p>The students are expected to answer back with:</p> <p><i>Hello! Fine/Not very good/Tired/... Yes.</i></p> <p>If any student answers differently, then he/she will be asked the reason of his answer.</p> <div data-bbox="284 1554 687 1984" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;">  </div>		<p>Language Skill Interaction Skill Social Skill Communication Skill</p>	<p>5 minutes</p>

<p>present its plate to the judges. They will grade each one and present the winner.</p> <p>Step 4 – School day ends now</p> <p>Before closing the lesson, the teacher will ask:</p> <p><i>What did we learn today? What new vocabulary have we got to know?</i></p> <p>At the end of the lesson, the teacher will propose a chant as a closing routine for every lesson. The students already have the chant, given by the teacher in the previous lesson.</p> <p><i>See you later alligator After a while crocodile Another hour, sunflower</i></p> <p><i>Bye-bye butterfly! Our school day now ends So goodbye, my friends!</i></p> <p>The teacher sends them away, telling them:</p> <p><i>You may pack up your things and go, see you tomorrow!</i></p>		<p>Language Skill Interaction Skill Social Skill Communication Skill</p>	<p>4 minutes</p>
---	---	--	----------------------

Note: During the lesson, the teacher will go around to see if everyone is writing down the vocabulary.

EVALUATION

For the students:

- To assess their behavior during activities;
- To assess pupils autonomy;
- To assess their ability to identify various food items;
- To assess if they can identify food and dishes typical of other countries;
- To assess how they react in contact with a new different culture;
- To assess their ability to answer a quiz, individually.

For the teacher:

- To reflect on the effect of the activities proposed;
- To reflect on the time proposed for each activity;
- To reflect on whether the students achieved the aims intended;
- To reflect on the individual/pair/group work, and if they were succeeded.

Time on a rush



January 6th, 7th, 8th, 13th, 14th and 15th 2020

Class:	4ºB
Level:	A1
Teacher:	Tatiana Sofia da Costa Mêdas
Coordinators:	Professor Paulo Silva Professor Mário Cruz

FIRST LESSON PLAN

The students already know:

- Numbers from 0 to 100;
- Distinguish a clock from a watch and their purpose.

Contents

Concepts	Strategies	Attitudes
<u>Lexical</u> Numbers Hours Minutes	Discussing with the class; Repeating some words.	Behavior; Expressing themselves; Engagement in classroom activities.

Aims

Specific Aims:

- To tell the time;
- To understand how a clock works;

Transversal Aims:

- To develop communication skills, with the class and the teacher;
- To distinguish the parts of a clock (past, to, quarter, half).

Material

Stamp with greetings;

Black board;

Sheet with numbers from 0 to 100;

Power points;

Pupil's Book;

Interactive board;

Computer;

Projector;

Internet (for KWL chart);

My Notebook;

Sheet with final chant.

Skills

Language Skill;


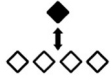
Social Skill;




Interaction Skill;

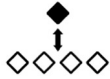
Communication Skill;

Collaboration Skill.

LESSON PROCEDURES

Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p>Step 0 - Warm up</p> <p>Stamped in the entrance of the classroom are four types of greeting (hug, high-five, secret handshake and fist bump). These were put there on the first term and students are already familiarized with them.</p> <p>Each student will choose what greeting he/she intends to do with the teacher, making then an orderly entrance in the classroom.</p> <p>The teacher stands in the doorway while the students enter and go to their seats in an ordered way.</p> <p>After the students are all seated, the teacher will greet them with:</p> <p><i>Hello! Good afternoon! How are you today? Ready for today's lesson? Let's go then!</i></p> <p>The students are expected to answer back with:</p> <p><i>Hello! Fine/Not very good/Tired/... Yes.</i></p> <p>If any student answers differently, then he/she will be asked the reason of his answer.</p> 		<p>Language Skill; Interaction Skill; Social Skill; Communication Skill;</p>	<p>5 minutes</p>

<p>Step 1 – Que horas são?</p> <p>Once the class is ready to begin, the teacher will ask the students if they know how to tell time in Portuguese.</p> <p>After doing so, if any student know she will ask them to say the examples that will be projected. If they do not know, the teacher will assist them.</p> <p>Step 2 – KWL chart time</p> <p>The teacher will fill in the chart’s first two columns: <i>What I know</i> and <i>What I want to know</i>. The last column will be done on the last lesson. Through the lessons, one other topic will be introduced: the daily routines. The teacher will then come back to the chart and complete the two columns.</p> <p>Step 3 – Remember the numbers</p> <p>After recognizing if the students are familiarized with the way of telling time in Portuguese, the teacher will proceed to review the numbers, from 0 to 100, with the students. For that, she will ask the students to say the number, one by one, while she projects them, on the board, in a random order. She will also ask them to clap their hands if they say a multiple of ten. After the student answers, the teacher will project the number on its written form. At the end of the class the teacher will hand out a sheet with all the numbers,</p>	  	<p>Language Skill; Social Skill; Communication Skill;</p> <p>Language Skill; Social Skill; Interaction Skill; Communication Skill; Collaboration Skill.</p> <p>Language Skill; Social Skill; Interaction Skill; Communication Skill;</p>	<p>4 minutes</p> <p>6 minutes</p> <p>5 minutes</p>
---	---	--	--

<p>After that, she will explain how the minutes go. (1 minute to 59 minutes; that they can count in 5: 5 minutes, 10 minutes, ...; 15 minutes or quarter; To – for the left side of the clock; Past – for the right side of the clock). The teacher will explain the difference between the to and the past, and explain that some hours, like 12:00 and 00:00 have a proper name: midday and midnight, respectively.</p> <p>Step 5 – School day ends now</p> <p>Before closing the lesson, the teacher will ask:</p> <p><i>What did we learn today? What new vocabulary have we got to know?</i></p> <p>At the end of the lesson, the teacher will say the chant as a closing routine with the students. The students already have the chant, given by the teacher in the previous term.</p> <p><i>See you later alligator After a while crocodile Another hour, sunflower</i></p> <p><i>Bye-bye butterfly! Our school day now ends So goodbye, my friends!</i></p> <p>The teacher sends them away, telling them:</p>		<p>Language Skill Interaction Skill Social Skill Communication Skill</p>	<p>5 minutes</p>
--	---	--	----------------------

<i>You may pack up your things and go, see you tomorrow!</i>			
---	--	--	--

EVALUATION

For the students:

- To assess their behavior during activities;
- To assess pupils autonomy;
- To assess their ability understanding telling time.

For the teacher:

- To reflect on the time proposed for each activity;
- To reflect on whether the students achieved the aims intended;
- To reflect on the individual/pair/group work, and if they were succeeded.

SECOND LESSON PLAN

The students already know:

- A little about telling time;
- The existence of Prepositions of time but not how to use them in every context.

Contents

Concepts	Strategies	Attitudes
<p><u>Lexical</u></p> <p>Telling time: Hours, minutes.</p> <p>Describe specific times.</p>	<p>Discussing with the class;</p> <p>Do an interactive activity;</p>	<p>Behavior;</p> <p>Expressing themselves;</p> <p>Be able to work together;</p> <p>Engagement in classroom activities.</p>
<p><u>Grammar</u></p> <p>Prepositions of time.</p>	<p>Do pair work.</p>	

Aims

Specific Aims:

- To tell time;
- To distinguish and use correctly prepositions of time.

Transversal Aims:

- To develop communication skills, with the class and the teacher;
- To work in groups and help each other.

Material

Stamp with greetings;
 Sheet with a list of students for every student;
 Power point;
 Paper watches;
 Pupil's Book;
 Interactive board;
 Computer;
 Projector;
My Notebook;

Sheet with final chant.

Skills

Language Skill;

Social Skill;


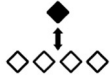
Interaction Skill;

Communication Skill;

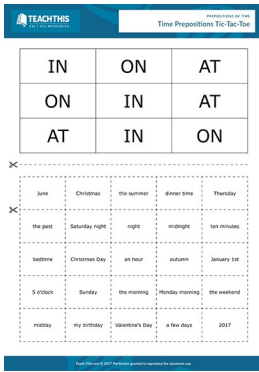
Strategic Skill;

Collaboration Skill.

LESSON PROCEDURES

Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p>Step 0 - Warm up</p> <p>Stamped in the entrance of the classroom are four types of greeting (hug, high-five, secret handshake and fist bump). These were put there on the first term and students are already familiarized with them.</p> <p>Each student will choose what greeting he/she intends to do with the teacher, making then an orderly entrance in the classroom.</p> <p>The teacher stands in the doorway while the students enter and go to their seats in an ordered way.</p> <p>After the students are all seated, the teacher will greet them with:</p> <p><i>Hello! Good afternoon! How are you today? Ready for today's lesson? Let's go then!</i></p> <p>The students are expected to answer back with:</p> <p><i>Hello! Fine/Not very good/Tired/... Yes.</i></p> <p>If any student answers differently, then he/she will be asked the reason of his answer.</p> <div data-bbox="343 1637 668 1989" style="border: 1px solid black; padding: 5px;">  </div>		<p>Language Skill; Interaction Skill; Social Skill; Communication Skill;</p>	<p>5 minutes</p>

<p>Step 1 – Let’s see if you got it</p> <p>To see if the students understood the topic discussed on the previous lesson, the teacher will ask them to open their Pupil’s Book and do exercise 1 on page 52, which will them be corrected.</p> <p>Step 2 – Tic Tac Toe</p> <p>The teacher will deliver each pair a sheet with the game Tic Tac Toe and a set of cards with time expressions. The first student takes a time expression card from the pile and chooses a time preposition square on the grid that they think matches with the time expression. Then the student makes a sentence using the prepositional time phrase. If he/she makes a grammatically correct sentence, he/she marks the square with an O or X in pencil. The other student must do the same. The game ends when one of them has three squares in a row filled.</p> <p>The teacher will be going around the classroom to correct the sentences made. Students must write them down.</p> <p>Once each group has finished, the teacher will give a small explanation of what those expressions are useful for.</p>	<p style="text-align: center;">◇</p> <p style="text-align: center;">◇ ↔ ◇</p>	<p>Language Skill; Interaction Skill;</p> <p>Language Skill; Interaction Skill; Communication Skill; Collaboration Skill.</p>	<p style="text-align: center;">5 minutes</p> <p style="text-align: center;">15 minutes</p>
--	---	---	--



After the explanation, the teacher will ask students to open their Activity book on page 38 and do exercise 9 and open their Pupil's Book on page 57 and do exercise 15 After they finish, they will correct it with the teachers help.

Step 3 - Can you tell me the time?

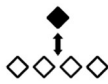
The teacher will hand each student a paper clock with a time marked. Each student will also be given a sheet with the names of the colleagues they must ask the time. What students must do is go to every one of the colleagues in the sheet and ask them to see their watch. The students showing the watch mustn't say anything. Then, the student asking must write down the time on the sheet, in front of the name of the student and move to the next one. After all the students are finished, the teacher will correct all the answers.

If there is any time left, the students will have opportunity to paint the watches.



Language Skill;
 Social Skill;
 Interaction
 Skill;
 Communication
 Skill;
 Strategic Skill;
 Collaboration
 Skill.

18
 minutes

<p>Step 4 – School day ends now</p> <p>Before closing the lesson, the teacher will ask:</p> <p><i>What did we learn today? What new vocabulary have we got to know?</i></p> <p>At the end of the lesson, the teacher will say the chant as a closing routine with the students. The students already have the chant, given by the teacher in the previous term.</p> <p><i>See you later alligator After a while crocodile Another hour, sunflower</i></p> <p><i>Bye-bye butterfly! Our school day now ends So goodbye, my friends!</i></p> <p>The teacher sends them away, telling them:</p> <p><i>You may pack up your things and go, see you tomorrow!</i></p>		<p>Language Skill</p> <p>Interaction</p> <p>Skill</p> <p>Social Skill</p> <p>Communication</p> <p>Skill</p>	<p>3 minutes</p>
---	---	---	----------------------

EVALUATION

For the students:

- To assess their behavior during activities;
- To assess pupils autonomy;
- To assess their ability telling time;

For the teacher:

- To reflect on the effect of the activities proposed;
- To reflect on the time proposed for each activity;
- To reflect on whether the students achieved the aims intended;
- To reflect on the individual/pair/group work, and if they were succeeded

THIRD LESSON PLAN

The students already know:

- Some daily routines;
- How to tell time;

Contents

Concepts	Strategies	Attitudes
<p><u>Lexical</u></p> <p>Daily routines;</p> <p>Telling time;</p> <p><u>Grammar</u></p> <p>Prepositions of time</p>	<p>Mimic game;</p> <p>Drawing their routine;</p> <p>Find the clock.</p>	<p>Behavior;</p> <p>Expressing themselves;</p> <p>Group work;</p> <p>Helping others.;</p> <p>Engagement in classroom activities;</p>

Aims

Specific Aims:

- To understand that the hours are different from country to country;
- To distinguish daily routines;
- To be able to tell time.

Transversal Aims:

- To develop group work;
- To develop communication skills, with the class and the teacher.

Material

Stamp with greetings;
Black board;
Pupil's Book;

Interactive board;
Computer;
Projector;
Mimic cards;
Clocks printed;
Internet (for KWL chart);
My Notebook;
Sheet with final chant.

Skills

Language Skill;
Social Skill;
Interaction Skill;
Communication Skill;
Intercultural Skill;
Strategic Skill;
Collaboration Skill.

LESSON PROCEDURES

Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p>Step 0 - Warm up</p> <p>Stamped in the entrance of the classroom are four types of greeting (hug, high-five, secret handshake and fist bump). These were put there on the first term and students are already familiarized with them.</p> <p>Each student will choose what greeting he/she intends to do with the teacher, making then an orderly entrance in the classroom.</p> <p>The teacher stands in the doorway while the students enter and go to their seats in an ordered way.</p> <p>After the students are all seated, the teacher will greet them with:</p> <p><i>Hello! Good afternoon! How are you today? Ready for today's lesson? Let's go then!</i></p> <p>The students are expected to answer back with:</p> <p><i>Hello! Fine/Not very good/ Tired/... Yes.</i></p> <p>If any student answers differently, then he/she will be asked the reason of his answer.</p> <div data-bbox="331 1648 651 1989" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>The image shows four rectangular cards stacked vertically, each with a different color and a corresponding illustration of a greeting. The top card is pink and says 'HUG' next to a heart. The second card is blue and says 'Handshake' next to two hands shaking. The third card is yellow and says 'High-Five' next to an open hand. The bottom card is green and says 'FIST BUMP' next to a fist. A small circular logo is in the bottom left corner of the cards.</p> </div>	<p>The diagram shows a single diamond at the top with a downward-pointing arrow leading to a horizontal row of three diamonds below it.</p>	<p>Language Skill; Interaction Skill; Social Skill; Communication Skill;</p>	<p>5 minutes</p>

<p><i>Another hour, sunflower</i></p> <p><i>Bye-bye butterfly!</i></p> <p><i>Our school day now ends</i></p> <p><i>So goodbye, my friends!</i></p> <p>The teacher sends them away, telling them:</p> <p><i>You may pack up your things and go, see you tomorrow!</i></p>			
---	--	--	--

Evaluation

For the students:

- To assess their behavior during activities;
- To assess pupils autonomy;
- To assess their ability to identify various daily routines;
- To assess if they can communicate among themselves;
- To assess their pair/group work.

For the teacher:

- To reflect on the effect of the activities proposed;
- To reflect on the time proposed for each activity;
- To reflect on whether the students achieved the aims intended;
- To reflect on the individual/pair/group work, and if they were succeeded.

FOURTH LESSON PLAN

The students already know:

- How to tell time;
- Daily routines.

Contents

Concepts	Strategies	Attitudes
<p><u>Lexical</u></p> <p>Objects referring to daily routines;</p> <p>Daily routines.</p>	<p>Theatre;</p> <p>Guessing game;</p>	<p>Behavior;</p> <p>Expressing themselves;</p> <p>Group work;</p> <p>Engagement in classroom activities;</p> <p>Helping others.</p>

Aims

Specific Aims:

- Be able to distinguish multiple daily routines and describe them;
- To be able to connect certain objects to a routine.

Transversal Aims:

- Be able to work in group;
- Express themselves in English, using the proper vocabulary.

Material

Stamp with greetings;

Black board;

Pupil's Book;

An object from each student;

Sheets with routines to do;

Interactive board;

Computer;

Projector;

My Notebook;

Sheet with final chant.

Skills

Language Skill;

Social Skill;


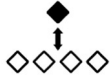
Interaction Skill;

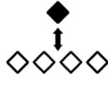
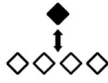

Communication Skill;

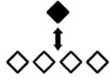
Collaboration Skill

Strategic Skill.

LESSON PROCEDURES

Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p>Step 0 - Warm up</p> <p>Stamped in the entrance of the classroom are four types of greeting (hug, high-five, secret handshake and fist bump). These were put there on the first term and students are already familiarized with them.</p> <p>Each student will choose what greeting he/she intends to do with the teacher, making then an orderly entrance in the classroom.</p> <p>The teacher stands in the doorway while the students enter and go to their seats in an ordered way.</p> <p>After the students are all seated, the teacher will greet them with:</p> <p><i>Hello! Good afternoon! How are you today? Ready for today's lesson? Let's go then!</i></p> <p>The students are expected to answer back with:</p> <p><i>Hello! Fine/Not very good/Tired/... Yes.</i></p> <p>If any student answers differently, then he/she will be asked the reason of his answer.</p> <div data-bbox="341 1641 651 1966" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;">  </div>		<p>Language Skill; Interaction Skill; Social Skill; Communication Skill;</p>	<p>5 minutes</p>

<p>Step 1 – Homework correction</p> <p>The teacher will move on to homework correction, from the Activity Book.</p> <p>Then, students will be asked if they brought what was asked of them: an object from their daily routine.</p>		<p>Language Skill; Interaction Skill; Communication Skill;</p>	<p>4 minutes</p>
<p>Step 2 – What's your favorite routine</p> <p>The teacher will collect the objects that each student brought. She will gather them in a bag, without the other students seeing, so they must be with their eyes closed. Then, she will go to the front of the room and ask the class to whom they think the object belongs to and to which daily routine it is related.</p> <p>Students must raise their hands to answer and answer only in English. Once they say to whom they think the object belongs to, the student appointed has to say if they are correct or not.</p> <p>The activity ends once every students object and daily routine has been revealed.</p>		<p>Language Skill; Social Skill; Interaction Skill; Communication Skill; Collaboration Skill Strategic Skill.</p>	<p>12 minutes</p>
<p>Step 3 – Pupil's Book</p> <p>Students will then open their Pupil's Book on page 52 and do exercise 2 as a revision of telling time and routines combined. Once everyone has finished, the teacher will do the correction with them.</p>		<p>Language Skill; Interaction Skill; Communication Skill;</p>	<p>4 minutes</p>

<p>Step 5 – School day ends now</p> <p>Before closing the lesson, the teacher will ask:</p> <p><i>What did we learn today? What new vocabulary have we got to know?</i></p> <p>At the end of the lesson, the teacher will say the chant as a closing routine with the students. The students already have the chant, given by the teacher in the previous term.</p> <p><i>See you later alligator After a while crocodile Another hour, sunflower</i></p> <p><i>Bye-bye butterfly! Our school day now ends So goodbye, my friends!</i></p> <p>The teacher sends them away, telling them:</p> <p><i>You may pack up your things and go, see you tomorrow!</i></p>		<p>Language Skill Interaction Skill Social Skill Communication Skill</p>	<p>4 minutes</p>
---	---	--	----------------------

EVALUATION

For the students:

- To assess their behavior during activities;
- To assess pupils autonomy;
- To assess their ability to identify daily routines and distinguish the time;
- To assess if they can communicate among themselves;

- To assess their pair/group work.

For the teacher:

- To reflect on the effect of the activities proposed;
- To reflect on the time proposed for each activity;
- To reflect on whether the students achieved the aims intended;
- To reflect on the individual/pair/group work, and if they were succeeded.

FIFTH LESSON PLAN

The students already know:

- That garbage can be separated, in Portuguese;
- How the environment is currently.

Contents

Concepts	Strategies	Attitudes
<p><u>Lexical</u></p> <p>Environment;</p> <p>Recycling, separation of residues;</p> <p>Compost.</p>	<p>Recycling/separation game;</p> <p>Construction of a poster about protecting the environment</p>	<p>Behavior;</p> <p>Expressing themselves;</p> <p>Group work;</p> <p>Engagement in classroom activities.</p>

Aims

Specific Aims:

- To be able to distinguish the recycling baskets;
- To do the correct separation of garbage;
- To realize what is important for the planets health.

Transversal Aims:

- To be able to understand the importance of other's opinions;
- To be able to work with others for the same end.

Material

Stamp with greetings;

Black board;

Baskets (green, yellow, blue and black)

Sheets for posters;

Pupil's Book;

Interactive board;

Computer;

Projector;

My Notebook;

Sheet with final chant.

Skills

Language Skill;

Social Skill;


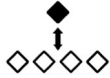
Strategic Skill;


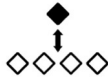
Interaction Skill;

Communication Skill;

Collaboration Skill.

LESSON PROCEDURES

Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p>Step 0 - Warm up</p> <p>Stamped in the entrance of the classroom are four types of greeting (hug, high-five, secret handshake and fist bump). These were put there on the first term and students are already familiarized with them.</p> <p>Each student will choose what greeting he/she intends to do with the teacher, making then an orderly entrance in the classroom.</p> <p>The teacher stands in the doorway while the students enter and go to their seats in an ordered way.</p> <p>After the students are all seated, the teacher will greet them with:</p> <p><i>Hello! Good afternoon! How are you today? Ready for today's lesson? Let's go then!</i></p> <p>The students are expected to answer back with:</p> <p><i>Hello! Fine/Not very good/Tired/... Yes.</i></p> <p>If any student answers differently, then he/she will be asked the reason of his answer.</p> <div data-bbox="343 1637 667 1984" style="border: 1px solid black; padding: 5px;">  </div>		<p>Language Skill; Interaction Skill; Social Skill; Communication Skill;</p>	<p>5 minutes</p>

<p>Step 3 – My Green Habits</p> <p>Then, students will be asked about Green Habits that they have on their daily life, like closing the water while brushing their teeth or turning the lights out after leaving a room. Starting from there, in groups, they will be asked to elaborate a poster in which they have to alert the population about Green Habits they must have to protect the planet.</p> <p>They must write sentences and draw and color their small poster, which will be posted on the classroom walls.</p>		<p>Language Skill; Social Skill; Strategic Skill; Interaction Skill; Communication Skill; Collaboration Skill.</p>	<p>15 minutes</p>
<p>Step 4 – School day ends now</p> <p>Before closing the lesson, the teacher will ask:</p> <p><i>What did we learn today? What new vocabulary have we got to know?</i></p> <p>At the end of the lesson, the teacher will say the chant as a closing routine with the students. The students already have the chant, given by the teacher in the previous term.</p> <p><i>See you later alligator After a while crocodile Another hour, sunflower</i></p> <p><i>Bye-bye butterfly! Our school day now ends So goodbye, my friends!</i></p>		<p>Language Skill Interaction Skill Social Skill Communication Skill</p>	<p>4 minutes</p>

The teacher sends them away, telling them: <i>You may pack up your things and go, see you tomorrow!</i>			
--	--	--	--

EVALUATION

For the students:

- To assess their behavior during activities;
- To assess pupils autonomy;
- To assess their ability to identify the recycling methods;
- To assess if they can identify environmental measures;

For the teacher:

- To reflect on the effect of the activities proposed;
- To reflect on the time proposed for each activity;
- To reflect on whether the students achieved the aims intended;
- To reflect on the individual/pair/group work, and if they were succeeded.

SIXTH LESSON PLAN

The students already know:

- Some daily routines;
- Numbers.

Contents

Concepts	Strategies	Attitudes
<p><u>Lexical</u></p> <p>Daily routines;</p> <p>Telling time.</p>	<p>Posters presentation;</p> <p>Kahoot game.</p>	<p>Behavior;</p> <p>Expressing themselves through art;</p> <p>Engagement in classroom activities;</p>

Aims

Specific Aims:

- To be able to relate daily routines and telling time;
- To be able to connect all the themes discussed during the past lessons.

Transversal Aims:

- To be able to work in groups;
- To be able to improve their artistic skills.

Material

Stamp with greetings;

Black board;

Sheets for drawings with daily routine written;

Pupil's Book;

Interactive board;

Computer;

Projector;

Internet (for Kahoot);

My Notebook;

Sheet with final chant.

Skills

Language Skill;

Strategic Skill;


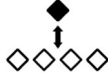
Social Skill;



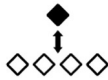
Interaction Skill;

Communication Skill;

Collaboration Skill.

LESSON PROCEDURES

Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p>Step 0 - Warm up</p> <p>Stamped in the entrance of the classroom are four types of greeting (hug, high-five, secret handshake and fist bump). These were put there on the first term and students are already familiarized with them.</p> <p>Each student will choose what greeting he/she intends to do with the teacher, making then an orderly entrance in the classroom.</p> <p>The teacher stands in the doorway while the students enter and go to their seats in an ordered way.</p> <p>After the students are all seated, the teacher will greet them with:</p> <p><i>Hello! Good afternoon! How are you today? Ready for today's lesson? Let's go then!</i></p> <p>The students are expected to answer back with:</p> <p><i>Hello! Fine/Not very good/Tired/... Yes.</i></p> <p>If any student answers differently, then he/she will be asked the reason of his answer.</p> <div data-bbox="343 1641 651 1966" style="border: 1px solid black; padding: 5px;">  </div>		<p>Language Skill; Interaction Skill; Social Skill; Communication Skill;</p>	<p>5 minutes</p>

<p>Step 1 – Exhibition</p> <p>After the previous lesson, where students elaborated posters on Environmental sensibilization, in this class they will, in groups, come to the front of the class and present and explain their projects to the rest of the class, in a matter of understanding what each one finds more important about the environment.</p>		<p>Language Skill; Social Skill; Interaction Skill; Communication Skill;</p>	<p>15 minutes</p>
<p>Step 2 – Kahoot time</p> <p>Once the drawings are finished, students will be asked to pack all their things and will be given tablets, already opened on Kahoot. This will be a team work, so each group will have one device. After inserting the code, they will be confronted with questions regarding with the time and with daily routines.</p> <p>Each team’s points will be taken in notice by the teacher, and at the end, the best team will be awarded.</p> <p>With this activity, the teacher will be able to assess if students understood the previous lessons.</p>		<p>Language Skill; Strategic Skill; Social Skill; Interaction Skill; Communication Skill; Collaboration Skill.</p>	<p>20 minutes</p>
<p>Step 3 – School day ends now</p> <p>Before closing the lesson, the teacher will ask:</p> <p><i>What did we learn today? What new vocabulary have we got to know?</i></p>		<p>Language Skill Interaction Skill Social Skill</p>	<p>5 minutes</p>

<p>At the end of the lesson, the teacher will say the chant as a closing routine with the students. The students already have the chant, given by the teacher in the previous term.</p> <p style="text-align: center;"><i>See you later alligator After a while crocodile Another hour, sunflower</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Bye-bye butterfly! Our school day now ends So goodbye, my friends!</i></p> <p>The teacher sends them away, telling them:</p> <p style="text-align: center;"><i>You may pack up your things and go, see you tomorrow!</i></p>		<p>Communication Skill</p>	
---	--	--------------------------------	--

EVALUATION

For the students:

- To assess their behavior during activities;
- To assess pupils autonomy;
- To assess their ability to distinguish daily routines;
- To assess if they can tell the time correctly;
- To assess their ability to answer a quiz, in group.

For the teacher:

- To reflect on the effect of the activities proposed;
- To reflect on the time proposed for each activity;
- To reflect on whether the students achieved the aims intended;
- To reflect on the individual/pair/group work, and if they were succeeded.

Relatório crítico



Tatiana Sofia da Costa Mêdas

ÍNDICE

Introdução

1. Intervenção Educativa

1.1. Observação, planificação, preparação da intervenção

1.2. Criação e consecução de projetos e de atividades letivas

Considerações finais: autoavaliação e implicações futuras

Bibliografia

Anexos

INTRODUÇÃO

Como acordado previamente com o Orientador Mário Cruz, o Orientador Paulo Silva e restantes mestrandos do núcleo de estágio do Colégio de Sardão, foi delineado que seria elaborado um relatório de reflexão crítica relativo ao desempenho individual na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, no ano académico de 2019/2020. O programa previu 12 momentos de regências, observados pelo Orientador Paulo Silva e os meus colegas de estágio, sendo que 3 desses momentos seriam também observados pelo Orientador Mário Cruz. Antes e entre as regências haveria vários momentos de observação das aulas das turmas atribuídas, de modo a completar o mínimo de 150 horas requerido.

1. INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Este capítulo tem como finalidade a minha reflexão sobre as observações, planificações elaboradas, preparação da intervenção, bem como a criação e consecução de projetos e atividades não letivas. Desta forma, o capítulo estará dividido em dois subcapítulos.

1.1 Observação, planificação, preparação da intervenção

No início do semestre, aquando o começo das práticas de observação, ficou estipulado que existiriam 12 momentos de prática letiva, 6 no primeiro período e as restantes 6 no segundo. Ficou então definido em consenso com o Orientador do Colégio que haveria 6 regências em novembro (6x45 minutos) e as outras 6 em janeiro (6x45 minutos).

De modo a tornar o trabalho mais produtivo, foi atribuído a cada estudante uma turma, para que houvesse a possibilidade de trabalhar mais afincadamente com esta e desenvolver uma relação mais próxima com os alunos. Ao contrário de outros colegas de mestrado, tivemos a oportunidade de cada um ficar responsável por apenas uma turma, enquanto colegas nossos trabalharam com várias turmas ao mesmo tempo, e tendo o colégio apenas 4 turmas que encaixam no grau de ensino a que englobamos (3º e 4º anos), cada um ficou responsável por uma: dois pelos 3ºs anos e eu e o meu par pedagógico pelos 4ºs anos.

Como o grupo de estágio ficou “dividido” em dois, ficou também acordado que os responsáveis pelos 3ºs anos teriam apenas de observar as aulas dos 3ºs anos, bem como os responsáveis pelos 4ºs anos apenas teriam de observar as aulas dos 4ºs anos. Desta forma, os pares pedagógicos conseguiram-se apoiar melhor, focando-se nas aulas relativas ao tema do seu ano. Contudo, não foi de modo nenhum impedido que também fosse assistir, no meu caso por

exemplo, às aulas das turmas de 3º ano, como chegou a acontecer. Como tal, eu e o meu colega de estágio entreadjudamo-nos no que toca às turmas de 4º ano, nunca descurando as opiniões e ajudas dos nossos colegas do 3º ano. Desta forma, penso que o trabalho funcionou bastante bem, pois não só o grupo de quatro, mas os pares conseguiram entender-se bem e ajudar-se no que fosse necessário. Assim, as práticas de observação tiveram início no dia 14 de outubro e desenvolveram-se até dia 7 de novembro, com a exceção dos dias 5 e 6 de novembro, por motivos que nos excediam.

Durante as observações à turma que me estava designada, procurei observar os comportamentos dos alunos na sala de aula, distingui-los como indivíduos e perceber os seus pontos fortes e fracos. Como tinha como objetivo criar um ambiente de sala de aula inclusivo quando iniciasse as minhas práticas letivas e segundo o site *Understood*, num artigo sobre os benefícios de uma sala de aula inclusiva, *inclusion is beneficial for all students – not just for those who get special education services. In fact, research shows that inclusive education has positive short-term and long-term effects for all students*, (4 Benefits of Inclusion Classrooms), tentei conhecer a turma o máximo possível, para conseguir chegar a todos os alunos através dos meus métodos.

Quando iniciei a elaboração das minhas planificações, procurei incluir nestas atividades de grupo, atividades de pares e também individual, para perceber qual a melhor abordagem de trabalho para a turma, bem como incluir um pouco de diversidade cultural, para dar-lhes a conhecer também outras realidades culturais. De igual forma procurei estimular diferentes capacidades para entender as atividades com que a turma melhor funcionava, uma vez que, segundo Elizabeth Coelho (*Learning together in the Multicultural Classroom, 1994*), *a group that represents a variety of talents and learning styles is more likely to promote high-level thinking (...)*. O facto de ter sido imposto o uso do manual na primeira fase das regências limitou um pouco a flexibilidade das aulas, havendo a necessidade de ter o manual sempre incluído. Já na segunda fase, foi dada maior liberdade e tomado como desnecessário o uso do mesmo.

A elaboração das planificações foi desafiante, pois tive dificuldade em iniciar, devido a estar com falta de ideias para pôr em prática na turma em questão, principalmente na segunda fase de regências. Contudo, com alguma pesquisa e a ajuda dos meus colegas consegui planear as aulas que pretendia, com as atividades que tinha idealizado, tocando nos pontos fulcrais da minha investigação. Procurei captar os alunos com atividades mais lúdicas, com canções, um pouco de trabalhos manuais, como as elaborações dos posters, e jogos. Sendo atividades que os costumam deixar bastante excitados, pensei que pudesse ser complicado controlar os comportamentos. No entanto, e apesar de no início ter achado uma turma complicada, em termos de comportamento não manifestaram grandes problemas, pelo que voltei a repetir este tipo de atividades na segunda fase de regências também.

Defini no início das planificações que todas as aulas iria ter uma *Warm Up routine* e uma *closing routine*. A *Warm Up routine* acabou por ser utilizada também pelos meus colegas de estágio, uma vez que tivemos todos a mesma ideia sem saber, e apenas em comentário sobre as aulas é que nos apercebemos que todos pretendíamos fazer o mesmo. Esta ideia surgiu-me através de um vídeo com o qual me deparei na rede social *Instagram*, onde uma professora de 1º ciclo fazia esta rotina com todos os seus alunos, e achei que seria uma forma de criar laços entre mim e a turma. Desta forma, e em colaboração, decidimos todos colocar uma folha com os quatro possíveis *greeting*. A folha foi elaborada pelo meu colega João e, não tendo ele colocado oposição, ficou acordado que todos usaríamos a mesma. Na primeira aula com a minha turma realizei a rotina pela primeira vez, e desde então todas as aulas o fizemos. Quanto à *closing routine*, adaptei um *chant* para os alunos de despedirem uns dos outros no final de cada aula. Utilizei também, em ambas as fases de regências, o *KWL chart*, pois considero uma ferramenta bastante importante para a introdução e conclusão de um tema, uma vez que já havíamos trabalhado com a mesma durante o primeiro semestre do Mestrado, tendo nos sido introduzida pelo Orientador Mário Cruz.

1.2 CRIAÇÃO E CONSECUÇÃO DE PROJETOS E DE ATIVIDADES NÃO LETIVAS

Na primeira fase de regências, o tema abordado pelo 4º ano foi *Food*, e sendo um tema bastante flexível, consegui arranjar várias atividades em que conseguisse integrar este tema. Para introduzir o tema, projetei umas imagens com vários alimentos e questionei à turma qual achavam ser o novo tema que íamos trabalhar. Uma vez revelado, optei por iniciar com um *KWL chart*, para avaliar o quão familiarizados com o tema a turma estava, uma vez que já tinham estudado no ano anterior o tema. Através deste percebi que se quisesse estar a tarde toda a preencher o *chart* que podia, uma vez que vocabulário não era algo que lhes faltasse. No entanto, também havia muito vocabulário que estes ainda desconheciam, e admito ter ficado surpresa com o vocabulário que estes queriam aprender em inglês. Este *chart* foi concluído na quinta aula, com o vocabulário que estes haviam adquirido ao longo das aulas passadas.

De modo a ter um fio condutor com as aulas seguintes, e a servir-me de algo que, por regra, cativa bastante os alunos, usei o picture book *The Very Hungry Caterpillar*, onde há a menção de vários alimentos, o que me permitiu abordar frutas, *unhealthy food* e outros tipos de comida, ao longo das primeiras três aulas. Com o auxílio de uma música (*Colorful Fruits*), uma Alphabet soup e as imagens do picture book, introduzi novo vocabulário relativo a fruta, vegetais e outros alimentos. A par destas atividades, fui utilizando o Pupil's book, para consolidar a matéria trabalhada (*food, I like/I don't like*).

Nas restantes 3 aulas, os alunos tiveram oportunidade de continuar a trabalhar no *Pupil's book* e no *Activity book*, como forma de consolidação da matéria, na aula e como trabalho de casa. A par disso, foram trabalhadas as refeições e, em grupos, elaboraram um menu, escolhendo a partir de imagens dadas o que seria a refeição. Os grupos foram feitos por mim durante a elaboração das planificações através da perceção que eu tinha dos alunos. Durante as aulas que observei, fui prestando atenção aos comportamentos dos alunos, a sua participação, interesse, pertinência e as informações que o professor Paulo me deu sobre cada aluno, consoante as aulas iam passando. Desta forma, dividi os alunos por grupos de cores onde os seus pares estavam mais ou menos no mesmo grau de capacidades, isto é, os bons alunos, os quase bons, os mais ou menos e os menos bons, tendo esta sido uma sugestão dada pelo Orientador Mário Cruz, numa reunião sobre o meu relatório final. Através destes grupos consegui concluir que a minha perceção dos que eram bons ou menos bons só se baseava nas suas intervenções nas aulas, durante o meu período de observações, e que em grupo, os que eu considerava terem menos capacidades eram os que melhor se desenvolviam. Os grupos que eu apontava como alunos menos bons, mais ou menos e quase bons foram os que melhor se governaram nos trabalhos de grupo, dividindo tarefas e sendo pró-ativos. Já o grupo dos bons alunos, teve bastante dificuldade em começar o trabalho pedido, em organizar-se entre si e em concluir o trabalho.

Na penúltima aula foi elaborada uma aula *Masterchef* com a turma dividida nos grupos em que o objetivo foi fazer exatamente como no programa televisivo, onde os Orientadores foram os júris e os alunos realizaram o empratamento do prato que lhes fora atribuído. No final, cada prato foi avaliado pelos júris em vários parâmetros, como a utilização dos alimentos, que tiveram que ser interpretados a partir das receitas, em inglês, e a criatividade.

Foi proposto pelo Orientador Paulo Silva que nas nossas aulas integrássemos uma aula CLIL, uma vez que o projeto CLIL está a ser implementado no Colégio. Desta forma, na minha última aula da primeira fase de regências, após introduzir alguns pratos típicos sobre o Reino Unido, nos mesmos grupos da aula anterior, foi pedido aos alunos que elaborassem um poster onde estivessem incluídos alguns factos curiosos sobre o país, previamente falados. Alguns dos factos envolviam a história do Reino Unido, sendo esta a ligação CLIL, uma vez que a turma estava a trabalhar a história de Portugal com a professora titular.

É importante de referir que, em colaboração com o meu par pedagógico, era suposto ter havido um *5 o'clock Tea* com ambas as turmas de 4º ano, no entanto tal acabou por não se realizar, tendo sido deixado para depois do término do período de estágio.

Durante a segunda fase de regências, em janeiro, o tema a abordar era as horas e rotinas diárias. Admito que este tema foi mais complicado para mim no que toca a arranjar atividades que pudesse fazer com os alunos, de modo a tornar as aulas mais apelativas. Uma das maiores

dificuldades que enfrentei foi o facto de alguns alunos não saberem “ler” as horas em português, num relógio. Assim, planifiquei e consegui pôr em prática um momento onde questionei os alunos sobre como se diziam as horas em português e de seguida em inglês. Consegui compreender então que a maior dificuldade estava realmente no facto de não saberem as horas em português. Uma vez ultrapassado esse obstáculo, os alunos demoraram um pouco a perceber que, ao contrário do habitual em português, em inglês se diz primeiro os minutos e só depois as horas. Foi-me possível confirmar isso através de alguns exercícios feitos em aula e outros para trabalho de casa, tendo servido para na aula seguinte chamar os alunos à atenção deste facto.

No que diz respeito à segunda fase de regências, e excluindo as dificuldades que tive quanto ao tema, penso que estas aulas correram muito mais naturalmente, muito também talvez à relação que se havia já desenvolvido com os alunos. Foi-me possível trabalhar mais abertamente com eles, até mesmo chamá-los à atenção quanto à sua postura na sala de aula, quando necessário, de forma mais firme do que teria feito anteriormente, talvez por já ter perante eles uma postura mais autoritária, bem como maior confiança em mim mesma, como professora perante os seus alunos.

Voltei a utilizar o *KWL chart* como método de introdução, pois acho que é uma forma eficaz de lhes ativar o vocabulário, e de igual modo, recordei os números de 0 a 100. Optei por realizar algumas atividades com relógios (*clocks*) feitos por eles a partir de material fornecido no manual e de relógios (*watches*) fornecidos, em papel, por mim, permitindo-lhes assim distinguir também os dois tipos. O *KWL chart* foi mais tarde completado, quando foi introduzido o tema das rotinas. Com este novo tema escolhi realizar uma atividade de mimica, onde cada aluno mimicava a rotina que lhe tinha saído e o resto da turma tentava adivinhar a rotina correspondente aos gestos, em inglês.

De modo a dar continuidade ao tema das rotinas, como trabalho de casa, a par de alguns exercícios, pedi a cada aluno que trouxesse um objeto da sua rotina favorita e no início da aula seguinte juntei todos os objetos e todos tiveram de adivinhar de quem era o objeto e qual era a rotina referente. Desta forma pretendi criar elos entre os alunos, fazendo-os perceber que têm bastante em comum uns com os outros, uma vez que partilhavam entre si as mesmas rotinas favoritas.

Como sugestão do manual, decidi trabalhar com os alunos os temas dos *Green Habits* e da reciclagem. Para tal, com a ajuda de baldes que simbolizavam os ecopontos e com lixo para os respetivos, realizou-se uma atividade de separação, onde os alunos foram incentivados a utilizar o vocabulário em inglês, como *paper*, *plastic* e *glass*, tarefa esta que eles desempenharam muito bem. De seguida, em grupos novamente formados, foi-lhes pedida a elaboração de um poster onde estes chamassem à atenção para atividades de prática verde, amigas do ambiente. Uma

vez elaborados, estes posters foram apresentados e explicado o seu conteúdo, ao resto da turma. Os novos grupos foram uma junção dos elementos de cada um dos grupos do período anterior, tendo eu a percepção que funcionaram muito bem. Ao contrário dos grupos anteriores, o facto de existirem alunos com diferentes capacidades em cada grupo, penso que permitiu a entre ajuda e a partilha das capacidades de cada um com o grupo.

Como forma de conclusão do tema e de consolidação bem como avaliação do conteúdo aprendido, realizei um *Kahoot* em grupos, podendo assim concluir que o tema das rotinas ficou bem entendido, a par de que o tema das horas precisava de mais algum trabalho.

Fora as aulas de observação e as práticas letivas, tive também oportunidade de dar algumas aulas de forma a preparar-me para as práticas em si, bem como substituir o professor numa situação esporádica. Essa ocasião e a oportunidade de preparar um teste de avaliação, dar aos alunos e depois corrigi-lo, penso que foi também bastante enriquecedor, dando-me autonomia e segurança em mim mesma para o poder fazer sozinha. A par disso, tivemos oportunidade de participar em atividades realizadas pelo colégio, como o Dia Europeu das Línguas (26 de setembro), a Feira de Outono e dos Sabores (26 de outubro), o jantar de Natal (20 de dezembro) e a semana Cultural, onde o grupo de estagiários apresentou o teatro *Goldilocks and the Three Bears* a todos os alunos do Colégio (22 de janeiro).

Fora as atividades realizadas no ceio do Colégio, com os restantes mestrados do curso, tivemos a oportunidade de organizar um Seminário na Escola Superior de Educação com o título de *Seminar no Presente com o Olhar no Futuro*, que nos permitiu aprender imenso, apesar do momento não ter sido o mais oportuno, devido a ter apanhado as regências e planificações.

Em complementação ao meu trabalho no estágio, irei ainda participar no Fórum INED, que se irão realizar na Escola Superior de Educação, e que tem como tema fulcral a Educação. Com este fórum tenciono não só partilhar o que consegui aprender e investigar neste meu percurso de estágio, mas também aumentar o meu campo de conhecimento nas várias áreas da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: AUTOAVALIAÇÃO E IMPLICAÇÕES FUTURAS

De modo a fazer uma apreciação do trabalho realizado neste semestre de estágio, vou neste último ponto realçar os aspetos que considero positivos, os aperfeiçoáveis e as implicações para a minha prática como professora de Inglês no 1º CEB.

Relativamente a aspetos positivos, realço que, apesar das dificuldades encontradas inicialmente, as minhas planificações excederam as minhas expectativas, sendo coerentes e uma

boa bases sólidas para trabalhar os temas requeridos; as atividades escolhidas terem contribuído, na sua maioria, para uma *inclusive classroom*, que era um dos meus grandes objetivos; a forma como consegui chegar a cada aluno, apesar das suas diferentes capacidades e personalidades; o uso dos materiais disponibilizados (computador, projetor, mesas da sala), sua alteração (a disposição das mesas) e criação de novos objetos, requeridos para as atividades pretendidas; a gestão do tempo de aula e do comportamento dos alunos; a colaboração com os meus colegas para melhores práticas educativas; realização de atividades importantes para o desenvolvimento dos alunos como cidadãos pró-ativos e conscientes. A par disto tudo, penso que tive responsabilidade e respeito durante o meu percurso no estágio, com os meus alunos, com os meus colegas, o Colégio e comigo mesma. Ao mesmo tempo apresentei disponibilidade na participação das atividades propostas, bem como assídua, excetuando dois dias em que me encontrava doente e incapaz de comparecer.

No que diz respeito aos aspetos aperfeiçoáveis, acho importante referir o meu nervosismo inicial; o facto de quando o tempo aperta, em certas aulas, ter me precipitado e feito tudo à pressa, confundindo assim os alunos; a melhor exploração de certos materiais e recursos, bem como de certos campos de cada matéria abordada, nomeadamente vocabulário; maior integração com o resto da comunidade escolar. Desta forma, pretendo no futuro melhorar estes campos, assim como outros que poderei eventualmente não me recordar.

Penso que a minha participação em futuras formações contribuirá para o meu crescimento enquanto professora, e por isso pretendo participar em formações no decorrer do meu percurso, mantendo-me sempre atualizada no que diz respeito ao ensino.

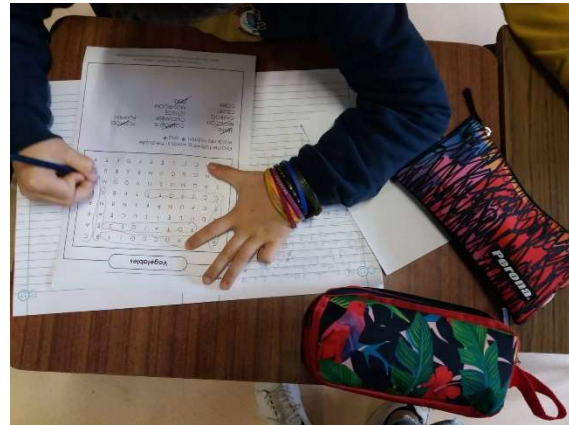
Desta forma, classifico a minha prestação na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, com base no referencial de avaliação, com um MUITO BOM, qualitativamente, e um 17,5, quantitativamente.

BIBLIOGRAFIA

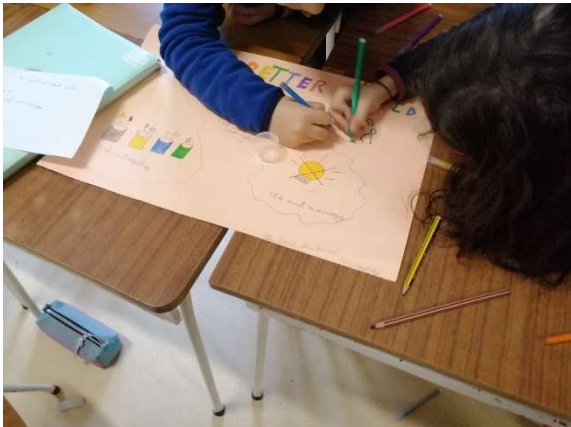
4 Benefits of Inclusion Classrooms. Retrieved 3 November 2019, from <https://www.understood.org/en/learning-thinking-differences/treatments-approaches/educational-strategies/4-benefits-of-inclusion-classrooms>

Coelho, E. (1994). Learning Together in the Multicultural Classroom. Retrieved 3 November 2019, from <https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&id=dsidAAAAMAAJ&dq=elizabeth+coelho+group+work&focus=searchwithinvolume&q=elizabeth+coelho+group+work>

ANEXOS









A *inclusive classroom* e o papel do trabalho de grupo no crescimento do aluno como indivíduo

A palavra inclusão, na área da Educação, é ainda muito associada à Educação especial, não sendo este o único campo onde se pode aplicar. Apesar de ter sido neste contexto que o termo *inclusive classroom* surgiu, atualmente é usado para muito além disso. Um ensino inclusivo, como defendem Bui, Quirk, Almazan, & Valenti, Alquraini & Gut, *is when all students, regardless of any challenges they may have, are placed in age-appropriate general education classes that are in their own neighborhood schools (...)* (citado do artigo online *Inclusive Education: What It Means, Proven Strategies, and a Case Study*, 2017), e assim sendo qualquer sala de aula pode ser uma sala de aula inclusiva, não tendo que existir qualquer aluno de ensino especial para o ser. A par disto, o professor tem também de dar resposta “às necessidades de todos os alunos, uma vez que estes são «diferentes» na preparação para a vida adulta” (Cruz, 2010) e no passado que cada um carrega.

Como auxílio à fomentação do que visiono como uma *inclusive classroom* penso que se encontra o trabalho em grupo dos alunos, isto é, a entreatajuda que estes podem providenciar uns aos outros, nos vários campos em que cada um se destaca. Este é o estudo embrionário em que esta comunicação se irá centrar, tendo como suporte os resultados obtidos através de atividades realizadas durante o estágio no Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, contexto em que trabalhei com uma turma de 4º ano e apliquei as minhas ideias.

Palavras-chave: inclusão; aluno; educação.

MM

MESTRADO EM ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO
BÁSICO

Julho 2020