ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Teresa Alexandra Silva Ribeiro

PERSPETIVA REFLEXIVA NOS PERCURSOS DA ABORDAGEM CLIL NO ENSINO DO INGLÊS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

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

dezembro 2017

ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Teresa Alexandra Silva Ribeiro

PERSPETIVA REFLEXIVA NOS PERCURSOS DA ABORDAGEM CLIL NO ENSINO DO INGLÊS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

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

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

Orientador:

PROF. DOUTOR MÁRIO RUI DOMINGUES FERREIRA DA CRUZ

Coorientadora:

MESTRE MARIA EDITE PAIS DE OLIVEIRA AIRES ORANGE

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

dezembro 2017

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Mário Cruz pela sua constante presença na orientação, ajuda e apoio no desenvolvimento deste relatório.

À Mestre Edite Orange pelo seu entusiamo contagiante nas suas aulas dando-me fé para acreditar e desenvolver todas as minhas capacidades criativas.

A todos os professores do Mestrado por me guiarem neste trajeto permitindo que continuasse a acreditar sempre em mim e nas minhas capacidades e em particular ao Professor Doutor Bernando Canha pela sua constante instigação à discussão de ideias que me fizeram refletir sobre as implicações da profissão de docente.

À Doutora Paula Mendes por me ter ajudado e orientado, o que me permitiu caminhar no sentido correto.

Aos alunos do 4.ºA que me permitiriam realizar a minha prática de estágio através de uma participação ativa e entusiasta nas minhas aulas.

À Marta e à Luísa pelo acompanhamento e ajuda em todos os momentos do Mestrado e por estarem sempre ao meu lado apoiando-me.

À Ana Teresa pela sua ajuda e inspiração.

Aos meus pais pelo apoio, suporte e acompanhamento que sempre me ajudaram a progredir como pessoa e profissional, incitando-me a desafiar-me constantemente na procura do meu melhor. Além disso, agradeço-lhes por estarem sempre, na retaguarda, ajudando e apoiando a Diana a lidar com as minhas ausências.

Ao Paulo pelo carinho, suporte, apoio e paciência nas minhas constantes ausências.

À Diana que mais sentiu as minhas ausências, mas que sempre me deu uma palavra de carinho e soube compreender tudo, apesar da sua tenra idade.

Aos amigos que me ajudaram a continuar em frente sem olhar para trás.

DEDICATÓRIA

À minha filha

“Tudo o que sonho ou passo,
O que me falha ou finda,
É como que um terraço
Sobre outra coisa ainda.
Essa coisa é que é linda.”

Fernando Pessoa in "Cancioneiro"

RESUMO

A abordagem CLIL apresenta-se pelas suas características de integração de vários saberes (Savić, 2012) como uma mais-valia no ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), uma vez que o seu conteúdo provém de outras áreas curriculares, fazendo assim parte de um saber prévio dos alunos. Portanto, serve de base a uma forma diferente de aprender essa língua, proporcionando aprendizagens significativas e estimulantes (Fernández-Corbarcho, 2014) encadeadas com os conhecimentos dos discentes.

No contexto da nossa prática de ensino supervisionada procurámos perceber as potencialidades da abordagem CLIL no contexto de ensino do inglês no 1.º CEB. Nesse seguimento refletimos sobre a sua relevância na promoção da língua inglesa (Ball, 2013) não só através dos seus documentos enquadradores, como também apresentando sugestões de recursos aquando da sua implementação no contexto do estágio e realçando as implicações do seu uso junto da classe docente e discente.

A nossa investigação esteve relacionada com o contexto onde realizámos a nossa prática de ensino supervisionada, numa escola do Porto com uma turma de 4.º ano, para a qual recorremos à metodologia qualitativa, apresentando-se como um estudo de caso com contornos de investigação-ação, com o intuito de dar resposta à questão e aos objetivos que ditaram a sua implementação: perspetivar o lugar da abordagem CLIL no ensino do inglês no 1.º CEB.

Em síntese, verificámos através deste estudo de caso que faz sentido o ensino do inglês no 1.º CEB baseado na abordagem CLIL, podendo resultar em possibilidades de melhoria no ensino dessa língua, beneficiando os alunos e os professores.

Palavras-Chave: CLIL, Integração de saberes, Ensino de inglês no 1.ºCEB, Estudo de caso.

ABSTRACT

CLIL reveals through its characteristics of integration of knowledge (Savić, 2012) to be an added value for teaching English in the primary, since its content comes from other curricular areas, belonging to the students´ previous expertise. Therefore, it´s the basis for learning a language in a different way, allowing stimuli and meaningful learning (Fernández-Corbarcho, 2014) followed by the pupils´knowledge.

In our training context we tried to figure out CLIL´s potentialities in teaching English at the primary level. So, we have reflected about its relevance in promoting the English language (Ball, 2013) not only through the regulating documents, but also by presenting suggestions of resources while it was implemented in your training context and highlighting the consequences of its use within the teachers and students.

Our investigation was related to our tranining context, teaching a 4t^{h} grade class in an Oporto school. To do this investigation we have used the qualitative methodology, through the study case with investigation-action contours to give an answer to the question and to the objectives that set its implementation.

To conclude, we have checked through this study case that it makes sense to teach English at primary level through the CLIL approach, resulting in possibilities which improve learning in this language, that would benefit the students and the teachers.

Keywords: CLIL , Integration of knowledge, Primary English Teaching, Case Study.

ÍNDICE

Introdução 1

PARTE I

1. Da Evolução da língua inglesa no 1º CEB ao CLIL 3

1.1. A contextualização do ensino do Inglês no 1.º CEB: das AEC ao ensino do inglês Curricular 6

1.1.1. A sua implementação em Portugal 6

1.1.2. As Metas Curriculares do Ensino do Inglês no 1.º CEB 9

2. A abordagem CLIL: dos documentos europeus enquadradores ao CLIL em Portugal 11

PARTE II

1. Desenho do estudo 22

1.1. Questão de investigação e objetivos 23

1.2. Metodologias de Investigação 23

1.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados 26

2. Projeto de intervenção educativa 28

2. 1. Caracterização do contexto de intervenção 28

2.2. Análise de manuais no que concerne a abordagem CLIL 33

2.3. Análise intepretativa dos dados dos questionários recolhidos aplicados a professores 36

2.4. Análise documental das Unidades Didáticas 52

Considerações finais - possibilidades e limitações do estudo 60

Bibliografia

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Inquérito por questionário

Anexo 2 - Unidade didática 1: “Body”

Anexo 3 - Unidade didática 2: “Healthy food”

Anexo 4 - Programa de estudo do meio

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - 4Cs de Coyle 13

Figura 2 - The language Triptych (Coyle, Hood, Marsh, 2010) 15

Figura 3 - Colégio Nossa Senhora de Lourdes (Polo da Rua D. Estefânia) 29

Figura 4 - Plano de Aula do Manual “Stars 3” 35

Figura 5 - Materiais da aula da UD “Body” 53

Figura 6 - Atividade multissensorial 53

Figura 7 - Ficha de autoavaliação (UD 2) 55

Figura 8 - Capa da história da (UD 2) 57

Figura 9 - Personagens da história (UD 2) 57

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Identificação dos manuais analisados 33
Tabela 2 - Análise de manuais ao nível da ocorrência de atividades CLIL 34
Tabela 3 - Questão e objetivos da investigação 61

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sexo dos indivíduos questionados 38
Gráfico 2 - Idade dos inquiridos 38
Gráfico 3 - Formação académica dos inquiridos 39
Gráfico 4 - Anos de experiência dos inquiridos no ensino do Inglês curricular no 1.º CEB 39
Gráfico 5 - Anos de experiência dos inquiridos no ensino do Inglês nas AEC 40
Gráfico 6 - Região onde os inquiridos exercem a atividade docente 41
Gráfico 7 - Conhecimento ou desconhecimento dos inquiridos sobre a Abordagem CLIL 42
Gráfico 8 - Formação dos inquiridos na área do CLIL 43
Gráfico 9 - Áreas curriculares potenciais para o uso da abordagem CLIL 44
Gráfico 10 - Colaboração entre docentes 45
Gráfico 11 - Resultados da aplicação do CLIL 47
Gráfico 12 - Manuais usados pelos inquiridos 48
Gráfico 13 - Atividades de CLIL 50
Gráfico 14 - Criação de materiais para o CLIL 51

LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

AILC - Aprendizagem integrada de línguas e conteúdos

AM – Área metropolitana

APPI – Associação Portuguesa de Professores de Inglês

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CNE- Conselho Nacional da Educação

CLIL - Content Language Integrated Learning

DGE- Direção Geral da Educação

EB - Ensino Básico

ETI - Escola a Tempo Inteiro

MEC - Ministério da Educação e da Ciência

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PIT- Plano Individual de Turma

PT- Plano de turma

PTT- Professor Titular de Turma

QECRL- Quadro Europeu Comum de Referência para Língua

R A - Região Autónoma

TIC - Tecnologias de Informação e Educação

TBL - Task based learning

TPC - Trabalho para casa

UD - Unidades Didáticas

INTRODUÇÃO

" Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção."

Paulo Freire (1996, p. 21)

A sociedade atual está em permanente transformação, como consequência a educação também se encontra num processo de mudança, logo é preciso que o ensino reflita essa renovação adequando-se ao perfil do aprendente do século XXI. Tendo em conta essas alterações surge a necessidade de criar percursos alternativos. Parece-nos assim que o professor deve procurar as metodologias que lhe permitam abordar o ensino de um modo que cative os seus alunos.

Deste modo, surgiu a motivação para o nosso estudo à luz da abordagem CLIL cujo acrónimo significa em inglês "Content and Integrated Language Learning". Este estudo resultou de uma formação nessa área e de uma experiência subsequente. Assim, o interesse surgiu, a partir de duas formações que frequentei: uma através da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI) e outra na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Na sequência dessa última aprendizagem lecionei uma aula de inglês no 1.º CEB recorrendo à abordagem deste estudo, no contexto educativo em que estava inserida, naquele preciso momento, nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Consequentemente, estas vivências permitiram-nos refletir sobre as potencialidades de ensino baseados no CLIL.

Nesse seguimento começámos a refletir sobre a nossa investigação, uma vez que considerámos pertinente averiguar que potencialidades ou limitações reuniria a sua aplicação no ensino do inglês no 1.º CEB, não só para os alunos como também para os docentes. Para tal, fizemos uma leitura exaustiva da literatura relacionada com o CLIL e com o ensino do inglês ao nível dos documentos que os enquadram, procedemos à análise de manuais e dos inquéritos que aplicámos aos professores e, por último, refletimos sobre o nosso estágio, no que concerne às planificações que selecionámos devido à sua relação com a questão de partida de investigação.

Perante isto, organizámos o nosso relatório em duas partes. Na primeira parte debruçamo-nos sobre o enquadramento teórico relacionando-o com a abordagem CLIL, articulando-o com o inglês no 1.º CEB. No primeiro ponto, contextualizámos a evolução da língua inglesa em Portugal lecionada nesse nível de ensino referindo os documentos que a enquadram no nosso país.

Por sua vez, no ponto dois, definimos o conceito de CLIL recorrendo aos autores que refletiram sobre essa abordagem. Em seguida, servimo-nos da literatura presente não só em documentos europeus que parecem promover a relevância do CLIL, como também nos textos dos autores que se debruçaram sobre esta metodologia.

Na segunda parte do nosso relatório explicitámos a metodologia de investigação usada e referimos a técnicas e instrumentos de recolha de dados. Procedemos à análise de manuais, no que respeita à ocorrência de atividades que usam a abordagem do nosso estudo. Fizemos ainda a caraterização do contexto de realização da nossa prática Educativa Supervisionada (que passará a ser designada por PES, mas que poderá ter ainda a denominação de situação ou contexto de estágio) referindo a instituição educativa e a turma. Seguiu-se uma análise interpretativa dos dados recolhidos no inquérito feitos aos docentes relacionando-os com a nossa questão de partida e os seus objetivos. Depois, elaborou-se uma análise crítica de duas aulas das unidades didáticas do nosso estágio. Por último, terminámos este relatório tecendo considerações sobre a questão de partida relacionando-a com os enquadramentos teórico e prático, refletimos sobre as limitações do nosso estudo e considerámos futuros estudos que possam englobar a abordagem CLIL.

PARTE I

1.1 DA EVOLUÇÃO DA LÍNGUA INGLESA NO 1º CEB AO CLIL

Nesta parte iremos referir o contexto histórico do inglês no 1.º CEB em Portugal, o ensino dessa língua no século XXI, refletindo sobre as "21st century skills" e a sua relação com as novas abordagens de ensino enfocando no CLIL, abordagem essa que serviu de base a algumas atividades implicadas na nossa PES. Posteriormente, aludimos à introdução do inglês como disciplina curricular mencionando os seus documentos enquadradores, fazendo uma reflexão sobre os seus objetivos e apreciando criticamente as "Metas Curriculares para o Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico", para assim contextualizar este documento que orientou a nossa PES.

Por último, refletimos sobre o nosso objeto de estudo, a abordagem CLIL, mencionando o seu enquadramento histórico, caracterizando os seus elementos e destacando a sua relevância para o contexto da nossa PES.

1. O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO 1.º CEB EM PORTUGAL

Com a presença de Portugal na União Europeia (UE) e a existência de uma marcante globalização no nosso século, as distâncias entre os países encurtaram-se e o contacto com línguas diferentes aumentou. Deste modo, julgamos ser necessário refletir sobre o papel das línguas estrangeiras na nossa sociedade e no sistema de ensino atual. Na reflexão que fizemos destacamos a língua inglesa, não só pela sua importância a nível mundial, mas também porque foi a área curricular lecionada na nossa PES. Salientamos a relevância desta língua fazendo face à globalização e permitindo a comunicação entre povos de línguas diferentes:" (...) the growing trend for using English as a world language" (Ellis & Brewster, 2002, p. 1). Realçamos ainda a importância da aprendizagem do inglês nas faixas etárias mais jovens, pois é nestas idades que se pode iniciar a convivência entre os indivíduos que falam línguas diferentes: "Governments (…) have decided to introduce English at primary level, because (…) young children learn languages better and more easily than older children" (idem). Este é o tipo de aprendizagem que se verifica no nosso país desde que foi instituído no 1.º CEB e que fez parte do contexto do nosso estágio.

Perante o estado de permanente mudança neste século, parece-nos ser importante adequar o ensino às necessidades do aprendente atual. Deste modo, procura-se que os alunos adquiram as "21st century skills" patentes na "Framework for 21st Century Learning" (P21, 2015), na qual se descreve as capacidades, o conhecimento e experiência que os alunos devem possuir para ter sucesso no trabalho e na vida, nomeadamente, a colaboração, a comunicação, a criatividade e inovação, o espírito crítico e a resolução de problemas. Tendo ainda em conta que os alunos criam e se expressam através das línguas pode-se concluir que a sua aprendizagem possibilita o sucesso profissional no século XXI (Cruz & Orange, 2016). Partindo do facto de que os alunos têm que dominar o inglês no panorama atual (P21, 2015, p. 2),

parece-nos que o ensino dessa língua neste século carece de uma alternativa, o que é reiterado por Gradoll (2006), que defende um modelo de educação diferente. Essa diferença poderá resultar da aplicação da abordagem CLIL que possibilitará uma mudança de paradigma no ensino da língua (Ball, 2013).

Perante este enquadramento, implementámos, na nossa PES, essa abordagem que permitiu aos alunos contactar com tarefas que nos parecem ser adequadas a uma sala de aula do século XXI. Tendo em mente esta perspetiva, nas nossas aulas, variámos as tarefas propostas, durante as quais os alunos tiveram oportunidade de trabalhar em grupo, em atividades de pesquisa, que implicaram um espírito de colaboração entre os diferentes membros. Além disso, na nossa PES, os discentes usavam a língua inglesa para comunicar entre si e recorriam à sua criatividade e espírito crítico para responderem aos desafios das tarefas propostas, que serão analisadas na parte prática do nosso relatório. Promoveram-se, então, aprendizagens que contemplaram as necessidades dos alunos na atualidade, ao proporcionar atividades significativas e estimulantes, trabalhando as competências necessárias no contexto do ensino presente (Fernández-Corbarcho, 2014).

No ponto seguinte, iremos refletir sobre o ensino de inglês no 1.º CEB em Portugal, numa perspetiva histórica, para ajudar à perceção da sua evolução desde as AEC, da qual referimos não só o seu enquadramento, assim como também o seu impacto salientando os aspetos que necessitavam de ser melhorados e mencionando de um modo breve, a minha experiência de docente nesse contexto. Em seguida, destacamos o inglês curricular traçando o seu enquadramento legal e mencionamos, de um modo sucinto, a nossa perspetiva como docentes desta disciplina, uma vez que, antes de frequentar o mestrado, já possuíamos a certificação necessária para lecionar inglês no 1.ºCEB.

1.1.A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DO INGLÊS NO 1.º CEB: DAS AEC AO ENSINO DO INGLÊS CURRICULAR

1.1.1.A sua implementação em Portugal

Procede-se à contextualização do ensino do inglês no 1.º CEB, não só para enquadrar o seu aparecimento, mas também porque se relaciona diretamente com o meu percurso profissional, pois, a partir do ano letivo 2009/2010 lecionei esta língua através do programa das AEC. Este programa principiou no ano letivo de 2005/2006, inicialmente de uma forma experimental e passou depois para uma oferta formativa de atividades, surgindo assim um novo conceito de escola a tempo inteiro (ETI). Através do Programa, previamente referido, pretendeu-se que as condições de ensino e aprendizagem no 1.º CEB fossem melhoradas e o seu propósito era proporcionar a todos os alunos do 1.º ciclo, gratuitamente, aprendizagens que enriquecessem o currículo, possibilitando a articulação entre o funcionamento da escola e o apoio às famílias. Tal como defenderam Cosme & Trindade (2007), as AEC configuraram um serviço que responde "(…) às necessidades com que, hoje, se confrontam muitas das famílias portuguesas", podendo representar, (…) uma política de equidade social da qual (os alunos) possam beneficiar de um (novo) conjunto de experiências educativas (…)" (p. 15).

No entanto, no "Relatório final de acompanhamento APPI – CAP" de (2011/2012) referem-se algumas considerações menos positivas em relação ao Programa das AECS como o alargamento de oferta do Ensino de Inglês ao 1.º e 2.º anos (contemplado no Despacho nº14460/2008, de 26 de maio) que era considerado prematuro, pois segundo a APPI poderia não haver professores com habilitações para ensinar inglês neste nível. Mencionam ainda como aspetos negativos: o número de

horas reduzidas por professor, a inflexibilidade nos horários, a elevada contratação de professores (com ou sem habilitação para o cargo ou experiência na faixa etária), a baixa compensação financeira, a desmotivação profissional, o quadro de professores instável e a falta de conhecimento das Orientações Programáticas, pois segundo este relatório os professores apresentavam uma planificação pouco adequada, havia falta de articulação no Projeto Curricular de Turma e Escola e pouco apoio aos professores contratados. Perante estas observações das quais, algumas, fomos testemunha, na primeira pessoa, conclui-se que o processo de ensino de inglês nas AEC não estava a acontecer de uma forma eficaz. Deste modo, verificou-se a necessidade de alterar o modo de recrutamento dos docentes e houve a necessidade da criação de programas que lhes permitissem uma orientação eficaz nas suas planificações. Assim, parece-nos ter surgido o inglês no 1.º CEB, com os critérios que referimos de seguida, como resposta à ineficácia do programa das AEC.

No seguimento das considerações feitas pela APPI e acima mencionadas, julgamos que, nos pareceres do "Relatório do Conselho Nacional de Educação" (2013), houve uma preocupação sobre a forma como se devia introduzir o inglês curricular, uma vez que neste documento defendeu-se que teriam de ser lecionadas duas a três horas semanais e que o inglês devia ser introduzido a partir do 3.º ano e com possibilidade de alargamento aos primeiros anos de uma forma gradual. Refere ainda que no 3.º e 4.º anos as aprendizagens deverão: "(…) centrar-se nas componentes de escrita, leitura e oralidade integrando os conteúdos das outras disciplinas" (p.31). Neste relatório considera-se que a monodocência deve ser coadjuvada (exigência de competências linguísticas e pedagógicas adequadas ao contexto). Esse documento salientou ainda a necessidade de uma articulação vertical, com redefinição das metas no 1.º CEB e consequente adaptação das metas dos 2º e 3º Ciclos. Destacou, ainda, como perfil de formação "mais adequado": "licenciatura e mestrado vocacionados para o ensino da língua inglesa no 1º CEB" (p. 32).

Seguindo estes pareceres e tendo em conta a minha experiência profissional no ensino desta língua, num contexto obrigatório, parece que se deve realçar o seu

enquadramento legal para que se possa compreender as suas implicações no contexto de sala de aula. Os professores passaram a ter de cumprir metas curriculares em vez das orientações programáticas que serviam, unicamente, de guia e não tinham o carácter obrigatório das metas, permitindo aquelas uma maior flexibilidade ao professor. Esse caráter menos rígido possibilitou que numa das minhas aulas, nas AEC, pudesse lecionar uma atividade baseada no CLIL em parceria com a professora titular da turma (PTT).

Para que se entenda como se procedeu à implementação legal do inglês no 1.º CEB passamos à sua descrição. Assim, o texto presente no decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio que possibilitou a existência desta disciplina, parece-nos ser esclarecedor, pois poderá ter servido como justificação à introdução do inglês como área curricular: "(…) importa proceder a uma mudança curricular que assegure a todos os alunos do 1.º CEB 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" (p. 6065). Tendo em conta as fragilidades sentidas nas AEC (mencionadas, previamente, neste ponto) refere-se, no Decreto-Lei, acima indicado, que o ensino no 3.º ano tem de ser uniforme e estável: "(…) procurando dar maior coerência e solidez ao ensino deste idioma fundamental no mundo moderno "(p. 6064). Desta forma, e após os vários relatórios elaborados, o Ministério da Educação, através do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, e estabeleceu a definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º CEB, criando um novo grupo de recrutamento denominado como 120.

Para que se perspetive os objetivos desenhados pelo Ministério da Educação para o inglês do nível de ensino já mencionado anteriormente, iremos descrever, no seguinte ponto 1.1.2., os pressupostos expressos nas metas curriculares, uma vez que ao usá-las na nossa PES procurámos articular os seus conteúdos com a área disciplinar de estudo do meio como conteúdo baseado na abordagem CLIL.

1.1.2. As metas Curriculares de inglês do 1.º CEB

Perante o contexto da nossa PES é relevante explicitar as metas da disciplina que lecionámos, uma vez que foi através deste documento oficial que orientámos a planificação das aulas do nosso contexto de estágio. Assim, tivemos em conta os pressupostos das metas para a criação de atividades que se baseassem na abordagem CLIL. As metas do inglês no 1.º CEB encontram-se estruturadas em seis domínios de referência: interculturalidade, léxico, gramática, leitura, escrita e compreensão oral. No domínio da interculturalidade, os conteúdos são agrupados em unidades temáticas que parecem estar relacionados com as festividades. No que respeita ao léxico e à gramática reforça-se a importância da aquisição e da compreensão de estruturas lexicais e suas colocações ("chunks"). Embora neste documento orientador se faça referência a elementos e estruturas gramaticais no 3.º ano, a sua abordagem deverá ser apenas implícita, passando a explicitar-se no 4.º ano. Em relação à leitura pretende-se, neste domínio, familiarizar o aluno com palavras e frases simples, sempre que possível acompanhadas por imagens ou por música (no caso das canções). As frases simples poderão surgir em pequenas histórias, adaptadas ao nível elementar. No que concerne a escrita, esta incide em vocábulos isolados, expressões fixas e frases simples, consistindo na legendagem de imagens e de pequenos textos sobre os alunos e as suas preferências. Ao nível da compreensão oral, considera-se que se deve preparar os discentes para situações de receção e de interação, dando enfoque à pronúncia e à prosódia, através da repetição de sons, palavras, rimas, "chants" e canções.

Neste documento está explícito que a comunicação na sala de aula deverá ser em língua inglesa, para que os alunos se familiarizem com a língua e sejam capazes de ouvir, compreender e responder a instruções simples, quer com gestos, quer com palavras. O recurso à língua materna poderá ser feito pontualmente. Também nele está expresso que a rotina e a repetição são fundamentais, desde que apresentadas em diferentes momentos em atividades de curta duração e de diferentes formas, contribuindo, deste modo, para a retenção do léxico e de estruturas e promovendo o uso autónomo da língua inglesa pelo aluno. É feita a referência de que as atividades

devem ser diversificadas para manter ou aumentar a motivação dos alunos, recorrendo a jogos, "chants", canções, poemas, histórias e "role plays". Estas atividades devem ser recorrentes na sala de aula para envolver os alunos, ao implicar movimento abarcando os cinco sentidos, os quais abordámos na nossa PES (o que descreveremos, na parte prática deste nosso relatório) através da aprendizagem multissensorial possibilitando ao aluno assimilar melhor o que recolheu dessa sua experiência, alterando os sentidos para canais que ativam as conexões cerebrais (Shams & Seitz, 2008).

Nestas metas refere-se ainda que deverão também integrar conteúdos de outras áreas de estudo como a abordagem CLIL, aplicada na nossa situação de estágio, onde se permitiu não só a interdisciplinaridade dos saberes do inglês e do estudo do meio, como também o ensino por tarefas através da metodologia "Task Based Learning" (que explicitaremos no ponto dois desta parte teórica). O mesmo documento acrescenta que se devem recorrer às novas abordagens educativas do século XXI, como a "gamification" que aplicámos na nossa PES de um modo breve e o "flipped classroom", permitindo, assim, que o aluno se envolva e construa a sua própria metodologia de ensino, podendo recorrer aos elementos que o cativam e o motivam, como os jogos e outras atividades que podem ser ou não em rede. Por último, as metas referem que os recursos utilizados devem ser variados e apelativos, usando imagens, dioramas, cartazes, permitindo que o aluno ilustre os conteúdos estudados, promovendo, desta forma, o trabalho colaborativo, práticas estas a que recorremos nas atividades realizadas na nossa PES.

Com o intuito de permitir uma perspetiva mais clara do mote para a nossa PES iremos, no ponto seguinte, analisar a abordagem CLIL em várias perspetivas. Assim, salientamos a sua contextualização histórica, a explicitação da sua definição, a sua metodologia, os seus diferentes tipos, os seus componentes basilares, língua e as suas três dimensões no CLIL e, por fim, a análise dos documentos europeus que reforçaram a razão da sua existência no ensino de línguas.

2. ABORDAGEM CLIL: DOS DOCUMENTOS EUROPEUS ENQUADRADORES AO CLIL EM PORTUGAL

A abordagem CLIL foi oficialmente reconhecida, em 1994, por David Marsh. No entanto, esta já era usada através de um tipo específico, a imersão, em países como o Canadá: "During the 1970s and 1980s, development of this kind of provision has been influenced in particular by the Canadian experiment with immersion teaching" (Day & Shapson, 1996, p. 5). De acordo com Graddol (2006), o CLIL surgiu de inovações na Finlândia: "CLIL arose from curriculum innovations in Finland, in the mid1990s, and it has been adopted in many European countries, mostly in connection with English" (p. 86).

Para que se percecione, claramente, esta abordagem explicitamos as suas características. Assim, o CLIL é descrito pelos seus estudiosos pelo uso da língua não materna em conjunto com o ensino de um conteúdo: "(...) a methodological approach in which foreign language tuiton is integrated within subject teaching" (Savić, 2012, p. 5). Parece-nos indicar que o ensino da língua e do conteúdo surgem em simultâneo. Por um lado, o conteúdo centra-se na matéria de uma disciplina, por outro lado, a língua é o veículo que possibilita a sua transmissão e cujo enfoque não se constata só num dos dois. Esta noção está ilustrada na nossa PES, onde se aplicou os conteúdos da disciplina de estudo do meio, usando o inglês como língua veicular, promovendo-se desta maneira à interligação de vários saberes oriundos das duas disciplinas, o que é sustentado pelos documentos europeus enquadradores do CLIL (referidos, mais adiante, no ponto 2.1): "Being based on an integrated approach in which language learning and language happen simultaneously" (idem).

Ao nível metodológico, a abordagem CLIL tem por base a "Task based learning" (TBL), segundo a qual se executa uma tarefa de acordo com um determinado objetivo (Candlin & Murphy, 1987; Willis, 1996). Na TBL o enfoque recai no significado que se relaciona com o conteúdo em detrimento da forma (Nunan, 1989). A relação entre o CLIL e a TBL é simbiótica, pois a necessidade de recorrer ao conteúdo autêntico e

significativo nas aulas que usam a abordagem em questão está ligada ao cumprimento de tarefas motivadoras e desafiantes que implicam o uso da TBL (Meyer, 2010). Como esta metodologia serviu de base ao contexto da nossa PES salientamos a sua relevância para o aprendente do século XXI, pois a TBL relaciona-se diretamente com os três "Cs" da Curiosidade, Criatividade e Colaboração (Superfine, 2002) que se ligam em parte com as competências a trabalhar de acordo com a "21st century skills framework", já referidas no ponto um deste relatório.

A TBL também é usada no ensino da língua inglesa que se enquadra igualmente nas necessidades do aluno da atualidade, tal como afirma Graddol (2006): "In a globalised world, English is much more widely distributed, as is access to education generally" (2006, p.38). Tendo em conta que neste contexto "English becomes a basic skill" (idem, p. 120), o CLIL parece ser a resposta adequada a essas necessidades em conjunto com a TBL e acrescida do trabalho em colaboração, o que é afirmado pelos autores Vázquez & Ellison (2013): "(…) the CLIL classroom envolves pratical application of knowledge through problem solving tasks and cooperative learning" (p. 73).

Desta forma, no contexto da nossa PES, os alunos puderam desenvolver as suas competências necessárias neste século através das tarefas, previamente mencionadas no ponto um do nosso trabalho, baseadas na abordagem CLIL, o que permite proporcionar um contexto natural para o desenvolvimento linguístico e que facilmente motivará a aprendizagem de outras línguas. Segundo Marsh (2000) é essa naturalidade que possibilita a implementação do CLIL: "(i)t is this naturalness which appears to be one of the major platforms for CLIL's importance and success in relation to both language and other subject learning" (p.3).

Devido ao caráter flexível do CLIL existem diferentes tipos desta abordagem (Ellison, 2014, p. 47). Assim, segundo Mehisto et al (2008, p.13), tais tipos de CLIL vão desde os "language showers" até à dupla imersão, de curto prazo, exposição de baixa intensidade até a alta intensidade, programas de longa duração, de acordo com a quantidade de exposição surgem nas formas "strong", "weak" ou "soft" e ainda o "modular type". Este último foi aquele que usámos no nosso contexto de PES, uma vez

que, de acordo com a sua definição, foram ensinados determinados conteúdos da área curricular de estudo do meio através da língua inglesa. Aliás, quase todas as abordagens CLIL são organizadas através de módulos (Ludbrook, 2008).

O CLIL parece-nos permitir uma aprendizagem holística: "this is what makes the 4Cs (…) a philosophy of education which embraces a holistic perspective" (Ellison, 2014, p.70). Deste modo, os alunos podem explorar e avaliar as suas crenças e atitudes, o que os prepara para uma cidadania global (Coyle et al, 2009, p.7). Para compreendermos a abordagem em análise devemos enfocar nos seus componentes basilares, os "4Cs" de Coyle (ver figura 1), como o conteúdo, o conhecimento, a comunicação e a cultura. Como se vê nessa figura, a cultura assume um lugar central no CLIL, pois é através da língua que está ligada à cultura que se atinge o conhecimento e se concretiza a aprendizagem (Ellison, idem). Os "4Cs" são inseparáveis tal como se vê na figura já referida: "Once one of the Cs is leftout, the method can no longer be referred to as CLIL as it would no longer unite learning theories (cognition), language learning theories (communication) and intercultural understanding (culture)" (Gierlinger, WEB).

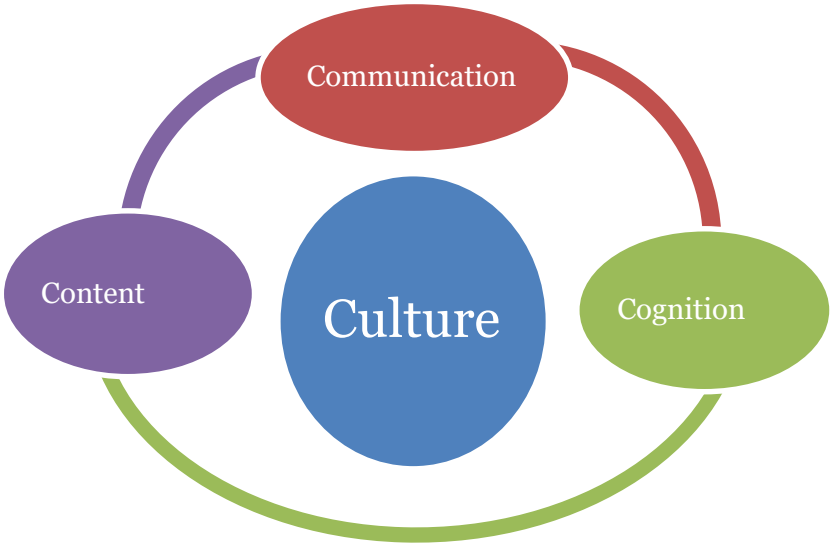


Figura 1. - 4Cs Framework (Coyle 2007)

De acordo com as considerações de Ellison (2014) e Spratt (2012) sobre cada um dos "4Cs" e no seguimento do que foi aplicado na nossa PES verificou-se que através do conteúdo pretendeu-se a aprendizagem de determinada matéria da disciplina de estudo do meio. Para desenvolver a componente do conhecimento que está relacionada com o desenvolvimento dos processos de pensamento foram propostas, na nossa situação de estágio, tarefas como atividades de pesquisa que permitiam responder aos desafios colocados. Por seu lado, pela comunicação entendeu-se recorrer à língua inglesa pelas razões óbvias do nosso contexto de estágio, para aprender e transmitir ideias, pensamentos e valores. Por último, através da cultura pode-se interpretar e compreender o significado do conteúdo e da língua, que no nosso contexto de estágio se efetuou, através de uma história criada por nós (que iremos analisar na parte prática do nosso relatório) e que parece contribuir para a noção de identidade e de cidadania, ao colocar os alunos numa situação que os fazia refletir sobre os outros em relação a eles próprios, assim criando ou relembrando os valores sobre a sua cidadania.

Partindo do enfoque no conteúdo no CLIL, os autores Spratt (2012), Coyle (2007) e Ellison (2014) concluíram que a língua tem um papel fundamental na abordagem da nossa PES. Assim, realçam a reconceptualização da língua nas suas três dimensões: "language of learning, language for learning, language through learning", que ilustra essa perspetiva tridimensional, na figura 2, através do "Language triptych", conceito de Coyle, Hood e Marsh (2010). A "language of learning" está ligada à análise de conteúdo, à temática e às exigências do programa da disciplina – gramática, vocabulário, estruturas e funções, o que correspondeu, na nossa situação de estágio, ao conteúdo do estudo do meio, mas também aos itens gramaticais presentes nas metas curriculares do inglês no 1.ºCEB (já referidas, previamente, no ponto 1.1.2.). Por seu lado, a "language for learning" centrou-se, na nossa PES, na língua inglesa a que os alunos recorreram na execução de tarefas como explicar e, por último, através da "language through learning" os alunos revelaram a sua compreensão e a construção do novo significado que, no contexto de estágio, corresponderam à aprendizagem de

conceitos de estudo do meio, assim como os de inglês e que se validaram nos vários meios de avaliação usados como fichas de autoavaliação, fichas de trabalho entre outros (que serão analisados na parte prática deste trabalho).

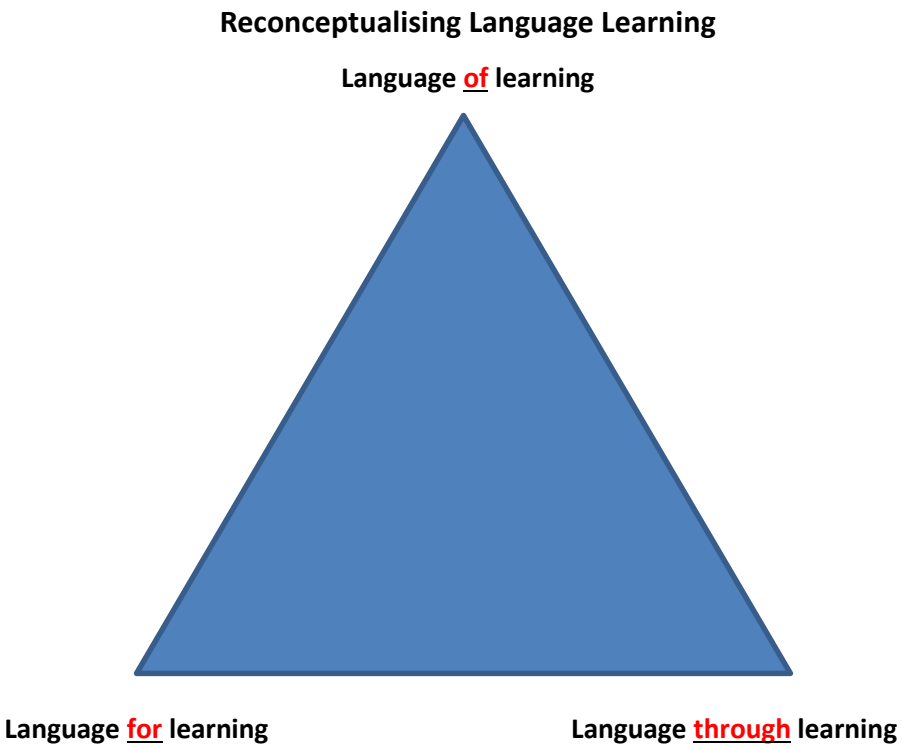


Figura 2 - The language Triptych (Coyle, Hood, Marsh, 2010)

No tópico seguinte passaremos à análise de vários documentos europeus e ainda do "Relatório Técnico do Conselho Nacional de Educação" de 2013, pois pretendemos contextualizar a existência do CLIL em particular na Europa, à qual pertence Portugal o que permitirá perceber o enquadramento dessa abordagem no contexto da nossa PES. Assim, verificou-se as possibilidades que o CLIL permite no ensino das línguas e particularmente na língua inglesa. Por último, destacou-se a relevância da formação dos professores nessa abordagem.

Partindo do nosso contexto de estágio que se situou em Portugal, país da UE, iremos identificar os documentos da Europa que fundamentam a pertinência do uso da abordagem CLIL na aprendizagem de línguas. Este tipo de aprendizagem, na Europa, foi incentivado pelas diretivas de vários documentos e recomendações. Destacamos, inicialmente, a "Resolução do Conselho Europeu de Ministros em 1995" que incidiu sobre a promoção de métodos inovadores: "(…) the teaching of classes in a foreign language for disciplines other than languages, providing bilingual teaching" (Eurydice, 2006, p. 8). Este documento refere a necessidade de formar os professores de língua com o intuito de melhorar a aprendizagem e o ensino das línguas, o que é também mencionado na "Recomendação sobre as línguas vivas", de 17 de março de 1998. Este parecer acrescenta ainda outras medidas que se deveriam adotar, como por exemplo a fomentação do plurilinguismo e o uso de línguas no ensino de matérias não linguísticas. Esta última sugestão consta no "Livro Branco da Comissão Europeia" (2005) que se focou na necessidade premente de ajudar os cidadãos da UE a aprenderem três línguas, como também nos objetivos definidos no Ano Europeu das Línguas 2001, tais como: o incentivo ao multilinguismo; a promoção da aprendizagem das línguas tendo em vista o desenvolvimento pessoal e profissional; e, por fim, o fomentar da aprendizagem das línguas ao longo de toda a vida.

Mediante os pareceres emitidos pela UE acima referidos, julgamos que remetem para o CLIL, pois parecem indicar a necessidade de ensinar outras disciplinas em simultâneo com a língua estrangeira, o que para nós é um dos objetivos centrais desta abordagem (tal como foi explicado no ponto dois desta parte teórica). Além disso, noutro documento intitulado "Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: um plano de acção 2004-2006", destaca- se, mais claramente, a relevância do CLIL na aprendizagem da língua devido ao seu carácter prático e de uso imediato. Parece-nos que esta abordagem engloba mais aprendentes, permitindo uma maior exposição à língua, o que é reiterado no mesmo documento: "Content and Language Integrated Learning (CLIL), in which pupils learn a subject through the

medium of a foreign language, has a major contribution to make to the Union's language learning goals" (2003, p.8).

No documento "The European Profile for Language Teacher Education: A Framework of Reference" (Kelly & Grenfell, 2004), apresentam-se quarenta items que poderão ser incluídos num programa de formação de professores, onde se sugere orientações sobre todo o conhecimento, as estratégias, as capacidades e valores que um professor do século XXI deve abarcar: "to equip language teachers with the necessary skills and knowledge, as well as other professional competencies, to enhance their professional development and to lead to greater transparency and portability of qualifications" (p.3). Este documento foca-se em práticas inovadoras que promovam a colaboração, a partilha e a mobilidade entre os professores da nova geração.

Nesta reconceptualização de práticas contempla-se ainda a formação em CLIL: "Training in Content and Language Integrated Learning" referindo os benefícios para a formação deste tipo de professores mesmo se, no futuro, não ensinarem em contextos que se baseiem nesta abordagem: "improves their language competence; encourages more comprehensive use of the target language in non-CLIL classes; and gives teachers ways of raising social, cultural and value issues in their foreign language teaching" (idem, p.37).

Reiterando essa necessidade de atualização de saberes dos professores, a "European Framework for CLIL Teacher Education" enquadra-se na mesma orientação, segundo a qual a formação à luz desta abordagem não está alargada e os docentes que a usam devem desenvolver vários aspetos: "(…) training in the integration of language and content is not widespread. Teachers undertaking CLIL will need to be prepared to develop multiple types of expertise (…)" (Marsh et al, 2011, p. 5). O documento elaborado por Kelly & Grenfell, acima referido, indica também a melhoria da colaboração e da interdisciplinaridade, pois para que haja sucesso no ensino tem que haver partilha entre professores de disciplinas diferentes: "CLIL approaches encourage cooperation with colleagues from different disciplines" (ibidem). Verificámos, assim,

que estes documentos vão ao encontro das interpretações dos dados resultantes dos questionários feitos aos professores sobre a abordagem que implementámos e que serão analisados na segunda parte do nosso relatório.

No "Relatório Técnico do Conselho Nacional de Educação" (2013), referente à integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1.º CEB, parece-nos haver uma alusão às potencialidades do CLIL (aqui referido como AICL):

> "AILC - aprendizagem integrada de línguas e conteúdos: a língua suplementar é usada como suporte para o ensino de conteúdos não linguísticos. Do ponto de vista organizacional, a vantagem deste modelo está em propor uma abordagem que poderá ajudar a reverter a tendência acima mencionada, pois permite ensinar a língua sem que isso se traduza numa sobrecarga horária sendo que do ponto de vista metodológico, o aluno é colocado numa situação de comunicação autêntica" (p.8).

No documento acima referido, também nos parece ser ressalvada a relevância desta abordagem, pois permite uma relação entre a interdisciplinaridade e a educação crítica, possibilita ainda resolver as lacunas resultantes da globalização e afirmar o lugar da língua inglesa neste mundo: "(…) impacto da globalização e da internacionalização no percurso histórico do ensino de inglês aparenta ser ainda mais evidente nas últimas décadas e, como se vê no caso do CLIL na Europa(…) " (Finardi & Porcino, 2014). Essas potencialidades do CLIL para o aluno do século XXI parecem-nos ser reforçadas pelo pensamento de Lasagabaster (2008): "The CLIL approach has been praised on many different grounds. It is believed to help prepare students for internationalization, a key word for all education systems due to the aforementioned globalization process" (idem, p.2). Parece-nos ainda que evidenciam a melhoria das capacidades relacionadas com a língua e com o conhecimento, o acréscimo na motivação e de uma participação ativa dos alunos na sua aprendizagem (Brewster; Marsh & Langé, 1999; Ellison, 2014).

Considerando as Metas Curriculares para o Ensino do Inglês no 1.º CEB, julgamos que se pode perspetivar afinidades com os temas da área curricular de estudo do meio. Claramente que esta tarefa implica colaboração entre o professor de língua inglesa e o generalista, o que é visto por Coyle como uma grande possibilidade, pois essa reunião de esforços redundará sempre em saber partilhado e poderá fundir em novas formas de trabalho: "In primary schools CLIL is most effective when it is part of the whole school planning process (…). CLIL teams are most successful when there is clear cooperation and a shared vision and direction across subject disciplines" (Coyle 2008 p. 19). Esta perspetiva de Coyle sobre a colaboração entre docentes (tal como já referimos, previamente, neste mesmo ponto) será alvo da nossa reflexão posterior, na parte prática do nosso relatório, resultante da análise de questionários aos professores.

No seguimento daquilo que é afirmado pelo autor, acima referido, sobre colaboração, Resnick (1989) reitera que essa caraterística do CLIL está ligada diretamente ao desenvolvimento holístico, através do qual os discentes podem motivar-se mais através das vivências interdisciplinares: "In contrast to learning skills in isolation, when students participate in interdisciplinary experiences they see the value of what they are learning and become more actively engaged" (p.33).

Conforme referimos no início deste ponto, a nossa PES ocorreu em Portugal, logo consideramos relevante mencionar exemplos de projetos que se baseiam na abordagem CLIL, usada no nosso contexto de estágio. Assim, passamos a referir o documento "Relatório Content and Language Integrated Learning at school in Europe" (2006) que faz referência a Portugal, segundo o qual ainda não existia qualquer oferta desta abordagem no nosso país, justificando-se essa inexistência devido a: "historical factors or geographical remoteness" (Eurydice, 2006, p. 14). Apesar dos dados, acima referidos, aconteceram alguns casos de implementação da abordagem no contexto nacional, embora de uma forma diferente dos casos de Espanha e de Itália, onde o CLIL tem funcionado como resposta estratégica educacional ao bilinguismo. Assim, no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) colocou-se em prática o CLIL

no âmbito do projeto STEPS-UP (Support for Teaching English in Primary Schools – University of Porto), desenvolvido em parceria com a Câmara Municipal do Porto. Neste projeto foi seguida a premissa referida no "Relatório Técnico do Conselho Nacional de Educação", (mencionado no ponto um do nosso estudo), onde o projeto é destacado como uma referência a boas práticas e segundo a qual o inglês serve à compreensão do mundo e à comunicação com os outros, numa perspetiva do CLIL (2013, p.25). Esta implementação pode seguir os preceitos da integração de vários saberes do 1º CEB como o Estudo do Meio, a Expressão Visual e a Matemática.

Posteriormente, no "Relatório Key Data on Teaching Languages at School" (2012), registou-se a existência de vinte e três projetos-piloto em escolas portuguesas, que apesar de não ter usado como meio de comunicação o inglês que é crucial no nosso estudo, parece-nos revelante como exemplo do uso da abordagem CLIL em Portugal utilizando o francês como língua veicular: "in Portugal, the SELF project (Secções Europeias de Língua Francesa), which involves 23 schools at secondary level, provides teaching in nonlanguage subjects through the medium of French".

Realçamos também a implementação do ensino bilingue precoce (Projeto EBP) em inglês no 1.º CEB por parecer-nos que estabelece uma estreita relação com a abordagem do nosso estudo, devido à busca de um objetivo que julgamos ser comum: o domínio da língua materna e da estrangeira, neste caso o inglês. O Projeto EBP foi financiado pelo Programa Operacional de Assistência Técnica (POAT), do Fundo Social Europeu (FSE), sendo alvo da tutela do Ministério da Educação e Ciência (MEC), através da Direção-Geral da Educação (DGE). Este projeto teve como parceiro o "British Council" (BC) que pôs em prática diferentes passos inerentes à sua concretização desde a realização em 2009/2010 de um Estudo de Viabilidade que este financiou, do qual resultaram recomendações para os agrupamentos de escolas (AE) envolvidos, passando pela formação dos professores intervenientes e ainda pela monitorização, por parte da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE). Parece-nos que este projeto teve um papel preponderante no desenvolvimento da língua inglesa em Portugal no 1.º CEB, pois permitiu observar que, no nível de ensino em estudo, houve

efetivamente uma motivação acrescida dos alunos para aprender a língua inglesa, uma melhoria da sua proficiência linguística, do seu conhecimento e das suas aptidões e ritmos de trabalho, realçando-se ainda os seus efeitos nos docentes: "são evidenciadas as mudanças no desenvolvimento profissional dos professores, a existência de trabalho colaborativo entre docentes de diferentes ciclos e níveis de ensino e a importância do Projeto EBP para a mudança de conceções sobre a docência ao nível do 1.º Ciclo" (Almeida, 2014, p. 6). Demonstra-se ainda na análise dos resultados deste projeto que não só os alunos, como também os encarregados/as de educação, desejariam que o mesmo fosse alargado aos níveis de ensino seguintes. Contudo, seguindo ainda a análise feita por Almeida (idem), realça-se que os docentes e os diretores de agrupamento revelaram-se menos favoráveis a esta extensão, por causa dos constrangimentos ocorridos na sua implementação, em particular: as questões de política de gestão de recursos humanos, as questões no domínio da formação dos professores de 1.º CEB, a dimensão organizacional que se prende com as estruturas intermédias, nomeadamente com o processo de seleção dos coordenadores locais e demais intervenientes.

Referimos, novamente, o "Relatório Key Data on Teaching Languages at School", no qual se destaca também um conjunto de pareceres para que se desenvolvam políticas sobre a aprendizagem do inglês e a formação de professores, a sua implementação e monitorização, a sua disseminação e ainda que sejam valorizadas e promovidas as aprendizagens resultantes deste tipo de ensino. Tendo em conta estes pareceres, julgámos que poderá ser uma rampa de lançamento para que a abordagem CLIL, analisada no nosso estudo, tenha o seu lugar de devido destaque em Portugal.

PARTE II

1. Desenho do estudo

Nesta segunda parte do nosso relatório efetua-se a apresentação e análise 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.

1.1. **Questão de investigação e objetivos**

Na primeira parte deste nosso relatório explicitámos a abordagem CLIL, a sua contextualização histórica e os seus fundamentos teóricos sobre os quais nos baseámos na nossa PES. Assim, surgiram reflexões que nos parecem pertinentes sobre este percurso e que se sustentam na seguinte afirmação de Alarcão: "o professor de Inglês pode reflectir sobre o conteúdo que ensina, o contexto em que ensina, a legitimidade dos métodos que emprega (…)" (1994, p. 8). Evidentemente que essas cogitações se relacionaram com a nossa questão de partida: Qual é o lugar da abordagem CLIL no ensino do inglês no 1.º CEB?

Nesta parte do relatório iremos traçar os caminhos que possam responder à nossa pergunta de partida, pois é este o objetivo de uma investigação (Quivi & Campenhoudt, 2005). Portanto ao colocar hipóteses para esclarecer a nossa questão, acima referida, iremos refletir sobre diversos aspetos, através dos seguintes objetivos:

- inventariar as representações dos professores sobre a relevância da abordagem CLIL no processo de ensino-aprendizagem de inglês curricular no 1º CEB;
- analisar manuais de ensino de inglês curricular no 1º CEB, quanto ao número de ocorrências relativas ao uso de atividades baseadas na abordagem CLIL;
- criar atividades e recursos que promovam a aprendizagem de línguas integrada com conteúdos;
- verificar a relevância da articulação entre o professor generalista e o professor de inglês para o sucesso da implementação da abordagem CLIL.

1.2. **Metodologias de Investigação**

Na concretização desta investigação a perspetiva epistemológica e metodológica escolhida foi a qualitativa, que segundo Bento: "foca um 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" (2012, p. 1). Neste tipo de metodologia, é assumido pelo investigador um papel muito importante, na medida em que ele procede à recolha dos dados. Segundo Flick (2009), a interação do investigador com o campo que observa e os sujeitos estudados é subjetiva, mas essa parcialidade está presente no processo de investigação.

Para que possa compreender o caminho metodológico do nosso estudo serão traçadas, de seguida, as particularidades deste método. Assim, de acordo com Bogdan & Bilken (1994), esta metodologia tem cinco caraterísticas que se podem apresentar na investigação com uma maior ou menor notoriedade. A primeira característica relaciona-se com o facto que deve acontecer num ambiente natural, onde o investigador se insere no contexto a analisar, tal como nós que assumimos esse papel. Os pensadores deste método destacaram como segunda caraterística o facto de esta ser descritiva: "os dados recolhidos são em forma de palavras (…)" (idem, p.48), o que se constatará na análise de dados apresentada nesta segunda parte do nosso relatório. Para os autores, a terceira característica prende-se com o facto do interesse recair no processo e não no resultado, portanto o que se pretende é conhecer o percurso e não o que se obteve no final desse caminho. A quarta característica refere que "os investigadores analisam os seus dados de forma indutiva" (ibidem, p.50), uma vez que eles não confirmam as hipóteses, constroem as abstrações quando os colocam nas respetivas categorias. A quinta e última caraterística indica que o investigador pretende compreender as perspetivas particulares dos sujeitos que eles estão a investigar.

Esta metodologia foi posta em prática, no âmbito da nossa PES, num estudo de caso com contornos de investigação-ação. De acordo com Yin (1994), o estudo de caso define-se por ser uma abordagem empírica que investiga um fenómeno atual na ocasião em que os limites entre certos fenómenos e o seu contexto não são particularmente óbvios e recorre-se a muitas fontes. O estudo de caso possibilita responder a perguntas "como" ou "porquê" sem que o investigador adote uma posição de controlo sobre os acontecimentos. O seu enfoque é a investigação de um

objeto no seu contexto, o que no nosso caso foi a nossa atividade letiva e todos os implicados nela. Por último, referimos que o seu: "(…) caráter holístico, o seu contexto e a sua relação com o estudo, a possibilidade de fazer generalizações, a importância de uma teoria prévia e o seu carácter interpretativo constante" (Meirinhos & Osório, 2010, p. 52), permitiram-nos concluir que esta seria a melhor escolha para o nosso estudo.

A nossa opção metodológica recaiu sobre a investigação-ação, uma vez 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" (Latorre, 2003, p.20). Além disso, essa escolha também se relacionou com o lado prático aplicado no ensino do inglês do 1.º CEB (tal como se verificou na nossa PES), o que é afirmado por Bell (2010): "Na investigação-acção as "teorias" não são validadas independentemente e em seguida aplicadas à prática (…). São validadas através da prática." (idem, p. 22). É esse carácter prático que ajuda a solucionar problemas e que cativa os educadores para que as suas investigações sigam esse mesmo caminho. Isto é reforçado pelos autores (Carmo & Ferreira, 1998) ao afirmarem que o objetivo deste tipo de investigação é a resolução de problemas de índole prática, recorrendo ao método científico. Segundo esses pensadores parte-se de um contexto real com o intuito de solucionar um determinado problema sobre o qual não há respostas fundamentadas numa teoria anteriormente estabelecida (idem).

Partindo assim da investigação-ação, parece-nos óbvio que, nesta investigação, tomámos uma postura de observação participante, pois como investigadores visámos a compreensão dos sujeitos envolvidos e as suas atividades no contexto da ação (Correia, 2009), o que nosso caso está relacionado com os alunos e com a nossa atividade letiva. Descreveremos esta interação, mais adiante, no ponto 1.3.3. deste relatório. Este tipo de observação tem dinamismo e o investigador revela-se como instrumento ao recolher os dados e a analisá-los (idem).

1.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Partindo do facto de que na nossa investigação pretendemos mostrar, entre outros aspetos, como os recursos podem promover a abordagem CLIL e perceber a(s) perspetiva(s) dos professores de inglês do 1.ºCEB em relação ao uso dessa abordagem neste nível de ensino, optámos por técnicas e instrumentos que nos permitiram recolher diversos dados que apresentamos, posteriormente, neste ponto. Para tal recorremos à análise documental, ao inquérito por questionário (anexo 1) e à análise de conteúdo.

A nossa escolha pela análise documental é percecionada por Bell (2010) como sendo essencial na maioria dos projetos de ciências de educação. Esta técnica de recolha de dados pode envolver a análise de fotografias e de documentos impressos (idem). No nosso estudo realizámos análise documental, ou seja, a análise de manuais e as planificações de aulas (anexo 2) que nos orientaram nessa mesma prática.

Para que se entenda a nossa opção pelo inquérito por questionário, começámos por apresentar uma definição do mesmo: "uma interrogação particular acerca de uma situação, englobando indivíduos com o objetivo de generalizar" (Ghiglione & Matalon, 1995, p. 8). No nosso estudo isto correspondeu a um dos nossos objetivos. Assim sendo, como já foi referido pretendemos inventariar as representações dos professores sobre a relevância da abordagem CLIL no processo de ensino-aprendizagem de inglês curricular no 1.º CEB. A opção por esta técnica advém do facto de não podermos estar presentes junto dos inquiridos durante a sua aplicação. Para além disso, esta escolha relacionou-se ainda com o facto do inquérito ser, de entre as várias opções metodológicas, uma das mais usadas no domínio da investigação em ciências sociais e humanas (Ferreira & Campos, 2009). Este instrumento de recolha apresenta possibilidades e constrangimentos. O inquérito revela possibilidades, não só porque é mais sistematizado permitindo uma análise mais simples, como também a sua recolha e a análise de dados é mais económica. Contudo, poderá demonstrar constrangimentos na sua elaboração, não sendo de aplicação a toda a população e arriscando ainda a possibilidade de atingir uma elevada taxa de não-respostas. Todavia, segundo os autores Carmo & Ferreira (1998), "de um

modo geral, a tecnologia do inquérito é bastante fiável desde que se respeitem escrupulosamente os procedimentos metodológicos quanto à sua conceção, seleção dos inquiridos e administração no terreno."

Tendo em conta que se recorreu, no nosso estudo, à análise de conteúdo para tratarmos os dados do nosso inquérito, passaremos a apresentar a sua definição: "a expressão para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida" (Esteves, 2006, p. 107). Stemler (2001) refere que esta técnica ajuda a reduzir a quantidade de informação ao categorizá-la:" (…) when used properly, content analysis is a powerful data reduction technique. (…) is a systematic, replicable technique for compressing many words of text into fewer content categories based on explicit rules of coding" (p.8).

2. PROJETO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Este estudo desenrolou-se ao nível do 1.º CEB, lecionando a uma turma de inglês do 4.º ano, pertencente ao Colégio Nossa Senhora de Lourdes, no Porto. Os documentos reguladores cedidos pela instituição, designadamente o Regulamento Interno, o Projeto Educativo, o Projeto curricular de Escola (2014/ 2017), serviram-nos para reunir a informação que serviu à caracterização do contexto educativo onde ocorreu este estudo. Estas informações acerca da turma, acima referida, derivam de inquéritos efetuados pelo colégio aos pais/ encarregados de educação e aos alunos. A análise será sobre a instituição e a turma que fez parte desta investigação. No último ponto, será feita uma reflexão crítica sob a forma de análise documental de duas das sessões da nossa PES que têm em conta a abordagem CLIL.

2.1. Caracterização do contexto de intervenção

O Colégio Nossa Senhora de Lourdes localiza-se na freguesia de Lordelo do Ouro, concelho e distrito do Porto, no pólo situado na Rua D. Estefânia. Esta instituição é formada por dois pólos (um situado na Rua Rainha D. Estefânia, nº 54, que é a sede, e o outro na Rua Rúben A., nº 90) e funciona em regime de Paralelismo Pedagógico para as etapas educativas dos 1º, 2º e 3º CEB, de acordo com a legislação em vigor, havendo articulação entre a instituição com o Agrupamento Vertical Gomes Teixeira, para os 1º e 2º Ciclos, e com a Escola Secundária Infante D. Henrique, para o 3º Ciclo. O estabelecimento de Ensino Particular funciona ao abrigo do Alvará nº 483, de 28/01/1942, concedido pelo Ministério da Educação Nacional e enquadra-se nos objetivos do sistema educativo nos termos do nº 2 do artigo 3º da lei 9/79 e números 1 e 2 do artigo 8º do decreto-lei nº553/80 (Lei de Bases e Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, respetivamente de 19 de março e de 21 de novembro) pelo que goza de regalias das pessoas coletivas de utilidade pública.

Figura 3 - Colégio Nossa Senhora de Lourdes (Polo da Rua D. Estefânia)

Os dois colégios fazem parte da Congregação das Religiosas do Amor de Deus em Portugal, que foi reconhecida no Diário da República de 18 de novembro de 1958 como corporação missionária. A Congregação fundou-se em Toro, Espanha, em 27 de abril de 1864 pelo sacerdote espanhol e professor catedrático Jerónimo Mariano Usera y Alarcón, que considerou a educação como uma forma de excelência para a promoção dos valores cristãos. Foram criados diversos centros educativos em Espanha e nas Antilhas, onde se educavam crianças e jovens com o intuito de se tornarem cidadãs, mães e educadoras bem formadas "para a sociedade e para Deus". A Congregação veio para Portugal em 1932, devido à Guerra Civil espanhola, pela primeira vez, para iniciar a sua componente educativa no Porto, onde permanece até à atualidade.

No nível de ensino onde realizámos a nossa PES, o 1.º Ciclo, as turmas são lecionadas por um docente no 1.º e 2.º anos, enquanto que no 3.º e 4.º anos ficam a cargo de outro professor e dá-se preferência à continuidade pedagógica dos docentes titulares de turma. Na organização do horário, favorece-se as áreas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio ao serem colocadas no período escolar da manhã e as restantes na parte da tarde e nos diferentes dias da semana. As disciplinas Educação Musical, Educação Física, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e o Inglês estão a cargo dos docentes especializados dessas respetivas áreas.

O colégio, onde implementámos a nossa PES, tem o seu horário delimitado entre as 7:50 e as 18:00 (cujo prolongamento funciona até às 19:00). As suas infraestruturas possuem equipamentos apropriados ao funcionamento adequado das atividades letivas. Assim, o colégio é composto por variadas salas como vinte e oito salas de aula (uma das quais onde ocorre as aulas de inglês); duas salas de informática; uma sala de educação musical; uma sala de educação visual; uma sala de piano; um laboratório de ciências naturais; um laboratório de ciências físico-químicas; uma sala de Educação Visual e Tecnológica (EVT) e ginásio. Esta instituição educativa é constituída, ainda, por outras salas e espaços que permitem complementar e apoiar os intervenientes não só da atividade letiva e recreativa, como também da sua componente religiosa, designadamente: duas salas de professores (1.º ciclo e 2/3.ºciclo); uma sala de jogos; três salas de atendimento aos encarregados de educação; salão polivalente; sala de atividades; biblioteca geral; biblioteca/ ludoteca do 1.º Ciclo; uma sala de vigilantes; gabinete de Psicologia e orientação; gabinete de coordenação; gabinete de direção; gabinete de administração; gabinete pastoral; bar; papelaria/reprografia; enfermaria; receção/portaria; secretaria; sala de arquivo; refeitório; cozinha; vinte e seis casas de banho (oito para adultos); quatro balneários; arrecadações; um centro de catequese pastoral; uma capela; residência da comunidade religiosa e capela; dois pátios cobertos; três parques lúdicos; dois espaços gimnodesportivos exteriores; parque de estacionamento; três pátios exteriores e uma casa de chá.

O colégio possui recursos que apoiam ao nível didático, pedagógico, tecnológico e digital, além da maioria das salas de aula ter um computador com acesso à Internet, quadro interativo, projetor, armários para arrumação de material, uma banca com ponto de água, placares de cortiça que permitem a exibição de cartazes e trabalhos executados pelos discentes alunos e uma fila de janelas ao longo do comprimento da sala de aula, tendo assim luz natural direta.

Nesta instituição existe um reforço em todas as áreas curriculares com o objetivo de possibilitar aos alunos um ensino básico que se intensifique nas

aprendizagens nas disciplinas de Matemática, Inglês, Português, Ciências Exatas e na área das artes (Educação Visual, Educação Musical e TIC). Este estabelecimento de ensino tem como oferta educativa variadas atividades extracurriculares, nomeadamente, voleibol, "karaté", ténis, aulas de piano e dança.

O contexto da nossa PES decorreu na turma B, do 4.º ano de escolaridade, que é constituída por vinte e quatro alunos (doze rapazes e doze raparigas) segundo as informações datadas de setembro de 2015. Ingressou na turma, um aluno novo nesse ano letivo, transferido do colégio "Queen Elisabeth".

A distribuição horária da turma é feita através de seis horas letivas diárias ao longo dos cinco dias da semana, compreendendo as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Apoio Matemática, Apoio Português, EMRC, Inglês, Expressão física e Educação Musical. Realça-se ainda que as quatro disciplinas referidas por último não são lecionadas pelo PTT.

Refere-se que os alunos consideram sentir mais dificuldades a Matemática (cinco alunos) e a Língua Portuguesa (cinco). No entanto, são verificadas potencialidades relevantes a Matemática (dez), a TIC (vinte), o Inglês (vinte e um), a Educação Física (dezoito), a Expressões (vinte e três). No geral, os alunos possuem um aproveitamento bom, apesar de haver alguns alunos que têm uma certa dificuldade na área da Língua Portuguesa.

No que diz respeito ao inquérito realizado para o Plano Individual de Turma (PIT), conclui-se que, grande parte dos alunos da turma, tem a sua residência nas cidades do Porto e Vila Nova de Gaia, à exceção de um que reside em São João da Madeira. O núcleo familiar é formado, em média, por três pessoas e as idades dos encarregados de educação, em média situa-se entre os trinta e cinco/e os cinquenta anos. O meio sociocultural dos alunos é elevado, pois o grau de instrução de grande parte dos pais é a licenciatura. O pré-escolar foi frequentado por todos os alunos (dezasseis alunos no Colégio Nossa Senhora de Lourdes). No seguimento da análise desta turma, assume-se que as condições familiares poderão revelar um impacto positivo nas aprendizagens.

Todos os alunos possuem hábitos diários de trabalho nas suas casas e no colégio. Os familiares (pais, irmãos…) de parte desses alunos acompanham-nos nas suas tarefas. Verificou-se que há poucos alunos a frequentarem a sala de apoio ao estudo, local este onde os discentes podem fazer os trabalhos de casa e estudar. Destaca-se ainda nesta situação, que as tarefas a realizar em casa são concretizadas pela maior parte, até à publicação final deste PIT de 14 de outubro de 2015. Todavia, na página nove do PIT, destaca-se que uma das primordiais dificuldades, apresentadas pela turma, é não só o facto de alguns alunos não cumprirem a execução diária dos trabalhos escolares, mas também o seu comportamento nos trabalhos de grupo e ainda fora da sala de aula.

Perante as dificuldades da turma, os alunos revelam ser conscientes desses obstáculos. Os alunos realçam o gosto por aprender e afirmam haver um bom relacionamento entre todos. Têm apenas um ponto a referir, gostariam de fazer mais visitas de estudo.

Referindo a avaliação da turma, esta patenteia-se pela coavaliação, autoavaliação e heteroavaliação, sendo que é feita a dois níveis: pessoal e global. Cada aluno fará a sua autoavaliação, no que se refere ao seu desempenho, ao aproveitamento e comportamento e será seguida por uma avaliação global.

No seguimento do que foi descrito pelo PTT, os alunos mostram responsabilidade, interesse, participação e empenho na realização de tarefas e a grande parte demonstra ter cuidado na sua apresentação. É demonstrada motivação pela maioria dos alunos para continuar a melhorar o seu processo de ensino e de aprendizagem, revelando interesse pelos novos conhecimentos.

Os alunos que têm maiores dificuldades revelam empenho e são aplicados obtendo assim progressos ao nível do seu desempenho. Existe cooperação, trabalho em equipa e de interajuda entre os alunos. Há um bom ambiente de trabalho e uma ótima ligação à comunidade educativa

2.2. Análise de manuais no que concerne a abordagem CLIL

Tendo em conta que o nosso estudo se debruça num dos objetivos sobre recursos baseados na abordagem CLIL, procedemos à analise de manuais de ensino de inglês curricular no 1º CEB, para verificar o número de ocorrências relativas à presença de atividades baseadas nessa abordagem (ver tabela 1). A nossa opção recaiu nos seguintes manuais em primeiro lugar no "Let´s Rock", não só porque foi o manual que usámos na nossa PES, como também se destacou no nosso inquérito como sendo um dos manuais mais usados. A escolha dos outros manuais seguiu o mesmo princípio do "Let´s Rock", pois surgiram no seguimento da preferência dos inquiridos. Este critério permitiu-nos fazer analogias entre a análise destes resultados e os do inquérito.

Tabela 1 – Identificação dos manuais analisados

Título	Autor	Editora	Outros materiais
Let´s Rock 3 (3.º ano)	Cláudia Regina Abreu Vanessa Esteves	Porto Editora	Caderno de Exercícios Flashcards Pen Cd Áudio Weather calendar chart
Stars 3 (3.º ano)	Carlos Lindade Sofia Botelho Tony Lucas	Areal Editores	Caderno de Exercícios Flashcards Pen Cd Áudio
Let´s Rock 4 (4.º ano)	Cláudia Regina Abreu Vanessa Esteves	Porto Editora	Caderno de Exercícios Flashcards Pen Cd Áudio
Start (4º ano)	Joana Silva Vasco Costa Carolyn Leslie	Gailivro	Caderno de Exercícios Flashcards Pen Cd Áudio

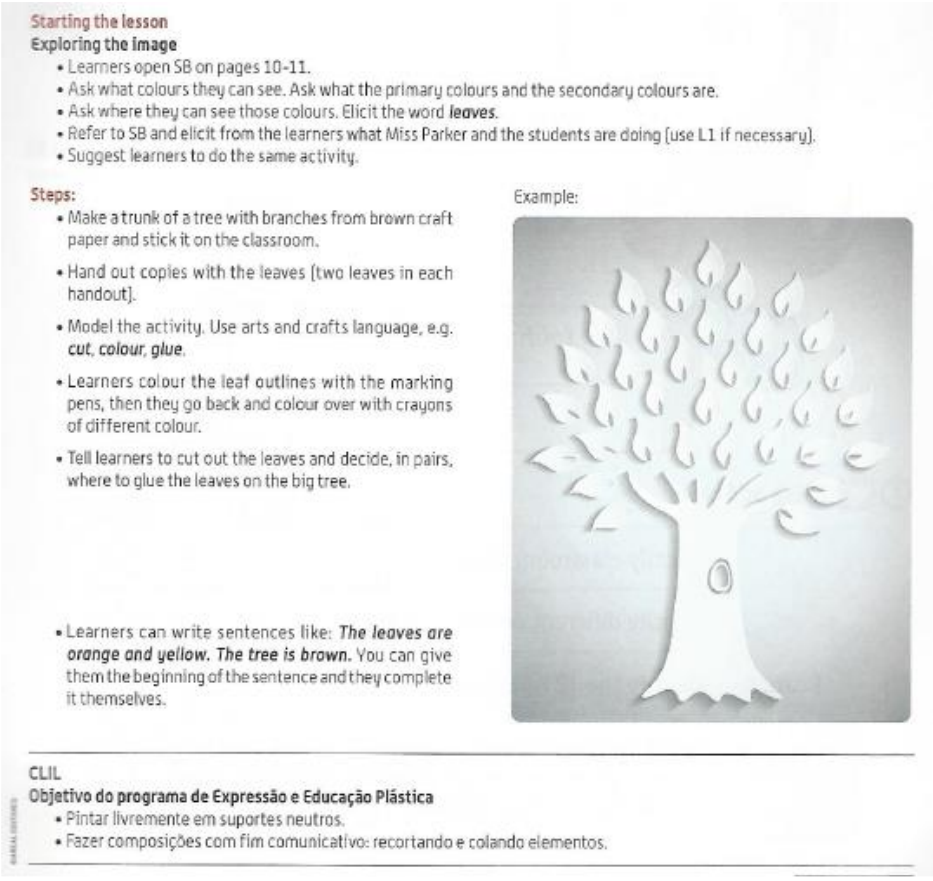
Verifica-se muitas discrepâncias entre os manuais no que respeita às atividades CLIL, daí o destaque desses diferentes aspetos nesta tabela.

Tabela 2 - Análise de manuais ao nível da ocorrência de atividades CLIL

Título	Unidade	Descrição da Atividade
Let´s Rock 3 (3.º ano)	Unit 0	Distinguir freguesia, concelho, distrito, país
	Unit 1.1	Identificar e usar cores primárias e secundárias
	Unit 1.2	Representação e tratamento de dados (pictograma).
Stars 3 (3.º ano)	Unit 1	Trabalhar com cores primárias para criar novas.
	Unit 3	Plantar uma semente de feijão e registar o seu crescimento
	Unit 4	Reconhecer o vocabulário do Sistema Solar e apresentar um modelo do mesmo.
Let´s Rock 4 (4.º ano)	Unit 1	Identificar tipos de poluição e elaborar um cartaz por grupos sobre o tema.
	Unit 3	Aprender os ossos humanos através de um vídeo e aplicar os conhecimentos ao fazer os gestos de uma canção.
	Unit 5	Conhecer o papel da pele no nosso corpo e abordar a questão da proteção solar.

Realçamos o facto de termos apresentado só algumas atividades CLIL presentes no manual "Let´s Rock 3", pois só pretendemos referir exemplos desse tipo de atividades. Todavia, existem em todas as unidades desse livro, o que nos parece fazer concluir que pode ser uma boa escolha para os professores que pretendam usar atividades baseadas nessa abordagem. Esta conclusão parece-nos que vai ao encontro das respostas à pergunta seis do nosso questionário, que analisámos no ponto 1.3.2, pois os docentes também destacaram o manual, acima referido, pela mesma razão

que nós. Nesse questionário evidenciaram ainda o manual “Stars 3”, o que está de acordo com a nossa perspetiva, pois apresenta algumas aulas, que se enquadram na abordagem em análise. Contudo, relativamente a esse último manual há atividades que são denominadas CLIL (ver exemplo na figura 4), mas que não nos parecem enquadrar nesta abordagem, visto que se limitam a serem atividades de expressão plástica.



Starting the lesson

Exploring the image

- Learners open SB on pages 10-11.
- Ask what colours they can see. Ask what the primary colours and the secondary colours are.
- Ask where they can see those colours. Elicit the word ***leaves***.
- Refer to SB and elicit from the learners what Miss Parker and the students are doing (use L1 if necessary).
- Suggest learners to do the same activity.

Steps:

- Make a trunk of a tree with branches from brown craft paper and stick it on the classroom.
- Hand out copies with the leaves (two leaves in each handout).
- Model the activity. Use arts and crafts language, e.g. ***cut, colour, glue***.
- Learners colour the leaf outlines with the marking pens, then they go back and colour over with crayons of different colour.
- Tell learners to cut out the leaves and decide, in pairs, where to glue the leaves on the big tree.
- Learners can write sentences like: ***The leaves are orange and yellow. The tree is brown.*** You can give them the beginning of the sentence and they complete it themselves.

Example:

CLIL

Objetivo do programa de Expressão e Educação Plástica

- Pintar livremente em suportes neutros.
- Fazer composições com fim comunicativo: recortando e colando elementos.

Figura 4 – Plano de Aula do Manual “Stars 3”

Comparando os dois manuais “Let´s Rock”, dos 3º e 4º anos, verifica-se que no do 4.º ano há uma redução das atividades que usam a nossa abordagem, em relação ao do 3.º ano. Aliás, no manual do 4.º ano, as autoras ressalvam o facto da atividade CLIL ser opcional, o que nos parece ser um retrocesso, pois a presença de certos planos de aula que enfocassem, exclusivamente, no CLIL seria um recurso adicional que

poderia permitir a sua prática. Em síntese, estas atividades já prontas possibilitam a sua aplicação fácil sem o gasto de tempo necessário à criação de recursos adaptados ao CLIL (O'Neill,1982). Todavia, se houver manuais que não contemplem essa abordagem, como o caso do "Start" do 3.º ano, devemos criar nós próprios outros recursos para que se adaptem aos conteúdos do CLIL. Isto é reiterado por Cunningsworth (1995) ao referir as quatro desvantagens no uso do manual como o único recurso: "Firstly, there can be a lack of variety in teaching procedures. Secondly, innovations toward individual student's needs are reduced. Thirdly, spontaneity and flexibility are diminished. Fourthly, there can be a lack of creativity in teaching techniques and language use."

2.3. Análise intepretativa dos dados dos questionários aplicados a professores

No nosso estudo recorremos a um inquérito por questionário, através do qual, como já foi referido, pretendemos inventariar as representações dos professores sobre a relevância da abordagem CLIL no processo de ensino-aprendizagem de inglês curricular no 1º CEB. Para a sua elaboração optámos por usar a aplicação formulário da plataforma de armazenamento de dados "on-line" da "Google", pois a sua criação, neste ambiente web permite uma variedade de opções, no que concerne à sua organização, ao tipo de questões até ao seu próprio layout final. Aliás, a nossa opção pelo questionário "on-line" relacionou-se com o facto de ter muita aceitação no campo da investigação social e educativa pelas vantagens que apresenta sobre as escolhas mais tradicionais: "Web-based surveying is becoming widely used in social science and educational research. The Web offers significant advantages over more traditional survey techniques" (Solomon, 2001, p. 1). Isto é reiterado por Rada & Dominguez-Álvarez (2014) ao revelar que esta modalidade mostrou um número de questões inferior não respondidas e um maior desenvolvimento nas questões abertas, em comparação com o inquérito em papel.

O nosso questionário organizou-se através de questões de tipo fechado e aberto. Por um lado, nas questões fechadas, o indivíduo que é inquirido escolhe uma resposta partindo de uma lista selecionada pelo investigador. Este tipo de questões poderá ser denominado, no nosso caso, como perguntas de identificação, tal como o nome refere pretende-se que estas identifiquem o inquirido, não querendo saber o seu nome, mas sim o seu sexo, a sua idade (Carmo & Ferreira,1998). Por outro lado, as questões abertas têm por objetivo uma resposta mais detalhada sobre o assunto inquirido, que se podem nomear como perguntas de informação cujo o intuito é obter dados acerca dos factos e opiniões dos indivíduos questionados (idem).

O nosso questionário teve como público-alvo professores de inglês e conforme mencionámos, anteriormente, foi colocado "on-line". Este foi composto por duas partes. A nossa análise será feita, inicialmente, pela primeira parte do questionário; de seguida debruçamo-nos sobre o seu segundo momento ao refletir sobre a nossa questão de partida e os respetivos objetivos. Assim, faremos a reflexão crítica desses resultados, sempre que se justifique e após a leitura das respostas, na tentativa de atribuir sentido às nossas preocupações perante o ensino do inglês no 1.ºCEB à luz da abordagem CLIL.

Iniciámos esta recolha de dados questionando os nossos inquiridos sobre a sua identificação no que respeita o género e o nível etário, interrogámo-los também sobre a sua formação académica, as suas experiências letivas no 1.º CEB e nas AEC e, por último, questionámo-los sobre a região onde exercem a sua profissão, tendo, contudo, o cuidado de preservar o seu anonimato.

Assim, na primeira parte do nosso questionário, realçamos os resultados obtidos através dos gráficos, abaixo apresentados, referindo a respetiva percentagem (%) e apresentando a leitura das respostas sem nos alongarmos numa análise mais profunda devido ao seu caráter simples.

1. Coloque um X na opção que se adequa:

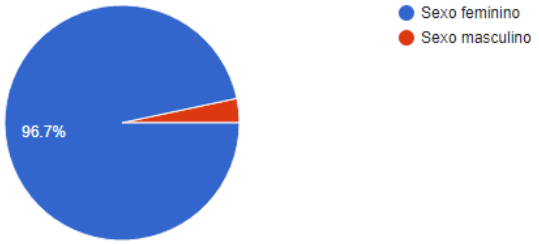


Gráfico 1 – Sexo dos indivíduos questionados

Da leitura deste gráfico conclui-se que 96,7% dos indivíduos interrogados corresponde ao sexo feminino enquanto só 3,3 % são do sexo masculino.

2. Idade.

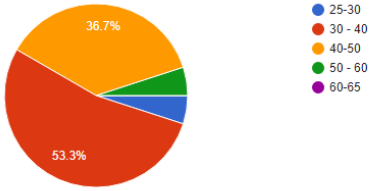


Gráfico 2 – Idade dos inquiridos

Analisando os resultados deste gráfico sobre a idade observa-se que 53,3% dos sujeitos questionados na nossa investigação tem entre 30 a 40 anos, seguindo-se pelos que tem 40 a 50 anos, continuando com dois intervalos etários, de 25 a 30 e de 50 a 60 que apresentam a mesma percentagem, não se fazendo notar a presença de indivíduos interrogados com a idade superior a 60.

3.Indique qual / quais da(s) seguinte(s) opção / opções se enquadram na sua formação académica:

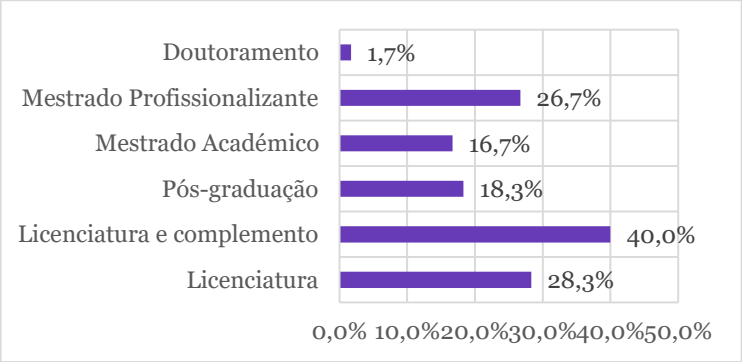


Gráfico 3 – Formação académica dos inquiridos

Na leitura das respostas a esta questão verificámos que 40% dos docentes tem como formação académica, licenciatura e complemento, este último que deu acesso ao grupo 120 de ensino de inglês do 1.ºCEB. Em seguida, observámos que 28,3% dos sujeitos alvo deste questionário possuem licenciatura e 26,7% são aqueles que tem mestrado profissionalizante. Observa-se ainda que 18,3% dos interrogados possui uma pós-graduação e ainda que 16,7% dos indivíduos tem um mestrado académico. Por último, 1,7% dos docentes detém doutoramento.

4.1. Indique o número de anos de experiência que tem no ensino de inglês no 1º ciclo no Inglês curricular.

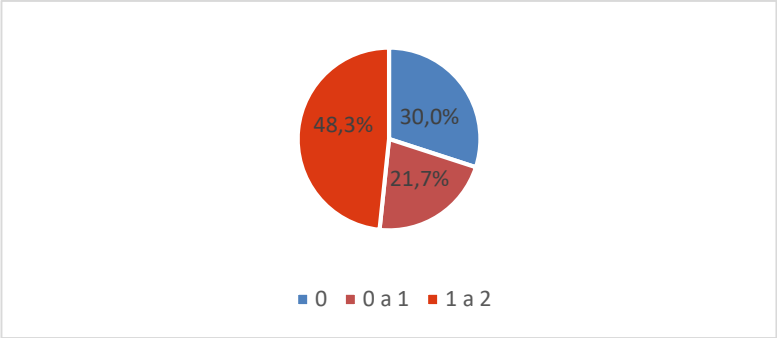


Gráfico 4 – Anos de experiência dos inquiridos no ensino do Inglês curricular no 1.º CEB

No que concerne à experiência que os docentes possuem no ensino do inglês curricular observou-se os seguintes resultados: 48,3 % dos professores tem de 1 a 2 anos de experiência. Por seu lado, 30 % dos docentes não leciona inglês curricular e por outro lado, 21,7 % dos indivíduos questionados tem um a dois anos de experiência na docência dessa disciplina. Estes dados eram expectáveis, uma vez que coincidem com a criação recente do grupo 120.

4.2. Indique o número de anos de experiência que tem no ensino de inglês no 1º ciclo nas Atividades de Enriquecimento Curricular.

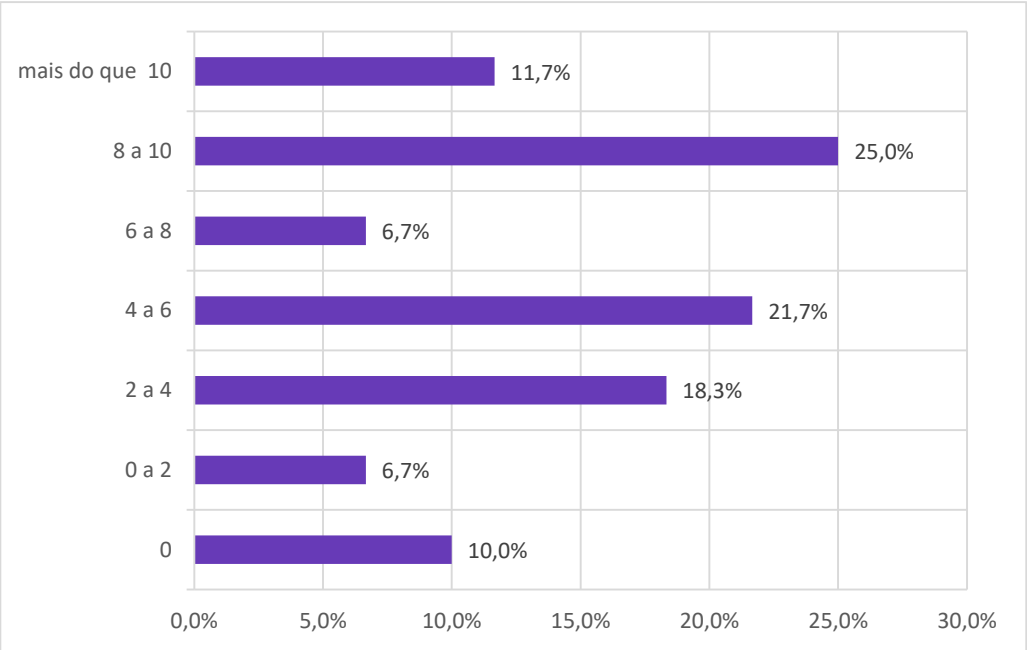


Gráfico 5 - Anos de experiência dos inquiridos no ensino do Inglês nas AEC

Analisando o gráfico sobre a experiência dos professores ao nível das AEC constata-se que 25% dos professores interrogados lecionaram inglês nas AEC entre 8 a 10 anos. Verificamos que 21,7 % dos docentes têm experiência nessa disciplina nas AEC entre 4 a 6 anos. Observa-se também que 18,3 % detém 2 a 4 anos de experiência nesses moldes. Dos docentes interrogados 11,7 % possuem mais do que 10 anos de docência nas AEC. 10% dos profissionais questionados não tem qualquer experiência ao nível

deste tipo de ensino. 6,7 % dos indivíduos questionados tem entre 6 a 8 anos de ensino nas AEC. E por último, os outros 6,7 % dos docentes tem entre 0 a 2 anos de experiência nesse modelo.

5. Refira a região onde exerce a sua atividade docente:

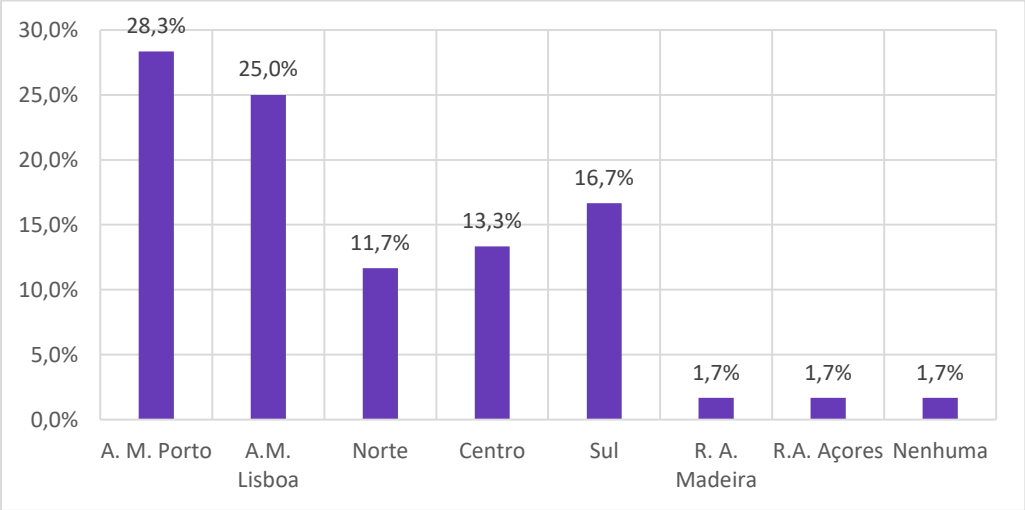


Gráfico 6 – Região onde os inquiridos exercem a atividade docente

Tendo em conta a leitura dos resultados do gráfico sobre a região onde os docentes praticam a sua atividade letiva verifica-se que 28,3 % dos indivíduos exercem a sua profissão na Área Metropolitana (A.M.) do Porto e 25% na de Lisboa. Dos indivíduos interrogados 16,7 % exercem a docência no sul. Dos professores questionados 11,7 % lecionam no norte. No centro encontram-se a lecionar 13,3 % dos docentes deste questionário. 1,7 dos questionados são professores na Região Autónoma (R.A.) da Madeira. Na Região Autónoma (R.A.) dos Açores há 1.7% dos docentes a ensinar nessa região. Por último, observa-se que há 1,7% de professores que não lecionam.

Conhecido o grupo-alvo do nosso questionário passamos, neste momento, a analisar os resultados obtidos na segunda parte do nosso questionário, adotando uma perspetiva mais crítica sobre os resultados obtidos, na medida em que estabeleceremos ligação com a parte teórica deste estudo e a nossa PES.

1.Conhece esta abordagem.

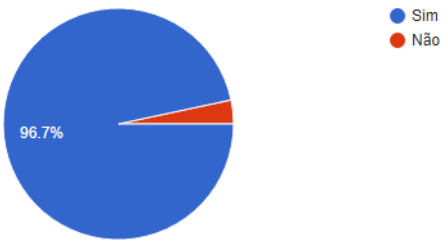


Gráfico 7 – Conhecimento ou desconhecimento dos inquiridos sobre a Abordagem CLIL

Em relação à abordagem CLIL verifica-se que 96,7 % dos questionados conhece a abordagem CLIL, enquanto 3.3% desconhecem essa abordagem. Este resultado não nos parece surpreendente, visto que é uma abordagem que já existe desde da década de 1990, tal como referimos no enquadramento teórico deste nosso relatório (Graddol, 2006; Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008).

1.1. Se sim, diga o que entende por este tipo de abordagem.

Pela leitura dos resultados constata-se que os professores revelam, na sua maioria, conhecimento sobre a abordagem CLIL, uma vez que, nas suas respostas, realça-se a palavra integração relacionada com conteúdos de outras áreas disciplinares. Os docentes revelaram, deste modo, que entendem a sua definição, indo ao encontro do conceito-chave desta abordagem, referido na primeira parte do nosso relatório, onde esclarecemos o que implica este tipo de ensino. Destacamos algumas das opiniões relativas a esta questão que parecem ser pertinentes para ilustrar o conhecimento dos professores sobre o CLIL: "Ensino integrado de conteúdo numa língua estrangeira". "Trata-se de uma abordagem de ensino de línguas estrangeiras que incorpora o ensino de conteúdos de outras áreas disciplinares (…)"; "Permite promover a interdisciplinaridade (…)"; "(…) ajudando no desenvolvimento de competências linguísticas(...)". Assim, verificou-se que os docentes inquiridos sabiam

definir o CLIL no que respeita à sua componente integradora (Savić, 2012). Os professores interrogados souberam ainda destacar duas das suas mais-valias desta abordagem, como a interdisciplinaridade (Ellison, 2014) e a melhoria das competências linguísticas (Lasagabaster,2008) que referimos no nosso enquadramento teórico.

1.2. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, faz sentido, na sua opinião, aplicar esta abordagem no ensino do inglês curricular no 1.º CEB?

Pela análise das respostas verifica-se que os indivíduos concordam na sua maioria que fazia sentido aplicar esta abordagem ao ensino do inglês no 1.º CEB. Referimos algumas dessas respostas para clarificar a noção que os professores inquiridos possuem acerca da aplicação do CLIL: "criando coesão e coerência nas aprendizagens dos alunos (…) conceder um carácter mais realista e concreto (…)". "Faz todo o sentido e é sem dúvida o modelo de ensino a adotar". "I do think that CLIL (…) can be very effective". Estas opiniões vão ao encontro do que referimos na primeira parte deste relatório acerca das recomendações e pareceres de diversos documentos europeus como os seguintes: "Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: um plano de acção 2004-2006" e o "Relatório Técnico do Conselho Nacional de Educação" (2013), onde se sugeriram as potencialidades da implementação do CLIL tais como aquelas que Ellison (2014) refere ao afirmar que essa abordagem poderá ter impacto nos aprendentes ao nível afetivo, linguístico, social e do conhecimento.

2.Tem formação na área do CLIL:

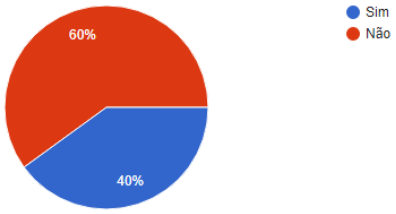


Gráfico 8 – Formação dos inquiridos na área do CLIL

Analisando os dados do gráfico 8, verifica-se que 40% possuem essa formação nesta área e 60% não a detêm. Este resultado não nos surpreende pelo facto de os professores demonstrarem o seu interesse pelo CLIL, visto que revela que sentem a necessidade de conhecer melhor essa abordagem. O que é revelador nas suas respostas: "Sim, por a considerar uma mais valia." "Sim, porque ajudou-me a perceber melhor como posso pôr em prática este tipo de abordagem nas minhas aulas." "Sim, porque é proveitoso desenvolver competências linguísticas usando-as não só como fim em si, mas como meio de adquirir outras competências." "(…) é uma abordagem inovadora, motivante e desafiante." Assim, parece-nos que alguns professores seguiram a sugestão da aquisição de formação relacionada com a abordagem CLIL nos documentos: "The European Profile for Language Teacher Education: A Framework of Reference" (Kelly & Grenfell, 2004) e na: "European Framework for CLIL Teacher Education" que foram referidos na primeira parte deste trabalho. Tendo em conta que 60% dos professores alvo do inquérito ainda não possuem a formação específica para esta abordagem, apesar de o CLIL existir desde da década de 90 (conforme já referimos neste relatório). Logo, parece-nos para que se entenda as suas potencialidades é necessário executar grandes mudanças, nomeadamente, ao nível do sistema educativo, das mentalidades e dos programas de formação (Ioannou-Georgiou, 2012).

3.Tendo em conta as áreas curriculares abaixo enunciadas, indique aquelas(s) em que considera ser possível a abordagem CLIL:

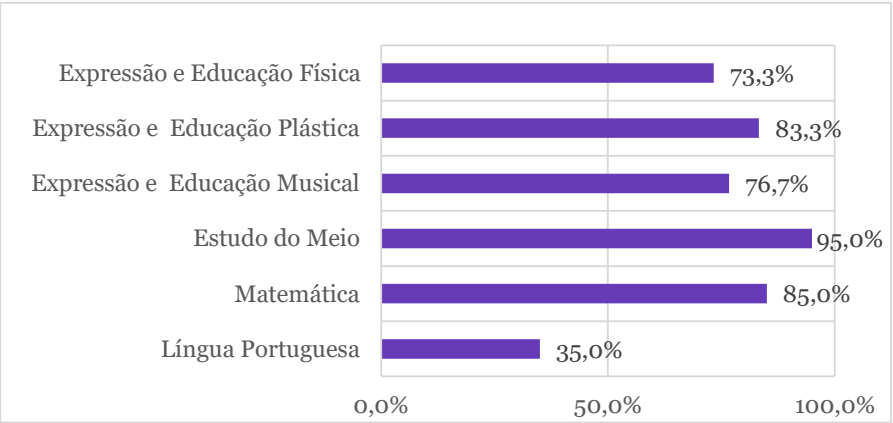


Gráfico 9 – Áreas curriculares potenciais para o uso da abordagem CLIL

Partindo da leitura dos resultados verifica-se que para 95% dos inquiridos que responderam à terceira pergunta o estudo do meio é a área curricular à qual se pode aplicar a abordagem CLIL, enquanto para 85% é a matemática, por seu lado para 83,3% é a Expressão e Educação Plástica; por outro lado para 76,7 %, aplica-se à Expressão e Educação Musical, para 73,3% à Expressão e Educação Físico-motora e por último para 35% iria aplicar à língua portuguesa. Através destas respostas verifica-se, mais uma vez o conhecimento dos professores, na sua maioria, sobre o CLIL, uma vez que reconheceram a sua componente integradora ao identificarem as áreas curriculares onde é passível a aplicação desta abordagem. Destacou-se claramente o estudo do meio nesta inquirição, uma vez que o seu conteúdo programático permite, de uma forma simples, que se possa ensiná-lo com recurso à língua inglesa (Ellison, 2010), o que também sucedeu na nossa PES, da qual destacamos duas aulas que serão analisadas no ponto 1.3.3.; na primeira aula abordou-se o corpo humano, enfocando nos cinco sentidos e na segunda abordou-se a comida, identificando-se aquela que é saudável e não saudável.

4.O CLIL resulta quando existe colaboração entre o professor de Inglês e o professor titular. Julga que essa colaboração pode ser possível? Se sim, de que forma? Coloque um x na(s) opção(ões) que corresponde(m) à sua resposta:

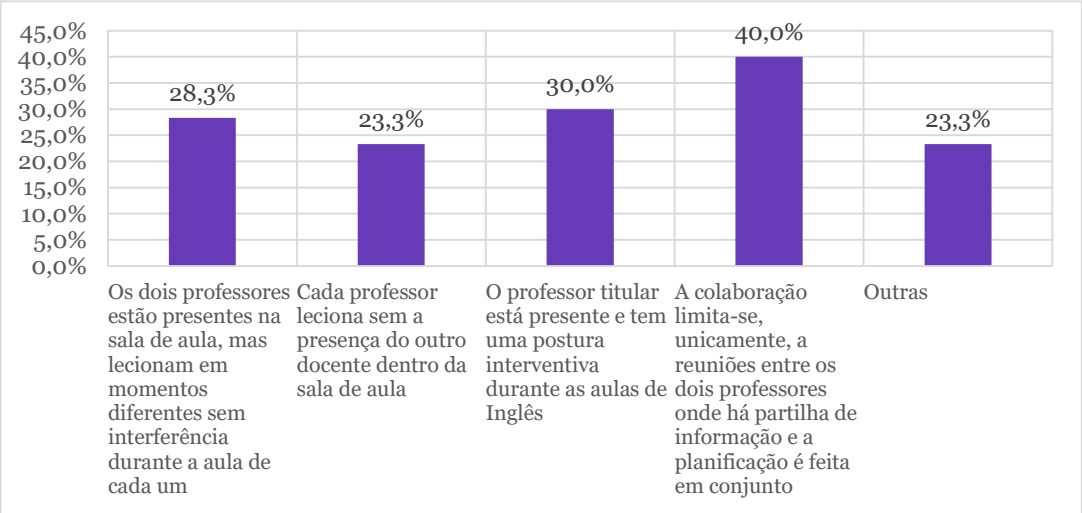


Gráfico 10 – Colaboração entre docentes

Analisando os resultados, no que respeita esta questão, observa-se que 40% dos inquiridos consideram que a colaboração entre o professor de inglês e do titular se limita, unicamente, a reuniões entre os dois professores, onde há partilha de informação e a planificação é feita em conjunto. Para 30 % dos docentes essa colaboração acontece quando o professor titular está presente e tem uma postura interventiva durante as aulas de Inglês. Por seu lado, 28,3% dos professores considera que a colaboração tem lugar se os dois professores estão presentes na sala de aula, mas lecionam em momentos diferentes sem interferência durante a aula de cada um. Dos indivíduos questionados, 23,3% considera que há colaboração se cada professor leciona sem a presença do outro docente dentro da sala de aula. Por último, 23,3 % dos professores inquiridos consideram outras razões acerca da colaboração.

4.1. Se respondeu outras na questão anterior, desenvolva um pouco a sua resposta.

Da leitura das repostas a esta questão, podemos verificar que a noção de colaboração para 40% dos docentes coincide com o que alguns autores como Coyle (2008), Kelly & Grenfell (2004), Ellison & Vázquez (2013) e Ellison (2014) defendiam, isto é, que a partilha entre docentes de diferentes áreas resulta em novas formas de trabalho. Todavia, este tipo de experiência colaborativa não foi concretizada, na nossa PES, apesar de inicialmente ter havido uma reunião com a PTT, não foi possível alongar essa troca de ideias, planos e estratégias durante a nossa situação de estágio, visto que a PTT não se demonstrou disponível para esse efeito.

Refletindo ainda sobre as respostas a esta pergunta, destacamos alguns exemplos, pois explicitam as perspetivas dos docentes em relação aos diferentes tipos de colaboração que o CLIL pode implicar, onde se ressalva sempre a partilha entre os docentes: “Os dois professores estão juntos na sala e trabalham o conteúdo em conjunto.”; “Os dois professores estão presentes na sala de aula, intervêm à vez ou simultaneamente (consoante a atividade), complementam-se e interferem (de forma positiva) nas participações do outro professor.”; e “Esta cooperação implica que as aulas sejam preparadas previamente em conjunto.”

5. Se já aplicou esta abordagem indique se observou algum(s) do(s) seguinte(s) resultado(s):

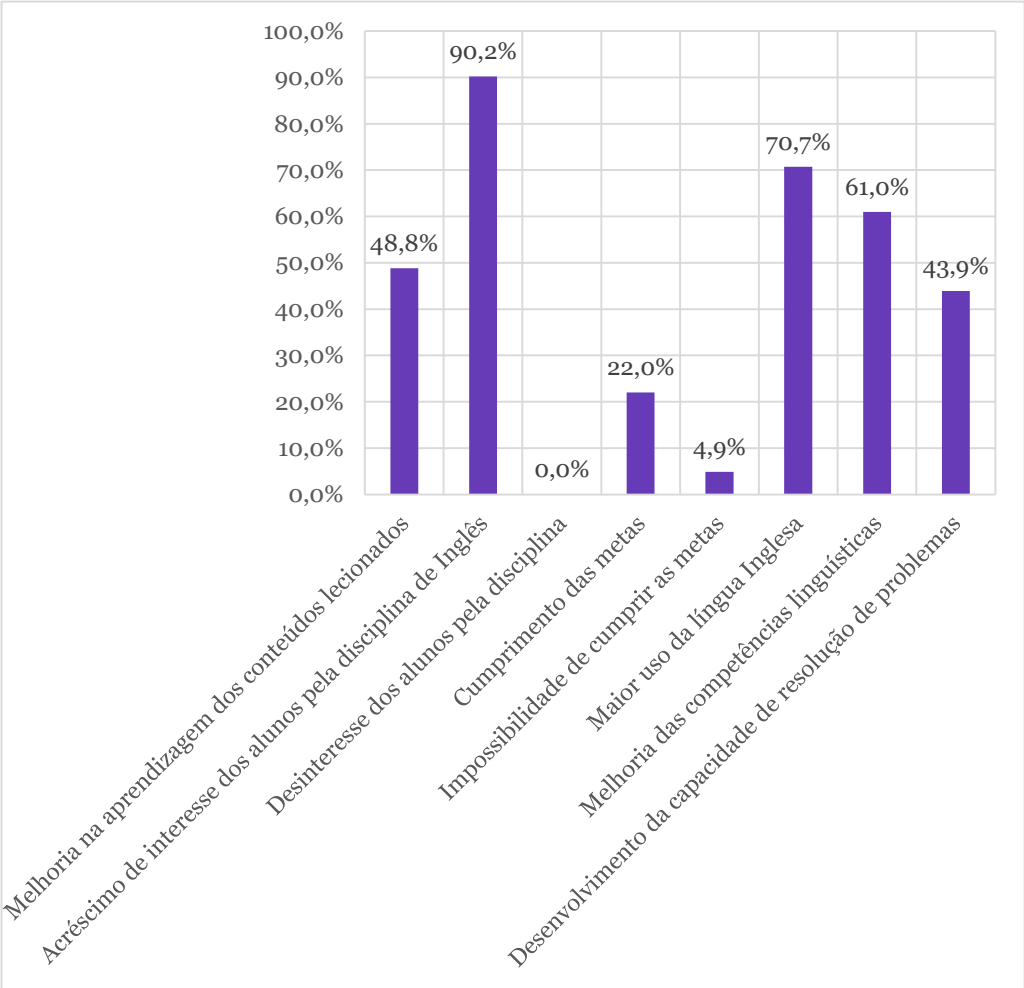


Gráfico 11 – Resultados da aplicação do CLIL

Através da análise do gráfico 11 sobre os resultados da aplicação do CLIL, verifica-se que 90,2% dos inquiridos observaram um acréscimo de interesse dos alunos pela disciplina de Inglês. Por um lado, 70,7% dos questionados verificou um maior uso da língua Inglesa. Por outro lado, 61% dos docentes salientou a melhoria das competências linguísticas. Parece que este aperfeiçoamento, ao nível linguístico, acontece por influência do CLIL (Dalton-Puffer, 2007; Marsh, 2007; Lasagabaster, 2008). Dos professores interrogados, 48,8% realçou a melhoria na aprendizagem dos

conteúdos lecionados. Ao passo que 43,9 % dos interrogados aponta o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas. Entre os indivíduos inquiridos, houve 22% que constataram o cumprimento das metas. Por último, 4,9% dos questionados destacou a impossibilidade de cumprir as metas. É ainda relevante realçar que não houve nenhum professor que constatasse o desinteresse dos alunos pela disciplina, o que parece demonstrar, mais uma vez a potencialidade da abordagem em análise. Perante estes resultados verifica-se que o CLIL aporta possibilidades variadas, desde um maior interesse dos alunos à melhoria nas suas aprendizagens ao nível da língua e do pensamento crítico que os permite lidar com os desafios do século XXI já referidos na parte teórica do nosso relatório. (Coyle, Holmes & King, 2009). Tais potencialidades foram verificadas na nossa PES que analisaremos no ponto 1.3.3., onde se reflete sobre essa prática.

6.Qual é o manual que utiliza atualmente?

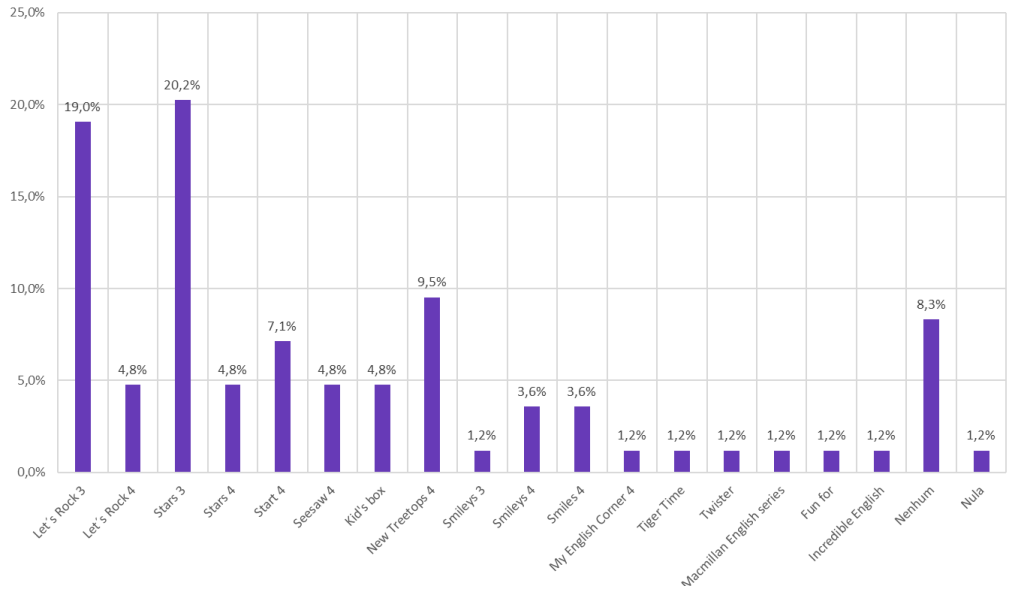


Gráfico 12 – Manuais usados pelos inquiridos

Fazendo a leitura das respostas sobre manual utilizado pelos professores, observa-se que 20, 2 % dos docentes utiliza o manual Stars 3 seguido do “Let´s Rock 3” que é usado por 19 %. Dos professores inquiridos há 9,5 % que recorrem ao “New Treetops 4”. Dos indivíduos questionados 8,3% não usam nenhum manual. O “Start 4” é usado por 7,1 % dos indivíduos interrogados. O “Let´s Rock 4”, o “Stars 4”, o “Seesaw 4” e o “Kid´s box” são usados numa percentagem igual de 4,8%. O “Smileys 4” e o “Smiles 4” servem de recurso aos docentes e são distribuídos sob uma igual percentagem de 3,6. Com um nível residual de percentagem equiparada 1,2 dos professores recorre aos manuais “My English Corner 4”, “Tiger Time”, “Twister”, “Macmillan English series” e “Fun for”. Ao analisarmos estes resultados vemos que “Stars 3” e o “Let´s Rock 3” se destacam largamente dos restantes por serem os mais usados pelos docentes alvo do nosso questionário, o que nos parece estar relacionado com a maior presença de atividades de CLIL como verificámos na nossa análise de manuais.

6.1.1. Este manual tem atividades que usem CLIL? Se tem, indique a respetiva atividade.

No que se refere à existência nos manuais de atividades baseadas na abordagem CLIL, destacam-se o “Let´s Rock”, o “Stars” e o “Start 4”. Tal constatação verifica-se nas repostas dos docentes que referimos de seguida: “O Let's Rock tem, julgo que pelo menos um momento em cada unidade.”; “Ambos possuem embora as do let's rock sejam mais realistas e práticas”, comparando-se aqui este último manual com o “Stars 3”. Outro comentário refere-se ao manual “Start 4”: “Sim. Matemática.” Por outro lado, há uma breve referência ao “Seesaw” sobre o qual um dos inquiridos diz: “Dizem que sim, eu discordo.” Perante estes dados parece-nos que os professores vão ao encontro da nossa análise de manuais, destacando o “Let´s Rock” ao nível da presença de atividades CLIL e ao compará-lo com o “Stars 3”. Para além disso, os docentes revelam conhecimento e um espírito crítico sobre os manuais ao identificarem a ausência de atividades que apliquem o CLIL referindo-se ao “Seesaw”. Conclui-se, assim, que os manuais podem ser limitadores para os alunos vendo-os como meros recetores (Allwright, 1981).

6.1.2. No seu manual considera pertinentes as atividades que abordam o uso do CLIL?

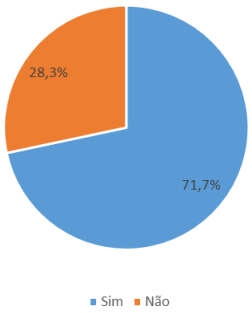


Gráfico 13 – Atividades de CLIL

6.1.2. Descreva as suas respostas.

Ao analisar os dados do gráfico 13 verifica-se que 71,7 % dos professores consideram, na sua generalidade, que as atividades do seu manual são pertinentes. Os manuais que os docentes salientaram por se basearem no CLIL são o "Let´s Rock": "Conjuga muito bem a matéria que vem no manual com o Estudo do Meio" e o "Stars": "As atividades são do interesse das crianças e complementam os conteúdos programáticos dos dois anos de escolaridade."

Todavia, 28,3 % dos inquiridos não consideram que as atividades dos manuais sejam pertinentes para a aplicação desta abordagem. Para ilustrar esta opinião salientamos algumas respostas: "Considero que as atividades não trazem nada de novo e tornam ainda mais difícil o cumprimento das metas."; "Com duas horas semanais e todas as atividades escolares que interferem com o horário da disciplina é impossível dedicar tempo ao CLIL". Assim, verificámos que ainda existe uma certa renitência em aplicar esta abordagem, o que parece-nos implicar a necessidade de formação nesta área, com o intuito de motivar os docentes a concluírem, que através do CLIL, os alunos poderão alcançar uma aprendizagem mais significativa ao abordar conteúdos integrados que fazem parte de todo o currículo dos alunos (Marsh, 2002).

6.1.3. Havendo recursos no manual relacionados com esta abordagem, sente a necessidade de criar os seus próprios materiais?

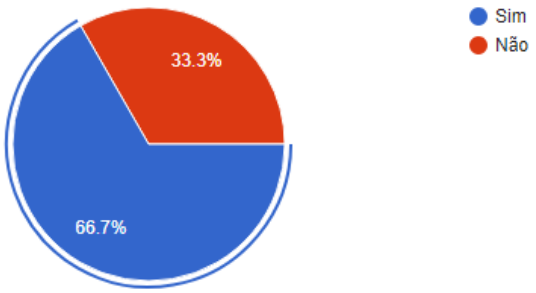


Gráfico 14 – Criação de materiais para o CLIL

6.1.4. Se for possível, indique a sua opinião.

Fazendo uma leitura dos dados obtidos em relação à pergunta 6.1.3., observa-se que 66,7% dos inquiridos sente a necessidade de criar os seus próprios materiais baseados no CLIL, enquanto que 33,3 % considera que não precisa de elaborar os seus recursos onde se aplica essa abordagem. Da análise sobre as respostas à questão 6.1.4. salientamos algumas das opiniões, ressalvando o facto dos docentes só terem focado a sua opinião na necessidade da criação de recursos: "Uma vez que a turma de 3. º ano está efetivamente envolvida num projeto CLIL. Procedo a contrução dos materiais para irem de encontro ao programa de Estudo do Meio."; "Vários conteúdos das metas de Inglês dos 3º e 4º anos são compatíveis com a metodologia CLIL, mas os manuais dedicam apenas uma página ou um exercício por unidade (…) ". Parece-nos pela leitura e análise destes resultados que é sempre preciso criar recursos para que se possa corresponder às necessidades dos alunos. Essa necessidade revelou-se de tal forma crucial que as professoras do projeto STEPS, mencionado no ponto 2.1. do enquadramento teórico, criaram uma comunidade online para a partilha de trabalho e materiais relacionados com o CLIL no contexto português (Ellison, 2010).

2.4.Análise documental das Unidades Didáticas

Nesta parte passamos à retrospetiva reflexiva de duas aulas de sessenta minutos, respetivamente a segunda e terceira, aplicadas durante a nossa PES que faziam parte de duas unidades didáticas (UD): “Body” e “Healthy Food” (anexos 2 e 3).

Para proceder à concretização das planificações letivas recorremos, não só às Metas Curriculares para o ensino do Inglês no 1º CEB, como também ao mesmo tipo de documento orientador para o estudo do meio (anexo 4), uma vez que através da abordagem CLIL recorremos ao conteúdo dessa área disciplinar.

Na segunda aula do plano de unidade “Body”, os alunos reveram e aprenderam o vocabulário relacionado com as partes do corpo tendo em conta as Metas já referidas. Em primeiro lugar, aquelas que estão relacionadas com a face e cabeça (“head”, “eyes”, “ears”, “nose”, “mouth”, “neck”) e depois o vocabulário ligado ao corpo “body” (“arms”, “hands”, “shoulders”, “tummy”, “legs”, “knees”, “feet”, and “toes”). Ainda foram incluídos os verbos “have got” e “to be” e algumas estruturas frásicas relacionadas com a descrição (“She has got blue eyes”; “He is short and fat”).

Nessa aula foi ainda revista a descrição física e os cinco sentidos devido não só à sua ligação óbvia com o corpo humano, mas também porque é um conteúdo da área curricular de estudo do meio perspetivado através do CLIL.

Para contextualizar o tópico elaborámos uma história, porque através das histórias é que são apresentadas a gramática e o vocabulário num enquadramento significativo (Glazer & Burke 1994; Jennings, 1991; Koisawalia, 2005). Além disso, as histórias também permitem a existência de um contexto natural e significativo, onde se foca um determinado conteúdo baseado no CLIL (Curtain, 1995; Dickinson, 2001; Richards & Anderson, 2003). Essa história foi contada na aula anterior e tinha uma personagem cega. No seguimento dessa história, os alunos fizeram uma atividade encarnando essa personagem, com o objetivo de colocar os discentes no papel de uma pessoa com deficiência. Assim, os discentes tomaram consciência dessa diferença e lidaram com ela pacificamente sendo assim cidadãos de cidadania plena, pois colocaram-se as competências de cidadania em prática através de atividades pedagógicas, integrando assim a formação da cidadiania no currículo. (Gomez &

Cristancho, 2016). Realçamos ainda que pela análise da teoria sobre o CLIL, esta abordagem parece permitir que os alunos aprendam as competências necessárias ao seu futuro visando a sua integração, devida na sociedade, através dos conteúdos relacionados com a cidadania. Assim, o CLIL permite que se abra novas perspetivas no currículo e que haja a fusão de diferentes tipos de aprendizagem, interesses e estratégias de aprendizagem. (idem).

Para concretizamos essa atividade os alunos jogaram a uma espécie de jogo da cabra-cega ("a blindfold game with a twist"). Os discentes tapavam os olhos e apresentamos-lhes, à vez, diferentes materiais relacionados com a quinta devido ao contexto da nossa história, nomeadamente: a audição de sons de animais da quinta, o toque num pedaço de lã, o cheiro de uma laranja, e a prova de pedaços de queijo (figura 5). Cada um desses materiais correspondia a um dos quatro sentidos, já que a visão não era contemplada devido ao facto da personagem ser cega.

Figura 5 – Materiais da aula da UD "Body"

Após a apresentação de cada um dos materiais, a professora pediu aos alunos que reconhecessem a parte do corpo e o respectivo sentido usado nessa identificação. Seguimos o pensamento de Arsan (2010) na planificação desse momento de aula, pois cada aula deve ter uma "hands-on experience", isto é os alunos devem mexer, tocar e sentir (figura 6).

Figura 6 – Atividade multissensorial

Perante esta atividade gerou-se uma certa agitação devido ao facto de ser algo diferente e ao qual não estavam habituados, todavia parece-nos que se alcançou o

objetivo principal desta atividade, permitindo que os alunos vivenciassem uma aprendizagem multissensorial através dos sentidos. Como resultado disso, parece-nos ter sido registado uma aprendizagem que fica registada na memória dos alunos (Arsan, 2010).

Em seguida, os alunos foram divididos em duas equipas, “the ducks” and “the farmers”, relacionadas com as personagens da história, o que permitiu o reconhecimento eficaz dos alunos no seu grupo. Na atividade, um dos membros de cada equipa foi à parte da frente da sala e fez mímica apontando para uma das partes do corpo que correspondia a um dos sentidos e o colega da equipa identificava-o dizendo a palavra correspondente. Os alunos reagiram bem à dinâmica, pois a mímica parece resultar com os aprendentes cinestéticos que correspondem, por sua vez, positivamente à movimentação do corpo (Gardner, 1999). Além disso, os discentes demonstraram, nesta última atividade, terem aprendido os conteúdos previstos para esta aula.

Nesta aula devia ter acelerado o ritmo em particular no passo zero, pois foi aquele que me fez despender mais tempo. Porém, devo referir que houve um acréscimo de duas situações não planeadas que consumiram tempo de aula. Contudo, considerei-as pertinentes, no momento: uma delas, já referida, sobre a descrição física e a outra sobre os cinco sentidos. Esse gasto de tempo deveu-se aos alunos estarem dependentes, em vez de terem um papel mais ativo baseado em aprendizagens diferentes. Assim, como professora devia ter assumido outro papel, sendo guia dos alunos (Cruz, 2009).

Contudo, os alunos conseguiram, na generalidade, adquirir todos os conceitos baseados na abordagem CLIL, o que se pode verificar no exemplo da ficha de autoavaliação, que analisaremos em seguida. Toda a sistematização desses conceitos deveria ter sido objeto de uma reflexão autónoma por parte dos alunos, tal como se fez na primeira das cinco frases relacionadas com os cinco sentidos.

Apresentamos de seguida um exemplo preenchido de um registo escrito de “self assesment”, a ficha de autoavaliação dos alunos (figura 7) que revela, como já referimos, a aquisição dos conceitos previstos para a aula descrita acima.

2. Tick ✓ how you feel about having the lessons aims and give examples of what you have learned.

	I am able to...		Give an example...
	Identify and say body parts	☐ ✓ ☐	Describe your partner. My brother has got brown head and eyes brown.
	Identify and say five senses	☐ ✓ ☐	Name two senses: Smell sense touch sense

3. Explain why does Elisabeth have a dog? Summarize the main ideas. You may use Portuguese.

Elisabeth have one dog porque she is cega and so the dog is your guide.

porque – because
cega – blind

Figura 7 – Ficha de autoavaliação (UD 2)

Através desta ficha tentámos aferir os saberes construídos pelos alunos sobre o tópico " Body". Assim, verificámos que o aluno conseguiu identificar as partes do corpo e fez uma descrição física usando o vocabulário do tema lecionado e a estrutura frásica adequada, apesar de ter usado, erradamente a palavra "brother" em vez de "partner". O discente também respondeu corretamente, pois conseguiu identificar e

escrever os dois sentidos. Além disso, escreveu uma frase em inglês sobre a personagem cega, embora com algumas incorreções respondeu corretamente à questão colocada. Deste modo, o discente revela ter reconhecido a personagem que foi encarnada pelos alunos, numa tarefa acima descrita, onde puseram em prática as competências de cidadania, integrando assim a formação da cidadiania no currículo (Gomez & Cristancho, 2016).

Descrição e análise da aula da UD 2 "Healthy Food"

Passamos agora à análise da terceira aula da UD "Healthy Food". Realçamos que neste ponto desta UD os alunos já tinham revisto e aprendido o vocabulário relacionado com a comida presentes no manual, sendo este decorrentes das metas.

Para introduzir a história elaborada pela docente foi projetado o prato tradicional do Porto, servindo de ponte para os pratos típicos referidos na história, integrando assim a componente intercultural para que os alunos estejam conscientes das diferenças e semelhanças através da comida, uma vez que através da língua os alunos alargam os seus horizontes ao contactarem com línguas e culturas e diferentes, tomando consciência do Outro (Cruz & Medeiros, 2006). Essa interculturalidade parece estar relacionada com o CLIL, pois com esta abordagem os alunos adquirem mais conhecimento para além do que possuem da sua língua materna através do contacto com outra língua. Parece-nos assim que o CLIL ajuda a desenvolver as capacidades de comunicação intercultural (Verdugo, 2011).

Antes de contar a história a professora já tinha dividido a turma em cinco grupos, permitindo o trabalho em colaboração na resolução das tarefas propostas, pois segundo os autores Vázquez & Ellison (2013), numa aula CLIL existe uma aplicação prática do conhecimento através da resolução de problemas e da aprendizagem colaborativa. Cada um desses grupos tinha as suas mascotes de acordo com as nacionalidades presentes na história: "The Americans", "The Australians", "The English", "The South African" and "The Chinese". Num mapa do mundo, os alunos identificam esses países à medida que a professora vai apontando.

Enquanto ouviam a história, cada grupo registava a refeição do seu país preenchendo os espaços em branco, isto é, fizeram um exercício de "gap filling", num papel. Para tal tinham de usar as suas capacidades de raciocínio, relembrando os conceitos (vocabulário relativo às refeições e às horas) aprendidos nas aulas anteriores, focando-se no que iam vendo e ouvindo e, ao mesmo tempo, colaborando entre si para responderem adequadamente.

Figura 8 - Capa da história da (UD 2)

A professora mostrou a imagem de James e de Mary, personagens de uma história usada noutras aulas, para relembrar conhecimento prévio através do "scaffolding" (Vygotsky, 1978; Bruner, 1985) relacionado com a descrição física, uma vez que é pedido aos alunos que os descrevam. Tendo em conta que James é gordo e a Mary é magra, a professora fez uma ligação dessa descrição com os conceitos "unhealthy" e "healthy", conceitos estes que se baseiam na abordagem CLIL que usámos na nossa PES (conforme mencionado na parte teórica deste relatório), pois têm conteúdos da área curricular de estudo do meio.

Figura 9 – Personagens da história (UD 2)

Para distinguir a comida saudável e não saudável foram distribuídos aos alunos pequenos "flashcards" com esses dois tipos de comida (este vocabulário foi lecionado nas aulas anteriores) e ainda foram entregues dois cartões com as palavras

“unhealthy” e “healthy”, por baixo dos quais os alunos tiveram de colocar os “flashcards” da comida que era não saudável e saudável. Esta atividade foi feita com a orientação da professora, para que os alunos usassem as suas capacidades de raciocínio, de resolução de problemas, o pensamento crítico e colaboração, gerando, assim, interesse pela realização dessas atividades estimulantes e significativas, nas quais os alunos foram responsáveis pela sua aprendizagem (Fernández-Corbarcho, 2014). Assim, nesta atividade os alunos revelaram a compreensão dos conceitos, ao aplicá-los corretamente em exercícios de sistematização, pois a sua aprendizagem foi facilitada pelo conhecimento prévio das aulas de estudo do meio.

No final, cada grupo teve de escrever uma refeição saudável, numa cartolina, para posterior afixação na sala de aula. Essa exposição é essencial, pois os alunos necessitam de sentir afeto e de que fazem parte de uma comunidade (Fernández-Corbarcho, 2014). Na escrita dessa atividade usavam o vocabulário da comida do exercício anterior, referindo as nacionalidades do respetivo grupo e seguindo a estrutura do exercício ouvido durante a história. Nesta tarefa apela-se à criatividade e empenho dos alunos ao expressarem, em espírito colaborativo e recorrendo ao pensamento critico. Concluímos, então, que neste tipo de tarefa há uma relação com os três “C s” da Curiosidade, Criatividade e Colaboração (Superfine, 2002).

A planificação desta aula foi cumprida na sua totalidade. Assim, considero que a coordenação de uma gestão do tempo foi adequada. Nesta aula consegui que os alunos estivessem autónomos, pois permiti que tivessem um papel mais ativo na busca de novos saberes através de aprendizagens diferentes.

Por último, realça-se que ao nível da compreensão dos conceitos perspetivados sob uma abordagem CLIL relacionados com a comida saudável e não saudável. Os alunos conseguiram, na generalidade, adquirir todos os conceitos, o que se verificou na elaboração final da refeição saudável onde os discentes souberam identificar esses tipos de alimentação.

Em modo de síntese verificámos que nestas duas aulas foi possível basear a aprendizagem na abordagem CLIL, pois os alunos conseguiram atingir os objetivos propostos, uma vez que críamos grande parte dos recursos usados, adaptando-os às necessidades dos alunos de acordos com as suas preferências. Tal como constatámos

na análise dos questionários, para alguns professores há a necessidade de criar recursos adicionais aos manuais, pois segundo Cunningsworth (1995) existem várias desvantagens em limitar os recursos, unicamente, ao manual: a falta de variedade nos processos de ensino; decréscimo de inovações focadas necessidades individuais dos alunos; diminuição da espontaneidade e flexibilidade; falta de criatividade nas estratégias de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - possibilidades e limitações do estudo

No final deste percurso pedagógico procurámos evidenciar as possibilidades e limitações da abordagem CLIL no processo de ensino e aprendizagem do inglês no 1.º CEB, no que concerne os professores e os alunos através das perspetivas críticas do nosso estudo.

Antes de nos focarmos nas questões do nosso estudo, neste momento final do nosso relatório, parece-nos ser relevante refletir sobre alguns problemas vivenciados durante esta investigação, que provocaram algumas limitações à ampla implementação do nosso estudo.

Assim, em primeiro lugar parece-nos que devido aos constrangimentos de tempo, tendo em conta o curto período de tempo em que decorreu a nossa PES, não pudemos presenciar todo o desenvolvimento que implica a abordagem CLIL, pois requer um acompanhamento mais próximo e de maior duração.

Em segundo lugar constatámos que não tivemos uma efetiva colaboração da professora generalista, pois não houve a partilha de estratégias nem de conhecimento que permitisse um maior impacto nos alunos. Assim, não se conseguiu que estes tivessem um maior desenvolvimento holístico das suas aprendizagens de um modo significativo e memorável, que resulta da troca de experiências e ideias originárias de um estreito trabalho colaborativo entre docentes de áreas de saberes diferentes. Devido a essa diferença os docentes possuem métodos díspares que parecem-nos poder enriquecer o ensino baseado no CLIL ao partilharem estratégias que serão usadas de um modo interdisciplinar. Sendo assim, essa partilha seria a prática que visávamos na nossa PES, onde o trabalho entre docentes se faz à luz da troca de experiências das diferentes perspetivas do ensino.

Focamo-nos, neste momento, na questão e os seus objetivos que foram alvo da nossa investigação apresentados na tabela seguinte.

Tabela 3 – Questão e objetivos da investigação

Questão	Objetivos	Dados	Opções de análise
Qual é o lugar da abordagem CLIL no ensino do inglês no 1.º CEB?	Inventariar as representações dos professores sobre a relevância da abordagem CLIL no processo de ensino-aprendizagem de inglês curricular no 1º CEB;	Questionário;	Análise Estatística; Análise de conteúdo;
Há atividades nos manuais de inglês curricular que se baseiam na abordagem CIL?	Analisar manuais de ensino de inglês curricular no 1º CEB, quanto ao número de ocorrências relativas ao uso de atividades baseadas na abordagem CLIL;	Grelha de avaliação dos manuais;	Análise de conteúdo;
Há recursos que promovam a aprendizagem de línguas integrada com conteúdos?	Criar atividades e recursos que promovam a aprendizagem de línguas integrada com conteúdos;	Planificações das unidades didáticas;	Análise documental;
Poderá a articulação entre o professor generalista e o professor de inglês contribuir para o sucesso da implementação da abordagem CLIL?	Verificar a relevância da articulação entre o professor generalista e o professor de inglês para o sucesso da implementação da abordagem CLIL.	Questionário.	Análise estatística; Análise de conteúdo.

Com o intuito de responder à nossa questão, iremos focar-nos, agora no primeiro objetivo. Para tal recorremos ao nosso inquérito e à literatura científica que analisámos no enquadramento teórico deste relatório.

Partindo do nosso inquérito verificámos que os professores consideram a abordagem CLIL relevante no processo de ensino-aprendizagem de inglês curricular no 1.º CEB, pois os docentes, salientaram diversas possibilidades da aplicação do CLIL como: um acréscimo do interesse dos alunos pela disciplina de inglês, um maior uso dessa língua, uma melhoria das competências linguísticas e na aprendizagem dos conteúdos lecionados, o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e o cumprimento das metas. Por seu lado, a leitura da literatura científica reitera estes contributos enumerados pelos docentes, uma vez que parece que o CLIL aporta possibilidades variadas, nomeadamente, o aperfeiçoamento ao nível linguístico que parece acontecer por influência do CLIL (Dalton-Puffer, 2007; Marsh, 2007; Lasagabaster, 2008), passando pelo maior interesse dos alunos, à melhoria nas suas aprendizagens ao nível da língua e do pensamento crítico que os permite lidar com os desafios do século XXI (Coyle, Holmes, & King, 2009). As opiniões dos professores do inquérito estão ainda relacionadas com as recomendações e pareceres de diversos documentos europeus como os seguintes: "Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: um plano de acção 2004-2006" e o "Relatório Técnico do Conselho Nacional de Educação" (2013), onde se sugeriram as potencialidades da implementação do CLIL, tais como aquelas que Ellison (2014) refere, pois afirma que essa abordagem poderá ter impacto nos aprendentes através da componente afetiva, do conhecimento e dos elementos linguísticos e sociais.

Em relação ao segundo objetivo do nosso estudo, referente à análise de manuais de ensino de inglês curricular no 1º CEB, verificámos que nos manuais selecionados estão presentes atividades que se baseiam na nossa abordagem. Embora haja um manual que se destaque positivamente pela sua qualidade a esse nível, há outro que revela a inexistência total de atividades de âmbito CLIL. Assim, parece-nos que estas atividades bem elaboradas e contextualizadas possibilitam a sua aplicação fácil sem o gasto de tempo necessário à criação de recursos adaptados ao CLIL (O'Neill,1982). Todavia, se houver manuais que não contemplem essa abordagem,

como o caso do “Start” do 3.º ano, ou outros que consideremos insuficientes ou inadequados, devemos criar, nós próprios, outros recursos que se adaptem aos conteúdos do CLIL, tal como fizemos na nossa PES. Isto é reiterado por Cunningsworth (1995) ao referir desvantagens no uso do manual como o único recurso. Conclui-se assim, que alguns manuais podem ser limitadores para os alunos vendo-os como meros recetores (Allwright, 1981).

No seguimento do que apontamos, acima, acerca do objetivo anterior podemos verificar que este e o terceiro objetivo da nossa investigação complementam-se, uma vez que as atividades criadas e planeadas por nós, na nossa PES, abarcaram conteúdos do estudo do meio que se revelaram ser estimulantes e significativas (Fernández-Corbarcho, 2014). Deste modo, os recursos criados baseados no CLIL parecem promover a aprendizagem através da resolução de problemas e da aprendizagem colaborativa (Vázquez & Ellison, 2013).

Em relação ao nosso último objetivo, verificámos através dos dados do inquérito que a articulação entre o professor generalista e o professor de inglês parece ter muita relevância no sucesso da implementação do CLIL, uma vez que quase metade dos professores inquiridos tem como noção de colaboração a partilha entre docentes de diferentes áreas que resulta em novas formas de trabalho. (Coyle, 2008; Ellison & Vázquez, 2013 e Ellison, 2014). Isto está de acordo com o documento “The European Profile for Language Teacher Education: A Framework of Reference” (Kelly & Grenfell, 2004) que indica também a melhoria da colaboração e da interdisciplinaridade, pois para a aprendizagem tenha sucesso tem de existir trabalho colaborativo entre professores de disciplinas diferentes: “CLIL approaches encourage cooperation with colleagues from different disciplines” (ibidem). Contudo, na nossa PES não se observou este tipo de relação colaborativa. Apesar de no início ter havido uma reunião com a PTT não foi possível prolongar essa partilha de ideias, planos e estratégias, pois esta professora não se demonstrou disponível para o efeito. Consequentemente, como já vimos, os alunos não puderam atingir uma aprendizagem tão significativa e memorável que poderia resultar de um ensino holístico que abarca os saberes de várias áreas do currículo.

Ao longo da nossa PES pudemos constatar as aprendizagens de uma turma num contexto CLIL, das quais salientámos aquelas que estão diretamente relacionadas com essa abordagem e ainda as que resultam das Metas Curriculares para o Ensino do Inglês para o 1.º CEB e que analisámos, pormenorizadamente, no ponto 1.3.3 da parte prática do nosso relatório.

Tendo em conta o que apresentámos neste estudo teórico-prático, sentimos como limitação a inclusão nas planificações de demasiados conteúdos das metas curriculares de inglês num número reduzido de aulas da unidade didática, isto acrescido ainda da necessidade de incluir atividades CLIL relevantes. Na nossa perspetiva seria necessário mais tempo letivo para uma ótima sistematização.

Partindo do facto que nesta investigação explorámos a perspetiva dos professores, relativamente à implementação do CLIL, seria interessante enfocar a atenção, futuramente, nos alunos de forma a conhecer a sua visão sobre esta abordagem criando para isso um estudo que refletisse uma perspetiva diferente deste relatório.

Para além deste aspeto, refletindo sobre as histórias, criadas por nós na nossa PES, considerámos que este recurso tem potencial em relação ao CLIL, assim analisar-se-ia a sua mais-valia num estudo futuro, uma vez que a criação de histórias poderá adequar-se à contextualização dos conteúdos desta abordagem.

BIBLIOGRAFIA

Abreu, C.; Esteves, V. (2016) *Let's Rock 4*. Porto: Porto Editora.

Almeida, M. (coord.) (2014) *Estudo de Avaliação sobre a eficácia da Implementação do Projeto Ensino Bilingue Precoce*: *Relatório Final*. Lisboa: DGE/MEC. Obtido em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Linguas/Ensino_Bilingue/documentos/relatorio_final_dezembro_2014.pdf

Allwright, D. (1981). What do we want teaching materials for?. *ELT Journal*, Currents of Change in English Language Teaching, Oxford: Oxford University Press. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.458.3348&rep=rep1&type=pdf

Alvarenga, D. (2012). *Developing Young Learners' Logical/Deductive Thinking Skills and Second Language Skills through a CLIL approach*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
http://hdl.handle.net/10362/8651

Associação de Professores de inglês – CAP (2012) Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico - Relatório final de acompanhamento. Obtido a 30 de Março de 2017 em:
http://www.appi.pt/activeapp/wp-content/uploads/2015/03/Relatorio-APPI_CAP-2011-2012.pdf

Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bentley, K. (2010). *The TKT –Teaching knowledge Test Course CLIL Module*. Cambridge University Press.

Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *Revista JA* (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII. pp. 40-43.

Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. (2005). *Orientações Programáticas para o Ensino e Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Revisão da APPI. Ministério da Educação.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2014). *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa. Obtido em 1 de março de 2017, de: http://www.dge.mec.pt/portugues

Brewster, J. (1999). Teaching English through Content: supporting good practice. In C. Kennedy (Ed.), *Innovation and Best Practice* (pp. 83-95). London: Longman

Bruner, J.S. (1985). "Vygotsky:A Historical and Conceptual Perspective". In Wertsch, J. (Ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. MA: Cambridge University Press

Candlin, C.N. & Murphy, D. (eds.)(1987). *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International.

Carmo, H. & Ferreira, M.(1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto - aprendizagem*.Lisboa:Universidade Aberta.

Conselho Nacional de educação (2013). *Relatório Técnico: Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico*. Obtido de: http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/RelatorioTecnico_final.pdf

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Comum de Referência para as Línguas-Aprendizagem, ensino, avaliação*. *Perspectivas Actuais/ Educação*, 352. Obtido de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação *Pensar Enfermagem* Vol. 13 N.º 2 2º Semestre de 2009. Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Beja obtido em 15 de outubro de 2017: http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigaçãoação:Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Psicologia, Educação e Cultura, Vol. XIII, n.º2, pp. 455-479. Obtido em 01 de junho de 2017, de: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF

Coyle, Do., Philip H., & David M. (2010).*CLIL: Content and Language Integrated Learning.* Cambridge: Cambridge UP.

Coyle, D., Holmes, B. and King, L. (2009). Towards an integrated curriculum – *CLIL National Statement and Guidelines*. England: The Languages Company on behalf of the Department for Children, Schools and Families. Obtido a 16 agosto de 2017 de: http://www.languagescompany.com/images/stories/docs/news/clil_national_statement_and_guidelines.pdf

Cristancho, P. & Gómez, D. (2016). *CLIL Approach: A way to enhance citizenship competence in the english class. Research project for the degree of Master of Education with Emphasis on Didactics of Foreign Languages*. Columbia: Universidad libre. Obtido de:
http://hdl.handle.net/10901/8287

Cruz, M. & Medeiros, P. (2006). European Plurilingualism and Online Mobility at Primary Schools, *International Journal of the Humanities*, Cambridge: University of Cambridge.

Cruz, M., & Medeiros, P. (2009). Por um processo de ensino aprendizagem bilingue no 1º CEB. *Revista Saber & Educar/* Cadernos de Estudo/ 14.
http://dx.doi.org/10.17346/se.vol14.123

Cruz, M. & Orange, E. (2016). 21st Century Skills in the Teaching of Foreign Languages at Primary and Secondary Schools [PowerPoint slides]. Obtido de: https://www.researchgate.net/publication/299338387_21st_Century_Skills_in_the Teaching_of_Foreign_Languages_at_Primary_and_Secondary_Schools
https://www.researchgate.net/publication/307863781_21st_Century_Skills_In_The_Teaching_Of_Foreign_Languages_At_Primary_And_Secondary_Schools?enrichId=rgreq-2021522e42e754a8370ec59a81deab48-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMwNzg2Mzc4MTtBUzo0MDM1OTYyMjgyMTg4ODBAMTQ3MzIzNjI0NzEwMg%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf

Cruz, M., & Ribeiro, G. (2009). Por uma Didáctica de Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Saber & Educar*/ Cadernos de Estudo/ 14. Obtido de:
http://dx.doi.org/10.17346/se.vol14.123

Dalton-Puffer, C. (2007). Outcomes and processes in CLIL: current research from Europe. In W. Delanoy; L. Volkmann (Eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter.

Domínguez-Álvarez, J. & Rada,V. (2014). Response Quality of Self-Administered Questionnaires: A Comparison Between Paper and Web Questionnaires. *Social Science Computer Review*.Obtido de:
https://www.researchgate.net/publication/261960629_Response_Quality_of_Self-Administered_Questionnaires_A_Comparison_Between_Paper_and_Web_Questionnaires

Ellison, M. & Vázquez, V. (2013). Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL) *Lingvarvm Arena* Vol. 4. 65 – 78. Obtido de:
http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12007.pdf

Ellison, M. (2014). *CLIL as a Catalyst for Developing Reflective Practice in Foreign Language Teacher Education*. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade do Porto. Obtido em 24 de fevereiro de 2017 de:
http://hdl.handle.net/10216/78036

Ellison, M.(2010). (De)constructing CLIL in the Primary Context: Primary Pratice. Revisited and reconsidered. *APPI journal Autumn Issue*. Porto: Porto Editora.
https://drive.google.com/file/d/0B5sDpP-MXScjcEFMZm1DVnFtTUE/view

Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. Em J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, pp. 105-126. Porto: Porto Editora.

Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Bruxelas:Eurydice.Obtido de:
http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf

Eurydice (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*.Bruxelas: Eurydice. Obtido de: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf

Ferreira, M. & Campos, P. (2009). *O Inquérito Estatístico: uma introdução à elaboração de questionários, amostragem, organização e apresentação dos resultados. Um mundo para conhecer os números*. INE, ESTP and DREN. Lisboa, Instituto Nacional de Estatística**:** 214 p.

Finardi, K.; Porcino, M. (2014).Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: Impactos da Globalização e da Internacionalização. *Ilha do Desterro*, Vol. 66, p. 239-284,. Obtido de: http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2014n66p239

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Artmed.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra. Obtido de: http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed - Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e prática*. Oeiras: Celta.

Gierlinger, E. "The 4C's Model – Do Coyle." *CLILingmesoftly. WordPress.com*. Obtido de: https://clilingmesoftly.wordpress.com/clil-models-3/the-4-cs-model-docoyle/

Glazer, S. and Burke, E.M. (1994). *An Integrated Approach to Early Literacy: Literature to Language*. Boston: Allyn and Bacon.

Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Ucha, L., Encarnação, M. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa. Obtido de: http://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf

Graddol, D. (2006). *English Next* . London: British Council.

Ioannou-Georgiou, S., Pavlou, P. (eds.) (2011). *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*. Brussels: European Commission.

Ioannou-Georgiou,S., Verdugo, M. (2011). *Stories as a tool for teaching and learning in CLIL* http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cmd/lle/ant2/modul_6/stories_as_a_tool_for_teaching_and_learning_in_clil_1_.pdf

Jennings, C. (1991). *Children as story-tellers*. Melbourne: Oxford University Press.

Kadri, M. (2010). Revista eletrónica. *Entretextos*. Obtido de: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/7966

Koisawalia, H. (2005). Teaching vocabulary through rhythmic refrains. *Cats – the YLSIG Newsletter*.

Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*.

https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/2012014/lasagabaster_foreign_language_competence_and_language_integrated_courses.pdf

Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.

Ludbrook, G. (2008). CLIL: The potential of multilingual education. *Dos algarves*, 3 (17), 18-27. Obtido de:
http://dosalgarves.com/revistas/N17/3rev17.pdf

Marsh, D. , Martín, M., Mehisto P., Wolff, D. (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education*. European Centre for Modern Languages: Council of Europe obtido de:
http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/62/Default.aspx

Marsh, D., & Langé, G. (Eds.) (1999). Implementing content and language integrated learning. *A Research-Driven TIE-CLIL Foundation Course Reader*. Jyväskyla: University of Jyväskyla.

Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE: The european dimension Actions, Trends and Foresight Potentia*l. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Obtido a 25 de Fevereiro de 2017 de:
http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201511093614

Marsh, D. (2007). Language awareness and CLIL. In J. Cenoz; N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Knowledge about Language*, 2nd edition, Volume 6. New York: Springer Science and Business Media LLC.

McDougald, J. (2015). Teachers´ attitudes, perceptions and experiences in CLIL: A look at content and language. *Colomb. Appl. Linguist. J.* pp. 25-41. Obtido a 20 de Março de 2017 de:
DOI: https://doi.org/10.14483/issn.2248-7085

Mehisto, P. & Frigols, M. & Marsh, D. (2008). *Uncovering CLIL* . Oxford: Macmillan Publishers.

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, *Vol 2(2)*, pp. 49-65.

Meyer, O. (2010). Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies. in: *Puls*, 33: 11-29.

Ministério da Educação. (26 de maio de 2008). Despacho n.º 14460/2008.

Ministério da Educação. (12 de dezembro). Decreto-Lei nº. 176/2014.

Ministério da Educação. (21 de julho). Despacho nº 9311/ 2016.

Nunan D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Neill, R. (1982). Why use textbooks? *ELT Journal* Vol. 36/2, Oxford: Oxford University Press.
http://textbookuse.pbworks.com/f/Why%20use%20textbooks.pdf

Pokrivčáková, S. et al. (2015). CLIL in Foreign Language Education: *e-textbook for foreign language teachers*. Nitra: Constantine the Philosopher University.

Popović, R. & Savić, V. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Teaching English to Young Learners Effective CLIL Lesson Planning: *Conference Procedeedings Nº 11 Jagodina*: University of Kragujevac.

Puškáš J. (2016) *Designing a CLIL Training Course for Primary School Teachers*. Tese de Doutoramento. Masaryk: Masaryk University.

Quivi, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Resnick, L., ed. (1989). *Knowing, Learning and Instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers.

Solomon, D. (2001). Conducting web-based surveys. Practical Assessment, *Research & Evaluation* 7(19). Obtido de: http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=19

Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17). Obtido em 21 de Outubro de 2017 de: https://www.researchgate.net/profile/Steven_Stemler/publication/269037805_An_Overview_of_Content_Analysis/links/547e0aba0cf2de80e7cc402a/An-Overview-of-Content-Analysis.pdf

Superfine, W. (2002). Why use activity based learning in the young learner classroom? *Educação e Comunicação*, 7, pp. 27-36.

Vygotsky, L. (1978). Mind in society. *The development of Higher Psychological Processes* (Cole, M. et al. eds). Cambridge: Harvard University Press

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. London: Longman.

Yin, R. (1994). Case Study Research: *design and methods*. Thousand Oaks: Sage publications.

P21 - The Partnership for 21st Century Learning. (2015). P21 Framework Definitions. Disponível em:

http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf.

Anexos – disponíveis em CD-Rom

Anexo 1 - Questionário

A ABORDAGEM CLIL

Este questionário está inserido num projeto de investigação, no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. O seu objetivo é recolher opinião acerca da perspetiva da abordagem CLIL no processo de ensino-aprendizagem do inglês curricular neste nível de ensino e a sua respetiva aplicação.
Garante-se a confidencialidade das informações recolhidas.
Agradece-se o seu contributo para esta investigação.

*Required

I -Dados pessoais e profissionais

1. **1.Coloque um X na opção que se adequa:** *
   Mark only one oval.
   - Sexo feminino
   - Sexo masculino

2. **2. Idade:** *
   Mark only one oval.
   - 25-30
   - 30 - 40
   - 40-50
   - 50 - 60
   - 60-65

3. **3. Indique qual / quais da(s) seguinte(s) opção /opções se enquadram na sua formação académica:** *
   Tick all that apply.
   - [ ] Licenciatura
   - [ ] Licenciatura e complemento de formação
   - [ ] Pós-graduação
   - [ ] Mestrado Académico
   - [ ] Mestrado Profissionalizante
   - [ ] Doutoramento

4. **4.1.Indique o número de anos de experiência que tem no ensino de inglês no 1º ciclo no Inglês curricular.**

   _____

5. **4.2. Indique o número de anos de experiência que tem no ensino de inglês no 1º ciclo nas Atividades de Enriquecimento Curricular.**

   _____

6. **5. Refira a região onde exerce a sua atividade docente:** *

II – Considerações sobre a abordagem CLIL (Content Language Integrated Learning).

7. **1. Conhece esta abordagem?** *
Mark only one oval.

- Sim
- Não

8. **1.1 Se sim, diga o que entende por este tipo de abordagem.**

9. **1.2. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, faz sentido, na sua opinião, aplicar esta abordagem no ensino do inglês curricular no 1.º CEB?**

10. **2.Tem formação na área do CLIL:** *
Mark only one oval.

- Sim
- Não

11. **2.1. Se possui esse tipo de formação considerou-a relevante? Se sim, porquê?**

12. **3. Tendo em conta as áreas curriculares abaixo enunciadas, indique aquela(s) em que considera ser possível aplicar a abordagem CLIL:** *

Tick all that apply.

- [ ] Língua Portuguesa
- [ ] Matemática
- [ ] Estudo do Meio
- [ ] Expressão e Educação Musical
- [ ] Expressão e Educação Plástica
- [ ] Expressão e Educação Físico-motora

13. **4.O CLIL resulta quando existe colaboração entre o professor de Inglês e o professor titular.Julga que essa colaboração pode ser possível? Se sim, de que forma? Coloque um x na(s) opção(ões) que corresponde(m) à sua resposta:** *

Tick all that apply.

- [ ] - Os dois professores estão presentes na sala de aula, mas lecionam em momentos diferentes sem interferência durante a aula de cada um;
- [ ] - Cada professor leciona sem a presença do outro docente dentro da sala de aula;
- [ ] - O professor titular está presente e tem uma postura interventiva durante as aulas de Inglês;
- [ ] - A colaboração limita-se, unicamente, a reuniões entre os dois professores onde há partilha de informação e a planificação é feita em conjunto;
- [ ] - Outras.

14. **4.1 Se respondeu outras na questão anterior, desenvolva um pouco a sua resposta:**

_____

_____

_____

_____

_____

15. **5. Se já aplicou esta abordagem indique se observou algum(s) do(s) seguinte(s) resultado(s):**

Tick all that apply.

- [ ] Melhoria na aprendizagem dos conteúdos lecionados;
- [ ] Acréscimo de interesse dos alunos pela disciplina de Inglês;
- [ ] Desinteresse dos alunos pela disciplina;
- [ ] Cumprimento das metas;
- [ ] Impossibilidade de cumprir as metas;
- [ ] Maior uso da língua Inglesa;
- [ ] Melhoria das competências linguísticas;
- [ ] Desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas.

16. **5.1 Se considerar relevante descreva um desses momentos.**

17. **6.Qual é o manual que utiliza atualmente?** *

18. **6.1. Este manual tem atividades que usem CLIL? Se tem, indique a respetiva atividade.**

19. **6.1.1. No seu manual considera pertinentes as atividades que abordam o uso do CLIL?** *
Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Option 3

20. **6.1.2. Descreva as suas respostas.** *

21. **6.1.3 Havendo recursos no manual relacionados com esta abordagem, sente a necessidade de criar os seus próprios materiais?** *
Mark only one oval.

- Sim
- Não

22. **6.1.4.Se for possível, indique a sua opinião.**

Powered by
Google Forms

Anexo 2 - UD Body

Colégio Nossa Senhora de Lourdes

Unit: *Body*

November 29th and December 2nd and 13th 2016

Class:	4 A
Lessons:	21,22,25
Level:	A1
Teacher:	Teresa Ribeiro
Coordinators:	Doutor Mário Cruz and Doutora

	Paula Mendes

Index

INTRODUCTION *4*

1. **PEDAGOGICAL AND DIDATIC JUSTIFICATION** *3-6*
2. **UNIT PLAN** *7*
3. **FIRST LESSON PLAN** *8*

Summary *8*

Lesson plan *8-12*

Lesson Procedures *9-16*

4. **SECOND LESSON PLAN** *17*

Summary *17*

Lesson plan *18-20*

Lesson Procedures *21-23*

5. **THIRD LESSON PLAN** *24*

Summary *24*

Lesson plan *25*

Lesson Procedures *26-27*

6. **Bibliography** *50*

Unit: Body

Introduction

In this unit pupils will revise and study topics related to body. The pupils will learn the physical description and will be studying the five senses. This plan is organized in 4 parts: 1) pedagogical and didactic justification; 2) unit plan; 3) lesson procedures of each session; 4) bibliography.

1.Pedagogical and didactic justification

One of the biggest concerns of a teacher while planning lessons has to do with the materials. Thus according to Tomlinson (1998), the educational materials in general should: be impressive; help students feel well; improve students' self-esteem; use genuine language; emphasize the linguistic aspects of input; respect the different learning styles; give the opportunity of using the target language in communicative way; give the opportunity of developing students' own abilities.

One of the aims of this lesson is to revise and learn vocabulary related to body parts and its description. Another goal of it is another attempt to use a CLIL approach, in order to verify what it implies in pupils learning. Those felt not only in the pupils´ process of learning English as a second language, but also in their global learning development, due to the fact that they will contact an integrated knowledge. Thus, reaching a more meaningful learning experience. This approach improves learners' linguistic ability, particularly vocabulary learning skills, especially of specific terminology, and grammatical awareness. Learners develop good receptive skills and communicative competence (Lasagabaster, 2008: 31; Dalton-Puffe,2008: 143). However according to the following authors, CLIL, in the context of Portugal, is (still seen as) an innovative approach to learning, a dynamic and motivating force with holistic features. It constitutes an attempt to overcoming the restraints of

traditional school curricula, i.e. the teaching of individual subjects. (Pavesi & Bertocchi & Hofmannová and Kazinaka 2001). Therefore, it´s the time to give CLIL an opportunity and get feedback from pupils, their English teacher (our school coordinator) and also from their generalist teacher.

I will work in this unit the four basic skills, namely listening, speaking, reading and writing. All lessons will imply an emphasis on communication in order that pupils reach or enlarge their skills in terms of learning, linguistic, social and pragmatic.

The unit it is called “Body”. Pupils will revise and learn the vocabulary related to “body parts”. Firstly, the one concerning face (“head”, “eyes”, “ears”, “nose”, “mouth”, “neck”) and finally the vocabulary connected to “body” (“arms”, “hands”, “shoulders”, “tummy”, “legs”, “knees”, “feet”, and “toes”). Grammar topics like the structures of *have got* and the verb *to be* will also be included and some lexical chunks related to this description (“She has got blue eyes”; “He is short and fat”).

There were some restraints in my lesson plans due to the lack of time, not only because there were only two lessons to teach the topic of body, but also due to the rehearsals for the Christmas Party. Therefore, my lessons had to be shortened to fit those needs.

The decision on choosing the topic of *five senses* was due to its obvious relation to body. In the story one of the daughters is blind, so I decided to use it as a bridging point to class as an experience of multisensory learning. Pupils will try to feel like the story character. That disability was also brought to make pupils aware of the difference and deal with it peacefully. So by using that strategy I want that pupils are aware of their citizenship. The materials used in that experience were related to country, as to connect with the story ‘s scenery. Finally, it was also decided to use that experience to allow pupils learn by doing, by using their own senses. Thus, reaching a more exciting, fun and meaningful learning. Accordingly, to Arsan every lesson should include a hands-on experience. Many of today's classrooms are still trying to push information when they should be engaging the student, essentially pulling the student into a lesson. The benefits of multisensory learning are

better understanding, better retention and a more inclusive learning environment which takes into account variations in student abilities.

While doing this unit plan I had several concerns regarding classroom management. Firstly, I thought carefully about the division of class in two groups, taking into account that I must show them clearly that division between them. By using a mascot for each group, the class is divided physically, pupils will easily identify their group. Thus, they will not only know better to which group they belong to, but also will have a greater sense of union and collaboration while competing towards the same goal. Secondly, in order not to create any kind of discomfort on pupil´s minds I decided either to use the dice or small papers with pupils 'names to select one pupil randomly. So as not to generate classroom management issues regarding preferences towards a certain pupil.

Another issue that I wanted to change is to avoid being the center of my teaching process. Thus, by giving autonomy to the pupils while presenting the vocabulary. They were at the center of their own learning.

I also decided to use miming in this unit because this technique works greatly with kinaesthetic learners, namely those who learn best by moving their bodies. I believe that miming works best with children, particularly when it comes to exaggerating emotions and facial expressions. The main advantage in miming is that I can get students physically engaged in the lesson. As Arsan (2010:WEB) states multisensory learning offers the student a chance to commit something to memory by experiencing it. Multisensory learning is a doorway toward the improvement of the learning process for all children.

I also created material in this lesson due to the fact that: "The general view among current researchers supports the opportunity for choice, in accordance with student's learning needs and interest. Informal and teacher-made materials with a specific group of students in mind will always assist professional, published materials." (Stern 1992:353).

I decided to write a simple story, because I wanted it to be more meaningful since it´s stated by Mourão (2006a:54-55) outlines how children use the illustrations in two different picture books to help either retell or actively make meaning. In a picture book with a

simple repetitive narrative the children use the illustrations as 'signs' to predict what was coming next, and were successful in retelling the story using these signs. In a picture book with little repetition in the narrative, the children were unable to retell the story, but the illustrations helped them create meaning, often extending the picture book narrative based on the illustrations. Stories can prove to be effective tools for children to develop those essential principles involved within a CLIL approach that include not only language and content but also communication, cognition and culture. Stories, hence, can contain the key 4Cs to make any CLIL experience succeed (cf. Coyle, 1990). More specifically, stories can provide a natural and meaningful learning context to learn about a particular content using specific language within a CLIL perspective (cf. Curtain 1995; Dickinson 2001; Richards & Anderson 2003; inter alia).

In this unit plan I didn´t use the coursebook, so much, with some exceptions that helped to consolidate the learnt topics. This, was due to its limitations, such as the choice of a story that doesn´t suit my training class´ level of English and also because of the lack of cross curricular approach that it is one of my goals while doing this training. Allwright (1981) believes coursebooks hold a limited role, restricting students to merely "captive learners." Instead he advocates a "whole-person involvement," in which students, through learner- training, actively participate in the management of their learning, in such a way that coursebooks led teaching would find impossible.

In this unit plan I wanted to change and add things because now I have better knowledge of my training class´ needs and learning styles. Consequently, I have built my lesson plans accordingly to them.

´Literacy teaching and learning needs to change because the world is changing' Cope & Kalantzis (2000: 41)`. Therefore, I tried to make a unit plan that is more suitable to the 21st century pupils, by focusing the learning center on them rather on me, the teacher, and also by using the sensory approach that isn´t so usual in their classes to make them more aware of the surrounding world.

2. Unit Plan

General Aims					
to tell the names of some body parts; to identify the five senses; to play games; to use have got and to be.					
Strategies	Theoretical Contents			Citizenship	Evaluation
	Communicative	Lexical	Grammar		
- Relating realia to the boy parts topic; -Listening to a story; -Repeating some words; - Asking questions; - Asking and answering;	- Hearing and saying body parts´ names; -Recognizing the body parts; - Hearing and saying the five senses; - Recognizing the five senses. - Hearing and saying Christmas´ vocabulary;	- Body parts´ vocabulary; - Five senses; - Christmas vocabulary.	-Have got - To be	Respect disabled people.	Interest and respect towards the other; Autonomy; Collaboration; Development of creativity during tasks; Behaviour; Completion of different tasks: reading, writing, and speaking; Pupils´ self-assessment worksheet.

Resources	
Whiteboard and Pen; Box with a hole; Wig; Flashcards; Computer; Video Projector; A piece of wool, a piece of cheese, an orange, student´s book, workbook and a self-assessment worksheet.	
Time	Types of work
3 Sessions: 60 minutes+60 minutes+ 60 minutes	Plenary; Group Work; Individual Work
Evaluation	
Oral and written; Continuous	

3.First Lesson plan:

- Pupils already know some body parts' names in English.

Lesson 21 Tuesday, 29th November 2016

Summary: Daisy´s farm story.

.

Contents

Contents	Strategies	Attitudes
Lexical Face and Body parts.	- Presenting a wig to cause strange feeling and awe to raise their expectations on the following steps; - - Storytelling moment.	- Pupil's ability to work in pairs; - Pupil´s ability to respect each other turns in speaking.

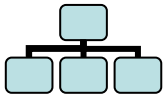
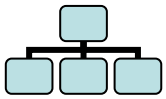
TOPIC	OBJECTIVES	VOCABULARY	STRATEGIES/ATIVITIES	RESOURCES	EVALUATION
Classroom routines	**Léxico e Gramática** *Conhecer vocabulário simples do dia-a-dia* Identificar os dias da semana. Identificar os meses do ano	Weather vocabulary; Today, yesterday and tomorrow; Days of the week; Months of the year;	Pupils update the daily calendar chart. Teacher writes the lesson and the summary on the board.	Weather and daily chart Days, months, seasons and weather vocabulary cards White board White board marker	Assessment on the following: If pupils are able to follow up a routine.
Face: Hair Tactile sense	**Domínio Intercultural** *Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro*	wig Hair	In order to introduce the story, Teacher shows a box, with a hole, but covered in order to pupils are not able to look inside. She asks pupils to put their hands inside it. Pupils will be asked some questions about to lead them to the word "hair".	Box with a hole Wig	If pupils are able to use their tactile sense to identify a wig.
Face: Eyes Hair Body: Short Thin fat	**Léxico e Gramática** *Identificar vocabulário relacionado com o corpo humano* ● *Rosto (eyes, mouth).* ● *Corpo (legs,*	Face: Eyes Hair Brown, green, blue and black	Previously some pupils will be given story characters´ flashcards. Their task is to show the character whenever it appears on the story (to keep them	Story characters' flashcards Story Calameo	If pupils are able to use their imagination and thinking abilities to predict the story´s development. If pupils are able to identify a story

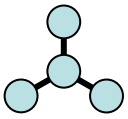
	arms). **Compreensão oral** *Compreender palavras e expressões simples* ● *Rosto (eyes, mouth).* ● *Corpo (legs, arms).*	Body: Short Thin fat skin colour	focused on the story). The rest of the class is asked to say the sentence: "He /she is beautiful". They are asked questions to help them to predict the next people´s description they are going to see next. Teacher also calls pupil´s attention to the Elisabeth´s dog and Eduard´s skin colour (Plan B: if there will be any problem with the internet connection, the story will be presented by a powerpoint presentation. After reading the story in order to apply the story body´s vocabulary the teacher asks two pupils to go to the front of the class. They are going to be the model to present the vocabulary (to try to avoid pupils´ sadness for not being chosen, that could lead to disruptive behaviour, they will be chosen randomly from small pieces of	.	character If pupils are able to identify and say the body parts´ names; If pupils are able to follow instructions; If pupils are able to work collaboratively.

			paper with their names inside a bag. The teacher removes one name at each time). One pupil points at one of his colleague´s body parts while he/she says the name of the story´s body part. And they change roles. Then this activity is done by other pairs by following the same steps. (This activity is done also with the pedagogical purpose of letting pupils learn by doing themselves just having the teacher as a guide.) By using the story character´s flashcards pupils are asked to recall the use of the verb have got and to be: She has got blue eyes". "He is short". Pupils will describe all the story characters. At the end of this activity, in order to reinforce the study at home, they are given stickers with a description Pictionary and the verb have got to stick on their notebooks.		

			Homework: In order to consolidate the learnt vocabulary pupils will do exercises on page twenty-one and on page twenty-two from their workbooks. Teacher writes: student´s book pages 21 and 22 on the board.	Workbook	
			Before listening to the song pupils will revise some vocabulary related to the Christmas song they will rehearsal for the Christmas party.	Lyrics Song with images Computer Projector	
			The teacher will do a rehearsal with the pupils for the Christmas party of the song: “Rocking around the Christmas tree” – the Beatles version. She will teach them the lyrics song and will help pupils to sing it. After listening the teacher will give them a sheet of paper with the song lyrics.	Video song Computer Projector Lyrics song	

Lesson Procedures

Strategies	Interaction	Skillls	Time
Step 0 The teacher greets the pupils. *Routines* The teacher asks questions related to the weather days of the week, months, seasons of the year. According to the right answer the teacher sticks the related cards to the weather / calendar chart. With the pupils help the teacher writes the summary on the white board. 		Language skills	7´
Warm-up/ Vocabulary activation In order to introduce the story, the Teacher shows a box, with a hole, but covered so that pupils are not able to look inside. She asks pupils to put their hands inside it. Pupils will be asked: what´s is it? Can you guess? The teacher says: "It´s a wig". "What is made of?" "Yes! That´s right It´s made of hair". 		Strategic Language skills	15´
Step 1 Pupils listen and watch the story pictures. Previously some pupils will be given story characters´ flashcards. To choose which ones will do this task,			20´

they will throw a dice. The one that gets the higher number is the chosen one. Those pupils have to lift the character´s flashcard up whenever it appears on the story (to keep them focused on the story). The rest of the class is asked to repeat the sentence: “He /she is beautiful” accordingly to the story´s development. While listening to the story they are asked questions to help them to predict next family member’s description. The teacher also calls pupil´s attention to the Elisabeth´s dog and Eduard’s skin colour by asking them questions to put them thinking. (Plan B: if there will be any problem with the internet connection, the story will be presented by a powerpoint presentation. **Step 2** After reading the story in order to apply the story body´s vocabulary the teacher asks two pupils to go to the front of the class. They are going to be the model to review the vocabulary (to try to avoid pupils´ sadness for not being chosen, that could lead to disruptive behaviour, they will be chosen randomly from small pieces of paper with their names inside a bag. The teacher removes one name at each time). One pupil points at one of his	 	Strategic Language skills Language Strategical Social skills	10´

colleague´s body parts while he/she says the body part mentioned in the story. And they change roles. Then this activity is done by other pairs by following the same steps. (This activity is done also with the pedagogical purpose of letting pupils learn by doing themselves just having the teacher as a guide.) While they say the body parts the teacher sticks onto the farmer flashcard the corresponding word cards.

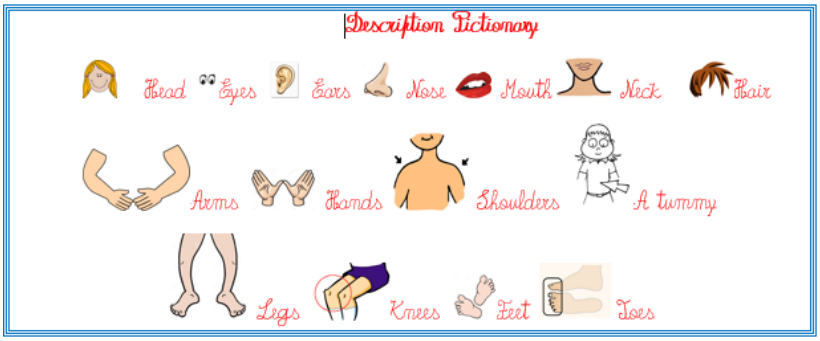
Step 3

By using the story character´s flashcards pupils are asked to recall the use of the verb have got and to be: She has got blue eyes". "He is short". Pupils will describe all the story characters.

Language skill

8´

At the end of this activity, in order to reinforce the study at home, they are given stickers with a *Description Pictionary* and the verbs *have got* and the verb *to be* to stick on their notebooks.



Language Skill

2´

I have got

You have got

She has got

He has got

He/she + verb (has got) + colour (brown) + noun (hair).

He has got brown hair.

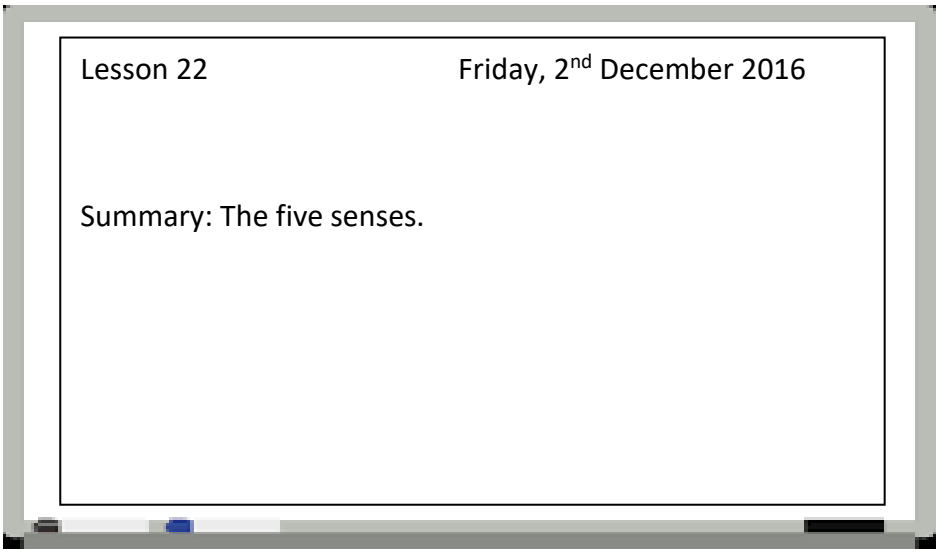
Language skill

8´

I am You are He is — He / she + verb (is) + adjectives (tall, thin) She is — She is tall and thin. It is We are You are They are Homework: In order to consolidate the learnt vocabulary pupils will do exercises on page twenty-one and on page twenty-two from their workbooks. Teacher writes: *student´s book pages 21 and 22* on the board. She lets them know that she will get them next lesson at their own classroom to take home to correct the exercises. **Step 4** **Pre-listening** Before listening to the song pupils will revise some vocabulary related to the Christmas song they will rehearsal for the Christmas party. **Step 5** **Listening** The teacher will do a rehearsal with the pupils for the Christmas party of the song: “Rocking around the Christmas tree” – the Beatles version. She will teach them the lyrics song and will help pupils to sing it. After listening the teacher will give them a sheet of paper with the song lyrics.			

3.Second Lesson plan:

- Pupils already know how to five senses in Portuguese.



Contents

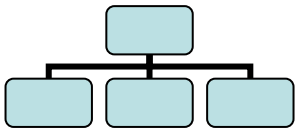
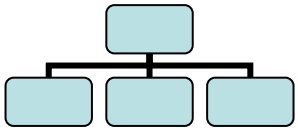
Contents	Strategies	Attitudes
Lexical Body; Five senses	- Identifiying five senses names; - Saying and repeating the five senses´ names.	Pupils are able to respect teacher each other while waiting for their turn during the lesson, thus obeying teacher instructions and also during games.

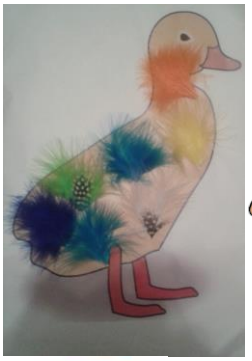
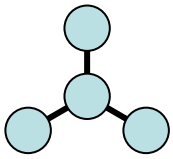
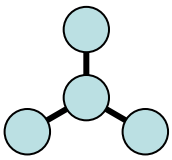
TOPIC	OBJECTIVES	VOCABULARY	STRATEGIES/ATIVITIES	RESOURCES	EVALUATION
Classroom routines	**Léxico e Gramática** *Conhecer vocabulário simples do dia-a-dia;* Identificar os dias da semana; Identificar os meses do ano.	Weather vocabulary; Today, yesterday and tomorrow; Days of the week; Months of the year;	Pupils update the daily calendar chart. Teacher writes the lesson and the summary on the board.	Weather and daily chart**;** Days, months, seasons and weather vocabulary cards White board; White board marker. Realia:	Assessment on the following: perform a routine
Body - Face Five senses	**Domínio intercultural** *Domínio Intercultural* *Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro* *Identificar os cinco sentidos.* . Identificar vocabulário relacionado com os cinco sentidos/the five senses. ● Taste (taste the sweet orange). ● Touch (feel the fluffy dog). ● Sight (look at the photos).	wool; cheese and an orange.	In order to feel like the story ´s character Elisabeth pupils are asked to play a blindfold game to play the sound of farm animal sounds. The teacher gives them, one at each time, wool and a piece of cheese and an orange. Pupils are asked to identify their senses accordingly. The teacher asks for each one of the items: Which body part are we using?" "Which sense are we using?" "Yes. It´s the hearing sense". She asks other questions related to the other five senses. Now the teacher divides the class into two groups. In order to give the pupils a	Wool, a piece of cheese and an orange.	Pupils ability to identify their five senses. Pupils are able to identify the five senses

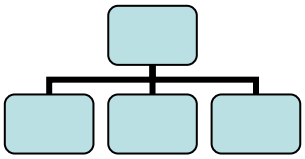
	● Hearing (hear the dog barking). ● Smell (smell the flowers). **Léxico e Gramática** Identificar vocabulário relacionado com os cinco sentidos ● Taste (taste the sweet orange). ● Touch (feel the fluffy dog). ● Sight (look at the photos). ● Hearing (hear the dog barking). ● Smell (smell the flowers). ***<u>Estudo do -meio</u>*** Identificar vocabulário relacionado com os cinco sentidos	.	sense of belonging and avoid possible disruptive behavior they are given their own mascots: the ducks and the farmers. One member from each group comes to board and mimes one of the five senses by pointing at their faces. The member of his/her group have to guess it, say its name in English and stick the image on the board. (In order to avoid confusion and disruptive behaviour the teacher must explain very well the games´ rules, if it is necessary use Portuguese to avoid pupils misunderstood it). At this point, pupils are asked to go to the board and stick the word card under the corresponding sense flashcard (the activity is done using the same groups, strategies regarding its division and ruleS to be obeyed). Rehearsal for the Christmas party of the song: “Rocking around the Christmas tree” –		

			the Beatles version. Homework: Pupils are asked to do the final self-assessment on the topic. If it´s enough time this activity is done during the lesson procedures.		

Lesson Procedures

Strategies	Interaction	Skills	Time
Step 0 The teacher greets the pupils. *Routines* The teacher asks questions related to the weather days of the week, months, seasons of the year. According to the right answer the teacher puts the related cards in the weather / calendar chart. With the pupils help the teacher writes the summary on the white board.		Language skill	7´
Warm-up/ Vocabulary activation In order to feel like the story´s character Elisabeth, pupils are asked to play a blindfold game. With their eyes closed they will listen to the sound of farm animal sounds. Then the will be given a piece of wool, a piece of cheese and an orange. Pupils are asked to identify their senses accordingly. Teacher asks for each one of the items: Which body part are we using?" "Which sense are we using?" "Yes. It´s the hearing sense". She asks other questions related to the other five senses. 		Strategical and Language skills	15´

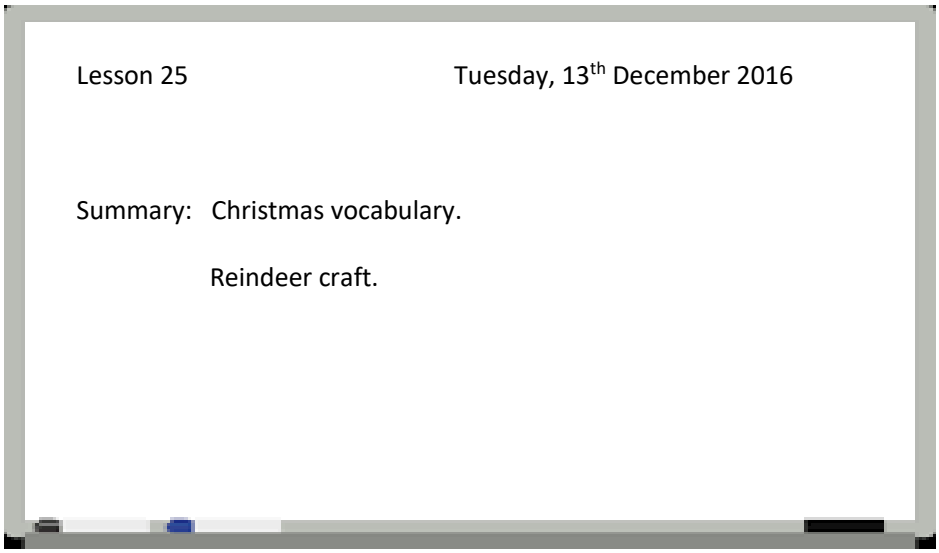
Step 1 Now the teacher divides class into two groups. They have their own mascots: the ducks and the farmers using the story´s flashcards. One member from each group comes to the board and mimes one of the five senses by pointing at his/her face. The member of his/her group has to guess it, says its name in English and sticks the image on the board. (To avoid confusion and disruptive behaviour, the teacher must explain the games´ rules quite clearly, if it is necessary she speaks Portuguese to avoid pupils misunderstood it).  		Strategical and Language skills	15´
Step 2 At this point, pupils are asked to go to the board and stick the word card under the corresponding sense flashcard (the activity is done using the same groups, strategies regarding its division and rules to be obeyed).		Strategical Language and social skills	10´

Step 3 The teacher will do a rehearsal with the pupils for the Christmas party of the song: “Rocking around the Christmas tree” – the Beatles version. Pupils will sing the lyrics song. *Homework*: In order to get feedback from what pupils felt and know about the body parts and five senses lessons, they are asked to do the final self-assessment on the topic. If there is enough time this activity is done during the lesson procedures.		Strategical and Language skills	10´

3. Third lesson Plan

Pupils already know...

• some words related to Christmas

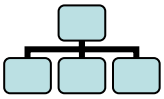
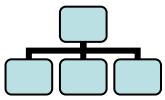
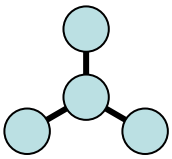


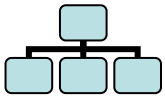
Contents

Contents	Strategies	Attitudes
Lexical Christmas.	- Saying and identifying Christmas vocabulary; - Doing a reindeer craft.	Pupil's ability to respect each other turns inside their own group games.

TOPIC	OBJECTIVES	VOCABULARY	STRATEGIES/ATIVITIES	RESOURCES	EVALUATION
Classroom routines	**Léxico e Gramática** *Conhecer vocabulário simples do dia-a-dia* Identificar os dias da semana. Identificar os meses do ano. **Domínio Intercultural** *Conhecer-se a si e ao outro* . Identificar atividades relacionadas com as festividades.	Weather vocabulary; Today, yesterday and tomorrow; Days of the week; Months of the year;	Pupils update the daily calendar chart. Teacher writes the lesson and the summary on the board.	Weather and daily chart; Days, months, seasons and weather vocabulary cards White board White board marker	Assessment on the following: Perform a routine
		Christmas flashcards	In order to revise and learn some vocabulary pupils are asked to point at the Christmas flashcards that were previously stick on the walls by the teacher.	Christmas flashcards	Pupils are able to identify and say Christmas vocabulary.
			Teacher divides the class into two groups. They have their own mascots: the ducks and the farmers. Pupils are asked to stick the corresponding word cards under the flashcards that are on the walls,	Christmas word cards	Pupils are able to read and identify Christmas vocabulary.
			Now pupils are asked to do a reindeer craft by using their own feet as templates.	Cardboard.	Pupils are able to use fine motor skills to do a Christmas craft.

Lesson Procedures

Strategies	Interaction	Skillls	Time
Step 0 The teacher greets the pupils. *Routines* The teacher asks questions related to the weather days of the week, months, seasons of the year. According to the right answer the teacher puts the related cards in the weather / calendar chart. The teacher projects the summary on the white board.		Language skill	8´
Warm-up/ Vocabulary activation In order to revise and learn some vocabulary pupils are asked to point at the Christmas flashcards that were previously on the walls by the teacher. 		Language and strategic skills	5´
Step 1 The teacher divides class into two groups. They have their own mascots: Santa Claus and Rudolph. Pupils are asked to stick the corresponding word cards under the flashcards that are on the walls. 		Language and strategic and social skills	12´

Step 2 Now pupils are asked to do a reindeer craft by using their own feet as models. Teacher demonstrates how to do the do the craft with the help of a pupil. Teacher guides pupils to do this task properly. **Step 3** Rehearsal for the Christmas party of the song: “Rocking around the Christmas tree” – the Beatles version	 	Language and fine motor skills Language and social skills	25´ 10´

Bibliography

Abreu, C,Esteves, V. (2016), *Let´s Rock* , Porto, Porto Editora

Allwright, D. (1981), „ What do we want teaching materials for?" ELT Journal 36.1: 5-18 (reprinted in R. Rossner and R. Bolitho (eds) (1990), Currents of Change in English Language Teaching, Oxford: Oxford University Press, 131-47).

Arslan, K. (2009). Multisensory learning and the future of learning. Ezine Articles. [On-line]. Available:http://ezinearticles.com/?Multisensory-Learning-and-the-Future-of-teaching&id=4077370.

Calabrese, I. & Rampone, S. (2007) *Cross-curricular Resources for young learners,* Oxford. Oxford University Press

Dalton-Puffer, C. (2008). *Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe*. In Delanoy, W. and Volkmann, L. (eds.) Future Perspectives for English Language Teaching. Heidelberg: Carl Winter, 139-154.

Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, **1**, 30- 41.

Mourão. D. (2006) "Surprised!" Telling the pictures. Can the illustrations in picture books promote language acquisition? Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti Cadernos de Estudo 14

Tomlinson, B., *Materials Development in Language Teaching*, (1998), Cambridge, Cambridge University Press

Webgraphy

Bill Cope a ; Mary Kalantzis "Multiliteracies": New Literacies, New Learning a University of Illinois Urbana-Champaign, Online Publication Date: 01 July 2009

Anexo 3 - UD Healthy food

Colégio Nossa Senhora de Lourdes

Unit: *Healthy food*

January 10th 13th and 17th 2017

Class:	4 A
Lessons:	28,29,30
Level:	A1
Teacher:	Teresa Ribeiro
Coordinators:	Prof. Doutor Mário Cruz and Dra. Paula Mendes

Index

INTRODUCTION *2*

1. **PEDAGOGICAL AND DIDATIC JUSTIFICATION** *3-7*
2. **UNIT PLAN** *8*
3. **FIRST LESSON PLAN** *9*

Summary *9*

Lesson plan *9-12*

Lesson Procedures *12-20*

4. **SECOND LESSON PLAN** *21*

Summary *17*

Lesson plan *18-20*

Lesson Procedures *21-29*

5. **THIRD LESSON PLAN** *30*

Summary *30*

Lesson plan *30-32*

Lesson Procedures *33-37*

6. **Bibliography** *38*

Unit: Healthy Food

Introduction

In this unit pupils will revise and study topics related to food. The pupils will learn the topic vocabulary, meals with corresponding parts of the day, healthy food and their preferences regarding food. This plan is organized in 4 parts: 1) pedagogical and didactic justification; 2) unit plan; 3) lesson procedures of each session; 4) bibliography.

1.Pedagogical and didactic justification

One of the biggest concerns of a teacher while planning lessons has to do with the pupils. Therefore, Scott Thornbury (2012), states that a detailed lesson plan is a must – and it is also very revealing evidence as to the quality of your pre-lesson decision-making. You can tell a lot about a teacher by looking at their lesson plan. How realistic are the objectives? How logical is the staging? How varied are the activities? How plausible is the timing? BUT, however detailed, however carefully thought out, it's not foolproof. There will come a point – very early on in your career, probably – when, as the Scots poet, Robbie Burns put it: "the best laid plans of mice and men/ gang aft agley". That is to say: stuff happens! So you need to learn to adapt your plan, maybe even abandon it. It's not even a case of having a plan B. Or C. Or D. There comes a point when you just have to think on your feet. Thus, in this unit plan I will add more information, regarding pupils and my own role, to be more accurate in the lesson steps.

One of the aims of this lesson is to revise vocabulary related to food as they already know it, to the different meals and pupils likes and dislikes regarding food. However, my main objective is still keeping on using a CLIL approach, in order to verify what it implies in pupils learning. In this unit I decided to focus on healthy and unhealthy food in order to call pupils 'attention to the consequences of eating certain food, that may help or damage their body. Through this approach I wanted to notice what happens not only in the pupils´ process of learning English as a second language, but also in their global learning development, because in my English class it will also be focused the content from Estudo

do Meio that belongs to their curriculum. Thus, reaching a more meaningful learning experience. Muñoz (2002: 36) states that as it may be integrated into the regular mainstream school curriculum, CLIL "may be the only realistic way of increasing the competence in foreign languages of the largest number of young citizens". Wolff (2002: 47) echoes this sentiment describing CLIL as "a realistic and economic concept".

I will work in this unit the four basic skills, namely listening, speaking, reading and writing. All lessons will imply an emphasis on communication in order that pupils reach or enlarge their skills in terms of learning, linguistic, social and pragmatic.

The unit it is called "Healthy Food". Pupils will revise and learn the vocabulary related to food. The ones concerning "cake", "potato", "egg", "cereal", "rice", "spaghetti"," meat", "fish", "chips", "bread", "cheese", "soup", "apple", "grapes", "lemon", "strawberry", "orange", "lemonade" and "orange juice"). Grammar topics like the structures of *Verb to have: I have apples for breakfast;* It will also be included and some lexical chunks related to this topic (Do you like? Yes, I do / No I don´t) and also (I like pear/I don´t like fish). Although I have made my own teaching material and used the course book, in my opinion, it was hard to manage all this contents into three lessons, to develop this unit topic I should have the opportunity to enrich my pupils' knowledge by allowing them to feel more secure by enlarging the teaching and consolidation time.

In this unit plan I decided to describe the lesson steps with every detail to feel more at ease when teaching. Therefore, knowing more accurately the lesson steps and also to add the right dynamics to fulfill all the plan. In order to put this into practice I had the concern of adding things: the correction of exercises through a power point document to save time, using an alarm bell to oblige pupils work harder and faster. Consequently, I would be able to perform all the tasks designed by me, which make much more sense, if they are all put into practice.

The decision on choosing the topic of *healthy and unhealthy food* is connected obviously, to *Estudo do Meio*, that has the same concern, the need that pupils have to know what is good for their health in what concerns food. In the story of the previous unit

plan one of the sons, James, is fat, while one of the daughters, Mary, is thin, so I decided to use it as a bridging point to the importance of being healthy. Pupils will try to discover, by themselves, what food is more suitable for them to grow in a healthy manner. I tried to let me them freer to have a major role in the lesson development.

I also decided to integrate the intercultural domain to make pupils aware of the differences and similarities by comparing different countries through food. It was brought by a sort of a narrative in which Daisy was the main character, that revealed some typical dishes from USA, Australia, England, South Africa and China. I decided to introduce that story with a typical dish from Oporto in order to cause some strangeness due to its unusual ingredient, to explain the word typical and that it is a symbol of the city that the pupils live in. This story was also used as a starting point to put pupils working in groups using their thinking and critical skills. By reflecting on the food through an intercultural perspective, where culture is represented by food typical dishes is easy to figure out a clear relation to CLIL that overcomes pupil's knowledge form their mother tongue through another language. That is why CLIL has indeed been called "a plurilingual approach" (Marsh, 1998: 53). Coyle et al. (2009: 26) sum this up well, "CLIL is not only a pragmatic solution to curriculum delivery but also an essential feature of an entitlement to plurilingual, pluricultural learning, offering cohesion and progression in the language learning apprenticeship". The exposure to alternative perspectives and views helps build intercultural knowledge, awareness and understanding. CLIL can help develop intercultural communication skills (Verdugo, 2011: 19).

While creating doing this unit plan I had several concerns regarding classroom management. Firstly, I thought carefully about how to control pupil's behavior, because pupils will do group work, which always add some extra noise and confusion. Thus, I made up a system of controlling noise by using big smiles, green, yellow and red. According to Esteves (2016), rather than reprimand children for making noise, try to avoid the problem before it happens.

Despite that concern, I kept on with the decision of dividing the class into five groups, due to the fact that is extremely important to put pupils working collaboratively in tasks. Through group work they gain a lot, because inside the same group there are different learning styles, so pupils may be useful by helping overcome each other´s obstacles.

Another big issue that I wanted to change in this unit plan when comparing to the previous ones was allowing pupils to produce some written material and show their work with little guidance from me. As Esteves (2016) said A primary teacher should plan a lessons in a way that places the children at the centre of the learning process. This implies giving children strategies to become autonomous learners. As consequence of that I will allow pupils to produce writing activities with less control from me. They are in charge of their own learning.

I wanted also to keep on giving bridging points from the previous unit plans, because routines make pupils feel more secure, they are expecting the following step. Therefore, I used the same strategies like Daisy character in the story, and James and Mary physical description to introduce as consequences of eating unhealthy and healthy food. These strategies helped me interweave the three unit plans. Consequently, while I was trying to make lesson plans easier to remember, I could bring to my pupils, obviously, a more meaningful and unforgettable learning experience.

I meant to create, even more material, than the previous ones to allow my pupils achieving learning according to their own preferences. I created flashcards, word cards, worksheets, food and meals picture dictionaries, a story and models to help them produce writing. Thus, adapting the topic to my major aim having suitable experiences that fit every pupil. Cunningsworth (1995) provides four interrelated disadvantages to an approach which is heavily dependent on a single coursebook. Firstly, there can be a lack of variety in teaching procedures. Secondly, innovations toward individual student's needs are reduced. Thirdly, spontaneity and flexibility are diminished. Fourthly, there can be a lack of creativity in teaching techniques and language use.

Consequently, I decided to write again a simple story, because I wanted learning to be adapted to my aims of opening new cultural perspectives to the pupils. Georgiou &

Verdugo state that Stories are windows open to the world. They bring in views about different people, new countries and diverse cultural values. Stories help children show a curiosity about other cultures, far-off lands and 'exotic' peoples from other parts of the planet. (Georgiou & Verdugo 2011: 139).

The coursebook it is another source of teaching material at my disposal. It was mainly used as a tool to check pupils´ progress through its exercises and also by adapting the show and tell activity. As it stated by O'Neill (1982) provides 4 justifications for the use of coursebooks. Firstly, a large portion of a coursebook's material can be suitable for student's needs, even if not specifically designed for them. Secondly, coursebooks allow for students to look ahead, or refresh themselves with past lessons. (…) Thirdly, coursebooks have the practical aspect of providing material which is well-presented in inexpensive form. Finally, and I believe most importantly, well designed coursebooks allow for improvisation and adaptation by the teacher, as well as empowering students to create spontaneous interaction in the class.

Throughout this unit plan I tried to give pupils the best conditions for getting a meaningful learning experience. Therefore, I created my own material to meet my students needs and preferences as it stated by Cruz (2016) Therefore, it is relevant to create situations and materials which are significant for students in order to respect their knowledge, which has already been socially constructed in the community to which they belong (Freire, 2007: 30) or often created in communities of speakers of the target language.

2. Unit Plan

General Aims
to tell the names of some food; to identify food names; to distinguish healthy and unhealthy food; to know food from other countries; to use I have for, I like / I don´t like and Do you like? Yes, I do / No I don´t.

Strategies	Theoretical Contents			Intercultural Domain	Evaluation
	Communicative	Lexical	Grammar		
- Relating realia to the food topic; - Asking questions; -Repeating some words; -Food picture dictionary; - Matching and gap-filling exercise; Powerpoint presentation; - Asking and answering; -Listening to a story; -Self-assessment worksheet.	- Hearing and saying food names; -Writing food names; -Distinguish healthy and unhealthy food; - Writing a healthy meal. -Show and tell about pupils' favourite meal.	-**Food vocabulary**: *a cake, a potato, an egg, cereal, rice, spaghetti, meat, fish, chips, bread, cheese, soup.* **-Revising Meals:** *Breakfast; morning snack; lunch; afternoon snack and dinner.* **-Revising parts of the day:** *Morning; afternoon.* -Time: *It´s eight o´clock; It´s half past seven.* -**Healthy and unhealthy food.** -	**-Food:** *It´s an apple/ an egg/It´s cheese;* *I like pear/ I don´t like fish.* *Do you like? Yes, I do / No I don´t.* **Verb to have:** I *have apples for breakfast.*	-Countries -Food from different countries.	Interest and respect towards the other; Autonomy; Collaboration; Development of creativity during tasks; Behaviour; Completion of different tasks: reading, writing, and speaking; Pupils´ self-assessment worksheet.

Resources
Realia; flashcards; matching and gap filing exercises; worksheets; powerpoint presentations; computer; whiteboard; interactive board; video projector; notebooks; student´s book, workbook and a self-assessment worksheet.

Time	Types of work
3 Sessions: 60 minutes+60 minutes+ 60 minutes	Plenary; Individual Work; Group Work.

Evaluation
Oral and written; Continuous

3.First Lesson plan:

- Pupils already know some food names in English.
- Pupils already know the parts of the day.

Lesson 28 Tuesday, 9th January 2017

Summary: Food vocabulary and meals.

.

Contents

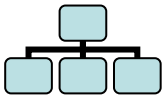
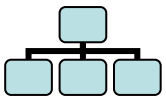
Contents	Strategies	Attitudes
Lexical Food names.	- Showing a basket to introduce the topic; - Presenting flashcards to review and learn related vocabulary; - Identifying food names through a worksheet; - Using myself as a narrator to introduce the meals names and corresponding hours.	- Pupil's ability to work in groups; - Pupil´s ability to respect each other turns in speaking.

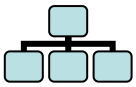
TOPIC	OBJECTIVES	VOCABULARY	STRATEGIES/ATIVITIES	RESOURCES	EVALUATION
Classroom routines	**Léxico e Gramática** *Conhecer vocabulário simples do dia-a-dia* Identificar os dias da semana. Identificar os meses do ano	Weather vocabulary; Today, yesterday and tomorrow; Days of the week; Months of the year;	Pupils update the daily calendar chart. Teacher writes the lesson and the summary on the board.	Weather and daily chart Days, months, seasons and weather vocabulary cards White board White board marker Notebooks	Assessment on the following: If pupils are able to follow up a routine.
Food	**Domínio Intercultural** *Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro* Identificar comidas e bebidas. ***Léxico e Gramática***	Basket Food cake; potato; egg; cereal; rice; spaghetti, meat; fish; chips; bread; cheese; soup; apple; grapes; a lemon; strawberry; orange; milk; water; tea; lemonade; orange juice.	Pupils are shown a basket with some food items. They will be asked: “Do you know this?” “It´s a basket”. “What can we carry inside?” “Do you know?” Pupils are supposed to say food. Afterwards pupils will be presented some food vocabulary trough flashcards. Teacher allow pupils to say the name of the food items, because they are revising some of this vocabulary. If they don´t know it teacher will say the food name and asks pupils to repeat, in order to pronounce it the right way. When	Basket Food Food flashcards and corresponding word cards.	If pupils are able to use their imagination and thinking abilities to predict what´s inside the basket. If pupils are able to identify and say the food names; If Pupils are able to do the right pronunciation of the food vocabulary.

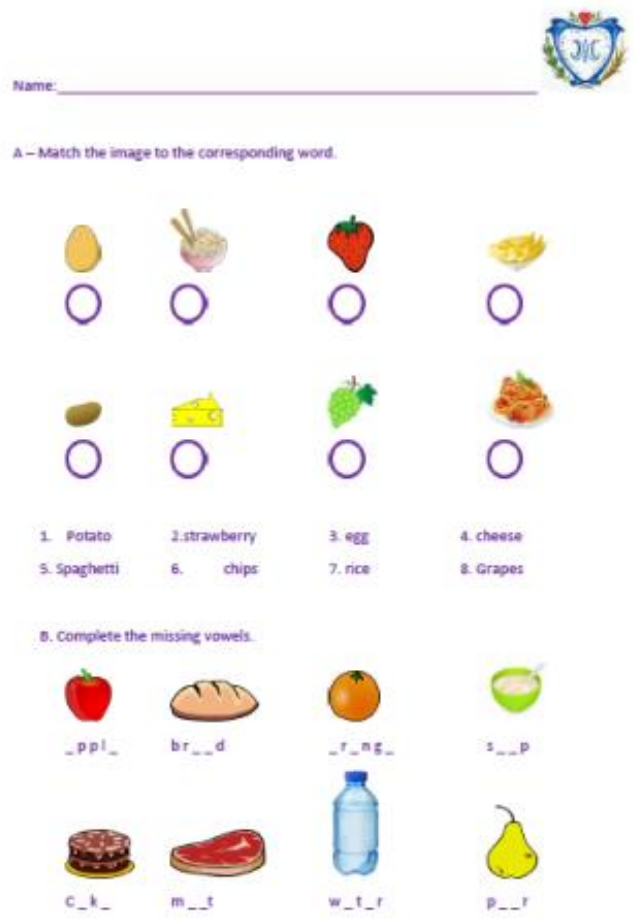
	Conhecer vocabulário com base nos temas apresentados Identificar vocabulário relacionado com comidas e bebidas/food is great. ● Alimentação saudável (fruit, milk). ● Snacks (sandwiches, juice). ***Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua*** **Reconhecer e usar as estruturas dadas no 3.º ano.** Usar lexical chunks ou frases que contenham: ● Articles: a/an, the. ***Escrita*** ***Utilizar palavras conhecidas*** ***Legendar sequências de imagens.***	Egg; rice; strawberry; chips; potato; cheese; grapes; spaghetti; apple; bread; orange; soup; cake; meat; water; pear.	the pupils get the words right she removes the cover from the food name. This is done this way in order to save time). When all words are shown pupils are asked to say the words. To verify if pupils know the vocabulary they are given a worksheet. Before handing out the teacher must let them know that they will have seven minutes to do it. In this worksheet pupils have to match food images with their corresponding words. They had to also complete some words with the missing vowels. Those two exercises had the purpose of practicing the writing skills that they will need further in this unit plan. The correction of the worksheet it will be done with the help of a power point in order to check pupils knowledge and also to save time for the lesson development.	Matching and gap-filing exercise Interactive board Projector Powerpoint	If pupils are able to follow instructions; If pupils are able to use their writing and reading skills.

	Preencher espaços lacunares, em textos muito simples, com palavras dadas.	Food picture dictionary	At the end of this activity, in order to reinforce the study at home, they are given stickers with a Food Pictionary to stick on their notebooks.	Food Picture dictionary stickers notebooks	
	Léxico e Gramática **Conhecer vocabulário simples do dia a dia** Identificar as horas (eight o'clock, half past nine).	Meals: Breakfast; morning snack; lunch; afternoon snack and dinner.	Pupils will revise and learn, with flashcards, the meals, with corresponding hours and parts of the day.	Meals flashcards;	If pupils are able to use their critical thinking skills.
	Compreensão Oral **Compreender palavras e expressões simples** Identificar as horas.		To check if pupils know how to identify time, meals and parts of the day they will do exercise three and four on page thirty and also the exercise two of page thirty-one of their workbooks. The correction using the interactive board.	workbook;	If Pupils use their writing and reading skills

Lesson Procedures

Strategies	Interaction	Skills	Time
Step 0 The teacher greets the pupils. *Routines* The teacher asks questions related to the weather, season of the year, days of the week, months. ▪ ***What´s the weather like today?*** ▪ ***Is it sunny/rainy…? Is it hot/ cold?*** ▪ ***Which season are we in?*** ▪ ***What day is today?*** ▪ ***What day is it tomorrow?*** ▪ ***What day was yesterday?***		Language skills	7´
According to the right answer the teacher places the related cards into the weather / calendar chart. The teacher writes the summary on the white board. ▪ ***Open your notebooks and write the summary.*** 			
Warm-up/ Vocabulary activation Pupils are shown a basket with some food items. They will be asked: ▪ ***Do you know this? Yes, it´s a basket. "What can we carry inside it? Do you know?*** Pupils are supposed to say food.		Strategic Language skills	7´

  Step 1 Afterwards pupils will be presented some food vocabulary trough flashcards. By showing the flashcard the teacher allows pupils to say the name of the food items, because they are revising some of this vocabulary. So, she asks: ▪ ***What is this? Yes, it´s an egg.*** Pupils are asked to repeat the words to memorize them better also to allow the teacher to correct pupil´s pronunciation. Pupils say: ▪ ***Egg*** ▪ ***Yes, it´s an egg. That´s right! Please repeat it. Pupils say: It´s an egg!*** The Teacher says: ***Very good!*** If pupils don´t know the word, the teacher says: ▪ ***No, it´s a bread. Please repeat. Great!*** **Plan B: If pupils know very well the vocabulary the teacher will speed up the procedures.** When the pupils got all the words right she sticks the words cards. 		Language and strategic skills	15´

Step 2 To verify if pupils know well the vocabulary they have to do a worksheet and because they might be writing the words for the first time:  Name:_____ A – Match the image to the corresponding word. 1. Potato 2.strawberry 3. egg 4. cheese 5. Spaghetti 6. chips 7. rice 8. Grapes B. Complete the missing vowels. _pp l_ br__d _r_ng_ s__p c_k_ m__t w_t_r p__r *With the worksheet on her hands the teacher explains the exercises by pointing at it during the explanation.* ▪ ***At exercise A you have to match the image with number. Write the number inside the circle.*** Now the teacher points at the exercise B***.*** ▪ ***You have to fill in the gaps and points to the gaps. Did you understand? Yes? or No?*** To avoid misunderstood, thus saving also time: one pupil is asked to explain how to do the exercise. The teacher handouts the worksheet. ▪ ***Are you ready? Please do your worksheet. You have nine minutes to do this activity. When time finishes you will hear an alarm bell.***		Language skills	7´

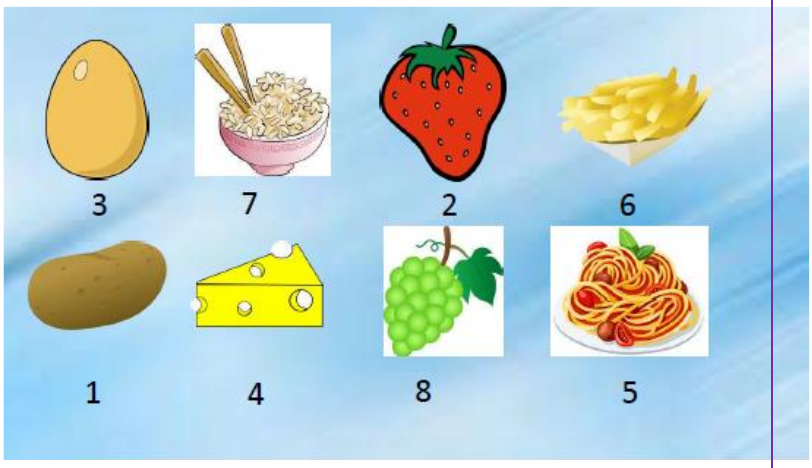
To verify if pupils don´t have doubts or any kind of difficulty the teacher moves around the classroom in order to control the amount of time pupils need to do the exercise.

This worksheet was made on purpose really easy. Thus was meant to give pupils a low degree of difficulty, since they had just revise/ lean the words. The level of difficulty has to rise from the easiest to the hardest one, that´s why the second exercise requires another level of knowledge. In this worksheet pupils have to match food images with their corresponding words. They have also to do a gap filling exercise. Those two exercises have the purpose of practicing the writing skills that they will need further in this unit plan.

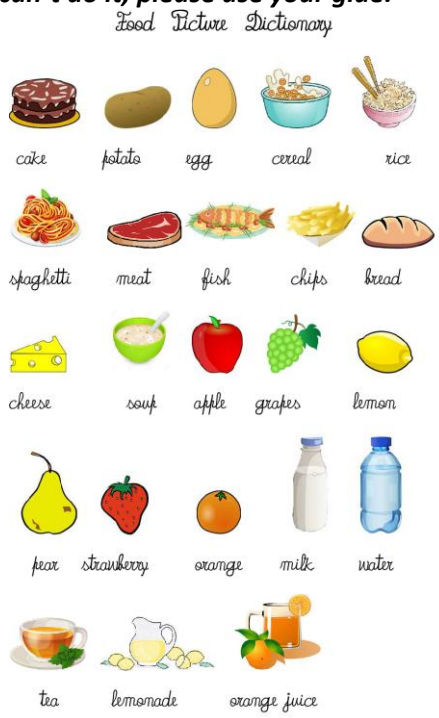
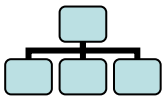
- ***Now let´s correct the worksheet. Please pay attention.***

5´

The correction of the worksheet it will be done with the pupils´ help of a power point in order to check right away their knowledge on the vocabulary and also to save time for the lesson development.



At the end of this activity, in order to reinforce the study at

home, they are given stickers with a Food Pictionary to glue on their notebooks. ▪ ***To study at home, here you have, a food Picture dictionary to glue on your notebooks.*** ▪ ***Please remove the paper at the back of the sheet using your fingers and glue into your notebooks. If you can´t do it, please use your glue.***  **Step 3** In order to introduce the meals, with corresponding hours and parts of the day the teacher begins describing her meals, the time she has them by using flashcards with that information. She points at the clock and says the time, then the meal. 		Language and strategical skills	8´

- ***At half past seven I have cereal for breakfast.***

Next she points at the symbols, at the clock of the following flashcard and waits for the pupils answer to move on with the sentence. She is just guiding them, in order to let pupils be at the center of their own learning.

- ***What is this? Yes, it´s the sun.***
- ***What time is it? Yes, its 'eleven o´clock.***
- ***Which meal is this? Yes, it´s a morning snack.***

The teacher does the same as above by asking and waiting for pupils answers. She does this with all the meals.

- ***What is this? Yes, it´s the sun.***
- ***What time is it? Yes, it´s midday.***
- ***Which meal is this? Yes, it´s lunch.***

Now the teacher points at afternoon snack flashcard and establishes the same dialogue as is mentioned above.

- ***What time is it? Yes, it´s half past four.***
- ***Which meal is this? Yes, it´s afternoon snack.***

Finally, she points at dinner flashcard and does the procedures referred before.

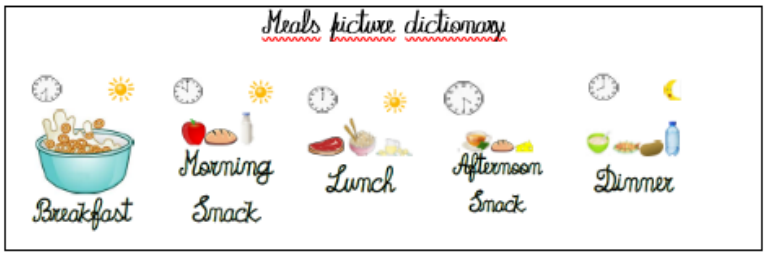
- ***What is this? Yes, it´s the moon.***
- ***What time is it? Yes, it´s eight o´clock.***
- ***Which meal is this? Yes, it´s dinner.***

This activity was, in the beginning, focused on teacher´s on purpose, because pupils have curiosity in knowing their teacher's routines and also due to the fact that using the first person *I* implies the verb in the easier form have (*I have*). Thus, it´s easier to teach than the third person that implies changing the verb form to has (she has). Moreover, it will be a model for the pupils at this age level because they still prefer to talk about their own life rather than others´ life.

At the end of this activity, in order to reinforce the study at home, they are given stickers with a meals picture dictionary to glue on their notebooks.

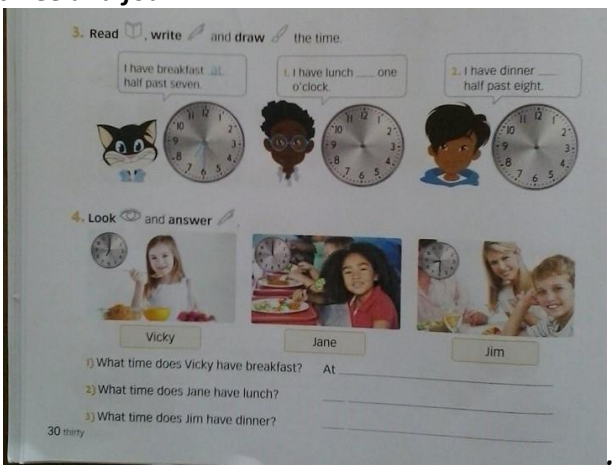
- ***To study at home, here you have, a meals picture dictionary to glue on your notebooks.***

- ***Please remove the paper at the back of the sheet using your fingers and glue into your notebooks. If you can´t do it, please use your glue.***



Step 4

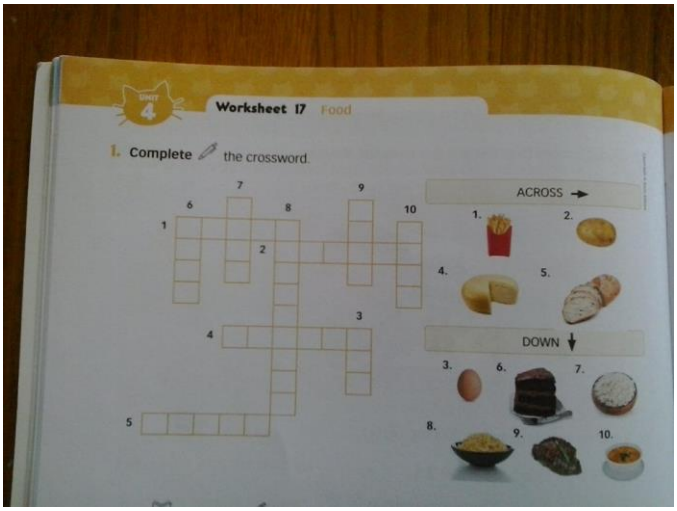
To check if pupils know how to identify time, meals and the corresponding parts of the day they will do exercise three and four on page thirty of their workbooks. If pupils don't have enough time they will do for homework.

- ***Open your workbooks on page thirty and do exercises three and four.***
- 

If there´s enough time the correction will be done with the pupils´ help using the interactive board.

Homework: In order to consolidate the learnt vocabulary pupils will do exercise one on page twenty-eight and exercise four on page twenty-nine from their workbook. Teacher writes: workbook page 28 (exercise 2) and 29 (exercise 1) on the board.

	Language skills	8



UNIT 4

Worksheet 17 Food

1. Complete the crossword.

ACROSS →

1. 2. 4. 5.

DOWN ↓

3. 6. 7. 8. 9. 10.

4

Worksheet 18 Fruit and drinks

1. Find the words in the word search and **label** the pictures.

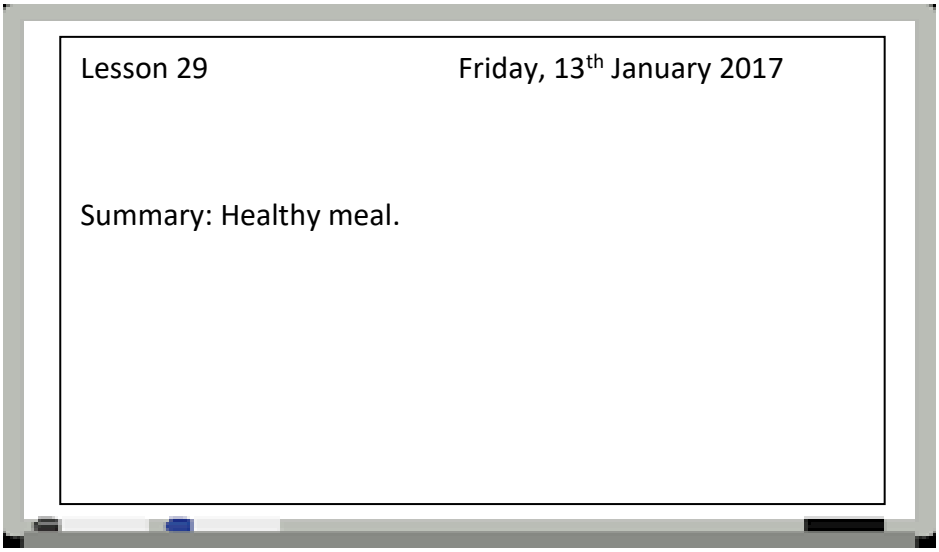
E	R	T	Y	U	I	O	P	Q	A	D	G	J
S	F	M	C	L	W	Q	S	G	H	T	L	O
T	V	I	H	O	A	A	D	F	P	E	A	R
R	G	L	I	P	Q	S	T	D	K	A	I	A
A	H	K	P	J	U	I	C	E	F	T	U	N
W	A	D	S	A	W	S	D	F	R	G	Y	G
B	P	O	L	E	M	O	N	A	D	E	T	E
E	P	G	F	G	H	J	K	L	L	K	C	V
R	L	B	A	N	A	N	A	S	O	U	P	B
R	E	S	F	G	H	J	G	R	A	P	E	S
Y	A	S	D	F	G	H	J	K	L	S	D	J

1)_____ 2)_____ 3)_____ 4)_____ 5)_____

6)_____ 7)_____ 8)_____ 9)_____ 10)_____

3.Second Lesson plan:

- Pupils will revise the meals in English.
- Pupils may cause some behavior issues because they are working in groups.



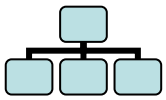
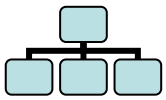
Contents

Contents	Strategies	Attitudes
Lexical Food	- Using a typical Portuguese dish; - Telling a story; - Registering story information while listening; - Distinguishing healthy and unhealthy food; - Writing a healthy meal.	Pupils are able to respect teacher each other while waiting for their turn during the lesson, thus obeying teacher instructions. Pupils are able to work collaboratively in groups respecting their group members and the other´s groups.

TOPIC	OBJECTIVES	VOCABULARY	STRATEGIES/ATIVITIES	RESOURCES	EVALUATION
Classroom routines	Léxico e Gramática *Conhecer vocabulário simples do dia-a-dia;* Identificar os dias da semana; Identificar os meses do ano.	Weather vocabulary; Today, yesterday and tomorrow; Days of the week; Months of the year;	Pupils update the daily calendar chart. Teacher writes the lesson and the summary on the board.	Weather and daily chart**;** Days, months, seasons and weather vocabulary cards White board; White board marker.	Assessment on the following: perform a routine
	Domínio Intercultural **Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro** ***.Léxico e Gramática*** **Conhecer vocabulário simples do dia a dia** Identificar as horas (half past seven; eight o'clock,). ***Compreensão Oral*** **Compreender palavras e expressões simples** Identificar as horas.	breakfast; morning snack; lunch; afternoon snack; dinner Pancakes and maple syrup; orange juice; fish and chips water; lamingtons, milk; milk tart and tea; roasted Peking duck, pancakes, vegetables and lemonade. "It´s half past seven" The Americans; The Australians; The English; The South Africans; The Chinese.	In order to introduce the story, I will project the traditional dish of Oporto called *Tripas à moda do Porto*. (I decided to choose this dish for several reasons: its ingredients, to explain the meaning of typical, to enlarge pupil's cultural knowledge about something that symbolizes the region where they live. Thus, it will be a bridging point to the typical dishes, mentioned in the story, from other countries. The class was already divided into five groups, at the beginning of the lesson. In order to give the pupils a sense of belonging and avoid	Interactive board; computer; projector; Tripas à moda do porto image: powerpoint presentation.	If pupils are able to work collaboratively.

	Léxico e Gramática **Conhecer vocabulário com base nos temas apresentados** Identificar vocabulário relacionado com comidas e bebidas/*food is great.* ● Alimentação saudável (*fruit, milk*). ● *Snacks* (*sandwiches*, *juice*). ***<u>Estudo do -meio</u>*** ***À descoberta de si mesmo*** ***A saúde do corpo (alimentação)*** ***O seu corpo*** Alimentação saudável	.	possible disruptive behavior each group is given their own mascots: The Americans; The Australians; The English; The South Africans; The Chinese. While listening to the story the group's members will be given a strip of paper to register their country meal. (pupils will have to use their thinking skills and will be obliged to focus their attention on the story. Pupils will meet again James from the story of some lessons ago. (This is done to scaffold previous knowledge and also to do the bridging point to the unhealthy food). One pupil is asked to recall his body description. The Teacher focus on the fact that is fat to explain the term unhealthy and healthy. To distinguish healthy food from unhealthy each group will be given some food mini flashcards.		If pupils are able to use their thinking skills to recall previous activities and to understand new words terms. If pupils are able to articulate their learning from Estudo do Meio with this CLIL approach. If pupils are able to use their critical thinking skills.

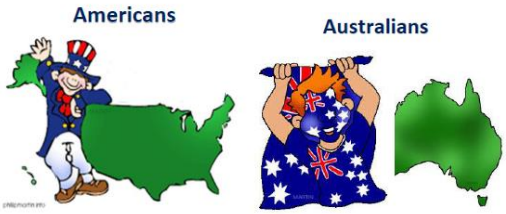
Lesson Procedures

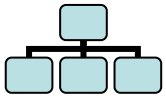
Strategies	Interaction	Skills	Time
Step 0 The teacher greets the pupils. Please sit down in your groups *Routines* The teacher asks questions related to the weather, season of the year, days of the week, months. ▪ ***What´s the weather like today?*** ▪ ***Is it sunny/rainy…? Is it hot/ cold?*** ▪ ***Which season are we in?*** ▪ ***What day is today?*** ▪ ***What day is it tomorrow?*** ▪ ***What day was yesterday?*** According to the right answer the teacher places the related cards into the weather / calendar chart. With the pupils help the teacher writes the summary on the white board.		Language skill	7´
Warm-up/ Vocabulary activation In order to introduce the story, the teacher projects the image of a typical dish of Oporto called *Tripas à moda do Porto*. It was chosen this dish for several reasons: its ingredients; to talk about its origins to explain the meaning of typical and to enlarge or to relate it to the pupil's cultural knowledge about a symbol of the region where they live. Moreover, it will also be a bridging point to other countries typical dishes that are mentioned in the story. ▪ **Do you know this dish?** ▪ **Where is it from? Yes, from Oporto! It´s a typical dish from Oporto. Do you understand the meaning of typical? Yes, it is related to tradition.** ▪ **Do you know its main ingredient? It´s guts. Yes, it´s strange, it from the inside of an animal.** ▪ **Do you know the origins of the dish?**		Strategical and language skills	3´

Step 1

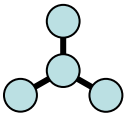
Now the teacher projects a world map, while she points at it, the pupils will say the countries names.

The class was already divided into five groups (one with four members and four groups with five pupils), at the beginning of the lesson, to avoid confusion, noise and consequent disruptive behaviour. They have their own mascots: *The Americans, the Australians, the South Africans, the English and the Chinese* accordingly to the countries referred in this story. (This story was made to promote pupils´ intercultural awareness due to the countries typical dishes. Its purpose was also to consolidate the meals and time topics).



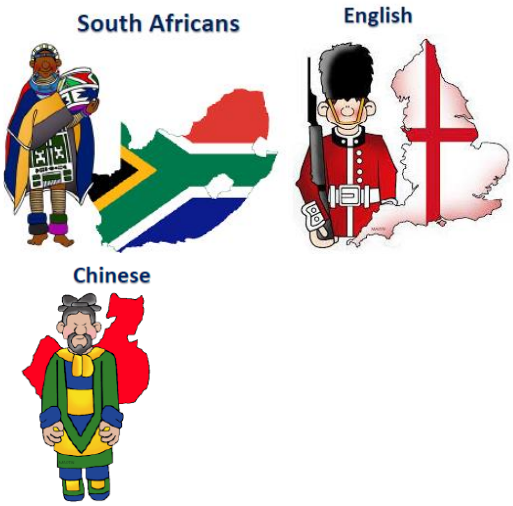


Strategical and language skills



Strategical and language and social skills

15´

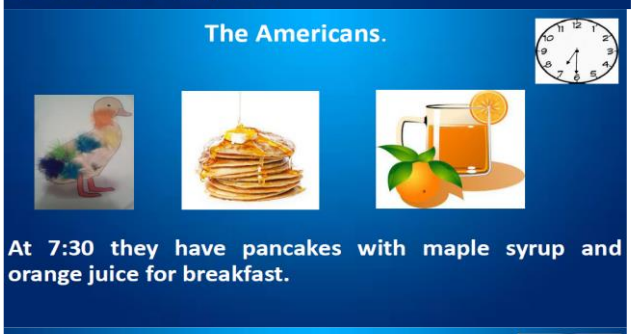


Strategical and language skills

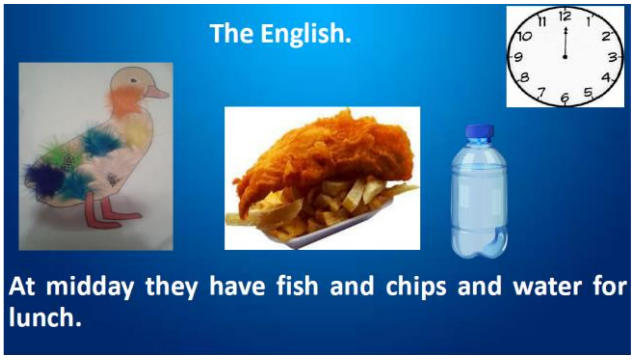
While listening the story each group will be given a strip of paper to register their country meal. (while doing this activity, pupils will have to use their thinking skills and will be obliged to focus their attention on the story.)

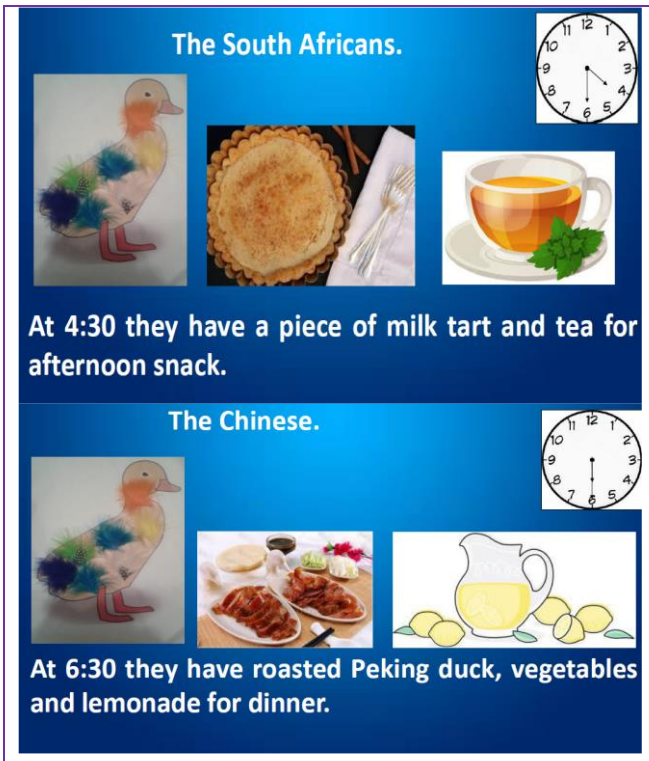
Strategical and language and social skills

Daisy and Peter are talking about what people eat in other countries.
Let´s see what they eat...

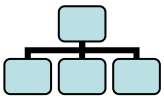

The Americans.
At 7:30 they have pancakes with maple syrup and orange juice for breakfast.

The Australians.
At 10:00, they have Lamingtons and milk for a morning snack.


The English.
At midday they have fish and chips and water for lunch.



Step 2
After listening to the story the groups will present what their group had written about the countries represent.



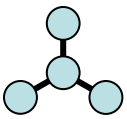
Strategical and language skills

5´

Step 3
Pupils will meet again James and Mary from the story of some lessons ago. (This is done to scaffold previous knowledge and also to do the bridging point to the unhealthy food). One pupil is asked to say the main difference between them.

- ***Yes, James is fat. Is he healthy? No he isn´t healthy.***
- ***Why not? Because of the food that he eats is not healthy.***
- ***Now let´s look at the food from the story. Is all this food healthy? No, it isn´t.***

The teacher sticks a strip of paper with the words healthy and unhealthy above:

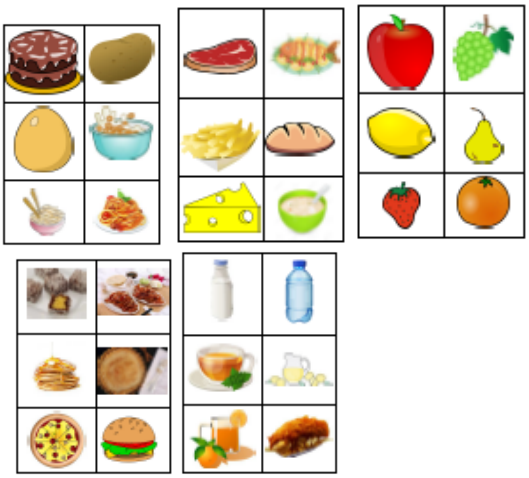


Strategical and language and social skills

7´´

Step 4

Each group will be given a set of mini flashcards and a strip of paper with the words healthy and unhealthy food. They have to choose the mini flashcards and place it under the right title.



- ***Place these mini flashcards them under the corresponding healthy and unhealthy food title.***

Step 5

Finally, each group has to write a healthy meal by using some of the food vocabulary from the previous exercise. The teacher explains by saying:

- ***Now, choose some healthy food words and write a sentence describing your country group meals like this:***

She projects the sentences on the interactive board: (because pupils have to write small sentences by following a given model.)

The _____have _____for _____.

The _____ have _____for _____.

The _____ have _____ for _____.

The _____ have _____ for _____.

The _____ have _____ for _____.

If there is enough time each result of this activity will be placed on a cardboard that will be stick onto the English class walls. If not, the teacher will do it after the lesson.

15´

3.Thrid Lesson plan:

- Pupils already know some food names in English.
- Pupils already know the parts of the day.

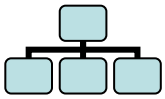
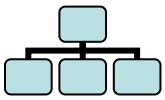
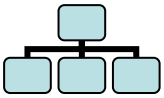
Contents

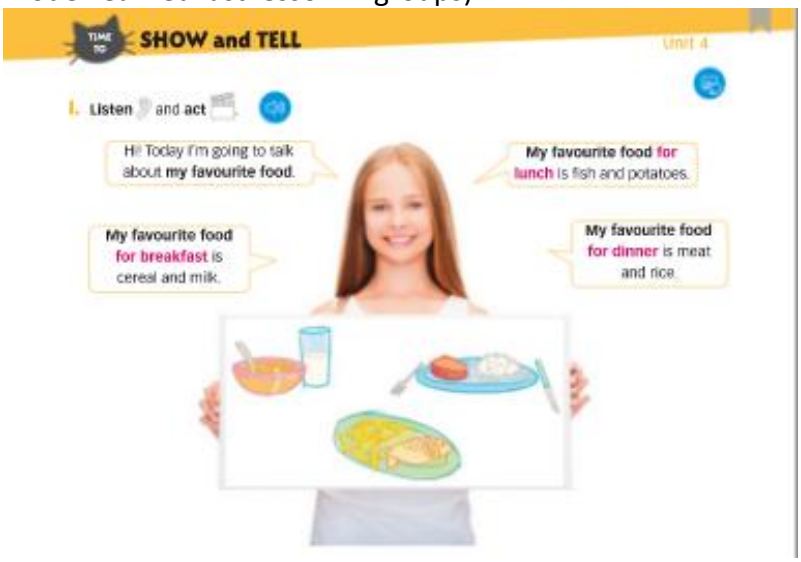
Contents	Strategies	Attitudes
Lexical Food.	- Listen to a song to use a funny activity to use: Do you like? Yes, I do / No, I don´t.; - Work in pairs to allow pupils feel more secure while speaking; - Use mini flashcards equal to the teacher´s material to recognize better and faster; - Writing a favourite meal to show and tell class. - Use pupils self-assessment to know not only pupils reaction to this unit plan, but also be aware of their learning.	Pupil's ability to respect each other turns in pair work and also inside their own group.

TOPIC	OBJECTIVES	VOCABULARY	STRATEGIES/ATIVITIES	RESOURCES	EVALUATION
Classroom routines	**Léxico e Gramática** *Conhecer vocabulário simples do dia-a-dia* Identificar os dias da semana. Identificar os meses do ano. **Domínio Intercultural** *Conhecer-se a si e ao outro*	Weather vocabulary; Today, yesterday and tomorrow; Days of the week; Months of the year;	Pupils help teacher to update the daily calendar chart with the. Teacher writes the lesson and the summary on the board.	Weather and daily chart; Days, months, seasons and weather vocabulary cards White board White board marker	Assessment on the following: Perform a routine
		Spaghetti; yogurt; cookies; salad; tomatoes; pancakes; carrots; cereal;	The teacher plays the song: Do you like spaghetti yoghurt? (the pupils will listen to the song just three time. It´s a funny and a simple way to introduce: Do you like? Yes, I do / No, I don´t.	Do you like spaghetti yogurt song?	Pupils are able to express their tastes related to food.
			Afterwards, in pairs, pupils have to ask each other those questions using the mini flashcards from previous lesson.	Mini flashcards	Pupils are able to read and identify food vocabulary.
			By following the model of the student´s book on page seventy-three in exercise one pupils are asked to describe their favourite meal. Just describing one meal	Student´s book page seventy-three	Pupils are able to use their written and oral skills.

			pupils will write it down and do a show and tell according to their sentences. (there is not enough time to approach every meals for every pupil and it follows the topics learnt last lesson in groups). Homework: Pupils are asked to do the final self-assessment on the topic. To consolidate all the food vocabulary and expressions the do all the exercises on page seventy-four, and exercises one, two and three on page seventy-five.	Self-assesment worksheet Student´s book page 74 and 75	

Lesson Procedures

Strategies	Interaction	Skillls	Time
Step 0 The teacher greets the pupils. *Routines* The teacher asks questions related to the weather, season of the year, days of the week, months. ▪ ***What´s the weather like today?*** ▪ ***Is it sunny/rainy…? Is it hot/ cold?*** ▪ ***Which season are we in?*** ▪ ***What day is today?*** ▪ ***What day is it tomorrow?*** ▪ ***What day was yesterday?*** According to the right answer the teacher places the related cards into the weather / calendar chart. With the pupils help the teacher writes the summary on the white board.		Language skill	7 ´
Warm up The teacher plays the song: Do you like spaghetti yoghurt? (the pupils will listen to the song just once. It will be used only to introduce the expressions: Do you like? Yes, I do / No, I don´t.) 		Language and strategic skills	8´
Step 1 The teacher shows the soup flashcard and asks two pupils if he and she likes soup and cake: ▪ ***Gonçalo, do you like soup?*** ▪ ***Yes. I do /No, I don´t.*** Now the teacher asks another pupil if she likes cake ▪ ***Maria, do you like cake?***		Language and strategic skills	5´

▪ ***Yes. I do /No, I don´t.***			
Step 2 Afterwards, in pairs, pupils have to ask each other those questions using the mini flashcards from previous lesson.		Language skills strategic and social skills	10´
Step 3 By following the model of the student´s book on page seventy-three in the exercise one pupils are asked to describe their favourite meal for one meal do a show and tell according to their sentences. (there is not enough time to approach every meal for every pupil and it follows the model learned last lesson in groups).  Homework: Pupils are asked to do the final self-assessment worksheet on the topic. To consolidate all the food vocabulary and expressions the do all the exercises on page seventy-four, and exercises one, two and three on page seventy-five.		Language and social skills	25´

P.PORTO

Self-assessment worksheet

Name:_____

1. Draw the things you liked and disliked about the lessons:

?

?

2. Tick✓ how you feel about having the lessons aims and give examples of what you have learned.

	I am able to...	✓	Give an example...
	Identify some food vocabulary	☐ ☐ ☐	I like _____ I don't like _____ _____
	Identify time and the meal	☐ ☐ ☐	At _____ I eat _____ for _____.
	Identify some healthy food.	☐ ☐ ☐	Describe your favourite healthy meal: _____ _____ _____ _____
	Identify some unhealthy food.	☐ ☐ ☐	

3. Explain why James is fat and Mary is thin?

Summarize the main ideas. You may use Portuguese.

TIME TO CHECK

1. Read and complete.

Rocky's notes

Meals

Breakfast

Lunch

Dinner

1) water
2) _____
3) _____
4) _____
5) _____
6) _____
7) _____
8) _____
9) _____
10) _____
11) _____
12) _____
13) _____
14) _____
15) _____
16) _____
17) _____
18) _____
19) _____
20) _____

Speaking

Do you like soup?

1) Yes, I _____.
2) No, I _____.

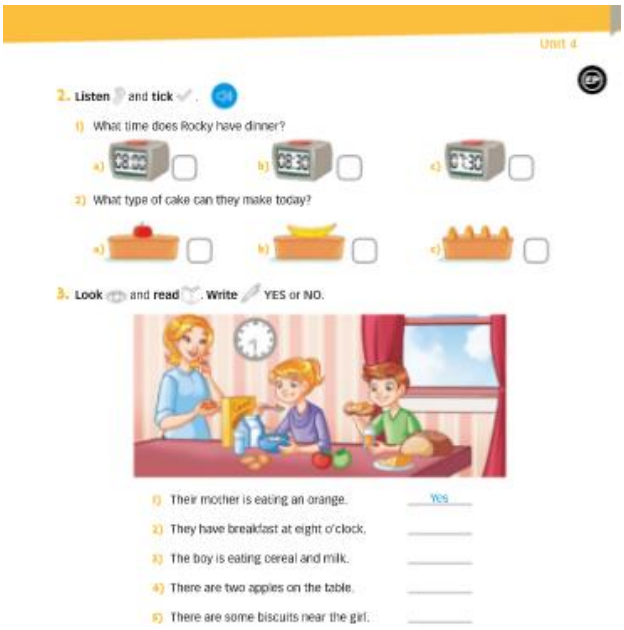
What time do you have breakfast?

3) I have breakfast _____ eight o'clock.

What's your favourite food?

4) My _____ is fish and chips.

74 seventy-four



Unit 4

2. Listen and tick.

1) What time does Rocky have dinner?

a) 08:00 ☐ b) 08:30 ☐ c) 09:30 ☐

2) What type of cake can they make today?

a) ☐ b) ☐ c) ☐

3. Look and read. Write YES or NO.

1) Their mother is eating an orange. Yes
2) They have breakfast at eight o'clock. _____
3) The boy is eating cereal and milk. _____
4) There are two apples on the table. _____
5) There are some biscuits near the girl. _____

Bibliography

Abreu, C. Esteves, V. (2016), *Let´s Rock* , Porto, Porto Editora

Allwright, D. (1981), „ What do we want teaching materials for?" ELT Journal 36.1: 5-18 (reprinted in R. Rossner and R. Bolitho (eds) (1990), Currents of Change in English Language Teaching, Oxford: Oxford University Press, 131-47).

Cunningsworth, A. (1984). Evaluating and Selecting ELT Materials, London. Heineman.

Esteves, V. (2016) ETpedia young learners, Hove, Ashford Press

European Commission (2011a) Ioannou-G. S. (ed. lit.) & Pavlou P. (ed. lit.) Guidelines for CLIL implementation in primary and pre-primary education. Verdugo M. D. R. Universidad Autonoma de Madrid. *Chapter 1: CLIL Varieties across Europe.* (19) .

European Commission (2011b) Ioannou-G. S. (ed. lit.) & Pavlou P. (ed. lit.) Guidelines for CLIL implementation in primary and pre-primary education. Ioannou-G. S. & Verdugo M. D. R.. Chapter 8: Stories as a tool for teaching and learning in CLIL (139).

Muñoz, C. (2002). Relevance and potential of CLIL. In Marsh, D. (ed.) CLIL/EMILE The European Dimension: Action, Trends and Foresight Potential. Brussels: European Commission, 33-34.

O'Neill, R. (1982). *Why use textbooks?* ELT Journal Vol. 36/2, Oxford, Oxford University Press.

Wolff, D. (2002). On the Importance of CLIL in the Context of the Debate on Plurilingual Education in the European Union. *In* Marsh, D. (ed.) *CLIL/EMILE The European Dimension*: *Action, Trends and Foresight Potential*. Brussels: European Commission, 47-48.

Webgraphy

Cruz, M. & Orange, E. (2016) Turkish Online Journal of Educational Technology 2016 (Special Issue for IETC, ITEC, IDEC, ITICAM 2016) *21st century Skills in the teaching of foreign languages at Primary and secondary schools*

Thornbury, S. (2012). *How important is lesson planning?* iTDi blog Retrieved Dezembro 18, 2016.

Anexo 4 - Programa de Estudo do Meio

1º CICLO
ENSINO BÁSICO

4.ª EDIÇÃO

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PROGRAMAS

Ministério da Educação

ESTUDO DO MEIO

PRINCÍPIOS ORIENTADORES

Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas.

O meio local, espaço vivido, deverá ser o objecto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta.

No entanto, há que ter em conta que as crianças têm acesso a outros espaços que, podendo estar geograficamente distantes, lhes chegam, por exemplo, através dos meios de comunicação social. O interesse das crianças torna estes espaços afectivamente próximos, mas a compreensão de realidades que elas não conhecem directamente, só será possível a partir das referências que o conhecimento do meio próximo lhes fornece.

As crianças deste nível etário apercebem-se da realidade como um todo globalizado. Por esta razão, o Estudo do Meio é apresentado como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade.

Por outro lado, o Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas.

O programa de Estudo do Meio apresenta-se organizado em blocos de conteúdos antecedidos de um texto introdutório onde é definida a sua natureza e são dadas algumas indicações de carácter metodológico.

A ordem pela qual os blocos e os conteúdos são apresentados obedece a uma lógica, mas não significa que eles sejam abordados, com essa sequência, na sala de aula.

Assim, procurou-se que a estrutura do programa fosse aberta e flexível. Os professores deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local. Deste modo, podem alterar a ordem dos conteúdos, associá-los a diferentes formas, variar o seu grau de aprofundamento ou mesmo acrescentar outros.

Para atingir o domínio dos conceitos não é necessário que todos os alunos tenham de percorrer os mesmos caminhos. No entanto, pretende-se que todos se vão tornando observadores activos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender. Com o Estudo do Meio os alunos irão aprofundar o seu conhecimento da Natureza e da Sociedade, cabendo aos professores proporcionar-lhes os instrumentos e as técnicas necessárias para que eles possam construir o seu próprio saber de forma sistematizada.

Assim, será através de situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto directo com o meio envolvente, da realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade, bem como através do aproveitamento da informação vinda de meios mais longínquos, que os alunos irão apreendendo e integrando, progressivamente, o significado dos conceitos.

É ainda no confronto com os problemas concretos da sua comunidade e com a pluralidade das opiniões nela existentes que os alunos vão adquirindo a noção da responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que se inserem, compreendendo, gradualmente, o seu papel de agentes dinâmicos nas transformações da realidade que os cerca.

Ao professor cabe a orientação de todo este processo, constituindo, também, ele próprio, mais uma fonte de informação em conjunto com os outros recursos da comunidade, os livros, os meios de comunicação social e toda uma série de materiais e documentação indispensáveis na sala.

Os alunos serão ajudados a aprender a organizar a informação e a estruturá-la de forma que ela se constitua em conhecimento, facilitando o professor, de seguida, a sua comunicação e partilha.

NOTA: Os pontos do programa que aparecem assinalados:

— com um asterisco (*), só deverão ser apresentados quando a realidade local o justifique;

— com dois asteriscos (**), só deverão ser abordados se houver manifesto interesse por parte dos alunos.

OBJECTIVOS GERAIS

1 — Estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de auto-estima e de autoconfiança e valorizando a sua identidade e raízes.

2. — Identificar elementos básicos do Meio Físico envolvente (relevo, rios, fauna, flora, tempo atmosférico… etc.).

3 — Identificar os principais elementos do Meio Social envolvente (família, escola, comunidade e suas formas de organização e actividades humanas) comparando e relacionando as suas principais características.

4 — Identificar problemas concretos relativos ao seu meio e colaborar em acções ligadas à melhoria do seu quadro de vida.

5 — Desenvolver e estruturar noções de espaço e de tempo e identificar alguns elementos relativos à História e à Geografia de Portugal.

6 — Utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar), assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação.

7 — Seleccionar diferentes fontes de informação (orais, escritas, observação… etc.) e utilizar diversas formas de recolha e de tratamento de dados simples (entrevistas, inquéritos, cartazes, gráficos, tabelas).

8 — Utilizar diferentes modalidades para comunicar a informação recolhida.

9 — Desenvolver hábitos de higiene pessoal e de vida saudável utilizando regras básicas de segurança e assumindo uma atitude atenta em relação ao consumo.

10 — Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação.

BLOCO 1 — À DESCOBERTA DE SI MESMO

Com este bloco pretende-se que os alunos estruturem o conhecimento de si próprios, desenvolvendo, ao mesmo tempo, atitudes de auto-estima e auto-confiança e de valorização da sua identidade e das suas raízes.

O estudo da história pessoal será um bom ponto de partida para que os alunos vão estruturando a noção de tempo. Para isso deve iniciar-se a localização de acontecimentos da vida das crianças numa linha de tempo, que terá a mesma função dos mapas para as localizações no espaço.

As crianças desta faixa etária fantasiam muitas vezes sobre situações reais. Estas fantasias, fruto da sua imaginação, são importantes para o desenvolvimento equilibrado do ser humano, pelo que devem ser respeitadas e estimuladas.

É importante, ainda, realçar o cuidado e o bom senso que deverá existir no tratamento de todos os aspectos que, de algum modo, se relacionem com a vida privada dos alunos.

1.º ANO

1. A SUA IDENTIFICAÇÃO

- Conhecer:
  - — nome(s), próprio(s), nome de família/apelido(s);
  - — sexo, idade;
  - — endereço.

2. OS SEUS GOSTOS E PREFERÊNCIAS

- Seleccionar jogos e brincadeiras, músicas, frutos, cores, animais…
- Descrever lugares, actividades e momentos passados com amigos, com familiares, nos seus tempos livres…

3. O SEU CORPO

- Identificar características familiares (parecenças com o pai e com a mãe, cor do cabelo, dos olhos…).
- Reconhecer modificações do seu corpo (peso, altura…).
- Reconhecer a sua identidade sexual.
- Reconhecer partes constituintes do seu corpo (cabeça, tronco e membros).

- Representar o seu corpo (desenhos, pinturas, modelagem…).
- Comparar-se com os outros:
  — com os colegas da escola (mais novo/mais velho, mais alto/mais baixo, louro/moreno…);
  — com os pais e irmãos.

4. A SAÚDE DO SEU CORPO

- Reconhecer e aplicar normas de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, lavar os dentes…).
- Conhecer normas de higiene alimentar (importância de uma alimentação variada, lavar bem os alimentos que se consomem crus, desvantagem do consumo excessivo de doces, refrigerantes…).
- Reconhecer a importância de posturas correctas do exercício físico e do repouso para a saúde (estar bem sentado, brincar ao ar livre, deitar cedo…).
- Conhecer e aplicar normas de vigilância da sua saúde (idas periódicas ao médico, boletim individual de saúde).

5. A SEGURANÇA DO SEU CORPO

- Conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária (caminhar pela esquerda nas estradas, atravessar nas passadeiras, respeitar os semáforos…).
- Conhecer e aplicar normas de prevenção de acidentes domésticos:
  — cuidados a ter com objectos e produtos perigosos (cortantes, contudentes, inflamáveis, corrosivos, tóxicos…);
  — cuidados a ter com a electricidade;
  — sinalização relativa à segurança (venenos, electricidade…).

6. O SEU PASSADO PRÓXIMO

- Descrever a sucessão de actos praticados ao longo do dia, da semana…:
  — localizar no espaço;
  — localizar numa linha de tempo;
  — estabelecer relações de anterioridade, posteridade e simultaneidade (antes de, depois de, ao mesmo tempo que);
  — reconhecer unidades de tempo: dia e semana;
  — nomear os dias da semana.

7. AS SUAS PERSPECTIVAS PARA O FUTURO PRÓXIMO

- O que irá fazer amanhã, no fim-de-semana, nas férias que estão próximas…:
  — exprimir aspirações;
  — enunciar projectos.

2.º ANO

1. O PASSADO MAIS LONGÍNQUO DA CRIANÇA

- Reconhecer datas e factos (data de nascimento, quando começou a andar e a falar…):
  — localizar, numa linha de tempo, datas e factos significativos;
  — reconhecer unidades de tempo: o mês e o ano;
  — identificar o ano comum e o ano bissexto.
- Localizar, em mapas, o local do nascimento, locais onde tenha vivido anteriormente ou tenha passado férias…

2. AS SUAS PERSPECTIVAS PARA UM FUTURO MAIS LONGÍNQUO

- O que irá fazer nas férias grandes, no ano que vem:
  — exprimir aspirações;
  — enunciar projectos.

3. O SEU CORPO

- Os órgãos dos sentidos:
  — localizar, no corpo, os órgãos dos sentidos;
  — distinguir objectos pelo cheiro, sabor, textura, forma…;
  — distinguir sons, cheiros e cores do ambiente que o cerca (vozes, ruídos de máquinas, cores e cheiros de flores…).
- Reconhecer modificações do seu corpo (queda dos dentes de leite e nascimento da dentição definitiva…).

4. A SAÚDE DO SEU CORPO

- Conhecer e aplicar normas de:
  — higiene do corpo (hábitos de higiene diária);
  — higiene alimentar (identificação dos alimentos indispensáveis a uma vida saudável, importância da água potável, verificação do prazo de validade dos alimentos…);

— higiene do vestuário;
— higiene dos espaços de uso colectivo (habitação, escola, ruas…).

- Identificar alguns cuidados a ter com a visão e a audição (não ler às escuras, ver televisão a uma distância correcta, evitar sons de intensidade muito elevada…).
- Reconhecer a importância da vacinação para a saúde.

5. A SEGURANÇA DO SEU CORPO

- Conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária (sinais de trânsito úteis para o dia-a-dia da criança: sinais de peões, pistas de bicicletas, passagens de nível…).
- Identificar alguns cuidados na utilização:
  — dos transportes públicos;
  — de passagens de nível.
- Conhecer e aplicar regras de segurança na praia, nos rios, nas piscinas.

3.º ANO

1. A SUA NATURALIDADE E NACIONALIDADE

- Distinguir freguesia/concelho/distrito/país.

2. O SEU CORPO

- Identificar fenómenos relacionados com algumas das funções vitais:
  — digestão (sensação de fome, enfartamento…);
  — circulação (pulsação, hemorragias…);
  — respiração (movimentos respiratórios, falta de ar…).
- Conhecer as funções vitais (digestiva, respiratória, circulatória, excretora, reprodutora/sexual).
- Conhecer alguns órgãos dos aparelhos correspondentes (boca, estômago, intestinos, coração, pulmões, rins, genitais):
  — localizar esses órgãos em representações do corpo humano.
- Reconhecer situações agradáveis e desagradáveis e diferentes possibilidades de reacção (calor, frio, fome, conforto, dor…).
- Reconhecer estados psíquicos e respectivas reacções físicas (alegria/riso, tristeza/choro, medo/tensão…).

- Reconhecer alguns sentimentos (amor, amizade…) e suas manifestações (carinho, ternura, zanga…).

3. A SAÚDE DO SEU CORPO

- Reconhecer a importância do ar puro e do sol para a saúde.
- Identificar perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas.

4. A SEGURANÇA DO SEU CORPO

- Conhecer algumas regras de primeiros socorros:
  — mordeduras de animais;
  — hemorragias.

4.º ANO

1. O SEU CORPO

- Os ossos:
  — reconhecer a existência dos ossos;
  — reconhecer a sua função (suporte e protecção);
  — observar em representações do corpo humano.
- Os músculos:
  — reconhecer a existência dos músculos;
  — reconhecer a sua função (movimentos, suporte…);
  — observar em representações dos músculos humanos.
- A pele:
  — identificar a função de protecção da pele.

2. A SEGURANÇA DO SEU CORPO

- Identificar alguns cuidados a ter com a exposição ao sol.
- Conhecer algumas regras de primeiros socorros:
  — conhecer algumas medidas elementares a ter em conta em casos de queimaduras solares, fracturas e distensões.
- Conhecer e aplicar regras de prevenção de incêndios (nas habitações, locais públicos, florestas…).
- Conhecer regras de segurança anti-sísmicas (prevenção e comportamentos a ter durante e depois de um sismo).

BLOCO 2 — À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES

O âmbito de estudo da criança vai alargar-se aos outros, primeiramente aos que lhe estão mais próximos e depois, progressivamente, aos mais distantes no tempo e no espaço.

Os alunos iniciar-se-ão no modo de funcionamento e nas regras dos grupos sociais, ao mesmo tempo que deverão desenvolver atitudes e valores relacionados com a responsabilidade, tolerância, solidariedade, cooperação, respeito pelas diferenças, comportamento não sexista, etc.

A escola, como instituição em que os alunos participam, é o lugar privilegiado para a vivência e aprendizagem do modo de viver em sociedade. É através da participação, directa e gradual, na organização da vida da classe e da escola que eles irão interiorizando os valores democráticos e de cidadania.

Embora as noções relativas ao tempo atravessem todo o programa, é fundamentalmente neste bloco que se agrupam os conteúdos referentes ao tempo histórico, partindo da história da família da criança para se alargar à história do meio local e às suas ligações com a história nacional.

Os factos da sua história familiar deverão ser assinalados em linhas de tempo (construídas pelos alunos e pelo professor). No que se refere à história local e nacional, os registos serão efectuados num friso cronológico da História de Portugal.

É importante que os alunos reconheçam que os vestígios de outras épocas (sejam eles monumentos, fotografias, documentos escritos, tradições, etc.) constituem fontes de informação que eles podem utilizar, de uma forma elementar, na reconstituição do passado. Pretende-se, assim, contribuir para o desenvolvimento de atitudes de respeito pelo património histórico, sua conservação e valorização.

1.º ANO

1. OS MEMBROS DA SUA FAMÍLIA

- Conhecer os nomes próprios, apelidos, sexo, idade.
- Estabelecer relações de parentesco (pai, mãe, irmãos, avós).
- Representar a sua família (pinturas, desenhos…).

2. OUTRAS PESSOAS COM QUEM MANTÉM RELAÇÕES PRÓXIMAS

- Conhecer os nomes, idades, sexo de:
  - — amigos da escola e de fora da escola;
  - — vizinhos;
  - — o(a) professor(a);
  - — outros elementos da escola.

3. A SUA ESCOLA

- A sua classe:
  - — conhecer o número de alunos, horários, regras de funcionamento, funções dos vários elementos da classe;
  - — participar na organização do trabalho da sala (planificação, avaliação…);
  - — participar na arrumação, arranjo e conservação da sala, do mobiliário e dos materiais;
  - — participar na dinâmica do trabalho em grupo e nas responsabilidades da turma.
- O funcionamento da sua escola:
  - — participar na elaboração de regras;
  - — conhecer direitos e deveres dos alunos, professores e pessoal auxiliar.

2.º ANO

1. O PASSADO PRÓXIMO FAMILIAR

- Reconhecer datas e factos (aniversários, festas…):
  - — localizar, numa linha de tempo, datas e factos significativos.
- Localizar, em mapas ou plantas: local de nascimento, habitação, trabalho, férias…

2. A VIDA EM SOCIEDADE

- Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social.
- Respeitar os interesses individuais e colectivos.
- Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação.

3. MODOS DE VIDA E FUNÇÕES DE ALGUNS MEMBROS DA COMUNIDADE
(merceeiro, médico, agricultor, sapateiro, operário, carteiro…)

- Contactar e descrever em termos de:
  — idade;
  — sexo;
  — o que fazem;
  — onde trabalham;
  — como trabalham…

4. INSTITUIÇÕES E SERVIÇOS EXISTENTES NA COMUNIDADE

- Contactar e recolher dados sobre colectividades, serviços de saúde, correios, bancos, organizações religiosas, autarquias…

3.º ANO

1. OS MEMBROS DA SUA FAMÍLIA

- Estabelecer relações de parentesco (tios, primos, sobrinhos…):
  — construir uma árvore genealógica simples (até à 3.ª geração — avós).

2. O PASSADO FAMILIAR MAIS LONGÍNQUO

- Reconhecer datas e factos significativos da história da família:
  — localizar numa linha de tempo.
- Reconhecer locais importantes para a história da família:
  — localizar esses locais em mapas ou plantas.
- Conhecer unidades de tempo: a década.

3. O PASSADO DO MEIO LOCAL

- Identificar figuras da história local presentes na toponímia, estatuária, tradição oral…
- Conhecer factos e datas importantes para a história local (origem da povoação, concessão de forais, batalhas, lendas históricas…).
- Conhecer vestígios do passado local:
  — construções (habitações, castelos, moinhos, antigas fábricas, igrejas, monumentos pré-históricos, pontes, solares, pelourinhos…);
  — alfaias e instrumentos antigos e actividades a que estavam ligados;

— costumes e tradições locais (festas, jogos tradicionais, medicina popular, trajes, gastronomia…);
— feriado municipal (acontecimento a que está ligado).

- Reconhecer a importância do património histórico local.

**4. CONHECER COSTUMES E TRADIÇÕES DE OUTROS POVOS

5. RECONHECER SÍMBOLOS LOCAIS (BANDEIRAS E BRASÕES)

- Da freguesia.
- Do concelho.
- Do distrito.

6. CONHECER SÍMBOLOS REGIONAIS (BANDEIRAS E HINOS REGIONAIS)

- Dos Açores.
- Da Madeira.

7. OUTRAS CULTURAS DA SUA COMUNIDADE

- Conhecer aspectos da cultura das minorias que eventualmente habitem na localidade ou bairro (costumes, língua, gastronomia, música…).

4.º ANO

1. O PASSADO DO MEIO LOCAL

- Pesquisar sobre o passado de uma instituição local (escola, autarquia, instituições religiosas, associações…):
  — recorrer a fontes orais e documentais para a reconstituição do passado da instituição.

2. O PASSADO NACIONAL

- Conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local (batalha ocorrida em local próximo, reis que concederam forais a localidades da região…).
- Conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e seu significado.
- Recolher dados sobre aspectos da vida quotidiana de tempo em que ocorreram esses factos.

- Localizar os factos e as datas estudados no friso cronológico da História de Portugal.
- Conhecer unidades de tempo: o século.

3. RECONHECER SÍMBOLOS NACIONAIS

- Bandeira nacional.
- Hino nacional.

BLOCO 3 — À DESCOBERTA DO AMBIENTE NATURAL

Este bloco compreende os conteúdos relacionados com os elementos básicos do meio físico (o ar, a água, as rochas, o solo), os seres vivos que nele vivem, o clima, o relevo e os astros.

A curiosidade infantil pelos fenómenos naturais deve ser estimulada e os alunos encorajados a levantar questões e a procurar respostas para eles através de experiências e pesquisas simples.

Os estudos a realizar terão por base a observação directa, utilizando todos os sentidos, a recolha de amostras, sem prejudicar o ambiente, assim como a experimentação.

Os alunos deverão utilizar, em situações concretas, instrumentos de observação e medida como, por exemplo, o termómetro, a bússola, a lupa, os binóculos…

É importante que, desde o início, os alunos façam registos daquilo que observam.

O professor deve fomentar nos alunos atitudes de respeito pela vida e pela Natureza, assim como sensibilizá-los para os aspectos estéticos do ambiente.

1.º ANO

1. OS SERES VIVOS DO SEU AMBIENTE

- Criar animais e cultivar plantas na sala de aula ou no recinto da escola.
- Reconhecer alguns cuidados a ter com as plantas e os animais.
- Reconhecer manifestações da vida vegetal e animal (observar plantas e animais em diferentes fases da sua vida).

2. OS ASPECTOS FÍSICOS DO MEIO LOCAL

- O tempo que faz (registar, de forma elementar e simbólica, as condições atmosféricas diárias).
- A noite e o dia (comparar a duração do dia e da noite ao longo do ano…).
- Reconhecer diferentes formas sob as quais a água se encontra na natureza (rios, ribeiros, poços…).

3. IDENTIFICAR CORES, SONS E CHEIROS DA NATUREZA

(das plantas, do solo, do mar, dos cursos de água, dos animais, do vento…)

2.º ANO

1. OS SERES VIVOS DO SEU AMBIENTE

- Observar e identificar algumas plantas mais comuns existentes no ambiente próximo:
  - — plantas espontâneas;
  - — plantas cultivadas;
  - — reconhecer diferentes ambientes onde vivem as plantas;
  - — conhecer partes constitutivas das plantas mais comuns (raiz, caule, folhas, flores e frutos);
  - — registar variações do aspecto, ao longo do ano, de um arbusto ou de uma árvore.
- Observar e identificar alguns animais mais comuns existentes no ambiente próximo:
  - — animais selvagens;
  - — animais domésticos;
  - — reconhecer diferentes ambientes onde vivem os animais (terra, água, ar);
  - — reconhecer características externas de alguns animais (corpo coberto de penas, pêlos, escamas, bico, garras…);
  - — recolher dados sobre o modo de vida desses animais (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam…).

2. OS ASPECTOS FÍSICOS DO MEIO LOCAL

- O tempo que faz (registar as condições atmosféricas diárias).
- Reconhecer alguns estados do tempo (chuvoso, quente, frio, ventoso…).
- Relacionar as estações do ano com os estados do tempo característicos.
- Reconhecer a existência do ar (realizar experiências).
- Reconhecer o ar em movimento (vento, correntes de ar…).

**3. CONHECER ASPECTOS FÍSICOS E SERES VIVOS DE OUTRAS REGIÕES OU PAÍSES

3.º ANO

1. OS SERES VIVOS DO AMBIENTE PRÓXIMO

- Comparar e classificar plantas segundo alguns critérios, tais como: cor da flor, forma da folha, folha caduca ou persistente, forma da raiz, plantas comestíveis e não comestíveis… (constituição de um herbário).
- Realizar experiências e observar formas de reprodução das plantas (germinação das sementes, reprodução por estaca…).
- Reconhecer a utilidade das plantas (alimentação, mobiliário, fibras vegetais…).
- Comparar e classificar animais segundo as suas características externas e modo de vida.
- Identificar alguns factores do ambiente que condicionam a vida das plantas e dos animais (água, ar, luz, temperatura, solo) — realizar experiências.
- Construir cadeias alimentares simples.

2. ASPECTOS FÍSICOS DO MEIO LOCAL

- Recolher amostras de diferentes tipos de solo:
  — identificar algumas das suas características (cor, textura, cheiro, permeabilidade);
  — procurar o que se encontra no solo (animais, pedras, restos de seres vivos).
- Recolher amostras de rochas existentes no ambiente próximo:
  — identificar algumas das suas características (cor, textura, dureza…);
  — reconhecer a utilidade de algumas rochas.
- Distinguir formas de relevo existentes na região (elevações, vales, planícies…):
  — observar directamente e indirectamente (fotografias, ilustrações…);
  — localizar em mapas.
- Distinguir meios aquáticos existentes na região (cursos de água, oceano, lagoas…):
  — localizar em mapas;
  — reconhecer nascente, foz, margem direita e esquerda, afluentes.

3. OS ASTROS

- Reconhecer o Sol como fonte de luz e calor.
- Verificar as posições do Sol ao longo do dia (nascente/sul/poente).

- Conhecer os pontos cardeais.
- Distinguir estrelas de planetas (Sol — estrela; Lua — planeta).

4.º ANO

1. ASPECTOS FÍSICOS DO MEIO

- Reconhecer e observar fenómenos:
  — de condensação (nuvens, nevoeiro, orvalho);
  — de solidificação (neve, granizo, geada);
  — de precipitação (chuva, neve, granizo).
- Realizar experiências que representem fenómenos de:
  — evaporação;
  — condensação;
  — solidificação;
  — precipitação.
- Compreender que a água das chuvas se infiltra no solo dando origem a lençóis de água.
- Reconhecer nascentes e cursos de água.

2. OS ASTROS

- Constatar a forma da Terra através de fotografias, ilustrações…
- Observar e representar os aspectos da Lua nas diversas fases.
- Observar num modelo o sistema solar.

3. ASPECTOS FÍSICOS DE PORTUGAL

- Identificar os maiores rios (Tejo, Douro, Guadiana, Mondego, Sado):
  — localizar no mapa de Portugal;
  — observar directa ou indirectamente (fotografias, ilustrações…).
- Identificar as maiores elevações (Pico, Serra da Estrela, Pico do Areeiro):
  — localizar no mapa de Portugal;
  — observar directa ou indirectamente (fotografias, ilustrações…).

BLOCO 4 — À DESCOBERTA DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE ESPAÇOS

Embora as referências espaciais devam estar presentes ao longo de todo o programa (qualquer facto estudado deve ser sempre localizado no espaço), é fundamentalmente neste bloco que se agrupam os conteúdos relativos ao espaço.

A criança tem uma percepção subjectiva do espaço que foi adquirido ao longo da sua vida através das relações que estabeleceu com os objectos. É importante sublinhar que as noções de espaço se constroem através da acumulação de experiências práticas em todas as situações que envolvam deslocações, localizações, distâncias…

Desde o início da escolaridade o professor deverá programar actividades que permitam a objectivação e alargamento dessas noções.

O conhecimento dos espaços familiares permitirá à criança, por associação e comparação, compreender outros espaços mais longínquos.

Assim, é importante que os alunos representem os espaços que conhecem ou vão explorando, através de desenhos, plantas, maquetas, traçando itinerários…

Progressivamente deverão tomar contacto com diferentes tipos de plantas e mapas convencionais.

Pretende-se, igualmente, que os alunos tomem consciência de que não existem espaços isolados mas, pelo contrário, se estabelecem ligações e fluxos de vária ordem que vão desde a circulação de pessoas e bens à troca de ideias e informação.

1.º ANO

1. A CASA

- Reconhecer os diferentes espaços da casa (salas, quartos, cozinha…).
- Reconhecer as funções desses espaços.
- Representar a sua casa (desenhos, pinturas…).

2. O ESPAÇO DA SUA ESCOLA

- Reconhecer os diferentes espaços da sua escola (salas de aula, cantina, recreio, outras dependências).
- Reconhecer as funções desses espaços.
- Representar a sua escola (desenhos, pinturas…).

3. **OS SEUS ITINERÁRIOS**
   - Descrever os seus itinerários diários (casa/escola, lojas, tempos livres…).
   - Representar os seus itinerários (desenhos, pinturas…).

4. **LOCALIZAR ESPAÇOS EM RELAÇÃO A UM PONTO DE REFERÊNCIA** (perto de/longe de; em frente de/atrás de; dentro de/fora de; entre; ao lado de; à esquerda de/à direita de…)

2.º ANO

1. **OS SEUS ITINERÁRIOS**
   - Descrever os seus itinerários diários (casa/escola, lojas…).
   - Localizar os pontos de partida e chegada.
   - Traçar o itinerário na planta do bairro ou da localidade.

2. **OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO**
   - Distinguir diferentes tipos de transportes utilizados na sua comunidade.
   - Conhecer outros tipos de transportes.
   - Reconhecer tipos de comunicação pessoal (correio, telefone…).
   - Reconhecer tipos de comunicação social (jornais, rádio, televisão…).

3.º ANO

1. **OS SEUS ITINERÁRIOS**
   - Descrever itinerários não diários (passeios, visitas de estudo, férias…).
   - Localizar os pontos de partida e de chegada.
   - Traçar os itinerários em plantas ou mapas.

2. **LOCALIZAR ESPAÇOS EM RELAÇÃO A UM PONTO DE REFERÊNCIA**
   - Identificar processos de orientação (sol, bússola…).
   - Conhecer os pontos cardeais.

3. **OS DIFERENTES ESPAÇOS DO SEU BAIRRO OU DA SUA LOCALIDADE** (habitação, comércio, lazer…)
   - Reconhecer as funções desses espaços.

- Representar esses espaços (desenhos, pinturas…).
- Localizar esses espaços numa planta do bairro ou da localidade.

4. DESLOCAÇÕES DOS SERES VIVOS

- Reconhecer que as pessoas se deslocam (para a escola, para o trabalho, para férias…).
- Reconhecer as deslocações dos animais (andorinhas, rolas, cegonhas…):
  — para onde vão, quando partem, quando voltam.

5. O COMÉRCIO LOCAL

- Contactar, observar e descrever diferentes locais de comércio (supermercado, mercearia, sapataria, praça, feira…):
  — o que vendem;
  — onde se abastecem;
  — como se transportam os produtos;
  — como se conservam os produtos alimentares;
  — como se vendem (condições de armazenamento e manuseamento…);
  — reconhecer menções obrigatórias nos produtos (composição, validade, modo de emprego…);
  — reconhecer a importância do recibo e/ou factura.

6. MEIOS DE COMUNICAÇÃO

- Investigar sobre a evolução dos transportes.
- Investigar sobre a evolução das comunicações (pessoais e sociais).

4.º ANO

1. O CONTACTO ENTRE A TERRA E O MAR

- Observar directa ou indirectamente:
  — alguns aspectos da costa (praias, arribas, dunas, cabos…);
  — alguns aspectos da costa portuguesa («Ria» de Aveiro, Cabo Carvoeiro, Cabo da Roca, Estuário do Tejo e do Sado, Ponta de Sagres).
- Localizar no mapa de Portugal.
- Localizar em mapas ilhas e arquipélagos (Açores e Madeira).

- Localizar no planisfério e no globo os continentes e os oceanos.
- Reconhecer o Oceano Atlântico como fronteira marítima de Portugal.
*• Observar a acção do mar sobre a costa.
*• Observar as marés.
*• Observar e recolher seres vivos e materiais encontrados na praia.
*• Identificar a sinalização das costas (faróis, sinais sonoros, bóias de sinalização…).

2. OS AGLOMERADOS POPULACIONAIS

- Reconhecer aglomerados populacionais (aldeias, vilas e cidades).
- Identificar as cidades do seu distrito:
  — localizar no mapa.
- Localizar no mapa a capital do País.
- Localizar as capitais de distrito.

3. PORTUGAL NA EUROPA E NO MUNDO

- Localizar Portugal no mapa da Europa, no planisfério e no globo.
- Reconhecer a fronteira terrestre com a Espanha.
- Localizar no planisfério e no globo os países lusófonos.
- Fazer o levantamento de países onde os alunos tenham familiares emigrados.

BLOCO 5 — À DESCOBERTA DOS MATERIAIS E OBJECTOS

Apesar da atitude experimental estar sempre presente na abordagem dos conteúdos de outros blocos (conforme é referido), pretende-se fundamentalmente com este bloco desenvolver nos alunos uma atitude de permanente experimentação com tudo o que isso implica: observação, introdução de modificações, apreciação dos efeitos e resultados, conclusões.

A exploração de materiais de uso corrente deverá assentar essencialmente na observação das suas propriedades e em experiências elementares que as destaquem.

A manipulação de objectos e de instrumentos, os cuidados a ter na sua utilização e conservação, assim como a valorização do trabalho manual, são aspectos importantes deste bloco.

Os registos que ocorrem, a propósito das experiências realizadas, deverão ser adequados à idade dos alunos e ter em vista apenas a comunicação das descobertas por eles feitas.

1.º ANO

1. REALIZAR EXPERIÊNCIAS COM ALGUNS MATERIAIS E OBJECTOS DE USO CORRENTE

(sal, açúcar, leite, madeira, barro, cortiça, areia, papel, cera, objectos variados…)

- Comparar alguns materiais segundo propriedades simples (forma, textura, cor, sabor, cheiro…).
- Agrupar materiais segundo essas propriedades.

2. REALIZAR EXPERIÊNCIAS COM A ÁGUA

- Realizar experiências que conduzem à conservação da capacidade/volume, independentemente da forma do objecto.
- Identificar algumas propriedades físicas da água (incolor, inodora, insípida).
- Reconhecer materiais que flutuam e não flutuam.
- Verificar experimentalmente o efeito da água nas substâncias (molhar, dissolver, tornar moldável…).

3. REALIZAR EXPERIÊNCIAS COM O SOM

- Identificar sons do seu ambiente imediato.
- Produzir sons (percutindo, soprando, abanando objectos e utilizando instrumentos musicais simples).

4. MANUSEAR OBJECTOS EM SITUAÇÕES CONCRETAS
(tesoura, martelo, sacho, máquina de escrever, gravador, lupa, agrafador, furador…)

- Conhecer e aplicar alguns cuidados na sua utilização e conservação.

2.º ANO

1. REALIZAR EXPERIÊNCIAS COM ALGUNS MATERIAIS E OBJECTOS DE USO CORRENTE
(sal, açúcar, vidro, madeira, barro, areia, cortiça, papel, cera, objectos variados…)

- Comparar materiais segundo algumas das suas propriedades (flexibilidade, resistência, solubilidade, dureza, transparência, combustibilidade…).
- Agrupar materiais segundo essas propriedades.
- Relacionar essas propriedades com a utilidade dos materiais.
- Identificar a sua origem (natural/artificial).

2. REALIZAR EXPERIÊNCIAS COM O AR

- Reconhecer a existência do ar (balões, seringas…).
- Reconhecer que o ar tem peso (usar balões e bolas com ar e vazios).
- Experimentar o comportamento de objectos em presença de ar quente e de ar frio (objectos leves sobre um calorífero, balões de S. João…).

3. MANUSEAR OBJECTOS EM SITUAÇÕES CONCRETAS
(tesoura, martelo, sacho, serrote, máquina de escrever, gravador, lupa, agrafador, furador…)

- Reconhecer a sua utilidade.
- Conhecer e aplicar alguns cuidados na sua utilização.

3.º ANO

1. REALIZAR EXPERIÊNCIAS COM A LUZ

- Identificar fontes luminosas.
- Observar a passagem da luz através de objectos transparentes (lentes, prismas, água…).
- Observar a intersecção da luz pelos objectos opacos — sombras.
- Realizar jogos de luz e sombra e sombras chinesas.
- Observar e experimentar a reflexão da luz em superfícies polidas (espelhos…).

2. REALIZAR EXPERIÊNCIAS COM ÍMANES

- Realizar jogos com ímanes.
- Observar o comportamento dos materiais em presença de um íman (atracção ou não atracção, repulsão).
- Magnetizar objectos metálicos (pregos, alfinetes…).
- Construir uma bússola.

3. REALIZAR EXPERIÊNCIAS DE MECÂNICA

- Realizar experiências com alavancas, quebra-nozes, tesouras… (forças).
- Realizar experiências e construir balanças, baloiços, mobiles… (equilíbrio).
- Realizar experiências com roldanas e rodas dentadas (transmissão do movimento).
- Realizar experiências com molas e elásticos (elasticidade).
- Realizar experiências com pêndulos (movimentos).

4. MANUSEAR OBJECTOS EM SITUAÇÕES CONCRETAS

(tesoura, martelo, sacho, serrote, máquina fotográfica e de escrever, gravador, retroprojector, projector de diapositivos, lupa, bússola, microscópio…)

- Conhecer e aplicar alguns cuidados na sua utilização e conservação.
- Reconhecer a importância da leitura das instruções e/ou normas de utilização.

4.º ANO

1. REALIZAR EXPERIÊNCIAS COM ALGUNS MATERIAIS E OBJECTOS DE USO CORRENTE

(sal, açúcar, leite, madeira, barro, rochas, cortiça, areia, papel, cera, objectos variados…)

- Classificar os materiais em sólidos, líquidos e gasosos segundo as suas propriedades.
- Observar o comportamento dos materiais face à variação da temperatura (fusão, solidificação, dilatação…).
- Realizar experiências que envolvam mudanças de estado.

2. REALIZAR EXPERIÊNCIAS COM A ÁGUA

- Realizar experiências que permitam constatar o princípio dos vasos comunicantes (construir um repuxo).
- Observar os efeitos da temperatura sobre a água (ebulição, evaporação, solidificação, fusão e condensação).

3. REALIZAR EXPERIÊNCIAS COM A ELECTRICIDADE

- Produzir electricidade por fricção entre objectos.
- Realizar experiências simples com pilhas, lâmpadas, fios e outros materiais condutores e não condutores.
- Construir circuitos eléctricos simples (alimentados por pilhas).

4. REALIZAR EXPERIÊNCIAS COM O AR

- Reconhecer, através de experiências, a existência do oxigénio no ar (combustões).
- Reconhecer, através de experiências, a pressão atmosférica (pipetas, conta-gotas, palhinhas de refresco…).

5. REALIZAR EXPERIÊNCIAS COM O SOM

- Realizar experiências, de transmissão do som através dos sólidos, líquidos e gases (construir um telefone de cordel, campainha dentro de um recipiente com água…).

6. MANUSEAR OBJECTOS EM SITUAÇÕES CONCRETAS

(tesoura, martelo, sacho, serrote, máquina fotográfica e de escrever, gravador, retroprojector, projector de diapositivos, lupa, bússola, microscópio…)

- Conhecer e aplicar alguns cuidados na sua utilização e conservação.
- Reconhecer a importância da leitura das instruções e/ou normas de utilização.

BLOCO 6 — À DESCOBERTA DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE A NATUREZA E A SOCIEDADE

Toda a actividade humana deixa marcas e provoca alterações na Natureza.

Essas alterações podem ser positivas quando o Homem, através da ciência e da técnica, consegue superar, de algum modo, obstáculos e adversidades naturais, ou negativas, quando produz desequilíbrios que podem levar ao esgotamento de recursos, à extinção de espécies, à destruição do ambiente.

Neste sentido, devem promover-se atitudes relacionadas com a conservação e melhoria do ambiente, o uso racional dos recursos naturais, assim como de uma participação esclarecida e activa na resolução de problemas ambientais.

O estudo das actividades económicas, dada a sua complexidade, deve relacionar-se com a realidade próxima dos alunos, partindo sempre da observação directa com recolha de informação através de entrevistas, recolha de imagens, etc.

Assim, os pontos do programa assinalados com asterisco apenas serão abordados quando forem significativos a nível local.

3.º ANO

*1. A AGRICULTURA DO MEIO LOCAL

- Fazer o levantamento dos principais produtos agrícolas da região.
- Reconhecer a agricultura como fonte de matérias-primas (trigo/farinha, tomate/concentrado, uvas/vinho…).
- Identificar alguns factores naturais com influência na agricultura (clima, solo, relevo).
- Fazer o levantamento de algumas técnicas utilizadas pelo homem para superar dificuldades originadas por factores naturais (estufas, rega, socalcos, adubação…).
- Investigar algumas técnicas tradicionais e modernas e instrumentos que lhe estão associados (lavra-arado/tractor, rega/picota, nora/aspersão…).
- Observar o ritmo dos trabalhos agrícolas ao longo do ano (sementeiras, mondas, colheitas…).
- Identificar alguns perigos para o homem e para o ambiente resultantes do uso de produtos químicos na agricultura (cuidados a ter com o uso de pesticidas, herbicidas, adubos químicos…).

*2. A CRIAÇÃO DE GADO NO MEIO LOCAL

- Fazer o levantamento das principais espécies animais criadas na região.
- Distinguir entre exploração pecuária familiar e industrial (n.º de animais, como vivem e se alimentam, cuidados sanitários…).
- Reconhecer a criação de gado como fonte de alimentos.
- Reconhecer a criação de gado como fonte de matérias-primas (lacticínios, salsicharia, cortumes…).
- Relacionar algumas actividades com a criação de gado (pastorícia, tosquia…).
- Identificar alguns problemas de poluição provocados pela criação de gado.

*3. A EXPLORAÇÃO FLORESTAL DO MEIO LOCAL

- Fazer o levantamento das principais espécies florestais da região.
- Identificar alguns produtos derivados da floresta da região.
- Reconhecer a floresta como fonte de matérias-primas (madeira, resina, cortiça…).
- Relacionar algumas actividades com a exploração florestal (serrações, descorticagem…).
- Conhecer algumas normas de prevenção de incêndios florestais.

*4. A ACTIVIDADE PISCATÓRIA NO MEIO LOCAL

- Fazer o levantamento de locais de pesca da região (mar, rios, lagoas, albufeiras).
- Fazer o levantamento das principais espécies pescadas na região (peixes, crustáceos, bivalves…).
- Reconhecer a pesca como fonte de alimentos.
- Reconhecer a pesca como fonte de matérias-primas (conservas, farinha de peixe…).
- Reconhecer formas de criação de peixes em cativeiro (viveiros de trutas, achigãs…).
- Identificar alguns factores que podem pôr em perigo as espécies aquáticas (poluição, pesca excessiva…).
- Fazer o levantamento de algumas técnicas de pesca (tipo de barcos, de redes…).
- Reconhecer formas de comercialização e conservação do pescado (lotas, redes de frio…).

- Fazer o levantamento de outras actividades ligadas aos meios aquáticos (extracção de sal, apanha de algas).

***5. A EXPLORAÇÃO MINERAL DO MEIO LOCAL**

- Fazer o levantamento de locais de exploração mineral (mina, pedreiras, areeiros…).
- Fazer o levantamento dos principais produtos minerais da região.
- Reconhecer a exploração mineral como fonte de matérias-primas (construção, indústria…).
- Identificar alguns perigos para o homem e para o ambiente decorrentes da exploração mineral (poluição provocada pelas pedreiras, silicose dos mineiros…).

***6. A INDÚSTRIA DO MEIO LOCAL**

- Fazer o levantamento das indústrias existentes no meio local.
- Identificar algumas matérias-primas usadas nessas indústrias (de onde vêm, como vêm…).
- Identificar fontes de energia utilizadas na sua transformação.
- Identificar a mão-de-obra e observar a maquinaria utilizada.
- Identificar para onde vão e como vão os produtos finais.
- Reconhecer as indústrias como fontes de poluição (atmosférica, aquática, sonora…).

***7. O TURISMO NO MEIO LOCAL**

- Identificar alguns factores de atracção turística (praias, parques naturais, termas, monumentos…).
- Reconhecer algumas infra-estruturas turísticas da região (hotéis, parques de campismo, restaurantes…).
- Discutir vantagens e desvantagens do turismo para a região.

***8. AS CONSTRUÇÕES DO MEIO LOCAL**

- Observar edifícios construídos e em diversas fases de construção.
- Identificar materiais utilizados na sua construção.
- Identificar profissões envolvidas na sua construção.
- Reconhecer funções dos edifícios (habitação, comércio, teatro, locais de culto, indústrias…).

- Reconhecer outras construções (pontes, estradas, portos, caminhos-de--ferro, barragens…).
- Reconhecer a importância e a necessidade do saneamento básico e do abastecimento de água.
- Reconhecer a importância e a necessidade dos espaços de lazer (jardins, recintos desportivos, cinemas…).

****9. INVESTIGAR SOBRE AS CONSTRUÇÕES DE OUTRAS REGIÕES OU PAÍSES**

4.º ANO

1. PRINCIPAIS ACTIVIDADES PRODUTIVAS NACIONAIS

- Reconhecer a agricultura, pecuária, silvicultura, pesca, indústria, comércio e serviços como actividades económicas importantes em Portugal.
- Identificar os principais produtos agrícolas portugueses (vinho, azeite, frutos, cereais, cortiça…).
- Identificar os principais produtos da floresta portuguesa (madeira, resina…).
- Identificar os principais produtos ligados à pecuária (produção de carne, ovos, leite…).
- Identificar os principais produtos da indústria portuguesa (têxteis, calçado, pasta de papel, conservas, derivados de cortiça…).

2. A QUALIDADE DO AMBIENTE

- A qualidade do ambiente próximo:
  — identificar e observar alguns factores que contribuem para a degradação do meio próximo (lixeiras, indústrias poluentes, destruição do património histórico…);
  — enumerar possíveis soluções;
  — identificar e participar em formas de promoção do ambiente.
- A qualidade do ar:
  — reconhecer os efeitos da poluição atmosférica (efeito de estufa, a rarefacção do ozono, chuvas ácidas…);
  — reconhecer a importância das florestas para a qualidade do ar.

- A qualidade da água:
  — reconhecer algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, fluentes industriais, marés negras…).
- Reconhecer algumas formas de poluição sonora (fábricas, automóveis, motos…):
  — identificar alguns efeitos prejudiciais do ruído.
- Identificar alguns desequilíbrios ambientais provocados pela actividade humana:
  — extinção de recursos;
  — extinção de espécies animais e vegetais;
  — reconhecer a importância das reservas e parques naturais para a preservação do equilíbrio entre a Natureza e a Sociedade.