

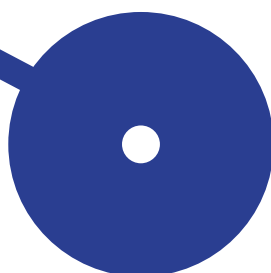
M

MESTRADO
EM ENSINO DO INGLÉS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Processos e estratégias de
scaffolding na construção de
aprendizagens num contexto
bilingue no 1.º CEB
– um estudo de caso.

Ana Teresa Loureiro Magalhães

2021/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Teresa Loureiro Magalhães

**Processos e estratégias de *scaffolding* na construção de
aprendizagens num contexto bilingue no 1.º CEB
– um estudo de caso**

Relatório Final de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Ana Patrícia Magalhães Ferreira

Porto, dezembro de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Teresa Loureiro Magalhães

**Processos e estratégias de *scaffolding* na construção de
aprendizagens num contexto bilingue no 1.º CEB
– um estudo de caso**

Relatório Final de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Ana Patrícia Magalhães Ferreira

Porto, dezembro de 2022

A ti, pai,
e a tudo quanto me ensinaste.
Um brinde!

*I never teach my students;
I only attempt to provide
the condition in which
they can learn.*

Albert Einstein

AGRADECIMENTOS

Gosto tanto de agradecer! Agradecer é perceber que não estamos nem somos sozinhos e reconhecer a importância de todos aqueles que caminham connosco, mais ao longe ou mais de perto, num sinal de amor, amizade ou companheirismo.

Assim, gostaria de agradecer, antes de mais, à ESE, instituição que me acolheu nestes últimos anos. A todos professores que tive a oportunidade de conhecer durante este Mestrado, por me terem feito ir mais além, alimentando a minha sede de conhecimento. Indo um pouquinho mais atrás, noutra mestrado também na ESE, um agradecimento especial à Professora Isabel Brites, que me serve de inspiração até aos dias de hoje, pelas suas aulas de Didática em que nos colocou numa posição de questionamento constante. Um agradecimento sentido também ao Professor Américo Dias, por me ter conseguido ler e perceber tão bem, embora as nossas ideias nem sempre confluíssem... Mas o Professor Américo adorava um bom debate e adorava saber as opiniões de quem estava no terreno.

Voltando ao presente, ou ao início desta caminhada, ao Dr. Mário Cruz, pelo profissionalismo e idoneidade, pela disponibilidade, pela rapidez nas respostas às minhas questões, pela paciência, pelas palavras fraternas e certas e, sobretudo, pelo sorriso que sempre me ofereceu, mostrando confiança no meu trabalho. À Dra Patrícia Ferreira, minha Orientadora, pelas palavras de incentivo, por me deixar escolher e traçar o meu caminho e pelas palavras certas na hora certa. E à Dra. M^a José Freitas pelos comentários e palavras de incentivo.

Às colegas de turma que me acompanharam neste trajeto, em especial à Marta Fortunato (por ser o meu par improvável, que eu espero que funcione sempre) porque, felizmente, uma ou outra vez, aparecem pessoas assim, com uma luz que conjuga com a nossa. E, para além disso, porque fomos grupo não sendo, fomos amigas, fomos família, fomos ombro uma da outra e porque colaboramos sempre. E, ainda que nem sempre estivéssemos de acordo, nunca deixamos de remar aquele que não foi o meu barco, mas o nosso barco. Quis a sorte que tivéssemos passado uma pela outra várias vezes, e que as nossas histórias se

cruzassem. Pelas aventuras que vivemos por esse mundo e por tantas outras que ainda estão por vir... “enquanto houver estrada p’ra andar”.

À escola que me acolheu na PES e a cada membro daquela comunidade educativa. Na realidade, à escola que me acolheu para ser parte de um projeto na fase piloto, que me tratou como se trata alguém da família e se mantém no meu coração até aos dias de hoje. Aos alunos que por mim lá passaram e às colegas, que se tornaram grandes amigas. Por todas as sextas-feiras e sábados às 6h00 da manhã que partíamos para Lisboa para formações, por todos os sábados e domingo em que a escola foi casa para as nossas famílias, pelos convívios, por todos os projetos em que participamos, as viagens que fizemos e as aventuras que vivemos. Foi e será sempre um orgulho enorme pertencer a essa *Happy Family!*

A toda a família EBP, com especial enfoque na Dra. Ana Xavier, por toda as conversas e aprendizagens e por ser imagem viva do significado da expressão “amor à camisola” através do brilho no olhar. À Julie, à Helen e à Michelle, por todas as ideias trocadas, pela paciência e por tantas horas de formação. Obrigado por tudo quanto me ensinaram!

À família Comenius, com um agradecimento muito especial ao saudoso e também especial David A. Hill, por ter sido um professor tão inspirador e ter tido tanta paciência com a nossa turma. Ainda hoje me recordo das horas que falamos acerca deste e de outros projetos e das ideias tão simples, mas tão especiais que me sugeriu para as minhas aulas. Este projeto também é um bocadinho seu, embora não tenha incluído *bugs*, *moths* em especial (mas está na minha *to do list*)! E a todas as amigadas, nacionais e internacionais, que fiz durante estas andanças e ainda hoje permanecem.

À minha Família, gigante em tamanho e em sentimento e matéria daquilo que é ser Família: união, suporte e fonte de amor. Estou grata por ter cada um e por aquilo que cada um vem acrescentar à minha vida. Juntos somos muitos, juntos somos mais, juntos somos UM. Um agradecimento especial às minhas manas, sem as quais eu não saberia viver, por todos os momentos em que me ampararam e veio delas a minha força, com a palavra certa

na hora certa com o incentivo para não desistir e por todos os outros momentos partilha, de gargalhadas, de sorrisos e de confiança. *You mean the world, my world!* ∞

Um agradecimento muito especial à minha mãe, a mulher mais bonita que eu conheço, por ser a minha fortaleza e me ensinar que, por muito grande que seja uma queda, há sempre a possibilidade de nos voltarmos a erguer, e por ser uma imagem de tolerância e respeito, de transparência e verdade, de empatia e de aceitação. Se todas as pessoas do mundo fossem como a mamã, o mundo seria um lugar muito melhor para se viver!

Ao João, a quem eu escolhi e me escolheu para juntos partilharmos a vida, por dividir todos os momentos comigo, “de janeiro a janeiro”, ano após ano, aceitando-me como sou, incentivando e comungando o mesmo arbítrio, de forma pacífica e paciente, cooperativa e de entrega, sem nunca me cobrar as muitas horas de trabalho extra, as formações, as viagens que vão ficando por fazer, os passeios que ficam por dar, e também pela ginástica e desdobramentos de horários que tem feito para me acompanhar ao máximo ao longo deste último ano, que tem sido comprido e duro. *I really have no words to express what you mean and what you do... but you know it's more than a lot!*

Ao meu pai, o meu melhor Professor, que me passou todos os valores que sigo e seguirei por toda a vida e a quem espero orgulhar, todos os dias um bocadinho. Por ser o maior exemplo de bondade, de entrega desmedida no amor ao próximo, mas também de rigor, de determinação, de força, de luta e de coragem e por me ter preparado, com consciência, para aquele que seria o dia mais difícil da minha vida, o da sua partida, lembrando-me todos os dias que o amor é o caminho certo para a felicidade e que não existirá nunca longe ou distância suficientes para dois seres que se amam. Porque ficou a certeza de que tudo o que vivemos não foi o tudo o que gostaríamos que tivesse sido, mas foi o que nos foi possível e tudo o que nos foi possível foi bom, foi em conjunto, de mãos dadas, em família e com amor.

A Deus, fonte de luz e amor, que diariamente me dá a força que preciso para iluminar a minha vida, mesmo nas noites mais escuras.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório tem como objetivo primordial expor e relatar, de uma forma analítica e crítica, a experiência da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida numa turma de 3.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), de uma instituição de ensino com um currículo bilíngue.

De acordo com as características do contexto de estágio, selecionou-se a temática do *scaffolding* enquanto estratégia que potencia a prática pedagógica, numa tentativa de perceber até que ponto será esta uma estratégia que permite aos/às professores/as aumentar as possibilidades de aprendizagem dos/as alunos/as. Por outro lado, tentou-se compreender o conhecimento e, até, as representações que os professores de diferentes contextos têm acerca do conceito de *scaffolding*, se utilizam as suas técnicas e conhecer as suas opiniões acerca da ação das mesmas na aprendizagem dos alunos.

Para o estudo foi mobilizada a metodologia qualitativa, recorrendo-se, como instrumentos e técnicas de recolha de dados, à observação/escuta direta e sistemática (grelha de observação), recolha e análise bibliográfica, e à realização de inquérito por questionário.

Pela observação realizada, foi possível fazer uma caracterização dos diferentes momentos bilingues dentro do horário letivo das crianças (CLIL e inglês curricular), em diferentes sentidos de utilização da língua. Através dos questionários feitos aos professores, concluiu-se que o conceito de *scaffolding* é mais facilmente apropriado pelos professores que têm experiência no Ensino Bilingue, embora a grande maioria dos/as professores/as apontem vantagens de trabalho pedagógico em algumas das várias técnicas de *scaffolding*.

Palavras-chave: Ensino do Inglês no 1.º CEB; *Scaffolding*; Ensino Bilíngue;

ABSTRACT

The main objective of this report is to describe and report, through an analytical and critical point of view, the experience of Supervised Teaching Practice developed in a 3rd year class of the 1st Cycle of Basic Education of an educational institution that follow a bilingual curriculum.

According to the characteristics of the internship specific context, we selected the topic of *scaffolding* as a strategy that enhances the pedagogical practices, as an attempt to understand to what extent it represents a strategy that allows teachers to increase students' learning possibilities. On the other hand, we have tried to comprehend the understandings and depictions that teachers from different backgrounds have regarding the concept of *scaffolding*, either if they use its techniques or not and to know their opinions about its action on students' learnings.

In this study we opted for a qualitative methodology, using direct and systematic observation / listening (observation grid), bibliographic collection and analysis, as well as a questionnaire survey, as instruments and techniques for data collection.

Through the observation carried out, it was possible to characterize the different bilingual moments within the children's school hours (CLIL and Curricular English), in different ways of the language use. Through the questionnaires carried out to teachers, we can conclude that the concept of *scaffolding* is easily appropriated by teachers who have experience in Bilingual Teaching, though most teachers have pointed out advantages of pedagogical work in various scaffolding techniques.

Keywords: Primary English Teaching; *scaffolding*; Bilingual Teaching;

ÍNDICE DE TABELAS:

Tabela 1 – Número de horas de exposição à língua inglesa por áreas do currículo

Tabela 2 – Questões de partida e objetivos do estudo

Tabela 3 – Perguntas e respectivos objetivos do questionário - Parte I

Tabela 4 – Perguntas e respectivos objetivos do questionário - Parte II

Tabela 5 – Perguntas e respectivos objetivos do questionário - Parte III

Tabela 6 – Objetivos do programa do Estudo do Meio e do EBP para o tópico da família

Tabela 7 – MC a serem validadas durante a UD

Tabela 8 – Planificação da UD, incluindo os objetivos do Programa de Estudo do Meio e as MC

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES:

Ilustração 1 – Atividade proposta para os 3.º e 4.º anos no Caderno de Apoio às MC

Ilustração 2 – Identificação da temática dentro do Programa de Estudo do Meio do 2.º ano

Ilustração 3 – *Today's Challenge* com os objetivos da aula

Ilustração 4 – Uso de *realia* para mostrar os ingredientes

Ilustração 5 – Cartolina a preencher por cada grupo, de forma a mostrar as suas aprendizagens

Ilustração 6 – Cartolina com o resultado final para os alunos validarem os seus trabalhos

Ilustração 7 – Apresentação da aula numa *surprise box*

Ilustração 8 – Apresentação do tema através da pergunta “Who lives inside my Heart?”

Ilustração 9 – Atividade *while listening*

Ilustração 10 – Fotografias / *flashcards* da família da professora (frente e verso)

Ilustração 11 – Introdução da estrutura gramatical, através de *speech bubbles*

Ilustração 12 – *Class Survey*

ÍNDICE DE GRÁFICOS:

Gráfico 1 – Grupo de recrutamento da formação inicial dos(as) inquiridos(as)

Gráfico 2 – Habilitação profissional para o grupo 120

Gráfico 3 – Formação Complementar dos(as) Inquiridos(as) - Variedade

Gráfico 4 – Formação Complementar dos(as) Inquiridos(as) - Quantidade

Gráfico 5 – Exercício de funções em estabelecimento de ensino bilingue

Gráfico 6 – Tipo de funções desempenhadas pelos(as) inquiridos(as)

Gráfico 7 – Organização da planificação

Gráfico 8 – Documentos tidos em conta na realização de planificações

Gráfico 9 – Aspetos / Estratégias considerados na realização das planificações

Gráfico 10 – Fragilidades na Competência Comunicativa

Gráfico 11 – Fragilidades na Competência Intercultural

Gráfico 12 – Fragilidades na Competência Estratégica

Gráfico 13 – Técnicas usadas para superação de fragilidades e progressão nas aprendizagens

Gráfico 14 – Onde surgem inicialmente as técnicas usadas para superação de fragilidades

Gráfico 15 – Conhecimento acerca do conceito de *scaffolding*

Gráfico 16 – Palavras-chave retiradas do conceito de *scaffolding* para os(as) inquiridos(as)

Gráfico 17 – Perceção do eventual uso de estratégias de *scaffolding*

Gráfico 18 – Técnicas de *scaffolding* usadas com maior frequência

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AE - Agrupamento de Escola
- AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular
- APPI – Associação Portuguesa de Professores de Inglês
- CEB - Ciclo de Ensino Básico
- CLIL - Content and Language Integrated Learning
- EBP - Projeto de Ensino Bilíngue
- EE – Encarregados de Educação
- ETI - Escola a Tempo Inteiro
- LE – Língua Estrangeira
- LM - Língua Materna
- MC - Metas Curriculares
- PES - Prática de Ensino Supervisionada
- PEBI – Programa Escolas Bilingues em Inglês
- PTT – Professor Titular de Turma
- RAM - Região Autónoma da Madeira
- SL – Segunda Língua
- TPR – Total Physical Response
- UD – Unidade Didática
- YL – Young Learners
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – OS YOUNG LEARNERS E O <i>SCAFFOLDING</i>	3
1. OS YOUNG LEARNERS E A APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM PORTUGAL	4
1.1. CARACTERÍSTICAS DOS YOUNG LEARNERS	9
2. A IMPORTÂNCIA DE UM CONTEXTO BILÍNGUE NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA	14
3. DO CONCEITO DE <i>SCAFFOLDING</i>	21
3.1. O <i>SCAFFOLDING</i> COMO POTENCIADOR DAS APRENDIZAGENS DE UMA LE.	25
PARTE II – O ESTUDO EMPÍRICO E O CONTEXTO DA SUA APLICAÇÃO.....	28
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	29
1.1. QUESTÕES DE PARTIDA E OBJETIVOS DO ESTUDO	29
1.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	31
1.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	32
2. O PROJETO.....	36
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO: DA ESCOLA AOS ALUNOS... 36	
2.1.1. O CONTEXTO - ESCOLA.....	36
2.1.2. O CONTEXTO DAS TURMAS.....	38
2.2. ATIVIDADES USADAS EM CONTEXTO PRÁTICO: CONCEÇÃO E ANÁLISE CRÍTICA	41
2.2.1. A AULA – MASTERCHEF CLASS	42
2.2.2. A UD – MY FAMILY	49
3. ANÁLISE DOS DADOS	65
3.1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS.....	65
4. CONCLUSÃO: RESPOSTA ÀS PERGUNTAS DE PARTIDA, CONSIDERAÇÕES FINAIS E PONTES PARA NOVOS ESTUDOS	85
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93

ANEXOS.....101

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivos específicos apresentar, analisar e fundamentar o trabalho desenvolvido no contexto específico onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Numa fase inicial desta etapa, o primeiro momento da PES, deu-se um período de observação, que me permitiu analisar, de forma reflexiva, os contextos educativos do estabelecimento de ensino e da turma. Posteriormente, aconteceu o segundo momento da PES, um período de intervenção direta com as crianças nas respetivas turmas, ocorrido entre os meses de outubro e janeiro de 2017. Durante este primeiro momento, mais de observação, análise e reflexão, houve algum tempo para interagir com e perceber a comunidade educativa, o que permitiu o surgimento da ideia para o tema que depois foi trabalhado, no segundo momento, de intervenção mais ativa (em que estudei a temática CLIL – Content Language Integrated Learning e, aliada a si, os procedimentos de *scaffolding*). Deu-se, depois, um interregno que levou a um novo processo, modificado, chegando ao resultado final agora apresentado.

Durante essa paragem, que acabou por ser mais longa que o esperado, houve a necessidade de adaptar o tema, uma vez que as amostras e os dados recolhidos já não correspondiam à atualidade e as MC, documento essencial ao meu estudo inicial, deixaram de existir. E aí, nesse momento de recomeço, onde volto a ser semente, nasce esta vontade e consequente decisão de estudar os processos e estratégias de *scaffolding*, tentando compreender de que forma é que esta “construção de andaimes” – Wood, Bruner e Ross (1976), de base sócio construtivista¹, permite à criança adquirir o conhecimento em falta para conseguir trabalhar num grau de dificuldade superior.

Desta forma, e tendo em conta as características das crianças com a faixa etária compreendida entre os 8 e os 10 anos, procuro perceber qual é a relevância que o contexto assume na aprendizagem dos(as) alunos(as). Para além disso, tento entender, através das aulas e planificações apresentadas, se este(s) processo(s) se mostra(m) um aliado no ensino de uma Língua Estrangeira (LE), ao ter testado várias estratégias de *scaffolding* em sala de aula e tendo

¹ A teoria sócio construtivista surge estreitamente relacionada com a teoria de Vygotsky, autor que definiu e operacionalizou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na qual o adulto, ou um par mais competente, “constroem andaimes” para ajudar os alunos a subirem até ao próximo patamar. (1978).

tido este conceito em mente aquando da planificação das atividades e das Unidades Didáticas (UD). Paralelamente, será analisado o resultado de um questionário realizado a vinte professores(as) ligados ao ensino da língua inglesa de formas distintas: uns(umas) através de contextos de ensino bilíngue e outros(as) ligados ao inglês curricular, mais especificamente ao grupo 120, na tentativa de entender se os(as) professores(as), de forma geral, utilizam técnicas de *scaffolding* e, quais as repercussões das mesmas nas aprendizagens dos(as) alunos(as).

Relativamente à organização deste relatório, há uma divisão em duas partes: a primeira, composta por um corpus teórico, assente na leitura de textos de referência que ajudam a enquadrar e encadear os tópicos escolhidos para a temática em questão, e a segunda, referente ao estudo empírico. Assim, e relativamente à Parte I: o primeiro capítulo, vai ao encontro de questões relacionadas com os aprendentes e algumas características linguísticas e psicológicas dos Young Learners (YL) a ter em questão aquando da aprendizagem de uma segunda língua (SL). No segundo capítulo, há um debruçar sobre o ensino bilíngue e o contexto em que ocorre o ensino bilíngue, como forma de dar a perceber a implicação que este contexto poderá ter na aprendizagem de uma língua estrangeira. No terceiro capítulo, apresenta-se o *scaffolding*, a sua etimologia e background teórico, bem como algumas técnicas de *scaffolding* enquanto agente facilitador e construtor na aprendizagem de uma SL, como se revelou neste estudo.

Analogamente à Parte II, o primeiro capítulo aborda as questões relacionadas com o estudo, a sua descrição e contextualização. Referem-se as questões de partida e os objetivos da investigação, dá-se a conhecer a metodologia utilizada e os instrumentos de recolha de dados que serviram como suporte a este estudo. No capítulo 2, trata-se o projeto realizado, em si. Começa-se por fazer uma contextualização da escola e dos(as) alunos(as). De seguida, mostra-se o desenvolvimento cronológico do estudo e faz-se uma descrição de algumas atividades levadas a cabo, bem como uma análise crítica das mesmas. No capítulo 3, mostram-se os resultados obtidos, a forma como os dados foram analisados, tratados e discutidos, bem como se tenta aferir de que forma é que este estudo fez sentido neste contexto. Por último, são deixadas pistas para futuras investigações, decorrentes de constrangimentos sentidos e/ou resultados /reações que não eram esperadas.

PARTE I – OS YOUNG LEARNERS E O *SCAFFOLDING*

Nesta primeira parte do trabalho, é feita uma revisão da literatura considerada relevante para compor o corpus teórico que sustenta e ajuda a contextualizar o projeto elaborado.

Assim, começa-se por uma abordagem aos YL, principal objeto de estudo, tomando por opção primeira, uma contextualização da aprendizagem de uma LE à luz da sociedade atual, dos documentos europeus e à(s) realidade(s) que temos vivenciado em Portugal. Depois, parte-se para uma exploração de particularidades notadas importantes ao estudo: o contexto de ensino e as especificidades que o compõem, nomeadamente o número de horas de exposição à língua e/ou as abordagens utilizadas para a aprendizagem; algumas características inerentes à aprendizagem de uma SL que, não sendo exclusivas aos YL serão, pelo menos, mais visíveis nestas faixas etárias e, portanto, mais ou menos favoráveis aquando da aprendizagem de uma LE.

Em seguida, aborda-se o *scaffolding*, recorrendo à sua definição e background teórico, chamando à discussão os(as) autores(as) que estão na sua génese e outros que o usaram ou assumiram-se como criadores de conceitos que lhe estão intrinsecamente ligados, numa perspetiva evolutiva, para tentar perceber os limites da utilização de certo tipo de *scaffolds*. Ainda neste capítulo, apresenta-se o *scaffolding* como estratégia aliada ao ensino da língua inglesa a YL, fazendo menção a técnicas específicas de *scaffolding*, muitas das quais utilizadas na realização do estudo.

1. OS YOUNG LEARNERS E A APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM PORTUGAL

Antes o mundo era pequeno
Porque a terra era grande
Hoje o mundo é muito grande
Do tamanho da antena parabólicamará
(Gilberto Gil, "Parabólicamará", 1992)

Quando refletimos acerca da aprendizagem de uma LE, somos invadidos por centenas de pensamentos. Podemos pensar no caminho que se tem feito nas últimas décadas, ou naquele que, por comparação e / ou contraste com outras realidades que conhecemos, está ainda por ser feito. Podemos pensar como era feita a aprendizagem de uma LE “no tempo” dos nossos pais, “no nosso” tempo, ou naquela abordagem que tem ganho recente popularidade que ouvimos num *webinar* ou numa conferência no mês passado ou até ontem. Isto acontece porque, apesar de este assunto não ser novo, é um assunto que acaba por estar sempre na ordem do dia, uma vez que está em constante atualização. Por um lado, verificamos que o interesse académico, quer pela aprendizagem, quer pelo ensino de línguas estrangeiras, remonta a vários séculos (Germain, 1993). Por outro, as mudanças que ocorrem diariamente no mundo, e a evolução constante deste mundo globalizado, fazem com que este assunto nunca e torne obsoleto.

A globalização (sobretudo a partir dos anos 1980) trouxe a abertura das fronteiras e, com isso, o livre trânsito entre os vários países da Europa. Onde outrora se liam nacionalismos nos vários países (quem não se recorda de anúncios onde se ouvia em bom som “o que é “Nacional” é bom!) lê-se, atualmente, a Europa é a nossa casa / Somos Cidadãos do Mundo. Nunca antes se viveu com tamanha hegemonia multicultural²: o nosso bairro é multicultural, o nosso emprego é multicultural, as nossas escolas são multiculturais. A globalização tem trazido até nós novos mercados e levado os nossos para longe e, com a mesma rapidez, temos assistido ao crescimento das novas tecnologias.

² Alonso (2006) afirma que a multiculturalidade diz respeito ao reconhecimento da existência da diversidade e das diferenças entre as culturas existentes, enfatizando-se a coexistência, o respeito e aceitação do outro.

Vemos então uma mudança de paradigma que vai também abarcar a aprendizagem de línguas estrangeiras e o seu papel nesta nova sociedade, algo que está bem patente nos documentos europeus, principalmente a partir da década de 90.

E, de facto, é realmente importante pensarmos que se Somos Cidadãos do Mundo, cada um de nós, agente educativo, deve sentir a responsabilidade que essa denominação implica, defendendo os interesses globais e tendo consciência que as nossas ações ou ausência delas podem ter um alcance muito maior do que aquele que esperamos: “[a] cidadania é primordialmente uma relação política entre um indivíduo e uma comunidade política, em virtude da qual o indivíduo é membro de pleno direito dessa comunidade e a ela deve lealdade permanente” (Cortina, 2005, p.31). E, ao nível da educação, esta lealdade para com a cidadania, deverá passar por uma revisão dos currículos, de forma a promover a diversidade existente: “Numa Europa diversa do ponto de vista linguístico e cultural, faz sentido que os currículos escolares promovam a aquisição de competências plurilingues e interculturais que favoreçam a comunicação com o outro e a compreensão da respetiva cultura” (CNE, 2014). Vemos, portanto que “[l]anguage education policies are intimately connected with education in the values of democratic citizenship because their purpose is complementary” (Beacco & Byram, 2003, p.34).

Sempre que penso acerca destas questões, relembro o que o meu avô me contava dos anos em que andava na escola. Relembro também o que o meu pai me contava de quando, em criança, andava na escola. E recordo a minha própria infância e os tempos em que eu andava na escola. Afirmar que tudo está igual nestas três gerações distintas, seria falar sem conhecimento suficiente e, provavelmente, ser injusta com todas as mudanças que foram surgindo. Mas, na realidade, muitos dos relatos são semelhantes nas três gerações. E se visualizarmos a *TEd Talk* do Sir Ken Robinson intitulada “Does school kill creativity?” podemos verificar que, ao nível estrutural, pouca coisa mudou. A corroborar essa mesma ideia, recordo uma palestra com o professor José Pacheco, onde o mesmo afirmava que as nossas escolas têm alunos do século XXI, professores do século XX e funcionam à imagem da produção fabril, em filas, como no século XIX. O que é que esta questão poderá ter que ver com a cidadania, ou com o ensino de línguas? Para muitos, nada; para nós, muito. No século XIX, a era da Revolução Industrial, começa a desenhar-se o que seria, no futuro, a globalização. Os caminhos de ferro, os Ford T, e todas essas inovações indiciavam o início de um caminho físico e também de viragem de paradigma. Mas a mente das pessoas estava ainda muito centrada em si, na sua casa, na sua região. Embora tenha sido uma

época de explosão tecnológica, não pode ser comparado ao que vivemos nos últimos 30 / 40 anos. E é isto que me faz pensar e repensar, principalmente quando encontro documentos redigidos pelo Conselho da Europa, datados de 1989 (precisamente o ano em que eu entro na Escola Primária), onde se fazem apelos à urgência da aprendizagem de línguas em idade precoce, como forma de unir os povos e as nações através do domínio de línguas comuns. Aliás, nesta era dominada pela globalização, a União Europeia tem vindo, constantemente, a reforçar a cooperação entre os povos da Europa, promovendo a unidade na diversidade, assumindo que será cada vez mais necessário que todos os cidadãos europeus cooperem com povos de outros países num espírito de tolerância e solidariedade. Nesse sentido, ao longo dos últimos anos, as instituições europeias têm produzido várias declarações políticas no campo da educação que põem em evidência a importância do domínio de diferentes línguas para uma integração europeia mais completa. É de salientar que nas últimas décadas a União Europeia tem estado a passar pelo seu alargamento mais significativo e, neste contexto, é imperioso que todos os cidadãos possuam competências para comunicar e interagir com os seus vizinhos. No entanto, é quando eu já sou professora que a mudança começa a acontecer em Portugal, pelo menos de forma oficial.

Como mencionado antes, em 1989, o Conselho da Europa lançou o projeto “Language Learning for European Citizenship” (Council of Europe, 1997), que evidencia como prioridade no seu ponto 2.3.1 “early language learning – pre-primary and primary education up to the age of 11 (p. 8)”, avançando com a necessidade de “pioneering of new approaches and methods (p. 8)”.

No mesmo sentido, a Resolução do Conselho da Europa, de 31 de março de 1995, apela ao pluralismo linguístico, apontando-o como uma das apostas mais importantes do ensino com fim a construir “uma Europa sem fronteiras e reforçar a compreensão entre os povos” (Conselho Europeu, 1995, p.1). O documento, leva-nos também à reflexão acerca dos “instrumentos susceptíveis de melhorar e diversificar o ensino e a prática das línguas, permitindo assim a todos os cidadãos acederem à riqueza cultural que a diversidade linguística da União representa” (idem, p.1). A este respeito, avança já com o uso de métodos inovadores, tais como o CLIL – Content Language Integrated Learning, ao propor o “ensino numa língua estrangeira de disciplinas que não as línguas, em cursos em que é ministrado um ensino bilingue” (ibidem, p.3). Para além disso, vem reforçar o que já havia sido afirmado em 1989, ao apelar pelo ensino precoce de línguas vivas desde tenra idade “atendendo à eficácia da aprendizagem iniciada na

infância, altura em que a maleabilidade e a receptividade intelectuais estão no auge (p.3)” pelo que “seria desejável pôr em prática ou desenvolver esquemas de ensino precoce ... desde a escola primária” (ibidem, p.3).

No Livro Branco lançado no mesmo ano, *Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*, a Comissão Europeia fixa um objetivo fundamental para o desenvolvimento da comunidade europeia: os cidadãos devem ser encorajados a dominar três línguas europeias: a sua própria língua e duas estrangeiras, justificando que a proficiência em várias línguas comunitárias se tornou uma pré-condição para o exercício da cidadania no espaço europeu. E, volta-se a reforçar a ideia de se iniciar a aprendizagem de uma SL o mais cedo possível, propondo uma oferta educativa com mais qualidade: “A experiência mostra que, quando é organizado na mais tenra idade, é um factor não negligenciável de sucesso escolar. O contacto com uma outra língua, não só é compatível com o domínio da língua materna, como ainda a favorece. (...)” (p. 49).

E, ao longo dos anos, vemos estas referências aparecerem em vários documentos, sempre com a ideia de reforçar o exercício da cidadania, e com a urgência de começar o quanto antes. Em 2003, num compêndio de artigos acerca da Competência Intercultural, o Conselho da Europa diz-nos que “[b]y acknowledging language learning as a part of education for democratic citizenship, we assert ambitious aims for our work as language teachers” (p.65), afirmando que se virmos a aprendizagem de línguas como contributo substancial a este processo de cidadania participativa “we need to ask questions about the content, teaching strategies and the overall context in which we teach. (idem, pp.65-66). E, neste sentido questionador, e também reflexivo podemos constatar que este ensino de línguas associado à democracia deve começar o quanto antes, como aconteceu em alguns países.

De facto, observou-se um pouco por toda a Europa que o ensino precoce de uma SL, sobretudo com crianças muito pequenas, é uma aposta “tradição em jardins-de-infância, escolas e colégios privados e tem sido objeto de experiências no ensino público em vários países europeus desde os anos 70/80” (Cruz & Miranda, 2009, pp. 1, 2), cumprindo-se as recomendações feitas pelo Conselho da Europa, referidas anteriormente. Ao contrário, em Portugal Continental, até 2014/2015, o inglês era obrigatório e parte do currículo apenas a partir do 5.º ano de escolaridade. Existia, desde 2005/2006, enquanto Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC), como oferta nas escolas públicas do 1.º CEB, mas de frequência facultativa, dado a tratar-se de uma atividade de tempo livre incluída no programa da Escola a Tempo Inteiro. No

entanto, esta situação sofreu alterações no ano letivo de 2015/2016, passando a decisão de oferta do Inglês nos 1.º e 2.º anos de escolaridade a depender dos Agrupamentos de Escolas (AE). No 3.º ano de escolaridade, por sua vez, o Inglês passou a fazer parte do currículo do 1.ºCEB, a partir do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro surgindo, desta forma, um novo grupo de recrutamento de professores específico para este CEB – o grupo 120.

Com a introdução desta nova disciplina no currículo, orientada por Metas Curriculares (MC) próprias (Bravo, Cravo & Duarte, 2015)³ que, na generalidade dos casos, viria a uniformizar as aprendizagens, garantiu-se a homogeneização das aprendizagens e a sequencialidade ao nível de conteúdos programáticos para o nível seguinte, bem como uma igualdade de oportunidades a todos(as) os(as) alunos(as).

No estudo Eurydice (2017), dão-se evidências que, na maioria dos países, os alunos começam a aprender a sua primeira LE enquanto disciplina obrigatória entre os seis e sete anos de idade, durante os primeiros anos do ensino primário (p.29).

Ainda que esta seja a realidade vivida no país para a maioria das crianças que frequentam o 1.º CEB desde o ano letivo de 2015/2016, existem outros contextos em que a língua inglesa aparece mais cedo e de forma mais regular. Como exemplos dessa realidade, temos o contexto da Região Autónoma da Madeira (RAM), alguns colégios de Ensino Particular e Cooperativo, ou o projeto de “Ensino Bilíngue Precoce” (EBP). Na RAM, o inglês é curricular desde 1995, no decurso do projeto intitulado “Escola a Tempo Inteiro” (ETI). Relativamente aos estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, vemos que, por norma, oferecem o ensino desta língua desde o pré-escolar e, a partir do 1.º CEB é, muitas vezes, aliado às certificações de Cambridge, não havendo um número de horas de Inglês instituído, cabendo a decisão a cada estabelecimento.

Paralelamente, existe também, em algumas escolas, o Projeto de EBP, originalmente denominado por “Bilingual Schools Project”, resultado de uma parceria entre a Direção Geral de Educação e o British Council Lisboa e que tem como objetivo o ensino do currículo do 1.º CEB

³ Mais tarde, o despacho n.º 9442/2015 homologou o resultado da readaptação das metas já existentes (dos outros ciclos de ensino) para incluir os conteúdos e os domínios de referência da nova disciplina do 1.º CEB. Assim, surgiu o documento orientador final, intitulado “Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos”, de Bravo, Cravo e Duarte (2015).

através das línguas portuguesa e inglesa, desde o 1º ano de escolaridade. O Projeto Piloto foi implementado no ano letivo de 2011/2012 em sete Agrupamentos de Escolas de todo o país, depois de realizado um estudo de viabilidade e terminou no ano letivo de 2014/2015. No ano de letivo de 2016/2017, o programa foi reestruturado e passou a chamar-se Programa Escolas Bilíngues em Inglês (PEBI), passando o Ensino Bilíngue a ser parte do Projeto Educativo dos Agrupamentos de Escolas (AE) que cumpriam com todos os requisitos necessários, depois de um parecer favorável do relatório elaborado no âmbito da Avaliação Externa ao Projeto Piloto (Almeida. M et al, 2014).

O contexto educativo em que ocorreu a PES foi, precisamente, num contexto de Ensino Bilíngue, no qual os(as) alunos(as), no 3.º ano já tinham nove horas de inglês por semana, o que o que demonstra a importância do contexto educativo no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

1.1. CARACTERÍSTICAS DOS YOUNG LEARNERS

- Younger is better when ...*
- *learning is natural;*
 - *learning is contextualised and part of a real event;*
 - *learning is interesting and enjoyable;*
 - *learning is relevant;*
 - *learning is social;*
 - *learning belongs to the child;*
 - *learning has a purpose for the child;*
 - *learning builds on things the child knows;*
 - *learning makes sense to the child;*
 - *the child is challenged appropriately;*
 - *learning is supported appropriately;*
 - *learning is part of a coherent whole;*
 - *learning is multi-sensory;*
 - *the child wants to learn;*
 - *learning is active and experiential;*
 - *learning is memorable;*
 - *learning allows for personal, divergent responses;*
 - *learning takes account of multiple intelligences;*
 - *the learning atmosphere is relaxed and warm;*
 - *there's a sense of achievement.*

(Read, 2003)

Da mesma forma que se mostrou essencial falar do bilinguismo e das características do ensino bilingue para explicar de que forma o contexto em que se aprende uma LE pode ser determinante para o seu sucesso (a ver no Capítulo 2), assemelha-se, de igual importância, e antes de mais, mencionar algumas características que os YL possuem e lhes possibilitam aprender uma LE com alguma facilidade.

Como já é sabido, nas últimas décadas têm sido desenvolvidos e levados a cabo vários estudos em contextos de YL acerca da aquisição de uma LE, com vista a explicar de que forma é que esta é adquirida / aprendida e, para além disso, como é que a criança relaciona e gere os dois sistemas linguísticos. Para muitos autores que defendem, essencialmente, a importância de se iniciar a aprendizagem de uma LE em idade precoce, como por exemplo Carter et al (2012), Strecht-Ribeiro (2005) ou Dias & Mourão (2005), a resposta tem de ver, precisamente, com a idade. Lightbown & Spada (2013) defendem que as crianças que têm contacto regular com uma LE em idade precoce, tenderão a tornar-se bem-sucedidos na aprendizagem dessa LE: “[a]ge is one of the characteristics that determine the way in which an individual approaches second language learning” (p.99).

Apesar de existirem diferenças evidentes e, naturalmente compreensíveis entre os processos de aquisição da LM e da LE, os estudos acerca da aquisição de uma LE indicam que, ao nível (do desenvolvimento) biológico, a infância é uma boa altura para se começar a aprender uma LE, uma vez que os YL lhe são recetivos, muitas vezes pela curiosidade da sonoridade que a LE representa. Quando expostos à LE os YL, devido à plasticidade cerebral (Lent, 2010; Strecht-Ribeiro, 2005), abstraem-se automaticamente do conjunto de regras gramaticais que essa LE acarreta, assimilando algum vocabulário e usando, na maior parte das vezes, as estruturas linguísticas que possuem da sua LM. Referimo-nos, evidentemente, a crianças muito pequenas em idade pré-escolar e que ainda se encontram numa fase de desenvolvimento precoce, quer da linguagem, quer da motricidade (grossa e fina) e que têm ainda um conhecimento do mundo muito resumido, centrado, essencialmente, nas suas rotinas e dos seus familiares. Estas crianças, que são naturalmente agitadas e têm um tempo de concentração reduzido, estão num período que vários(as) autores(as) consideram bastante favorável para iniciar a aquisição de uma LE, na medida em que esta ocorrerá de forma natural e inconsciente (Krashen, 1982), a par daquilo que acontece com a língua materna, por imersão e exposição à língua, atribuindo significado àquilo

que a rodeia e através da interação com adultos e outras crianças (Fleta, 2007, p.7). Genesee (1993) afirma que a faixa etária compreendida entre os três e os seis anos de idade será aquela em que a aquisição da LE deverá acontecer, afirmando que nesta idade não existirão diferenças entre crianças que crescem num ambiente bilingue e crianças monolíngues: “[b]ilingual development may differ from monolingual development in superficial ways, but fundamentally they are the same. In particular bilingual children use the same inquisitional strategies as monolingual children (p.77), chamando, desta forma, a atenção para a curiosidade existente em todas as crianças. Neste sentido, crê-se que as crianças desenvolverão as *skills* linguísticas mais apuradas que lhes permitirão aprender a sua própria LM ou outras LE com uma maior facilidade. Corroborando a ideia de Genesee, embora a idade das crianças que compuseram o nosso grupo de estudo durante a PES fosse um pouco superior à indicada, conseguimos ler nas notas de campo diversas situações de questionamento, e de perspicácia que aconteceram connosco, com a PTT ou a Professora Cooperante: “Teacher, olha como é engraçado uma coisa que o meu pai me disse ontem: em português, a palavra pequeno é maior do que grande. E agora estava a pensar e em inglês *small* também é maior que *big*. É de propósito, como uma ratoeira?” (aluna PP, grelha de observação de aula do dia 7 de novembro de 2016); Perguntas da PTT durante a aula do Dia mundial da Alimentação a cada aluno: “What’s your favourite food?”, “Is it healthy or unhealthy?” Resposta de um aluno (que era bastante perspicaz): “AHHHHHHHHH! Or more common – Ice cream. It’s unhealthy but we can eat it sometimes” (trocadilho com “I scream”)(aluno FF, grelha de observação de aula de 16 de outubro de 2016) . Resposta de outra aluna à piada do amigo: “No, Teacher! It’s wrong! I can eat an ice cream sometimes because it’s good. But a scream is very bad. It’s unhealthy and we can’t eat it.” Todos se riram (aluna BB, grelha de observação de aula de 16 de outubro de 2016). E, porque não somos tábuas rasas como as nossas crianças, recorro várias situações de alunos(as) enquanto ainda lecionava inglês a alunos do 1.º e 2.º ano, onde as crianças, sendo crianças, assumiam quase sempre uma atitude muito questionadora. Destaco uma situação que me ficou até hoje: no Dia de São Valentim, estava com outra colega de inglês a construir um mural com imagens alusivas à festividade e íamos algumas crianças a decorar o mural connosco. De repente, uma aluna do 1.º ano escolheu uma imagem de um bouquet de rosas para colocar no mural, afirmando: “eu sei como é que se chama esta flor em inglês: é pink.” E eu disse com um sorriso: “This one? It is a rose.” E ela

devolve-me a resposta, mas com um ar muito pensativo: “Rose? Mas então cor-de-rosa não era pink?”

Por outro lado, também existem autores, como Read (2003) que defendem que existem fatores sócio afetivos que se tornam determinantes na aprendizagem de uma LE, como por exemplo, a empatia e a autoestima, capazes de exponenciar este processo de aquisição/aprendizagem de uma LE e, como tal, também defendem a introdução de uma LE numa fase precoce, mais concretamente no 1.º CEB, até pelas metodologias orientadas para um ensino holístico e experiencial utilizadas neste CEB. A autora considera que as escolas primárias “provide an ideal context for a whole learning experience appropriately structured to meet children’s needs. Through ‘learning by doing’, language competence can be built up gradually and naturally” (2003, p.6). A esse respeito “Agora já sei cozinhar em português e em inglês. Sei fazer bolachinhas de manteiga e gelatina em português e chocolate salami em inglês” (aluna T, grelha de observação de aula de 6 de dezembro de 2016).

É também nesta fase, que coincide com a entrada no 1.ºCEB, que a criança começa a deixar de ser egocêntrica e passa a ter consciência do outro e do lugar do outro, abrindo as portas ao mundo e à descoberta de novas realidades, começando a ter conhecimento de outros povos e outras culturas e, conseqüentemente, outras línguas (Vieira, 2002), considerando a altura como propícia à aprendizagem de uma LE.

Strecht-Ribeiro (1998) considera existirem várias vantagens quando uma LE é iniciada no 1.ºCEB, ao nível da dimensão linguística (referindo-se a atividades com enfoque na oralidade e comunicação, que vão promover o desenvolvimento da competência fonológica, o que vai permitir preparar a criança ao nível linguístico, psicológico e cultural), da dimensão sociocultural (já que o contacto com uma nova língua faz com que a criança conheça novas realidades e possa desenvolver valores como a tolerância, numa atitude de curiosidade por novas culturas, fazendo com que se tornem mais motivadas diversidade cultural) e da dimensão pedagógica (conseguidas através de atividades lúdicas e multissensoriais, que integram as várias áreas do saber, capazes de promover a concentração, repetição e memorização e fornecer estratégias que ajudem o(a) aluno(a) a aprender a aprender, a partir de experiências pessoais).

Dias e Mourão (2005) consideram que a iniciação de uma LE aos seis anos não pode ser considerada como precoce, já que esta altura corresponderá ao limiar para o início de uma aprendizagem que possa permitir ao à criança uma proficiência idêntica à de um(a) *native*

speaker, adiantando que entre os seis anos e o início da adolescência se verifica uma espécie de período intermédio, que permitirá à criança chegar a um nível razoável de proficiência, mas não semelhante à de um(a) *native speaker*, pelo que se depreende que uma língua é aprendida com bastante facilidade e quase sem ou sem nenhum prejuízo na pronúncia e sotaque antes da puberdade (Dias & Mourão, 2005; Seliger, Krashen & Ladefoged, 1975). O contacto com uma LE no 1.CEB fará com que a criança consiga apreender mais facilmente, quer o vocabulário, quer as estruturas (*chunks*) dessa língua, já que esta se encontra mais recetiva, lida com o erro de forma positiva e terá mais facilidade em envolver-se em tarefas mais infantis, como canções acompanhadas de *Total Physical Response (TPR)* ou *role-plays* de histórias pertencentes ao universo da criança, da mesma forma que fazem ou já fizeram o mesmo tipo de atividade na LM e ainda se encontram presentes na suas memórias, soando como algo natural e não forçado.

Lightbown e Spada (2013), para além de corroborarem com estas evidências, avançam com outras características que consideram igualmente cruciais aquando da aprendizagem de uma LE, afirmando que “the opportunities for learning (both inside and outside the classroom), the motivation to learn, and individual differences (...) are also important determining factors that affect both rate of learning and eventual success in learning” (p. 99).

Conseguimos perceber, que há diversas características que fazem dos YL os candidatos por excelência à aprendizagem de uma LE, por fatores de ordem diversa, que poderiam ser ainda mais explorados ou corroborados por imensos autores que estudam o assunto. No entanto, como mote para a próxima secção de texto, deixa-se a pergunta: Poderá o contexto de aprendizagem aliar-se às características dos YL e potenciarem ainda mais a aprendizagem de uma LE ou SL?

2. A IMPORTÂNCIA DE UM CONTEXTO BILÍNGUE NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Segundo Nova (2014), citado por Spínola (2017, p.8), o conceito de língua materna (LM) é aquele que é mais fácil de definir, tendo em consideração todos os conceitos linguísticos envolvidos no processo de aprendizagem de uma língua. Adquirida em contexto natural e, numa fase inicial, de forma inconsciente, a LM é “aquela em que, até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direção à gramática dos adultos da comunidade linguística em que está inserida” (Leiria et al, 2006, p.5).

Por outro lado, a LE aparece numa fase posterior à LM e, normalmente, ocorre em contexto formal de aprendizagem e de forma consciente. Já não é um mecanismo que nos permite comunicar apenas com a comunidade linguística que nos está mais próxima, mas “um veículo para aprender sobre outros modos de vida, outros pontos de vista e outras culturas” (Casanova, 2006, p.9). Conclui-se, desta forma, que quando adquirimos a LM não temos um conhecimento prévio da língua, mas quando adquirimos uma LE este conhecimento prévio já existe, na maior parte dos casos, sendo desenvolvida, depois, consoante uma série de fatores intrínsecos e extrínsecos aos(as) aprendentes.

O contexto e a importância que este assume na aprendizagem de uma LE aqui analisado é o contexto de aprendizagem bilíngue, uma vez que a PES foi elaborada numa escola bilíngue. Assim, e na tentativa de fazer uma definição daquilo que é o bilinguismo, notam-se várias interpretações, pelo que se remete, primeiramente, à definição dada por Bloomfield (1935), citado por Harmers & Blanc (2000, p.6), por ser uma das primeiras definições para o ser-se bilíngue: “the native-like control of two languages”. Esta definição é uma definição mais ou menos consensual, até popular entre a comunidade em geral, já que facilmente identificamos como bilíngue a pessoa que seja capaz de falar, de forma eficaz ou proficiente, em duas línguas.

Ao contrário, Macnamara (1967), citado por Harmers & Blanc (2000, p.6), deixa de parte esta ideia de proficiência adiantada por Bloomfield, advogando que o indivíduo bilíngue é “anyone who possesses a minimal competence in only one of the four language skills, listening comprehension, speaking, reading and writing, in a language other than his mother tongue”.

Estas definições, embora afastadas em termos do significado e da abrangência da palavra bilíngue, apenas estão focadas no nível de proficiência linguística. Por outro lado, Trask (1999), vem apresentar uma definição que vai mais além, ao que referir que, para além de o bilinguismo ser considerado como “[t]he ability to speak two languages” (p.20), este “can be the property of an individual, but equally it can be the property of an entire speech community in which two or more languages are routinely used” (pp.20, 21). Para além disso, o autor diz-nos também que “[t]here is evidence that children raised bilingually tend to be more expressive, more original and better communicators than children raised with only one language (p. 20)”. Esta opinião é partilhada por alguns(algumas) professores(as) que responderam ao questionário que será apresentado e analisado mais à frente, bem como mencionada no Relatório Final do Estudo de Avaliação sobre a Eficácia da Implementação do Projeto Bilingue Precoce, que também virá a debate mais tarde.

De acordo com Projeto Educativo da Escola onde foi realizada a PES, podemos verificar que a mesma assume uma “pedagogia bilíngue em todas as suas valências, orientando a sua prática educativa em cinco pilares: a educação integral, a felicidade, a responsabilidade, a inovação e o compromisso com o mundo” (p.3), desenvolvendo atividades que vão ao encontro do desenvolvimento destes pilares em cada aluno(a). E, para que tal aconteça, a escola faz uso de pedagogias ativas e construtivistas que vão ao encontro de aprendizagens multimodais, experienciais e significativas para cada aluno(a), tendo por base os conhecimentos prévios do aluno(a) (Fernández-Corbacho, 2014; Ausubel, Novak & Hanesian, 1968), que está no centro do processo educativo e é agente potenciador das suas próprias aprendizagens, que são construídas com cada um(a), de forma individual. Relativamente ao ensino bilingue, que a escola acolhe “com grande orgulho” (p.7) e vê como um projeto que em muito pode beneficiar os(as) seus(suas) alunos(as), o intuito é que estes “possam ser bilíngues na oralidade, na compreensão, na leitura e na escrita no final do 1º CEB” (p.8).

Desta forma, é seguido o currículo português para as disciplinas de Português e Matemática, ao qual se adicionava o currículo de Cambridge para a língua inglesa, antes da sua introdução como disciplina curricular, tendo sido, desta forma, substituído pelo Inglês curricular. Já o Estudo do Meio e as Expressões são ensinadas em ambas as línguas, dependendo da matéria, e a Oferta Complementar é em Literacia Inglesa. Ainda assim, apesar de a Matemática ser lecionada em Português, existem momentos em que esta disciplina também é bilíngue, como

por exemplo, na altura da aprendizagem das horas, ou das figuras geométricas, numa abordagem *cross-curricular*.

A tabela 1, que a seguir se apresenta, mostra a distribuição horária das horas lecionadas em Inglês, proposta pela DGE, que sobe gradualmente ao longo dos quatro anos, começando com cinco horas no 1.º ano + uma hora de Oferta Complementar e terminando com 10 horas no 4.º ano + uma hora de Oferta Complementar. Esclarece-se que no horário apresentado estão mencionadas as AEC, uma vez que o Projeto EBP começou no período em que existiam AEC e que, até à data da PES, esta continuava a ser a matriz horária a seguir:

Ano	Distribuição horária
1º	5 h semanais de EM/E ou EM/E e AEC + 1 h de Inglês Língua (OC)
2º	7 h semanais de EM/E ou EM/E e AEC + 1 h de Inglês Língua (OC)
3º	8 h semanais de EM/E ou EM/E e AEC + 1 h de Inglês Língua (OC)
4º	10 h semanais de EM/E ou EM/E e AEC + 1 h de Inglês Língua (OC)
Legenda: EM/E – Estudo do Meio/Expressões; OC – Oferta Complementar	

Tabela 1 - Número de horas de exposição à língua inglesa por áreas do currículo (adaptado do documento Orientações / Recomendações para 2013-2014 - 3.º ano de implementação, (2013)).

À luz dos modelos de bilinguismo que Baker (2001) apresenta como fortes ou fracos, apontando que “this separates children who are exposed to two languages from birth from those who acquire a second language later” (p. 87), interessa-nos apenas explorar os considerados fortes, já que os fracos não chegam a formar indivíduos bilingues e nem promovem o bilinguismo, mas antes uma segregação parcial da LM, em detrimento da LE. Então, e no que concerne os modelo fortes, o mesmo autor enumera três que têm por objetivo promover a biliteracia e o bilinguismo aditivo, ou seja, quando uma língua é adicionada àquela que a criança já possui modelo de imersão, modelo de manutenção de língua de herança e modelo dual. Destes três modelos, conseguimos caracterizar o modelo bilingue praticado neste contexto como o modelo dual, uma vez que o ambiente escolar integra as duas línguas de forma equilibrada, sendo a utilização de cada língua delimitada por área curricular e por docente, permitindo às crianças mobilizar todo o seu espólio linguístico nos momentos bilingues em sala e nos contextos fora de sala de aula. Ao contrário, no modelo de imersão, as crianças são colocadas num contexto escolar

onde se pretende que aprendam a língua da forma mais natural possível, assemelhando-se a LM, estando, portanto, muito mais horas expostas à LE do que à LM. Já no modelo de manutenção de língua de herança, há um preservar da LM, mas este modelo está mais voltado para as línguas minoritárias (Baker, 2001; García, 2009).

No seguimento do modelo dual, García (2009) salienta que se devem reconhecer as vantagens do bilinguismo ao nível cognitivo e social, evidenciando que as crianças bilingues desenvolvem uma orientação linguística mais analítica, ou seja, apresentam uma melhor consciência metacognitiva e metalinguística: “[b]ilinguals translanguate to include and facilitate communication with others, but also to construct deeper understandings and make sense of their bilingual world” (p.45). Dentro desta competência, conseguem demonstrar um nível mais elevado de consciência da palavra e o seu desenvolvimento semântico acontece mais precocemente, a nível da construção de frases e coerência gramatical, o que parece impactar, também, o seu pensamento crítico, bem como o desenvolvimento sociolinguístico, ao facilitar a aprendizagem da leitura (Edwards, 2012; Wei, 2006).

Sendo indivíduos bilíngues, e como já foi mencionado anteriormente, nesta secção, os falantes serão reconhecidos como pessoas que conseguem comunicar em, pelo menos, duas línguas. Assim, as crianças que crescem e são educadas num ambiente bilíngue, apresentam alguns comportamentos específicos no que à mobilização das línguas diz respeito: [n]o one allocation is better than another (...) research as shown that as long as the two languages are respected and given their appropriate value, bilingualism could be developed with a very unequal time allocation (García, 2009, p.291). Almeida e Flores (2017) referem que estas crianças mobilizam ambas as línguas de diversas formas, conseguindo utilizá-las de forma equivalente, ou em função do contexto em que se encontram. As autoras referem, ainda, que estas formas de mobilizar as línguas podem dever-se a vários fatores, como, por exemplo, o tempo de exposição que têm a cada uma das línguas. Não obstante, Wei (2006) indica que é muito comum entre falantes bilingues, especialmente crianças, escolherem a língua a mobilizar para as suas interações, sendo que esta escolha terá sempre que ver com o objetivo e o contexto da comunicação em específico. De facto, pudemos escutar, por diversas vezes, em diferentes partes da escola e/ou do recreio que havia grupos de crianças a conversas em português e outros grupos a conversar em inglês.

É de referenciar outra característica muito comum em crianças bilíngues: o “codeswitching”, ou seja, a mobilização de dois sistemas gramaticais num mesmo momento de discurso, que é entendida de forma errada, como se se tratasse de uma confusão das crianças ao possuir dois sistemas linguísticos quando, na realidade, esta é uma realidade muito comum a falantes bilíngues (sejam eles adultos ou crianças) que acaba por se traduzir numa estratégia de comunicação ou pelo menos, deve ser entendida como tal (Romaine, 1995; Wei, 2006).

Wei (2006), adianta que as crianças bilíngues possuem o seu pensamento mais desenvolvido, revelando uma maior criatividade e flexibilidade na sua resolução de problemas. Além disso, mostram mais facilidade do que as crianças monolíngues em aprender mais uma língua. Neste seguimento, García (2011) e Wei (2006) consideram que ser bilíngue é também uma mais-valia a nível social, na medida em que desperta nas crianças a existência de outras línguas e outras culturas, sensibilizando-a para a aldeia global em que vivemos nos dias de hoje.

Concluimos desta forma que ser competente em outras línguas (ainda que nem sempre com o mesmo grau de proficiência) é fundamental. De uma forma geral, e um pouco por todo o mundo, a aprendizagem (através) do Inglês tem vindo a aumentar, e o Inglês ter-se tornado uma disciplina obrigatória em 2015-2016 a partir do 3.º ano é um exemplo que Portugal acaba por seguir as tendências mundiais, embora nem sempre no imediato ou com o número de horas de exposição à língua desejado. A língua inglesa é tida como *língua franca* na comunidade científica internacional, e é assumida como língua veicular da área da tecnologia e da multimédia, na indústria cinematográfica e na moda, muitas vezes adotada na elaboração de currículos académicos, para a mobilidade profissional e / ou encontros culturais.

O CLIL, abordagem utilizada no contexto bilíngue em que realizei a PES, assume-se como uma solução para os cidadãos europeus no uso e aprendizagem de LE e é indicado como estratégia para promover uma educação plurilingue e intercultural (Beacco et al., 2010), uma vez que as aulas que usam esta metodologia representam ambientes de aprendizagem autênticos para que os(as) alunos(as) possam melhorar ao nível da competência comunicativa em LE. De acordo com Coyle, Hood e Marsh (2010), há uma fusão entre Conteúdo e Linguagem, convergindo numa abordagem de foco dual, que faz com que os alunos aprendam a língua para compreender o conteúdo e, ao aprender o conteúdo, estão a memorizar estruturas de língua muito importantes e de uma maneira natural e que acontece em contexto. Esta abordagem vem dar um sentido mais prático da aprendizagem da língua inglesa e uma dimensão mais holística

ao ensino em geral, uma vez que as disciplinas deixam de estar compartimentadas, para passar a ser integradas, o que possibilita ao(às) alunos(as) uma aprendizagem mais natural e em contexto, permitindo-lhes ser alunos do século XXI e, como tal, desenvolver competências tidas como fundamentais, tais como pensamento crítico, colaboração, resolução de problemas, entre outras, para além de desenvolver a sua competência comunicativa : “[i]n a globalised world, english is much more widely distributed, as is access to education generally” (Graddol, 2006, p.38) e, nesse sentido, “the CLIL classroom involves practical application of knowledge through problem solving tasks and cooperative learning” (Vázquez & Ellison, 2013, p.73).

No entanto, segundo Matos (2014) existe uma confusão entre CLIL e educação bilingue, que a autora esclarece desta forma: “Learners in CLIL contexts are not expected to reach the language proficiency levels of those in bilingual education which aim at native-like competence.”(p. 50). Por outro lado, Lasagabaster (2008), citado por Matos (2014) faz a opção por uma definição mais neutra, afirmando que a abordagem CLIL “coexists with others used to include language and content” but that its uniqueness results from a combination of an integrated approach and the diversity of contexts in which it operates in Europe” (p.51). De facto, e segundo aquilo que pudemos experienciar, consideramos que o contexto da PES é um contexto de ensino bilingue que utiliza predominantemente a abordagem CLIL para aprendizagem. No entanto, assume também uma componente de literacia em língua inglesa, que já não tem de ver com o CLIL, o que nos faz concordar com a definição de Lasagabaster.

São diversas as experiências de integração curricular bilingue por toda a Europa, através da abordagem CLIL com o objetivo de enriquecer do currículo de línguas no 1.ºCEB, como escolas que oferecem o Espanhol ou outras que oferecem Mandarim. Destaco alguns projetos, de forma muito breve, ligados à aprendizagem de uma língua estrangeira que, embora possam não estar diretamente ligados a crianças do 1.º CEB, constituem exemplos de boas práticas, adiantando que qualquer um destes contextos dará, certamente, asas para um estudo bastante interessante, no sentido em que todos nos dão pistas para novas investigações: o projeto “Pós... Zarco”, introduzido no ano de 2005/2006, ligado à aprendizagem do Espanhol em alunos do Ensino Secundário; o projeto “English Plus”, baseado na abordagem CLIL na disciplina de História, implementado numa turma de 3.º CEB; o projeto “Step Up”, direcionado a Educadores ligados a grupos identificados como vulneráveis e / ou de risco, com o objetivo de promover a inclusão

social destes mesmos grupos, a partilha de boas práticas entre os participantes de todos os países parceiros e a promoção e criação de atividades artísticas e culturais; o projeto “CLIL 4 U”, um projeto bilingue baseado na abordagem CLIL, implementado no 1.º CEB, que tem como objetivo promover uma educação e um currículo de qualidade, que despertem nas crianças competências plurilingues e interculturais que impulsionem o conhecimento da sua própria cultura e favoreça a comunicação com o Outro; o projeto “Kiitos4All”, destinado à comunidade educativa do Ensino Pré-Escolar do Agrupamento de Escolas de Ponte de Sor, com o intuito de reforçar várias competências linguísticas, psicomotoras, cognitivas, interpessoais e de cidadania, promovendo o bem estar das crianças através de uma educação bilingue.

Tendo em conta que os autores evidenciam que os(as) alunos(as) bilingues são alunos(as) mais capazes, mais criativos e com maior flexibilidade na resolução de problemas, e que este contexto bilingue, em específico utiliza a abordagem CLIL, parece-nos apropriado dizer que o contexto assume uma grande importância nas aprendizagens dos alunos, já que, relativamente ao uso da abordagem CLIL neste contexto do ensino bilingue, podemos ler no *Relatório Final do estudo de avaliação quanto à eficácia da implementação do projeto de Ensino Bilíngue Precoce* (2014) que “os resultados para altos níveis de motivação para o ensino bilíngue no 1.º Ciclo dos diversos atores socioeducativos” (p.6).

3. DO CONCEITO DE *SCAFFOLDING*

“A interação entre o adulto e a criança, para Vygotsky, é como uma dança – a criança conduz e o adulto segue, sempre em grande sintonia com a criança.”

(Berk & Winsler, 1995, citados por Vasconcelos, 1999, p. 11)

Começemos pelo princípio e, como diz nas escrituras, “no princípio era o verbo” (João 1:1). Utilizaremos então os verbos contextualizar, definir e saber... Vamos então contextualizar o conceito de *scaffolding*, partir para uma definição e, finalmente saber a que se refere, já que algumas pessoas, inclusive docentes a lecionar Inglês no 1.ºCEB, confundem este conceito com “ajudas aos alunos com Necessidades Educativas”, ou como “ajuda aos alunos com mais dificuldades”, com “*leveled learning*” ou “diferenciação pedagógica” (respostas aos questionários – Anexo F).

As perspectivas socioculturais, onde se insere a socio-construtivista, têm por base o trabalho de Vygotsky e colocam a cultura como principal educador do ser humano. Desta forma, “à medida que os indivíduos agem, interagem e participam em atividades conjuntas, são introduzidos nos modos culturais de construção do conhecimento” (Folque, 2014, p.65). Por outras palavras, é através das relações que estabelecemos com os outros que vamos entendendo os conhecimentos que estão por trás de uma cultura. Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2003), “a primeira característica do processo educativo (...) é a sua dimensão social” (p.5). Ou seja, há aqui uma noção de comunidade participativa que deve (re)construir a cultura na qual, necessariamente, existem diversos tipos de interações (crianças com crianças ou crianças com adultos), o que nos mostra a origem social da aprendizagem, na qual “o desenvolvimento cognitivo consiste, basicamente, na apropriação por parte do sujeito, do conhecimento construído ao longo de gerações por uma determinada cultura” (Vygotsky, 1991, citado por Peixoto & Monteiro, 1999, p.9).

Em contexto pedagógico, falamos no desenvolvimento através de interações sociais e da “participação das crianças em atividades reais ligadas à cultura do seu tempo” (Vasconcelos, 1999, p.10).

O *scaffolding* surge aqui, enquanto metáfora (colocar andaimes), relacionada com “as intervenções do adulto de índole tutorizada, as quais deverão estar inversamente relacionadas com a competência da criança ao realizar a tarefa” (Wood, Bruner & Ross, 1976, citados por Vasconcelos, 1999, p.12).

Bruner foi o autor desta metáfora em que as crianças aparecem como se fossem um edifício em construção, no qual o contexto social é o andaime indispensável para a construção do andar imediatamente a seguir. Nas palavras de Margaret Montet, no seu artigo online *What is Scaffolding in Teaching?* “[s]caffolding is the assistance (parameters, rules or suggestions) a teacher gives a student in a learning situation” (s.d.), na medida em que que permite aos alunos “to have help with only the skills that are new or beyond their ability”. Ou seja, os(as) professores(as) suportam os(as) alunos(as) com apoios temporários, que os(as) vão ajudar a atingir níveis mais elevados de compreensão e adquirir novas habilidades que não conseguiriam sem esses mesmos apoios. No entanto, e tal como os andaimes usados na construção, essas ajudas são para ir sendo retiradas de forma progressiva quando o(a) aluno(a) já se sente capaz de as realizar sozinho. Nessa altura, coloca-se um novo andaime (dá-se um novo suporte) para que ocorra a aprendizagem seguinte.

No entanto, nem tudo é fácil como parece. Um dos exemplos práticos mais conhecidos de uma prática de *scaffolding* e que tem sido amplamente divulgada nos mais diversos artigos e apresentações sobre a temática, é o uso de rodinhas numa bicicleta. De acordo com os autores que reconhecem este como um “classic example of scaffolding” (Graaves et al., 1996, p. 14), ajustável e temporário, que permite à criança que está a aprender a andar de bicicleta o suporte que necessita até conseguir andar numa bicicleta com duas rodas. Segundo os autores “without an aid of this sort, the complex tasks of learning to pedal, balance and steer all at one time would be extremely difficult, if not impossible, for many youngsters” (idem). E, nesse sentido, estas “training wheels” (ibidem) permitem à criança atingir o seu objetivo com sucesso, ganhando a confiança necessária para pedalar cada vez por caminho mais difíceis.

À primeira vista esta pode parecer uma definição consensual. No entanto, confessamos que à medida que a liamos e relíamos e pensávamos sobre ela e em tudo o que fizemos durante a PES, nos parecia eficaz para ensinar a criança a pedalar e a manter a postura, mas não conseguíamos perceber a parte do equilíbrio. Aliás, considerávamos que ao nível do equilíbrio era completamente ineficaz. E foi quando começamos a pesquisar outros exemplos que nos

parecessem mais completos e servissem de forma imediata que reparámos que, tal como como nós tivemos dificuldade em escolher os nossos *scaffolds* para algumas atividades, também no campo académico as ideias e opiniões não são consensuais e, por vezes, isso acontece porque o foco naquilo que temos como objetivo não está bem definido, ainda que pensemos que sim e porque o conceito de *scaffold*, sendo uma metáfora, está sujeito a várias interpretações: “scaffolding remains one of those perennial terms that has wound its way seamlessly into our collective psyche. Part of what makes scaffolding so tough to pin down is that it's essentially based in a metaphor (...) and metaphors leave lots of room for interpretation” (Thompson, 2019).

Pegando novamente no exemplo das rodinhas, e noutro autor, Mark Sample (2012), conseguimos ver uma opinião contrária, ao afirmar que o filho, com cinco anos aprendeu a andar de bicicleta, tendo conseguido aprender a equilibrar-se, a pedalar e a conduzir a bicicleta em dez minutos sem utilizar rodinhas, ao contrário do filho mais velho que demorou imenso tempo a aprender, precisamente por ter tido o suporte das rodinhas. Por esse motivo, decidiu mudar o tipo de bicicleta para uma bicicleta de madeira mais pequena, onde bastava que pusesse os pés no chão no caso de desequilíbrio. O autor acaba por afirmar que as “training wheels externalize the hardest part of riding a bike. If you are a little kid and want to start riding a bike, training wheels are great. If you’re a little kid and want to start *to learn how to ride* a bike, training wheels will be your big obstacle” (2012). O autor refere que ainda que as rodinhas possam ser consideradas como uma técnica de *scaffolding*, é um *scaffolding* intrusivo e obstrutivo já que “riding a bike with training wheels prepares a child for nothing more than riding a bike – with training wheels” (idem). Do mesmo modo, Terry Thompson, no seu artigo How Not to Learn to Ride a Bike (2015, updated in 2019), defende que a eficácia dos nossos *scaffolds* está intimamente ligada à clareza que o(a) professor(a) tem acerca do foco / objetivo da aprendizagem, que muitas vezes não é linear e objetiva. E, por esse motivo, quando sentimos que algo falha, sentimos frustração. E, tal como Sample (2012), recorre ao exemplo das rodinhas, afirmando que, muito provavelmente muitos de nós começamos a andar de bicicleta com rodinhas mas, a certa altura “someone – who seemed to know what they were doing – removed your training wheels, saying you were ready to ride a big-kid bike without them (...) And then you fell (2019).

Por este motivo, devemos fazer uma planificação consciente e com objetivos claros e precisos, por forma a estabelecer *scaffolds* também eles precisos e direcionados para as necessidades de cada um(a) dos(as) nossos(a) alunos(as).

Nesse sentido, o acompanhamento nas tarefas torna-se parte do processo de construção dos *scaffolds* e, como tal, muito importante, sendo indispensável que o adulto conheça a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de cada uma das crianças para que consiga operacionalizar o principal objetivo do *scaffolding*, que é poder retirá-lo quando a criança já não precisar.

O termo ZDP de Vygotsky aparece, pela primeira vez no livro *Pensamento e Linguagem* (1962), mas acaba por se tornar um conceito mais conhecido e valorizado a partir de 1978, quando aparece no capítulo IV do livro *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*, onde aparece definido como “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 1978, p.86), ou seja, a zona onde a pessoa se encontra ao nível do seu potencial.

Para o autor, o desenvolvimento dá-se quando se aprende a utilizar as ferramentas intelectuais, como a linguagem, à qual atribui bastante importância, através da interação social com outras pessoas mais capazes e proficientes no uso dessas ferramentas intelectuais (Fino, 2001). Assim, a ZDP, consegue mostrar não só a habilidade do(a) “aprendente”, mas também a qualidade do ensino que lhe é transmitido, já que considera que este só terá qualidade se conseguir despertar as funções que estão na ZDP. Para além disso, afirma-se como a diferença entre aquilo que já consegue fazer sozinho e aquilo que é capaz de fazer com um adulto ou um par mais proficiente.

É importante referir que este conceito de ZDP é diferente em cada um dos(as) aprendentes e, nesse sentido, existe a necessidade da criação de um número de atividades tão grande e diversificadas que consigam abranger todos(as) e para que cada um(a) consiga personalizar a sua aprendizagem. E, voltando a Bruner (1985), voltamos à ideia de focar nos objetivos com clareza, por forma a que o contexto chegue à criança de forma organizado e, desta forma, ela consiga atingir um patamar mais elevado. Isto leva-nos de volta ao *scaffolding*, mostrando uma relação de interdependência entre os dois conceitos para que a interação social (Teoria de Vygotsky) possa funcionar.

No decurso da PES pudemos verificar, estudar e aprofundar a aprendizagem desta arte minuciosa de planificar a pensar em todos(as) e em cada um(a), que espero poder continuar a desenvolver ao longo da minha vida. Foi, de facto, fascinante, apesar de cansativo e difícil, despertar para esta construção de andaimes da forma correta, focada e objetiva que se pretende (Thompson, 2019). Mas, ao verificar e, sobretudo ao experienciar as suas implicações nos(as) alunos(as) percebemos não só como criar aprendizagens mais participadas e, conseqüentemente, mais significativas, mas também a organizar uma planificação de outra forma e prestar atenção aos detalhes que, na maior parte das vezes, fazem toda a diferença. E, embora tenhamos verificado resultados muito positivos nas aprendizagens, sensibilizou-nos e recordamos com mais satisfação os sorrisos estampados nos rostos das crianças quando diziam “afinal isto era mais fácil do que eu pensava!” (aluno QQ, grelha de observação de aula de 17 de novembro). De seguida, depois de uma contextualização, explicarei alguns exemplos concretos de técnicas de *scaffolding* que usei durante a PES.

3.1. O SCAFFOLDING COMO POTENCIADOR DAS APRENDIZAGENS DE UMA LE.

Para Bruner (1990) a língua assume-se como a ferramenta mais importante para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que é usada como mediador pelos adultos no sentido de ajudarem as crianças na resolução de vários problemas no seu dia-a-dia. Este tipo de comunicação que apoia a criança na concretização de uma tarefa é como que uma versão verbal que lhe permite compreender e realizar uma atividade ou até mesmo resolver um problema, assumindo, portanto, um papel potenciador das aprendizagens dos(as) alunos(as) (como Wood, Bruner e Ross, 1976). De acordo com o que nos diz Cameron, em experiências e estudos conduzidos pelos autores, com crianças e respetivos pais, os pais que faziam uso deste conceito afirmavam o seguinte:

- they made the children interested in the task;
- they simplified the task, often by breaking it down into smaller steps;
- they kept the child on track towards completing the task by reminding the child of what the goal was;
- they pointed out what was important to do or showed the child other ways of doing parts of the tasks;

- they controlled the child's frustration during the task;
- they demonstrated an idealized version of the task (2001, p.8).

Com base nos resultados positivos deste estudo, transferiu-se o método de *scaffolding* para as salas de aulas. Wood (1998), citado por Cameron, (2001: 8-9) sugere que os professores “can scaffold children's learning in various ways”, através de estratégias de *modelling*, sugestão, dividindo a tarefas em tarefas mais pequenas e informando sempre o(a) aluno(a) acerca daquilo que era esperado que realizasse e os objetivos para cada tarefa. Estas técnicas são normalmente usadas associadas, em contextos onde o Inglês é lecionado como LE, como o contexto onde decorreu esta PES, mas também com crianças nativas, assumindo-se como boas práticas essenciais para que os(as) alunos(as) consigam prosseguir nas suas aprendizagens.

Quando usamos *scaffolds* durante a instrução para alavancar as aprendizagens dos(as) alunos(as), devemos ter, antes de mais, em mente que esta instrução ocorre em dois sentidos, já que os(as) professores(as) estão a suportar a aquisição do conteúdo e a aquisição da linguagem em simultâneo.

Esta estratégia, amplamente elogiada devido à possibilidade que oferece aos(às) alunos(as) de os(as) envolver na construção e desenvolvimento do seu próprio conhecimento, com base nos conhecimentos prévios de cada aluno(a) possui, formando assim, e sucessivamente, novos conhecimentos através de associações elaboradas pelos novos conceitos, informações e aquisição de linguagem em forma de novos *scaffolds*. Por outro lado, o *scaffolding* dá a oportunidade de cada aprendiz ser bem-sucedido, antes de subir a um patamar mais elevado, sem conhecimentos suficientes e, deste modo, ao diminuir a frustração de alunos(as) que estão a aprender uma nova língua.

Desta forma, podemos dizer que o *scaffolding*, quando usado em sala de aula, consiste numa estratégia eficaz de suportes que vão ajudar o(a) aluno(a) ir mais além do que aquilo que conseguiria ir sozinho, sem aqueles suportes dados pelo(a) professor(a) ou um par mais competente. Assim que o aluno(a) se sentir capaz de realizar as tarefas sozinho(a) e existirem evidências da aquisição da linguagem, esses suportes são retirados.

Estas técnicas, quando utilizadas de forma correta e estratégica, podem trazer grandes conquistas nas aprendizagens dos(as) alunos(as) para além de inúmeros benefícios. A saber: os(as) alunos(as) sentem-se mais confortáveis em fazer perguntas; os(as) professores(as) passam a ter um papel mais de moderador(a) / tutor(a), ao invés de replicadores(as) de informação;

os(as) alunos(as) assumem um papel mais ativo: o ambiente em que ocorrem as aprendizagens torna-se mais leve.

Ao fazer as planificações das aulas ou UD, devemos ter em consideração dois tipos distintos de *scaffolding*, que embora possam e devam coexistir, servem propósito diferentes: i) *Verbal Scaffoldings*; ii) *Procedural Scaffoldings*.

Verbal Scaffoldings são técnicas em que estes suportes chegam aos(às) alunos(as) verbalmente, como por exemplo:

- *modelling activities through voice*;
- *guided questions*;
- *repetition*;
- *giving verbal examples*;
- *speaking slower*;
- *step by step instructions*;
- *sentences starters*;
- *Reading strategies (prosody)*;

Procedural scaffoldings, por outro lado, são ferramentas e recursos que podem servir como suporte para as aprendizagens dos(as) alunos(as), como por exemplo:

- *visual aids*;
- *modelling through gestures*;
- *graphs, charts or tables*;
- *realia*
- *vídeos*;
- *prompts*
- *technology*;
- *final products*;

Estas estratégias que aqui são enunciadas aparecerão descritas aquando da apresentação das aulas apresentadas, uma vez que quase todas foram utilizadas por nós durante a PES.

PARTE II – O ESTUDO EMPÍRICO E O CONTEXTO DA SUA APLICAÇÃO

A parte II deste Relatório Final de Estágio dedica-se ao estudo empírico que foi desenvolvido durante a PES. Desta forma, o primeiro capítulo recai sobre a contextualização do estudo, onde se apresenta, de forma geral, o contexto e as motivações para o estudo para, em seguida, se referirem as questões de partida, elencando aqueles que foram os objetivos gerais e específicos deste estudo. Depois, dá-se a conhecer a metodologia escolhida e levada a cabo, bem como a análise da mesma e, por fim, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados.

No segundo capítulo trata-se o Projeto em si. Dá-se a conhecer o contexto em que foi aplicado, apresenta-se a calendarização do mesmo e parte-se para uma descrição de algumas atividades levadas a cabo, abrindo caminho a uma reflexão acerca da planificação de uma aula, no ponto 2.3.1 e de uma Unidade Didática (UD), no ponto 2.3.2.

No terceiro capítulo, faz-se uma análise de dados, baseada na instrumentação utilizada, partindo-se para uma leitura dos mesmos, à luz do corpus teórico apresentado.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Depois de evidenciado o corpus teórico que serviu de apoio a este estudo, onde se tentou fazer uma abordagem, ainda que sucinta, de aspetos considerados importantes num contexto bilingue, onde o *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1976) assume um papel preponderante, no presente capítulo iremos apresentar o percurso metodológico, abordando quais as opções metodológicas tomadas para que os objetivos do estudo fossem cumpridos. Assim, neste primeiro capítulo, o foco voltar-se-á para o estudo empírico, sendo que a organização escolhida foi a seguinte: i) numa primeira fase, apresentam-se as questões de partida e os objetivos que nortearam este estudo; ii) de seguida, far-se-á um enquadramento do estudo dentro da perspetiva metodológica onde se insere – paradigma interpretativo de natureza qualitativo através de um estudo de caso e iii) por fim, apresentamos os instrumentos de recolha de dados, justificando a sua pertinência para este estudo.

No segundo capítulo, elabora-se a caracterização do contexto escolar onde a PES foi realizada e dão-se a conhecer algumas características da turma do 3.º ano que foi objeto direto deste estudo. Segue-se uma tentativa de balizar este estudo numa dimensão temporal e cronológica partindo, de seguida para a apresentação e descrição de algumas atividades usadas em contexto prático. Aqui, faz-se uma separação entre a planificação de uma aula, mais específica, e de uma UD, mais geral, de onde se ressaltam as duas primeiras aulas realizadas da UD, uma com o objetivo de motivar os(as) alunos(as) para a UD, invocando os seus conhecimentos prévios e a outra com o objetivo de introduzir uma *grammar chunk* e dar a possibilidade aos(às) alunos(as) de comunicar entre si.

No terceiro capítulo, por sua vez, analisam-se os dados recolhidos, tendo em atenção os instrumentos de recolha de dados utilizados que alicerçam este estudo.

Por último, deixam-se algumas considerações finais, de onde ressaltam alguns constrangimentos sentido e pontes para novos estudos.

1.1. QUESTÕES DE PARTIDA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Este estudo teve como foco estudar o conceito de *scaffolding* e diferentes técnicas de *scaffolding* e perceber de que forma é que estas que vão permitir ao(à) aluno(as) trabalhar num grau de dificuldade superior. Paralelamente, procurou-se perceber se estas técnicas são usadas por outros(as) professores(as), em outros contextos, tentando perceber/verificar se o *scaffolding* pode ou não ser tido como um aliado no ensino de uma LE a YL.

Com o objetivo de responder às questões que foram o ponto de partida para o nosso projeto e, também, de modo a conseguir atingir os objetivos a que nos propomos, adotámos uma abordagem investigativa de carácter qualitativo, que permitiu a adoção da combinação de diferentes técnicas e instrumentos de análise, que iremos apresentar no subcapítulo seguinte.

A tabela seguinte mostra as questões de partida e os objetivos do estudo, combinados com as técnicas de recolha de dados e opções de análise utilizadas, numa tentativa de interligar todas as questões relacionadas com a metodologia:

Questões de partida	Objetivos do estudo	Recolha de dados	Opções de análise
Qual é a importância do contexto na aprendizagem dos alunos?	1 – Perceber que forma(s) é que o contexto, neste caso específico, um contexto bilíngue, pode ter influência nas aprendizagens dos alunos.	Recolha documental e análise de bibliográfica Observação /audição participante com recurso a grelha de observação em aula	Análise documental Análise de conteúdo
Quais são os efeitos do <i>scaffolding</i> nos aprendentes?	2 – Experimentar técnicas diferenciadas de <i>scaffolding</i> . 3 – Verificar a reação dos alunos às técnicas usadas.	Observação participante com recurso a grelha de observação em aula	Análise de conteúdo
Quais as percepções dos docentes acerca do <i>scaffolding</i>?	4 – Perceber, de entre estes processos e estratégias, quais contribuem mais eficazmente para a melhoria do desempenho dos alunos. 5 – Perceber se os professores pensam	Inquérito por questionário	Análise de conteúdo Análise quantitativa

	em técnicas de <i>scaffolding</i> quando planificam: A) aulas; B) unidades didáticas.		
--	---	--	--

Tabela 2 – Questões de partida e objetivos do estudo

1.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O estudo desenvolvido e que aqui se apresenta enquadra-se, por força das questões e objetivos de investigação elencados anteriormente, no paradigma interpretativo de natureza qualitativa, na abordagem metodológica de estudo de caso, já que esta é utilizada quando se deseja entender um fenómeno da vida real em profundidade, mas esse entendimento engloba importantes condições contextuais, pois são altamente pertinentes ao fenómeno do estudo (Yin & Davies, 2007).

Na esteira de Isabel Alarcão (2001), que considera que todos os professores são investigadores e que a investigação se encontra intimamente ligada à sua função enquanto professor, procurei compreender o processo e as ações dos participantes, assumindo também um papel participante, na medida em que os observei e interagi com eles (Coutinho, 2014).

A investigação de natureza qualitativa pretende desenvolver “(...) novos conhecimentos acerca do ensino, da aprendizagem e da administração escolar (...) através de narrativas verbais e de observações em vez de números” (Bento, 2012, p. 40), incidindo “nos domínios das competências pessoais e técnicas do investigador (...)” que se situam “na linha de uma característica muito própria da investigação qualitativa, traduzida no facto de que a ‘pessoa do investigador’ se torna no principal ‘instrumento’ deste tipo de investigação (Amado, 2013, p. 12). Neste seguimento, é minha intenção descrever, analisar e interpretar os dados obtidos para dar resposta às questões de investigação, incidindo numa perspetiva relativista que valoriza o papel do investigador.

Creswell (2012), por sua vez, acrescenta que a investigação qualitativa é a que melhor se adequa na exploração de problemas pouco investigados, mas cuja relevância merece a ampliação da sua compreensão. Assim, as experiências e opiniões dos sujeitos investigados, neste caso concreto, os(as) alunos(as) e professores(as) assumem-se enquanto foco na presente investigação.

Bogdan e Biklen acrescentam que os estudos de natureza qualitativa possuem cinco características, que na sua obra intitulada “Investigação Qualitativa em Educação” (1994), elencam resumidamente: i) os dados são recolhidos no contexto natural, na medida em que o fenómeno em estudo só é compreendido, quando os dados são recolhidos fruto da análise e contexto onde ocorre; ii) trata-se de uma investigação de cariz descritivo, na medida em que os dados são recolhidos são palavras ou imagens; iii) o foco do investigador qualitativo é o processo; iv) a análise é realizada de forma indutiva; e, por último, v) o investigador foca-se no significado atribuído às ações. Importa referir que estas cinco características não necessitam de constar em simultâneo nos estudos.

Aliada à compreensão, existiu uma reflexão sobre a minha prática, com vista à sua melhoria. Este processo reflexivo possibilitou uma maior e melhor compreensão e aplicação dessas práticas, que me conduziu para um processo cíclico de análise, avaliação e ação, que resultou numa produção refletida e renovada (Roldão, 2016). Propus-me, neste sentido, a observar os comportamentos e reações dos(as) alunos(as) no seu contexto, a sala de aula, com a intenção de interagir de modo natural e discreto, procurando avaliá-los(as) e interpretar os dados recolhidos (Carmo & Ferreira, 1998), tentando sempre transpô-los e analisá-los de forma cuidadosa e fiel. Assim, é minha intenção compreender e descrever os acontecimentos observados num determinado contexto, nos quais estão implicados vários intervenientes e fatores (Yin, 2011), para compreender a sua complexidade e particularidade (Stake, 1995). Esta abordagem metodológica permite dar resposta a questões de “como” e “porquê” (Yin, 2011) e possui um “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 e o seu carácter interpretativo constante” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 52).

1.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Neste ponto, serão apresentados o conjunto de técnicas e de instrumentos que auxiliaram o processo de recolha dos dados do presente estudo, com vista a dar resposta às questões que foram o seu ponto de partida. Neste sentido, dada a natureza deste trabalho e a intenção de manter o seu rigor, o estudo apoia-se em diferentes técnicas e instrumentos de

recolha de dados (Yin, 2001), tais como: i) recolha documental e de Literatura; ii) a observação participante; iii) a análise documental; e iv) o inquérito por questionário.

A observação participante é, segundo Bogdan e Biklen (1994), a técnica de recolha de dados mais utilizada na investigação de carácter qualitativo, na medida em que o investigador pode assumir diferentes papéis aquando da recolha de informação, que poderá ser em formato de grelha, por exemplo, que preenche ao longo das sessões, como a utilizada neste estudo (Anexo D). O papel do investigador não é passivo, podendo também participar nos acontecimentos que são alvo de estudo (Yin, 2001).

A análise documental constituiu-se numa recolha suplementar à observação participante, na medida em que possibilita ao investigador complementar as informações recolhidas pela observação, possibilitando a contextualização do caso em estudo, adicionando informação de forma a complementar a informação já obtida (Bardin, 2018). Dessa forma, recorre-se às planificações que desenhadas no âmbito da PES (Anexos B e C), ao documento regulador para o ensino de inglês em vigor na altura, as MC para o Ensino de Inglês no 1.º CEB (Bravo, Cravo e Duarte, 2015) e aos objetivos do programa de Estudo do Meio do 3.º ano de escolaridade, mais concretamente os *English Bilingual Curriculum for Years 2 and 3* (Anexo H).

A terceira técnica de recolha de dados foi o inquérito por questionário a docentes do grupo de recrutamento 120 e/ou profissionais que lecionem a língua inglesa a YL (Anexo E), com a finalidade de identificar técnicas pensadas, planificadas e aplicadas em sala de aula que consideram permitir aos(às) alunos(as) adquirir o conhecimento em falta, para poderem ajudá-los(as) a evoluírem para o patamar seguinte. Este instrumento é composto três partes e contém i) perguntas fechadas, nas quais foram apresentadas uma lista pré-estabelecida de opções e o inquirido seleciona as respostas; ii) perguntas abertas, que permitem ao inquirido responder como quer e sabe. O instrumento foi disponibilizado dois grupos de WhatsApp, um ligado ao Ensino Bilingue e outro ligado ao grupo 120 (um grupo de partilhas entre professores). Em momento algum foi pedida a identificação do inquirido e/ ou do estabelecimento de ensino onde se encontraria a lecionar.

As tabelas que se seguem (3, 4 e 5), apresentam as questões que compõem as Parte I, II e III do questionário e os objetivos correspondentes.

Parte I	
Questões	Objetivos
1 – Idade	Identificar o espaço temporal dos entrevistados
2 – Género	Identificar o género dos entrevistados, podendo contabilizar o número de homens e de mulheres que responderam ao questionário.
3 – Habilitação Académica	Identificar a habilitação académica dos inquiridos.
4 – Grupo de recrutamento da formação inicial	Identificar o grupo de recrutamento da formação inicial dos inquiridos.
5 – Possui habilitação profissional para lecionar a disciplina de inglês no 1.º CEB?	Aferir se os inquiridos possuem habilitação profissional para lecionar a disciplina de inglês no 1.º CEB
6 – Formação Complementar na área da língua inglesa	Aferir se os inquiridos possuem Formação Complementar na área da língua inglesa.
7 – Tipo de organização escolar em que exerce funções	Aferir o tipo de organização escolar onde os inquiridos exercem funções.
8 – Já lecionou / exerceu funções num estabelecimento de ensino com contexto de educação bilíngue?	Aferir se os inquiridos já lecionaram/ exerceram funções num estabelecimento de ensino com contexto de educação bilíngue.
9 – Se respondeu “Sim” à resposta anterior, quais funções que desempenhou / desempenha?	Verificar as funções desempenhadas pelos inquiridos.

Tabela 3– Perguntas e respetivos objetivos do Questionário – Parte I

Parte II	
Questões	Objetivos
1 – No que diz respeito à planificação das atividades que realiza em aula, como as organiza	Compreender como os inquiridos se organizam durante o processo de planificação das suas aulas.
2 – As planificações que usa são realizadas unicamente por si?	Compreender se as planificações resultam ou não de um processo colaborativo.
2.1 – Se respondeu "Não", com quem efetua o processo de planificação?	
3 – Quando realiza as planificações, que documentos tem em conta?	Identificar os documentos que sustentam o desenho das planificações.
4 – Que aspetos/estratégias tem em consideração quando faz as suas planificações?	Identificar os aspetos/estratégias que sustentam o desenho das planificações.
5 – Onde é que sente que os seus alunos revelam mais fragilidades:	
5.1. no âmbito da Competência Comunicativa?	

5.2. no âmbito da Competência Intercultural?	Identificar as competências cujo desenvolvimento os alunos sentem mais dificuldades.
5.3. no âmbito da Competência Estratégica?	
6 – Que técnicas utiliza para que os alunos consigam superar as fragilidades e consigam progredir nas suas aprendizagens?	Identificar e elencar as técnicas utilizadas pelos inquiridos para ajudar os alunos a colmatar as suas dificuldades e a progredir nas suas aprendizagens.
7 – Onde surgem, primeiramente, as técnicas mencionadas na pergunta anterior?	Aferir onde são aplicadas as técnicas utilizadas pelos inquiridos para ajudar os alunos a colmatar as suas dificuldades e a progredir nas suas aprendizagens.

Tabela 4 – Perguntas e respetivos objetivos do Questionário – Parte II

Parte III	
1 – Conhece o conceito de <i>scaffolding</i>?	Compreender se os inquiridos conhecem o conceito <i>Scaffolding</i> .
2 – Faça uma definição do conceito de forma breve e direta:	Analisar a perceção que os inquiridos têm sobre o conceito <i>scaffolding</i>
3 – Entendamos o <i>scaffolding</i> como construção de andaimes usados pelo docente (ou um par mais competente) para mover os alunos, de forma progressiva, para um nível de dificuldade superior. Considera que planifica e faz uso de estratégias de <i>scaffolding</i> nas suas aulas?	Identificar e analisar se os inquiridos planificam as suas aulas e se debruçam nas estratégias de <i>scaffolding</i> durante as sessões
4 – Quais das seguintes técnicas de <i>scaffolding</i> utiliza com mais frequência?	Identificar as técnicas de <i>scaffolding</i> que os inquiridos aplicam com mais frequência.
5 – Na sua opinião, quais são as implicações que estas técnicas têm nas aprendizagens dos seus alunos, ao nível das várias competências previstas nos documentos reguladores?	Conhecer o posicionamento dos inquiridos acerca das implicações que estas técnicas possam ter nas aprendizagens dos seus alunos, ao nível das diferentes competências previstas nos documentos reguladores?

Tabela 5 – Perguntas e respetivos objetivos do Questionário – Parte III

2. O PROJETO

Este estudo foi desenvolvido em contexto do 1.ºCEB, na disciplina de inglês, maioritariamente, com uma turma com 26 alunos(as) que frequentava o 3.º ano. Por uma questão de compatibilidade de tema de uma das aulas (comida), foi sugerido que uma das atividades fosse feita com uma turma do 2.º ano, uma vez que, esse era o conteúdo que estava a ser lecionado no Estudo do Meio desse ano. Desta forma, assisti a algumas aulas desta turma, para poder conhecer os(as) alunos(as) antes de implementar a atividade. A turma de 2.º ano também era frequentada por 26 alunos(as). A escola onde foi realizado insere-se na área Metropolitana do Porto e segue um Currículo bilíngue desde o 1.º ano de escolaridade. Todas as informações recolhidas e aqui expostas tiveram por base documentos confidenciais que a escola cedeu, de forma gentil, e pelos quais regem as práticas educativas diárias, tais como o Regulamento Interno, o projeto Educativo do Agrupamento, o Projeto Educativo e Curricular da Escola, os documentos que inserem a escola no ensino bilíngue e as planificações onde se pode ver as matérias a serem lecionadas em inglês em cada um dos anos.

Relativamente às turmas, todas as informações recolhidas têm como base o Projeto Individual de Turma e as informações passadas pelas professoras titulares, que responderam a todas as questões colocadas, por forma a que não restassem dúvidas.

Desta forma, neste capítulo, precede-se à caracterização da instituição (com a ressalva que a parte relativa ao Ensino Bilíngue ficou descrita no 1.º Capítulo da Parte I deste Relatório) e das turmas alvo deste projeto, passando a uma apresentação da cronologia do estudo e, por último, a apresentação descritiva e crítica de algumas atividades levadas a cabo aquando da implementação do projeto, partindo-se, depois para uma descrição, recorrendo às planificações de algumas atividades levadas a cabo durante o estudo.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO: DA ESCOLA AOS ALUNOS

2.1.1. O CONTEXTO - ESCOLA

A PES foi realizada numa escola básica com valência de Jardim de Infância e 1.º CEB, situada na área metropolitana do Porto. Apesar de arquitetonicamente antiga, esta não deixa de ser numa escola voltada para as tendências atuais vividas no campo da educação e consciente das competências necessárias para o(a) aluno(a) do século XXI, na medida em que oferece um Ensino Bilíngue aos(às) alunos(as) do 1.º CEB, tendência esta que tem crescido nas últimas décadas: “[i]n less than 50 years, bilingualism and bilingual education have changed from being nearly unnoticed to be included in the main guidelines of most of the worldwide educational stakeholders for the 21st century (Sánchez-Pérez & Manzano-Agugliaro, 2021, p.1).

A escola não é grande, albergando apenas uma turma de cada ano de escolaridade, o que a torna num espaço com um ambiente familiar e acolhedor, onde todos se conhecem e se tratam pelo nome. Esse fator, aliado à oferta de Ensino Bilíngue, leva muitas famílias a escolherem este estabelecimento de ensino para os(as) seus(suas) filhos(as) para serem instruídos(as), pelo que se nota um misto de alunos(as) oriundos das redondezas e outros(as) vindos de zonas mais distantes.

No que diz respeito às instalações, a escola possui cinco salas de aula, uma por cada ano de escolaridade, incluindo o pré-escolar. As salas de aula estavam, à altura da realização do projeto, equipadas com mesas, cadeiras, armários com bastante arrumação, armários com cabines individuais (uma espécie de mini cacifos para armazenar material e livros de cada aluno(a)), um quadro de giz e um quadro interativo. Para além disso, em todas as salas de aula havia um espaço amplo, deixado vazio, para que os(as) alunos(as) se pudessem sentar no chão, quer para ouvir uma história, para fazer uma assembleia de turma ou qualquer outra atividade em *Circle Time*. As mesas dos(as) alunos(as) estavam dispostas em pequenos grupos, já que a escola é apologista de atividades em que os(as) alunos(as) possam colaborar uns(umas) com os(as) outros(as) e/ou interagir em pequenos grupos e *Project Based Learning Activities*.

No que respeita a outras infraestruturas, a escola possui um refeitório, sala dos professores/sala da direção, sala multiusos, biblioteca, gabinete de terapia da fala, sala de apoio individualizado, espaços exteriores amplos, entre outros.

Embora o edifício seja antigo, a escola é bastante segura. Em 2005, sofreu uma intervenção física nas suas instalações, com o objetivo de tornar o edifício seguro, devido à antiguidade e, desde então, até à data da PES, sofreu pequenos restauros (isolamento das janelas, pintura das fachadas e dos gradeamentos, pavimento do recreio, entre outros).

A componente letiva do pré-escolar funciona das 8:30h às 16:30h, contando com o prolongamento apenas para alguns dos(as) alunos(as). No 1.º CEB, o horário letivo compreende-se entre as 08:30h e as 13:00h, de manhã, e as 14:25h e as 18:10h, da parte da tarde.

A Escola mantém vários protocolos/parcerias, nomeadamente com a Câmara Municipal do Porto, com quem colabora no âmbito de diferentes projetos. Ao longo dos últimos anos, abraçou ainda diversos projetos *Comenius*, que possibilitaram vários momentos de formação ao pessoal docente, a nível nacional e internacional, bem como intercâmbios de partilha de saber. Estas ações permitiram aos(as) alunos(as) tornarem-se cidadãos da Europa e do Mundo pela convivência com muitas outras realidades e culturas oriundas dos países parceiros dos vários projetos, e impulsionaram o intercâmbio de trabalhos, opiniões e experiências, bem como a possibilidade de poderem viajar até outros países e receber alunos de outros países nas suas casas, promovendo a “compreensão e tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas (...) com base em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida” (Cardoso, 1996, p.9), pilares de uma educação multicultural .

De todas as escolas do Agrupamento onde se encontra inserida, esta escola foi a que reuniu todas as condições necessárias para a implementação do Projeto EBP, que se iniciou no ano letivo de 2011/2012, com a fase “Piloto”, depois de ter sido feito um estudo de viabilidade em 2009. Após essa fase de seleção, os(as) professores(as) começaram a fazer formação específica, em Portugal e no estrangeiro, a partir de 2010.

2.1.2. O CONTEXTO DAS TURMAS

As atividades aqui apresentadas foram, na sua maioria, implementadas numa turma do 3.º ano, que compôs o meu grupo de estudo, constituído por 26 alunos(as), sendo 14 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade. Dos 26 alunos(as), 22 nasceram em 2007 e quatro em 2006. Destes últimos quatro, um aluno e uma aluna repetiram o 2.º ano: uma aluna veio do Brasil e teve de repetir o 2.º ano e o outro aluno teve adiamento na saída do pré-escolar, porque ia ser submetido a uma cirurgia que o faria faltar quase metade do ano, caso entrasse no 1.º ano. A turma tinha um caso sinalizado com Necessidades Educativas Especiais, embora não apresentasse quaisquer dificuldades nas áreas

curriculares. Cinco alunos(as) revelavam dificuldades de aprendizagem, necessitando de apoio educativo às disciplinas de Português e Matemática.

As aulas de Inglês Curricular da turma decorriam às terças e quintas-feiras, das 11:30h às 12:30h e das 10:20h às 11:20h, respetivamente. O manual adotado era o “The Stars” (Lindade, et al., 2015), da Areal Editora. A avaliação dos alunos nesta disciplina assumia as componentes escrita e oral. Na 1.ª e 2.ª fichas de avaliação, todos obtiveram resultados positivos, sendo que as avaliações se situaram entre os 82% e os 100%.

De acordo com a análise efetuada ao Plano Individual de Turma, observou-se que a maioria dos(as) alunos(as) vivia com os dois progenitores e possuía irmãos(irmãs) tendo, ainda assim, sido identificadas algumas disfuncionalidades familiares, que pareciam influenciar o rendimento e a postura de alguns(algumas) alunos(as). Os(as) Encarregados(as) de Educação (EE) pertenciam, na sua maioria, à classe média/alta, existindo muito poucos casos identificados de carência económica. No que concerne o nível de habilitações literárias dos(as) EE, verificou-se que a grande maioria tinha formação ao nível do Ensino Superior e, os restantes, apresentavam habilitações ao nível do Ensino Secundário e/ou Ensino Básico correspondente ao 9º ano (neste último, apenas 4).

De acordo com as informações fornecidas pela Professora Titular de Turma (PTT), bem como pela observação direta dos mesmos em diferentes atividades e diferentes alturas do dia, os(as) alunos(as) eram responsáveis, interessados(as), participativos(as) e empenhados(as) na resolução das atividades propostas e, na sua maioria, cuidadosos(as) com a sua apresentação. A maioria mostrava-se motivada em progredir no seu processo de ensino e de aprendizagem, demonstrando curiosidade pelos novos conhecimentos e participando nas atividades desenvolvidas com interesse e empenho. No geral, revelavam ter facilidade na aprendizagem e realizavam grande parte das tarefas sem dificuldade. Mesmo os(as) alunos(as) que apresentavam maiores dificuldades eram bastante empenhados(as) e aplicados(as) o que lhes permitia conseguir progressos ao nível do seu desempenho. Estas características mantinham-se e foram facilmente comprovadas em todas as aulas de aulas de inglês, assistidas e lecionadas.

A relação interpessoal entre os(as) alunos(as) era de grande proximidade e amizade. O clima de cooperação, trabalho em equipa e de interajuda era constante e passível de observação na sala de aula. Relativamente ao comportamento, a maioria cumpria com rigor as regras do bom

funcionamento das aulas e todos(as) apresentavam uma excelente relação com todos(as) os(as) professores(as) e auxiliares da escola.

Paralelamente, também desenvolvi uma atividade numa turma do 2.º ano (pelo motivo que expliquei anteriormente). Dessa forma, cabe-me fazer também uma caracterização dessa turma, ainda que mais sucinta. Esta turma também era composta por 26 alunos(as), sendo que 14 eram do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade. Dos 26, 20 nasceram em 2008 e 6 em 2009 e todos se encontravam a frequentar o 2.º ano pela primeira vez. A turma tinha um aluno com Necessidades Educativas Especiais, mas única e exclusivamente ao nível físico e motor. Todos(as) os(as) alunos(as) apresentavam bom aproveitamento escolar em todas as áreas, não existindo alunos(as) a beneficiar de Apoio Educativo.

Como se tratava de uma turma de 2.º ano, os(as) alunos(as) não tinham Inglês Curricular, mas Inglês como atividade Extra Curricular, 3 vezes por semana, onde era seguido o currículo de Cambridge e as crianças encontravam-se a fazer a preparação para exame Starters. A avaliação dos(as) alunos(as) nesta disciplina assumia as componentes escrita e oral.

De acordo com a análise efetuada ao Plano Individual de Turma, verificou-se que quase todos os(as) alunos(as) viviam com os dois progenitores e apenas uma aluna não tinha irmãos(irmãs). Os(as) EE pertenciam, na sua grande maioria, à classe média/alta, não existindo casos identificados de carência económica. No que concerne o nível de habilitações literárias dos(as) EE, verificou-se que a grande maioria tinha formação ao nível do Ensino Superior.

De acordo com as informações obtidas através da PTT, e através da observação direta nas diferentes alturas do dia, os(os) alunos(as) eram bastante educados(as), interessados(as), muito participativos(as) e empenhados(as) na resolução das atividades propostas. A grande maioria mostrava-se motivada em progredir e em ajudar os(as) amigos(as) no seu processo de ensino e de aprendizagem. Este era um grupo com crianças bastante curiosas, onde a maior parte dos(as) alunos(as) revelavam facilidade na aprendizagem e realizavam grande parte das tarefas sem dificuldade e de forma autónoma. Estas características mantinham-se e foram facilmente comprovadas em todas as aulas de aulas de inglês assistidas, bem como naquela que tive a oportunidade de lecionar.

Em ambas as turmas, pude comprovar que o ambiente de trabalho era bastante agradável, existindo uma boa relação entre todos(as) os(as) intervenientes. Aliás, havia uma

excelente relação dentro da comunidade educativa. Realça-se que os(as) EE eram bastante participativos(as) em todos os projetos da escola, e mostravam muito orgulho e satisfação por pertencerem àquela comunidade educativa, propondo e organizando várias atividades em conjunto com o grupo docente ou através da Associação de Pais.

Esta análise serviu de base para o desenho e desenvolvimento das atividades implementadas durante PES, a par do conhecimento prévio acerca da escola e das turmas que a compõem, uma vez que tive a oportunidade de fazer parte da equipa durante a implementação de todo o Projeto Piloto. A análise e o conhecimento prévio foram o ponto de partida para que as atividades levadas a cabo proporcionassem aos(às) aluno(as) aprendizagens memoráveis, significativas e experienciais que “ofrece un enfoque holístico, integrador que busca el desarrollo tanto intelectual como personal del aprendiz”. (Fernández-Corbacho, 2014, p.1).

2.2. ATIVIDADES USADAS EM CONTEXTO PRÁTICO: CONCEÇÃO E ANÁLISE CRÍTICA

Nesta secção faz-se a apresentação e descrição de uma aula de 120 minutos, “Masterchef Class” e as duas primeiras aulas da UD lecionada sobre a família (anexos 1 e 2).

A primeira aula aqui descrita, levada a cabo na turma do 2.º ano, foi realizada em grupos e os(as) alunos(as) tiveram a oportunidade de rever os sentidos de uma forma multissensorial e realizar, depois, um trabalho onde mostram a consolidação das suas aprendizagens. Relativamente às atividades sobre a UD da Família, o objetivo é mostrar uma sequência evolutiva de aprendizagens, comprovando que as técnicas usadas puderam potenciar as aprendizagens do(as) alunos(as).

Todas estas atividades tiveram como objetivo “juntar o melhor, não de dois, mas de três mundos”, ou seja, tentar cumprir com os objetivos propostos pelas MC, documento regulador do Inglês no 1.ºCEB, e com as planificações do Estudo do Meio, um dos documentos que orienta o ensino bilíngue, tendo sempre os(as) alunos(as) como ponto central. Neste sentido, o olhar sobre as MC foi um olhar aberto, no sentido de não prejudicar as aprendizagens dos(as)

alunos(as) e não os(as) desmotivar, uma vez que já possuíam, em alguns descritores, conhecimentos superiores aos expectáveis para este ano.

Tentar-se-ão evidenciar as técnicas de *scaffolding* usadas, que estiveram sempre presentes nas aulas e pensamento aquando da sua planificação, quer na planificação de uma aula, que na planificação de uma UD, e que foram permitindo aos(às) alunos(as) subir, a par e passo, mais um degrau no seu conhecimento.

2.2.1. A AULA – MASTERCHEF CLASS

No Caderno de Apoio, de 11 de maio de 2015, que surge como complemento às MC, lança-se um conjunto de atividades, que têm por base alguns princípios, dos quais interessam a este projeto os seguintes: “as atividades devem integrar conteúdos de outras áreas de estudo: sempre que possível, recomenda-se a integração de conteúdos trabalhados noutras áreas de aprendizagem (por exemplo: matemática, estudo do meio e expressões artísticas)” e “as atividades devem ser diversificadas: os jogos, os chants, as canções, os poemas, as histórias e as pequenas dramatizações devem ser utilizados de forma recorrente e envolver movimento e os cinco sentidos;” (Bravo, Cravo & Duarte, 2015). Desta forma, sugere-se como atividade para 3.º e 4.º anos uma atividade acerca dos cinco sentidos, baseada numa música (Anexo I):

Preparation

- Choose an easy song about the 5 senses.
<https://www.youtube.com/watch?v=OWW5IaDCI1g>
- Prepare flashcards with the phrases: *I can see, I can smell, I can taste, I can hear, I can touch.*

Procedure

- Play the song 2 or 3 times.
- Ask students to repeat parts of the song that they can remember.
- Write on the board, the words or parts of the song that the students call out.
- Ask individual students to read the words written on the board.
- Revise or pre-teach the necessary vocabulary, with the help of the words on the board.
- Hold up the flashcards and ask students to read the sentences and point to the respective parts of their body.
- Play the song again and sing along.

Follow-up activity

- Give students a worksheet with two columns: In one they should write what senses they use for the objects given in column two. Give students an example.

Example: Worksheet

I can hear the bell.	
I can taste ...	
I can see ...	
I can hear ...	
I can feel ...	
I can smell ...	

Ilustração 1 – Atividade proposta para os 3.º e 4.º anos no Caderno de Apoio às MC

No entanto, o Tópico referente aos cinco sentidos surgiu, à altura deste projeto no Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico – 1.º Ciclo (entretanto revogado pelo despacho 6605-A/2021, de 6 de julho), no Bloco 1 – À descoberta de si mesmo, no ponto 3 (O seu corpo), referente ao 2.º ano de escolaridade, o que vem dificultar o modo de atuar de um(uma) professor(a) que queira estabelecer estas pontes de forma *crosscurricular*, já que as sugestões dadas não se adequam ao contexto geral do 1.ºCEB . Ou seja, assumindo a premissa de que todos(as) os(as) alunos(as) que frequentam escolas que não são abrangidas por projetos que lhes conferem currículos próprios estão a iniciar o Inglês Curricular no 3.º ano, algumas propostas apresentadas são relacionadas com tópicos aprendidos no ano anterior, não servindo o propósito de “integrar” conteúdos com os que estão a ser trabalhados nas outras áreas, tal como é sugerido pelas autoras do documento, mas antes o de recordar ou rever esses conteúdos no ano seguinte. De facto, quando vimos esta proposta, percebeu-se, de imediato, que era demasiado abaixo dos conhecimentos dos(as) alunos(as) do 3.º ano e, surgiu esta possibilidade de fazer a aula com a turma do 2.º ano, para a qual, dentro do contexto bilingue onde se inserem, estava mais adequada. Para além disso, esta possibilidade de fazer uma aula com uma turma de faixa etária inferior à turma do estágio esteve sempre em cima da mesa, e foi logo combinada de início, uma vez que serviria o propósito de poder recolher evidências que, em contexto bilingue, quando os(as) alunos(as) chegavam ao 3.º ano, já teriam validado muitas das MC e, como tal, deveriam ser encontradas outras soluções. Esta era uma questão que tinha de ver o objetivo inicial do estudo, que foi depois alterado, mas que acabou por servir este estudo, de igual modo, no sentido de demonstrar que o *scaffolding* deve ocorrer independentemente do ano em que as turmas se encontram e também mostrar evidências em aulas que são orientadas pelo(a)

professor(a), mas co-construídas com os(as) alunos(as), conferindo-lhes aprendizagens significativas e experienciais (Ausabel, 1968; Fernández-Corbacho, 2014), algo que foi sempre pedido, quer pela Orientadora, quer pela Professora Coadjuvante.

Começa-se, então, por dar a conhecer os objetivos do ponto 3 Bloco 1 (Acerca de si mesmo), relativos ao estudo do corpo humano e, mais concretamente aos cinco sentidos:

2º ANO

BLOCO 1 À DESCOBERTA DE SI MESMO **BLOCK 1 ALL ABOUT YOU**

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...).

Ilustração 2 – Identificação da temática dentro do Programa de Estudo do Meio do 2.º ano

Dessa forma, a aula que se apresenta foi uma aula dada na disciplina de estudo do Meio / CLIL da turma do 2.º ano, com a coadjuvação da PTT. A aula não foi realizada com o grupo de estudo, de forma propositada, pensada, refletida e combinada com a Professora Cooperante, com a Orientadora de estágio e, posteriormente, com a PTT da turma em questão. O objetivo principal para o estudo prendia-se com o primeiro tema a trabalhar e, nesse sentido, esta aula serviria o propósito de perceber se muitas das MC apontadas para o 3.º ano já estariam validadas numa turma bilingue do 2.º ano.

A aula, em si, teve como objetivo a consolidação do tópico *Five Senses* e foi uma aula prática / *hands on*, na qual os(as) alunos(as) foram convidados(as) a fazer um salame de chocolate, seguindo uma receita.

Numa fase inicial, os(as) alunos(as) tiveram conhecimento do *Challenge of the Day*, para que conseguissem perceber, de forma clara, tudo aquilo que iriam realizar durante aquela aula. Logo, ficaram a saber que iriam identificar ingredientes para fazer uma receita de salame de chocolate, organizar, sequencialmente, os passos da receita e, por fim, seguir os passos aprendidos previamente, de modo a conseguir fazer a receita. Não menos importante,

reconhecer, ao longo do processo, o uso dos sentidos, separadamente e em conjunto de uma forma experimental.

De seguida, apresentam-se algumas evidências de estratégias de *scaffolding* usadas no decorrer da atividade:



Ilustração 3 – Today's Challenge com os objetivos da aula

Uma técnica muito comum de *scaffolding* e que, confesso, nunca tinha posto em prática até fazer a formação intensiva dada aos(às) professores(as) que participaram no EBP, é a partilha dos objetivos daquilo que se pretende daquela aula / atividade, em específico (que embora no questionário apresentado aos(às) professores(as) não aparecesse como opção, foi mencionada por mais do que um(a) professor(a) na opção "Outras"). O motivo é dar aos(às) alunos(as) o conhecimento daquilo que é esperado deles(as) naquela tarefa / conjunto de tarefas. E, como qualquer um(a) de nós, cada criança terá um melhor desempenho, quanto melhor perceber aquilo que lhe é pedido. Quando os objetivos da aula foram mostrados, não se notou que as crianças ficassem espantadas, pois esta é uma prática diária na escola, mas pude observar as suas caras de contentamento, principalmente quando, a seguir à apresentação dos objetivos, informei os(as) alunos(as) que iriam usar *aprons* e *chef hats*, soltando frases como: "Não acredito! Vamos mesmo fazer um Masterchef" (aluna K, Grelha de observação de aula de 06-12-2016), "AHHHHH! This is soooo cool." (aluna B, grelha de observação de aula de 06-12-2006) ou "I don't know how to cook. OMG!" (aluno A, grelha de observação de aula de 06-12-2016).

Devo confessar que esta foi uma técnica que trouxe do EBP para a minha prática e que uso até aos dias de hoje. Atualmente, na primeira aula da semana, mostro a planificação semanal (simplificada) aos(às) meus(minhas) alunos(as) do 3.º e do 4.º ano, para que tenham perceção daquilo que vão fazer, o porquê daquela sequência. Com isto, tenho verificado que, na grande

maioria, prestam bastante atenção, sendo uma valiosa ajuda no início de cada aula, já que a maioria dos(as) alunos(as) já sabe se vamos necessitar dos livros, se vamos fazer um trabalho de grupo, um trabalho de pesquisa, ou outra coisa. Noto também que, quando faltam, muitas vezes já conseguem identificar a tarefa que não fizeram.

Outra técnica de *scaffolding* aplicada foi a utilização de *realia* para a apresentação do vocabulário (ingredientes e materiais necessários para a elaboração da receita). Esta técnica foi aliada a outra, a de invocar conhecimentos prévios dos(as) alunos(as), uma vez que a maior parte do vocabulário de já era conhecido para a maior parte. Ainda assim, importa dizer que a utilização de *realia* transporta as crianças para o mundo real, para as experiências que elas já vivenciaram ou, pelos menos já tiverem contacto, nem que seja porque já viram em algum lado. Neste caso específico, estes alimentos e materiais eram do conhecimento geral, pois apesar de serem alimentos conhecidos, eram alimentos com embalagens portuguesas, o que despertou nos(as) alunos(as) reações engraçadas, tais como “Teacher, I use that sugar” (aluno A, grelha de observação de aula de 06-12-2016) e, em resposta “I don’t use that. I use one brown with an elephant” (aluna M, grelha de observação de aula de 06-12-2016).

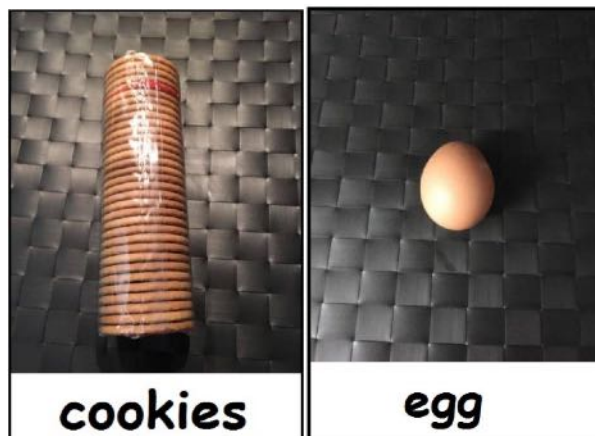


Ilustração 4 – Uso de realia para mostrar os ingredientes

Nos questionários realizados aos(as) professores(as) veremos que o recurso a *realia* vai sendo mais ou menos recorrente, mas a invocação de conhecimentos prévios não é uma técnica tão utilizada.

Depois de repetirem as frases “We need sugar”; “We need butter”; “We need chocolate”; “We need one egg”; “We need cookies”; “We need a bowl”; “We need a spoon”; “We need some

aluminum foil”, um(a) aluno(a) de cada grupo (*monitor*) dirigiu-se à professora, para buscar um cesto com todos os ingredientes e utensílios necessários à realização da receita e, antes de passar à prática, voltamos a invocar conhecimentos prévios, desta vez relacionados com os cinco sentidos, matéria essa que já tinha sido aprendida. Foram feitas as seguintes questões: “What can you see?”; “Can you see the aluminum foil?”; “Can you touch the butter?”; “Can you smell the chocolate?”; “What can you listen?”; “Can you listen to the instructions?”; “Can you feel the cookies cracking?”; “Can you hear it?”; “Can you taste aluminum foil?”; “Can you taste chocolate?”, às quais os(as) alunos(as) foram respondendo “Yes, I can” / “No, I can’t”. Mais uma vez, fez-se uma ponte com aquilo que os(as) alunos(as) já sabiam, para, de seguida, lhes dar tempo para responder e comunicar em língua inglesa, demonstrando compreensão acerca da temática. De acordo com os inquéritos recolhidos, a repetição é uma das técnicas mais utilizadas pelos(as) professores(as) durante as suas aulas, enquanto que colocar questões aparece com uma menor incidência.

De seguida, as crianças tiveram a oportunidade de passar à parte prática, de elaborar a receita nos seus grupos. E aqui foram utilizadas duas técnicas de *scaffolding* muito comuns: o *modelling* e o dar instruções *step-by-step* (que podemos ver mais à frente, na análise dos inquéritos). A primeira técnica aparece como uma guia para ajudar os(as) alunos(as) na realização da tarefa *hands-on*. E, apesar de ter planificado a aula com a ideia inicial de dar a instrução e modelar toda a atividade, tal não aconteceu. Na realidade, os(as) alunos(as) foram repetindo as duas primeiras instruções (“First I mix the sugar with the butter in the bowl” e “Then I mix the chocolate”) e percebi, rapidamente que a maior parte da turma já tinha percebido a atividade. Dessa forma, passei a pedir aos *monitors* de cada grupo que modelassem o próximo passo para os outros grupos. Segundo verificamos, esta alteração à planificação surtiu um efeito muito positivo na motivação dos(as) alunos(as). Relativamente às instruções curtas e dadas *step-by-step*, é outra técnica de *scaffolding* muito comum. Devemos ter em mente que, apesar de estarem expostas à língua inglesa durante várias horas, falamos de crianças com seis e sete anos, a quem é difícil recordar uma quantidade grande de informação. Daí, esta divisão em *chunks* mais pequenos servir como uma grande ajuda para que os(as) alunos(as) consigam memorizar com mais rapidez. Se conseguirmos aliar esta estratégia com o *modelling* ou com uso de recurso a imagens / vídeos, estamos a providenciar um *scaffolding* na medida em que estas crianças precisam. E é uma atividade experimental e experiencial e, como tal significativa para as crianças:

“A minha Mummy nunca vai acreditar que eu fiz isto!” (aluna C)

“What? Making a Chocolate salami?” (eu)

“No, Teacher. And yes. Tudo. Seguir as instructions, mix ingredients e claro, making the salami!”

(aluna C)

“Of course she will. And she will be very proud! (eu)

“Yes” (aluna C); (Conversa com a aluna C durante a aula, Grelha de observação de 06-12-2016).

Durante esta primeira parte, mais experimental, foram tiradas fotografias com uma máquina Polaróid, pela PTT, a cada um dos grupos e em cada um dos passos da receita, que foram sendo fixadas na parede com *bostik*. Na segunda parte da aula, houve mais um momento de invocar conhecimentos prévios, desta vez mais recentes para, de seguida, se elaborar um trabalho em que cada um dos grupos continha um envelope onde tinha as imagens (mais uma vez o recurso a imagens) dos ingredientes que precisavam para fazer a receita, bem como os passos da receita, escritos em papel. Para além disso, cada um dos grupos tinha de escolher alguém para ir até à parede recolher as fotos do seu grupo, de forma a colar com a frase correta, conseguindo assim uma sequência dos passos da receita. Para esta atividade a técnica de *scaffolding* utilizada foi a de trabalhar em grupos (muito utilizada pelos(as) professores(as) que responderem a este inquérito) e atribuir ao elemento mais competente a tarefa de ler as frases (uma vez que se tratava de uma turma do 2.º ano). Esta tarefa foi muito produtiva, e consegui aferir que todos os grupos, mais ou menos conseguiram fazer as tarefas e acabar mais ou menos ao mesmo tempo, o que mostra que ainda que conseguisse identificar pares mais capazes, o ZDP dos elementos da turma não estaria muito díspar, o que fez com que a atividade tivesse muito sucesso e fosse do agrado de todas as crianças.

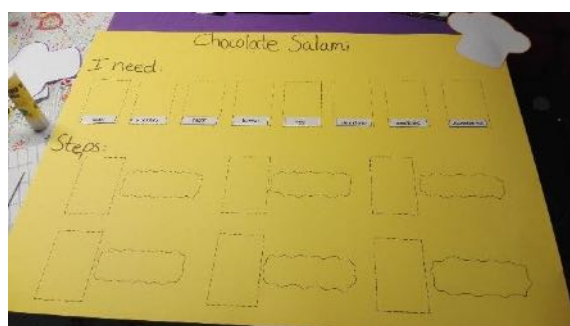


Ilustração 5 – Cartolina a preencher por cada grupo, de forma a mostrar as suas aprendizagens

Por fim, e de modo a fazer uma espécie de correção para a turma o(a) professor(a) forneceu uma cartolina já preenchida, que representa uma outra forma de fazer *modelling*, também muito usada enquanto *scaffold*, como veremos mais à frente, que permite aos(as) alunos(as) verem o resultado final, podendo validar as suas aprendizagens.

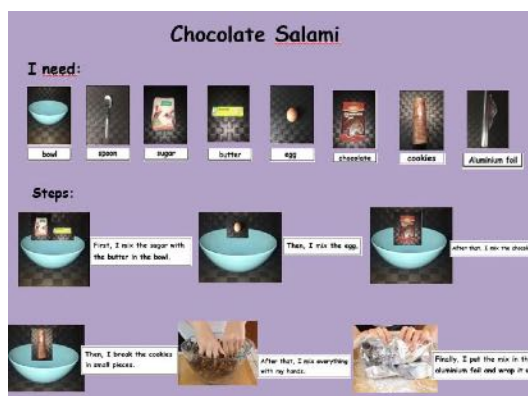


Ilustração 6 – Cartolina com o resultado final para os alunos validarem os seus trabalhos

É importante mencionar que, apesar de existirem estratégias de *scaffolding* ao longo de toda a planificação, elas foram sendo retiradas sempre que a Professora verificou que estas já não eram necessárias, dando lugar a outras, e assim sucessivamente. Começamos então uma aula com palavras soltas (ingredientes), ligamos essas palavras aos cinco sentidos, passamos apara as frases com “we need”. Depois disso, seguimos um passo a passo da receita com o *modelling* da atividade e as frases sequenciais em *chunks* pequenos, chegando à construção de uma cartolina onde os(as) alunos(as) puderam expor todo o trabalho daquela sessão. As cartolinas ficaram fixadas nas paredes da sala.

No decorrer da aula, que tinha como objetivo rever os cinco sentidos com uma atividade experiencial, os(as) alunos(as) usaram todos os sentidos, tirando o paladar, que usaram só de tarde, na hora do lanche, uma vez que o salame teve de ir ao frigorífico para solidificar.

2.2.2. A UD – MY FAMILY

É importante reforçar que os documentos reguladores, à data da PES eram diferentes daqueles que vigoram atualmente e, como tal, os objetivos a ser lecionados foram retirados do programa do Estudo do Meio (MEC, 2004), e das MC (Bravo, Cravo & Duarte, 2015). Desta forma,

e depois de combinado com a Orientadora e com a Professora Coadjuvante, fez-se uma leitura das MC como um documento aberto, uma vez que os(as) alunos(as) já tinham algumas MC validadas e, com o objetivo de os(as) levar a uma progressão nas suas aprendizagens, depois de ponderadas as estruturas consideradas pertinentes a trabalhar com a turma, escolheram-se descritores do 3.º e 4.º anos. Como aparece-me refletido na introdução à UD (Anexo C):

In this Didactic Unit, Students will study family, but I couldn't do it as it appears in the MC document. By this time, they already know the vocabulary expected, so I will make a revision and teach according to the BSP, as it appears in the *Estudo do Meio* curriculum. In my opinion, the MC must be seen as an open document, and I will use them applied to the objectives of the BSP. As someone once said, "insanity is doing the same thing over and over and expecting a different result". Having students learning the same thing they have learnt and they already know is to stop them from going further. (Planificação da UD, p.4)

Foram elencados todos os domínios e descritores das MC a ser trabalhados, mostrando que se cumpriam, num só tema, mais do que aqueles que era suposto e estavam escritos no documento (volta-se a ressaltar que muitos conteúdos já eram do conhecimento da maioria dos(as) alunos(as) e funcionaram apenas como formalização, em jeito de consolidação, até porque a Professora Coadjuvante tinha de dar provas de que esses conteúdos tinham sido lecionados). Também é importante referir esta temática faz parte do conteúdo do Estudo do Meio e, no sentido de não se repetirem aprendizagens, ficou acordado que no Inglês Curricular se abordariam os objetivos gerais 1 e 2 da Tabela 6, e os objetivos gerais 3, 4 e 5, seriam alvo de estudo em Estudo do Meio. No entanto, como os objetivos estabelecidos para a disciplina de Inglês Curricular apenas ocupavam cinco aulas, sendo que estavam previstas sete, utilizaram-se duas aulas (uma aula com dois tempos letivos) para fazer uma abordagem atual do conceito de família e dos diferentes tipos de família, partindo da exploração do livro "Who's in my Family", que levantou algumas dúvidas numa fase inicial, por tratar temas como famílias monoparentais, famílias com casais homossexuais, famílias inter-raciais, entre outros, e as reações dos(as) alunos(as) podiam não ser as esperadas. No entanto, numa perspetiva de educação para a cidadania, e com vista a uma educação holística, humanista e virada para o século XXI, num mundo onde o conceito de família se tem vindo a alterar e alargar, pareceu-nos importante trazer este tema para a turma e, apensar de algumas incertezas iniciais, foi considerado como fundamental despertar as crianças para o quão a sua família é especial e única e, como tal, deve

ser amada e respeitada, assim como todas as outras famílias. Para além disso, e “desafiada” pela Professora Coadjuvante, que usava sempre a pirâmide de Maslow⁴ (1943), acerca da Hierarquia das Necessidades, concluiu-se que o(a) professor(a) e os(as) alunos(as) devem conseguir chegar à realização pessoal e ser capazes de resolver problemas, perder os preconceitos e usar da sua criatividade. E, a par do que já tinha acontecido na aula apresentada na turma do 2.º ano, pretendia-se chegar a este patamar no final da UD.

As tabelas seguintes, retiradas da planificação elaborada para a UD referenciam esse trabalho de articulação interdisciplinar entre o programa de Estudo do Meio e as MC:

GROUP PF PUPILS	
Portuguese-speaking young learners, aged 8-9 years old, attending a bilingual state school. They have 30% to 35% of their school curriculum in English in the subjects of <i>Estudo do Meio</i> , <i>Expressões</i> and <i>Oferta Complementar</i> . They also have English Classes.	
Level – A1 and A2	
Learning Environment – Primary School	
GENERAL AIMS FROM MEC and EBP	
Members of my family:	
1 -Identify family relations (uncles and aunts, cousins, etc)	
2 – Make a simple family tree (three generations – back to grandparents)	
My family past:	
3 -Recognize significant dates and events in family history: put them in a timeline.	
4 -Recognize important places for family history: mark the locations on maps or plants.	
5 -Knowing units of time: the decade.	

Tabela 6 – Objetivos do programa do Estudo do Meio e do EBP para o tópico da família

Domínio	Objetivo	Descritor
Domínio Intercultural (ID3)	Conhecer o dia-a-dia na escola.	1. Identificar objetos e rotinas na sala de aula. 2. Identificar jogos e brincadeiras.
	Conhecer-se a si e ao outro	1. Identificar-se a si e aos outros. 2. Identificar elementos da família restrita e alargada. 3. Identificar animais de estimação. 1. Reconhecer nomes próprios (António, Sue)

⁴ A hierarquia das Necessidades de Maslow aparece, pela primeira vez, na *Revista Psychological Review*, em 1943 e organiza, de forma hierárquica as necessidades humanas, sendo que na base estão as necessidades mais básicas do ser humano e, no topo, as suas realizações pessoais. Assim, e dividida em cinco categoria temos, na base as necessidades Fisiológicas (como respirar, comer ou dormir), seguindo-se as de Segurança (como saúde, família e emprego), as Sociais (como amor, amizade, comunidade), as de Estima (como confiança, respeito e autoestima) e, por último, as de Realização Pessoal (como a criatividade ou a resolução de problemas).

<p>Léxico e Gramática (LG3)</p>	<p>Conhecer algum vocabulário do dia-a-dia</p> <p>Conhecer algum vocabulário relacionado com a escola.</p> <p>Conhecer vocabulário simples, de forma contextualizada, com base nas estações do ano.</p> <p>Conhecer, de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua.</p>	<p>4. Identificar membros da família restrita e alargada (<i>mother, grandfather</i>).</p> <p>5. Identificar números até 20.</p> <p>6. Identificar os dias da semana.</p> <p>7. Identificar os meses do ano</p> <p>1. Identificar pessoas dentro da sala de aula (<i>teacher, student</i>).</p> <p>2. Identificar objetos dentro da sala de aula (<i>desk, chair</i>).</p> <p>1. Identificar vocabulário relacionado com o outono/<i>autumn</i>: Condições climáticas (<i>chilly, cloudy</i>).</p> <p>7. Usar <i>lexical chunks</i> ou frases que contenham</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Adjectives</i> (<i>brown dog, sunny day, hot chocolate</i>). ● <i>Determiners</i> (<i>this is my book, that's your pencil</i>). ● <i>Personal Pronouns</i> (<i>I'm from Portugal, he's 8 years old, they're English</i>). ● <i>The verb to be</i>. ● <i>The verb to have</i> (<i>got</i>).
<p>Compreensão Oral (L3)</p>	<p>Compreender algumas palavras e expressões simples.</p>	<p>1. Identificar diferentes formas de cumprimentar (<i>hi, good morning</i>).</p> <p>2. Identificar diferentes formas de se despedir (<i>bye, see you later</i>).</p> <p>3. Identificar diferentes formas de agradecer (<i>thanks, thank you</i>).</p> <p>4. Identificar diferentes formas de elogiar e de incentivar (<i>good, well done</i>).</p> <p>5. Identificar formas de aceitar e de rejeitar (<i>yes, please; no, thank you</i>).</p> <p>6. Entender instruções breves dadas pelo professor (<i>come in, colour the sun yellow</i>).</p> <p>7. Identificar números e datas.</p> <p>8. Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados.</p> <p>1. Cumprimentar (<i>good morning Miss Santos, bye James</i>).</p> <p>3. Despedir-se (<i>bye, see you later</i>).</p> <p>4. Responder sobre identificação pessoal.</p> <p>5. Responder sobre preferências pessoais.</p>

Produção Oral (SP3)	Interagir com o professor, utilizando expressões ou frases simples.	2. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados. 3. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas. 4. Repetir rimas, <i>chants</i> e canções ouvidos em meios áudio e audiovisuais.
Leitura (R3)	Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua.	6. Comunicar informação pessoal elementar: <i>name, age, family</i> .
Escrita (W3)	Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas 14. Compreender palavras e frases simples. Utilizar, com ajuda, palavras conhecidas	3. Identificar vocabulário familiar. 4. Ler pequenas frases com vocabulário conhecido. 1. Legendar imagens. 3. Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas.

Tabela 7 – MC a serem validadas durante a UD

Lessons	Summary	Aims	Lexis	Structures
1	This is my family ((general aim 1))	To introduce the lexical family set. To identify and name the members of the family. To practice listening, speaking, reading and writing skills, as well as critical thinking... To revise <i>Personal Pronouns</i> and <i>Possessive Determiners</i> in context. To revise the structure <i>His/ Her favourite...</i>	<i>Mother, father, brother, sister, uncle, aunt, grandfather, grandmother, cousins, husband, nephew, niece, pets.</i>	<i>This is... She/he is... Her /his name is... His/her favourite... His/Her favourite colour is...</i>
2 (general aim 1)	<i>Family: Have you got any brothers / sisters? Yes, I have. No, I haven'</i>	To introduce lexical chunk <i>Have you got (any brothers / sisters?)</i> To identify and name the members of the family. To practice listening, speaking, reading and writing skills, as well as critical thinking...	<i>Mum, dad, grandma, grandpa</i>	<i>She/he is... Have you got any brothers / sisters? Yes, I have. / No, I haven't. How many?</i>

		To revise <i>Personal Pronouns</i> and <i>Possessive Determiners</i> in context. To identify physical similarities between the members of the family.		
3 and 4 (general aims 1 and 2)	<i>My Family:</i> <i>Have you got a brother or a sister? – Class graph</i> <i>How many brothers and sisters have you got? – Class graph</i> <i>Classroom Graph</i>	To introduce lexical chunk <i>How many?</i> To count the numbers of brothers and sisters in their families. To predict, analyse and present data To build a group graph To build a classroom graph	(In context)	<i>Have you got any brothers / sisters?</i> <i>I've got...</i> <i>How many brothers / sisters have you got?</i> <i>I think...</i> <i>In my opinion...</i> <i>There are...</i>
5 (general aim 2)	<i>Family Tree</i> <i>Family relations</i> <i>The generations</i>	To introduce the generations topic; To analyse a Family Tree; To fill information about the close family; To recognize, ask and answer questions on member in our Family Tree; To build a Family tree by following instructions.	<i>First generation,</i> <i>Second generation,</i> <i>Third generation,</i> <i>marry, older</i>	<i>I've got</i> <i>Got married</i> <i>They are older than..</i>
6 and 7	<i>Families are all different and unique</i> <i>Different types of families</i>	To recognize and identify different types of families. To describe some characteristics of different types of families. To take conclusions according to their thoughts and observations. To understand each family as unique and special	<i>Big, small, short, tall, heterosexual, homosexual, Caucasian, black.</i>	<i>It is...</i> New structures: <i>It is a big family</i> <i>It is a small family</i> <i>It is a rich family</i> <i>It is a poor family</i> <i>It has short people.</i> <i>It has tall people.</i> <i>It is a heterosexual family.</i> <i>It is a homosexual family.</i> <i>It is a Caucasian family,</i> <i>It is a black family.</i>

Tabela 8 – Planificação da UD, incluindo os objetivos do Programa de Estudo do Meio e as MC

As atividades aqui relatadas referem-se à aula 1 e 2, lecionadas nos dias 11 e 17 de novembro de 2016, respetivamente, por se tratar de 1 aula de início de unidade, onde o objetivo primordial é, para além de rever o vocabulário da família (aprendido durante o 1.º ano), motivar os alunos para a aprendizagem do tema e criar conexão com a turma.

Na aula 1, a professora começa a aula com a rotina diária: saudar os(as) alunos(as), escrita da data e o sumário e o jogo *Simon Says*, para fazer uma revisão do vocabulário aprendido na

aula anterior. Esta rotina diária gerou, numa fase inicial, alguma controvérsia com a Professora Coadjuvante, que perentoriamente afirmou que, mesmo nas aulas lecionadas pelas Estagiárias, esta rotina tinha de estar presente, por ser isso mesmo, uma rotina. Efetivamente, numa fase inicial, era visível a satisfação das crianças em realizarem este jogo, já que se podiam movimentar e, ao entrarmos na sala os(as) alunos(as) já estavam preparados(as) para o início do jogo (“Today, I will win”; “I Love this”; “So funny”; “We are super ready”; “Silence, let’s start Simon Says”, relatos recolhidos na Grelhas de observação de aula ao longo das aulas assistidas, por parte de vários(as) alunos(as) da turma). No entanto, esta rotina acabou por se tornar demorada, já que, à medida que os(as) alunos(as) progrediam nas aprendizagens, era mais difícil errarem no jogo e chegar a um “vencedor”. Confesso que nas aulas preparadas, sentiu-se a falta de algum tempo para trabalhar o tema, o que me fez refletir, numa das reuniões com a Professora Cooperante e com as restantes colegas estagiárias, que achava que se deveria manter a rotina existindo, no início de cada aula, um jogo, uma canção, mas estas atividades que pudesse ser mais curta ou ajustadas na sua duração, já que podiam influenciar o decorrer da aula e, por vezes, havia a necessidade de correr para conseguir cumprir o plano. Para além disso, era perceptível que, alguns(algumas) alunos(as), principalmente os(as) mais competentes já não se sentiam motivados(as) para o jogo (“Teacher, quem não quiser jogar pode ficar a ler um livro?” (Aluno DD, Grelha de observação de aula de 4 de outubro de 2016); “Can you all loose fast, please? This is so boring” (Aluno FF, Grelha de observação de aula de 8 de outubro de 2016); “Nós vamos sempre jogar este jogo? Não podemos jogar outro qualquer?” (aluna MM, Grelha de observação de aula de 17 de outubro de 2016, preenchida por uma colega estagiária, por ser uma aula lecionada por mim).

Depois da rotina inicial, a Professora começou a entoar a canção utilizada em atividades de *Circle Time*, sendo que, como os(as) alunos(as) já conheciam a música, se foram deslocando dos seus lugares para se sentar no local existente na sala para atividades em círculo. Quando todos(as) se sentaram a professora apresentou uma *surprise box*.



Ilustração 7 – Apresentação da aula numa *surprise box*

De seguida, de dentro da caixa, surge uma folha em cartolina com o título da história que os(as) alunos(as) vão ouvir, com um coração dobrado a meio, utilizando *visual aids*. A professora lê o título: “Who lives inside my heart?” e pergunta à turma se conseguem adivinhar qual é o tema da história que vão ouvir. Aqui, e por vários motivos distintos, fez-se uso de uma técnica de *scaffolding* que, pessoalmente, me faz muito sentido, pelas vivências enquanto professora e daquilo que pude observar antes, durante e após a PES: colocar questões abertas aos alunos. Logo à partida, porque esta técnica permite que cada aluno(a) possa, no seu patamar, organizar e fazer uso dos conhecimentos que já possui e, neste sentido, as respostas serão sempre diferentes de aluno(a) para aluno(a). Para além disso, é uma técnica que remete para a reflexão, para as vivências pessoais de cada um (uma) que, naturalmente não serão iguais e, por isso, as respostas são todas enriquecedoras, como se verificou com esta simples pergunta: “I think it’s about the planet” (aluno XX); “Friends” (aluno DD); as nossas coisas favoritas (aluna LL); “About the family” (aluna BB); “I think it’s Jesus” (aluno FF); “eu acho que pode ser sobre coisas e pessoas que nos fazem falta porque we love a lot, até, por exemplo sobre o nosso dog, se tivermos um dog e ele for very cute” (aluna II). Estas foram algumas das respostas apontadas na grelha de observação de aula de 11 de novembro que, por outro lado, demonstram que os(as) alunos(as) se sentiram motivados(as) para o tema (o outro objetivo do uso desta técnica de *scaffolding* na fase inicial da UD e não numa fase posterior). Por último, porque embora possa ter uma multiplicidade de respostas que podem ir a diversos temas, quando respondida, acaba por ser uma forma muito objetiva de direcionar os(as) alunos(as) para o assunto / a temática. No entanto, ainda que apenas por uma questão de número não tivesse colocado esta técnica nas

opções do questionário, pude verificar que nenhum(a) professor(a) relatou fazer uso dela, mesmo existindo a opção de mencionar outras técnicas que utilizam, para além das mencionadas.

A professora abriu o coração e os(as) alunos(as) conseguiram ver que, dentro desse coração estava a letra “F” e outro coração. Os(as) alunos(as) facilmente chegaram a palavra *family*.



Ilustração 8 – Apresentação do tema através da pergunta “Who lives inside my Heart?”

Após perceberem que o tema da história era a família, a Professora disse à turma que esta história era sobre aqueles que vivem dentro do seu coração e, de imediato, alguns(algumas) alunos(as) perceberam que se tratava da sua própria família: “Teacher, it’s about your family!” - aluno FF; “Ah... Teacher é sobre a tua family?” – aluna CC; “WOW! We will learn about your family! It’s so cool.” - aluna BB (Grelha de observação de aula de 11 de novembro de 2016).

Antes de introduzir a história, a professora deu instruções claras à turma, mostrando uma *handout* com as fotos que iriam aparecer durante a história e explicou, apontado para as fotos que, enquanto estivessem a ouvir a história, deveriam preencher as informações em falta para cada membro da família (nome e cor favorita). Informou também que, no final da apresentação de cada membro da família daria algum tempo para que os(as) alunos(as) pudessem escrever, enfatizando que, por ser um tema tão querido e tão especial não iria falar alto e, por isso mesmo, todos(as) teriam de respeitar as regras para conseguirem fazer o trabalho. Esta técnica de

scaffolding, de dar informações claras e com uso a de *visual aids*, revelou-se muito eficaz nesta aula e é uma técnica muito usada pelos professores, como se verá no capítulo seguinte, na análise aos questionários.

	Nome	Idade	
			
			
			
			
			
			
			
			
			
			
			
			
			
			
			

Ilustração 9 – Atividade *while listening*

Depois de distribuídas as *handouts* e lápis (que foram sendo passados entre os(as) alunos(as), a professora passou à leitura da “história”, apresentando, desta forma, cada membro da sua família: *He/she is X (name). He /she is Y (age). His/her favourite colour is Z (colour) He / she is my ...* (anexo C, p.59; Ilustração 10). Enquanto a professora apresentava as imagens, o grau de parentesco presente na parte inferior de cada fotografia estava tapado com tiras de papel

colorido, para que os(as) alunos(as) pudessem adivinhar o grau de parentesco, terminando a frase *he/she is my...*, objetivo que foi cumprido com bastante facilidade. Devemos recordar que era espectável que a maior parte das as crianças conhecessem grande parte vocabulário relacionado com a temática, uma vez que já havia sido lecionada em Estudo do Meio no 1.º ano (embora pudessem estar esquecidos(as) de uma ou outra palavra e não estivessem ainda familiarizados com as palavras *uncle*, *aunt* e *cousin*) e, portanto, esta era uma aula para rever o vocabulário e introduzir as palavras novas e, essencialmente para que os(as) alunos(as) se motivassem para a aprendizagem do tema.

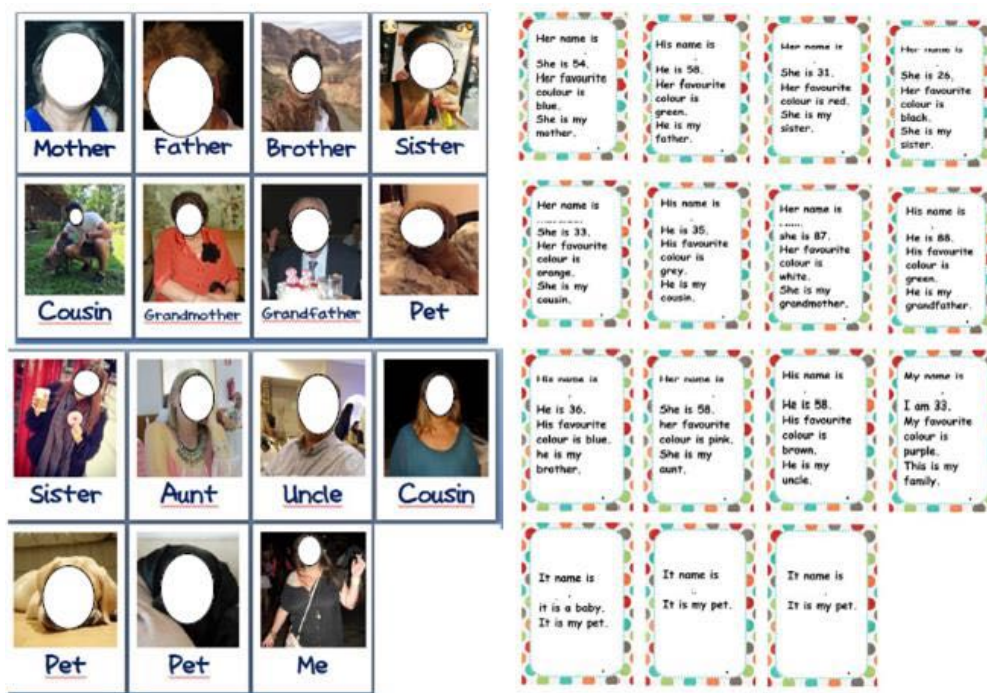


Ilustração 10 – Fotografias / *flashcards* da família da professora (frente e verso)

Depois da leitura, os(as) alunos(as) regressaram aos lugares, enquanto a professora fixou as imagens ao quadro interativo com imanes e houve lugar a alguma perguntas guiadas (apontando, por exemplo para a fotografia da mãe: *Who is she? What's her name? What's her favourite colour?*), outra técnica de *scaffolding* que nos pareceu ser bastante eficaz, no sentido de verificar as aprendizagens, mas que não foi tão expressa pelos(as) professores(as) que responderam ao questionário. No entanto, nesta aula, conseguiu-se, através desta estratégia, aferir se os(as) alunos(as) tinham conseguido realizar a tarefa *while reading*, e proceder-se a uma verificação da compreensão dos(as) alunos(as), recorrendo a *thumbs-up*, que é também uma

técnica de *scaffolding* considerada importante por nós na medida em que nos permite saber se podemos avançar para o degrau seguinte. Eis algumas respostas de vários(as) alunos(as), apontadas por uma colega Estagiária que estava a assistir à aula: “Teacher, és parecida com a tua mãe”; “Teacher, I have a question for you: What is my favourite colour? It’s the same of one of your sisters”; Teacher, your sister is very beautiful”; “Teacher, posso trazer photos da minha family?”; “Teacher, your family is very big”; “Podemos fazer um book das nossas families?” (grelha de avaliação da colega Estagiária, do dia 11 de novembro de 2016, na qual os(as) alunos(as) não estavam identificados.)

De seguida, os(as) alunos(as) repetiram o vocabulário que estava no quadro, à medida que a professora ia destapando as palavras das imagens para que todos(as) pudessem fazer o registo escrito do vocabulário na terceira coluna da *handout* dada (ilustração 10), fazendo uma espécie de legendagem, que nos parece importante, principalmente numa fase preliminar de uma nova UD. Pelos resultados dos inquéritos, o *labelling*, a par de outra(s) técnicas de *scaffolding*, revelou-se na técnica de *scaffolding* mais utilizada pelos(as) professores(as).

A opção por utilizar uma história que, na realidade, não era mais do que uma narração através de fotografias dos membros da família da professora, com o nome, a idade e a cor favorita de cada familiar foi escolhida logo no início, quando foi feita a divisão das aulas e UD a ser lecionadas por cada Estagiária e nos calhou a temática da família. Na altura, esta opção foi conversada com a Orientadora e com a Professora Coadjuvante, que gostaram e aprovaram a ideia, depois de ter sido apresentada a justificação que ligaria a professora e os(as) alunos(as) e, para além disso, mataria a curiosidade que as crianças destas faixas etárias demonstram ter pela vida dos(as) professores(as). Não foi transmitido à turma nenhum dado demasiado pessoal, ou algo inapropriado de se transmitir, preocupação que surgiu aquando da reunião com o núcleo de Estágio e, deste modo, pareceu-nos uma atividade bastante adequada, na medida em que “[t]he process of story sharing within a classroom environment can help to create connections between the story sharer and his/her audience” (Rhodes (2019)). Aliás, a primeira opção foi a de usar fotos reais, ao invés de *cartoons* e, logo de seguida surgiu a ideia de usar fotos da própria família. A ideia do uso de *realia* mantinha-se, como estratégia de *scaffolding* que, tal como explicado anteriormente, transporta as crianças para as suas vivências pessoais e, ainda que cada uma seja única e especial, todas as crianças da turma tinham uma família, facto que foi determinante em levar esta opção avante.

Esta primeira aula da UD foi uma aula assistida pela Orientadora, juntamente com a Professora Coadjuvante fizeram vários elogios, tanto às atividades escolhidas, como relativamente às estratégias usadas. Nas palavras da orientadora “a aula mostrou aquilo que tu és, uma pessoa muito meiga, como imensa facilidade em arranjar estratégias de se relacionar com vários tipos de público, que não gosta de falar alto e prefere negociar do que se impor” (ata da reunião com a Orientadora, a Professora Coadjuvante e Estagiárias). A mesma apontou “alguma dificuldade na gestão do tempo, devido às rotinas iniciais, que deviam ter sido suprimidas ou encurtadas porque fizeram com que a parte final, mais de interação em língua inglesa fosse apressada (Idem), sendo essa a proposta de melhoria para as próximas aulas. No entanto, apontou a escolha das fotografias pessoais como o momento alto da aula, pois “quando as crianças se aperceberam que se ia falar da vida da professora, criou-se imediatamente a ligação pretendida e as crianças ficaram muito motivadas, a um ponto que até foi enternecedor”. De facto, e apesar de, em conversas com colegas de profissão, algumas se revelarem contra estas partilhas, consideramos que esta opção foi eficaz, verificando-se a motivação dos alunos para a temática, bem como a ligação que era pretendida. Segundo Rhodes (2019), os(as) professores(as) devem utilizar estas narrações / histórias “to build connection and rapport in order to strategically improve student effort, engagement, and ultimately, learning”.

Na segunda aula desta UD o objetivo era introduzir a grammar chunk “Have you got (any brothers / sisters)?”, “Yes, I have / No, I haven’t”.

Nesta aula, devido, às restrições de tempo da aula anterior, optou-se por cantar uma canção ao invés de jogar o *Simon says*, imediatamente a seguir a escrever o sumário da aula anterior.

De seguida, a professora informou os(as) alunos(as) acerca do *challenge* para aquela aula, dando a conhecer os objetivos de aprendizagem e fixou no quadro as imagens do seu irmão e das suas irmãs e disse *I’ve got one brother and two sisters* e repetiu a frase. Utilizou-se, mais uma vez *visual aids* e a repetição. Depois, para fazer a pergunta, questionou os alunos: *Now let’s talk about you. Have you got any brothers? Have you got any sisters?*, à medida que colava umas *speech bubbles* na grammar wall, juntamente com as respostas possíveis *Yes, I Have / No, I haven’t*.



Ilustração 11 – Introdução da estrutura gramatical, através de *speech bubbles*

De imediato os(as) alunos(as), ao lerem as *speech bubbles* começaram a fazer a pergunta, uns aos outros e a professora pediu que parassem. Chamou até si quatro alunos(as) (escolhidos(as) previamente, para que fossem possíveis dar as respostas i) *Yes, I have. I have got one sister;* ii) *Yes, I have got one brother;* iii) *Yes, I have. I have got one brother and one sister;* iv) *No, I haven't.* Esta atividade foi baseada nas técnicas de *modelling* e dar exemplos (quase sem evidências no questionário elaborado aos(às) professores(as). Os(as) alunos(as) tiveram, depois algum tempo para praticar com os(as) colegas de grupo para se familiarizarem com a estrutura, que também assume alguma importância no sentido de deixar os(as) alunos(as) experimentarem e usarem a língua uns com os outros, sem medo de errar.

De seguida, a professora apresentou o seguinte *roleplay*, recorrendo a *finger puppets*:

Ana - Hello! My name is Ana.

Pedro - Hello, Ana. My name is Pedro.

Have you got any brothers?

Ana - Yes, I have. I have got one brother.

Have you got any brother?

Pedro - No, I haven't. Have you got any sister?

Ana - No, I haven't. Have you got any sister?

Pedro - Yes, I have. I have got 3 sisters. (Anexo C, p.26)

Os(as) alunos(as) tiveram a oportunidade de realizar esta atividade de *roleplay* com o(a) seu(sua) colega do lado e com outros(as) colegas dentro do grupo. O diálogo ficou projetado no quadro, para que os(as) alunos(as) pudessem olhar, sempre que precisarem. Entretanto, a professora foi passando pelos grupos e deixando uma folha, virada para baixo, no lugar de cada um(a), e foi tendo a oportunidade de ouvir os *roleplays* de todos(as) os(as) alunos(as) de modo informal, uma vez que só estava a deixar uma folha. Mais uma vez, importa salientar que os(as) alunos(as) eram bastante empenhados(as) nas tarefas e, mesmo aqueles(aquelas) que apresentavam mais fragilidades da aprendizagem, participavam nas tarefas de modo organizado e dedicado. Aqui, as técnicas utilizadas foram as de trabalho em pequenos grupos e trabalho de pares, após modelação das atividades. O trabalho em pequenos grupos ou a pares, foi, a par da legendagem, a técnica mais utilizada no questionário realizado aos docentes. De facto, estas técnicas permitem-nos um trabalho mais direcionado a cada um(a) dos(as) alunos(as) e, ao mesmo tempo, menos expositivo, principalmente para os(as) alunos(as) que apresentam alguma resistência ou nervosismo perante o grande grupo. Paralelamente, pela observação direta, pode-se constatar que os(as) alunos(as) conseguiram treinar a nova estrutura gramatical de uma forma mais informal, no sentido em que estavam mais relaxados, como que numa brincadeira com os pares (“This is the best lesson ever. The teacher is here but we are doing it in group” - aluno FF; “Can you help XXXX? I think he needs help to say the question” – aluno OO; “Tão fixe, a Teacher deixa-nos trabalhar sozinho e mudar de pares” - aluna TT, grelha de observação de aula de 17 de novembro de 2016). Paralelamente, e à medida que iam trocando de pares, ouvindo e fazendo várias vezes, pedindo ajuda a pares mais competentes, os(as) alunos(as) foram reforçando a compreensão e a pronúncia da estrutura gramatical, reconhecendo-se que todo(as) necessitam de algum tempo (uns mais do que outros) para processar o conhecimento adquirido mais recentemente, bem como para se apropriarem do sentido das estruturas e da sua pronúncia e que esse processo será mais significativo quando feito com pares que partilham a mesma experiência

Depois de 10 minutos, a Professora pediu aos(às) alunos(as) que voltassem aos seus lugares e informou-os que teriam outra atividade, desta vez uma *Class Survey*, na qual poderiam entrevistar três colegas em cinco minutos. Mais uma vez, os objetivos foram passados de forma bastante clara e objetiva, por forma a que todos entendessem: teriam de falar sempre em inglês, ser organizados e falar baixo e ser rápidos. Os primeiros três alunos a conseguirem cumprir todos

os passos receberiam um carimbo de vencedor. A atividade foi modelada por dois(duas) alunos(as) mais competentes, sendo que, enquanto todas as crianças realizavam a tarefa, esta foi cronometradas e aferiu-se que apenas três não conseguiram terminar nos 5 minutos, mas apenas porque os(as) amigos(as) que queriam entrevistar estavam já a ser entrevistados por outros(as) alunos(as).

Class Survey

Have you got any brothers?

Yes, I have.

One,

How many?

How many?

	Me	Friend _____	Friend _____	Friend _____
	✓ / ✗	✓ / ✗	✓ / ✗	✓ / ✗
	How many?	How many?	How many?	How many?
brothers				
sisters				

Friend _____	Friend _____	Friend _____
✓ / ✗	✓ / ✗	✓ / ✗
How many?	How many?	How many?

Have you got any brothers or sisters?

Yes, I have. No, I haven't.

Ilustração 12 – Class Survey

3. ANÁLISE DOS DADOS

3.1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

Nesta secção, iremos apresentar a análise dos dados obtidos pela leitura e interpretação das respostas. O questionário, tal como afirmado anteriormente subdivide-se em três partes, cada qual com um objetivo específico.

Assim, e referente à Parte I, onde se pretendem obter respostas que possam caracterizar os(as) inquiridos(as) social e profissionalmente:

Pela análise das respostas às duas primeiras questões, podemos verificar que, relativamente à idade, houve uma maior incidência nas faixas etárias dos 31 aos 40 anos (30%) e dos 41 aos 50 (40%) e, analogamente ao género, a maioria dos respondentes (70%) são do sexo feminino e 25% do sexo masculino. 5% dos(as) inquiridos(as) preferiram não responder à questão. Esta informação possibilita-nos dizer que o grupo que respondeu ao inquérito é um grupo com pessoas jovens e de meia idade.

Relativamente às questões 3, 4 e 5, acerca da habilitação académica dos(as) inquiridos(as), grupo de recrutamento da formação inicial e habilitação profissional para lecionar o grupo 120, podem-se aferir as seguintes conclusões: a maioria dos(as) inquiridos(as) tem habilitações académicas ao nível da Licenciatura (75%) e 25% possuem o grau de Mestre, o que indica que a grande maioria deverá ter feito a sua formação inicial antes da entrada em vigor do Processo de Bolonha, a partir do qual só é conferida habilitação para a docência aos detentores do grau de Mestre; ao nível da formação de base, nota-se uma maior distribuição pelos grupos, notando-se uma incidência maior no grupo 110 (40%), seguidos do grupo 330 (25%) e o 220 (20%). Não deixa de ser curioso que, sete anos após de o Inglês se ter tornado parte integrante do currículo do 1.ºCEB, apenas 10% dos(as) inquiridos(as) tenha como formação de base o grupo 120, o que vem reforçar a ideia de que a maioria dos professores que hoje lecionam no grupo terá realizado a sua formação base no período pré Processo de Bolonha e deixa já adivinhar que, a terem habilitação para a docência do grupo 120, esta terá sido através de formações que não conferem grau; relativamente à habilitação para a docência do grupo 120, a resposta foi mais ou

menos equilibrada, sendo que 60% das pessoas inquiridas responderam que sim e 40% responderam que não. Isto parece evidenciar que, embora não haja um 50% - 50%, houve um equilíbrio entre o n.º de respondentes da área do Inglês e o n.º de pessoas que estão ou estiveram ligadas ao Ensino Bilíngue.

4 – Grupo de recrutamento da formação inicial:
20 responses

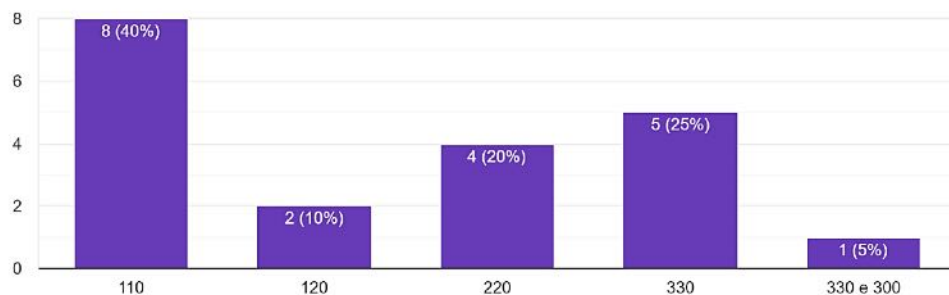


Gráfico 1 – Grupo de recrutamento da formação inicial dos(as) inquiridos(as)

5 – Possui habilitação profissional para lecionar a disciplina de inglês no 1.º CEB?
20 responses

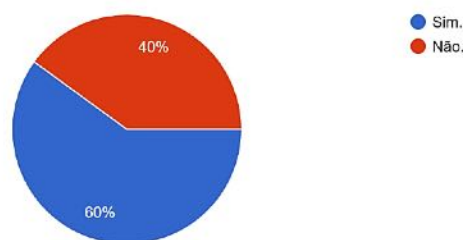


Gráfico 2 – Habilitação profissional para o grupo 120

No que concerne a formação complementar em língua inglesa, apresentam-se duas análises: a primeira indicativa do tipo de formação que os(a) inquiridos(as) procuram, o que nos conduz a algumas conclusões. A saber, as opções que constavam no questionário eram as seguintes: Curso de especialização; Pós-Graduação; CIPELT – Certificate in Primary English Language Teaching; Não possui Formação Complementar nesta área; outras (onde o(a) inquirido(a) registava as formações complementares que realizou, na área da língua inglesa). Destas opções, a formação mais apontada foi o CIPELT (5 inquiridos(as)), como os gráficos anteriores já faziam antever. Destaca-se também a opção “Não possui Formação Complementar

nesta área” (2 inquiridos(as)). No entanto, a opção mais usada foi a “outros”, na qual os(as) inquiridos(as) puderam elencar as formações realizadas no âmbito do Inglês. Desta forma, podemos verificar que a formação mais procurada é a formação em CLIL – EBP (7 inquiridos(as)), seguida de Mestrados na área do Ensino de Inglês no 1.ºCEB (3) e o Teaching English to Students of Other Languages - TESOL (3), embora com uma diferença significativa. Outras formações mencionadas pelos(as) professores(as) foram: Teaching Knowledge Test - TKT, Certificate of English Language Teaching to Adults - CELTA, Teaching English through CLILTETC, Jolly Phonics, Jolly Grammar, Cursos internacionais de CLIL, International Baccalaureate - IB, Teaching Young Learners - TYL, Methodology Refresher e Cambridge Proficiency in English - CPE. Isto demonstra uma ampla procura por formação complementar, principalmente na área do CLIL, metodologia adotada em contextos bilíngues, tais como o contexto onde decorreu a PES, o que vem demonstrar que, também para os(as) professores(as), o contexto onde ocorrem as aprendizagens assume grande importância, e que as necessidades formativas em cada contexto são, também elas diferentes. E essa percepção fez-me criar outro quadro, acerca da quantidade de formações complementares que alguns(algumas) inquiridos(as) apresentam. Desta forma, 8 professores(as) fizeram uma formação complementar, 4 professores(as) fizeram seis, 3 fizeram duas, 2 fizeram sete, 2 não fizeram qualquer formação e um fez quatro formações.

Quando se fez uma análise individual dos questionários (Anexo F), conseguiu-se perceber, de imediato, que os(as) professores(as) que exercem ou já exerceram funções em estabelecimentos de ensino em contexto bilíngue mostram ter bastante mais formação que os(as) restantes inquiridos(as). A título de exemplo, podemos ler as respostas dos(as) professor que responderam aos questionários 11 e 12 (que exerceram ou exercem funções num estabelecimento com contexto de educação bilíngue) e as respostas dos(as) professores(as) que responderam aos questionários 3 e 16, relativamente às formações complementares realizadas (para além daquelas que eram apresentadas na pergunta): “Clil for Primary Teachers (1,2,3 e 4 anos), Clil for Primary Teachers (Pilgrims), Teaching Young Learners (Nile)”(questionário 11); “Content and Language Integrated Learning (primary); Clil for Primary Teachers (do 1º ao 4ºano); Jolly Phonics; Jolly Grammar;” (Questionário 12); “Mestrado” (Questionário 3); “Mestrado in Teaching English in the 1st Cycle of Basic Education” (Questionário 16).

Efetivamente, tendo a professora já exercido funções e realizado a PES em contexto de ensino bilíngue, pode comprovar a necessidade de formação específica e contínua.

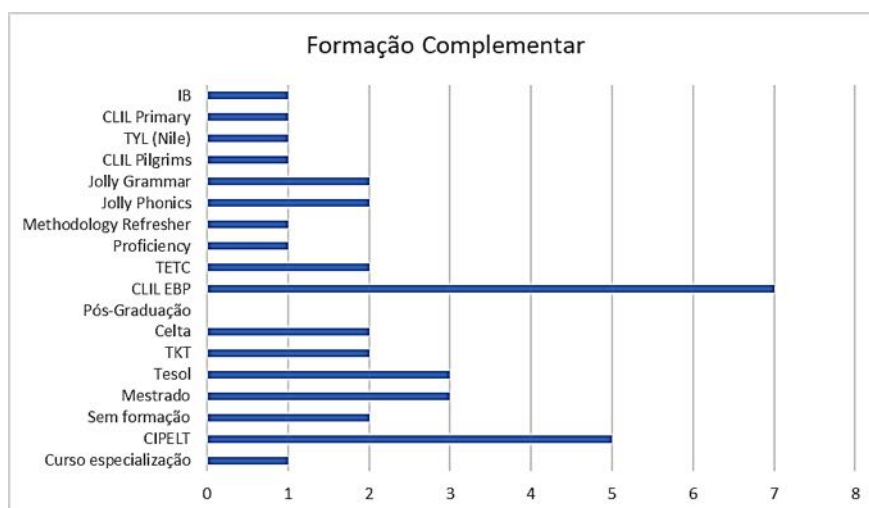


Gráfico 3 –Formação Complementar dos(as) Inquiridos(as) - Variedade

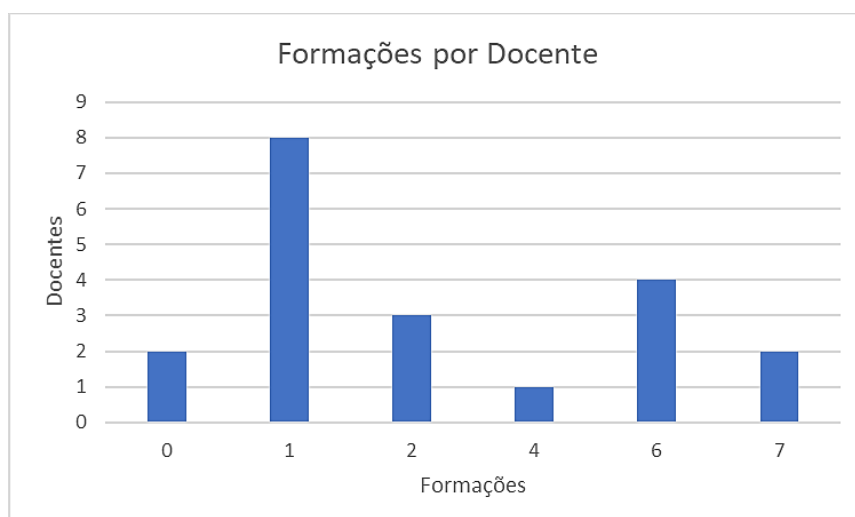


Gráfico 4 –Formação Complementar dos(as) Inquiridos(as) - Quantidade

Relativamente às questões 7, 8 e 9, ligadas ao tipo de estabelecimento em que os(as) inquiridos(as) exercem as suas funções, se já tiverem algum contacto profissional com o ensino bilingue e, no caso de se verificar, que cargo(s) desempenhou, observam-se as seguintes realizações: 75% das pessoas inquiridas exercem funções num AE, 20% num EEPC e apenas 5% numa escola com currículo internacional; nenhum/nenhuma professor(a) exerce funções numa escola não agrupada. 55% nunca exerceu funções em estabelecimento de ensino com contexto de ensino bilingue, mas 45% dos inquiridos já o fizeram. Desta amostra, a maioria dos(as) inquiridos(as) são PTT (5), existindo também professores(as) coadjuvantes (3), professores(as)

das extintas AEC (1) e coordenador(a) de projeto (1). Pelas respostas individuais (Anexo F), conseguimos verificar que uma pessoa das pessoas inquirida desempenhava duas funções: coordenador(a) de projeto e PTT, não se sabendo, porém se se tratava de um acúmulo de funções ou, por outro lado, se as funções ocorreram em alturas diferentes.

8 – Já lecionou / exerceu funções num estabelecimento de ensino com contexto de educação bilingue?
20 responses

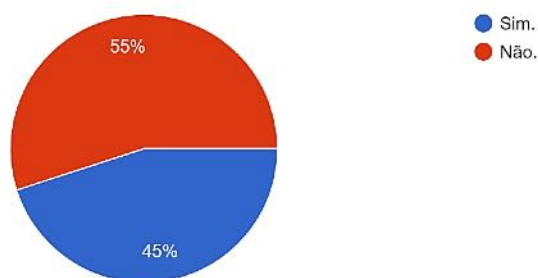


Gráfico 5 – Exercício de funções em estabelecimento de ensino bilingue

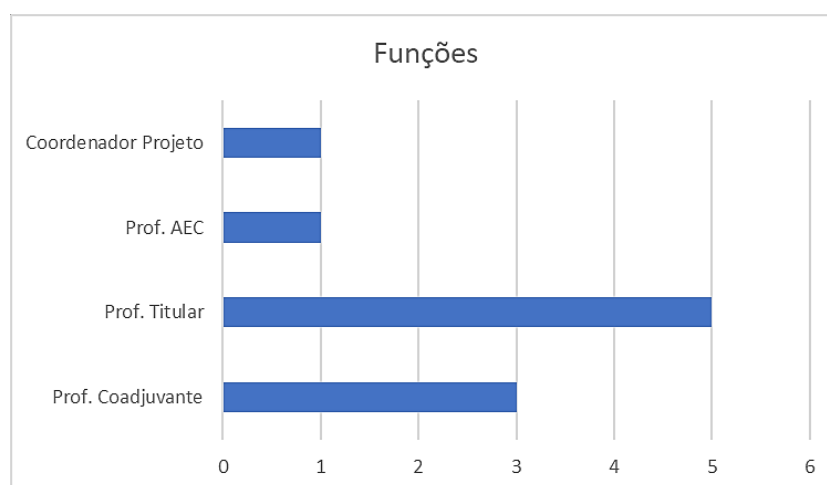


Gráfico 6 – Tipo de funções desempenhadas pelos(as) inquiridos(as)

Relativamente à Parte II do questionário, que pretende identificar estratégias adotadas pelos docentes na planificação de aulas e Unidades Didáticas, bem como perceber as principais fragilidades sentidas nas Competências Comunicativa, Intercultural e Estratégica.

Assim, e no que diz respeito às perguntas 1 e 2, referentes à organização das planificações, podemos verificar que a maioria dos(as) inquiridos(as) planifica as sessões / aulas individualmente. No entanto, e por ser uma questão de escolha múltipla, muitos(as) foram os

que responderam que planificavam as sessões individualmente e as UD. Relativamente ao processo de realização das planificações, a grande maioria dos(as) professores(as) indicou que não, sendo, portanto, um processo realizado em conjunto. No entanto, por existir possibilidade de perceber com quem é que os(as) professores(as) planificam as suas aulas / UD, houve a necessidade de se fazer uma análise mais profunda e individualizada, ficando a perceber que, dos 16 professores(as) que responderam que não planificavam sozinhos, 11 professores(as) planificavam em conjunto com o seu grupo disciplinar, mas, desses 8, 3 referiram que posteriormente, adaptavam as planificações gerais aos seus grupos (“As planificações são feitas com o grupo de ano. No entanto, as adaptações para o estudo do meio são feitas por mim, ou no caso da professora de inglês participar do projeto, em conjunto com ela (não acontece desde que o inglês se tornou curricular)”, Questionário 6). Os(as) restantes 5 professores(as) utilizam as planificações do Manual para lecionar as suas aulas, sendo que 2 professores(as) afirmaram adaptar as planificações do Manual adotado aos seus contextos. Apesar podermos concordar que as planificações dos Manuais sejam uma ajuda para a planificação das nossas aulas, por serem, “o auxiliar mais presente na escola, pelo seu estatuto privilegiado e pelo seu poder” (Santos, 2001, p. 128) e também porque, para além de os(as) professores(as) terem, na maior parte das vezes que cumprir um calendário relativamente ao cumprimento do programa e acumular várias tarefas, o uso excessivo dos mesmos ser posto em causa, quando vem tornar o processo de ensino e aprendizagem limitador, deixando de parte outro tipo de estratégias, que podem abrir outras janelas de conhecimento para os(as) alunos(as). Nesse sentido, assumimos um pensar e um sentir mais próximos ao do(a) professor(a) que respondeu o Questionário 7, que refere a importância de uma planificação articulada e pensada por vários professores, assumindo, no entanto que nem sempre existem condições para tal:

A planificação de conteúdos, anual, trimestral e mensal, é elaborada pelo grupo de professores que lecionam o mesmo ano. A planificação das unidades ou de cada conteúdo programático e aula lecionados em inglês são da responsabilidade do professor, que tenta trabalhar com professores que tenham turmas bilingues no mesmo ano, de forma a dividir tarefas e seguindo a máxima que duas cabeças pensam sempre melhor que uma. Nem sempre é possível. Eu já trabalhei sozinho e já trabalhei em grupo com mais 2 ou 3 docentes a ensinarem o mesmo ano que eu (Questionário 7).

Ainda assim, e porque contrasta com todas as outras respostas, consideramos muito interessante a resposta do(a) Professor(a) que preencheu o Questionário 15, que já tendo trabalhado em contexto de ensino bilingue, exerce funções num estabelecimento de Ensino que segue um

currículo internacional, afirmando que a planificação ocorre de forma mais natural e não tão burocrática como e observa nas escolas portuguesas, com ou sem contexto de ensino bilíngue:

We plan in group. But teaching at an international school doesn't require the amount of lesson plans that the portuguese system or bilingual school's Programme requires. It's much more organic: We plan the TOPIC, and then, each class goes at its own rhythm. We know where we need to be at the end, but each class follows its own way. (Questionário 15).

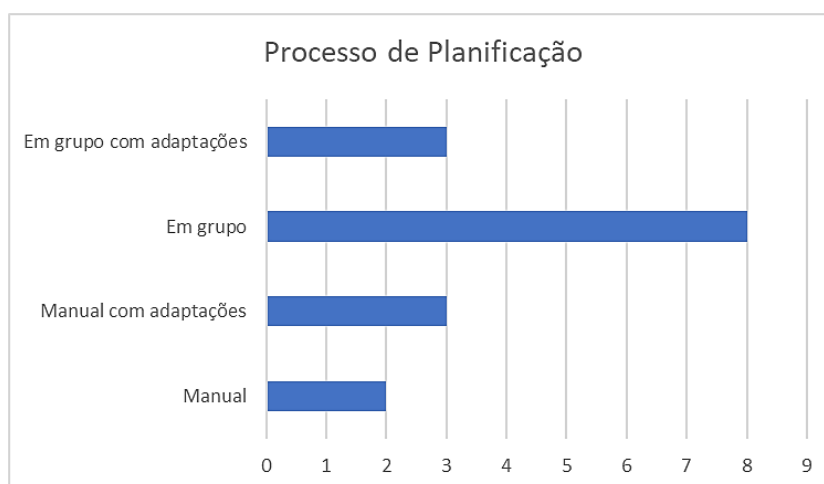


Gráfico 7 – Organização da planificação

Quando questionados sobre quais os documentos se debruçam e quais as estratégias que têm em mente aquando da planificação (perguntas 3 e 4), a maioria dos(as) inquiridos(as) referiu, relativamente aos documentos, apoiar-se nas “Aprendizagens Essenciais” (70%) e nos “Conteúdos Programáticos” (65%). Uma percentagem significativa mencionou apoiar-se nos Conteúdos do Manual adotado (50%), nas “Planificações do Manual adotado” (40%) e nas “Áreas de Competências do Perfil do Aluno” (35%). Estas respostas indicam-nos que os(as) inquiridos(as) mostram conhecimento referente aos documentos normativos e reguladores das aprendizagens, para além de, para este estudo, se revelar de grande importância que a maior parte se sustente nas “Aprendizagens Essenciais” que não estava ainda em vigor, aquando da realização da nossa PES. Ainda assim, foram mencionados pelos(as) professores(as) vários documentos (na opção Outros), o que nos indica, uma vez mais, que cada contexto deverá ser analisado de forma específica. Como exemplos desses documentos extra, mencionados pelos(as) professores(as), vemos uma grande incidência nos documentos reguladores do EBP, tais como o “Programa do ensino bilíngue onde menciona as áreas a ser trabalhadas em inglês” (Questionário10),

“Programa do estudo do meio, Programa de expressões, Programa do Ensino Bilíngüe” (Questionário 9), “Documento que especifica as matérias a serem lecionadas em português e em inglês” (Questionário 6). Para além desses, aparecem também referenciados os documentos “Cambridge contents for Starters, Movers and Flyers” (Questionário 16) e “IB Diploma Contents for primary school” (Questionário 15).

Relativamente aos aspetos / estratégias a ter em mente na realização das planificações, podemos observar que os professores pensam, maioritariamente nos “Objetivos” e na “Avaliação” (ambos com 65%), seguidos pela “gestão do tempo e espaço”, “recursos e materiais” e “Conteúdos a serem trabalhados” (com 60%). Embora não muito díspar, com menor incidência aparecem a “Estratégias de trabalho” (55%), seguido pelas “Estratégias de Scaffolding” (45%) e, por último, os “Pré-requisitos” (15%). É bastante significativo, para este estudo verificar que as técnicas de *scaffolding* apareçam em penúltimo lugar, quando se trata de estratégias a pensar aquando da realização de uma planificação, embora com uma percentagem que quase ascende aos 50%, ou seja, metade dos(as) inquiridos(as). No entanto, quando verificados individualmente, conseguimos aferir que todos(as) os(as) professores(as) a exercer / que já exerceram funções num contexto bilíngüe, identificaram essas técnicas na realização das suas planificações (Questionários 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15 e 19), o que mostra que, nesses contextos, assim como na PES, estas estratégias são bastante relevantes para a construção do patamar seguinte e, como tal, seria impossível, não estarem presentes na planificação.

No campo outros apareceram estratégias bastante válidas, como o tipo de interação (3 professores(as) e a antecipação de problemas (1). Por outro lado, pudemos também ler respostas como “Não faço planificações. Acho que se o manual já traz planificações bem feitas não devemos perder tempo que muitas vezes não temos” (Questionário 17); “As planificações já vêm feitas” (Questionário 18), o que nos causa alguma perplexidade, no sentido em que se tem falado tanto em escolas do século XXI, em competências para o século XXI, onde o aluno assume o papel central e continuam a existir professores que são meros reprodutores de conteúdos, o que nos faz poder continuar a afirmar que “há escolas que são gaiolas e escolas que são asas” (Alves, 2001)

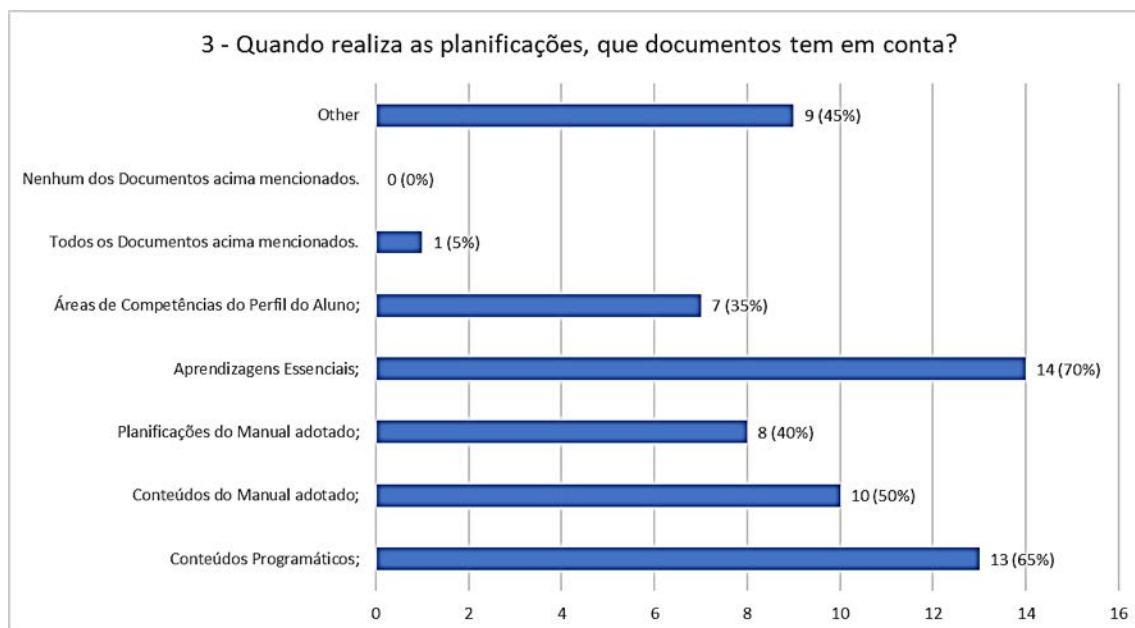


Gráfico 8 – Documentos tidos em conta na realização de planificações

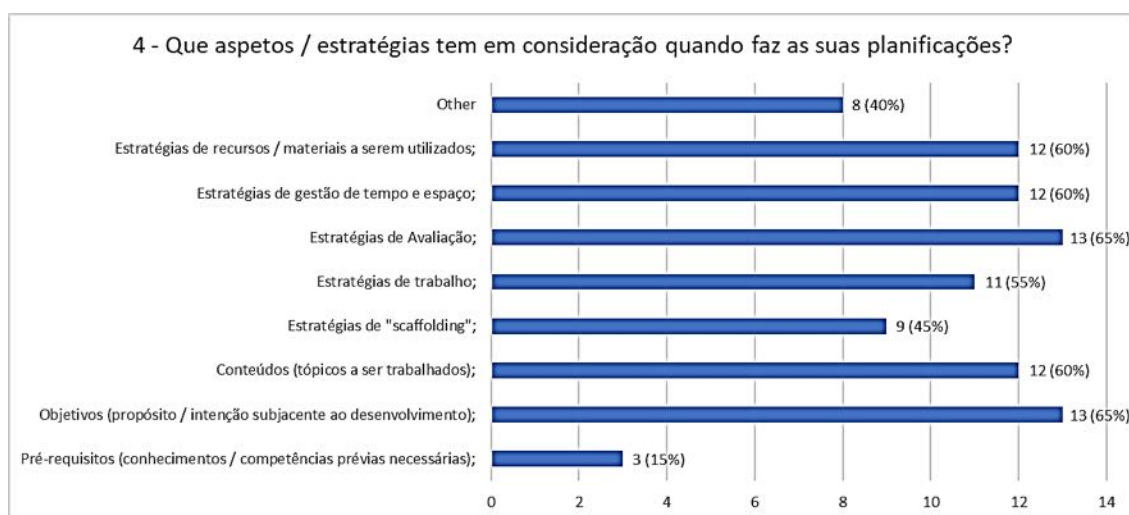


Gráfico 9 – Aspetos / Estratégias considerados na realização das planificações

Na pergunta 5, os(as) inquiridos(as) selecionaram as opções relativamente ao seu sentir acerca das fragilidades no âmbito da: 5.1 Competência Comunicativa; 5.2 Competência Intercultural; 5.3 Competência Estratégica. Esta questão foi colocada uma vez que sentimos a necessidade de saber se os(a) professores(as), ao reconhecerem as fragilidades dos(as) seus(suas) alunos(as), fariam alguma indicação /alusão, na parte 3 do questionário, relativamente à definição das técnicas de *scaffolding* utilizadas. Assim, no que diz respeito à questão 5.1., acerca das fragilidades sentidas na Competência Comunicativa”, vemos a escrita

como sendo a componente onde os(as) alunos(as) sentem mais fragilidades, já a maioria dos(as) inquiridos(as) mencionou a “Produção Escrita” (80%) e 40% referiu ser na “Interação Escrita, enquanto 25% relataram ser na “Compreensão Escrita”. Notou-se também uma preocupação relativamente à “Produção Oral” (40%). Relativamente a uma comparação entre os(as) professores(as) que já exerceram funções num estabelecimento com um contexto bilíngue e os(as) que não tiveram essa experiência, nesta questão verifica-se um equilíbrio, sendo que, em geral a componente escrita surge, de facto como principal preocupação. Ainda assim, e tendo em atenção o número de horas que a língua inglesa pauta o currículo escolar nos diferentes contextos, poderá existir aqui uma diferença nas expectativas dos(as) professores(as), que se pode observar em algumas respostas no campo “Outros”:

“Dificuldade em assimilar estruturas de língua. Eu conto com a coadjuvação de uma professora de inglês do 2ciclo apenas em duas horas por semana, que seriam para trabalhar a língua em contexto dos conteúdos... a parte do trabalho da língua em si ficaria a cargo da professora de inglês do grupo 120. O problema reside na falta de interesse e articulação que os professores de inglês demonstram, agarrando-se a “um programa extenso para cumprir”, quando na realidade falam de um manual, que a maior parte dos meus alunos fariam numa semana e sem ajudas” (Questionário 9, professor(a) que exerce / já exerceu funções num contexto de ensino bilíngue).

Outro exemplo, também ligado às estruturas de língua, mas com expectativas muito mais baixas, refere-nos fragilidades nas “regras gramaticais básicas, por exemplo o verbo to be ou o have got” (Questionário 11, professor(a) que nunca exerceu funções num contexto de ensino bilíngue). No entanto, e ainda que as expectativas possam ser diferentes, nota-se uma preocupação, que é geral, e que se associa mais à componente escrita e ao desenvolvimento da oralidade.

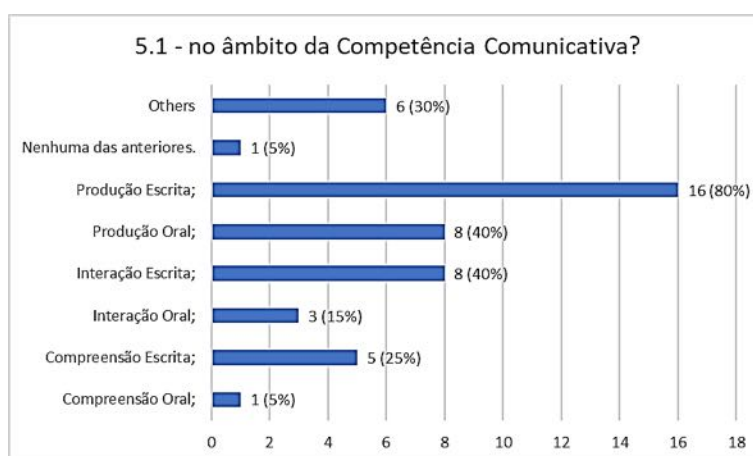


Gráfico 10 – Fragilidades na Competência Comunicativa

No que diz respeito à questão 5.2., referente às fragilidades na “Competência Intercultural”, a maioria dos(as) inquiridos(as) mencionou não verificar nenhuma das opções apresentadas. No entanto, 10% referiu que os(as) seus(suas) alunos(as) revelam fragilidades a “Reconhecer realidades interculturais distintas (por exemplo, elementos da sua própria cultura ou características da cultura anglo-saxónica)” e 5% na “Sugestão de tópicos a serem trabalhados (por exemplo, localizar alguns países no mapa e identificar festividades)”.

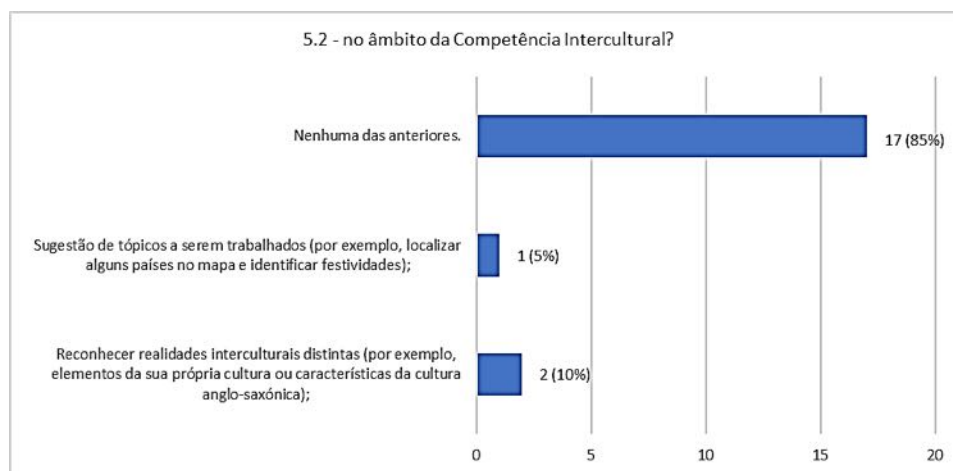


Gráfico 11 – Fragilidades na Competência Intercultural

No que diz respeito à questão 5.3, onde se referem as fragilidades na “Competência Estratégica”, 45% das respostas incidiram na opção “Comunicar efetivamente em contexto”, seguida pelas opções “Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e regular o processo de aprendizagem” e “Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto”. Com menos expressividade, mas importante para este estudo, pelos desafios da Professora Coadjuvante, que pretendia que, pelo menos no final de cada UD os alunos alcançassem o primeiro patamar da Pirâmide de Maslow, aparece-nos a fragilidade em “Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto”, que terá sido das aprendizagens mais significativas que nos ocorreram durante a PES.



Gráfico 12 – Fragilidades na Competência Estratégica

Relativamente à questões 6 e 7 “Que técnicas utiliza para que os alunos consigam superar as fragilidades e consigam progredir nas suas aprendizagens?” e “Onde surgem , primeiramente, as técnicas mencionadas na pergunta anterior?”, podemos verificar que a maioria dos(as) professores(as) assume que estas técnicas surgem na planificação, pois já estão previstas para desenvolver e suportar as aprendizagens dos alunos. Evidentemente, podem acontecer também em contexto de sala de aula, tal como alguns(algumas) professores(as) indicam, embora com menos expressividade. Quanto às técnicas para auxiliar os(as) alunos(as), existiram imensos contributos, que se prendem mais com as fragilidades elencadas ao nível das Competências Comunicativa e Estratégica, já que não se manifestaram fragilidades significativas relativamente à Competência Intercultural. Esta pergunta era uma pergunta aberta e, como tal, surgiram variadas respostas que se tentou colocar em diferentes categorias. Deste modo, e como já se fazia adivinhar, as técnicas mais utilizadas surgem na tentativa de colmatar as fragilidades sentidas na componente escrita, com exemplos como sensibilizar para a leitura de textos em língua inglesa, atividades de leitura e interpretação textual, produção de pequenos textos, atividades descritivas com produção textual, escrita de textos a duas mãos, *brainstorm* de ideias e conceitos-chave, descrições orientadas, entre várias outras ideias. No entanto, e nesta pergunta, importava-nos saber se os(as) professore(as), de entre as técnicas enunciadas, faziam salientar técnicas de *scaffolding*, de forma propositada ou inocente. Recordo que, em resposta à pergunta 4, relativa aos aspetos / estratégias a ter em consideração aquando da elaboração de

uma planificação, as técnicas de *scaffolding* apareciam em penúltimo lugar. No entanto, ao ler as respostas a esta pergunta, podemos elencar várias técnicas de *scaffolding*. Verificamos estas técnicas referenciadas de forma mais explícita nos questionários respondidos por professores(as) que exercem / já exerceram funções em contexto bilingue: “técnicas de scaffolding, promoção de atividades de leitura e interpretação de texto, seguida da produção de pequenos textos com estrutura guiada” (Questionário 6); “...guided tasks, visual graphics, sentence beginnings, orientações precisas e claras” (Questionário 8); “...a equipa recorre a técnicas de scaffolding como escrita orientada, brainstorm de ideias e vocabulário, clarificação de conceitos” (Questionário 10); “Usamos técnicas de scaffolding ao longo de todas as aulas e unidades” (Questionário 13); “being creative by Nature, Ss struggle when it comes to create something new ... we Scaffold all very well, using these walking sticks, such as visuals or showing final products (...) they have the wings and only need to fly” (Questionário 15). De igual modo, embora nem sempre de uma forma não intencional, ou pelo menos não explícita, os(as) professores(as) que nunca exerceram funções em contexto bilingue também enumeram técnicas de *scaffolding* de forma a superar as fragilidades dos(as) seus(suas) alunos(as): “... também leio algumas histórias com repetições para os alunos se familiarizarem com alguns sons da língua inglesa” (Questionário 1); “... a repetição e o apoio mais individualizado, dado por mim ou por colegas da turma (...) em jeito de peer assessment” (Questionário 3); “... atividades de revisão (...) de modo a ativar os conhecimentos prévios das crianças” (Questionário 4); “... faço vários trabalhos de grupo e tento fazer apresentações de acordo com as temáticas apresentadas o que faz com que os alunos sejam criativos ao tentar copiar o modelo” (Questionário 11); “Numa fase inicial, usamos como scaffold o início das frases, sendo retiradas à medida que os alunos vão fazendo sozinhos” (Questionário 16).

Estas técnicas, que os(as) professores(as) mencionaram são técnicas de *scaffolding*, muitas delas utilizadas por nós na realização das atividades aqui descritas e também para estes(estas), se revelaram de grande utilidade para a superação das fragilidades dos(as) seus(suas) alunos(as) e consequente progressão nas aprendizagens.

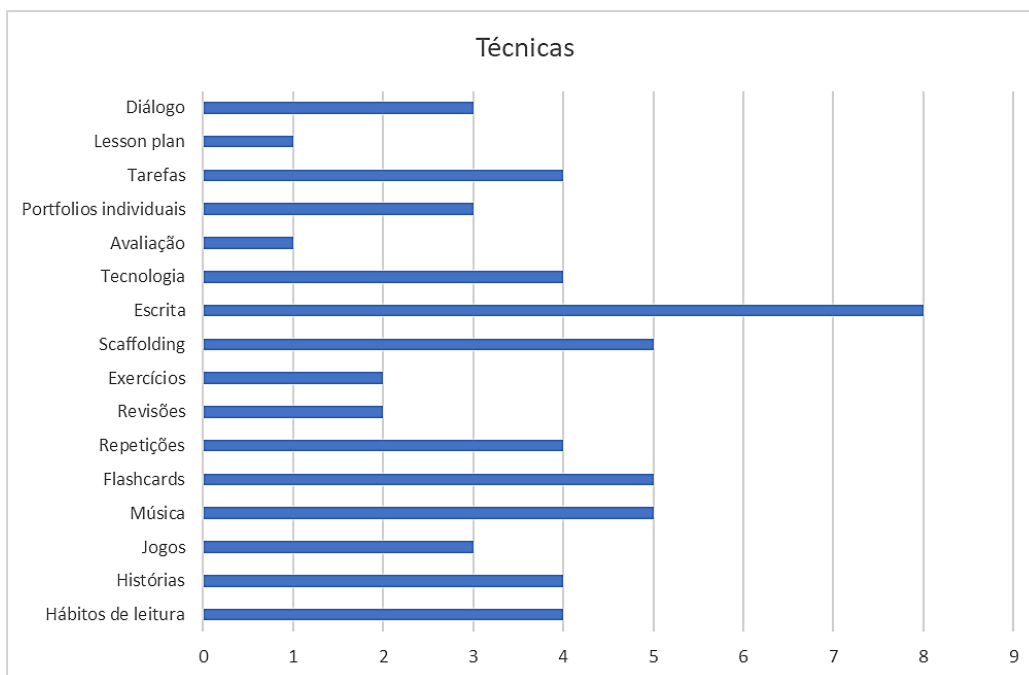


Gráfico 13 – Técnicas usadas para superação de fragilidades e progressão nas aprendizagens

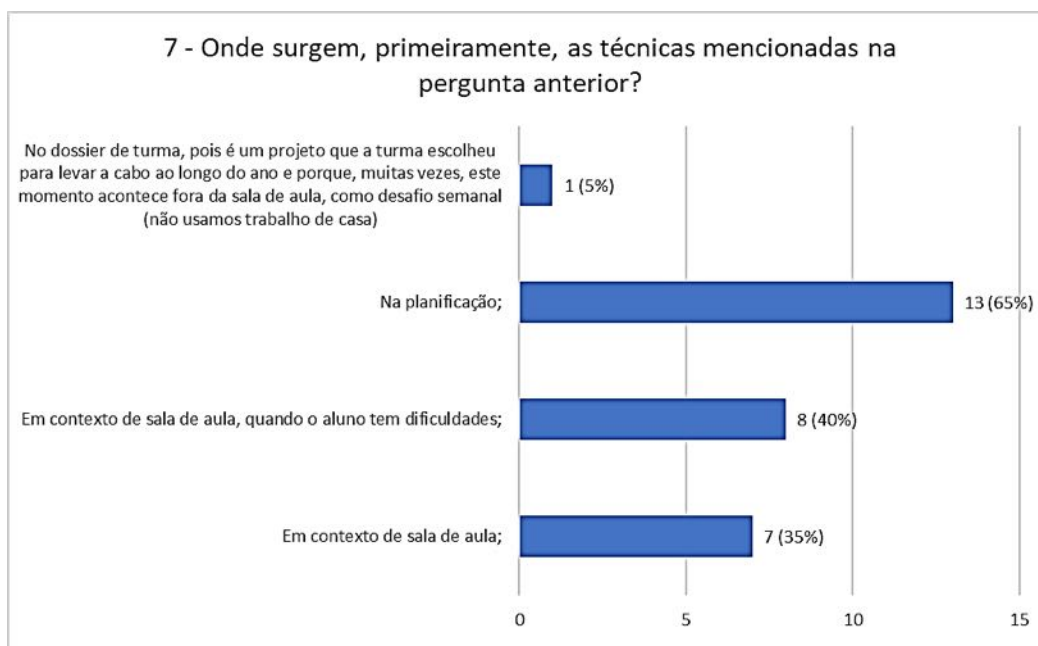


Gráfico 14 – Onde surgem inicialmente as técnicas usadas para superação de fragilidades

No que concerne a parte III do questionário, esta incide na perceção que os(as) professores(as) têm acerca do conceito de *scaffolding*, do seu uso e das suas implicações nas aprendizagens dos(as) alunos(as). Assim, com a primeira pergunta pretendíamos aferir se os(as) docentes estavam familiarizados com o conceito. Desta forma, verificamos que 75% dos(as) mesmos(as) considera que sim e 25% escolheu a opção “mais ou menos”, o que poder querer

indicar que têm alguma noção ou até já terão ouvido falar, mas não estarão certos(as) daquilo que se trata.

1 - Conhece o conceito de "scaffolding"?
20 responses

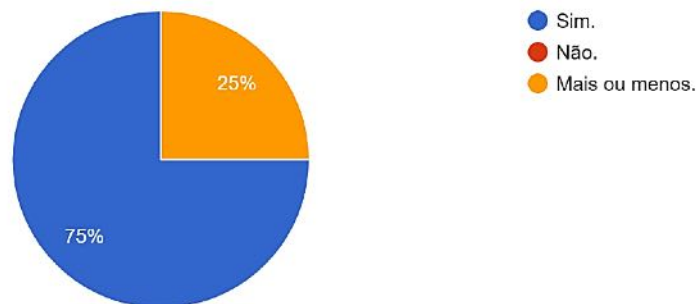


Gráfico 15 – Conhecimento acerca do conceito de *scaffolding*

Relativamente à segunda questão, onde é pedido para se fazer uma definição breve e direta do conceito, podemos verificar que, na sua generalidade, os(as) professores(as) conhecem o conceito de *scaffolding*, sendo capazes de defini-lo em termos gerais, e de forma sucinta, como pedido: “Variedade de técnicas de instrução usadas para mover os alunos progressivamente em direção a uma maior compreensão e a uma maior independência no processo de aprendizagem” (Questionário 3). Por outro lado, verificamos também em alguns(algumas) professores(as) a ideia de que o *scaffolding* é um conceito ligado apenas aos(às) alunos(as) com mais dificuldades ou até mesmo com Necessidades Educativas Especiais: “Para mim o scaffolding é uma ajuda para os alunos com mais dificuldade, nomeadamente os alunos com doc.3. Quando utilizamos o scaffolding estamos a ajudar esses alunos a ir mais longe, na medida das suas possibilidades” (Questionário 1); Do mesmo modo existem professores(as), nos quais se nota algum entendimento do tema, mas uma falta de rigor e de clareza nas suas definições: “É fazer a ligação entre o que os alunos já sabem e o que vão aprender, tipo, os novos conteúdos” (Questionário 4), ou ainda confusões terminológicas e associações imediatas a contextos específicos, afastando o conceito da sua realidade:

o conceito de scaffolding tem a ver com a aprendizagem por módulos, ou seja, os alunos só passam para o B quando fazem o módulo A, o que me parece certo. mas acho que esse método é mais usado em escolas internacionais ou colégios que ensinam inglês através de CLIL e que têm um currículo completamente diferente do nosso (Questionário 2).

Na tabela que se segue encontra-se um levantamento das palavras mais utilizadas pelos(as) professores(as) nas suas definições de *scaffolding*, onde se destaca a palavra “ajuda”, seguindo-se as palavras “apoios”, “estratégias” e “patamar”, que estão, de facto, todas elas ligadas ao conceito. Aliás, e partindo destas palavras utilizadas nas definições feitas pelos(as) professores(as), poderíamos chegar a uma definição livre de *scaffolding* enquanto conjunto de **estratégias**, que servem como **apoios** dados aos(às) alunos(as), que lhe possibilitam acrescentar as **competências** em falta para subir para o próximo **patamar**, assumindo-se como uma valiosa **ajuda** na construção sequencial (**step by step**) das suas aprendizagens, e como tal, podendo ser considerado uma **boa prática**.

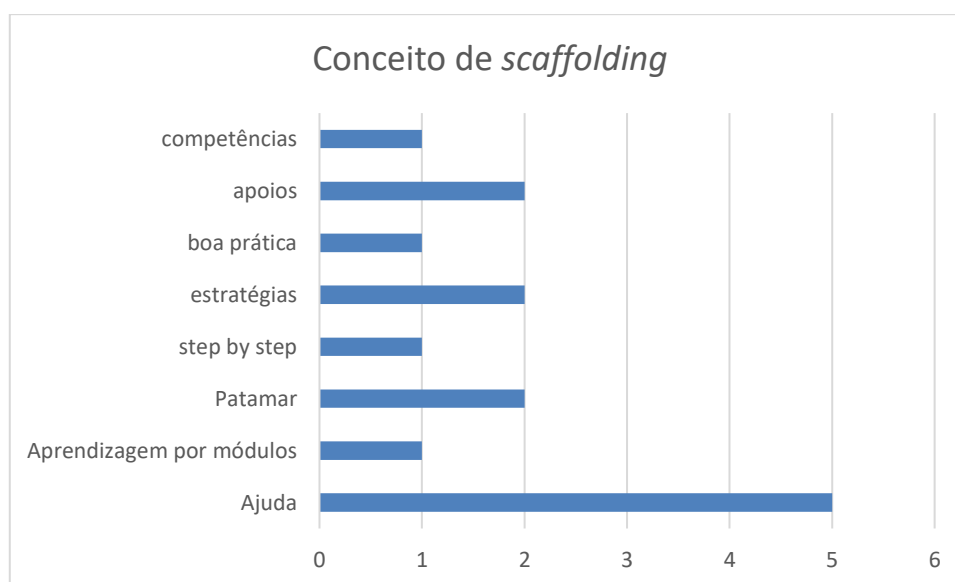


Gráfico 16 – Palavras-chave retiradas do conceito de *scaffolding* para os(as) inquiridos(as)

Importa, no entanto, referir que os(as) professores(as) que exercem funções em contexto de ensino bilingue, tendo uma maior familiaridade com o tema, são capazes de dar definições mais completas e científicas do conceito:

O *scaffolding* é o que nos permite que o aluno suba mais um passo no conhecimento. Para podermos utilizar o *scaffolding*, precisamos de saber o que é que o aluno já faz sozinho, e fornecer pequenas ajudas para que ele consiga chegar ao outro patamar. Nem todos os alunos estão no mesmo patamar e, por isso, muitas vezes, um aluno que esteja mais avançado, pode dar o *scaffolding* ao aluno que ainda está num estágio anterior, o que torna o trabalho de grupo ou trabalho 2 a 2 muito importante. (Questionário 6)

Relativamente às últimas três questões (3, 4 e 5) era nossa intenção saber se os(as) professores(as) utilizam técnicas de *scaffolding* nas suas aulas, quais as que utilizam com mais frequência e conhecer as implicações que estas têm nas aprendizagens dos(as) alunos(as). Assim, e em relação à questão 3, 60% dos(as) inquiridos(as) afirma utilizar estratégias de *scaffolding* durante as suas aulas, o que é uma amostra bastante significativa. Para além destes 60%, temos ainda dois(duas) professores(as) que respondem que responderam afirmativamente, mas quiseram justificar a sua resposta: “Sim (já li algumas opções abaixo), mas não uso a pensar que estou a usar o *scaffolding*... Algumas nem sabia que o eram” (Questionário 2); “Sim, mas quando as uso não penso especificamente em *scaffolding*, nem tinha conhecimento que algumas eram *scaffolding*” (Questionário 14). É de salientar que, apesar de tudo o que foi falado e evidenciado antes 15% dos(as) professores(as) afirma não saber se utiliza técnica de *scaffolding* nas suas aulas e 10% diz não usar.

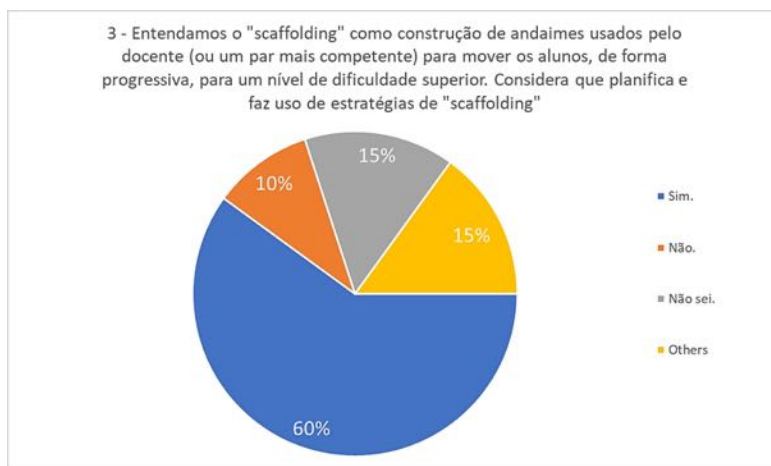


Gráfico 17 – Percepção do eventual uso de estratégias de *scaffolding*

Relativamente às técnicas de *scaffolding* utilizadas pelos(as) professores(as), foram dadas várias opções, talvez consideradas as mais comuns, tendo-se a perfeita noção de que não poderíamos elencar todas as técnicas existentes. Assim, as técnicas mais usadas pelos professores são “Pair work or small group work e “Labeling” (65%), seguidas de “Vocabulary revision” e “Visual aids” (60%). 55% dos(as) professores(as) mencionaram a estratégia de “Repetiton”, seguido de “Providing clear instructions”(50%) e “Step by step instructions” (45%).

Podemos verificar que as mesmas técnicas mais enfatizadas pelos(as) professores(as) foram utilizadas nos planos de aula aqui apresentados. A recordar: “Pair work or small group work”, utilizada por nós na *Masterchef Class* e na aula 2 da UD, quer na atividade de *role play*,

quer na *class survey*; “Labeling”, na aula 1 da UD para completar a ficha que os(as) alunos(as) haviam começado na atividade de *while reading* e na *Masterchef Class*, na legendagem, quer dos ingredientes e dos materiais necessários à elaboração da receita, quer na legendagem das fotografias com o procedimento *step by step*; “Vocabulary revision”, na *Masterchef Class*, com a estrutura “*We need*” e na aula 1 da UD com a história acerca da família da professora; “Visual aids”, nas três aulas aqui apresentadas, em vários momentos, tais como, na *Masterchef Class*, o uso de fotografias que foram sendo tiradas, que depois os(as) alunos(as) tiveram que reconhecer e sequenciar na cartolina, ou na aula 1 da UD, aquando da apresentação dos membros da família, feita com fotografias da família da professora; “Repetition” na *Masterchef Class*, quando os alunos repetiam os ingredientes, nas aulas 1 e 2 da UD, na repetição do vocabulário relativo à família e no *role play*, feito com vários(as) colegas do mesmo grupo; “Providing clear instructions”, na *Masterchef Class*, na indicação dos ingredientes e utensílios necessários à realização da receita e nas instruções sequenciais para a elaboração da mesma, e na aula 1 da UD, nas instruções para a atividade *while Reading*; “Step by step instructions”, na elaboração da receita, durante a *Masterchef Class*. Para além disso, e embora tenham tido menos expressividade por partes dos(as) professores(as), também utilizamos as restantes estratégias no decorrer das aulas: “Sentence starters”, na *Masterchef class*, com o *chunk* “we need”; “Realia”, na *Masterchef Class*, ao mostrar ingredientes verdadeiros e na aula 1 da UD ao mostrar fotos verdadeiras ao invés de cartoons; “Providing examples of completed tasks”, na *Masterchef Class*, com a cartolina preenchida, apresentada no início e, onde, em último lugar, os(as) alunos(as) iam verificar se os seus trabalhos tinham sido bem sucedidos; “Modelling”, na aula 2 da UD, para a apresentação da estrutura gramatical, fixando as fotografias ao quadro, no *roleplay*, através de *finger puppets*; “Guided questions”, na *Materchef Class*, com as perguntas acerca dos cinco sentidos e na aula 1 da UD, com a apresentação da família (perguntas efetuadas após a atividade de *while reading*); “Connection to previous knowledge”, na aula 1 da UD, ao apresentar a capa do livro e fazer a pergunta “*Who lives inside my heart?*” e na *Masterchef Class*, com as perguntas acerca dos 5 sentidos.

Relativamente a “*Charts, tables or graphs*”, na *Masterchef Class*, como será referido nas conclusões, os(as) alunos(as) poderiam ter feito uma KWL chart, que não nos foi possível por uma questão de tempo. No entanto, nas aulas 3 e 4 da UD, que não foram aqui detalhadas, os(as) alunos(as) realizaram um *group graph* e, posteriormente um *classrom graph*, como se pode

verificar na tabela que apresenta, de forma geral a UD (ponto 2.3.2 – A UD MY FAMILY) . Nessa aula, e com o objetivo de introduzir a estrutura gramatical “how many?”, os(as) alunos(as), em grupos, fizeram a contagem do número de irmãos e irmãs nas suas famílias, adicionando depois o número de irmãos e irmãs dos(as) colegas do grupo, fazendo um gráfico de grupo. Depois, utilizando o gráfico do seu grupo e os seus conhecimentos acerca dos(as) colegas da turma como ponto de partida, tiveram de fazer uma previsão, uma análise e apresentação daquele que consideravam ser o número de irmãos e irmãs da turma inteira para, no final, ser construído o gráfico geral.

É de salientar que na opção “Others” 5 professores(as) escreveram “Setting the learning objectives and make them visible”, algo que é muito comum no contexto do ensino bilíngue e que eu também utilizei nas minhas aulas, com o *Today’s Challenge*.

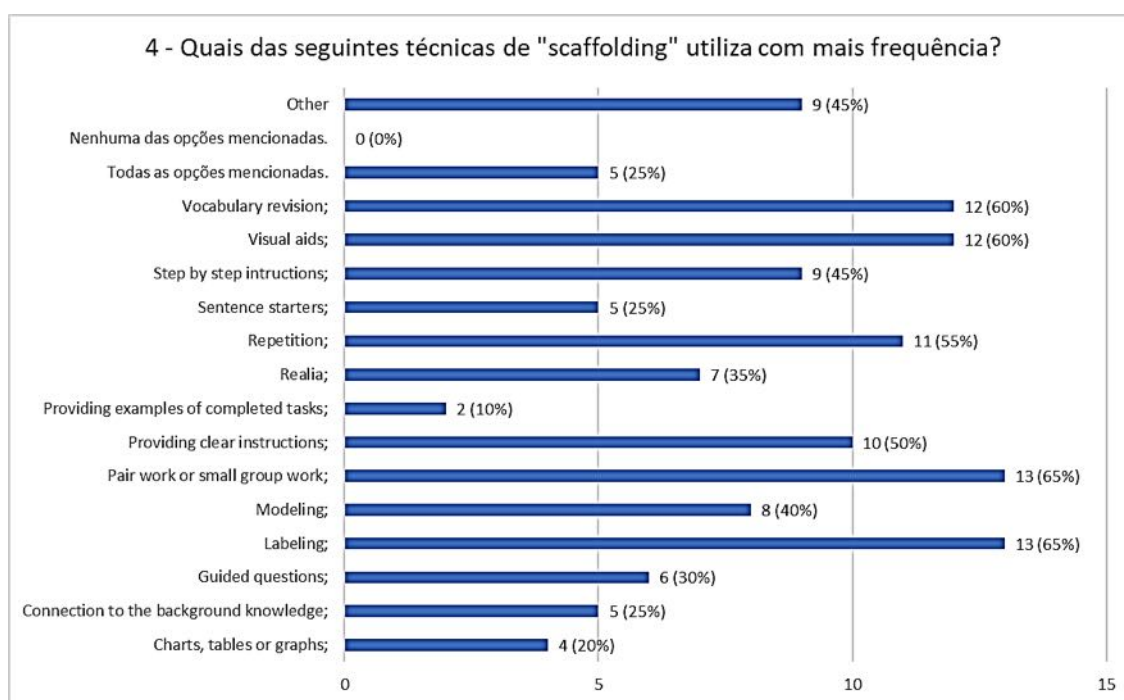


Gráfico 18 – Técnicas de *scaffolding* usadas com maior frequência

Por último, relativamente à questão acerca das implicações que estas técnicas podem ter nos(as) alunos(as) ao nível das várias competências, a maioria dos professores enumerou diversas vantagens e resultados positivos na aplicação destas técnicas aos seus alunos, a vários níveis. A saber: ao nível da produção oral, na organização mental, proporcionando uma forma mais natural de comunicar, permitindo “uma evolução gradual e ajustável do conhecimento do aluno” (Questionário 3), fazendo com que se sintam mais confiantes e com vontade de avançar,

arriscando mais. Nas palavras dos(as) professores(as), estas técnicas, quando bem usadas, conseguem obter excelentes resultados na aprendizagens dos(as) alunos(as), sendo que se pode observar que os(as) alunos(as) “aprendem bem, porque o ensino é sequencial não só em conteúdo, mas também em dificuldade e isso motiva-o para a aprendizagem, querendo saber sempre mais” (Questionário 19)

4. CONCLUSÃO: RESPOSTA ÀS PERGUNTAS DE PARTIDA, CONSIDERAÇÕES FINAIS E PONTES PARA NOVOS ESTUDOS

Antes de mais, gostaríamos de dizer que o estudo foi um ponto de partida, e não um ponto de chegada. Relativamente às questões de partida e objetivos, sinto que consegui responder e cumprir com todos, se bem que o tempo e toda esta situação pandémica que ainda atravessamos e todos os constrangimentos do dia-a-dia leva-nos a uma gestão do tempo que não é a que queremos, mas a que temos... E entender isto e, mais do que isso, respeitar esta condição é também ser professor(a) no século XXI. Não somos super-heróis, temos fragilidades e a pandemia tem deixado marcas em todos(as) nós que nunca pensamos vir ter. Esse será, por certo um tema muito trabalhado no futuro, e muito interessante de se ler, mas não é, de todo, o tema sobre o qual no debruçamos.

Assim, e em jeito de conclusão, tentando responder às perguntas de partida, cremos poder afirmar que o contexto assume uma grande importância na aprendizagem dos(as) alunos(as). Por um lado, apoiamo-nos na teoria sócio cultural, de onde sai o sócio construtivismo ancorado nas ideias de Vygotsky que nos diz que a criança aprende em contexto e na interação com os adultos e com outras crianças. Por outro lado, apresentou-se o contexto da escola onde a PES foi realizada, um contexto específico de educação bilíngue, com bastantes mais horas de exposição à língua inglesa, que se verifica um fator determinante na aprendizagem de uma LE, principalmente em YL. Voltemos a Trask (1999), que nos diz existirem provas que as crianças educadas em contexto bilíngue se tornam mais expressivas, mais originais e melhores falantes do que as crianças educadas em apenas uma língua. O Relatório Final do Estudo de Avaliação sobre a Eficácia da Implementação do Projeto Bilingue Precoce (2014) diz-nos que

“os resultados em termo de proficiência linguística em língua inglesa situam as turmas EBP nos níveis A1 (...) e A2 em função dos *skills* em análise. As turmas não pertencentes ao Projeto EBP apresentam maiores dificuldades na realização das atividades propostas. Estes resultados mostram as potencialidades do projeto no desenvolvimento da proficiência em inglês dos alunos envolvidos.” (p. 6)

Relembremos também Dias & Mourão (2005), que nos indicam que a entrada na escola primária é já a idade limite para que as crianças consigam atingir um nível de proficiência linguística semelhante ao de um nativo. Todas estas evidências provam, então, que o contexto assume-se como um fator determinante na aprendizagem dos(as) alunos(as).

Relativamente ao *scaffolding*, este estudo vem mostrar que estas estratégias podem ser um aliado nas aprendizagens dos(as) alunos(as), na medida e que segmentam o conhecimento em partes mais pequenas e, logo aí, tornam-no mais acessível de ser aprendido. Através das aulas lecionadas durante a PES, pude verificar que os(as) alunos(as) se mostravam bastante mais focados(as) e organizados quando lhes era dada a informação inicial daquilo que iam fazer, porque os(as) envolvia, de imediato, nas tarefas e também na gestão de tempo. Aliás, se cruzarmos esta informação com as respostas dos inquéritos, vemos na ideia de alguns professores(as) com experiência em contextos de educação bilíngue, que

Os alunos conseguem chegar à finalidade da aprendizagem. Sentem-se motivados, mais participativos e sentem-se parte da sua aprendizagem. Tornam-se bons a colaborar e arranjar soluções criativas para resolver problemas. Tornam-se organizados na medida em que tudo é combinado previamente com eles (Questionário 10)

Efetivamente, tentamos usar várias técnicas de *scaffolding* diferenciadas nas planificações (Anexos B e C), não para usar o número, mas por nos parecerem as mais adequadas e, em todas elas, as reações dos(as) alunos(as) nos pareceram apropriadas, bem como os resultados do uso das mesmas, já que os(as) alunos(as) conseguiram sempre atingir os objetivos propostos para cada uma das sessões. Evidentemente, que a aula realizada com a turma do 2.º teve algumas reações exacerbadas: “Teacher esta é a melhor aula da minha vida” (aluna C, Grelha de observação de aula de 06-12-2016), “Tomorrow I want to make a chocolate cake!” (aluno I, Grelha de observação de aula de 06-12-2016), mas também teve reações muito surpreendentes, como quando as crianças perceberam que teriam de usar aventais (Realia): “Ah! Vamos mesmos ter “aprons” (aluno L, Grelha de observação de aula de 06-12-2016) ou as instruções *step-by-step* na altura de fazer a receita: “After you, Teacher Chef” (Aluna D, Grelha de observação de aula de 06-12-2016). A atividade de consolidação correu muitíssimo bem, já que os(as) alunos(as) estavam a falar em inglês entre si e todos(as), sem exceção, sabiam os passos e os ingredientes necessários. Falhou, no entanto, o recurso a uma *KWL chart*, que os alunos podiam ter preenchido antes (“What I Know” e “What I want to Know”) e depois da receita

("What I learnt"), desenvolvendo, desta forma a cognição, já que este tipo de atividade obriga os(as) alunos(as) a responder a questões que estimulam o pensamento crítico, bem como permite analisar situações problema, ou seja, competências associadas ao século XXI. Por uma questão de calendário era impossível ter conseguido realizar esta atividade com estas crianças, mas poderia ter pedido à PTT que o tivesse feito, em articulação e, certamente que ela teria acedido ao meu pedido. Ainda assim, importa ressaltar que as *KWL charts*, segundo Carr & Ogle (1987) ajudam os alunos a organizar a informação antes, durante e após o término de uma aula ou UD, para além de se revelarem muito úteis na motivação de alunos para a aprendizagem de um tema novo, ou ativar os conhecimentos prévios, funcionando, desta forma, como técnica de *scaffolding*.

Relativamente à UD didática, no seu todo correu bastante bem e os(as) alunos(as) também atingiram os objetivos propostos. Em relação às duas aulas aqui apresentadas, uma acerca da motivação para a temática e ativação de conhecimentos prévios e outra mais "gramatical", creio poder afirmar que ambas, por motivos diferentes, foram preciosas para a minha evolução enquanto docente e para o reforçar da ideia que o *scaffolding* tem múltiplas valências, que ultrapassam as linguísticas, e que em tudo tem que ver com o processo de criar objetivos muito claros daquilo que queremos que os(as) alunos(as) conquistem (Thompson, 2019). Pelas reações emotivas e motivadas retiradas da aula 1 da UD, consegui perceber que as atividades bem planificadas e pensadas para os(as) alunos(as), conseguem mostrar um nível de motivação muito satisfatório que, de forma natural, os(as) transporta para o querer ir mais longe nas suas aprendizagens. Por isso, e apesar de alguma controvérsia inicial, estamos felizes por ter mostrado fotografias reais da família, pois percebemos que a turma foi conquistada nesse momento e que, a partir daí, foi sempre mais fácil. No entanto, o recurso às fotografias só aconteceu porque a técnica de *scaffolding* já estava escolhida: usar fotografias reais ao invés de *cartoons*. Relativamente à aula 2 da UD, foi muito importante dar o *input* aos(as) alunos(as) e deixar que eles conduzissem as suas aprendizagens. Uma aula de LE tem de ser uma aula falada, participada, onde os(as) alunos(as) possam usar essa LE. A língua serve para comunicar a um nível global e, como tal, devemos começar a praticar essa comunicação dentro da sala de aula, deixando de estar sempre no centro e passando "a bola" para os(as) alunos(as), ganhando algum tempo necessário para que consigamos ver, ouvir e perceber o que está a acontecer à nossa volta, com os(a) nossos(as) alunos(as), de forma a podermos verificar as necessidades da turma.

De facto, foi um gosto e uma alegria podermos ver uma turma inteira a comunicar em língua inglesa sem que fosse preciso chamar a atenção a nenhum(a) aluno(a) e, neste sentido agradeço as reuniões de núcleo de estágio, que se revelaram verdadeiros momentos de aprendizagem, onde nos era perguntado o porquê de cada uma das estratégias de *scaffolding* a ser usadas, o porquê de todas as opções metodológicas, e muitas surgiram com ajuda, já que se revelaram eficazes, úteis e potenciadoras da aprendizagens das crianças, em geral.

Relativamente às perceções dos(as) docentes acerca do *scaffolding*, podemos verificar que, embora haja professores(as) que não mostram muito interesse ou conhecimento acerca do conceito, a verdade é que, a grande maioria, afirmou usar diversas técnicas, ainda que, por vezes nem sequer soubessem que se tratava de técnicas de *scaffolding*. As técnicas mais utilizadas por parte do grupo de professores(as) inquiridos(as) foram “Pair work or small group work e “Labeling” (65%), “Vocabulary revision” e “Visual aids” (60%), “Repetiton” (55%), “Providing clear instructions” (50%) e “Step by step instructions” (45%). Estas técnicas foram todas utilizadas nas aulas lecionadas e aqui descritas, pelo que se pode afirmar que as visões da professora estagiária vão de encontro a grande parte das partilhadas pelos professores, relativamente às técnicas de *scaffolding*.

Apesar de tudo, dentro do grupo de professores(as) que preencheram o questionário nota-se uma diferença entre os professores que exercem / já exerceram funções em estabelecimentos de ensino com contexto bilingue e aqueles(as) que nunca vivenciaram essa experiência, no que se refere ao modo como definem o *scaffolding* e nas implicações referem que estas técnicas têm nas aprendizagens dos(as) alunos(as). Assim, para os(as) professores(as) que exercem / exerceram funções em estabelecimentos bilíngues as técnicas de *scaffolding*

“[p]ara além de elevar os alunos para o patamar seguinte, aumentando o nível de motivação e confiança dos alunos, permite-nos um maior conhecimento de cada um, reconhecendo aquilo que gosta mais e menos e se sente mais ou menos à vontade para realizar. Como é muitas vezes associado ao trabalho em grupo, acaba por melhorar a produção oral, e a comunicação em contexto, tornando os alunos mais capazes na resolução de problemas, tomada de decisões e pensamento crítico” (Questionário 6).

Ou seja, estas técnicas revelam-se de extrema importância, já que operam em vários níveis e competências a desenvolver pelos(as) alunos(as) sendo que estes

“conseguem chegar à finalidade da aprendizagem. Sentem-se motivados, mais participativos e sentem-se parte da sua aprendizagem. Tornam-se bons a colaborar e arranjar soluções criativas para resolver problemas. Tornam-se organizados na medida em que tudo é combinado previamente com eles” (Questionário 10).

Por outro lado, através das respostas dos(as) professores(as) que trabalham sem ser em contexto bilíngue, ainda que alguns(algumas) tivessem ideia que o conceito de *scaffolding* comportava um conjunto de técnicas, ora de apoio aos(às) alunos(as) com mais dificuldades, ora de apoio às crianças com Necessidades Educativas Especiais, conseguiram perceber a “ajuda” que estas técnicas permitem, afirmando que as técnicas mencionadas no questionário tinham bons resultados nas aprendizagens dos(as) alunos(as), já que, a título de exemplo, “permite uma evolução gradual e ajustável do conhecimento dos alunos” (Questionário 3) e que.

“a repetição sistemática do vocabulário e a revisão constante ajudam imenso na produção oral. As Clear instructions e step by step ajuda-os a organizarem-se e os group e pair works ajudam a que comuniquem uns com os outros de forma mais natural, sem ser expostos à turma.” (Questionário 2).

E, colocando de lado aquela ideia de que o *scaffolding* é algo que apenas se usa em contextos CLIL, podemos verificar que não tal corresponde à verdade. Algumas destas técnicas são usadas em contexto e consideradas como boas práticas, que fazem com que os(as) alunos(as) “aprendem mais e melhor” (Questionário 4).

Relativamente ao conceito de *scaffolding*, em si, nota-se que os(as) professores(as) que exercem / já exerceram funções em estabelecimentos de ensino bilíngue estão mais à vontade com o conceito, embora existam outros(as) professores(as) que saibam fazer uma definição do conceito com rigor. O mesmo se pode dizer em relação à planificação. Os(as) professores(as) que não exercem funções em estabelecimentos de ensino com contexto bilíngue planificam Unidade Didáticas e pensam nas áreas temáticas e no conteúdo dos manuais. Os(as) professores(as) em contexto bilíngue pensam nas unidades didáticas e, depois, planificam a aulas individualmente, recorrendo aos materiais de que dispõem, ao grupo-alvo e às necessidades específicas do grupo. Quando planificam a unidade, fazem um *scaffolding* geral, de encadeamento de aulas, que é muito importante para sequenciar as aprendizagens, mas efetivamente, é em cada aula que se verificam as técnicas mais específicas, no cruzamento com os documentos necessários. Assim

Estas técnicas servem muitos propósitos no desenvolvimento integral do aluno. Para além de servirem para fazer os alunos chegarem mais longe no seu conhecimento, julgo que também os faz mais conscientes (ao saberem todos os dias o que vão fazer e o que é esperado) e mais participantes. Julgo também que por trabalharem em grupos os faz terem uma visão mais justa e mais colaborativa da aprendizagem. e, evidentemente, torna-os mais motivados e autoconfiantes porque progridem nas suas aprendizagens. Por

último, tenho notado que também os faz ser mais reflexivos acerca das suas aprendizagens e do que fizeram até chegarem ali (sendo que o ali vai sempre mudando) (Questionário 12).

Neste caso em específico, a aula da turma do 2.º ano foi preparada tal e qual como para o ensino bilíngue, já que foi lecionada durante a aula de Estudo do Meio, mas no que concerne a UD, ainda que utilizando o modelo do ensino bilíngue, tentou-se fazer uma articulação entre os objetivos do EBP neste bloco de Estudo do Meio, dedicado à família, e o documento que estava em vigor na altura, as MC. Atualmente, todas as disciplinas curriculares têm por base as Aprendizagens Essenciais, um documento mais aberto e transversal, pelo que teria sido bastante interessante fazer-se uma análise, quer num sentido comparativo dos dois documentos reguladores, quer na planificação das atividades tendo por base as Aprendizagens Essenciais.

Outro aspeto que não correu como esperado, ainda que os resultados tenham superado as expectativas, foi a dificuldade em operacionalizar o ZDP de cada um(a), o que foi debatido em reunião, mas devido a constrangimentos de ordem diversa (5 professoras nas mesmas turmas, aulas constantemente lecionadas por professoras diferentes, a dimensão da turma em si e a impossibilidade de, em tão pouco tempo conhecer o ZDP de cada um(a) dos(as) alunos(as), fez com que fosse impossível trabalhar nessa direção. Ainda assim, sempre que houve trabalho de pares e/ou pequenos grupos, tentou juntar-se alunos(as) mais competentes com alunos(as) com mais fragilidades para que cada grupo tivesse um ou dois elementos que pudessem servir o papel de *par mais competente*. No entanto, seria muito interessante ter realizado este trabalho quase que de flexibilidade curricular, na medida de criar as oportunidades que cada um precisa, ao invés de sujeitar todos às mesmas experiências. Ainda assim, e como este problema foi antecipado, optou-se pela realização de aulas que pudessem constituir um fator novidade para todos os alunos. Daí ter sido tão importante a atividade da família ter sido realizada com fotografias. Por um lado, criou-se um laço importante com a turma; por outro lado, representava o fator surpresa e, como tal, todos(as) se encontravam no mesmo patamar. Do mesmo modo, na aula 2 da UD, optou-se por uma estrutura gramatical que ainda não tinham conhecimento. Ainda assim ficou o “bichinho” de poder trabalhar o ZDP de cada aluno(a) na mesma aula, embora, como dizia a Orientadora, tinha de ter apenas metade da turma e mais tempo com as crianças, para que tal pudesse acontecer de forma efetiva.

Outro constrangimento sentido e que se considera importante referir foi o período temporal entre o término da PES e a redação deste documento. Passaram-se cerca de cinco anos e muitas mudanças ocorreram ao longo deste período, que também abrangeram os documentos que regem o ensino do inglês no 1.º CEB. Assim, passámos das “Metas Curriculares para o Ensino de Inglês do 1º Ciclo” (Bravo, Cravo e Duarte, 2015), organizado por domínios de referência (Compreensão Oral, Leitura, Interação Oral, Produção Oral, Escrita, Domínio Intercultural, Léxico e Gramática) e por descritores de desempenho para as “Aprendizagens Essenciais”⁵ (Ministério da Educação, 2018) que, por sua vez, está organizado em duas competências: a comunicativa (compreensão oral, compreensão escrita, interação oral, interação escrita, produção oral e produção escrita e competência intercultural) e a estratégica, dispondo-se em “conhecimentos”, “capacidades” e “atitudes”, com vista a articulação vertical dos conteúdos e o desenvolvimento de competências cruciais no aluno para a sua vida adulta. A distância temporal em si, que já não ajuda a recordar algumas coisas com a clareza necessária, aliada a esta mudança na legislação fez com que fosse difícil retomar este projeto. Importa, também, referir o período pandémico em que (ainda) vivemos por força das contingências da pandemia COVID19, que nos obrigou a (re)desenhar o modo como se ensina e aprende e a viver numa nova normalidade que ainda soa e parece estranha, para além de nos obrigar também a ter aulas em presenciais, assistidas por crianças que estão em casa. E este tema, aliado ao *scaffolding*, seria também um tema muito interessante de se trabalhar, no sentido de se perceber como promover técnica de *scaffolding* estruturadas a alunos(as) que ora estão na escola, ora estão em casa...

Quanto a nós, continuamos esta caminhada que nos traz desafios novos a cada dia que passa... continuamos a acreditar que estamos a educar crianças para a construção de um mundo melhor... seguimos com mais experiência e com a certeza de que, embora nem sempre tenha corrido tudo bem, seguiu como foi possível e aceitar as inevitabilidades da vida também faz parte. Continuamos a trabalhar na área que escolhemos, embora o contexto dos dias de hoje seja bem diferente daquele vivido em contexto de ensino bilingue e interdisciplinar. Continuamos a planificar e a pensar nos *scaffolds* necessários, na Pirâmide de Maslow e no quanto os(as) professores(as) são importantes...Porque são mesmo!

⁵ <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: que sentido? Que formação?* Em B.P. Campos (Ed.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, pp. 21-31. Porto: Porto Editora.
- Almeida, L. & Flores, C. (2017). Bilinguismo. In M. J. Freitas & A. L. Santos (eds.). *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*, pp. 275-304.
- Almeida, M., Costa, E., Pinho, A., Rocha, P. & Antão, V. (2014). *Estudo de Avaliação sobre a Eficácia da Implementação Do Projeto Ensino Bilingue Precoce – Relatório Final*. DGE/MEC
- Alonso, R. (2006). La educación intercultural como factor clave de la eficacia contra el racismo. *Revista Española de Pedagogia, LXIV (234)*, pp 303-322.
- Alves, R. (2001). Gaiolas e asas. *Opinião/Folha de S.Paulo*. Brasil: 5 de dezembro.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação (2ª ed.)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1968) *Educational psychology: A cognitive view*. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism (3ª ed.)*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beacco, J & Byram, M. (2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Beacco, J. et al. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: The Council of Europe.

- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *Revista JA, 64, VII*. pp. 40-43.
- Bíblia, N.T. (s.d.). Evangelhos. *João 1:1*. Paulus Editora
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Portugal: Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingles.pdf
- Bruner, J. (1985). Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In J. V. Wertsch (Ed), *Culture, Communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge University Press.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural: percursos e práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carr, E. & Ogle, D. (1987). "K-W-L Plus: A Strategy for Comprehension and Summarization." *Journal of Reading 30*: pp. 626-631.
- Carter, R. et al. (2012). *O livro do cérebro*. Rio de Janeiro: Agir
- Casanova, I. (2006). *O Destino das Línguas: que futuro no espaço da UE?*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Comunidade Europeia (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação-Ensinar e aprender- Rumo à sociedade cognitiva*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das

Comunidades Europeias.

<https://infoeuropa.euocid.pt/registo/000037230/documento/0001/>

Comissão Europeia (1995). *Resolução do Conselho de 31 de Março de 1995 relativa ao melhoramento da qualidade e à diversificação do ensino e da aprendizagem das línguas nos sistemas educativos na União Europeia*. 95/C 207/01.
<https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/2f401f44-afaa-424c-a85e-cbf8ee3cb251>

Conselho Nacional de Educação (2014). *A Integração do ensino da língua inglesa no 1º ciclo do Ensino Básico*. Relatório Técnico. Lisboa: CNE.

Cortina A. (2005). *Cidadãos do Mundo*. São Paulo: Loyola.

Council of Europe (2003). *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (1997). *Language Learning for European Citizenship: Final Report (1989-96)*. Strasbourg: Council of Europe.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2011). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson.

Cruz, M. & Miranda, S. (2009). Por uma definição do professor de ensino precoce de línguas em Portugal: um estudo de caso. *Revista Saber & Educar/ Cadernos de Estudo/14*.
https://www.academia.edu/29106739/Por_uma_defini%C3%A7%C3%A3o_do_professor_de_ensino_precoce_de_l%C3%ADnguas_em_Portugal_um_estudo_de_caso

Decreto-Lei nº 176/2014 do Ministérios dos Negócios Estrangeiros, da Administração Interna, da Justiça e da Educação e Ciência (2014). Diário da República: I série, nº 240.
<https://data.dre.pt/eli/port/176/2014/09/11/p/dre/pt/html>

Dias, A. & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo – Práticas Partilhadas*. Porto: Edições Asa

Edwards, J. (2012). Bilingualism and Multilingualism: Some Central Concepts. *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. pp.5-25

Eurydice. (2017). Key Data on Eurydice Report Teaching Languages at School in Europe 2017 Edition.

<file:///C:/Users/Escola/Downloads/ECXA17001ENN.en.pdf>

Fernández-Corbacho, A. (2014). Aprender una Segunda Lengua desde un Enfoque Comunicativo Experiencial. *Edunumen*.

https://robertopedepero.files.wordpress.com/2015/06/anali_fernandez_el_aprendizaje_comunicativo_experiencial.pdf

Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol 14, nº 2, pp. 273-291.

Fleta, T. (2007). The role of interaction in the young learners' classroom. *Encuentro 17*: pp. 6-14

Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Hoboken: John Wiley & Sons.

Genesee, F. (1993). Bilingual language development in pre-school children. In D. Bishop & K. Mogford (Eds.), *Language Development in Exceptional Circumstances*. Hove: Laurence Erlbaum.

- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International. (Col. Didactique des langues étrangères)
- Graddol, D. (2006). *English Next*. London: British Council.
- Graves, M., & Braaten, S. (1996). Scaffolding reading experiences for inclusive classes. *Educational Leadership*, 53(5), 14-16.
- Harmers, J. & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press
- Krashen, S. (1982). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned: 4th Ed*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindade, C., Botelho, S. & Lucas, T. (2015). *Stars 3*. Porto: Areal Editores.
- Leiria, I., Queiroga, M. & Soares, N. (2006). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações Nacionais. Perfis Linguísticos da População Escolar que Frequenta as Escolas Portuguesas*. Ministério da Educação:trask DGIDC.
- Lent, R. (2010). *Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência*. (2 Ed.). São Paulo: Editora Atheneu.
- Matos, M. (2014). *CLIL as a Catalyst for Developing Reflective Practice in Foreign Language Teacher Education* [Doctoral dissertation, Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto.

- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), pp. 49-65.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo*. (4.ª ed). Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O modelo Curricular do MEM: Uma gramática pedagógica para a Construção Guiada. *Revista Escola Moderna*, 18 (5), 5-9.
- Peixoto, F. & Monteiro, V. (1999). Interações sociais, desenvolvimento e aprendizagem: o papel do estatuto do par e da mediação semiótica. *Revista Análise Psicológica*, 17 (1), 9-17.
- Read, C. (2003). Is Younger Better? *English Teaching Professional*, Issue28, pp. 5-8.
- Rhodes, R. (2019). *Personal Story Sharing as an Engagement Strategy to Promote Student Learning*. Penn GSE Perspectives on Urban Education. <https://urbanedjournal.gse.upenn.edu/volume-16-issue-1-spring-2019/personal-story-sharing-engagement-strategy-promote-student-learning?fbclid=IwAR0o-PQ4-d32bKI-GEbFXHhXjJeWHDFG1OL1bpUJXB7e6si5d4KLJiL-E>
- Roldão, M. C. (2016). Formação de professores e desenvolvimento profissional Teacher education and professional development. *Revista Educação*, 22(2), 191-202.
- Romaine S. (1995). *Bilingualism*. (2ª ed.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Sample, M. (2012, December 18). *Intrusive Scaffolding, Obstructed Learning (and MOOCs)*. Samplereality. <https://samplereality.com/2012/12/18/intrusive-scaffolding-obstructed-learning-and-moocs/>
- Sánchez-Perez, M. & Manzano-Agugliaro, F. (2021). Worldwide Trends in Bilingual Education Research: A Half-Century Overview. *Education Sciences*, 11(11), 730. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci11110730>

- Santos, M. E. (2001). *A cidadania na voz dos manuais escolares*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Seliger, H., Krashen, S. & Lagefaged, P. (1975). Maturational constraints in the acquisition of second language accent. *Language Sciences*, v. 36, pp. 20-22.
- Spínola, P. (2017). *Consolidação de uma Língua Estrangeira*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa: Faculdade de Ciências Humanas].
<https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/24074>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo – razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte
- Strecht-Ribeiro, O. (2005). *A Língua Inglesa no 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Livros Horizonte
- Thompson, T. (2019, November 22). *Scaffolding: How Not to Learn to Ride a Bike*. Middleweb.
<https://www.middleweb.com/24162/scaffolding-how-not-to-learn-to-ride-a-bike/>
- Trask, R. L. (1999). *Key concepts in Language and Linguistics*. Nova Iorque: Routledge.
- Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: o conceito de scaffolding (pôr, colocar andaimes), a sua aplicação em educação Pré-Escolar. *Revista Inovação*, 12 (2), 7-24.
- Vázquez, V. & Ellison, M. (2013). Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *L I N G V A R V M A R E N A VOL. 4*. Pp. 65 -78.
- Vieira, A. (2002). Marcas culturais explicativas das opções parentais por uma língua estrangeira no 1º ciclo. *Educação & Comunicação*. N.º 7, 153-164.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wei, L. (2006). Bilingualism. In K. Brown (ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Boston: Elsevier., 1-12.

Wood, Bruner & Ross, (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17(2). Great Britain: Pergamon Press.

Yin, R. K. & Davies, D. (2007). Adding New Dimensions to Case Study evaluations: the Case of Evaluating Comprehensive Reforms. *New Directions for Evaluation* (113), pp.75-93.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

ANEXO A. Orientações/Recomendações PEBP 2013/2014



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Projeto EBP no 1.º CEB/*Bilingual Schools Project* Orientações/Recomendações 2013-2014 3.º ano de implementação



Considerando que:

i) Este Projeto visa o fomento da bilingüidade precoce, em português e inglês, concorrendo para a concretização deste objetivo a aprendizagem gradual de parte do currículo do 1.º CEB, em língua inglesa, bem como a aprendizagem de Inglês enquanto língua adicional veicular¹ (doravante designada de Inglês Língua). O número mínimo de horas letivas curriculares semanais nesta língua, que permite promover o desenvolvimento da bilingüidade precoce ao longo do 1.º CEB, implica 20% (5 horas) do total de horas do currículo (25 horas), no 1.º ano de escolaridade e o seu aumento gradual até 40% (10 horas), no 4.º ano de escolaridade, dentro do possível. Acresce às horas letivas semanais de aprendizagem de conteúdos curriculares, o tempo semanal de aprendizagem do Inglês Língua, que representa o único espaço para o desenvolvimento da competência comunicativa. A combinação destes dois aspetos - a aprendizagem de conteúdos em inglês e a aprendizagem de Inglês Língua são incontornáveis para o sucesso desta iniciativa.

ii) Nos dois anos de implementação deste Projeto esta distribuição decorreu em 5 horas semanais de Estudo do Meio (EM)/Expressões (E), no 1.º ano de escolaridade e 7 horas semanais de EM/E, no 2.º ano de escolaridade. Acresceu a cada um destes anos de escolaridade 90 minutos semanais de Inglês Língua, assegurados através das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

iii) A monitorização em 2012-2013 evidenciou alguma dificuldade por parte de algumas das escolas bilingües em continuar a aumentar o número de horas semanais do currículo em língua inglesa, contudo a ressalva dos pressupostos iniciais do projeto implica o aumento deste número para 8 horas semanais no 3.º ano de escolaridade e para 10 horas semanais no 4.º ano de escolaridade, dentro do possível. De igual modo, em algumas das escolas bilingües, nomeadamente as que não se constituíram como Entidade Promotora das AEC, verificaram-se constrangimentos na manutenção dos mesmos técnicos da AEC de Inglês, nas equipas pedagógicas, no decurso de dois anos decorridos de implementação do Projeto. Este constrangimento poderia ser ultrapassado caso as escolas bilingües se assumissem como Entidade Promotoras das AEC e usassem os seus próprios recursos do quadro, formados em ensino bilingüe, para lecionar neste Projeto ao longo da sua vigência.

iv) A matriz do 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, com a redação que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho) estabelece cargas horárias semanais mínimas para todas as componentes do currículo deste ciclo, definindo um mínimo de 3 horas para EM e de 3 horas para E, possibilitando a redução de 2,5 horas das 25 horas da carga letiva total e prevendo a possibilidade de proporcionar a aprendizagem de Inglês Língua, na Oferta Complementar (OC).

v) As normas a observar nas AEC, conforme definidas no Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho, preveem a constituição dos agrupamentos de escolas como entidades promotoras, privilegiam a promoção destas atividades com os recursos docentes do quadro do agrupamento (artigo 10.º) e definem a sua natureza e o seu âmbito como incidindo na aprendizagem da língua inglesa, ou de outras línguas estrangeiras, e nos domínios desportivo, artístico, científico, técnico e das tecnologias da informação e comunicação (TIC), de ligação da escola com o meio e de educação para a cidadania (artigo 7.º).

vi) Os docentes que integram as equipas pedagógicas de Projeto têm vindo a receber formação específica, nacional e internacional, em ensino bilingüe e *CLIL*², tendo a monitorização evidenciado o seu progresso enquanto professores de metodologia bilingüe.

¹ A par do português

² Sigla correspondente a *Content and Language Integrated Learning*, ou seja Aprendizagem Integrada de Conteúdos através de uma Língua Estrangeira ou Adicional

Torna-se necessário que, sem prejuízo da sua autonomia, as escolas bilingues assegurem a continuidade do desenvolvimento deste projeto-piloto, com o qual se comprometeram durante o período de quatro anos correspondentes à sua vigência (2011-2015). Assim, recomenda-se que, no 3.º ano de implementação deste Projeto, as escolas bilingues continuem a assegurar o cumprimento do seu objetivo inicial, através de um conjunto de pressupostos com vista à promoção do sucesso do trabalho a desenvolver pela equipa pedagógica e das aprendizagens dos alunos, que se elencam em seguida.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO

1. O plano de desenvolvimento do Projeto (PD) é anual, correspondente ao ano letivo 2013-2014, e deve:
 - refletir sobre a experiência dos dois anos de implementação do mesmo, definindo estratégias, prioridades e necessidades para a continuidade no seu 3.º ano, tendo em consideração as recomendações/orientações definidas no presente documento;
 - referir que o projeto bilingue se integra no Projeto Educativo do agrupamento, em que moldes se operacionaliza, bem como a forma como o agrupamento de escolas assume a sua identidade bilingue;
 - contemplar horas das AEC como forma de prolongamento do Projeto, para além das horas semanais do currículo em inglês.
2. Este PD deverá ser submetido à aprovação da DGE, DGEstE e do BC no início do ano letivo, até 12 de setembro de 2013 (modelo a ser disponibilizado brevemente pela DGE).

EQUIPA PEDAGÓGICA DO PROJETO

3. A Equipa Pedagógica do Projeto deve constituir-se por docentes, preferencialmente do quadro, com domínio de Inglês, formados em ensino bilingue e/ou *CLIL* e com disponibilidade para (continuar a) fazer formação em metodologia de ensino bilingue precoce.
4. Esta equipa deve incluir os seguintes elementos:
 - Um coordenador de projeto, que poderá ser um professor de Inglês ou de 1.º CEB, sendo que no primeiro caso estas funções poderão ser exercidas cumulativamente com a função de assistente de língua inglesa/professor de Inglês;
 - Professores titulares das turmas (PTT) envolvidas no projeto, com um domínio de Inglês pelo menos considerado elementar/médio adequado à leção de conteúdos curriculares;
 - Um professor de inglês de 2.º/3.º ciclos, que tenha a seu cargo as funções de coadjuvar os PTT enquanto Assistente de Língua Inglesa, de lecionar Inglês enquanto OC e/ou, ainda de lecionar as AEC.
5. A equipa deve manter-se durante a vigência deste projeto (2011-2015), de forma a dar continuidade a um trabalho colaborativo coeso e consolidado.

CURRÍCULO E AEC

6. Considerando a matriz do 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, com a redação que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho), esclarece-se que, para assegurar a continuidade do desenvolvimento do Projeto, de acordo com o seu objetivo inicial, e sem prejuízo das componentes curriculares lecionadas em português, devem as escolas bilingues assegurar a leção:

- do currículo do 1.º CEB em 25 horas semanais;
- do EM em 5,5 horas semanais;
- de E em 3 horas semanais, por parte do PTT;
- da OC de 1 hora semanal para o ensino de Inglês Língua;
- de parte das horas semanais das AEC para este Projeto.

7. Por forma a garantir o desenvolvimento da literacia, através da aprendizagem de Inglês Língua, e o cumprimento do currículo, é necessário proceder ao aumento gradual do número de horas letivas semanais em língua inglesa, sem prejuízo do desenvolvimento do restante currículo em português. Assim, recomenda-se a seguinte distribuição de horas, por cada ano de escolaridade no 1.º CEB:

- 5h semanais de EM/E ou EM/E e AEC + 1h de Inglês língua (OC) - 1.º ano;
- 7h semanais de EM/E ou EM/E e AEC + 1h de Inglês língua (OC) - 2.º ano;
- 8h semanais de EM/E ou EM/E e AEC + 1h de Inglês língua (OC) - 3.º ano;
- 10h semanais de EM/E ou EM/E e AEC+ 1h de Inglês língua (OC) - 4.º ano.

Deste modo, as escolas podem gerir a implementação do Projeto conforme as especificidades do seu contexto e dos recursos de que dispõem, decidindo se a lecionação do EM e das E é feita quase integralmente ou parcialmente em língua inglesa, ou se é combinável com a AEC, para totalizar o número de horas semanais acima previsto.

8. A título exemplificativo, apresentam-se três opções de distribuição do número de horas semanal - A, B e C - por cada ano de escolaridade:

OPÇÃO A - Implica a lecionação (quase) total de EM e de E em Inglês ao longo do 1.º CEB + OC de Inglês + 1h de AEC em Inglês no 4.º ano

Anos de escolaridade	N.º de horas semanal em língua inglesa				TOTAL hrs
	EM	E	Inglês língua (OC)	AEC	
1.º	3	2	1	0	5h+1h=6h
2.º	4	3	1	0	7h+1h=8h
3.º	5	3	1	0	8h+1h=9h
4.º	5	3	1	2	8h+1h+2h =11h

OPÇÃO B - Implica a lecionação parcial de EM e de E em Inglês ao longo do 1.º CEB + OC de Inglês + 2-3h de AEC em Inglês do 2.º ao 4.º ano

Anos de escolaridade	N.º de horas semanal em língua inglesa				TOTAL hrs
	EM	E	Inglês língua (OC)	AEC	
1.º	3	2	1	0	5h+1h=6h
2.º	3	2	1	2	5h+1h+2h=8h
3.º	4	2	1	2	6h+1h+2h=9h
4.º	4	2	1	4	6h+1h+4h =11h

OPÇÃO C - Implica a lecionação em Inglês ao longo do 1.º CEB de parte do currículo de EM e de E combinado com a AEC em inglês + OC de Inglês

Anos de escolaridade	N.º de horas semanal em língua inglesa				TOTAL hrs
	EM	E	Inglês língua (OC)	AEC	
1.º	2	2	1	1	4h+1h+1h=6h
2.º	2	2	1	3	4h+1h+3h=8h
3.º	3	2	1	3	5h+1h+3h=9h
4.º	3	2	1	5	5h+1h+5h =11h

9. Em todos os anos de escolaridade, a OC de 1 hora deve ser dedicada ao ensino de Inglês língua como prioridade no desenvolvimento da literacia em língua inglesa, fundamental para o sucesso do projeto.
10. Assume caráter preferencial a constituição do agrupamento como entidade promotora das AEC o que permitirá a utilização de parte das horas destas atividades no âmbito deste Projeto como forma de reforço da aprendizagem de Inglês Língua, TIC em inglês ou atividades artísticas em Inglês (música, expressão plástica e dramática - por exemplo, hora do conto e encenação de histórias em inglês).

11. Tendo em conta o caráter facultativo da frequência das AEC, recomenda-se o envolvimento e a sensibilização dos encarregados de educação, para a inscrição dos seus educandos nas AEC de/em Inglês.

DISTRIBUIÇÃO DE SERVIÇO COMPONENTE LETIVA

12. A componente letiva dos PTT deve incluir as Expressões.
13. A componente letiva dos professores de Inglês deve assegurar a coadjuvação em sala de aula nas componentes curriculares de EM e E, por forma a colmatar eventuais dificuldades de aprendizagem dos alunos, em língua inglesa nestas áreas [nos termos da alínea g) do artigo 3.º e da alínea a) do n.º 9 do artigo 4.º do despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho]. Esta coadjuvação será realizada pelo professor de Inglês, assistente de língua, de acordo com as necessidades comunicativas em língua inglesa, dos professores titulares de turma, por forma a promover a cooperação entre os docentes da equipa e a qualidade do ensino em língua inglesa.
14. A componente letiva dos professores de Inglês deve ainda contemplar Inglês enquanto OC e as AEC como forma de prolongamento do Projeto nos moldes recomendados no ponto 10.
15. Por Despacho do Senhor Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário, de 02/07/2013, e do Senhor Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar, de 24/07/2013, foi atribuído um crédito horário de 45 minutos semanais para cada turma dos 2.º e 3.º anos de escolaridade que integrem o Projeto, para que os docentes de Inglês do agrupamento possam apoiar os docentes do 1.º ciclo em contexto de sala de aula.

COMPONENTE NÃO LETIVA

16. Para a elaboração de planos de aula, a conceção e a produção de recursos didáticos em inglês, tendo em conta a inexistência de manuais escolares de ensino bilingue, são necessárias muitas horas de trabalho individual e colaborativo. Acresce, ainda, o tempo semanal ou trimestral necessário para as reuniões da equipa pedagógica e/ou com a equipa de monitorização, bem como as necessidades de formação específica. Neste sentido, na distribuição de serviço dos docentes da equipa pedagógica, devem acautelar-se horas da componente não letiva que assegurem o tempo necessário para este trabalho colaborativo e individual no âmbito do desenvolvimento do projeto.

FORMAÇÃO DE DOCENTES

17. A direção deve incentivar, promover e autorizar a participação dos docentes das equipas pedagógicas de projeto em atividades de formação ao nível nacional e internacional.

ESCOLAS DE ACOLHIMENTO COMENIUS

18. O trabalho dos Assistentes Comenius, caso existam, deve ser direcionado para o apoio ao Projeto EBP no 1.º CEB/*Bilingual Schools Project*.

Masterchef Class

Lesson Plan

Ana Teresa Magalhães
06/12/2016



This lesson plan aims to consolidate the Knowledge on the five senses topic. It is a practical / hands on session, where students are supposed to reproduce a recipe. They must use all the senses to do it. It belongs to the Estudo do Meio Curriculum of year 2.

Masterchef Class

Time: 110 min

Learning Objectives (language/skills/other)

- Identify the ingredients to make chocolate salami;
- Organize the sequence of a recipe;
- Follow instructions to make a recipe;
- Make a chocolate salami;
- Identify the use of the five senses.

Success Criteria

By the end of the lesson, learners

- can name the ingredients to make chocolate salami;
- can organize the sequence of the recipe;
- can listen and understand instructions to follow a recipe;
- can recognise the need of the five senses as a whole.

Key Language (what the children need to recognise/produce)

Recipe, egg, sugar, chocolate salami, butter, cookies, spoon, bowl, aluminium foil, apron / First I mix the sugar with the butter in the bowl/ Then, I mix the chocolate/ After, I mix the egg/ Then, I break the cookies into small pieces/ Now, I mix everything with my hands/ Finally, I put the mix in the aluminium foil and wrap it up.

Revision:

I can see / I can hear / I can taste / I can smell / I can touch / smell / touch / hearing / sight / taste / hands / nose / mouth / tongue / ears / eyes.

Timetable fit (why you are giving this content at this point in the course – previous knowledge)

Children have already learned the five senses and practised the language in several activities. At this point they are all capable of understanding the lesson with the same few scaffolds. In this lesson, the students are going to make a recipe to consolidate their learning and recognise they can use all the senses combined as a whole. Furthermore, they are going to work in groups, and consolidate their work by making posters of all the process.

Scaffolding Strategies

Pointing -Visuals; Guided questions; Sentence starters; Sharing the Learning Objectives with the Ss; Clear instructions; Group Work; Realia; Connection to background Knowledge; Repetition; Modelling; Step by step instructions; Sentence Starters; Self Reflection; Example of a completed task.

Materials

Calendar, Monitors' bag, cookers hats, aprons, eggs, sugar, chocolate, butter, cookies, spoons, bowls, aluminium foil, flashcards with the ingredients, labels with the recipe, chef's Polaroid camera, photos, bostik, interactive board,

Stage and time	Aim	Procedure	Interaction and scaffolding	Assessment Tool
15 min	Settle Ss Sing "Hello Song"	<p>T – Good morning everyone! Ss – Good morning, teacher!</p> <p>T – How are you? Can we sing our hello song? Are we all ready? So, let's stand up and...One, two, three! Ss (sing the hello song with gestures) When we greet someone, We all have words we say. Words that mean 'Hello' Or how are you today?... (Lyrics on the materials)</p>	WC	Participation
	Daily routines	<p>T (pointing to the calendar) – So, we are in ... Ss – December T - So, what day is it today? Ss – It's Tuesday. T – And Yesterday was ... Ss – Monday. T – And tomorrow will be ... Ss – Wednesday. T – Well done. What's the weather like today? Is it sunny? Is it cloudy? Ss – Answer according to the weather T – Yes, today it's a _____ day!</p>	<p>T – Ss (pointing) (making guided questions) (providing sentence starters)</p>	Offers to answer

	Share learning objectives	<p>T – <i>(While putting the learning objectives on the board)</i> Now, let’s see our challenge for today! What are we going to do? Any ideas? I know it will be very special and you will love it! We are going to do a Masterchef Class and we will learn how to cook chocolate salami! In order to do that, we have to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identify the ingredients to make chocolate salami • Organize the sequence of a recipe • Follow instructions to make a recipe • Identify the use of the five senses <p>T (goes to monitors’ bag and takes two numbers) – Today the monitors are student number _____ and _____. Who is number ____ ? Who is number _____ ? Ss – It’s me!</p>	<p>(sharing the objectives with the students)</p> <p>(clarify all the things we need to do during the lesson)</p>	
50 min	Motivate Ss to the lesson.	<p>T – Today you will be working in groups. Each one of the groups will have a different colour. We will have a Masterchef Class! You will have to cook and, to do that, you’ll be given some ingredients. But, before that, we must become real cooks! For that, we must be well dressed! What do we need? (T puts the hat and the apron) We need a hat and an apron. Repeat</p> <p>Ss- We need a hat and an apron.</p> <p>T - Monitors, can you please give each group the hats and the aprons? Thank You.</p>	<p>T - Ss</p> <p>WC</p> <p>(Group work)</p> <p>(providing clear instructions)</p> <p>(realia)</p>	<p>Participation</p> <p>Offers to answer</p> <p>Behaviour</p>

	<p>Identify and say the ingredients of a recipe</p> <p>Listen and repeat phrases and actions</p>	<p>Monitors distribute hats and aprons to the groups according to their colours. M – One for you. Ss – Thank you.</p> <p>T – Now that we are chefs what do we need to make a recipe?</p> <p>Ss will use their previous and background knowledge to say things such as chocolate, or other ingredients.</p> <p>T tries to guide, by saying: Yes, but the chocolate and the flour are the... and waits for the Ss to come up with the answer: We need some ingredients!</p> <p>S – We need some ingredients!</p> <p>T – Yes, that’s absolutely correct! All the recipes need their ingredients! Let’s see the ingredients we need to make our chocolate salami! We need sugar. Repeat</p> <p>Ss- We need sugar.</p> <p>T – We need butter. Repeat</p> <p>Ss – We need butter.</p> <p>T – We need chocolate. Repeat</p> <p>Ss – We need chocolate.</p> <p>T – We need one egg. Repeat</p>	<p>S – Ss</p> <p>(Ss use their background knowledge)</p> <p>T – Ss</p> <p>WC</p> <p>(Clear instructions)</p> <p>(Realia)</p> <p>(Repetition)</p>	<p>(Spontaneous answers)</p> <p>Repetition – Pronunciation</p>
--	--	--	--	--

	<p>Follow instructions</p>	<p>Ss – We need one egg.</p> <p>T – We need cookies. Repeat.</p> <p>Ss – We need cookies.</p> <p>T – We will also need some kitchen tools to help us. We need a bowl. Repeat.</p> <p>Ss – We need a bowl.</p> <p>T – We need a spoon. Repeat.</p> <p>Ss – We need a spoon.</p> <p>T – And we need some aluminium foil. Repeat.</p> <p>Ss – We need some aluminium foil.</p> <p>T – Now you already know the ingredients and kitchen tools we are going to use... Can we repeat the names just one more time? (Ss repeat the words again). Monitors, come here, please! Can you give each group a basket with the things they need.</p> <p>M – One for you Ss – Thank you!</p> <p><i>When all the groups have the baskets with the ingredients, teacher will ask some things, to recall the five senses. Questions may be: What can you see? Can you see the aluminium foil? Can you touch the butter, please? Can you smell the chocolate? Can you listen sugar? Can you listen the instructions? Can you taste aluminium foil? Can you taste chocolate?</i></p>	<p>(Repetition)</p> <p>S – Ss</p> <p>(T uses Ss previous knowledge)</p>	
--	----------------------------	--	---	--

		<p><i>Ss are supposed to answer things such as Yes, I can / No, I can't.</i></p> <p>T – Let's start our recipe! Are you ready? First, I mix the sugar with the butter in the bowl (teacher models). Repeat</p> <p>Ss - First I mix the sugar with the butter in the bowl.</p> <p>T – Then, I mix the chocolate (teacher models). Repeat.</p> <p>Ss – Then, I mix the chocolate.</p> <p>T – After, I mix the egg (teacher models). Repeat.</p> <p>Ss – After, I mix the egg.</p> <p>T – Then, I break the cookies into small pieces (teacher models). Repeat.</p> <p>Ss – Then, I break the cookies into small pieces.</p> <p>T – After, I mix everything with my hands (teacher models). Repeat.</p> <p>Ss – After, I mix everything with my hands.</p> <p>T – Finally, I put the mix in the aluminium foil and wrap it up (teacher models). Repeat.</p> <p>Ss - Finally, I put the mix in the aluminium foil and wrap it up.</p> <p>Ss may need help with the aluminium foil so Teacher (and Professora Titular) may help the groups who need.</p>	<p>T – Ss</p> <p>WC</p> <p>GW</p> <p>(Modelling)</p> <p>(Step by step instructions)</p> <p>(Group work)</p>	<p>Observation: Ss reactions</p>
--	--	---	---	----------------------------------

		<p><i>T tells Ss to go and wash their hands. During the process T and Professora Titular will help and supervise the activity. Professora Titular will also take photos with a Polaroid camera. These photos are going to be placed on the walls as they are taken, and they will be used later on the session.</i></p> <p><i>While Ss go out and wash their hands their “balconies” are cleaned.</i></p>		
10 min	Recall of information	<p>T – So, now you already know how to make a chocolate salami ... right? Can you remember me of the things we need? We need ...</p> <p>T gets Ss to remember all the things they used before.</p> <p>T- Well done! Now lets remember the steps ... First I ...</p> <p>T gets Ss to remember all the steps of the recipe (with the help of flashcards and labels).</p> <p><i>At the end of this activity all the process will be on the board.</i></p>	<p>T – Ss</p> <p>WC</p> <p>(Sentence starters)</p> <p>(Previous knowledge- to take off the scaffolds)</p>	<p>Participation</p> <p>Offers to answer</p>
30 min	Follow instructions	<p>T – Let’s go on!</p> <p>Monitors, can you please give each group a paperboard and an envelope? Don’t forget the group colours!</p> <p>M – One for you.</p> <p>Ss – Thank You!</p> <p>Monitors distribute the paperboards and the envelopes.</p> <p>T - Look at the interactive board ... Here you can see (T points) the sentence “I need” and on the envelopes you</p>	<p>S –Ss</p> <p>T – Ss</p>	<p>Observation of students’ ability to complete task</p> <p>Participatin in the Group work</p> <p>Behaviour</p> <p>Participation in the Group</p>

	<p>Understand instructions to complete a paperboard</p> <p>Consolidate new language</p>	<p>have all the ingredients to fill in the gaps. On your paperboard you already have the name of the ingredients and you must glue the correct image (teacher models).</p> <p>Ss complete the first paperboard exercise. They should use sentences like “(I think) number 1 is...”</p> <p>T – Are you finished? Ok, let’s move on! Look at the walls. What can you see? Ss – I can see photos.</p> <p>T - Now for the second part you will use your group photos. Choose a member of each group to go and pick the photos of your group (teacher models). Look again at the interactive board. Now you must put the photos in the correct order and then choose the correct label for each photo (teacher models). Glue it with bostik.</p> <p>Ss complete the first paperboard exercise. They should use sentences like “(I think) this is number 1...”</p> <p><i>During the process T and Professora Titular will help and supervise the activity.</i></p>	<p>(Modelling the example)</p> <p>(guided answers/sentence starters)</p> <p>GW</p> <p>(Modelling)</p> <p>T – Ss</p> <p>GW</p>	<p>discussion</p>
<p>5 min</p>	<p>Goodbye time</p> <p>Self - Assessment</p>	<p>T – Monitors, please get all the paperboards and bring it back. Tidy up.</p> <p>T – So, what did we do today? T shows various cards and asks ‘Did we glue/draw/make a recipe/ cook/work in groups/work in pairs? etc.’, making sure to get Ss to think about what they did and how they did it.</p> <p>T shows a cardboard with a completed Task so that Ss can see if they were well succeeded.</p>	<p>WC</p> <p>(Self - Reflection)</p> <p>(Example of a completed Task)</p>	<p>Prompts to reflect on learning</p> <p>Thumbs up/down</p>

Materials

Hello song



Today's challenge!

Identify the ingredients to make
chocolate salami

Organize the sequence of a recipe

Follow instructions to make a recipe

Identify the use of the five senses



Flashcards



cookies



butter



egg



chocolate



sugar



bowl



spoon



Aluminium foil

Recipe steps

First, I mix the sugar with the butter in the bowl.

Then, I mix the egg.

After that, I mix the chocolate.

**Then, I break the cookies
in small pieces.**

After that, I mix everything with my hands.

Finally, I put the mix in the aluminium foil and wrap it up.

Recipe Ingredients

I need

1 egg

a bowl

a spoon

aluminium foil

1 package of butter

1 package of cookies

1 package of chocolate

5 spoons of sugar

Small Pictures and labels of the ingredients to put on the paper board



Small labels of the recipe steps to put on the paper board

First, I mix the sugar with the butter in the bowl.

Then, I mix the egg.

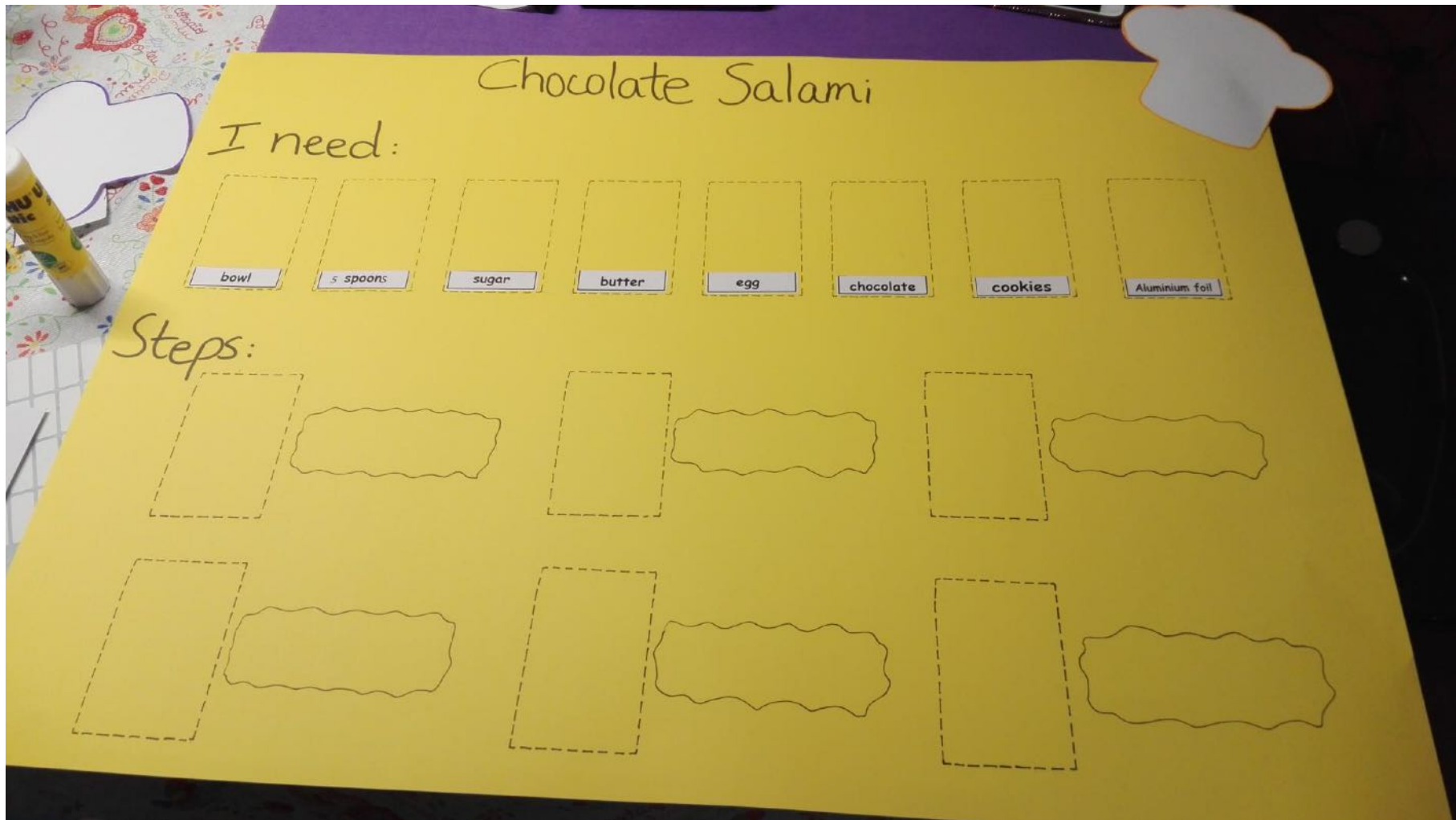
After that, I mix the chocolate.

Then, I break the cookies in small pieces.

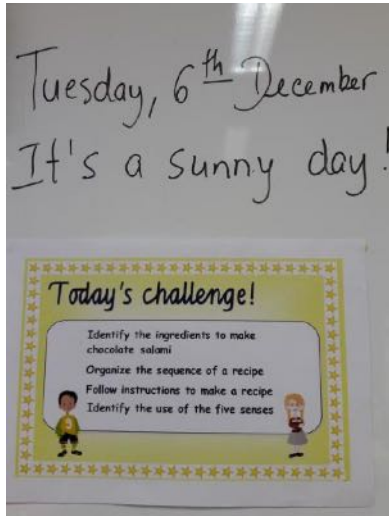
After that, I mix everything with my hands.

Finally, I put the mix in the aluminium foil and wrap it up.

Example of a group cardboard to fill



Some photos of the activity:











The final result should be something like:







This was used in the end so that Ss could see if their work was correct.

Chocolate Salami

I need:

							
bowl	spoon	sugar	butter	egg	chocolate	cookies	Aluminium foil

Steps:

 <p>First, I mix the sugar with the butter in the bowl.</p>	 <p>Then, I mix the egg.</p>	 <p>After that, I mix the chocolate.</p>
 <p>Then, I break the cookies in small pieces.</p>	 <p>After that, I mix everything with my hands.</p>	 <p>Finally, I put the mix in the aluminium foil and wrap it up.</p>

My Family

- Didactic Unit -



Ana Teresa Magalhães

Didatic Unit: **My Family**



Unidade Curricular: Prática de Ensino Supervisionada

Orientadora de Estágio: Dra. Edite Orange

Orientadora: Ana Patrícia Ferreira

Professora Cooperante: Dra. Teresa Maia

Professora Titular de Turma: XXXXXXXXXXXX

Turma: 3ªA

Estagiária: Ana Teresa Loureiro de Magalhães

Índex

Introduction	4
1 Pedagogical and Didactic Justification	5
2 Unit Plan	7
3 Plan according to the Multiple Intelligences	9
4 Metas Curriculares para o Ensino do Inglês no 1ºCEB	12
Lesson Plans	14
Lesson 1	15
Lesson 2	21
Lessons 3 and 4	29
Lesson 5	38
Lessons 6 and 7	45
Bibliography	54
Annexes – Lesson Plan Materials	55

Introduction

My internship context is a part of the Bilingual Schools Project (BSP) which was jointly implemented by the Portuguese Ministry of Education and Science (MEC) and the British Council Portugal (BC) for an experimental period (Pilot Period) of four years, between 2011 and 2015. Afterwards, there was an External Evaluation made by a team of national and international researchers (2014), which results were shown in a study on the feasibility of the Project that showed that these students were highly motivated in learning English through CLIL and demonstrated a high performance on using both communication and soft skills when compared to other students with the same age attending a “normal” school. After that, the school has applied to become an official Bilingual School, what happened in the year right after, in 2015/2016.

Being a Bilingual School, “learners have been increasingly exposed to English – both as a vehicular language and as a target language” (Xavier, 2015, p.4), starting in year one the process of learning the curricular subjects of *Estudo do Meio* (something like a mixture of both natural and social sciences, which includes a combination of Science, Geography and History) and *Expressões* (Art and Music) through English five hours a week. That means that 20% of their school timetable is taught in English. The target of the Project is to achieve 10 hours a week in year four, what makes 35% of the curriculum.

To meet the goals of the project, all the students in the project had three hours of English as an extracurricular activity and one hour in Oferta Complementar, where they were taught English Literacy.

In 2015/ 2016, the MEC has introduced English as a curricular subject in Year 3. Since then, they have established Metas Curriculares (MC), in which English is seen as being taught/learned for the first time, which is not the case in this very particular and specific context.

In this Didactic Unit, Students will study family, but I couldn't do it as it appears in the MC document. By this time, they already know the vocabulary expected so I will make a revision and teach according to the BSP, as it appears in the *Estudo do Meio* curriculum. In my opinion, the MC must be seen as an open document, and I will use them applied to the objectives of the BSP. As someone once said, “insanity is doing the same thing over and over and expecting a different result”. Having students learning the same thing they have learned and they already know is to stop them from going further.

1. Pedagogical and Didactical Justification

CLIL models are by no means uniform. They are elaborated at a local level to respond to local conditions and desires. (...) It is the combination of the choices with respect to the variables that produces a particular CLIL project

(Coyle, 2003)

In this 3rd year class, children have a considerable exposure to English assured by learning some curriculum contents in English on a daily basis. This placement, though, is not enough to consider the learners involved in the project as natural bilingual, because they don't have, at least, half of the curriculum taught in English (Genesee, 2004, p.3). However, in comparison to other year 3 Portuguese learners only attending English lessons at state schools and not learning the curriculum through English, these BSP students are surely in a better place to be considered as "emergent bilinguals" (García, 2008, p.6), since their levels of exposure to the English language are much higher. Moreover, another interesting fact to bear in mind from the external evaluation is that most of the students attending year 3 were positioned in A2, which means KET or FLYERS, in Cambridge Placement.

The bilingual curriculum followed in both English and Portuguese is based on the curriculum of *Estudo do Meio*, and it comprises specific contents to be taught in each one of the years. Every year there is an alternation on the topics so that the students can have knowledge of the same content both in English and in Portuguese and, at the same time avoid the repetition of a content to prevent any loss of motivation. Furthermore, the Project is made of "intellectually stimulating content so that there could be a balance between the acquisition of concepts and the acquisition of language on the part of the learners" (Xavier, 2015, p.5).

With the introduction of the *Metas Curriculares* it is becoming very difficult to follow the main aims described right above, because English Teachers have no knowledge about the Bilingual School Curriculum and are following *Metas* as a closed document. This is becoming a concern for parents, Generalist Teachers and even some students that cannot understand why they are learning things they have already learned before.

This didactic unit was designed as an attempt to something that may seem considered an adaptation of the *Metas Curriculares* to the EBP curriculum so that it could be meaningful for students. That being said, topic webs were created under this specific content block for the development of tasks and activities relating *Estudo do Meio* and *Expressões* in a CLIL / crosscurricular approach (idem, p.5).

In a concise manner, this didactic unit will privilege the four main skills associated to learning a language: listening, speaking, reading and writing, but will also focus on creative learning. The activities planned are diverse and multimodal in order to reach all types of learners and also to offer students both different and important experiences for their holistic development. Through a more intimate approach, because this specific topic allows that, I will try to make students experience communicative situations that allow them to learn, to perceive, to try and to create, in order to widen their knowledge in an intuitive and enthusiastic way. For that I will use a CLIL approach, which I think is the more effective, as they are already learning through it on a daily basis.

The activities proposed are supported on scaffolding techniques, which idea is, according to Rosie Tanner and Liz Dale *“based on work by Wood, Bruner and Ross (1976) and Vygotsky (1978). Builders use temporary scaffolds to support a building during construction, and then – once the building can stand alone – the scaffold is removed.”* This way, we can understand Scaffolding as the process of supporting the students during their learning process and gradually removing that support as students become more independent. This happens to be very different from helping, which is the process of figuring out an answer together with a student.

In this Unit Plan there is the attempt to use scaffolding focusing both on language (providing the Ss sentences to be used when he must explain his / her point of view) and on learning (creating frameworks for Ss to fill or providing the steps to follow during the activities).

Articulation between the Generalist Teacher and the English Teacher

It is also important to say that this Unit was built in articulation with the Generalist Teacher (GT). This is a Topic that appears in *Estudo do Meio* Year 3 - My Family - and is divided into two sections: 1) Members of my family and 2) My family past.

After talking with the GT, it was agreed that part 1 would be taught by the English teacher and part 2 by the GT. It was also agreed that the contents would be given simultaneously, because they were articulated and that seemed the best option to prevent unnecessary repetitions. In addition, and because it is part of both the curriculum of *Expressões* and *Matemática*, students can construct and interpret data through graphs, it was decided that there would be a Lesson in which the students would create a graph with the number of siblings in the class (in the English teacher's class).

Supplementary, It has been agreed that the English Teacher should extend the topic from *my family* to *other families*, since the concept of family is not universal. In this regard, it was agreed that the students would talk about various types of families, in order to be more aware of the different realities existing, namely with respect to homosexual families or families with different economic backgrounds. Furthermore, it was established that in the last Lesson of the English Teacher she would read a story that covers the contents given by both teachers and that the last Lesson on this Unit would be a responsibility of the GT, in which Ss would assess their learnings.

Unit Plan

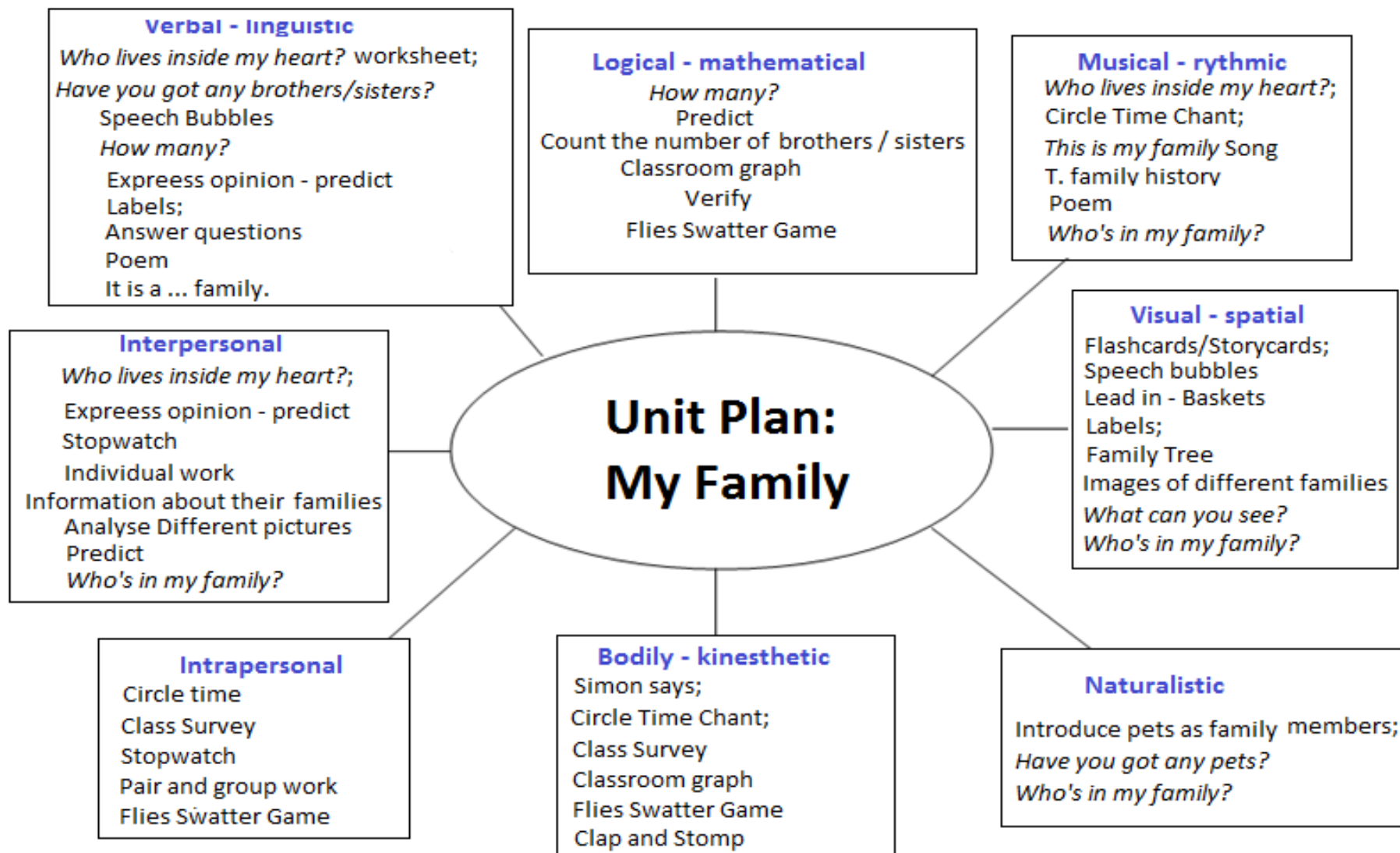
In this Unit Plan, there are only the 7 Lessons given by the English Teacher in the English class. The general aims, though, are from the complete Unit, so that you can understand what contents are going to be taught in the Unit. It is expected that the GT and the ET share information of their classes or be in each other classes when it's possible.

GROUP PF PUPILS	
Portuguese-speaking young learners, aged 8-9 years old, attending a bilingual state school. They have 30% to 35% of their school curriculum in English in the subjects of <i>Estudo do Meio</i> , <i>Expressões</i> and <i>Oferta Complementar</i> . They also have English Classes.	
Level – A1 and A2	
Learning Environment – Primary School	
GENERAL AIMS FROM BSP	
Members of my family: Identify family relations (uncles and aunts, cousins, etc) Make a simple family tree (three generations – back to grandparents)	
My family past: Recognize significant dates and events in family history: put them in a timeline. Recognize important places for family history: mark the locations on maps or plants. Knowing units of time: the decade.	

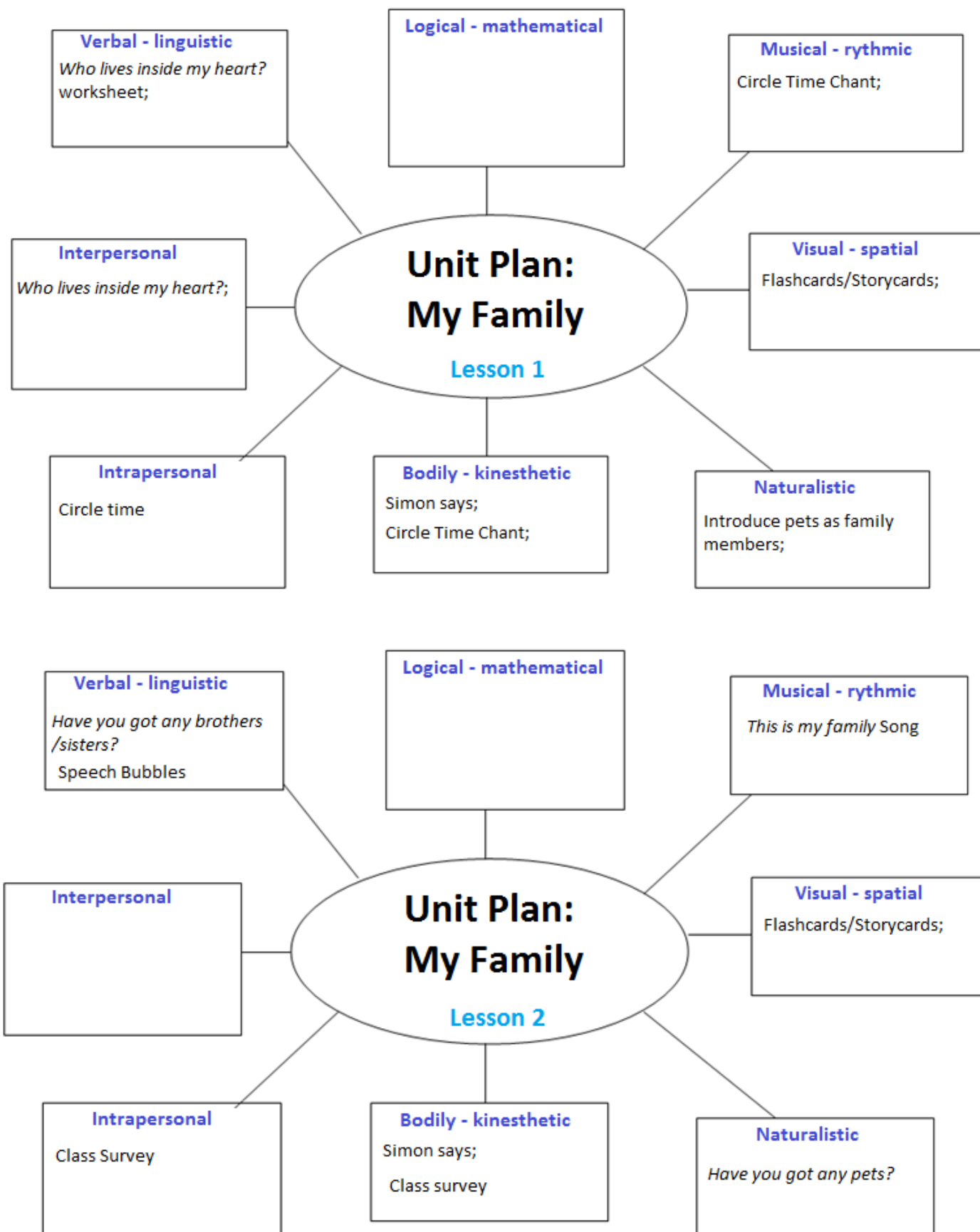
Lessons	Summary	Aims	Lexis	Structures
1	This is my family	To introduce the lexical family set. To identify and name the members of the family. To practice listening, speaking, reading and writing skills, as well as critical thinking. To revise <i>Personal Pronouns</i> and <i>Possessive Determiners</i> in context.	<i>Mother, father, brother, sister, uncle, aunt, grandfather, grandmother, cousins, husband, nephew, niece, pets.</i>	<i>This is... She/he is... Her /his name is... His/her favourite... His/Her favourite colour is...</i>

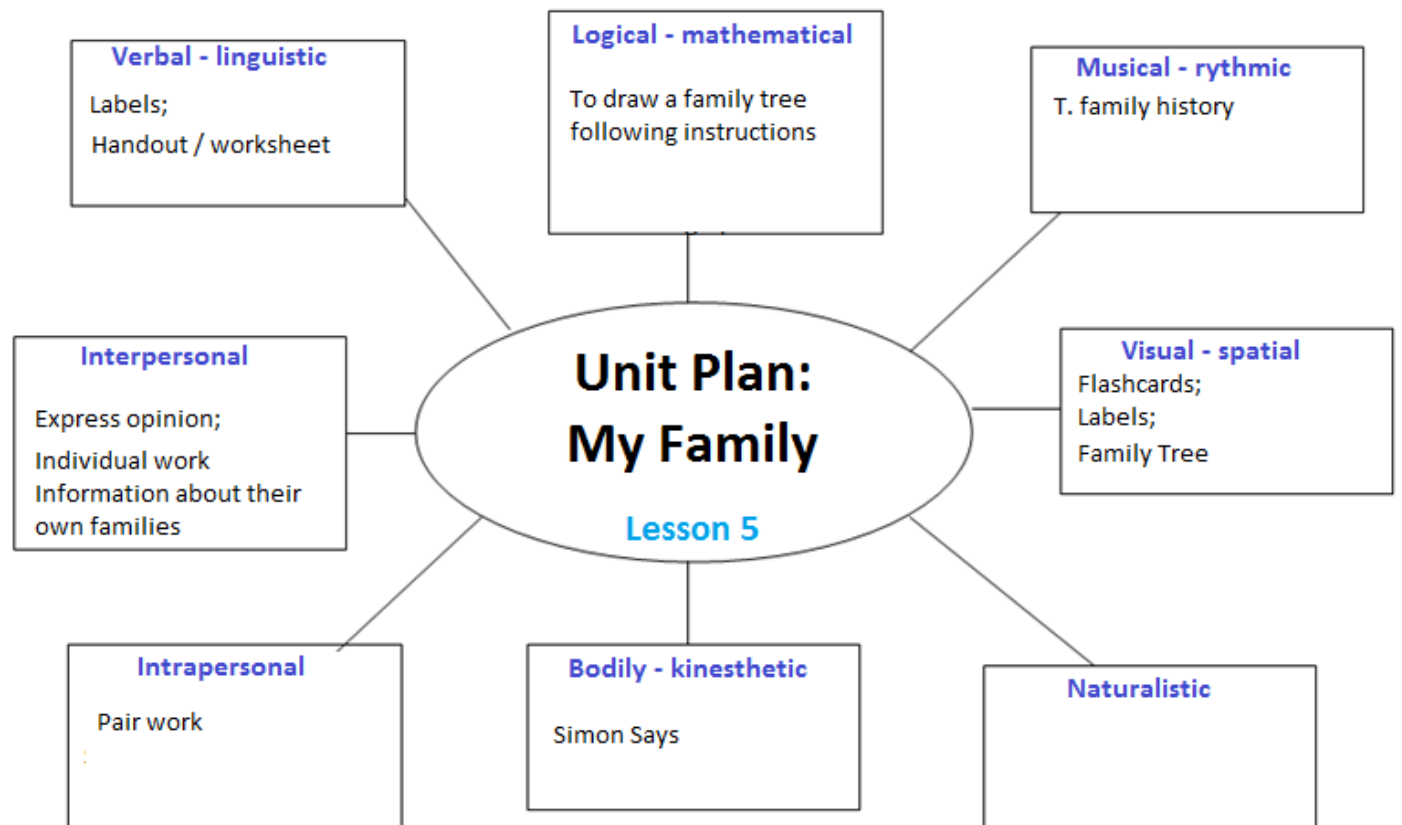
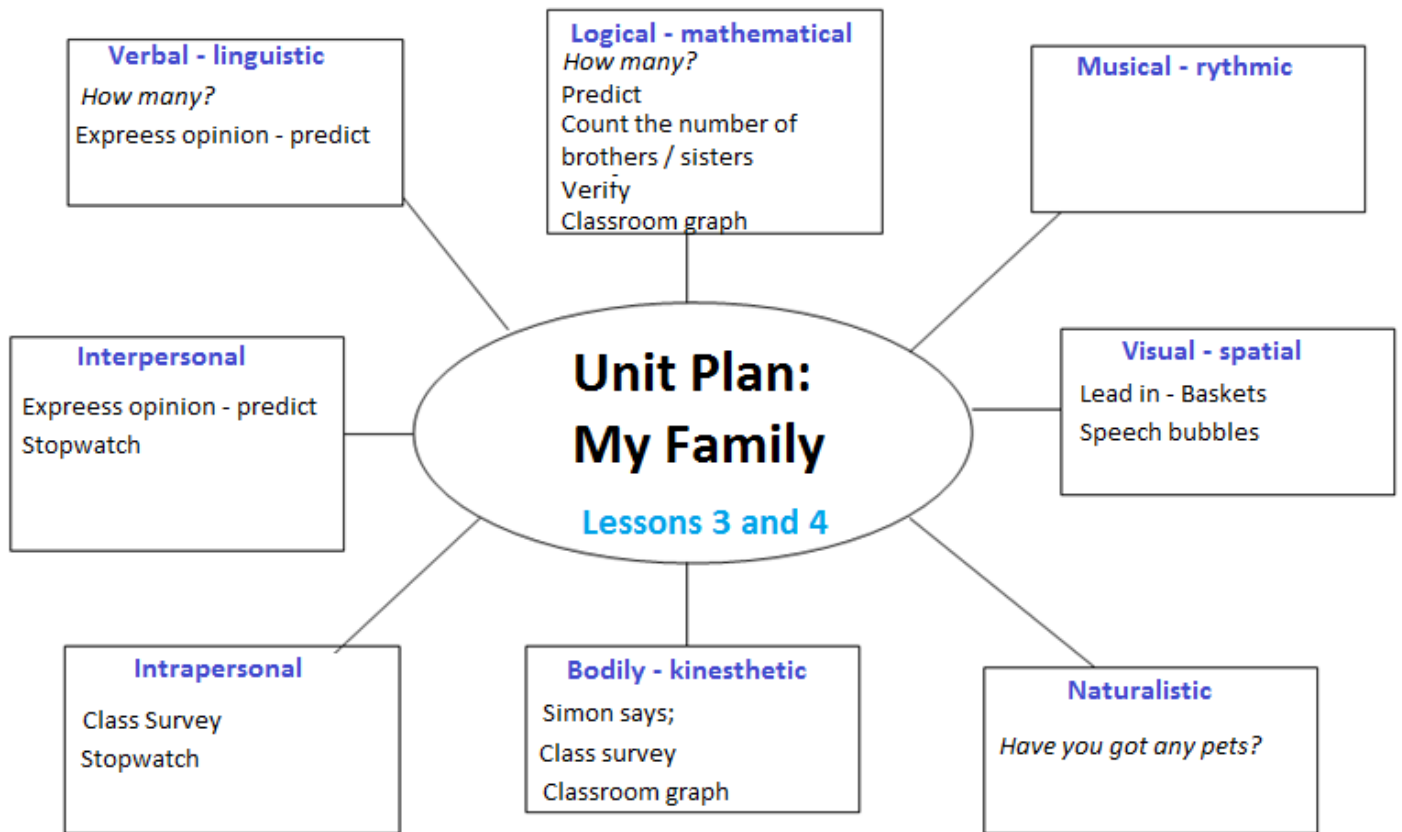
		To revise the structure <i>His/ Her favourite...</i>		
2	<i>Family: Have you got any brothers / sisters? Yes, I have. No, I haven't</i>	To introduce lexical chunk <i>Have you got (any brothers / sisters?)</i> To identify and name the members of the family. To practice listening, speaking, reading and writing skills, as well as critical thinking.. To revise <i>Personal Pronouns</i> and <i>Possessive Determiners</i> in context. To identify physical similarities between the members of the family.	<i>Mum, dad, grandma, grandpa</i>	<i>She/he is... Have you got any brothers / sisters? Yes, I have. / No, I haven't. How many?</i>
3 and 4	<i>My Family: Have you got a brother or a sister? – class graph How many brothers and sisters have you got?- Class graph Classroom Graph</i>	To introduce lexical chunk <i>How many?</i> To count the numbers of brothers and sisters in their families. To predict , analyse and present data To build a group graph To build a classroom graph	(In context)	<i>Have you got any brothers / sisters? I've got... How many brothers / sisters have you got? I think... In my opinion... There are...</i>
5	<i>Family Tree Family relations The generations</i>	To introduce the generations topic; To analyse a Family Tree; To fill information about the close family; To recognize, ask and answer questions on member in our Family Tree; To build a Family tree by following instructions.	<i>First generation, Second generation, Third generation, marry, older</i>	<i>I've got Got married They are older than..</i>
6 and 7	<i>Families are all different and unique Different types of families</i>	To recognize and identify different types of families. To describe some characteristics of different types of families. To take conclusions according to their thoughts and observations. To understand each family as unique and special	<i>Big, small, short, tall, heterosexual, homosexual, Caucasian, black.</i>	<i>It is... New structures: It is a big family It is a small family It is a rich family It is a poor family It has short people. It has tall people. It is a heterosexual family. It is a homosexual family. It is a Caucasian family, It is a black family.</i>

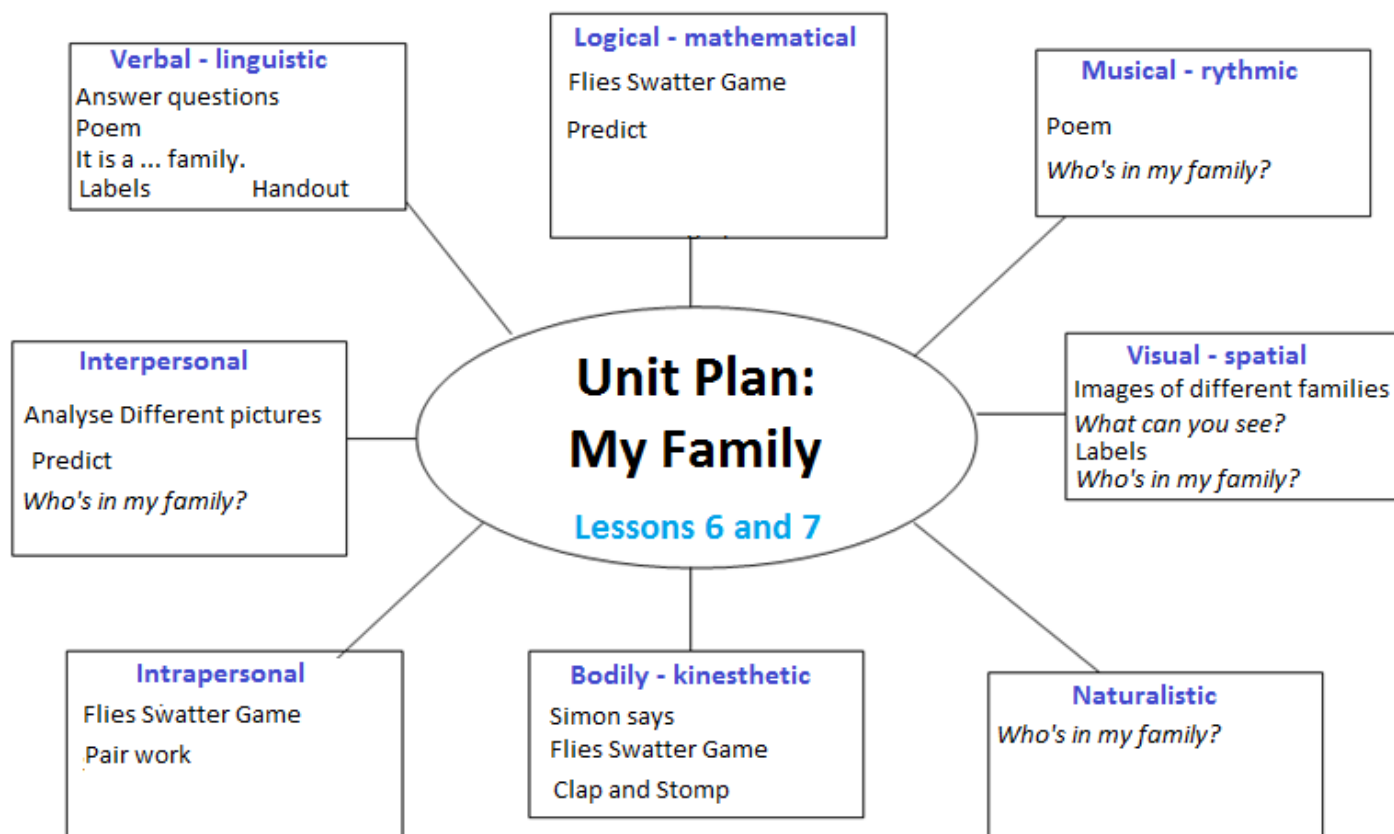
Multiple Inteligences Plan



Individual Lessons







Metas Curriculares para o Inglês no 1ºCEB

Domínio	Objetivo	Descritor
Domínio Intercultural (ID3)	Conhecer o dia-a-dia na escola.	1. Identificar objetos e rotinas na sala de aula. 2. Identificar jogos e brincadeiras.
	Conhecer-se a si e ao outro	1. Identificar-se a si e aos outros. 2. Identificar elementos da família restrita e alargada. 3. Identificar animais de estimação.
Léxico e Gramática (LG3)	Conhecer algum vocabulário do dia-a-dia	1. Reconhecer nomes próprios (António, Sue) 4. Identificar membros da família restrita e alargada (mother, grandfather). 5. Identificar números até 20. 6. Identificar os dias da semana. 7. Identificar os meses do ano
	Conhecer algum vocabulário relacionado com a escola.	1. Identificar pessoas dentro da sala de aula (teacher, student). 2. Identificar objetos dentro da sala de aula (<i>desk, chair</i>).

<p>Compreensão Oral (L3)</p>	<p>Conhecer vocabulário simples, de forma contextualizada, com base nas estações do ano.</p> <p>Conhecer, de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua.</p> <p>Compreender algumas palavras e expressões simples.</p>	<p>1. Identificar vocabulário relacionado com o outono/<i>autumn</i>: Condições climatéricas (<i>chilly, cloudy</i>).</p> <p>7. Usar <i>lexical chunks</i> ou frases que contenham</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Adjectives (brown dog, sunny day, hot chocolate). ● Determiners (this is my book, that's your pencil). ● Personal Pronouns (I'm from Portugal, he's 8 years old, they're English). ● The verb to be. ● The verb to have (got). <p>1. Identificar diferentes formas de cumprimentar (hi, good morning). 2. Identificar diferentes formas de se despedir (bye, see you later). 3. Identificar diferentes formas de agradecer (thanks, thank you). 4. Identificar diferentes formas de elogiar e de incentivar (good, well done). 5. Identificar formas de aceitar e de rejeitar (yes, please; no, thank you). 6. Entender instruções breves dadas pelo professor (come in, colour the sun yellow). 7. Identificar números e datas. 8. Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados.</p>
<p>Produção Oral (SP3)</p>	<p>Interagir com o professor, utilizando expressões ou frases simples.</p>	<p>1. Cumprimentar (good morning Miss Santos, bye James). 3. Despedir-se (bye, see you later). 4. Responder sobre identificação pessoal. 5. Responder sobre preferências pessoais.</p>
<p>Leitura (R3)</p>	<p>Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua.</p>	<p>2. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados. 3. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas. 4. Repetir rimas, chants e canções ouvidos em meios áudio e audiovisuais.</p>
<p>Escrita (W3)</p>	<p>Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas</p> <p>14. Compreender palavras e frases simples.</p> <p>Utilizar, com ajuda, palavras conhecidas</p>	<p>1. Comunicar informação pessoal elementar: name, age, family.</p> <p>3. Identificar vocabulário familiar. 4. Ler pequenas frases com vocabulário conhecido.</p> <p>1. Legendar imagens. 3. Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas.</p>



Lesson 1

Preliminary information

School: XXXXXXXXXXXX

Teacher: Teresa Magalhães

Date: 11th November **Length of the Lesson:** 50 minutes **Time:** 9:00

Class Level: 3rd Grade **Class Size:** 16 Students

Summary:

My Family

Main aims:

To introduce the lexical family set (Ss already know some of the vocabulary).

To identify and name the members of the family.

To practice listening, speaking, reading and writing skills, as well as critical thinking.

To revise *Personal Pronouns* and *Possessive Determiners* in context.

To revise the structure *His / Her favourite...*

Subsidiary Aims:

To develop student's confidence.

To motivate students to the topic.

To help students to memorize new vocabulary / language structures.

To develop critical thinking.

Language Focus:

Lexical set: *Family*

New Lexis (in curricular English) / Revision (in Estudo do Meio):

Mother, father, brother, sister, uncle, aunt, grandfather, grandmother, cousins, husband, nephew, niece, pets.

New Lexis:

Husband, wife, nephew, niece.

Structures:

Revision

This is...

She/he is...

Her /his name is...

His/her favourite...

New structures:

His / Her favourite colour is...

Scaffolding Strategies

Connection to the background knowledge; Repetition; TPR; Visual Aids; Clear Instructions; Realia; Guided Questions; Motivational Feedback; revising vocabulary.

Assumptions

By this time Ss should be familiar with most of the words related to the family.

Ss may be able to recognize *Personal Pronouns* and *Possessive Determiners* in context.

It is known that Ss have curiosity about the T's life, so they should be enthusiastic for learning something about her personal life.

Anticipated Problems and Solutions

Some Ss may have forgotten the vocabulary. They will have the opportunity to remember it during the lesson.

Ss may not want / feel comfortable to speak in English, so T should encourage and help them through the use of repetition strategies. T should also give Ss a positive reinforcement, such as a high five.

The circle time / story activity may distract Ss' as they are not on their seats. In order to capt their attention they will be given a handout and a pencil to take some notes during the activity.

Aids:

Flashcards / Story cards, word cards, Blackboard, chalk, students' notebooks, Ss' pencils, Ss' pens, handouts.

Evaluation:

Students' behaviour, direct observation, participation, interaction, worksheet.

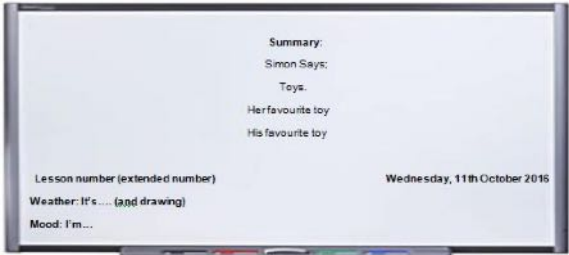
Students:



To assess their behaviour during the activities; to asses if they can say the words in English; to assess their pronunciation while speaking; to assess if they can recognize / assume that we use *he* and *his* for the boys and *she* and *her* for the girls; to assess if they register the words correctly on their notebooks.


Teacher:

To reflect if the topic and the materials were adequate, to reflect if the time for each activity was enough, to reflect if this class can work in groups; to reflect if the instructions given were simple, clear and straight to the point.

Lesson Procedures

Time Stage	Interaction and scaffolding	Procedures	Aims	Aids
<p>Warm up/ Routines (15min)</p>	<p>(connection to the background Knowledge)</p> <p>T – Ss Ss – T</p> <p>(Vocabulary revision)</p>	<p>T greets Ss.</p> <p>T asks Ss about what they did in the previous lesson. Ss answer.</p> <p>T writes the previous lesson's summary using the information given by Ss .</p> <p>T opens the lesson and writes the date on the board.</p> <p>T asks "What's the weather like today?". Ss answer.</p> <p>T asks "How are you today?". Ss answer.</p>  <p>Ss write the summary, open the new lesson and register the weather and their mood on their notebooks.</p> <p>T and Ss play Simon says.</p>	<p>To create an affective environment</p> <p>To establish routines</p> <p>To recall Ss' memory on previous lesson topic.</p> <p>To establish a link with previous lessons</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Black board</i> • <i>Chalk</i> • <i>Ss' notebooks</i> • <i>Ss' pens.</i>

<p>Presenting new language (20 min)</p>	<p>(clear instructions)</p> <p>(realia)</p> <p>T – Ss Ss – T</p> <p>(connection to the background Knowledge)</p> <p>(guided questions)</p>	<p>Before starting reading the story, T gives instructions to the Ss: While listening, Ss have to write down the names of the characters and their favourite colour. Each S gets a handout in order to do that.</p> <p>Then, T reads the story (which is a presentation of her own family with real photos).</p>  <p>(When T is showing the pictures, the words are covered with colourful paper.)</p> <p>As T reads, she tries to get students to guess which family member is that. After reading the story Ss answer some questions (what's my mother's name? What's my father's favourite colour?) by looking at their handouts.</p> 	<p>To captivate Ss attention. To find out if Ss have previous Knowledge on the subject. To introduce new vocabulary</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Story cards</i> • <i>Carpet</i> • <i>Handouts</i> • <i>Ss' Pencils</i>
--	--	--	---	--

<p>Practising new language (10 min)</p>	<p>(repetition)</p> <p>T – Ss Ss – Ss</p>	<p>Ss return to their seats properly.</p> <p>T puts the flashcards on the board and Ss repeat them. After repeating 2 times, T asks the Ss to say the words by themselves.</p> <p>T uncovers the words on the flashcards and students register the vocabulary on their notebooks.</p> <div data-bbox="748 517 1249 863" style="text-align: center;">  </div>	<p>To practise the new vocabulary. To help students to memorise</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Flashcards</i> • <i>Blue tack</i> • <i>Ss' notebooks</i> • <i>Ss' pens</i>
<p>Ending (5 min)</p>	<p>(motivational feedback)</p> <p>T – Ss Ss – T</p>	<p>T goes around the classroom and puts a stamp on Ss notebooks as they finish the task.</p> <p>Ss close their notebooks, clean their desks and have their morning snacks.</p>	<p>To set routines To have Ss ready for the next part of the lesson</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Stamp</i> • <i>Ss' notebooks</i>

Lesson 2

Preliminary Information

School: XXXXXXXXXXXXX

Teacher: Teresa Magalhães

Date: 16th November **Length of the Lesson:** 50 minutes **Time:** 16:10

Class Level: 3rd Grade **Class Size:** 16 Students

Summary:

Family:

Have you got any brothers / sisters?

Yes, I have.

No, I haven't

Main aims:

To introduce lexical chunk *Have you got (any brothers / sisters?)*

To identify and name the members of the family.

To practice listening, speaking, reading and writing skills, as well as critical thinking..

To revise *Personal Pronouns* and *Possessive Determiners* in context.

To identify physical similarities between the members of the family.

Subsidiary Aims:

To develop student's confidence.

To motivate students.

To help students memorize.

Language Focus:

Lexical set: *Family*

New Lexis:

Mum, dad, grandma, grandpa (some students can know, but the words taught in Year 1 were mother, father, grandmother and grandfather)

Structures:

Revisions:

She/he is...

New structures:

Have you got any brothers / sisters?

Yes, I have. / No, I haven't.

How many?

Scaffolding Strategies

Connection to the background knowledge; Repetition; Vocabulary revision; Clear instructions; Modelling; Providing examples; Role-play; Pair work; Step by step instructions; Revision;

Assumptions

By this time Ss should be familiar with the lexical set related to the family.

Ss should be able to recognize *Personal Pronouns* and *Possessive Determiners* in context.

As this lesson comes right after the introduction of T family, Ss should be enthusiastic because the focus is on them now, as they will have to talk about their own families.

Anticipated Problems and Solutions

Some Ss may have forgotten the vocabulary. They will have the opportunity to remember it during the lesson.

Ss may not want / feel comfortable to speak in English, so T should encourage and help them through the use of repetition strategies. T should also give Ss a positive reinforcement, such as a high five.

The class survey may be an activity in which students can easily speak louder than usual. Clear instructions will be given in that way. If Ss do not respect the instructions the activity ends. This activity will also be used as time management: if Ss are quick, they will have time to interview four mates; if not, they will only interview one, two or three..

Aids:

Flashcards, Speech Bubbles, Computer, Cd, Blackboard chalk, students' notebooks, Ss' pencils, Ss' pens, glue, handouts, class survey, stopwatch.

Evaluation:

Students' behaviour, direct observation, participation, interaction, worksheet

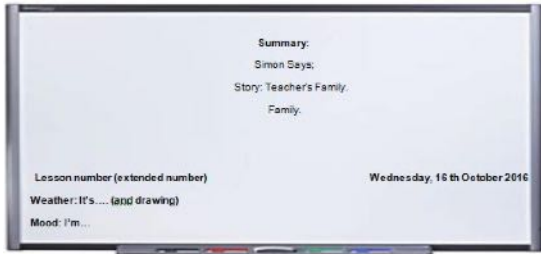
Students:


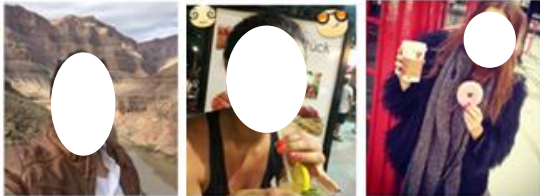
to assess their behaviour during the activities; to assess if they can say the lexical chunk in English; to assess if they can ask questions and answer using "have you got...?" ; to assess their pronunciation while speaking; to assess if they can recognize / assume that we use *he* and *his* for the boys and *she* and *her* for the girls; to assess if they register the words correctly on their notebooks.

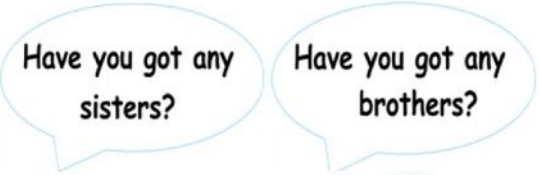

Teacher:

To reflect if the topic and the materials were adequate, to reflect if the time for each activity was enough, to reflect if this class can work in groups; to reflect if the instructions given were simple, clear and straight to the point.

Lesson Procedures



Time Stage	Interaction	Procedures	Aims	Aids
<p>Warm up/ Routines (15min)</p>	<p>(connection to the previous knowledge)</p> <p>T – Ss Ss – T</p> <p>(vocabulary revision)</p>	<p>T greets Ss.</p> <p>T asks Ss about what they did in the previous lesson. Ss answer. T writes the summary. T opens the lesson and writes the date on the board. T asks “What’s the weather like today?”. Ss answer. T asks “How are you today?”. Ss answer</p>  <p>Ss write the summary, open the new lesson and register the weather and their mood on their notebooks.</p> <p>T and Ss play Simon says.</p>	<p>To create an affective environment</p> <p>To establish routines</p> <p>To recall Ss’ memory on previous lesson topic.</p> <p>To establish a link with previous lessons</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Black board</i> • <i>Chalk</i> • <i>Ss’ notebooks</i> • <i>Ss’ pens.</i>

<p>Introducing the new lesson (10min)</p>	<p>(Clear instructions)</p> <p>T – Ss Ss – T</p> <p>WC (Repetition)</p>	<p>T tells the Ss that they are going to listen to a song. Ss hear the song. Then T gives each S a handout with the song lyrics. Ss glue it on their notebooks.</p>  <p>Then, T says each verse of the song and Ss' repeat.</p> <p>Ss' do the exercise on the handout to recognize new words. Ss' listen and sing the song.</p>	<p>To motivate Ss for the lesson</p> <p>To motivate Ss for the new learning objectives</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Handout • Computer • Pen with the mp3 song • Glue • Ss notebooks • Ss' pencils.
<p>Presenting new language (10 min)</p>	<p>(modelling)</p> <p>T – Ss Ss – T</p>	<p>T puts her brother and sisters flashcards on the board. Then she says "I have got 1 brother and 2 sisters."</p>  <p>Brother Sister Sister</p>	<p>To captivate Ss attention. To introduce Ss to the new chunk.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Speech Bubbles • Bluetack • Blackboard • Ss notebooks • Ss pens

	<p>(modelling)</p>	<p>Then Teacher says: <i>What about you? Have you got any brothers? Have you got any sisters?</i> While asking, T puts the speech bubbles with the questions on the board.</p>  <p>Then, T puts the speech bubbles with the possible answers on the board: <i>Yes, I Have. / No, I haven't.</i></p>  <p>T gives 4 students as an example by asking: "X, have you got any brothers / sisters?":</p> <p>(T already knows how many - She gets previous knowledge on the number of brothers and sisters in the class and she will asks for one student that answers the following: S1: <i>Yes i have. I have one sister.</i> S2: <i>Yes I have. I have one brother.</i> S3: <i>Yes, I have. I have one brother and one sister.</i> S4: <i>No, I haven't.</i></p>	<p>To give example of the possible answers.</p>	
	<p>(modelling) (providing examples)</p>			

		Ss register the new chunk on their notebooks.		
<p>Practising new language (10 min)</p>	<p>(modelling) (Role play)</p> <p>T – Ss Ss – Ss</p>	<p>T tells the Ss' they will do a class survey. T models the activity with finger puppets</p> <p>Ana - <i>Hello! My name is Ana.</i> Pedro – <i>Hello, Ana. My name is Pedro. Have you got any brothers?</i> Ana - <i>Yes, I have. I have got one brother. Have you got any brother?</i> Pedro – <i>No, I haven't. Have you got any sister?</i> Ana – <i>No, I haven't. Have you got any sister?</i> Pedro – <i>Yes, I have. I have got 3 sisters.</i></p>	<p>To practise the new Chunk. To help students to memorise. To make Ss to communicate in English</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Flashcards • Blue tack • Ss' notebooks • Ss' pens • Finger puppets • Class Survey • Stopwatch • Handout • Ss' pencils • Stamp
	<p>Ss - Ss PW (pair work)</p> <p>Ss -Ss GW WC</p>	<p>Ss do roleplay with their partners while teaching is distributing the handout for the class survey</p>		



	<p>(clear instructions)</p>	 <p>Class Survey</p> <p>Have you got any brothers or sisters?</p> <p>Yes (many) No</p> <p>Me Friend Friend Friend</p> <p>✓/✗ How many? ✓/✗ How many? ✓/✗ How many? ✓/✗ How many?</p> <p>brothers sisters</p> <p>Friend Friend Friend</p> <p>✓/✗ How many? ✓/✗ How many? ✓/✗ How many?</p> <p>Have you got any brothers or sisters?</p> <p>Yes (many) No (fewer)</p> <p>Children do a class survey in five minutes. The instructions are clear: they have to speak in English, behave and be fast. The first 3 Ss who finish the tasks receive a stamp, but they must follow all the three golden rules above: speak in English, behave properly and be fast.</p>												
<p>Ending (5 min)</p>	<p>(Step by step instructions)</p> <p>T – Ss Ss – T</p>	<p>T puts gives each S a handout with the homework and explains what they have to do.*</p>  <p>Homework</p> <p>1. Read</p> <p>I've got a brother. His name is Peter.</p> <p>I've got a sister. Her name is Mary.</p> <p>This is my dad. His name is Tom. This is my aunt. Her name is Grace.</p> <p>My family</p> <p>2. Complete with your information:</p> <table border="1"> <tr><td>Name</td><td>John</td></tr> <tr><td>Mum</td><td>Grace</td></tr> <tr><td>Dad</td><td>Tom</td></tr> <tr><td>brother</td><td>Peter</td></tr> <tr><td>Sister</td><td>Mary</td></tr> </table>	Name	John	Mum	Grace	Dad	Tom	brother	Peter	Sister	Mary	<p>To set routines To have Ss happy when they leave the classroom.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Homework Handouts • Ss' notebooks • Computer • Pen with song in mp3
Name	John													
Mum	Grace													
Dad	Tom													
brother	Peter													
Sister	Mary													

	(revision) (repetition)	<p>Ss glue the handout to their notebooks, close them, clean their stuff** and greet T goodbye. T greets them back.</p> <p>* The homework is a very simple task (maximum 5 minutes), in which Ss will read a very small text and write down the names of their closest family.</p> <p>**While cleaning, Ss are listening and singing the song they heard in the beginning of the lesson.</p>		
--	----------------------------	--	--	--

Lessons 3 and 4

Preliminary information

School: XXXXXXXXXXXXX

Teacher: Teresa Magalhães

Date: 21st November **Length of the Lesson:** 100 minutes **Time:** 9h00

Class Level: 3rd Grade **Class Size:** 16 Students

Summary:

My Family:

Have you got a brother or a sister? – class graph

How many brothers and sisters have you got?- Class graph

Classroom Graph

Main aims:

To revise lexical chunk *How many?* and relate it with the topic.

To count the numbers of brothers and sisters in their families.

To predict , analyse and present data

To build a classroom graph

To practice listening, speaking, reading and writing skills, as well as critical thinking.

Subsidiary Aims:

To develop student's confidence.

To motivate students.

To help students memorize.

Language Focus:

Lexical set: *Family*

New Lexis:

(in context)

Structures:

Revisions:

Have you got any brothers / sisters? I've got...

New structures:

How many brothers / sisters have you got?

I think...

In my opinion...

There are...

Scaffolding Strategies:

Connection to the previous knowledge; realia; clear instructions; step by step instructions; modelling; visual aids; repetition; group work; chart / graph; guided speech; handout; vocabulary review; labelling.

Assumptions

By this time Ss should be familiar with the lexical set related to the family and also with the structure *Have you got any brothers /sisters?*

As this lesson will focus on Ss personal lives, and they will be working in groups, they should be enthusiastic and motivated.

Anticipated Problems and Solutions

Some Ss may have forgotten some vocabulary or some structures. They will have the opportunity to remember it during the lesson.

Ss may not want / feel comfortable to speak in English, so T should encourage and help them through the use of repetition strategies. T should also give Ss a positive reinforcement, such as a high five.

This lesson will be based on Ss work, autonomy and reflection in groups. They will have to talk in small groups, so there may be some noisy moments to be careful of. Ss can also tend to speak in Portuguese, so the T will always have to be going around the groups.

Aids:

Speech Bubbles, Computer, Cd, Blackboard chalk, students' notebooks, Ss' pencils, Ss' pens, glue, handouts.

Evaluation:

Students' behaviour, direct observation, participation, interaction

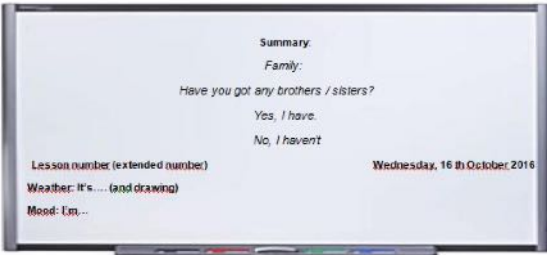
Students:


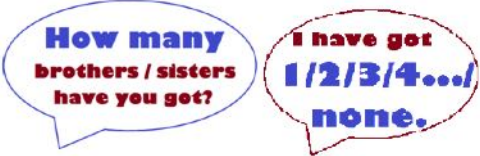
to assess their behaviour during the activities; to assess if they can say the lexical chunk in English; to assess if they can ask and answer questions using "*how many...?*"; to assess their pronunciation while speaking; to assess if they are able to make predictions about something; to assess their interaction while working in groups.


Teacher:



To reflect if the topic and the materials were adequate, to reflect if the time for each activity was enough, to reflect if this class can work in groups; to reflect if the instructions given were simple, clear and straight to the point; To reflect if the activities were well scaffolded.

Lesson Procedures

Time Stage	Interaction	Procedures	Aims	Aids
<p>Warm up/ Routines (10 min)</p>	<p>(connection to the previous knowledge)</p> <p>T – Ss Ss – T</p>	<p>T greets Ss.</p> <p>T asks Ss about what they did in the previous lesson. Ss answer. T writes the summary. T opens the lesson and writes the date on the board. T asks “What’s the weather like today?”. Ss answer. T asks “How are you today?”. Ss answer</p>  <p>Ss write the summary, open the new lesson and register the weather and their mood on their notebooks.</p>	<p>To create an affective environment</p> <p>To establish routines</p> <p>To recall Ss’ memory on previous lesson topic.</p> <p>To establish a link with previous lessons</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Black board</i> • <i>Chalk</i> • <i>Ss’ notebooks</i> • <i>Ss’ pens.</i>


<p>Introducing the new topic (5min)</p>	<p>(realia)</p> <p>T – Ss Ss – T</p> <p>(clear instructions) (step by step instructions) (modelling)</p>	<p>T puts 3 baskets on her desk labelled brothers, sisters and none, respectively.</p>  <p>Then, T says <i>I have one brother and two sisters</i>. After that, she takes some bottle caps and repeats <i>I have got one brother</i> (while dropping one bottle cap in the basket tagged brother) and two sisters (while dropping two bottle caps in the sisters' basket).</p>	<p>To motivate Ss for the lesson</p> <p>To motivate Ss for the new learning objectives</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Baskets</i> • <i>Tags</i> • <i>Bottle caps</i> • <i>Computer</i> • <i>Ss notebooks</i> • <i>Ss' pencils.</i>
<p>Presenting new language (10 min)</p>	<p>(visual-aids)</p> <p>T – Ss Ss – T</p> <p>(Repetition)</p>	<p>T glues two speech bubbles on the board</p>  <p>Then Teacher asks some students: <i>How many brothers/sisters have you got?</i></p> <p>Ss repeat the sentence and the possible answers. Ss register this new chunk on their notebooks.</p>	<p>To captivate Ss attention. To introduce Ss to the new chunk.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Speech Bubbles</i> • <i>Bluetack</i> • <i>Blackboard</i> • <i>Ss notebooks</i> • <i>Ss pens</i>

<p>Practising new language (15 min)</p>	<p>T – Ss</p> <p>(Step by step instructions) (clear instructions) (group work) (chart / graph)</p> <p>(modelling)</p> <p>(clear instructions)</p>	<p>Ss are already seated in groups. T tells Ss they are going to work in groups.</p> <p>Teacher glues two cardboards to the board And explains the activity to the groups.</p> <p>Each group will have two cardboards with two graphics to fill. To fill the first one, Ss will have to ask each other “Have you got a sister / brother?” The Ss will answer and colour the square on the graphic that represents his/her answer. If he / she has a brother, he/she colours the brothers’ square: the same happens if the answer is a sister, both or none. Teacher calls a S to model the activity.</p>  <p>Then T explains the second task, which is similar, but practising “How many brothers / sisters have you got?”</p>	<p>To practise and review the previous lesson chunk To practise the new Chunk. To help students to memorise. To make Ss to communicate in English</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cardboards</i> • <i>Bluetac</i> • <i>Ss’ colouring pens</i> • <i>Stopwatch</i> • <i>Stamp</i>
--	---	---	---	--

	<p>(visual-aids) (group work)</p> <p>GW Ss - Ss</p>	 <p>Ss complete the tasks in groups, speaking in English to each other.</p> <p>Children do a class survey in ten minutes. The instructions are clear: they have to speak in English, behave and be fast. The first 3 Ss who finish the tasks receive a stamp, but they have to follow all the three golden rules above.</p>		
<p>Expressing Ideas (30min)</p>	<p>T- Ss</p> <p>(modelling) (guided speech)</p>	<p>T puts the 3 baskets again on the table. There are 2 bottle caps inside the sisters' baskets, 1 in the brothers' and none in the nones'. T counts them out loud. <i>We have here two sisters and one brother. Is it right?</i> Ss answer.</p> <p>T says: <i>I think there are more sisters than brothers in the classroom. What do you think?</i> (and glues the speech bubbles to the board)</p> 	<p>To predict some things To express Ss' ideas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Baskets • Cardboards • Speech Bubbles • Handouts • Bottle caps

	<p>(clear instructions) (group work)</p> <p>(connection to the background knowledge) (handout) (guided speech)</p> <p>GW Ss-Ss IW</p>	<p>T explains the activity. In groups, Ss will have to count the number of brothers and sisters in their own group and predict if there are more brothers or sisters in the classroom.</p> <p>Ss count the number of brothers and sisters in their groups and each one expresses, with this information and the previous knowledge they have on their classmates, their predictions.</p> <p>Each S is expected to say <i>There are X brothers and X sisters in my group.</i> <i>I think / In my opinion there are more sisters / brothers in the classroom.</i> (Each S will receive a handout with the role play to help them).</p> <div data-bbox="824 778 1182 1165" data-label="Image"> </div> <p>Each S will write His / Her prediction in the handout given.</p>		
--	---	--	--	--

<p>Validating the expressed ideas (20 min)</p>	<p>GW</p> <p>T- Ss</p> <p>(no more scaffolding)</p> <p>WC Ss - Ss</p>	<p>When all the students express their predictions in their groups, 1 S per group comes to the front desk and puts the amount of bottle caps that represents the numbers of brothers / sisters and none on their groups in the correct baskets.</p> <p>When all the groups finish their tasks, T will count the number of brothers and sisters out loud with the Ss, to check if their predictions were right or wrong.</p> <p>After, and to validate the fact, each S says out loud the number of brothers and sisters (if he /she has) and colours it in the classroom graphic.</p> <p>Ss will use the same structures they have already used while working in the groups, such as: <i>I have got one brother</i> <i>I have got two sisters.</i> <i>I have got one brother and one sister</i> <i>I have got none.</i></p>	<p>To verify Ss' knowledge. To consolidate some chunks</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Bottle caps</i> • <i>Classroom Graphic</i>
<p>Ending (10 min)</p>	<p>T – Ss Ss – T</p>	<p>T puts the classroom graph in the wall.</p> <p>Ss glue the handouts on their notebooks. Ss close their notebooks, clean their desks and have their morning snacks.</p> <p>Then, T. projects on the interactive board an image of a family tree. After that, she</p>	<p>To set routines To have Ss happy when they leave the classroom.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Glue</i> • <i>Ss' notebooks</i> • <i>Family Tree handout</i> • <i>Computer</i> • <i>Interactive Board</i>

	<p>(Vocabulary revision) (Labeling)</p>	<p>gives each S a handout to complete at home, for homework. Ss should draw their family members.</p>  <p>T gives a high five to each S and leaves the classroom.</p>		
--	---	---	--	--

Lesson 5

Preliminary information

School: XXXXXXXXXXXXX

Teacher: Teresa Magalhães

Date: 23rd November **Length of the Lesson:** 50 minutes **Time:** 16h10

Class Level: 3rd Grade **Class Size:** 16 Students

Summary:

Family Tree
Family relations
The generations.

Main aims:

- To introduce the generations topic;
- To analyse a Family Tree;
- To introduce the concepts of immediate family;
- To fill information about family members;
- To recognize, ask and answer questions about members in our Family Tree;
- To build a Family Tree by following instructions.

To practice listening, speaking, reading and writing skills, as well as critical thinking.

Subsidiary Aims:

- To develop student's confidence.
- To motivate students.
- To help students memorize.

Language Focus:

Lexical set: *Family*

New Lexis:

First generation, Second generation, Third generation, marry, older

Structures:

Revisions:

I've got

New structures:

Got married

They are older than..

Scaffolding Strategies:

Connection to the previous knowledge; vocabulary revision; visual aids; Sentence starters; realia; example of a completed task; guided handout; pair work; revision; modelling.

Assumptions

By this time Ss should be familiar with the lexical set related to the family and may have seen images of family trees. So, Ss can be a little noisy because they already know some of the topics and want to show their knowledge.

Anticipated Problems and Solutions

Some Ss may not know yet some vocabulary or some structures. They will have the opportunity to remember and practise it during the lesson.

Ss may not want / feel comfortable to speak in English, so T should encourage and help them through the use of repetition strategies. T should also give Ss a positive reinforcement, such as high fives.

Aids: Computer, interactive board, Ss notebooks, Labels, Flashcards, Family Tree image, Handouts

Evaluation:

Students' behaviour, direct observation, participation, interaction, pair work, individual work, Worksheet.

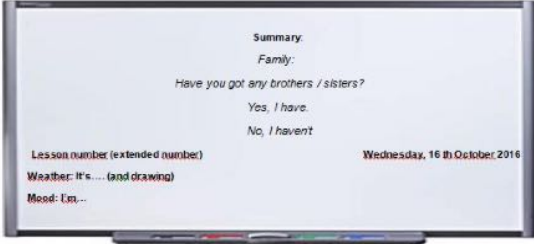
Students:


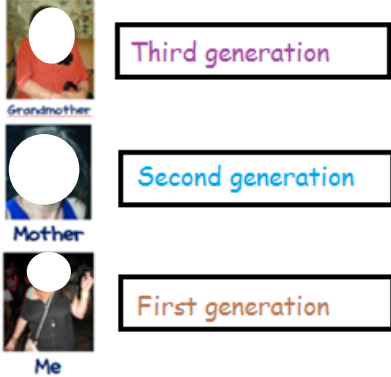
to assess their behaviour during the activities; to assess if they can say the lexical chunk in English; to assess if they understood the difference between immediate family and close relatives; to assess if they can ask and answer questions about the members on the family tree; to assess their pronunciation while speaking; to assess if they are able to build a Family Tree by following / Reading some instructions; To assess if Ss can recognize the first, second and third generation family members; to assess their interaction while working in groups.

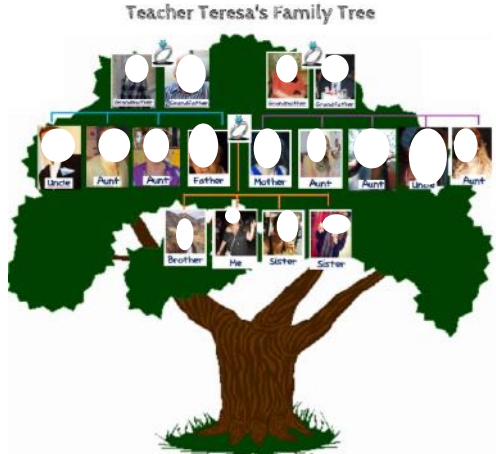
Teacher:


To reflect if the topic and the materials were adequate, to reflect if the time for each activity was enough, to reflect if this class can work in groups; to reflect if the instructions given were simple, clear and straight to the point.

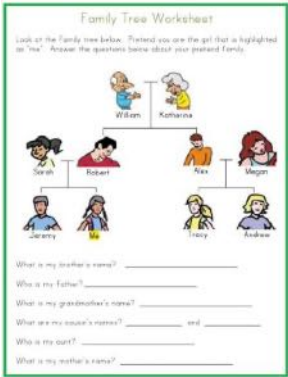
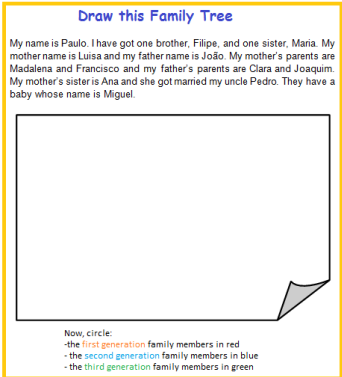
Lesson procedures

Time Stage	Interaction	Procedures	Aims	Aids
<p>Warm up/ Routines (10 min)</p>	<p>(connection to the previous knowledge)</p> <p>T – Ss Ss – T</p>	<p>T greets Ss.</p> <p>T asks Ss about what they did in the previous lesson. Ss answer. T writes the summary. T opens the lesson and writes the date on the board. T asks “What’s the weather like today?”. Ss answer. T asks “How are you today?”. Ss answer</p>  <p>The whiteboard displays the following text: Summary: Family: Have you got any brothers / sisters? Yes, I have. No, I haven't Lesson number (extended number) Wednesday, 16 th October 2016 Weather: It's... (and drawing) Mood: I'm...</p>	<p>To create an affective environment</p> <p>To establish routines</p> <p>To recall Ss’ memory on previous lesson topic.</p> <p>To establish a link with previous lessons</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Black board</i> • <i>Chalk</i> • <i>Ss’ notebooks</i> • <i>Ss’ pens.</i>
	<p>(vocabulary revision)</p>	<p>Ss write the summary, open the new lesson and register the weather and their mood on their notebooks.</p> <p>T and Ss play Simon says</p>		

<p>Introducing the new topic (5min)</p>	<p>(visual aids)</p> <p>T – Ss Ss – T</p> <p>(Vocabulary revision)</p> <p>(visual aids)</p> <p>WC</p> <p>(sentence starters)</p>	<p>T sticks 3 pictures on the board: her grandmother, her mother and herself in a vertical way.</p>  <p>Then, T asks who is in each picture.</p> <p>After that, T puts a label in front of each picture, representing the generations.</p>  <p>Then T asks Ss' if they know what a generation is. Ss' will probably speak more in portuguese than in English.</p> <p>T should encourage Ss' to use some chunks in English, such as "I think a generation is...".</p> <p>T asks Ss' if they want to know how generations happen.</p> <p>Ss' answer.</p>	<p>To motivate Ss for the lesson</p> <p>To motivate Ss for the new learning objectives</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Flashcards</i> • <i>Labels</i>
--	--	---	--	--

<p>Presenting new topic (15 min)</p>	<p>(realia) (example of a completed task)</p> <p>WC T – Ss</p>	<p>T says: <i>I've got a brother, two sisters, a mother, a father, grandparents, uncles aunts and cousins too! How are they all related to me? I'll show you on my family tree!</i></p> <p>T projects the image of her family tree on the interactive board.</p>  <p>Then she says: <i>My mother parents got married and had my mother, 3 sisters and 1 brother. My father parents got married and had my father, 1 brother and two sisters. My mother and my father got married and had my brother, me and my 2 sisters. My brother and my sisters are from my generation. My parents, my uncles and my aunts are older than me. They are from other generation, My grandparents are even older. They are from other generation.</i></p>	<p>To captivate Ss attention. To introduce Ss to different family relations To make Ss understand the different generations</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interactive board • Computer • Image with T. family tree • Handout
---	--	---	---	---

	<p>(Guided- handout)</p>	<p>T gives each S a handout for them to fill with their immediate family members Teacher explains the concept of immediate family, by reading the names on the handout.</p>  <p>Ss fill the handout using their own families.</p> <p>T corrects the task on the board, by asking some Ss. (some of them may not know the grandparents' birthday, which is ok). Then, T asks the Ss to make a red circle around the first-generation members, a yellow circle around the second-generation members and a brown around the third-generation members.</p>		
<p>Practising new language (15 min)</p>	<p>PW Ss- Ss</p> <p>(pair work)</p> <p>(Revision)</p>	<p>T gives a handout to each S.</p> <p>In pairs Ss will read the questions and answer them to each other and then writing them down.</p>	<p>To answer questions To practise writing skills. To help students to memorise. To make Ss to communicate in English</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Handouts</i>

	<p>IW</p> <p>(no scaffold)</p>	 <p>T asks the Ss who are the family members on the first, second and third generation.</p> <p>T gives another handout to the SS, in which they will have to draw a family tree following the instructions given.</p>  <p>T goes around the classroom to give feedback.</p>		
<p>Ending (5min)</p>	<p>T – Ss Ss – T</p>	<p>Ss glue the handouts on their notebooks, close them, clean their desks and leave the classroom greeting the T.</p> <p>T greets Ss' back.</p>	<p>To set routines To have Ss happy when they leave the classroom.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Glue • Ss' notebooks • Family Tree

Lessons 6 and 7

Preliminary information

School: XXXXXXXXXXXXX

Teacher: Teresa Magalhães

Date: 28th November **Length of the Lesson:** 100 minutes **Time:** 9h00

Class Level: 3rd Grade **Class Size:** 16 Students

Summary:

*Families are all different and unique
Different types of families*

Main aims:

- To recognize and identify different types of families.
- To describe some characteristics of different types of families.
- To take conclusions according to Ss thoughts and observations.
- To understand each family as unique and special

- To practice listening, speaking, reading and writing skills, as well as critical thinking.

Subsidiary Aims:

- To develop student's confidence.
- To motivate students.
- To help students memorize.
- To wide their knowledge in an intercultural way

Language Focus:

Lexical set: *Family*

New Lexis:

Big, small, short, tall, heterosexual, homosexual, Caucasian, black.

Structures:

Revisions:

It is...

New structures:

- It is a big family*
- It is a small family*
- It is a rich family*
- It is a poor family*
- It has short people.*
- It has tall people.*
- It is a heterosexual family.*

It is a homosexual family.
It is a Caucasian family,
It is a black family.

Scaffolding Strategies:

Connection to the previous knowledge; Vocabulary revision; Visual Aids; Realia; Repetition; Labelling; Group Work; Clear Instructions; Matching; Pair Work; Modelling; Whole Class Correction; TPR; Revision.

Assumptions

By this time Ss should be familiar with the lexical set related to the family and the structures given before.

As this lesson will focus on different types of families, it will enrich and widen Ss knowledge. They will also be able to see that their families are special the way they are.

Anticipated Problems and Solutions

Some Ss may have some difficulties in accepting homosexuality and may try to make a laugh about it, or may tend to be shy or uncomfortable. T. should make it the more natural possible and accept that not all the Ss feel comfortable when speaking about some topics. But she must reinforce that just right before starting speaking on the topic.

Ss may not want / feel comfortable to speak in English, so T should encourage and help them through the use of repetition strategies. T should also give Ss a positive reinforcement, such as a high five.

Aids: Computer, interactive board, poem, images with different families, sentences describing the families, handout, story, Ss' Notebooks.

Evaluation:

Students' behaviour, direct observation, participation, interaction.

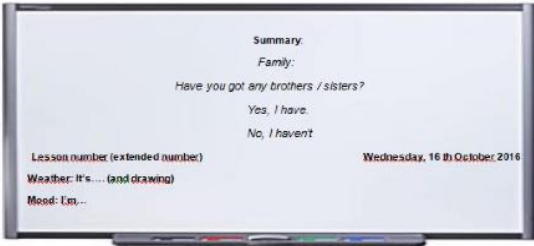
Students:


to assess their behaviour during the activities; to assess if they can identify different types of families; to assess if they can talk about some families' characteristics; to assess their pronunciation while speaking; to assess if they are able to give their opinions about some images; to assess their interaction while working in groups; to assess if they can understand that all families are important, special and unique.


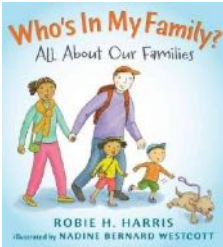
Teacher:


To reflect if the topic and the materials were adequate, to reflect if the time for each activity was enough, to reflect if this class can work in groups; to reflect if the instructions given were simple, clear and straight to the point.

Lesson Procedures

Time Stage	Interaction	Procedures	Aims	Aids
Warm up/ Routines (10 min)	(Connection to the previous knowledge)	<p>T greets Ss.</p> <p>T asks Ss about what they did in the previous lesson. Ss answer. T writes the summary. T opens the lesson and writes the date on the board. T asks “What’s the weather like today?”. Ss answer. T asks “How are you today?”. Ss answer</p> 	<p>To create an affective environment</p> <p>To establish routines</p> <p>To recall Ss’ memory on previous lesson topic.</p> <p>To establish a link with previous lessons</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Black board</i> • <i>Chalk</i> • <i>Ss’ notebooks</i> • <i>Ss’ pens.</i>
	T – Ss Ss – T	<p>Ss write the summary, open the new lesson and register the weather and their mood on their notebooks.</p> <p>T. and Ss play Simon says</p>		

	<p>Ss – T (repetition) (labelling)</p>	<p><i>It has short people.</i> <i>It has tall people.</i> <i>It is a heterosexual family.</i> <i>It is a homosexual family.</i> <i>It is a Caucasian family,</i> <i>It is a black family.</i></p> <p>Ss repeat the sentences 2 times. On the second repetition, T puts a sentence label under each picture</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: flex; justify-content: space-around;"> It is a big family It is a small family </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 5px;"> It is a rich family It is a poor family </div> <p>A the end, T collects the labels.</p>		
<p>Practising new language (15 min)</p>	<p>T – Ss T – Ss Ss - T (Clear instructions) (group work) (repetition)</p>	<p>Ss are already in groups. T tells Ss they are going to play a game in groups.</p> <p>T explains the game: each group will have a swatter. Each group will send a member at a time to the front. T will describe an image (Ex: <i>it is a big family</i>) and the students on the front will have to “catch” the image with the swatter. The first S who catches it, can repeat the sentence and to earn a point to his/her team.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>The winner team gets a sticker.</p>	<p>To practise the sentences. To help students to memorise. To make Ss to communicate in English</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pictures • board • swatter • stickers • labels

<p style="text-align: center;">Consolidating the Unit (15min)</p>	<p>(repetition) (TPR)</p>	<p>T. asks the the Ss to make a circle. T. and Ss sing the Circle time chant.</p> 		
	<p>T – Ss WC</p> <p>(Revision)</p> <p>(TPR)</p>	<p>T and Ss sit on the floor. T shows the cover of a book to the Ss. She reads the title: <i>Who's in my family? All about our families.</i></p>  <p>T asks Ss what they think the book is about, because it's all about our families.</p> <p>Ss should be able to answer family members, family tree, family generations and different family types.</p> <p>T reads the book and Ss will have to clap their hand if they hear a family member,</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Story

	(no scaffolds)	<p>and stomp their feet if they hear different types of families</p>  <p>At the end of the story, T asks the Ss if there is anything they would like to say. Then, she tells the Ss that their families are unique.</p> <p>Ss return to their seats.</p>		
<p>Ending (5min)</p>	<p>T – Ss Ss – T</p>	<p>Ss close their notebooks, clean their desks and have their morning snacks.</p>	<p>To set routines To have Ss happy when they leave the classroom.</p>	

Bibliography

- García, O., Kleifgen, J.A. & Falchi, L. (2008). From English Language Learners to Emergent Bilinguals. *Equity Matters: Research Review No. 1*, New York: Teachers College, Columbia University. pp. 1-59 Disponível em http://www.equitycampaign.org/i/a/document/6532_Ofelia_ELL_Final.pdf
- Genesee, E. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students? In Bhatia, T.K. & Ritchie, W. eds. *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism*, Malden: Blackwell. pp. 547-576. Disponível em <http://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/HDBK%20BILINGUAL%20EDUCATION.pdf>
- Tanner, R., Dale, L. (2012). *CLIL Activities with CD-ROM: A Resource for Subject and Language Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press. p.61
- Xavier, A. (2015). *Assessment for Learning in EBE/CLIL: a learner-oriented approach to assessing English language skills and curriculum content at early primary level*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências sociais e Humanas]. Disponível em <https://run.unl.pt/handle/10362/17973?mode=full>

Annexes

Lesson Plans Materials

Lesson 1 Materials

Lesson 2 Materials

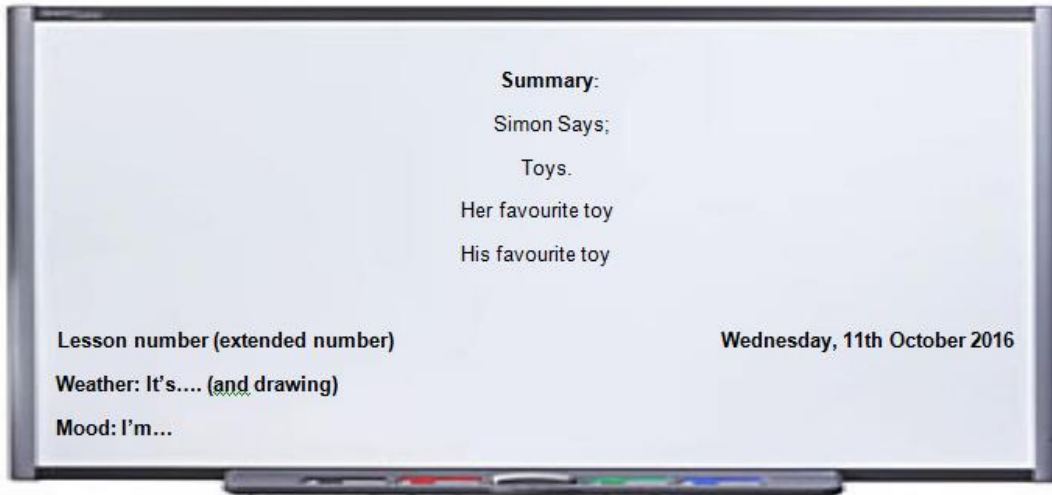
Lessons 3 and 4 Materials

Lesson 5 Materials

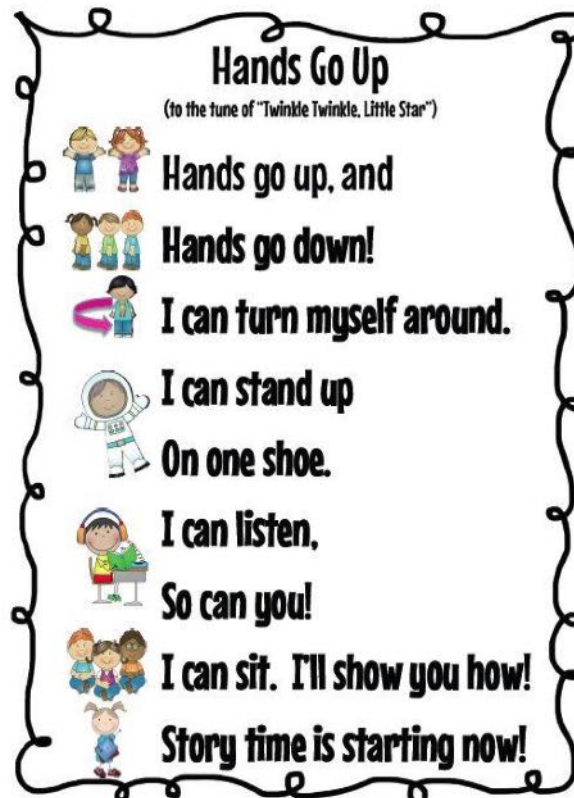
Lessons 6 and 7 Materials

Lesson 1 Materials

Warm Up / Routines



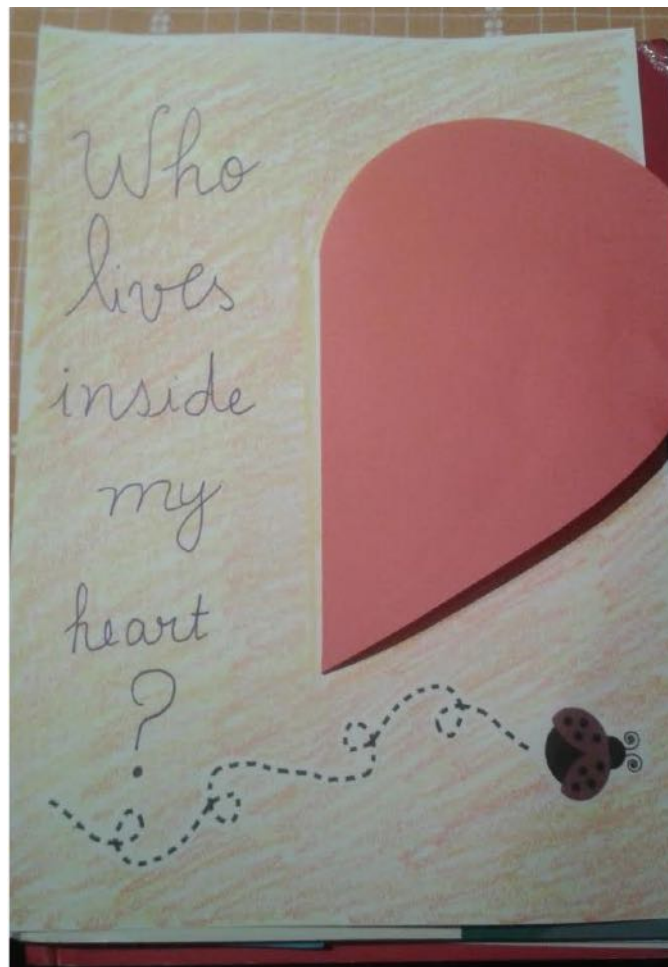
Introducing the new Topic – Circle Time Chant



Introducing the Topic – Surprise Box



Introducing the new Topic – *Who lives inside my heart?*



Presenting New Language – Flashcards (A4 size each)

 <p>Mother</p>	 <p>Father</p>	 <p>Brother</p>	 <p>Sister</p>
 <p>Cousin</p>	 <p>Grandmother</p>	 <p>Grandfather</p>	 <p>Pet</p>
 <p>Sister</p>	 <p>Aunt</p>	 <p>Uncle</p>	 <p>Cousin</p>
 <p>Pet</p>	 <p>Pet</p>	 <p>Me</p>	

Presenting Vocabulary – Story Cards

(on the back of each flaschard)

Her name is
She is 54.
Her favourite
colour is
blue.
She is my
mother.

His name is
He is 58.
Her favourite
colour is
green.
He is my
father.

Her name is
She is 31.
Her favourite
colour is red.
She is my
sister.

Her name is
She is 26.
Her favourite
colour is
black.
She is my
sister.

Her name is
She is 33.
Her favourite
colour is
orange.
She is my
cousin.

His name is
He is 35.
His favourite
colour is
grey.
He is my
cousin.

Her name is
she is 87.
Her favourite
colour is
white.
She is my
grandmother.

His name is
He is 88.
His favourite
colour is
green.
He is my
grandfather.

His name is
He is 36.
His favourite
colour is blue.
he is my
brother.

Her name is
She is 58.
her favourite
colour is pink.
She is my
aunt.

His name is
He is 58.
His favourite
colour is
brown.
He is my
uncle.






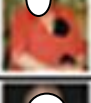



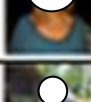

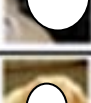



My name is
I am 33.
My favourite
colour is
purple.
This is my
family.





It name is
it is a baby.
It is my pet.

It name is
It is my pet.

It name is
It is my pet.

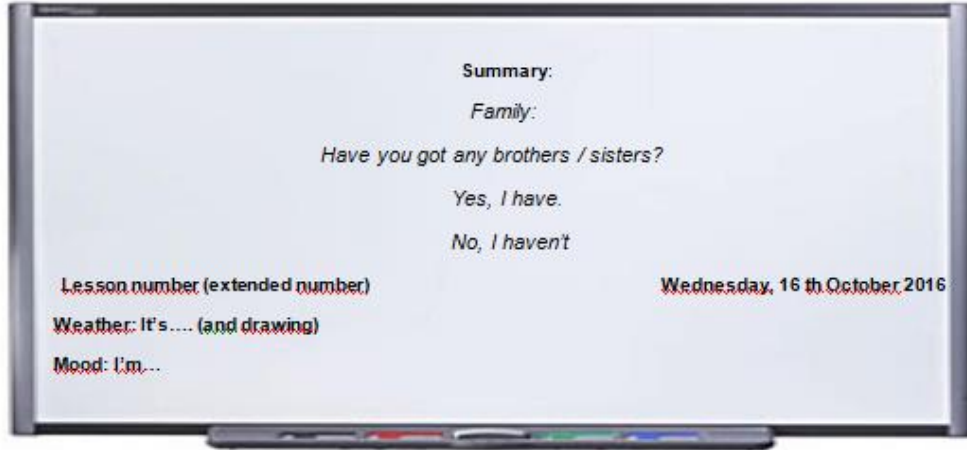
Presenting and practising new language – Handout

	නම	රූපය	
			
			
			
			
			
			
			
			
			
			
			
			
			
			
			

	නම	රූපය	
			
			
			
			
			
			
			
			
			
			
			
			
			
			
			

Lesson 2 Materials

Warm Up / Routines



Introducing the topic – Song Lyrics Handout

 **This is my family!** 

I've got a grandma, a grandpa,
A dad and a mum, a sister and a brother
And we all love each other.



This is my, this is my, this is my family!
my family!

My dad... he's great!
My mum... she's kind!
My brother... he's fabulous!
My sister... she's nice!

I've got an uncle, an aunt and a cousin too
We are a big family... Let's sing happily.

Match:

1) dad	•	a) mother
2) mum	•	b) grandmother
3) grandma	•	c) father
4) grandpa	•	d) grandfather

 **This is my family!** 

I've got a grandma, a grandpa,
A dad and a mum, a sister and a brother
And we all love each other.

This is my, this is my, this is my family!
my family!

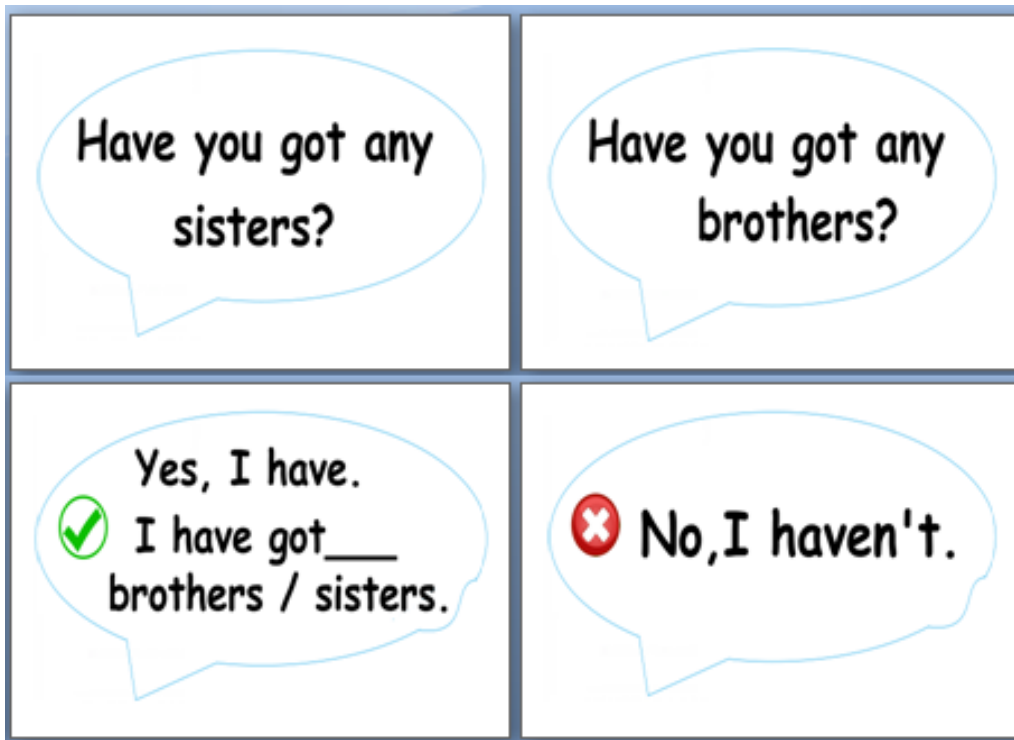
My dad... he's great!
My mum... she's kind!
My brother... he's fabulous!
My sister... she's nice!

I've got an uncle, an aunt and a cousin too
We are a big family... Let's sing happily.

Match:

1) dad	•	a) mother
2) mum	•	b) grandmother
3) grandma	•	c) father
4) grandpa	•	d) grandfather

Presenting Vocabulary – Speech Bubbles (A3 sized)



Practicing New Language – Role Play Finger Puppets



Practicing New Language – Class Survey Handout

Class Survey

	Me	Friend _____	Friend _____	Friend _____
	✓ / ✗	How many?	✓ / ✗	How many?
brothers				
sisters				

Friend _____	Friend _____	Friend _____
✓ / ✗	How many?	How many?

Have you got any brothers or sisters?

Yes, I have. No, I haven't.

Homework Handout

Homework

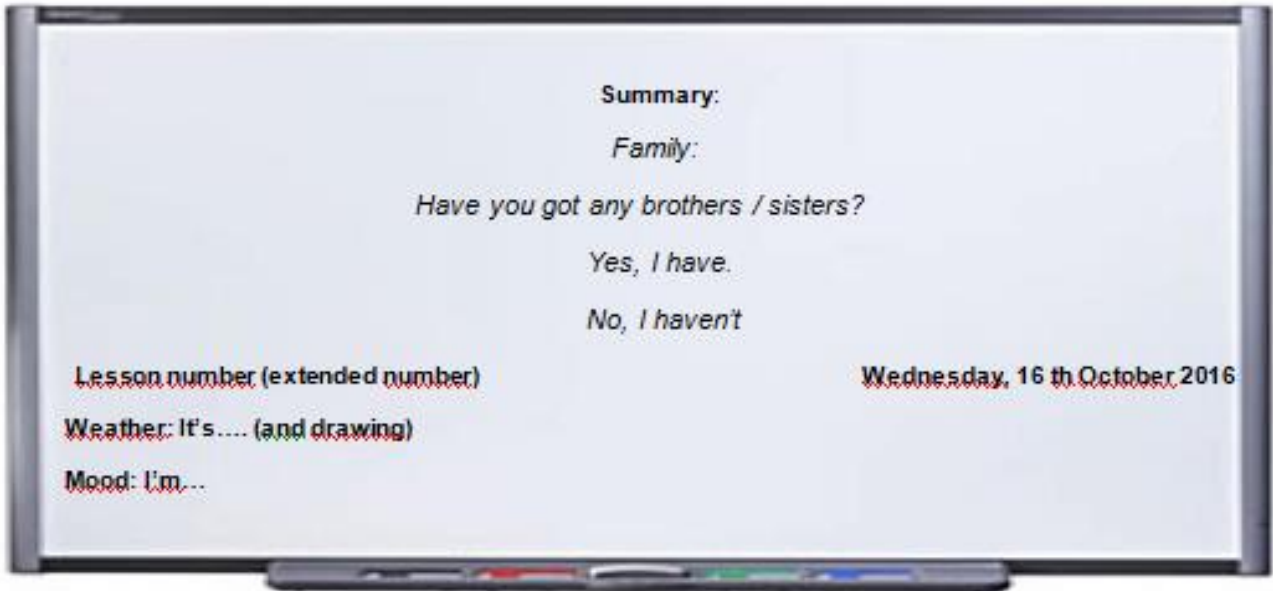
1. Read

2. Complete with your information:

Name	Nick	
Mum	Grace	
Dad	Tom	
Brother	Peter	
Sister	May	

Lessons 3 and 4 Materials

Warm Up / Routines



Introducing the Topic – Baskets



Introducing the Topic – Bottle Caps







Presenting New Language – Speech Bubbles (A3 Sized)



Practicing New Language – Group Survey

(Have you got?)

Have you got a brother
or a sister?

12				
11				
10				
9				
8				
7				
6				
5				
4				
3				
2				
1				
	brother	sister	both	neither
				

Practicing New Language – Group Survey

(How many?)



How many brothers and sisters have you got?

14									
13									
12									
11									
10									
9									
8									
7									
6									
5									
4									
3									
2									
1									
	0 zero	1 one	2 two	3 three	4 four	5 five	6 six	7 seven	8 eight

Expressing Ideas –Speech Bubbles (A3 sized)



Expressing Ideas - Hadout

PREDICTION

I think / In my opinion, there are more sisters.

I think / In my opinion, there are more brothers.

FACT

There are more sisters in the classroom.

There are more brothers in the classroom.



Prediction

I think there are more _____ in the classroom.

Fact

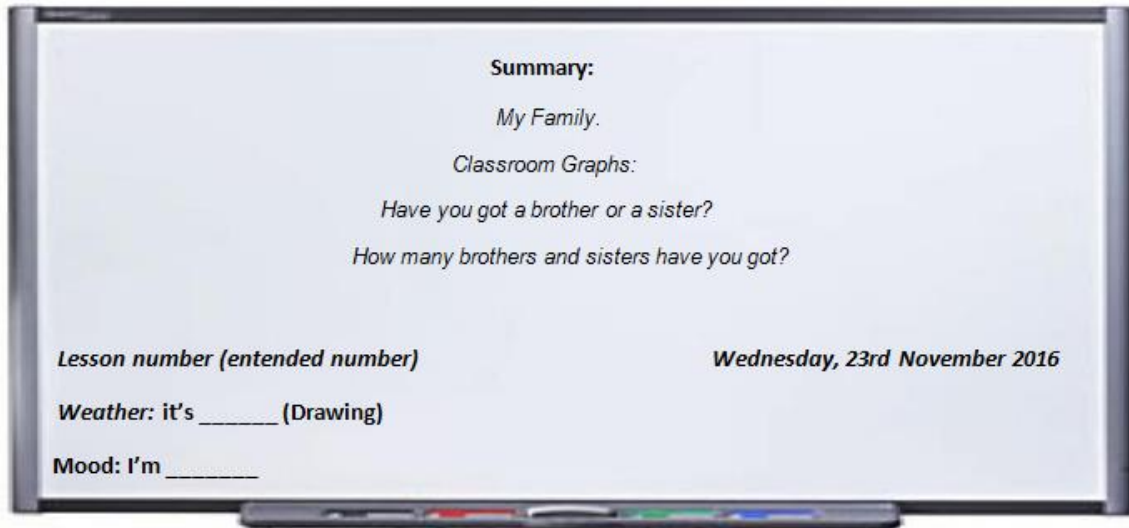
There are more _____ in the classroom.

Ending – Family Tree



Lesson 5 Materials

Warm Up / Routines

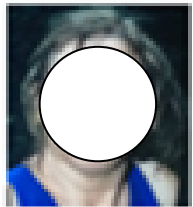


Introducing the New Topic – Flashcards and Labels



Grandmother

Third generation



Mother

Second generation

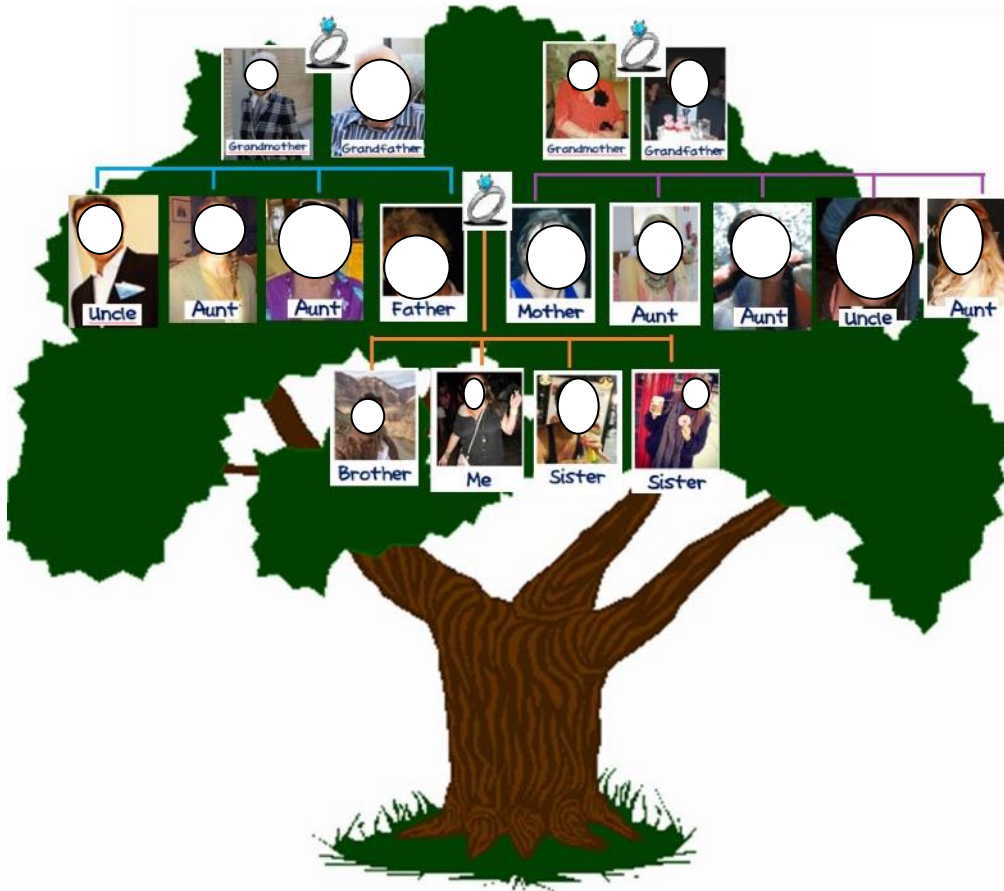


Me

First generation

Presenting the New Topic – T. Family Tree

Teacher Teresa's Family Tree



Presenting the New Topic - T. Text

ABOUT MY FAMILY

My mother parents got married and had my mother, 3 sisters and 1 brother.

My father parents got married and had my father, 1 brother and two sisters.

My mother and my father got married and had my brother, me and my 2 sisters.

My brother and my sisters are from my generation. My parents, my uncles and my aunts are older than me. They are from other generation, My grandparents are even older. They are from other generation.

Presenting the New Topic – Handout

your grandpa _____ your grandma _____ your grandpa _____ your grandma _____
 birthday _____ birthday _____ birthday _____ birthday _____

MY FAMILY TREE

your dad's name _____
 birthday _____

your mom's name _____
 birthday _____

your name _____
 birthday _____

Practicing the New Language – Pairs Worksheet

Family Tree Worksheet

Look at the family tree below. Pretend you are the girl that is highlighted as "me". Answer the questions below about your pretend family.

What is my brother's name? _____

Who is my father? _____

What is my grandmother's name? _____

What are my cousin's names? _____ and _____


Who is my aunt? _____

What is my mother's name? _____

Practise de New Language – Individual Work

Draw this Family Tree

My name is Paulo. I have got one brother, Filipe, and one sister, Maria. My mother name is Luisa and my father name is João. My mother's parents are Madalena and Francisco and my father's parents are Clara and Joaquim. My mother's sister is Ana and she got married my uncle Pedro. They have a baby whose name is Miguel.

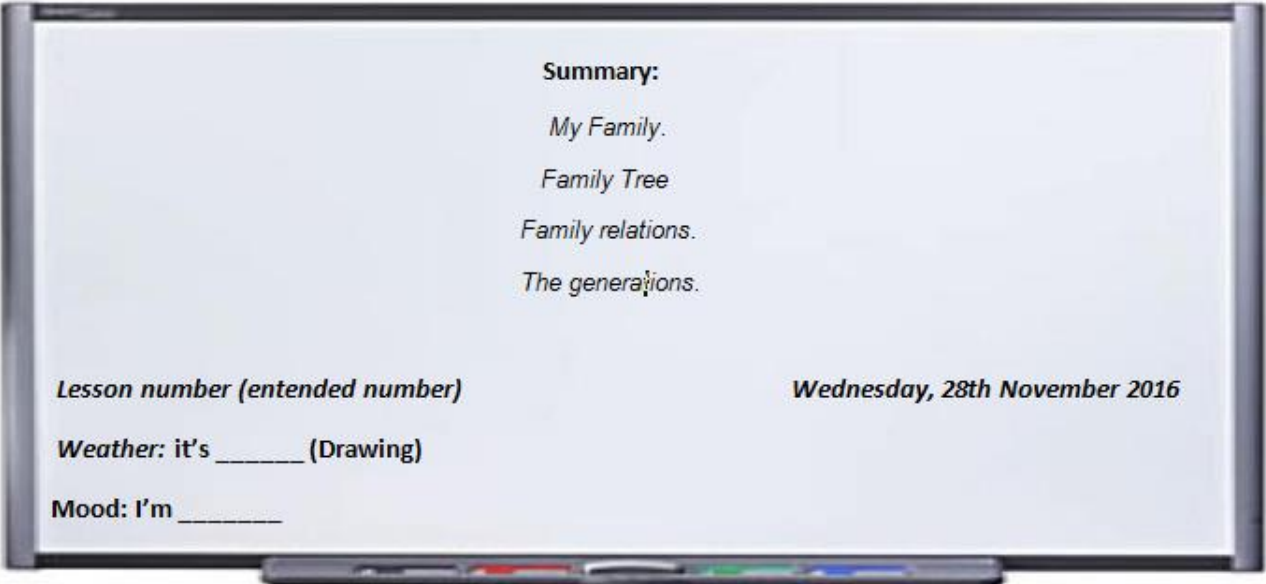


Now, circle:

- the **first generation** family members in red
- the **second generation** family members in blue
- the **third generation** family members in green

Lessons 6 and 7 Materials

Warm Up / Routines



Summary:

My Family.

Family Tree

Family relations.

The generations.

Lesson number (entended number) *Wednesday, 28th November 2016*

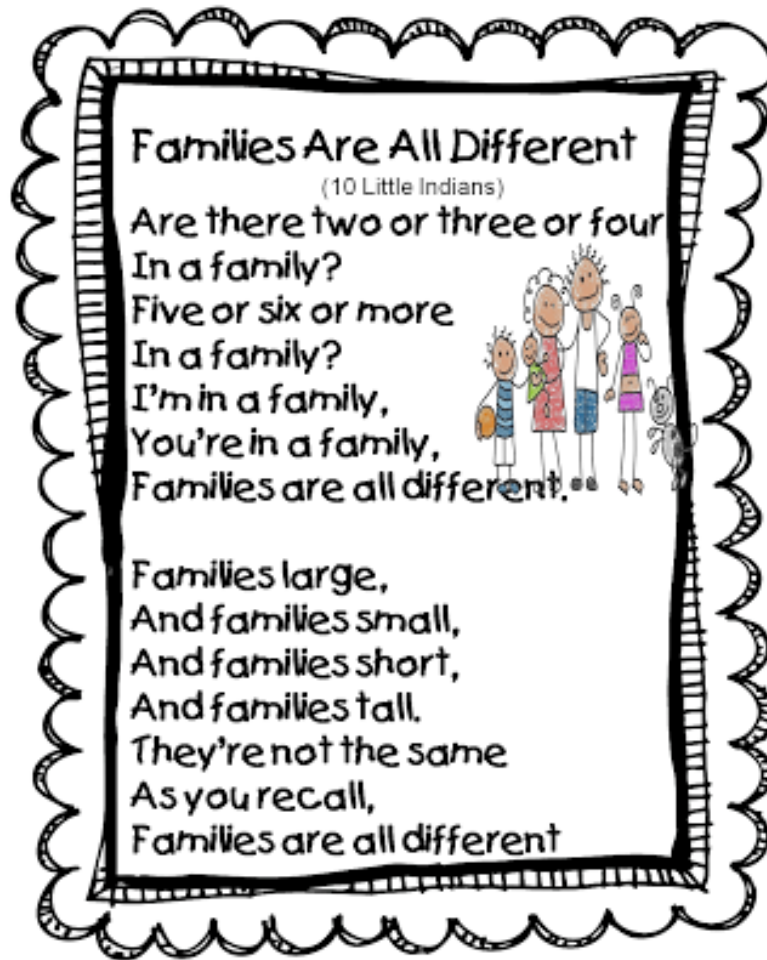
Weather: it's _____ (Drawing)

Mood: I'm _____

Introducing the New Topic – Images



Presenting the New Topic - Poem



Presenting the new Language – Labels

It is a **big** family

It is a **small** family

It is a **rich** family

It is a **poor** family

It has **short** people.

It has **tall** people.

It is a **heterosexual** family.

It is a **homosexual** family.

It is a **Caucasian** family,

It is a **black** family.

Practicing the New Language – Fly Swatter



Expressing Ideas and Consolidating Knowledge – Pair Worksheet Handout

FAMILIES ARE ALL DIFFERENT AND UNIQUE

short or tall?





big or small?





rich or poor?





caucasian or black?





heterosexual or homosexual?





OPTIONS: 1 It has **short** people.

It has **tall** people.

2 It is a **big** family

It is a **small** family

3 It is a **rich** family

It is a **poor** family

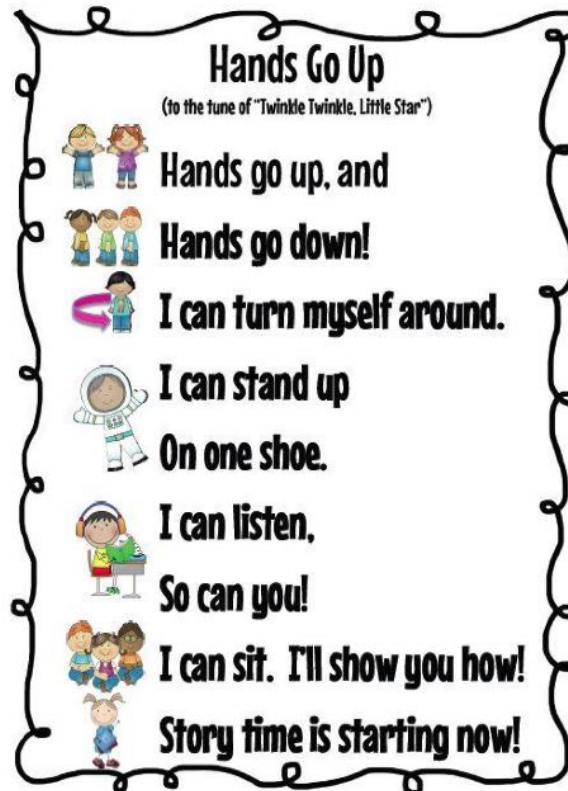
4 It is a **Caucasian** family.

It is a **black** family.

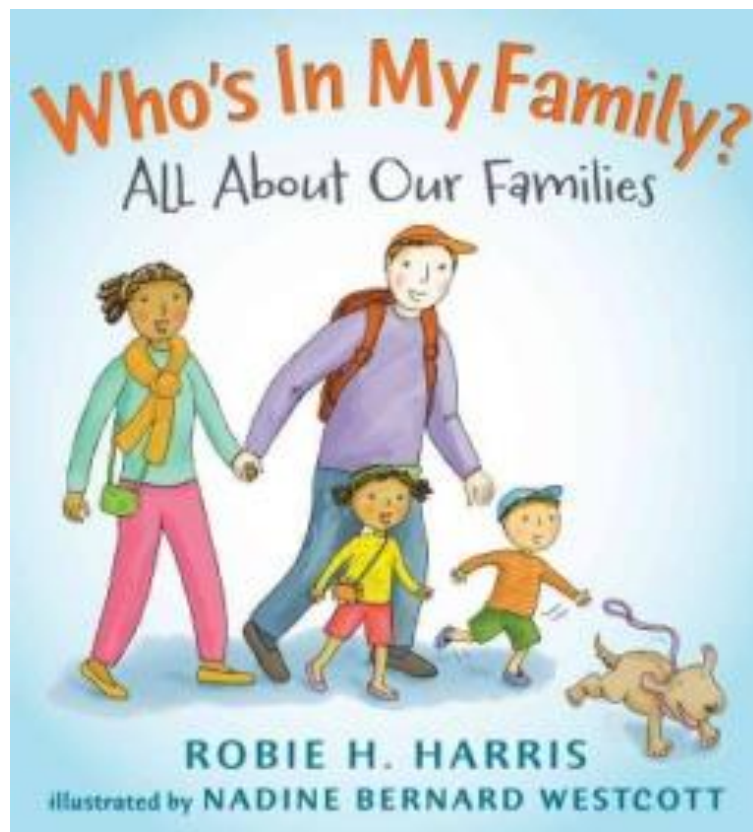
5 It is a **heterosexual** family.

It is a **homosexual** family.

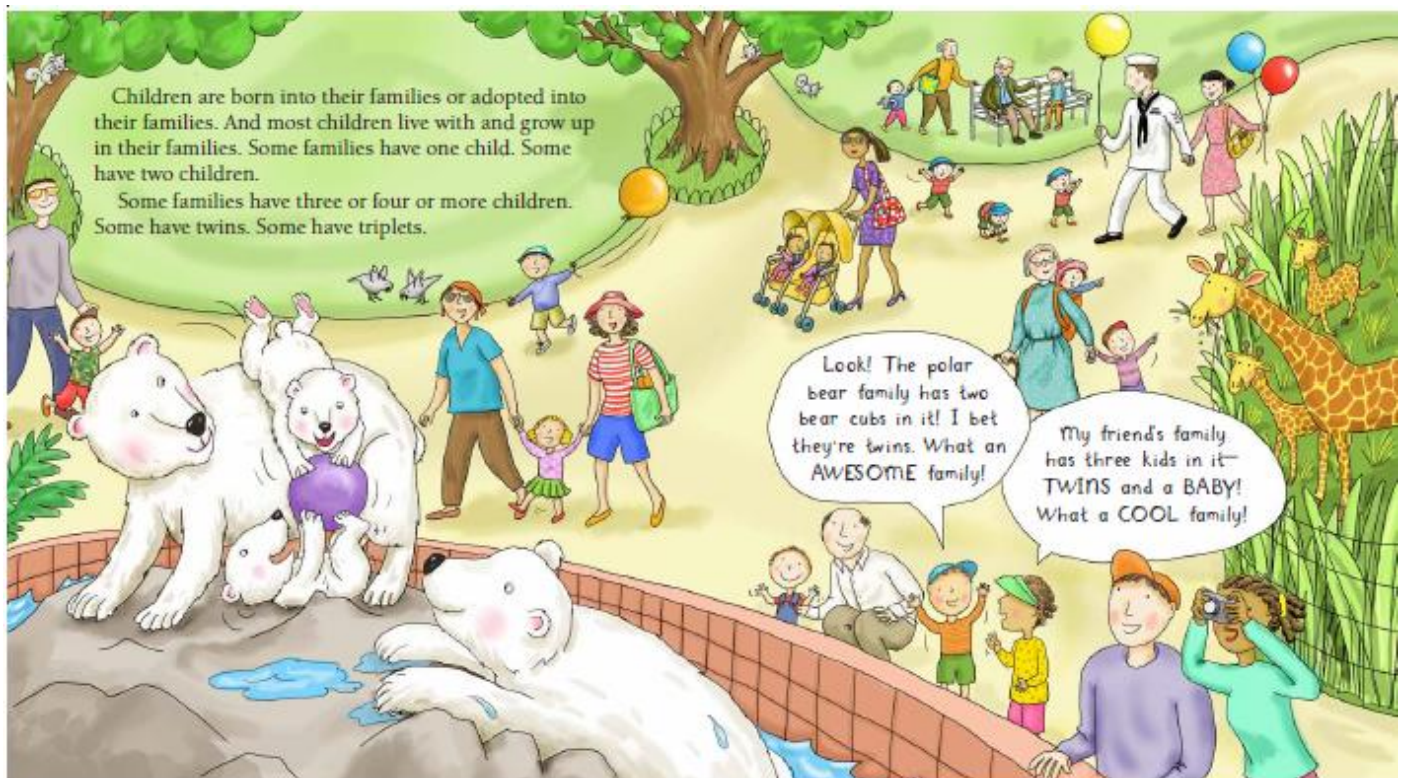
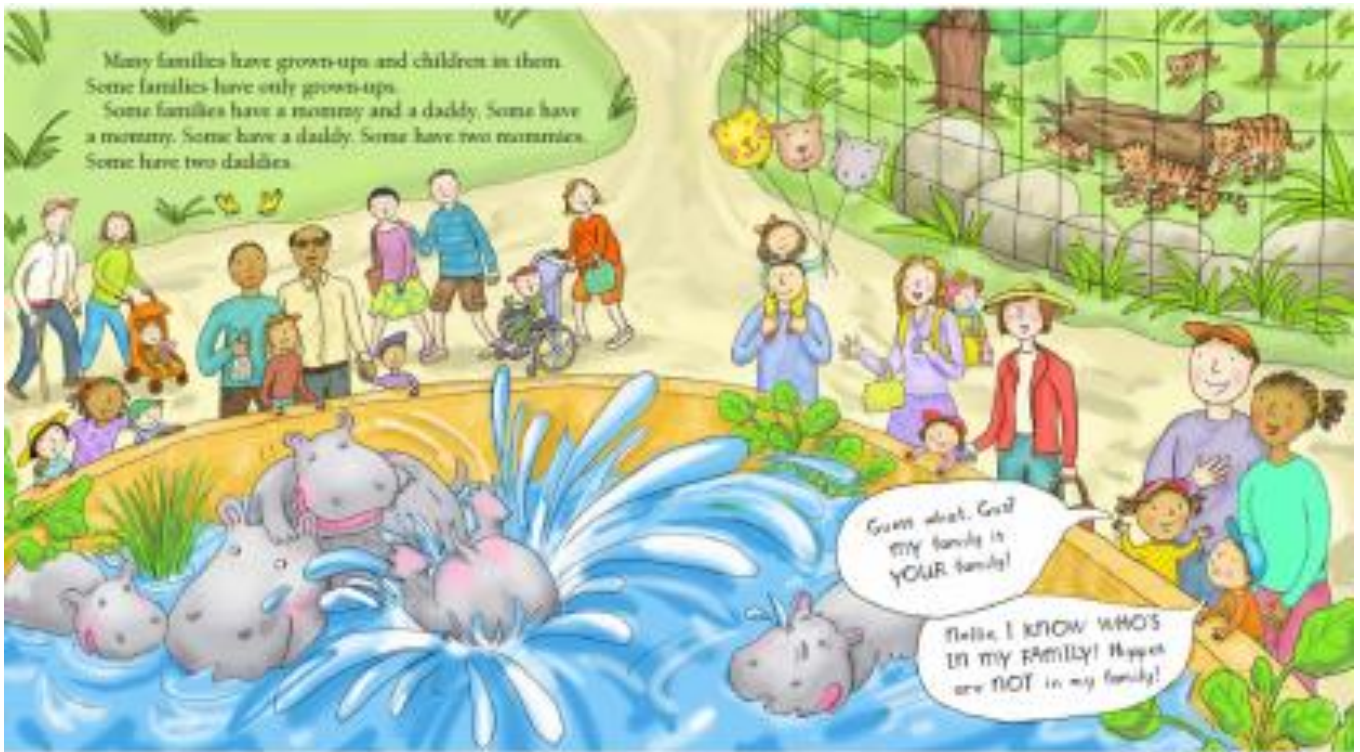
Consolidating the Unit . Circle Time Chant

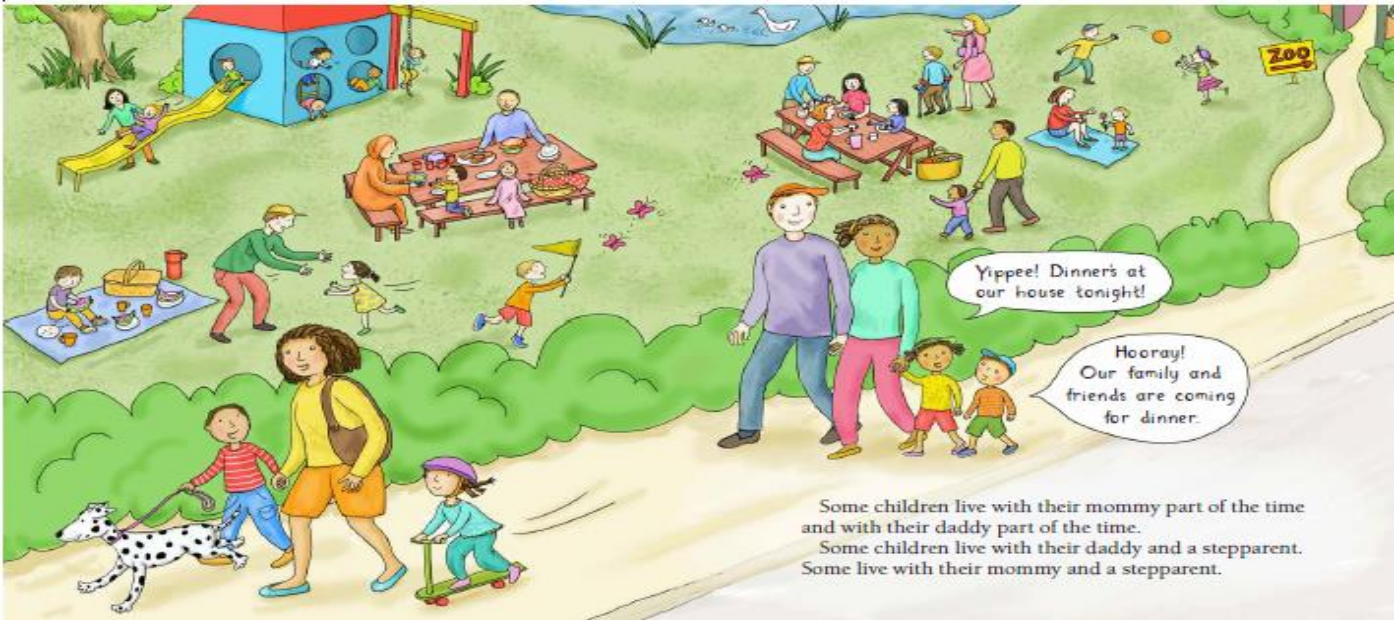


Consolidating the Unit - *Who's in my Family?* Book

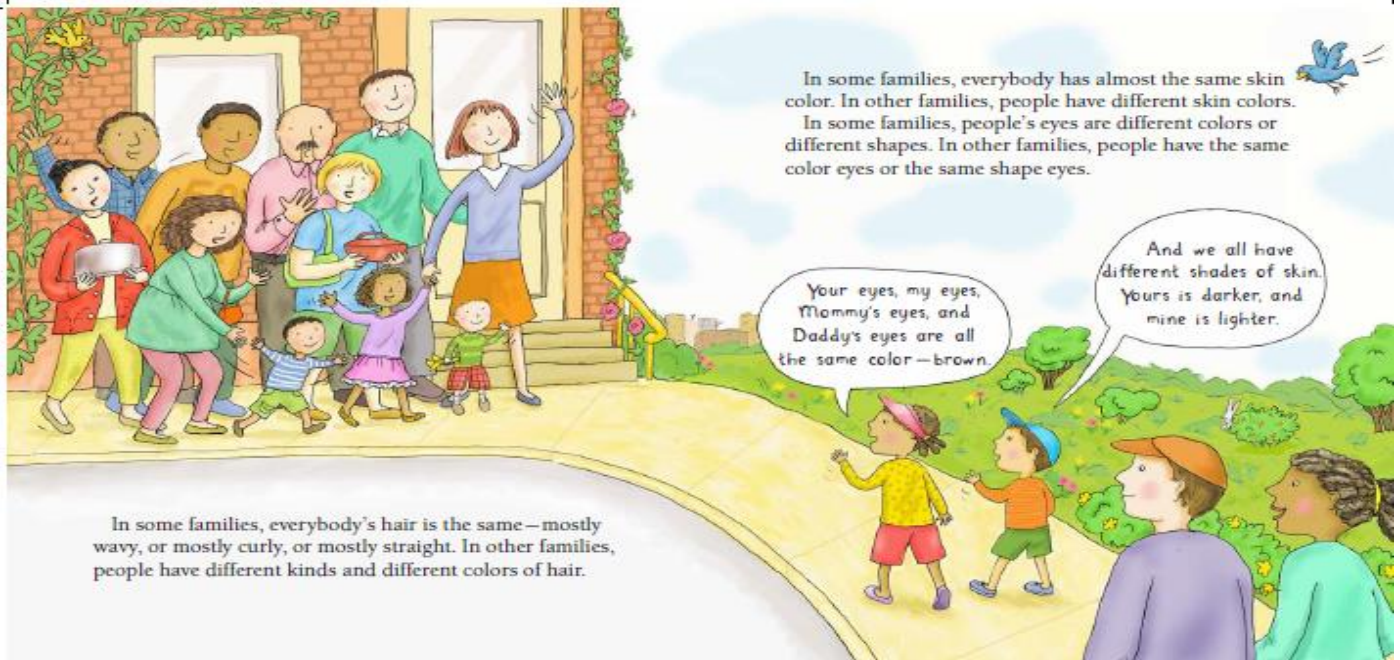


Some Book Pages:





Some children live with their mommy part of the time and with their daddy part of the time.
Some children live with their daddy and a stepparent.
Some live with their mommy and a stepparent.



In some families, everybody's hair is the same—mostly wavy, or mostly curly, or mostly straight. In other families, people have different kinds and different colors of hair.

FAMILIES LOVE TO BE TOGETHER!

Most of all, and most of the time, and no matter what—children and grown-ups and their families really do love one another!

Our family loves to give each other really big hugs. And smoochy kisses too.



ANEXO D. Grelha de Observação em aula.

Grelha de Observação em aula			
Ano Letivo:		Escola:	Data:
Aula n.º:		Hora:	Presenças:
Objetivo da aula – Resumo:			
Registo de observação			
Momento da aula	Comentários/reações	Evidencias: fragilidades/sucessos	Aluno(a)
Two Stars and a Wish – Reflexão sobre a prática profissional			
Stars:		Wishes:	

Processos e Estratégias de "scaffolding" na Construção das Aprendizagens do Inglês no 1.º CEB - Perceções dos Docentes

Caro(a) colega,

O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A aplicação deste instrumento tem por finalidades identificar técnicas/estratégias pensadas, planificadas e adotadas pelos docentes na planificação das aulas e das unidades didáticas, bem como analisar a sua perceção acerca do conceito de "scaffolding", a aplicação das suas estratégias e respetivas implicações nas aprendizagens dos alunos.

Agradecemos desde já a disponibilidade para colaborar neste estudo através do preenchimento deste questionário. Importa referir que todos dados recolhidos são confidenciais, nunca sendo pedido o nome do inquirido ou da instituição onde exerce funções, nem sendo possível, em momento algum, associar o respondente à resposta, garantindo-se, assim, o anonimato total.

Importa, também, referir que não existem respostas certas ou erradas e que é possível desistir do seu preenchimento quando ou se assim o entender.

Em cada um dos itens, escolha a(s) opção(s) que melhor se enquadra à sua experiência.

* Required

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo):

1. Declaro que aceito responder a este questionário. Compreendo a natureza e objetivo do mesmo. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Sei que os meus dados são anónimos, confidenciais e que serão usados apenas para fins de investigação. *

Mark only one oval.

Sim.

Não.

PARTE I – Caracterização Socioprofissional:

2. 1 - Idade *

Mark only one oval.

- Até 30 anos;
- Entre 31 e 40 anos;
- Entre 41 e 50 anos;
- Entre 51 e 60 anos;
- Mais de 60 anos;
- Não quero responder.

3. 2 - Género *

Mark only one oval.

- Masculino;
- Feminino;
- Prefiro não responder;
- Outro.

4. 3 – Habilitação Académica: *

Mark only one oval.

- Bacharelato;
- Licenciatura;
- Mestrado;
- Doutoramento;

5. 4 – Grupo de recrutamento da formação inicial: *

6. 5 - Possui habilitação profissional para lecionar a disciplina de inglês no 1.º CEB? *

Mark only one oval.

Sim.

Não.

7. 6 – Formação Complementar na área da língua inglesa: *

Check all that apply.

Curso de especialização;

Pós-Graduação;

CIPELT – Certificate in Primary English Language Teaching;

Não possuo Formação Complementar nesta área.

Other: _____

8. 7 – Tipo de organização escolar em que exerce funções: *

Mark only one oval.

Agrupamento de Escolas.

Escola não agrupada.

Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo.

Escola com currículo internacional.

Other: _____

9. 8 – Já lecionou / exerceu funções num estabelecimento de ensino com contexto de educação bilíngue? *

Mark only one oval.

Sim.

Não.

10. 9 – Se respondeu “Sim” à resposta anterior, quais funções que desempenhou / desempenha?

Parte II – Identificação de estratégias adotadas pelos docentes na planificação de aulas e Unidades Didáticas.

Nesta parte, pretende-se identificar as estratégias que ajudam os alunos a evoluir para um nível de dificuldade superior adotadas pelos docentes aquando da planificação das aulas e Unidades Didáticas.

11. 1 - No que diz respeito à planificação das atividades que realiza em aula, como as organiza? *

Check all that apply.

- Planifica as sessões individualmente;
- Planifica a Unidade Didática;
- Utiliza as planificações sugeridas pelo Manual adotado, sejam elas diárias ou por Unidades Didáticas;

Other: _____

12. 2 - As planificações que usa são realizadas unicamente por si? *

Mark only one oval.

- Sim.
- Não.

13. 2.1 - Se respondeu "Não", com quem efetua o processo de planificação?

14. 3 - Quando realiza as planificações, que documentos tem em conta? *

Check all that apply.

- Conteúdos Programáticos;
- Conteúdos do Manual adotado;
- Planificações do Manual adotado;
- Aprendizagens Essenciais;
- Áreas de Competências do Perfil do Aluno;
- Todos os Documentos acima mencionados.
- Nenhum dos Documentos acima mencionados.

Other: _____

15. 4 - Que aspetos / estratégias tem em consideração quando faz as suas planificações? *

Check all that apply.

- Pré-requisitos (conhecimentos / competências prévias necessárias);
- Objetivos (propósito / intenção subjacente ao desenvolvimento);
- Conteúdos (tópicos a ser trabalhados);
- Estratégias de "scaffolding";
- Estratégias de trabalho;
- Estratégias de Avaliação;
- Estratégias de gestão de tempo e espaço;
- Estratégias de recursos / materiais a serem utilizados;

Other: _____

5 - Onde é que sente que os seus alunos revelam mais fragilidades:

16. 5.1 - no âmbito da Competência Comunicativa? *

Check all that apply.

- Compreensão Oral;
- Compreensão Escrita;
- Interação Oral;
- Interação Escrita;
- Produção Oral;
- Produção Escrita;
- Nenhuma das anteriores.

Other: _____

17. 5.2 - no âmbito da Competência Intercultural? *

Check all that apply.

- Reconhecer realidades interculturais distintas (por exemplo, elementos da sua própria cultura ou características da cultura anglo-saxónica);
- Sugestão de tópicos a serem trabalhados (por exemplo, localizar alguns países no mapa e identificar festividades);
- Nenhuma das anteriores.

Other: _____

18. 5.3 - no âmbito da da Competência Estratégica? *

Check all that apply.

- Comunicar eficazmente em contexto;
- Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos;
- Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto;
- Pensar criticamente;
- Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto;
- Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem;
- Nenhuma das anteriores.

Other: _____

19. 6 - Que técnicas utiliza para que os alunos consigam superar as fragilidades e consigam progredir nas suas aprendizagens? *

20. 7 - Onde surgem, primeiramente, as técnicas mencionadas na pergunta anterior? *

Check all that apply.

- Em contexto de sala de aula;
- Em contexto de sala de aula, quando o aluno tem dificuldades;
- Na planificação;

Other: _____

Parte III – "Scaffolding":
definição, técnicas usadas e
implicações nas
aprendizagens dos alunos.

Aqui, procura-se conhecer a perceção que os docentes têm acerca do conceito de "scaffolding", do seu uso e das suas implicações nas aprendizagens dos alunos.

21. 1 - Conhece o conceito de "scaffolding"? *

Mark only one oval.

- Sim.
- Não.
- Mais ou menos.

22. 2 - Faça uma definição do conceito de forma breve e direta:

23. 3 - Entendamos o "scaffolding" como construção de andaimes usados pelo docente (ou um par mais competente) para mover os alunos, de forma progressiva, para um nível de dificuldade superior. Considera que planifica e faz uso de estratégias de "scaffolding" nas suas aulas? *

Mark only one oval.

Sim.

Não.

Não sei.

Other: _____

24. 4 - Quais das seguintes técnicas de "scaffolding" utiliza com mais frequência? *

Check all that apply.

- Charts, tables or graphs;
- Connection to the background knowledge;
- Guided questions;
- Labeling;
- Modeling;
- Pair work or small group work;
- Providing clear instructions;
- Providing examples of completed tasks;
- Realia;
- Repetition;
- Sentence starters;
- Step by step instructions;
- Visual aids;
- Vocabulary revision;
- Todas as opções mencionadas.
- Nenhuma das opções mencionadas.

Other: _____

25. 5 - Na sua opinião, quais são as implicações que estas técnicas têm nas aprendizagens dos seus alunos, ao nível das várias competências previstas nos documentos reguladores? *

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

ANEXO F. Questionários preenchidos

Questionário 1

Processos e Estratégias de "scaffolding" na Construção das Aprendizagens do Inglês no 1.º CEB - Perceções dos Docentes

Caro(a) colega,

O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A aplicação deste instrumento tem por finalidades identificar técnicas/estratégias pensadas, planificadas e adotadas pelos docentes na planificação das aulas e das unidades didáticas, bem como analisar a sua perceção acerca do conceito de "scaffolding", a aplicação das suas estratégias e respetivas implicações nas aprendizagens dos alunos.

Agradecemos desde já a disponibilidade para colaborar neste estudo através do preenchimento deste questionário. Importa referir que todos dados recolhidos são confidenciais, nunca sendo pedido o nome do inquirido ou da instituição onde exerce funções, nem sendo possível, em momento algum, associar o respondente à resposta, garantindo-se, assim, o anonimato total.

Importa, também, referir que não existem respostas certas ou erradas e que é possível desistir do seu preenchimento quando ou se assim o entender.

Em cada um dos itens, escolha a(s) opção(s) que melhor se enquadra à sua experiência.

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo):

Declaro que aceito responder a este questionário. Compreendo a natureza e objetivo do mesmo. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Sei que os meus dados são anónimos, confidenciais e que serão usados apenas para fins de investigação. *

Sim.

Não.

1 - Idade *

- Até 30 anos;
- Entre 31 e 40 anos;
- Entre 41 e 50 anos;
- Entre 51 e 60 anos;
- Mais de 60 anos;
- Não quero responder.

2 - Género *

- Masculino;
- Feminino;
- Prefiro não responder;
- Outro.

3 – Habilitação Académica: *

- Bacharelato;
- Licenciatura;
- Mestrado;
- Doutoramento;

4 – Grupo de recrutamento da formação inicial: *

330

5 – Possui habilitação profissional para lecionar a disciplina de inglês no 1.º CEB? *

Sim.

Não.

6 – Formação Complementar na área da língua inglesa: *

Curso de especialização;

Pós-Graduação;

CIPELT – Certificate in Primary English Language Teaching;

Não possuo Formação Complementar nesta área.

Other:

7 – Tipo de organização escolar em que exerce funções: *

Agrupamento de Escolas.

Escola não agrupada.

Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo.

Escola com currículo internacional.

Other:

8 – Já lecionou / exerceu funções num estabelecimento de ensino com contexto de educação bilingue? *

Sim.

Não.

9 – Se respondeu “Sim” à resposta anterior, quais funções que desempenhou / desempenha?

.....

Parte II – Identificação de estratégias adotadas pelos docentes na planificação de aulas e Unidades Didáticas.

Nesta parte, pretende-se identificar as estratégias que ajudam os alunos a evoluir para um nível de dificuldade superior adotadas pelos docentes aquando da planificação das aulas e Unidades Didáticas.

1 - No que diz respeito à planificação das atividades que realiza em aula, como as organiza? *

Planifica as sessões individualmente;

Planifica a Unidade Didática;

Utiliza as planificações sugeridas pelo Manual adotado, sejam elas diárias ou por Unidades Didáticas;

Other:

2 - As planificações que usa são realizadas unicamente por si? *

- Sim.
- Não.

2.1 - Se respondeu "Não", com quem efetua o processo de planificação?

As planificações são feitas pelo Grupo de professores do grupo 120, mas baseadas no manual adotado.

3 - Quando realiza as planificações, que documentos tem em conta? *

- Conteúdos Programáticos;
- Conteúdos do Manual adotado;
- Planificações do Manual adotado;
- Aprendizagens Essenciais;
- Áreas de Competências do Perfil do Aluno;
- Todos os Documentos acima mencionados.
- Nenhum dos Documentos acima mencionados.
- Other:

4 - Que aspetos / estratégias tem em consideração quando faz as suas planificações? *

- Pré-requisitos (conhecimentos / competências prévias necessárias);
- Objetivos (propósito / intenção subjacente ao desenvolvimento);
- Conteúdos (tópicos a ser trabalhados);
- Estratégias de "scaffolding";
- Estratégias de trabalho;
- Estratégias de Avaliação;
- Estratégias de gestão de tempo e espaço;
- Estratégias de recursos / materiais a serem utilizados;
- Other:

5 - Onde é que sente que os seus alunos revelam mais fragilidades:

5.1 - no âmbito da Competência Comunicativa? *

- Compreensão Oral;
- Compreensão Escrita;
- Interação Oral;
- Interação Escrita;
- Produção Oral;
- Produção Escrita;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.2 - no âmbito da Competência Intercultural? *

- Reconhecer realidades interculturais distintas (por exemplo, elementos da sua própria cultura ou características da cultura anglo-saxónica);
- Sugestão de tópicos a serem trabalhados (por exemplo, localizar alguns países no mapa e identificar festividades);
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.3 - no âmbito da da Competência Estratégica? *

- Comunicar eficazmente em contexto;
- Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos;
- Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto;
- Pensar criticamente;
- Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto;
- Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

6 - Que técnicas utiliza para que os alunos consigam superar as fragilidades e consigam progredir nas suas aprendizagens? *

Na competência comunicativa, tento fomentar hábitos de leitura em inglês, mas os pais não colaboram muito e, com tão poucas horas semanais não conseguimos trabalhar muito a produção de escrita, e então privilegiamos a componente oral. Também leio algumas histórias com repetições para os alunos se familiarizarem com alguns sons da língua inglesa.

Na Competência estratégica, nós de facto temos muito pouco tempo para trabalhar. Tento fazer atividades em grupo e jogos que levem os alunos a pensar, a ter uma opinião mas, tirando o manual, há pouco tempo para essas atividades. como é evidente, quando as dificuldades surgem, tento fazer tudo, mesmo recorrer ao português para ajudar o aluno, mesmo que isso atrase a planificação.

7 - Onde surgem, primeiramente, as técnicas mencionadas na pergunta anterior? *

- Em contexto de sala de aula;
- Em contexto de sala de aula, quando o aluno tem dificuldades;
- Na planificação;
- Other:

Parte III – "Scaffolding": definição, técnicas usadas e implicações nas aprendizagens dos alunos.

Aqui, procura-se conhecer a perceção que os docentes têm acerca do conceito de "scaffolding", do seu uso e das suas implicações nas aprendizagens dos alunos.

1 - Conhece o conceito de "scaffolding"? *

- Sim.
- Não.
- Mais ou menos.

2 - Faça uma definição do conceito de forma breve e direta:

para mim o scaffolding é uma ajuda para os alunos com mais dificuldades, nomeadamente dos alunos com doc.3. Quando utilizamos o scaffolding estamos a ajudar esses alunos a ir mais longe, na medida das suas possibilidades.

3 - Entendamos o "scaffolding" como construção de andaimes usados pelo docente (ou um par mais competente) para mover os alunos, de forma progressiva, para um nível de dificuldade superior. Considera que planifica e faz uso de estratégias de "scaffolding" nas suas aulas? *

- Sim.
- Não.
- Não sei.
- Other:

4 - Quais das seguintes técnicas de "scaffolding" utiliza com mais frequência? *

- Charts, tables or graphs;
- Connection to the background knowledge;
- Guided questions;
- Labeling;
- Modeling;
- Pair work or small group work;
- Providing clear instructions;
- Providing examples of completed tasks;
- Realia;
- Repetition;
- Sentence starters;
- Step by step instructions;
- Visual aids;
- Vocabulary revision;
- Todas as opções mencionadas.
- Nenhuma das opções mencionadas.
- Other:
testes adaptados, com sublinhados, não contagem de erros, caixa com palavras ou leitura de prova.

5 - Na sua opinião, quais são as implicações que estas técnicas têm nas aprendizagens dos seus alunos, ao nível das várias competências previstas nos documentos reguladores? *

Sendo alunos mais fracos acabam por beneficiar imenso destas ajudas, principalmente se tiverem testes adaptados

This content is neither created nor endorsed by Google.

Questionário 2

Processos e Estratégias de "scaffolding" na Construção das Aprendizagens do Inglês no 1.º CEB - Perceções dos Docentes

Caro(a) colega,

O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A aplicação deste instrumento tem por finalidades identificar técnicas/estratégias pensadas, planificadas e adotadas pelos docentes na planificação das aulas e das unidades didáticas, bem como analisar a sua perceção acerca do conceito de "scaffolding", a aplicação das suas estratégias e respetivas implicações nas aprendizagens dos alunos.

Agradecemos desde já a disponibilidade para colaborar neste estudo através do preenchimento deste questionário. Importa referir que todos dados recolhidos são confidenciais, nunca sendo pedido o nome do inquirido ou da instituição onde exerce funções, nem sendo possível, em momento algum, associar o respondente à resposta, garantindo-se, assim, o anonimato total.

Importa, também, referir que não existem respostas certas ou erradas e que é possível desistir do seu preenchimento quando ou se assim o entender.

Em cada um dos itens, escolha a(s) opção(s) que melhor se enquadra à sua experiência.

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo):

Declaro que aceito responder a este questionário. Compreendo a natureza e objetivo do mesmo. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Sei que os meus dados são anónimos, confidenciais e que serão usados apenas para fins de investigação. *

Sim.

Não.

PARTE I – Caracterização Socioprofissional:

1 - Idade *

- Até 30 anos;
- Entre 31 e 40 anos;
- Entre 41 e 50 anos;
- Entre 51 e 60 anos;
- Mais de 60 anos;
- Não quero responder.

2 - Género *

- Masculino;
- Feminino;
- Prefiro não responder;
- Outro.

3 – Habilitação Académica: *

- Bacharelato;
- Licenciatura;
- Mestrado;
- Doutoramento;

4 – Grupo de recrutamento da formação inicial: *

110

5 – Possui habilitação profissional para lecionar a disciplina de inglês no 1.º CEB? *

Sim.

Não.

6 – Formação Complementar na área da língua inglesa: *

Curso de especialização;

Pós-Graduação;

CIPELT – Certificate in Primary English Language Teaching;

Não possuo Formação Complementar nesta área.

Other:

7 – Tipo de organização escolar em que exerce funções: *

Agrupamento de Escolas.

Escola não agrupada.

Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo.

Escola com currículo internacional.

Other:

8 – Já lecionou / exerceu funções num estabelecimento de ensino com contexto de educação bilingue? *

Sim.

Não.

9 – Se respondeu “Sim” à resposta anterior, quais funções que desempenhou / desempenha?

.....

Parte II – Identificação de estratégias adotadas pelos docentes na planificação de aulas e Unidades Didáticas.

Nesta parte, pretende-se identificar as estratégias que ajudam os alunos a evoluir para um nível de dificuldade superior adotadas pelos docentes aquando da planificação das aulas e Unidades Didáticas.

1 – No que diz respeito à planificação das atividades que realiza em aula, como as organiza? *

Planifica as sessões individualmente;

Planifica a Unidade Didática;

Utiliza as planificações sugeridas pelo Manual adotado, sejam elas diárias ou por Unidades Didáticas;

Other:

2 - As planificações que usa são realizadas unicamente por si? *

- Sim.
- Não.

2.1 - Se respondeu "Não", com quem efetua o processo de planificação?

.....

3 - Quando realiza as planificações, que documentos tem em conta? *

- Conteúdos Programáticos;
- Conteúdos do Manual adotado;
- Planificações do Manual adotado;
- Aprendizagens Essenciais;
- Áreas de Competências do Perfil do Aluno;
- Todos os Documentos acima mencionados.
- Nenhum dos Documentos acima mencionados.
- Other:

4 - Que aspetos / estratégias tem em consideração quando faz as suas planificações? *

- Pré-requisitos (conhecimentos / competências prévias necessárias);
- Objetivos (propósito / intenção subjacente ao desenvolvimento);
- Conteúdos (tópicos a ser trabalhados);
- Estratégias de "scaffolding";
- Estratégias de trabalho;
- Estratégias de Avaliação;
- Estratégias de gestão de tempo e espaço;
- Estratégias de recursos / materiais a serem utilizados;
- Other:

5 - Onde é que sente que os seus alunos revelam mais fragilidades:

5.1 - no âmbito da Competência Comunicativa? *

- Compreensão Oral;
- Compreensão Escrita;
- Interação Oral;
- Interação Escrita;
- Produção Oral;
- Produção Escrita;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.2 - no âmbito da Competência Intercultural? *

- Reconhecer realidades interculturais distintas (por exemplo, elementos da sua própria cultura ou características da cultura anglo-saxónica);
- Sugestão de tópicos a serem trabalhados (por exemplo, localizar alguns países no mapa e identificar festividades);
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.3 - no âmbito da da Competência Estratégica? *

- Comunicar eficazmente em contexto;
- Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos;
- Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto;
- Pensar criticamente;
- Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto;
- Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

6 - Que técnicas utiliza para que os alunos consigam superar as fragilidades e consigam progredir nas suas aprendizagens? *

o professor tem que fazer de tudo um pouco... ter paciência, explicar várias vezes a mesma coisa, utilizar diferentes recursos, usar metodologias diferentes. Eu recorro a histórias, músicas e a jogos com flashcards (memory games).

7 - Onde surgem, primeiramente, as técnicas mencionadas na pergunta anterior? *

- Em contexto de sala de aula;
- Em contexto de sala de aula, quando o aluno tem dificuldades;
- Na planificação;
- Other:

Parte III – "Scaffolding": definição, técnicas usadas e implicações nas aprendizagens dos alunos.

Aqui, procura-se conhecer a perceção que os docentes têm acerca do conceito de "scaffolding", do seu uso e das suas implicações nas aprendizagens dos alunos.

1 - Conhece o conceito de "scaffolding"? *

- Sim.
- Não.
- Mais ou menos.

2 - Faça uma definição do conceito de forma breve e direta:

o conceito de scaffolding tem a ver com a aprendizagem por módulos, ou seja, os alunos só passam para o B quando fazem o módulo A, o que me parece certo. mas acho que esse método é mais usado em escolas internacionais ou colégios que ensinam inglês através de CLIL e que têm um currículo completamente diferente do nosso

3 - Entendamos o "scaffolding" como construção de andaimes usados pelo docente (ou um par mais competente) para mover os alunos, de forma progressiva, para um nível de dificuldade superior. Considera que planifica e faz uso de estratégias de "scaffolding" nas suas aulas? *

- Sim.
- Não.
- Não sei.
- Other:

Sim (já li algumas opções abaixo), mas não uso a pensar que estou a usar o scaffolding... Algumas nem sabia que o eram.

4 - Quais das seguintes técnicas de "scaffolding" utiliza com mais frequência? *

- Charts, tables or graphs;
- Connection to the background knowledge;
- Guided questions;
- Labeling;
- Modeling;
- Pair work or small group work;
- Providing clear instructions;
- Providing examples of completed tasks;
- Realia;
- Repetition;
- Sentence starters;
- Step by step instructions;
- Visual aids;
- Vocabulary revision;
- Todas as opções mencionadas.
- Nenhuma das opções mencionadas.
- Other:

5 - Na sua opinião, quais são as implicações que estas técnicas têm nas aprendizagens dos seus alunos, ao nível das várias competências previstas nos documentos reguladores? *

Estas opções que seleccionei antes têm resultados incríveis nas aprendizagens dos alunos. Aliás, a repetição sistemática do vocabulário e a revisão constante ajudam imenso na produção oral. As Clear instructions e step by step ajuda-os a organizarem-se e os group e pair works ajudam a que comuniquem uns com os outros de forma mais natural, sem ser expostos à turma.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Questionário 3

Processos e Estratégias de "scaffolding" na Construção das Aprendizagens do Inglês no 1.º CEB - Perceções dos Docentes

Caro(a) colega,

O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A aplicação deste instrumento tem por finalidades identificar técnicas/estratégias pensadas, planificadas e adotadas pelos docentes na planificação das aulas e das unidades didáticas, bem como analisar a sua perceção acerca do conceito de "scaffolding", a aplicação das suas estratégias e respetivas implicações nas aprendizagens dos alunos.

Agradecemos desde já a disponibilidade para colaborar neste estudo através do preenchimento deste questionário. Importa referir que todos dados recolhidos são confidenciais, nunca sendo pedido o nome do inquirido ou da instituição onde exerce funções, nem sendo possível, em momento algum, associar o respondente à resposta, garantindo-se, assim, o anonimato total.

Importa, também, referir que não existem respostas certas ou erradas e que é possível desistir do seu preenchimento quando ou se assim o entender.

Em cada um dos itens, escolha a(s) opção(s) que melhor se enquadra à sua experiência.

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo):

Declaro que aceito responder a este questionário. Compreendo a natureza e objetivo do mesmo. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Sei que os meus dados são anónimos, confidenciais e que serão usados apenas para fins de investigação. *

Sim.

Não.

PARTE I – Caracterização Socioprofissional:

1 - Idade *

- Até 30 anos;
- Entre 31 e 40 anos;
- Entre 41 e 50 anos;
- Entre 51 e 60 anos;
- Mais de 60 anos;
- Não quero responder.

2 - Género *

- Masculino;
- Feminino;
- Prefiro não responder;
- Outro.

3 – Habilitação Académica: *

- Bacharelato;
- Licenciatura;
- Mestrado;
- Doutoramento;

4 – Grupo de recrutamento da formação inicial: *

330 e 300

5 – Possui habilitação profissional para lecionar a disciplina de inglês no 1.º CEB? *

Sim.

Não.

6 – Formação Complementar na área da língua inglesa: *

Curso de especialização;

Pós-Graduação;

CIPELT – Certificate in Primary English Language Teaching;

Não possuo Formação Complementar nesta área.

Other: Mestrado

7 – Tipo de organização escolar em que exerce funções: *

Agrupamento de Escolas.

Escola não agrupada.

Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo.

Escola com currículo internacional.

Other: _____

8 – Já lecionou / exerceu funções num estabelecimento de ensino com contexto de educação bilingue? *

Sim.

Não.

9 – Se respondeu “Sim” à resposta anterior, quais funções que desempenhou / desempenha?

Parte II – Identificação de estratégias adotadas pelos docentes na planificação de aulas e Unidades Didáticas.

Nesta parte, pretende-se identificar as estratégias que ajudam os alunos a evoluir para um nível de dificuldade superior adotadas pelos docentes aquando da planificação das aulas e Unidades Didáticas.

1 – No que diz respeito à planificação das atividades que realiza em aula, como as organiza? *

Planifica as sessões individualmente;

Planifica a Unidade Didática;

Utiliza as planificações sugeridas pelo Manual adotado, sejam elas diárias ou por Unidades Didáticas;

Other: _____

2 - As planificações que usa são realizadas unicamente por si? *

- Sim.
- Não.

2.1 - Se respondeu "Não", com quem efetua o processo de planificação?

.....

3 - Quando realiza as planificações, que documentos tem em conta? *

- Conteúdos Programáticos;
- Conteúdos do Manual adotado;
- Planificações do Manual adotado;
- Aprendizagens Essenciais;
- Áreas de Competências do Perfil do Aluno;
- Todos os Documentos acima mencionados.
- Nenhum dos Documentos acima mencionados.
- Other:

4 - Que aspetos / estratégias tem em consideração quando faz as suas planificações? *

- Pré-requisitos (conhecimentos / competências prévias necessárias);
- Objetivos (propósito / intenção subjacente ao desenvolvimento);
- Conteúdos (tópicos a ser trabalhados);
- Estratégias de "scaffolding";
- Estratégias de trabalho;
- Estratégias de Avaliação;
- Estratégias de gestão de tempo e espaço;
- Estratégias de recursos / materiais a serem utilizados;
- Other:

5 - Onde é que sente que os seus alunos revelam mais fragilidades:

5.1 - no âmbito da Competência Comunicativa? *

- Compreensão Oral;
- Compreensão Escrita;
- Interação Oral;
- Interação Escrita;
- Produção Oral;
- Produção Escrita;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.2 - no âmbito da Competência Intercultural? *

- Reconhecer realidades interculturais distintas (por exemplo, elementos da sua própria cultura ou características da cultura anglo-saxónica);
- Sugestão de tópicos a serem trabalhados (por exemplo, localizar alguns países no mapa e identificar festividades);
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.3 - no âmbito da da Competência Estratégica? *

- Comunicar eficazmente em contexto;
- Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos;
- Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto;
- Pensar criticamente;
- Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto;
- Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

6 - Que técnicas utiliza para que os alunos consigam superar as fragilidades e consigam progredir nas suas aprendizagens? *

A repetição e o apoio mais individualizado, dado por mim ou por colegas de turma (dependendo das situações), em jeito de peer-assessment
.....

7 - Onde surgem, primeiramente, as técnicas mencionadas na pergunta anterior? *

- Em contexto de sala de aula;
- Em contexto de sala de aula, quando o aluno tem dificuldades;
- Na planificação;
- Other:

Parte III – "Scaffolding": definição, técnicas usadas e implicações nas aprendizagens dos alunos.

Aqui, procura-se conhecer a perceção que os docentes têm acerca do conceito de "scaffolding", do seu uso e das suas implicações nas aprendizagens dos alunos.

1 - Conhece o conceito de "scaffolding"? *

- Sim.
- Não.
- Mais ou menos.

2 - Faça uma definição do conceito de forma breve e direta:

Variedade de técnicas de instrução usadas para mover os alunos progressivamente em direção a uma maior compreensão e a uma maior independência no processo de aprendizagem
.....

3 - Entendamos o "scaffolding" como construção de andaimes usados pelo docente (ou um par mais competente) para mover os alunos, de forma progressiva, para um nível de dificuldade superior. Considera que planifica e faz uso de estratégias de "scaffolding" nas suas aulas? *

- Sim.
- Não.
- Não sei.
- Other:

4 - Quais das seguintes técnicas de "scaffolding" utiliza com mais frequência? *

- Charts, tables or graphs;
- Connection to the background knowledge;
- Guided questions;
- Labeling;
- Modeling;
- Pair work or small group work;
- Providing clear instructions;
- Providing examples of completed tasks;
- Realia;
- Repetition;
- Sentence starters;
- Step by step instructions;
- Visual aids;
- Vocabulary revision;
- Todas as opções mencionadas.
- Nenhuma das opções mencionadas.
- Other:

5 - Na sua opinião, quais são as implicações que estas técnicas têm nas aprendizagens dos seus alunos, ao nível das várias competências previstas nos documentos reguladores? *

.....
Permite uma evolução gradual e ajustável do conhecimento do aluno.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Questionário 4

Processos e Estratégias de "scaffolding" na Construção das Aprendizagens do Inglês no 1.º CEB - Perceções dos Docentes

Caro(a) colega,

O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A aplicação deste instrumento tem por finalidades identificar técnicas/estratégias pensadas, planificadas e adotadas pelos docentes na planificação das aulas e das unidades didáticas, bem como analisar a sua perceção acerca do conceito de "scaffolding", a aplicação das suas estratégias e respetivas implicações nas aprendizagens dos alunos.

Agradecemos desde já a disponibilidade para colaborar neste estudo através do preenchimento deste questionário. Importa referir que todos dados recolhidos são confidenciais, nunca sendo pedido o nome do inquirido ou da instituição onde exerce funções, nem sendo possível, em momento algum, associar o respondente à resposta, garantindo-se, assim, o anonimato total.

Importa, também, referir que não existem respostas certas ou erradas e que é possível desistir do seu preenchimento quando ou se assim o entender.

Em cada um dos itens, escolha a(s) opção(s) que melhor se enquadra à sua experiência.

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo):

Declaro que aceito responder a este questionário. Compreendo a natureza e objetivo do mesmo. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Sei que os meus dados são anónimos, confidenciais e que serão usados apenas para fins de investigação. *

Sim.

Não.

PARTE I – Caracterização Socioprofissional:

1 - Idade *

- Até 30 anos;
- Entre 31 e 40 anos;
- Entre 41 e 50 anos;
- Entre 51 e 60 anos;
- Mais de 60 anos;
- Não quero responder.

2 - Género *

- Masculino;
- Feminino;
- Prefiro não responder;
- Outro.

3 – Habilitação Académica: *

- Bacharelato;
- Licenciatura;
- Mestrado;
- Doutoramento;

4 – Grupo de recrutamento da formação inicial: *

110

5 – Possui habilitação profissional para lecionar a disciplina de inglês no 1.º CEB? *

Sim.

Não.

6 – Formação Complementar na área da língua inglesa: *

Curso de especialização;

Pós-Graduação;

CIPELT – Certificate in Primary English Language Teaching;

Não possuo Formação Complementar nesta área.

Other:

7 – Tipo de organização escolar em que exerce funções: *

Agrupamento de Escolas.

Escola não agrupada.

Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo.

Escola com currículo internacional.

Other:

8 – Já lecionou / exerceu funções num estabelecimento de ensino com contexto de educação bilingue? *

Sim.

Não.

9 – Se respondeu “Sim” à resposta anterior, quais funções que desempenhou / desempenha?

.....

Parte II – Identificação de estratégias adotadas pelos docentes na planificação de aulas e Unidades Didáticas.

Nesta parte, pretende-se identificar as estratégias que ajudam os alunos a evoluir para um nível de dificuldade superior adotadas pelos docentes aquando da planificação das aulas e Unidades Didáticas.

1 - No que diz respeito à planificação das atividades que realiza em aula, como as organiza? *

Planifica as sessões individualmente;

Planifica a Unidade Didática;

Utiliza as planificações sugeridas pelo Manual adotado, sejam elas diárias ou por Unidades Didáticas;

Other:

2 - As planificações que usa são realizadas unicamente por si? *

- Sim.
- Não.

2.1 - Se respondeu "Não", com quem efetua o processo de planificação?

As planificações são feitas em conjunto com os docentes de inglês do 120 e 220

3 - Quando realiza as planificações, que documentos tem em conta? *

- Conteúdos Programáticos;
- Conteúdos do Manual adotado;
- Planificações do Manual adotado;
- Aprendizagens Essenciais;
- Áreas de Competências do Perfil do Aluno;
- Todos os Documentos acima mencionados.
- Nenhum dos Documentos acima mencionados.
- Other:

4 - Que aspetos / estratégias tem em consideração quando faz as suas planificações? *

- Pré-requisitos (conhecimentos / competências prévias necessárias);
- Objetivos (propósito / intenção subjacente ao desenvolvimento);
- Conteúdos (tópicos a ser trabalhados);
- Estratégias de "scaffolding";
- Estratégias de trabalho;
- Estratégias de Avaliação;
- Estratégias de gestão de tempo e espaço;
- Estratégias de recursos / materiais a serem utilizados;
- Other:

5 - Onde é que sente que os seus alunos revelam mais fragilidades:

5.1 - no âmbito da Competência Comunicativa? *

- Compreensão Oral;
- Compreensão Escrita;
- Interação Oral;
- Interação Escrita;
- Produção Oral;
- Produção Escrita;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.2 - no âmbito da Competência Intercultural? *

- Reconhecer realidades interculturais distintas (por exemplo, elementos da sua própria cultura ou características da cultura anglo-saxónica);
- Sugestão de tópicos a serem trabalhados (por exemplo, localizar alguns países no mapa e identificar festividades);
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.3 - no âmbito da da Competência Estratégica? *

- Comunicar eficazmente em contexto;
- Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos;
- Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto;
- Pensar criticamente;
- Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto;
- Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

6 - Que técnicas utiliza para que os alunos consigam superar as fragilidades e consigam progredir nas suas aprendizagens? *

atividades de revisão dos conteúdos lecionados de modo a ativar os conhecimentos prévios das crianças
.....

7 - Onde surgem, primeiramente, as técnicas mencionadas na pergunta anterior? *

- Em contexto de sala de aula;
- Em contexto de sala de aula, quando o aluno tem dificuldades;
- Na planificação;
- Other:

Parte III – "Scaffolding": definição, técnicas usadas e implicações nas aprendizagens dos alunos.

Aqui, procura-se conhecer a perceção que os docentes têm acerca do conceito de "scaffolding", do seu uso e das suas implicações nas aprendizagens dos alunos.

1 - Conhece o conceito de "scaffolding"? *

- Sim.
- Não.
- Mais ou menos.

2 - Faça uma definição do conceito de forma breve e direta:

É fazer a ligação entre o que os alunos já sabem e o que vão aprender, tipo, os novos conteúdos
.....

3 - Entendamos o "scaffolding" como construção de andaimes usados pelo docente (ou um par mais competente) para mover os alunos, de forma progressiva, para um nível de dificuldade superior. Considera que planifica e faz uso de estratégias de "scaffolding" nas suas aulas? *

- Sim.
- Não.
- Não sei.
- Other:

4 - Quais das seguintes técnicas de "scaffolding" utiliza com mais frequência? *

- Charts, tables or graphs;
- Connection to the background knowledge;
- Guided questions;
- Labeling;
- Modeling;
- Pair work or small group work;
- Providing clear instructions;
- Providing examples of completed tasks;
- Realia;
- Repetition;
- Sentence starters;
- Step by step instructions;
- Visual aids;
- Vocabulary revision;
- Todas as opções mencionadas.
- Nenhuma das opções mencionadas.
- Other:
Exercícios orais e escritos que permitam aos alunos fazer a ligação com o que já aprendeu e com o tema que está a aprender.
.....

5 - Na sua opinião, quais são as implicações que estas técnicas têm nas aprendizagens dos seus alunos, ao nível das várias competências previstas nos documentos reguladores? *

Aprendem mais e melhor.
.....

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Questionário 5

Processos e Estratégias de "scaffolding" na Construção das Aprendizagens do Inglês no 1.º CEB - Perceções dos Docentes

Caro(a) colega,

O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A aplicação deste instrumento tem por finalidades identificar técnicas/estratégias pensadas, planificadas e adotadas pelos docentes na planificação das aulas e das unidades didáticas, bem como analisar a sua perceção acerca do conceito de "scaffolding", a aplicação das suas estratégias e respetivas implicações nas aprendizagens dos alunos.

Agradecemos desde já a disponibilidade para colaborar neste estudo através do preenchimento deste questionário. Importa referir que todos dados recolhidos são confidenciais, nunca sendo pedido o nome do inquirido ou da instituição onde exerce funções, nem sendo possível, em momento algum, associar o respondente à resposta, garantindo-se, assim, o anonimato total.

Importa, também, referir que não existem respostas certas ou erradas e que é possível desistir do seu preenchimento quando ou se assim o entender.

Em cada um dos itens, escolha a(s) opção(s) que melhor se enquadra à sua experiência.

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo):

Declaro que aceito responder a este questionário. Compreendo a natureza e objetivo do mesmo. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Sei que os meus dados são anónimos, confidenciais e que serão usados apenas para fins de investigação. *

Sim.

Não.

PARTE I – Caracterização Socioprofissional:

1 - Idade *

- Até 30 anos;
- Entre 31 e 40 anos;
- Entre 41 e 50 anos;
- Entre 51 e 60 anos;
- Mais de 60 anos;
- Não quero responder.

2 - Género *

- Masculino;
- Feminino;
- Prefiro não responder;
- Outro.

3 – Habilitação Académica: *

- Bacharelato;
- Licenciatura;
- Mestrado;
- Doutoramento;

4 – Grupo de recrutamento da formação inicial: *

110

5 – Possui habilitação profissional para lecionar a disciplina de inglês no 1.º CEB? *

Sim.

Não.

6 – Formação Complementar na área da língua inglesa: *

Curso de especialização;

Pós-Graduação;

CIPELT – Certificate in Primary English Language Teaching;

Não possuo Formação Complementar nesta área.

Other:

7 – Tipo de organização escolar em que exerce funções: *

Agrupamento de Escolas.

Escola não agrupada.

Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo.

Escola com currículo internacional.

Other:

8 – Já lecionou / exerceu funções num estabelecimento de ensino com contexto de educação bilingue? *

Sim.

Não.

9 – Se respondeu “Sim” à resposta anterior, quais funções que desempenhou / desempenha?

.....

Parte II – Identificação de estratégias adotadas pelos docentes na planificação de aulas e Unidades Didáticas.

Nesta parte, pretende-se identificar as estratégias que ajudam os alunos a evoluir para um nível de dificuldade superior adotadas pelos docentes aquando da planificação das aulas e Unidades Didáticas.

1 – No que diz respeito à planificação das atividades que realiza em aula, como as organiza? *

Planifica as sessões individualmente;

Planifica a Unidade Didática;

Utiliza as planificações sugeridas pelo Manual adotado, sejam elas diárias ou por Unidades Didáticas;

Other:

2 - As planificações que usa são realizadas unicamente por si? *

- Sim.
- Não.

2.1 - Se respondeu "Não", com quem efetua o processo de planificação?

Uso as do manual e sigo-as à risca

3 - Quando realiza as planificações, que documentos tem em conta? *

- Conteúdos Programáticos;
- Conteúdos do Manual adotado;
- Planificações do Manual adotado;
- Aprendizagens Essenciais;
- Áreas de Competências do Perfil do Aluno;
- Todos os Documentos acima mencionados.
- Nenhum dos Documentos acima mencionados.
- Other:

4 - Que aspetos / estratégias tem em consideração quando faz as suas planificações? *

- Pré-requisitos (conhecimentos / competências prévias necessárias);
- Objetivos (propósito / intenção subjacente ao desenvolvimento);
- Conteúdos (tópicos a ser trabalhados);
- Estratégias de "scaffolding";
- Estratégias de trabalho;
- Estratégias de Avaliação;
- Estratégias de gestão de tempo e espaço;
- Estratégias de recursos / materiais a serem utilizados;
- Other:

5 - Onde é que sente que os seus alunos revelam mais fragilidades:

5.1 - no âmbito da Competência Comunicativa? *

- Compreensão Oral;
- Compreensão Escrita;
- Interação Oral;
- Interação Escrita;
- Produção Oral;
- Produção Escrita;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.2 - no âmbito da Competência Intercultural? *

- Reconhecer realidades interculturais distintas (por exemplo, elementos da sua própria cultura ou características da cultura anglo-saxónica);
- Sugestão de tópicos a serem trabalhados (por exemplo, localizar alguns países no mapa e identificar festividades);
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.3 - no âmbito da da Competência Estratégica? *

- Comunicar eficazmente em contexto;
- Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos;
- Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto;
- Pensar criticamente;
- Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto;
- Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

6 - Que técnicas utiliza para que os alunos consigam superar as fragilidades e consigam progredir nas suas aprendizagens? *

Faço sistematizações no final de cada aula para verificar se compreenderam a matéria dada. A aula seguinte começa por focar os pontos que foram verificadas mais dificuldades, através da revisão oral e de exercícios.
.....

7 - Onde surgem, primeiramente, as técnicas mencionadas na pergunta anterior? *

- Em contexto de sala de aula;
- Em contexto de sala de aula, quando o aluno tem dificuldades;
- Na planificação;
- Other:

Parte III – "Scaffolding": definição, técnicas usadas e implicações nas aprendizagens dos alunos.

Aqui, procura-se conhecer a perceção que os docentes têm acerca do conceito de "scaffolding", do seu uso e das suas implicações nas aprendizagens dos alunos.

1 - Conhece o conceito de "scaffolding"? *

- Sim.
- Não.
- Mais ou menos.

2 - Faça uma definição do conceito de forma breve e direta:

Consiste na assistência (parâmetros, regras ou sugestões) que um professor dá ao aluno em uma situação de aprendizagem. A técnica permite que o estudante obtenha ajuda apenas com as habilidades que são novas ou que vão além de sua capacidade no momento.
.....

3 - Entendamos o "scaffolding" como construção de andaimes usados pelo docente (ou um par mais competente) para mover os alunos, de forma progressiva, para um nível de dificuldade superior. Considera que planifica e faz uso de estratégias de "scaffolding" nas suas aulas? *

- Sim.
- Não.
- Não sei.
- Other:

4 - Quais das seguintes técnicas de "scaffolding" utiliza com mais frequência? *

- Charts, tables or graphs;
- Connection to the background knowledge;
- Guided questions;
- Labeling;
- Modeling;
- Pair work or small group work;
- Providing clear instructions;
- Providing examples of completed tasks;
- Realia;
- Repetition;
- Sentence starters;
- Step by step instructions;
- Visual aids;
- Vocabulary revision;
- Todas as opções mencionadas.
- Nenhuma das opções mencionadas.
- Other:

5 - Na sua opinião, quais são as implicações que estas técnicas têm nas aprendizagens dos seus alunos, ao nível das várias competências previstas nos documentos reguladores? *

Ajuda a colmatar as dificuldades detetadas nas diferentes competências
.....

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Questionário 6

Processos e Estratégias de "scaffolding" na Construção das Aprendizagens do Inglês no 1.º CEB - Perceções dos Docentes

Caro(a) colega,

O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A aplicação deste instrumento tem por finalidades identificar técnicas/estratégias pensadas, planificadas e adotadas pelos docentes na planificação das aulas e das unidades didáticas, bem como analisar a sua perceção acerca do conceito de "scaffolding", a aplicação das suas estratégias e respetivas implicações nas aprendizagens dos alunos.

Agradecemos desde já a disponibilidade para colaborar neste estudo através do preenchimento deste questionário. Importa referir que todos dados recolhidos são confidenciais, nunca sendo pedido o nome do inquirido ou da instituição onde exerce funções, nem sendo possível, em momento algum, associar o respondente à resposta, garantindo-se, assim, o anonimato total.

Importa, também, referir que não existem respostas certas ou erradas e que é possível desistir do seu preenchimento quando ou se assim o entender.

Em cada um dos itens, escolha a(s) opção(s) que melhor se enquadra à sua experiência.

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo):

Declaro que aceito responder a este questionário. Compreendo a natureza e objetivo do mesmo. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Sei que os meus dados são anónimos, confidenciais e que serão usados apenas para fins de investigação. *

Sim.

Não.

PARTE I – Caracterização Socioprofissional:

1 - Idade *

- Até 30 anos;
- Entre 31 e 40 anos;
- Entre 41 e 50 anos;
- Entre 51 e 60 anos;
- Mais de 60 anos;
- Não quero responder.

2 - Género *

- Masculino;
- Feminino;
- Prefiro não responder;
- Outro.

3 – Habilitação Académica: *

- Bacharelato;
- Licenciatura;
- Mestrado;
- Doutoramento;

4 – Grupo de recrutamento da formação inicial: *

110

5 – Possui habilitação profissional para lecionar a disciplina de inglês no 1.º CEB? *

Sim.

Não.

6 – Formação Complementar na área da língua inglesa: *

Curso de especialização;

Pós-Graduação;

CIPELT – Certificate in Primary English Language Teaching;

Não possuo Formação Complementar nesta área.

Other:

CLIL for Primary Schools 1,2,3 e 4 anos (British Council e DGE), CLIL for Young Learners (comenius), Teaching children Through CLIL (Comenius)

7 – Tipo de organização escolar em que exerce funções: *

Agrupamento de Escolas.

Escola não agrupada.

Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo.

Escola com currículo internacional.

Other:

8 – Já lecionou / exerceu funções num estabelecimento de ensino com contexto de educação bilingue? *

Sim.

Não.

9 – Se respondeu “Sim” à resposta anterior, quais funções que desempenhou / desempenha?

Professora Titular, a ensinar Estudo do Meio e Expressões em Língua Inglesa

Parte II – Identificação de estratégias adotadas pelos docentes na planificação de aulas e Unidades Didáticas.

Nesta parte, pretende-se identificar as estratégias que ajudam os alunos a evoluir para um nível de dificuldade superior adotadas pelos docentes aquando da planificação das aulas e Unidades Didáticas.

1 - No que diz respeito à planificação das atividades que realiza em aula, como as organiza? *

Planifica as sessões individualmente;

Planifica a Unidade Didática;

Utiliza as planificações sugeridas pelo Manual adotado, sejam elas diárias ou por Unidades Didáticas;

Other:

2 - As planificações que usa são realizadas unicamente por si? *

- Sim.
- Não.

2.1 - Se respondeu "Não", com quem efetua o processo de planificação?

As planificações são feitas com o grupo de ano. No entanto, as adaptações para o estudo do meio são feitas por mim, ou no caso da professora de inglês participar do projeto, em conjunto com ela (não acontece desde que o inglês se tornou curricular).

3 - Quando realiza as planificações, que documentos tem em conta? *

- Conteúdos Programáticos;
- Conteúdos do Manual adotado;
- Planificações do Manual adotado;
- Aprendizagens Essenciais;
- Áreas de Competências do Perfil do Aluno;
- Todos os Documentos acima mencionados.
- Nenhum dos Documentos acima mencionados.
- Other:

Documento que especifica as matérias a serem lecionadas em português e em inglês

4 - Que aspetos / estratégias tem em consideração quando faz as suas planificações? *

- Pré-requisitos (conhecimentos / competências prévias necessárias);
- Objetivos (propósito / intenção subjacente ao desenvolvimento);
- Conteúdos (tópicos a ser trabalhados);
- Estratégias de "scaffolding";
- Estratégias de trabalho;
- Estratégias de Avaliação;
- Estratégias de gestão de tempo e espaço;
- Estratégias de recursos / materiais a serem utilizados;
- Other: Estratégias de interação

5 - Onde é que sente que os seus alunos revelam mais fragilidades:

5.1 - no âmbito da Competência Comunicativa? *

- Compreensão Oral;
- Compreensão Escrita;
- Interação Oral;
- Interação Escrita;
- Produção Oral;
- Produção Escrita;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.2 - no âmbito da Competência Intercultural? *

- Reconhecer realidades interculturais distintas (por exemplo, elementos da sua própria cultura ou características da cultura anglo-saxónica);
- Sugestão de tópicos a serem trabalhados (por exemplo, localizar alguns países no mapa e identificar festividades);
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.3 - no âmbito da da Competência Estratégica? *

- Comunicar eficazmente em contexto;
- Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos;
- Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto;
- Pensar criticamente;
- Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto;
- Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

6 - Que técnicas utiliza para que os alunos consigam superar as fragilidades e consigam progredir nas suas aprendizagens? *

Durante a aula, técnicas de scaffolding, promoção de atividades de leitura e interpretação de texto, seguida da produção de pequenos textos com estrutura guiada, atividades de descrição processos, com brainstorm de conceitos chave ou sequenciadas, para a produção textual ordenada. Em relação à tecnologia, a escola utiliza "o dia do tablet", todas as sextas-feiras, para desenvolver técnicas de pesquisa.

7 - Onde surgem, primeiramente, as técnicas mencionadas na pergunta anterior? *

- Em contexto de sala de aula;
- Em contexto de sala de aula, quando o aluno tem dificuldades;
- Na planificação;
- Other:

Parte III – "Scaffolding": definição, técnicas usadas e implicações nas aprendizagens dos alunos.

Aqui, procura-se conhecer a perceção que os docentes têm acerca do conceito de "scaffolding", do seu uso e das suas implicações nas aprendizagens dos alunos.

1 - Conhece o conceito de "scaffolding"? *

- Sim.
- Não.
- Mais ou menos.

2 - Faça uma definição do conceito de forma breve e direta:

O scaffolding é o que nos permite que o aluno suba mais um passo no conhecimento. Para podermos utilizar o scaffolding, precisamos de saber o que é que o aluno já faz sozinho, e fornecer pequenas ajudas para que ele consiga chegar ao outro patamar. Nem todos os alunos estão no mesmo patamar e, por isso, muitas vezes, um aluno que esteja mais avançado, pode dar o scaffolding ao aluno que ainda está num estágio anterior, o que torna o trabalho de grupo ou trabalho 2 a 2 muito importante.

3 - Entendamos o "scaffolding" como construção de andaimes usados pelo docente (ou um par mais competente) para mover os alunos, de forma progressiva, para um nível de dificuldade superior. Considera que planifica e faz uso de estratégias de "scaffolding" nas suas aulas? *

- Sim.
- Não.
- Não sei.
- Other:

4 - Quais das seguintes técnicas de "scaffolding" utiliza com mais frequência? *

- Charts, tables or graphs;
- Connection to the background knowledge;
- Guided questions;
- Labeling;
- Modeling;
- Pair work or small group work;
- Providing clear instructions;
- Providing examples of completed tasks;
- Realia;
- Repetition;
- Sentence starters;
- Step by step instructions;
- Visual aids;
- Vocabulary revision;
- Todas as opções mencionadas.
- Nenhuma das opções mencionadas.
- Other:
Fornecer o objetivos: de cada conteúdo (in this unit we will...)da aula no início (in this lesson we will).

5 - Na sua opinião, quais são as implicações que estas técnicas têm nas aprendizagens dos seus alunos, ao nível das várias competências previstas nos documentos reguladores? *

Para além de elevar os alunos para o patamar seguinte, aumentando o nível de motivação e confiança dos alunos, permite-nos um maior conhecimento de cada um, reconhecendo aquilo que gosta mais e menos e se sente mais ou menos à vontade para realizar. Como é muitas vezes associado ao trabalho em grupo, acaba por melhorar a produção oral, e a comunicação em contexto, tornando os alunos mais capazes na resolução de problemas, tomada de decisões e pensamento crítico.

Processos e Estratégias de "scaffolding" na Construção das Aprendizagens do Inglês no 1.º CEB - Perceções dos Docentes

Caro(a) colega,

O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A aplicação deste instrumento tem por finalidades identificar técnicas/estratégias pensadas, planificadas e adotadas pelos docentes na planificação das aulas e das unidades didáticas, bem como analisar a sua perceção acerca do conceito de "scaffolding", a aplicação das suas estratégias e respetivas implicações nas aprendizagens dos alunos.

Agradecemos desde já a disponibilidade para colaborar neste estudo através do preenchimento deste questionário. Importa referir que todos dados recolhidos são confidenciais, nunca sendo pedido o nome do inquirido ou da instituição onde exerce funções, nem sendo possível, em momento algum, associar o respondente à resposta, garantindo-se, assim, o anonimato total.

Importa, também, referir que não existem respostas certas ou erradas e que é possível desistir do seu preenchimento quando ou se assim o entender.

Em cada um dos itens, escolha a(s) opção(s) que melhor se enquadra à sua experiência.

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo):

Declaro que aceito responder a este questionário. Compreendo a natureza e objetivo do mesmo. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Sei que os meus dados são anónimos, confidenciais e que serão usados apenas para fins de investigação. *

Sim.

Não.

PARTE I – Caracterização Socioprofissional:

1 - Idade *

- Até 30 anos;
- Entre 31 e 40 anos;
- Entre 41 e 50 anos;
- Entre 51 e 60 anos;
- Mais de 60 anos;
- Não quero responder.

2 - Género *

- Masculino;
- Feminino;
- Prefiro não responder;
- Outro.

3 - Habilitação Académica: *

- Bacharelato;
- Licenciatura;
- Mestrado;
- Doutoramento;

4 – Grupo de recrutamento da formação inicial: *

110

5 - Possui habilitação profissional para lecionar a disciplina de inglês no 1.º CEB? *

- Sim.
- Não.

6 – Formação Complementar na área da língua inglesa: *

- Curso de especialização;
- Pós-Graduação;
- CIPELT – Certificate in Primary English Language Teaching;
- Não possuo Formação Complementar nesta área.
- Other:
Celta com extensão para Young Learners; CLIL for primary Teachers (ministrado pelo British Council Lisboa no âmbito do programa de Escolas Bilingues, ainda na fase Piloto - formação realizada para cada um dos anos do 1.o Ciclo)

7 – Tipo de organização escolar em que exerce funções: *

- Agrupamento de Escolas.
- Escola não agrupada.
- Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo.
- Escola com currículo internacional.
- Other:

8 – Já lecionou / exerceu funções num estabelecimento de ensino com contexto de educação bilingue? *

- Sim.
- Não.

9 – Se respondeu “Sim” à resposta anterior, quais funções que desempenhou / desempenha?

Professor titular de turma em Escola de Ensino Bilingue.

Parte II – Identificação de estratégias adotadas pelos docentes na planificação de aulas e Unidades Didáticas.

Nesta parte, pretende-se identificar as estratégias que ajudam os alunos a evoluir para um nível de dificuldade superior adotadas pelos docentes aquando da planificação das aulas e Unidades Didáticas.

1 - No que diz respeito à planificação das atividades que realiza em aula, como as organiza? *

- Planifica as sessões individualmente;
- Planifica a Unidade Didática;
- Utiliza as planificações sugeridas pelo Manual adotado, sejam elas diárias ou por Unidades Didáticas;
- Other:

2 - As planificações que usa são realizadas unicamente por si? *

- Sim.
- Não.

2.1 - Se respondeu "Não", com quem efetua o processo de planificação?

As planificações de conteúdos, anual, trimestral e mensal, é elaborada pelo grupo de professores que lecionam o mesmo ano. A planificação das unidades ou de cada conteúdo programático e aula lecionados em inglês são da responsabilidade do professor, que tenta trabalhar com professores que tenham turmas bilingues no mesmo ano, de forma a dividir tarefas e seguindo a máxima que duas cabeças pensam sempre melhor que uma. Nem sempre é possível. Eu já trabalhei sozinho e já trabalhei em grupo com mais 2 ou 3 docentes a ensinarem o mesmo ano que eu.

3 - Quando realiza as planificações, que documentos tem em conta? *

- Conteúdos Programáticos;
- Conteúdos do Manual adotado;
- Planificações do Manual adotado;
- Aprendizagens Essenciais;
- Áreas de Competências do Perfil do Aluno;
- Todos os Documentos acima mencionados.
- Nenhum dos Documentos acima mencionados.
- Other:
Conteúdos programáticos do Estudo do Meio e das Expressões, e documento próprio do Programa de escolas bilingues que indica as aprendizagens a ser feitas em inglês e em português.

4 - Que aspetos / estratégias tem em consideração quando faz as suas planificações? *

- Pré-requisitos (conhecimentos / competências prévias necessárias);
- Objetivos (propósito / intenção subjacente ao desenvolvimento);
- Conteúdos (tópicos a ser trabalhados);
- Estratégias de "scaffolding";
- Estratégias de trabalho;
- Estratégias de Avaliação;
- Estratégias de gestão de tempo e espaço;
- Estratégias de recursos / materiais a serem utilizados;
- Other: Tipo de interação na sala de aula.

5 - Onde é que sente que os seus alunos revelam mais fragilidades:

5.1 - no âmbito da Competência Comunicativa? *

- Compreensão Oral;
- Compreensão Escrita;
- Interação Oral;
- Interação Escrita;
- Produção Oral;
- Produção Escrita;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.2 - no âmbito da Competência Intercultural? *

- Reconhecer realidades interculturais distintas (por exemplo, elementos da sua própria cultura ou características da cultura anglo-saxónica);
- Sugestão de tópicos a serem trabalhados (por exemplo, localizar alguns países no mapa e identificar festividades);
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.3 - no âmbito da da Competência Estratégica? *

- Comunicar eficazmente em contexto;
- Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos;
- Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto;
- Pensar criticamente;
- Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto;
- Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

6 - Que técnicas utiliza para que os alunos consigam superar as fragilidades e consigam progredir nas suas aprendizagens? *

A primeira estratégia é sempre cruzar dados com a equipa que trabalha no projeto e que interage com os alunos: professora cooperante de língua (que trabalha várias horas em conjunto com o professor titular) e professora de inglês curricular (que caso tenha horário incompleto é completado para acompanhar o projeto, mas muitas vezes recusa). Depois, tentar articular o programas de estudo do meio com as estruturas de língua a ser trabalhadas no inglês, que é sempre uma das grandes dificuldades, já que os professores de inglês que deveriam, pela profissão que escolheram, adorar o projeto, recusam logo à partida, porque exige mais reuniões, mais trabalho e, pela experiência que tenho, ensinam o que vem no livro e que não é de todo adaptado aos nossos alunos (e até os desmotivam). Nesse sentido, creio ser um parecer geralmente a passagem para o inglês curricular foi um passo atrás para o projeto, mas que deixou de existir no 1.o e 2.o ano e no terceiro os conteúdos já não se adaptam à idade das crianças. De um modo específico, realizar atividades promotoras da escrita, orientadas, que surgem da leitura de textos, observação de vídeos ou experiências. Para a interação escrita, a turma tem uma um projeto chamado "tell me something about last week", que funciona tipo amigo secreto, numa primeira fase, na qual os alunos tentam adivinhar quem é o seu par e, depois disso, passa a ser uma espécie de confiança semanal por escrito ao par. Para a regulação da sua aprendizagem, trabalhamos a autonomia e a responsabilidade, mas ainda assim, nem sempre é fácil.

7 - Onde surgem, primeiramente, as técnicas mencionadas na pergunta anterior? *

- Em contexto de sala de aula;
- Em contexto de sala de aula, quando o aluno tem dificuldades;
- Na planificação;
- Other:

Parte III – "Scaffolding": definição, técnicas usadas e implicações nas aprendizagens dos alunos.

Aqui, procura-se conhecer a perceção que os docentes têm acerca do conceito de "scaffolding", do seu uso e das suas implicações nas aprendizagens dos alunos.

1 - Conhece o conceito de "scaffolding"? *

- Sim.
- Não.
- Mais ou menos.

2 - Faça uma definição do conceito de forma breve e direta:

O scaffolding é muito importante neste contexto de ensino bilingue. É uma técnica, ou um conjunto de técnicas que o professor utiliza para que o aluno consiga ir mais além nas suas aprendizagens. Pode haver situações em que, em vez do professor, o scaffolding pode ser dado por um aluno "melhor" naquele conteúdo.

3 - Entendamos o "scaffolding" como construção de andaimes usados pelo docente (ou um par mais competente) para mover os alunos, de forma progressiva, para um nível de dificuldade superior. Considera que planifica e faz uso de estratégias de "scaffolding" nas suas aulas? *

- Sim.
- Não.
- Não sei.
- Other:

4 - Quais das seguintes técnicas de "scaffolding" utiliza com mais frequência? *

- Charts, tables or graphs;
- Connection to the background knowledge;
- Guided questions;
- Labeling;
- Modeling;
- Pair work or small group work;
- Providing clear instructions;
- Providing examples of completed tasks;
- Realia;
- Repetition;
- Sentence starters;
- Step by step instructions;
- Visual aids;
- Vocabulary revision;
- Todas as opções mencionadas.
- Nenhuma das opções mencionadas.
- Other:

5 - Na sua opinião, quais são as implicações que estas técnicas têm nas aprendizagens dos seus alunos, ao nível das várias competências previstas nos documentos reguladores? *

Apesar de trabalharmos a literacia desde o primeiro ano, o nosso objetivo é ensinar "through CLIL". Essa pedagogia já é em si capaz de fornecer aos alunos a capacidade de comunicar em contexto (já que aprendem em contexto) e articular saberes, indo buscar vocabulário e estruturas a outros contextos. As técnicas de scaffolding vem suportar todas as aprendizagens e, como tal, trazem imensos benefícios a aprendizagem dos alunos, principalmente ao nível da motivação, autoconfiança e vontade de ir mais além. Creio que ao nível linguístico não é sequer comparável aquilo que conseguem produzir, uma vez que o número de horas constitui um terço, ou talvez mais do currículo. Os alunos ganham também uma maior consciência daquilo que é ser cidadão do mundo, porque muitas vezes essa realidade é vivida em sala de aula, já que há uma procura grande por parte de famílias estrangeiras. Ao trabalharem de forma experimental e, muitas vezes, hands on e maioritariamente em grupo, são levados a ser mais criativos, a colaborar e a desenvolver a capacidade de resolver problemas. Arrisco também dizer que se tornam mais aptos a discutir e tomar decisões, a apresentar-se perante uma plateia com mais à vontade e dão menos erros, mesmo na língua materna, uma vez que o facto de estarem a usar duas línguas os obriga a refletir, evitando-se aqueles erros chamados de distração. Ao nível humano, desenvolvem a empatia, o respeito e a noção de que o mundo não é igual para todos, já que trabalhamos em vários projetos europeus e os alunos tem contactos "regulares" com crianças de outras nacionalidades e contextos distintos. Por isso e por último, creio que, embora mais conscientes, são também mais ambiciosos na tentativa de tornar o mundo um lugar melhor e mais justo, e mais comprometidos com ações sustentáveis.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Questionário 8

Processos e Estratégias de "scaffolding" na Construção das Aprendizagens do Inglês no 1.º CEB - Perceções dos Docentes

Caro(a) colega,

O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A aplicação deste instrumento tem por finalidades identificar técnicas/estratégias pensadas, planificadas e adotadas pelos docentes na planificação das aulas e das unidades didáticas, bem como analisar a sua perceção acerca do conceito de "scaffolding", a aplicação das suas estratégias e respetivas implicações nas aprendizagens dos alunos.

Agradecemos desde já a disponibilidade para colaborar neste estudo através do preenchimento deste questionário. Importa referir que todos dados recolhidos são confidenciais, nunca sendo pedido o nome do inquirido ou da instituição onde exerce funções, nem sendo possível, em momento algum, associar o respondente à resposta, garantindo-se, assim, o anonimato total.

Importa, também, referir que não existem respostas certas ou erradas e que é possível desistir do seu preenchimento quando ou se assim o entender.

Em cada um dos itens, escolha a(s) opção(s) que melhor se enquadra à sua experiência.

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo):

Declaro que aceito responder a este questionário. Compreendo a natureza e objetivo do mesmo. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Sei que os meus dados são anónimos, confidenciais e que serão usados apenas para fins de investigação. *

Sim.

Não.

PARTE I – Caracterização Socioprofissional:

1 - Idade *

- Até 30 anos;
- Entre 31 e 40 anos;
- Entre 41 e 50 anos;
- Entre 51 e 60 anos;
- Mais de 60 anos;
- Não quero responder.

2 - Género *

- Masculino;
- Feminino;
- Prefiro não responder;
- Outro.

3 – Habilitação Académica: *

- Bacharelato;
- Licenciatura;
- Mestrado;
- Doutoramento;

4 – Grupo de recrutamento da formação inicial: *

110

5 – Possui habilitação profissional para lecionar a disciplina de inglês no 1.º CEB? *

Sim.

Não.

6 – Formação Complementar na área da língua inglesa: *

Curso de especialização;

Pós-Graduação;

CIPELT – Certificate in Primary English Language Teaching;

Não possuo Formação Complementar nesta área.

Other: TKT, TESOL, CLIL for Primary Teachers, teaching English through CLIL

7 – Tipo de organização escolar em que exerce funções: *

Agrupamento de Escolas.

Escola não agrupada.

Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo.

Escola com currículo internacional.

Other:

8 – Já lecionou / exerceu funções num estabelecimento de ensino com contexto de educação bilingue? *

Sim.

Não.

9 – Se respondeu “Sim” à resposta anterior, quais funções que desempenhou / desempenha?

Professora titular de turma

Parte II – Identificação de estratégias adotadas pelos docentes na planificação de aulas e Unidades Didáticas.

Nesta parte, pretende-se identificar as estratégias que ajudam os alunos a evoluir para um nível de dificuldade superior adotadas pelos docentes aquando da planificação das aulas e Unidades Didáticas.

1 – No que diz respeito à planificação das atividades que realiza em aula, como as organiza? *

Planifica as sessões individualmente;

Planifica a Unidade Didática;

Utiliza as planificações sugeridas pelo Manual adotado, sejam elas diárias ou por Unidades Didáticas;

Other:

2 - As planificações que usa são realizadas unicamente por si? *

- Sim.
- Não.

2.1 - Se respondeu "Não", com quem efetua o processo de planificação?

A base das planificação é feita em grupo de ano, mas as adaptações para o inglês são feitas em por mim, com a colaboração da professora coadjuvante de línguas.

3 - Quando realiza as planificações, que documentos tem em conta? *

- Conteúdos Programáticos;
- Conteúdos do Manual adotado;
- Planificações do Manual adotado;
- Aprendizagens Essenciais;
- Áreas de Competências do Perfil do Aluno;
- Todos os Documentos acima mencionados.
- Nenhum dos Documentos acima mencionados.
- Other: Programas específicos do ensino bilíngue

4 - Que aspetos / estratégias tem em consideração quando faz as suas planificações? *

- Pré-requisitos (conhecimentos / competências prévias necessárias);
- Objetivos (propósito / intenção subjacente ao desenvolvimento);
- Conteúdos (tópicos a ser trabalhados);
- Estratégias de "scaffolding";
- Estratégias de trabalho;
- Estratégias de Avaliação;
- Estratégias de gestão de tempo e espaço;
- Estratégias de recursos / materiais a serem utilizados;
- Other:

5 - Onde é que sente que os seus alunos revelam mais fragilidades:

5.1 - no âmbito da Competência Comunicativa? *

- Compreensão Oral;
- Compreensão Escrita;
- Interação Oral;
- Interação Escrita;
- Produção Oral;
- Produção Escrita;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.2 - no âmbito da Competência Intercultural? *

- Reconhecer realidades interculturais distintas (por exemplo, elementos da sua própria cultura ou características da cultura anglo-saxónica);
- Sugestão de tópicos a serem trabalhados (por exemplo, localizar alguns países no mapa e identificar festividades);
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.3 - no âmbito da da Competência Estratégica? *

- Comunicar eficazmente em contexto;
- Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos;
- Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto;
- Pensar criticamente;
- Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto;
- Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

6 - Que técnicas utiliza para que os alunos consigam superar as fragilidades e consigam progredir nas suas aprendizagens? *

Scaffolding relativamente às dificuldades relacionadas com a escrita (guide tasks, visual graphics, sentence beginnings, orientações precisas e claras); relativamente ao uso da tecnologia, a dificuldade é mais no sentido da excitação excessiva que traz à sala de aula e na regulação dos comportamentos.

7 - Onde surgem, primeiramente, as técnicas mencionadas na pergunta anterior? *

- Em contexto de sala de aula;
- Em contexto de sala de aula, quando o aluno tem dificuldades;
- Na planificação;
- Other:

Parte III – "Scaffolding": definição, técnicas usadas e implicações nas aprendizagens dos alunos.

Aqui, procura-se conhecer a perceção que os docentes têm acerca do conceito de "scaffolding", do seu uso e das suas implicações nas aprendizagens dos alunos.

1 - Conhece o conceito de "scaffolding"? *

- Sim.
- Não.
- Mais ou menos.

2 - Faça uma definição do conceito de forma breve e direta:

O scaffolding é aquilo que eu chamo de ensino step by step, sendo que não devemos nunca dar um passo maior do que a perna... mas ta também não podemos ficar paraninfos...nesse sentido, o scaffolding é um conjunto de estratégias que usamos para ajudar o aluno a avançar. Ou seja, nos sabemos que o aluno sabe A, B e C... ainda não sabe D, mas sozinho não consegue chegar a D. Nós não lhe damos o D, mas ferramentas que o façam lá chegar. Quando vimos que é capaz, tiramos essas ferramentas, por passamos a precisar de ferramentas que o façam ir, step, by step, até ao E. Mas não podemos fazer tudo... há coisas que o aluno consegue fazer e deve fazer sem recorrer a estratégias de scaffolding.

3 - Entendamos o "scaffolding" como construção de andaimes usados pelo docente (ou um par mais competente) para mover os alunos, de forma progressiva, para um nível de dificuldade superior. Considera que planifica e faz uso de estratégias de "scaffolding" nas suas aulas? *

- Sim.
- Não.
- Não sei.
- Other:

4 - Quais das seguintes técnicas de "scaffolding" utiliza com mais frequência? *

- Charts, tables or graphs;
- Connection to the background knowledge;
- Guided questions;
- Labeling;
- Modeling;
- Pair work or small group work;
- Providing clear instructions;
- Providing examples of completed tasks;
- Realia;
- Repetition;
- Sentence starters;
- Step by step instructions;
- Visual aids;
- Vocabulary revision;
- Todas as opções mencionadas.
- Nenhuma das opções mencionadas.
- Other:
Making the learning goals and outcomes visible and perceptible (this week we will work on...; today we are going to)

5 - Na sua opinião, quais são as implicações que estas técnicas têm nas aprendizagens dos seus alunos, ao nível das várias competências previstas nos documentos reguladores? *

Entanto a aturar num patamar onde o aluno não se sente seguro, o scaffolding vai tornar o aluno mais confiante. Ao mesmo tempo, o sentido de conquista desse patamar vai motivá-lo a continuar. O facto deste trabalho ser muito sequencial e a turma trabalhar em grupo, estas técnicas permitem uma maior interação entre os alunos, aumentando a competência comunicativa e a capacidade de comunicar em contexto. Quando o scaffolding é fornecido por um colega, cria-se também uma relação de empatia e fortalecem-se as relações entre os alunos.

.....

Processos e Estratégias de "scaffolding" na Construção das Aprendizagens do Inglês no 1.º CEB - Perceções dos Docentes

Caro(a) colega,

O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A aplicação deste instrumento tem por finalidades identificar técnicas/estratégias pensadas, planificadas e adotadas pelos docentes na planificação das aulas e das unidades didáticas, bem como analisar a sua perceção acerca do conceito de "scaffolding", a aplicação das suas estratégias e respetivas implicações nas aprendizagens dos alunos.

Agradecemos desde já a disponibilidade para colaborar neste estudo através do preenchimento deste questionário. Importa referir que todos dados recolhidos são confidenciais, nunca sendo pedido o nome do inquirido ou da instituição onde exerce funções, nem sendo possível, em momento algum, associar o respondente à resposta, garantindo-se, assim, o anonimato total.

Importa, também, referir que não existem respostas certas ou erradas e que é possível desistir do seu preenchimento quando ou se assim o entender.

Em cada um dos itens, escolha a(s) opção(s) que melhor se enquadra à sua experiência.

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo):

Declaro que aceito responder a este questionário. Compreendo a natureza e objetivo do mesmo. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Sei que os meus dados são anónimos, confidenciais e que serão usados apenas para fins de investigação. *

Sim.

Não.

PARTE I – Caracterização Socioprofissional:

1 - Idade *

- Até 30 anos;
- Entre 31 e 40 anos;
- Entre 41 e 50 anos;
- Entre 51 e 60 anos;
- Mais de 60 anos;
- Não quero responder.

2 - Género *

- Masculino;
- Feminino;
- Prefiro não responder;
- Outro.

3 - Habilitação Académica: *

- Bacharelato;
- Licenciatura;
- Mestrado;
- Doutoramento;

4 - Grupo de recrutamento da formação inicial: *

110

5 - Possui habilitação profissional para lecionar a disciplina de inglês no 1.º CEB? *

- Sim.
- Não.

6 - Formação Complementar na área da língua inglesa: *

- Curso de especialização;
- Pós-Graduação;
- CIPELT – Certificate in Primary English Language Teaching;
- Não possuo Formação Complementar nesta área.
- Other:
Cambridge English Proficiency; Clil for Primary teachers (1º, 2º, 3º e 4º ano), Teaching through Clil (Primary)

7 - Tipo de organização escolar em que exerce funções: *

- Agrupamento de Escolas.
- Escola não agrupada.
- Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo.
- Escola com currículo internacional.
- Other:

8 – Já lecionou / exerceu funções num estabelecimento de ensino com contexto de educação bilingue? *

Sim.

Não.

9 – Se respondeu “Sim” à resposta anterior, quais funções que desempenhou / desempenha?

Professora titular

Parte II – Identificação de estratégias adotadas pelos docentes na planificação de aulas e Unidades Didáticas.

Nesta parte, pretende-se identificar as estratégias que ajudam os alunos a evoluir para um nível de dificuldade superior adotadas pelos docentes aquando da planificação das aulas e Unidades Didáticas.

1 - No que diz respeito à planificação das atividades que realiza em aula, como as organiza?

*

Planifica as sessões individualmente;

Planifica a Unidade Didática;

Utiliza as planificações sugeridas pelo Manual adotado, sejam elas diárias ou por Unidades Didáticas;

Other:

2 - As planificações que usa são realizadas unicamente por si? *

Sim.

Não.

2.1 - Se respondeu "Não", com quem efetua o processo de planificação?

As panificações são feitas pelo docentes de cada um dos anos. As planificações diárias e as adaptações para o ensino bilingue são feitas por mim.

3 - Quando realiza as planificações, que documentos tem em conta? *

Conteúdos Programáticos;

Conteúdos do Manual adotado;

Planificações do Manual adotado;

Aprendizagens Essenciais;

Áreas de Competências do Perfil do Aluno;

Todos os Documentos acima mencionados.

Nenhum dos Documentos acima mencionados.

Other:

Programa do estudo do meio, Progama de expressões, Progama do Ensino Bilingue

4 - Que aspetos / estratégias tem em consideração quando faz as suas planificações? *

- Pré-requisitos (conhecimentos / competências prévias necessárias);
- Objetivos (propósito / intenção subjacente ao desenvolvimento);
- Conteúdos (tópicos a ser trabalhados);
- Estratégias de "scaffolding";
- Estratégias de trabalho;
- Estratégias de Avaliação;
- Estratégias de gestão de tempo e espaço;
- Estratégias de recursos / materiais a serem utilizados;
- Other:

5 - Onde é que sente que os seus alunos revelam mais fragilidades:

5.1 - no âmbito da Competência Comunicativa? *

- Compreensão Oral;
- Compreensão Escrita;
- Interação Oral;
- Interação Escrita;
- Produção Oral;
- Produção Escrita;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:
Dificuldade em assimilar estruturas de língua. Eu conto com a coadjuvação de uma professora de inglês do 2ciclo apenas em duas horas por semana, que seriam para trabalhar a língua em contexto do conteúdos... a parte do trabalho da língua em si ficaria a cargo da professora de inglês do grupo 120. O problema reside na falta de interesse e articulação que os professores de inglês demonstra, agarrando-se a "um programa exrensonpara cumprir", quando na realidade falam do manual, que a maior parte dos meus alunos fariam numa semana e sem ajudas.

5.2 - no âmbito da Competência Intercultural? *

- Reconhecer realidades interculturais distintas (por exemplo, elementos da sua própria cultura ou características da cultura anglo-saxónica);
- Sugestão de tópicos a serem trabalhados (por exemplo, localizar alguns países no mapa e identificar festividades);
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.3 - no âmbito da da Competência Estratégica? *

- Comunicar eficazmente em contexto;
- Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos;
- Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto;
- Pensar criticamente;
- Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto;
- Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

6 - Que técnicas utiliza para que os alunos consigam superar as fragilidades e consigam progredir nas suas aprendizagens? *

Relativamente à competência comunicativa e à interação escrita, atividades guiadas e escrita de emails mensais a uma turma do mesmo ano de outro agrupamento inserido no projeto. Relativamente às estruturas de língua, socorro-me da coadjuvante de línguas e planifico aulas mais voltadas para esses conteúdos.

Relativamente à competência estratégica e à litania tecnológica, embora tenhamos um dia em que os alunos podem levar os tablets, sinto que ficam muito agitados, neste sentido é preciso que as regeas para as atividades sejam muito clara e também muito guiadas, já que facilmente, encontramos um aluno a jogar um jogo ou a pesquisar coisas que nada que ver com a aula.... Na regulação do processo de aprendizagem, as fichas de auto e hetero avaliação funcionam muito bem, bem como a organização a auto avaliação dos portfolios individuais.

7 - Onde surgem, primeiramente, as técnicas mencionadas na pergunta anterior? *

- Em contexto de sala de aula;
- Em contexto de sala de aula, quando o aluno tem dificuldades;
- Na planificação;
- Other:

Parte III – "Scaffolding": definição, técnicas usadas e implicações nas aprendizagens dos alunos.

Aqui, procura-se conhecer a perceção que os docentes têm acerca do conceito de "scaffolding", do seu uso e das suas implicações nas aprendizagens dos alunos.

1 - Conhece o conceito de "scaffolding"? *

- Sim.
- Não.
- Mais ou menos.

2 - Faça uma definição do conceito de forma breve e direta:

Scaffolding era algo que eu pensava que era similar ao leveled teaching, mas de facto estava completamente enganada. Scaffolding é uma boa prática! É dado ao aluno alguns apoios, que lhe falam, para que ele avance. Quando o aluno já não precisa, os apoios são retirados, isso significa que o aluno subiu mais um nível no seu conhecimento.

3 - Entendamos o "scaffolding" como construção de andaimes usados pelo docente (ou um par mais competente) para mover os alunos, de forma progressiva, para um nível de dificuldade superior. Considera que planifica e faz uso de estratégias de "scaffolding" nas suas aulas? *

- Sim.
- Não.
- Não sei.
- Other:

4 - Quais das seguintes técnicas de "scaffolding" utiliza com mais frequência? *

- Charts, tables or graphs;
- Connection to the background knowledge;
- Guided questions;
- Labeling;
- Modeling;
- Pair work or small group work;
- Providing clear instructions;
- Providing examples of completed tasks;
- Realia;
- Repetition;
- Sentence starters;
- Step by step instructions;
- Visual aids;
- Vocabulary revision;
- Todas as opções mencionadas.
- Nenhuma das opções mencionadas.
- Other:

5 - Na sua opinião, quais são as implicações que estas técnicas têm nas aprendizagens dos seus alunos, ao nível das várias competências previstas nos documentos reguladores? *

Estas estratégias aumentam os conhecimentos dos alunos e permitem que se sintam mais confiantes e com vontade de arriscar mais.
.....

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Questionário 10

Processos e Estratégias de "scaffolding" na Construção das Aprendizagens do Inglês no 1.º CEB - Perceções dos Docentes

Caro(a) colega,

O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A aplicação deste instrumento tem por finalidades identificar técnicas/estratégias pensadas, planificadas e adotadas pelos docentes na planificação das aulas e das unidades didáticas, bem como analisar a sua perceção acerca do conceito de "scaffolding", a aplicação das suas estratégias e respetivas implicações nas aprendizagens dos alunos.

Agradecemos desde já a disponibilidade para colaborar neste estudo através do preenchimento deste questionário. Importa referir que todos dados recolhidos são confidenciais, nunca sendo pedido o nome do inquirido ou da instituição onde exerce funções, nem sendo possível, em momento algum, associar o respondente à resposta, garantindo-se, assim, o anonimato total.

Importa, também, referir que não existem respostas certas ou erradas e que é possível desistir do seu preenchimento quando ou se assim o entender.

Em cada um dos itens, escolha a(s) opção(s) que melhor se enquadra à sua experiência.

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo):

Declaro que aceito responder a este questionário. Compreendo a natureza e objetivo do mesmo. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Sei que os meus dados são anónimos, confidenciais e que serão usados apenas para fins de investigação. *

Sim.

Não.

PARTE I – Caracterização Socioprofissional:

1 - Idade *

- Até 30 anos;
- Entre 31 e 40 anos;
- Entre 41 e 50 anos;
- Entre 51 e 60 anos;
- Mais de 60 anos;
- Não quero responder.

2 - Género *

- Masculino;
- Feminino;
- Prefiro não responder;
- Outro.

3 - Habilitação Académica: *

- Bacharelato;
- Licenciatura;
- Mestrado;
- Doutoramento;

4 - Grupo de recrutamento da formação inicial: *

220

5 - Possui habilitação profissional para lecionar a disciplina de inglês no 1.º CEB? *

- Sim.
- Não.

6 - Formação Complementar na área da língua inglesa: *

- Curso de especialização;
- Pós-Graduação;
- CIPELT – Certificate in Primary English Language Teaching;
- Não possuo Formação Complementar nesta área.
- Other:
Methodology Refresher (young Learners); Clil for Primary Teacher (4 formações, uma para cada um dos anos); Jolly Phonics;Jolly Grammar

7 - Tipo de organização escolar em que exerce funções: *

- Agrupamento de Escolas.
- Escola não agrupada.
- Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo.
- Escola com currículo internacional.
- Other:

8 – Já lecionou / exerceu funções num estabelecimento de ensino com contexto de educação bilíngue? *

Sim.

Não.

9 – Se respondeu “Sim” à resposta anterior, quais funções que desempenhou / desempenha?

Professora coadjuvante de línguas no projeto de ensino bilíngue

Parte II – Identificação de estratégias adotadas pelos docentes na planificação de aulas e Unidades Didáticas.

Nesta parte, pretende-se identificar as estratégias que ajudam os alunos a evoluir para um nível de dificuldade superior adotadas pelos docentes aquando da planificação das aulas e Unidades Didáticas.

1 - No que diz respeito à planificação das atividades que realiza em aula, como as organiza? *

Planifica as sessões individualmente;

Planifica a Unidade Didática;

Utiliza as planificações sugeridas pelo Manual adotado, sejam elas diárias ou por Unidades Didáticas;

Other:

2 - As planificações que usa são realizadas unicamente por si? *

Sim.

Não.

2.1 - Se respondeu "Não", com quem efetua o processo de planificação?

No caso específico, ajudo os diferentes grupos de ano que faço coadjuvação na planificação de aula. A planificação das unidades é feita em grupo, e mediante os conteúdos do estudo do meio. A minha função é ajudar relativamente ao inglês em si, o vocabulário e chunks a ser lecionadas em cada conteúdo.

3 - Quando realiza as planificações, que documentos tem em conta? *

Conteúdos Programáticos;

Conteúdos do Manual adotado;

Planificações do Manual adotado;

Aprendizagens Essenciais;

Áreas de Competências do Perfil do Aluno;

Todos os Documentos acima mencionados.

Nenhum dos Documentos acima mencionados.

Other:

Programa do ensino bilíngue onde menciona as áreas a ser trabalhadas em inglês

4 - Que aspetos / estratégias tem em consideração quando faz as suas planificações? *

- Pré-requisitos (conhecimentos / competências prévias necessárias);
- Objetivos (propósito / intenção subjacente ao desenvolvimento);
- Conteúdos (tópicos a ser trabalhados);
- Estratégias de "scaffolding";
- Estratégias de trabalho;
- Estratégias de Avaliação;
- Estratégias de gestão de tempo e espaço;
- Estratégias de recursos / materiais a serem utilizados;
- Other: Tipo de interação

5 - Onde é que sente que os seus alunos revelam mais fragilidades:

5.1 - no âmbito da Competência Comunicativa? *

- Compreensão Oral;
- Compreensão Escrita;
- Interação Oral;
- Interação Escrita;
- Produção Oral;
- Produção Escrita;
- Nenhuma das anteriores.
- Other: Regras de gramática que não acompanham o ensino bilíngue.

5.2 - no âmbito da Competência Intercultural? *

- Reconhecer realidades interculturais distintas (por exemplo, elementos da sua própria cultura ou características da cultura anglo-saxónica);
- Sugestão de tópicos a serem trabalhados (por exemplo, localizar alguns países no mapa e identificar festividades);
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.3 - no âmbito da da Competência Estratégica? *

- Comunicar eficazmente em contexto;
- Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos;
- Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto;
- Pensar criticamente;
- Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto;
- Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

6 - Que técnicas utiliza para que os alunos consigam superar as fragilidades e consigam progredir nas suas aprendizagens? *

Relativamente à produção escrita, que está, num terceiro ano, ao nível de um 6o, a equipa recorre a técnicas de scaffolding, como escrita orientada, brainstorm de ideias e vocabulário, clarificação de conceitos. Existem também alguns projetos de turma (diferentes em cada turma), onde os alunos tem que escrever uns aos outros por forma a promover a interação escrita, ou a escrita de textos a duas mãos. Da competência estratégica, relativamente à tecnologia, trabalhamos com tablets, mas os alunos ficam muito dispersos e excitados, perdendo a concentração com facilidade, o está ligado implicitamente à auto regulação do processo de aprendizagem. Mas para estas competências estratégicas a equipa tenta preparar atividades diversificadas para chegar a cada um dos alunos, fomentar a responsabilidade, atribuição de tarefas dentro dos trabalhos de grupo e criar tarefas que obrigue os alunos a pensar (através do método científico).

7 - Onde surgem, primeiramente, as técnicas mencionadas na pergunta anterior? *

- Em contexto de sala de aula;
- Em contexto de sala de aula, quando o aluno tem dificuldades;
- Na planificação;
- Other:

Parte III – "Scaffolding": definição, técnicas usadas e implicações nas aprendizagens dos alunos.

Aqui, procura-se conhecer a perceção que os docentes têm acerca do conceito de "scaffolding", do seu uso e das suas implicações nas aprendizagens dos alunos.

1 - Conhece o conceito de "scaffolding"? *

- Sim.
- Não.
- Mais ou menos.

2 - Faça uma definição do conceito de forma breve e direta:

To scaffold é dar aos alunos as ferramentas que eles precisam para avançar. Para podermos usar os scaffolds, temos q conhecer aquilo que os alunos sabem fazer sem ajudas, para ajudar a partir desse limite.

3 - Entendamos o "scaffolding" como construção de andaimes usados pelo docente (ou um par mais competente) para mover os alunos, de forma progressiva, para um nível de dificuldade superior. Considera que planifica e faz uso de estratégias de "scaffolding" nas suas aulas? *

- Sim.
- Não.
- Não sei.
- Other:

4 - Quais das seguintes técnicas de "scaffolding" utiliza com mais frequência? *

- Charts, tables or graphs;
- Connection to the background knowledge;
- Guided questions;
- Labeling;
- Modeling;
- Pair work or small group work;
- Providing clear instructions;
- Providing examples of completed tasks;
- Realia;
- Repetition;
- Sentence starters;
- Step by step instructions;
- Visual aids;
- Vocabulary revision;
- Todas as opções mencionadas.
- Nenhuma das opções mencionadas.
- Other: Setting the learning objectives so that students know what they are going to do.

5 - Na sua opinião, quais são as implicações que estas técnicas têm nas aprendizagens dos seus alunos, ao nível das várias competências previstas nos documentos reguladores? *

Os alunos conseguem chegar à finalidade da aprendizagem. Sentem-se motivados, mais participativos e sentem-se parte da sua aprendizagem. Tornam-se bons a colaborar e arranjar soluções criativas para resolver problemas. Tornam-se organizados na medida em que tudo é combinado previamente com eles.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Questionário 11

Processos e Estratégias de "scaffolding" na Construção das Aprendizagens do Inglês no 1.º CEB - Perceções dos Docentes

Caro(a) colega,

O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A aplicação deste instrumento tem por finalidades identificar técnicas/estratégias pensadas, planificadas e adotadas pelos docentes na planificação das aulas e das unidades didáticas, bem como analisar a sua perceção acerca do conceito de "scaffolding", a aplicação das suas estratégias e respetivas implicações nas aprendizagens dos alunos.

Agradecemos desde já a disponibilidade para colaborar neste estudo através do preenchimento deste questionário. Importa referir que todos os dados recolhidos são confidenciais, nunca sendo pedido o nome do inquirido ou da instituição onde exerce funções, nem sendo possível, em momento algum, associar o respondente à resposta, garantindo-se, assim, o anonimato total.

Importa, também, referir que não existem respostas certas ou erradas e que é possível desistir do seu preenchimento quando ou se assim o entender.

Em cada um dos itens, escolha a(s) opção(s) que melhor se enquadra à sua experiência.

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo):

Declaro que aceito responder a este questionário. Compreendo a natureza e objetivo do mesmo. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Sei que os meus dados são anónimos, confidenciais e que serão usados apenas para fins de investigação. *

Sim.

Não.

PARTE I – Caracterização Socioprofissional:

1 - Idade *

- Até 30 anos;
- Entre 31 e 40 anos;
- Entre 41 e 50 anos;
- Entre 51 e 60 anos;
- Mais de 60 anos;
- Não quero responder.

2 - Género *

- Masculino;
- Feminino;
- Prefiro não responder;
- Outro.

3 - Habilitação Académica: *

- Bacharelato;
- Licenciatura;
- Mestrado;
- Doutoramento;

4 – Grupo de recrutamento da formação inicial: *

330

5 - Possui habilitação profissional para lecionar a disciplina de inglês no 1.º CEB? *

- Sim.
- Não.

6 – Formação Complementar na área da língua inglesa: *

- Curso de especialização;
- Pós-Graduação;
- CIPELT – Certificate in Primary English Language Teaching;
- Não possuo Formação Complementar nesta área.
- Other:

7 – Tipo de organização escolar em que exerce funções: *

- Agrupamento de Escolas.
- Escola não agrupada.
- Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo.
- Escola com currículo internacional.
- Other:

8 – Já lecionou / exerceu funções num estabelecimento de ensino com contexto de educação bilingue? *

- Sim.
- Não.

9 – Se respondeu “Sim” à resposta anterior, quais funções que desempenhou / desempenha?

.....

Parte II – Identificação de estratégias adotadas pelos docentes na planificação de aulas e Unidades Didáticas.

Nesta parte, pretende-se identificar as estratégias que ajudam os alunos a evoluir para um nível de dificuldade superior adotadas pelos docentes aquando da planificação das aulas e Unidades Didáticas.

1 - No que diz respeito à planificação das atividades que realiza em aula, como as organiza? *

- Planifica as sessões individualmente;
- Planifica a Unidade Didática;
- Utiliza as planificações sugeridas pelo Manual adotado, sejam elas diárias ou por Unidades Didáticas;
- Other:

2 - As planificações que usa são realizadas unicamente por si? *

- Sim.
- Não.

2.1 - Se respondeu "Não", com quem efetua o processo de planificação?

Eu utilizo as planificações que fazem parte do teacher's resource pack do manual que o agrupamento adotou, sendo da autoria dos autores do manual. Apenas faço pequenas adaptações.

.....

3 - Quando realiza as planificações, que documentos tem em conta? *

- Conteúdos Programáticos;
- Conteúdos do Manual adotado;
- Planificações do Manual adotado;
- Aprendizagens Essenciais;
- Áreas de Competências do Perfil do Aluno;
- Todos os Documentos acima mencionados.
- Nenhum dos Documentos acima mencionados.
- Other:

4 - Que aspetos / estratégias tem em consideração quando faz as suas planificações? *

- Pré-requisitos (conhecimentos / competências prévias necessárias);
- Objetivos (propósito / intenção subjacente ao desenvolvimento);
- Conteúdos (tópicos a ser trabalhados);
- Estratégias de "scaffolding";
- Estratégias de trabalho;
- Estratégias de Avaliação;
- Estratégias de gestão de tempo e espaço;
- Estratégias de recursos / materiais a serem utilizados;
- Other: A planificação já tem os campos próprios, que diferem de manual para manual.

5 - Onde é que sente que os seus alunos revelam mais fragilidades:

5.1 - no âmbito da Competência Comunicativa? *

- Compreensão Oral;
- Compreensão Escrita;
- Interação Oral;
- Interação Escrita;
- Produção Oral;
- Produção Escrita;
- Nenhuma das anteriores.
- Other: Regra gramaticais básicas, por exemplo o verbo to be ou o have got.

5.2 - no âmbito da Competência Intercultural? *

- Reconhecer realidades interculturais distintas (por exemplo, elementos da sua própria cultura ou características da cultura anglo-saxónica);
- Sugestão de tópicos a serem trabalhados (por exemplo, localizar alguns países no mapa e identificar festividades);
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.3 - no âmbito da da Competência Estratégica? *

- Comunicar eficazmente em contexto;
- Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos;
- Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto;
- Pensar criticamente;
- Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto;
- Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

6 - Que técnicas utiliza para que os alunos consigam superar as fragilidades e consigam progredir nas suas aprendizagens? *

Utilizo várias estratégias, como pequeno diálogos que todos tem que repetir, trejurado a língua materna, jogos de repetição de vocabulário, fichas de consolidação, escrita do verbo no caderno, trabalhos de casa, pequenos ditados de palavras para ajudar na parte escrita. Não trabalho a interação escrita.... Acerca da competência estratégica, faço vários trabalhos de grupo e tento fazer apresentações de acordo com as temáticas apresentadas o que faz com que os alunos sejam criativos, tentando copiar o modelo... mas, na realidade não há tempo para trabalhar as competências estratégicas a não ser numa ou outra atividade, uma vez que a carga horária de inglês é muito pequena.

7 - Onde surgem, primeiramente, as técnicas mencionadas na pergunta anterior? *

- Em contexto de sala de aula;
- Em contexto de sala de aula, quando o aluno tem dificuldades;
- Na planificação;
- Other:

Parte III – "Scaffolding": definição, técnicas usadas e implicações nas aprendizagens dos alunos.

Aqui, procura-se conhecer a perceção que os docentes têm acerca do conceito de "scaffolding", do seu uso e das suas implicações nas aprendizagens dos alunos.

1 - Conhece o conceito de "scaffolding"? *

- Sim.
- Não.
- Mais ou menos.

2 - Faça uma definição do conceito de forma breve e direta:

Eu sei que o scaffolding é usado em contextos que usam o Clil e penso que tem a ver precisamente com o ensinar o conteúdo... por exemplo, se estamos a falar de animais no inglês (grupo 120), as crianças aprendem o nome de 8 animais e uma característica gramatical associada (por exemplo o verbo have got) . Então os alunos aprendem the dog has 4 legs ou dogs have 4 legs... no Clil há todo um contexto... Os habitats, as características dos animais, se são herbívoros ou carnívoros... eu acho que o scaffolding e toda essa informação que está por trás e que os alunos não entendem, e He e dada através de vídeos, ou histórias.... No inglês (120) há CLIL de suas em duas unidade e ou de 3 em 3, dependendo do manual, e eu normalmente não as faço... os alunos já demoram imenso para aprender os conteúdos que precisam de saber para os testes. Na minha opinião, o Clil ia confundir mais os alunos. Eu próprio não me sinto bem para lecionar coisas que são das ciências...

3 - Entendamos o "scaffolding" como construção de andaimes usados pelo docente (ou um par mais competente) para mover os alunos, de forma progressiva, para um nível de dificuldade superior. Considera que planifica e faz uso de estratégias de "scaffolding" nas suas aulas? *

- Sim.
- Não.
- Não sei.
- Other:

4 - Quais das seguintes técnicas de "scaffolding" utiliza com mais frequência? *

- Charts, tables or graphs;
- Connection to the background knowledge;
- Guided questions;
- Labeling;
- Modeling;
- Pair work or small group work;
- Providing clear instructions;
- Providing examples of completed tasks;
- Realia;
- Repetition;
- Sentence starters;
- Step by step instructions;
- Visual aids;
- Vocabulary revision;
- Todas as opções mencionadas.
- Nenhuma das opções mencionadas.
- Other:

5 - Na sua opinião, quais são as implicações que estas técnicas têm nas aprendizagens dos seus alunos, ao nível das várias competências previstas nos documentos reguladores? *

Eu uso estas estratégias para ensinar o vocabulário, ou rever e não para ensinar Clil. No meu caso, são apenas estratégias para que os alunos aprendam de forma mais eficaz. Eles tornam-se mais competentes, principalmente na oralidade.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Questionário 12

Processos e Estratégias de "scaffolding" na Construção das Aprendizagens do Inglês no 1.º CEB - Perceções dos Docentes

Caro(a) colega,

O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A aplicação deste instrumento tem por finalidades identificar técnicas/estratégias pensadas, planificadas e adotadas pelos docentes na planificação das aulas e das unidades didáticas, bem como analisar a sua perceção acerca do conceito de "scaffolding", a aplicação das suas estratégias e respetivas implicações nas aprendizagens dos alunos.

Agradecemos desde já a disponibilidade para colaborar neste estudo através do preenchimento deste questionário. Importa referir que todos os dados recolhidos são confidenciais, nunca sendo pedido o nome do inquirido ou da instituição onde exerce funções, nem sendo possível, em momento algum, associar o respondente à resposta, garantindo-se, assim, o anonimato total.

Importa, também, referir que não existem respostas certas ou erradas e que é possível desistir do seu preenchimento quando ou se assim o entender.

Em cada um dos itens, escolha a(s) opção(s) que melhor se enquadra à sua experiência.

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo):

Declaro que aceito responder a este questionário. Compreendo a natureza e objetivo do mesmo. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Sei que os meus dados são anónimos, confidenciais e que serão usados apenas para fins de investigação. *

Sim.

Não.

PARTE I – Caracterização Socioprofissional:

1 - Idade *

- Até 30 anos;
- Entre 31 e 40 anos;
- Entre 41 e 50 anos;
- Entre 51 e 60 anos;
- Mais de 60 anos;
- Não quero responder.

2 - Género *

- Masculino;
- Feminino;
- Prefiro não responder;
- Outro.

3 - Habilitação Académica: *

- Bacharelato;
- Licenciatura;
- Mestrado;
- Doutoramento;

4 - Grupo de recrutamento da formação inicial: *

110

5 - Possui habilitação profissional para lecionar a disciplina de inglês no 1.º CEB? *

- Sim.
- Não.

6 - Formação Complementar na área da língua inglesa: *

- Curso de especialização;
- Pós-Graduação;
- CIPELT – Certificate in Primary English Language Teaching;
- Não possuo Formação Complementar nesta área.
- Other:
Clil for Primary Teachers (1,2,3 e 4 anos), Clil for Primary Teachers (Pilgrims), Teaching Young Learners (Nile)

7 - Tipo de organização escolar em que exerce funções: *

- Agrupamento de Escolas.
- Escola não agrupada.
- Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo.
- Escola com currículo internacional.
- Other:

8 – Já lecionou / exerceu funções num estabelecimento de ensino com contexto de educação bilingue? *

Sim.

Não.

9 – Se respondeu “Sim” à resposta anterior, quais funções que desempenhou / desempenha?

Coordenadora de Projeto no Agrupamento, Professora titular de turma

Parte II – Identificação de estratégias adotadas pelos docentes na planificação de aulas e Unidades Didáticas.

Nesta parte, pretende-se identificar as estratégias que ajudam os alunos a evoluir para um nível de dificuldade superior adotadas pelos docentes aquando da planificação das aulas e Unidades Didáticas.

1 - No que diz respeito à planificação das atividades que realiza em aula, como as organiza?

*

Planifica as sessões individualmente;

Planifica a Unidade Didática;

Utiliza as planificações sugeridas pelo Manual adotado, sejam elas diárias ou por Unidades Didáticas;

Other:

2 - As planificações que usa são realizadas unicamente por si? *

Sim.

Não.

2.1 - Se respondeu "Não", com quem efetua o processo de planificação?

Com o grupo que leciona o mesmo ano. As adaptações para o inglês são feitas por mim.

3 - Quando realiza as planificações, que documentos tem em conta? *

Conteúdos Programáticos;

Conteúdos do Manual adotado;

Planificações do Manual adotado;

Aprendizagens Essenciais;

Áreas de Competências do Perfil do Aluno;

Todos os Documentos acima mencionados.

Nenhum dos Documentos acima mencionados.

Other:

Conteúdos Programáticos do Estudo do Meio; Programa Bilingue com as unidades a ser lecionadas em Inglês

4 - Que aspetos / estratégias tem em consideração quando faz as suas planificações? *

- Pré-requisitos (conhecimentos / competências prévias necessárias);
- Objetivos (propósito / intenção subjacente ao desenvolvimento);
- Conteúdos (tópicos a ser trabalhados);
- Estratégias de "scaffolding";
- Estratégias de trabalho;
- Estratégias de Avaliação;
- Estratégias de gestão de tempo e espaço;
- Estratégias de recursos / materiais a serem utilizados;
- Other:

5 - Onde é que sente que os seus alunos revelam mais fragilidades:

5.1 - no âmbito da Competência Comunicativa? *

- Compreensão Oral;
- Compreensão Escrita;
- Interação Oral;
- Interação Escrita;
- Produção Oral;
- Produção Escrita;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:
Conhecimento de certos conteúdos Gramaticais que deveriam ser trabalhados no inglês curricular e não são.

5.2 - no âmbito da Competência Intercultural? *

- Reconhecer realidades interculturais distintas (por exemplo, elementos da sua própria cultura ou características da cultura anglo-saxónica);
- Sugestão de tópicos a serem trabalhados (por exemplo, localizar alguns países no mapa e identificar festividades);
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.3 - no âmbito da da Competência Estratégica? *

- Comunicar eficazmente em contexto;
- Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos;
- Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto;
- Pensar criticamente;
- Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto;
- Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

6 - Que técnicas utiliza para que os alunos consigam superar as fragilidades e consigam progredir nas suas aprendizagens? *

Promoção da leitura em língua inglesa na sala de aula e fora dela, havendo uma biblioteca em inglês de onde os alunos podem requisitar livro e levar para casa, tendo que realizar uma pequena ficha de leitura muito simples para constar no seu portefólio, onde deve apenas recontar a sua parte favorita ou o que gostou mais no livro e, por esse motivo, sugeri-la a um amigo da sala, que recebe uma cópia da ficha de leitura...

7 - Onde surgem, primeiramente, as técnicas mencionadas na pergunta anterior? *

- Em contexto de sala de aula;
- Em contexto de sala de aula, quando o aluno tem dificuldades;
- Na planificação;
- Other:
No dossier de turma, pois é um projeto que a turma escolheu para levar a cabo ao longo do ano e porque, muitas vezes, este momento acontece fora da sala de aula, como desafio semanal (não usamos trabalho de casa)

Parte III – "Scaffolding": definição, técnicas usadas e implicações nas aprendizagens dos alunos.

Aqui, procura-se conhecer a perceção que os docentes têm acerca do conceito de "scaffolding", do seu uso e das suas implicações nas aprendizagens dos alunos.

1 - Conhece o conceito de "scaffolding"? *

- Sim.
- Não.
- Mais ou menos.

2 - Faça uma definição do conceito de forma breve e direta:

é aquela estratégia que vamos usar para ajudar o aluno a ligar o conhecimento que tem àquele que precisa de saber. Em colegas, costumamos dizer, em tom de brincadeira que é o que fica "in between".

3 - Entendamos o "scaffolding" como construção de andaimes usados pelo docente (ou um par mais competente) para mover os alunos, de forma progressiva, para um nível de dificuldade superior. Considera que planifica e faz uso de estratégias de "scaffolding" nas suas aulas? *

- Sim.
- Não.
- Não sei.
- Other:

4 - Quais das seguintes técnicas de "scaffolding" utiliza com mais frequência? *

- Charts, tables or graphs;
- Connection to the background knowledge;
- Guided questions;
- Labeling;
- Modeling;
- Pair work or small group work;
- Providing clear instructions;
- Providing examples of completed tasks;
- Realia;
- Repetition;
- Sentence starters;
- Step by step instructions;
- Visual aids;
- Vocabulary revision;
- Todas as opções mencionadas.
- Nenhuma das opções mencionadas.
- Other: making the learning objectives visible every day

5 - Na sua opinião, quais são as implicações que estas técnicas têm nas aprendizagens dos seus alunos, ao nível das várias competências previstas nos documentos reguladores? *

Esta técnicas servem muitos propósitos no desenvolvimento integral do aluno. Para além de servirem para fazer os alunos chegarem mais longe no seu conhecimento, julgo que também os faz mais conscientes (ao saberem todos os dias o que vão fazer e o que é esperado) e mais participantes. Julgo também que por trabalharem em grupos os faz terem uma visão mais justa e mais colaborativa da aprendizagem. e, evidentemente, torna-os mais motivados e autoconfiantes porque progridem nas suas aprendizagens. Por ultimo, tenho notado que também os faz ser mais reflexivos acerca das suas aprendizagens e do que fizeram até chegarem ali (sendo que o ali vai sempre mudando)

Questionário 13

Processos e Estratégias de "scaffolding" na Construção das Aprendizagens do Inglês no 1.º CEB - Perceções dos Docentes

Caro(a) colega,

O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A aplicação deste instrumento tem por finalidades identificar técnicas/estratégias pensadas, planificadas e adotadas pelos docentes na planificação das aulas e das unidades didáticas, bem como analisar a sua perceção acerca do conceito de "scaffolding", a aplicação das suas estratégias e respetivas implicações nas aprendizagens dos alunos.

Agradecemos desde já a disponibilidade para colaborar neste estudo através do preenchimento deste questionário. Importa referir que todos dados recolhidos são confidenciais, nunca sendo pedido o nome do inquirido ou da instituição onde exerce funções, nem sendo possível, em momento algum, associar o respondente à resposta, garantindo-se, assim, o anonimato total.

Importa, também, referir que não existem respostas certas ou erradas e que é possível desistir do seu preenchimento quando ou se assim o entender.

Em cada um dos itens, escolha a(s) opção(s) que melhor se enquadra à sua experiência.

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo):

Declaro que aceito responder a este questionário. Compreendo a natureza e objetivo do mesmo. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Sei que os meus dados são anónimos, confidenciais e que serão usados apenas para fins de investigação. *

Sim.

Não.

1 - Idade *

- Até 30 anos;
- Entre 31 e 40 anos;
- Entre 41 e 50 anos;
- Entre 51 e 60 anos;
- Mais de 60 anos;
- Não quero responder.

2 - Género *

- Masculino;
- Feminino;
- Prefiro não responder;
- Outro.

3 - Habilitação Académica: *

- Bacharelato;
- Licenciatura;
- Mestrado;
- Doutoramento;

4 – Grupo de recrutamento da formação inicial: *

220

5 – Possui habilitação profissional para lecionar a disciplina de inglês no 1.º CEB? *

Sim.

Não.

6 – Formação Complementar na área da língua inglesa: *

Curso de especialização;

Pós-Graduação;

CIPELT – Certificate in Primary English Language Teaching;

Não possuo Formação Complementar nesta área.

Other:
Content and Language Integrated Learning (primary); Clil for Primary Teachers (do 1º ao 4º ano); Jolly Phonics; Jolly Grammar;

7 – Tipo de organização escolar em que exerce funções: *

Agrupamento de Escolas.

Escola não agrupada.

Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo.

Escola com currículo internacional.

Other:

8 – Já lecionou / exerceu funções num estabelecimento de ensino com contexto de educação bilingue? *

Sim.

Não.

9 – Se respondeu “Sim” à resposta anterior, quais funções que desempenhou / desempenha?

Professora Coadjuvante de Línguas no Projeto de Ensino Bilingue

Parte II – Identificação de estratégias adotadas pelos docentes na planificação de aulas e Unidades Didáticas.

Nesta parte, pretende-se identificar as estratégias que ajudam os alunos a evoluir para um nível de dificuldade superior adotadas pelos docentes aquando da planificação das aulas e Unidades Didáticas.

1 - No que diz respeito à planificação das atividades que realiza em aula, como as organiza? *

Planifica as sessões individualmente;

Planifica a Unidade Didática;

Utiliza as planificações sugeridas pelo Manual adotado, sejam elas diárias ou por Unidades Didáticas;

Other:
Eu não tenho a função de planificar. No entanto, ajudo na planificação de de aula individuais das turmas em exerce coadjuvação

2 - As planificações que usa são realizadas unicamente por si? *

- Sim.
- Não.

2.1 - Se respondeu "Não", com quem efetua o processo de planificação?

Juntamente com as professoras titulares das turmas em que exerço coadjuvação.

3 - Quando realiza as planificações, que documentos tem em conta? *

- Conteúdos Programáticos;
- Conteúdos do Manual adotado;
- Planificações do Manual adotado;
- Aprendizagens Essenciais;
- Áreas de Competências do Perfil do Aluno;
- Todos os Documentos acima mencionados.
- Nenhum dos Documentos acima mencionados.
- Other: Programas do Projeto bilingue com os conteúdos em lingua inglesa

4 - Que aspetos / estratégias tem em consideração quando faz as suas planificações? *

- Pré-requisitos (conhecimentos / competências prévias necessárias);
- Objetivos (propósito / intenção subjacente ao desenvolvimento);
- Conteúdos (tópicos a ser trabalhados);
- Estratégias de "scaffolding";
- Estratégias de trabalho;
- Estratégias de Avaliação;
- Estratégias de gestão de tempo e espaço;
- Estratégias de recursos / materiais a serem utilizados;
- Other:

5 - Onde é que sente que os seus alunos revelam mais fragilidades:

5.1 - no âmbito da Competência Comunicativa? *

- Compreensão Oral;
- Compreensão Escrita;
- Interação Oral;
- Interação Escrita;
- Produção Oral;
- Produção Escrita;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.2 - no âmbito da Competência Intercultural? *

- Reconhecer realidades interculturais distintas (por exemplo, elementos da sua própria cultura ou características da cultura anglo-saxónica);
- Sugestão de tópicos a serem trabalhados (por exemplo, localizar alguns países no mapa e identificar festividades);
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.3 - no âmbito da da Competência Estratégica? *

- Comunicar eficazmente em contexto;
- Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos;
- Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto;
- Pensar criticamente;
- Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto;
- Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

6 - Que técnicas utiliza para que os alunos consigam superar as fragilidades e consigam progredir nas suas aprendizagens? *

Tenho que reforçar que não falo em nome do inglês curricular. Como coadjuvante de línguas numa escola com o projeto bilíngue nós conseguimos cumprir com todos os descritores das Aprendizagens Essenciais para o 1º Ciclo. No entanto, ao nível da produção oral e escrita é pretendido que os alunos consigam mais do que o que está previsto, porque o número de horas em contacto com a língua inglesa também é bastante superior ao previsto. Com a ressalva feita, e relativamente às dificuldades dos alunos nós utilizamos estratégias diversificadas. Usamos estratégias de Scaffolding ao longo de todas as aulas e unidades, que vão permitindo amenizar estas dificuldades, mas muitas vezes não é suficiente, particularmente com os alunos Com Necessidades Educativas Especiais. Nesses casos, aumentamos os scaffolds e fazemo-nos também valer da documentação validada, recorrendo a ajudas extras a que os alunos têm direito.

7 - Onde surgem, primeiramente, as técnicas mencionadas na pergunta anterior? *

- Em contexto de sala de aula;
- Em contexto de sala de aula, quando o aluno tem dificuldades;
- Na planificação;
- Other:

Parte III – "Scaffolding": definição, técnicas usadas e implicações nas aprendizagens dos alunos.

Aqui, procura-se conhecer a perceção que os docentes têm acerca do conceito de "scaffolding", do seu uso e das suas implicações nas aprendizagens dos alunos.

1 - Conhece o conceito de "scaffolding"? *

- Sim.
- Não.
- Mais ou menos.

2 - Faça uma definição do conceito de forma breve e direta:

ajudas temporárias, de diversas formas e dependendo do objetivo final, que são dadas ao aluno para que consiga chegar a esse mesmo objetivo. Quando o aluno é capaz de fazer a tarefa sozinho, os scaffolds devem ser retirados.

3 - Entendamos o "scaffolding" como construção de andaimes usados pelo docente (ou um par mais competente) para mover os alunos, de forma progressiva, para um nível de dificuldade superior. Considera que planifica e faz uso de estratégias de "scaffolding" nas suas aulas? *

- Sim.
- Não.
- Não sei.
- Other:

4 - Quais das seguintes técnicas de "scaffolding" utiliza com mais frequência? *

- Charts, tables or graphs;
- Connection to the background knowledge;
- Guided questions;
- Labeling;
- Modeling;
- Pair work or small group work;
- Providing clear instructions;
- Providing examples of completed tasks;
- Realia;
- Repetition;
- Sentence starters;
- Step by step instructions;
- Visual aids;
- Vocabulary revision;
- Todas as opções mencionadas.
- Nenhuma das opções mencionadas.
- Other:

5 - Na sua opinião, quais são as implicações que estas técnicas têm nas aprendizagens dos seus alunos, ao nível das várias competências previstas nos documentos reguladores? *

estas técnicas vão permitir ai aluno avançar no seu conhecimento e atingir competencia comunicativas muito acima do esperado nesta faixa etária, para além de, ao ser inseridas num projeto de ensino bilingue, lhe vão conferir imensas competencias estratégicas que vão ao encontro com as aprendizagens essenciais e o perfil do aluno. Mais, ao estarem inseridas em vários projetos internacionais estas crianças adquirem também competencias interculturais importantes na sociedade em que vivemos. Ao trabalharem em grupo, adquirem também competencias socioculturais e interpessoais e valores como a empatia, o respeito e a valorização do outro, para além da colaboração e saber trabalhar em equipa.

Google Forms

Questionário 14

Processos e Estratégias de "scaffolding" na Construção das Aprendizagens do Inglês no 1.º CEB - Perceções dos Docentes

Caro(a) colega,

O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A aplicação deste instrumento tem por finalidades identificar técnicas/estratégias pensadas, planificadas e adotadas pelos docentes na planificação das aulas e das unidades didáticas, bem como analisar a sua perceção acerca do conceito de "scaffolding", a aplicação das suas estratégias e respetivas implicações nas aprendizagens dos alunos.

Agradecemos desde já a disponibilidade para colaborar neste estudo através do preenchimento deste questionário. Importa referir que todos dados recolhidos são confidenciais, nunca sendo pedido o nome do inquirido ou da instituição onde exerce funções, nem sendo possível, em momento algum, associar o respondente à resposta, garantindo-se, assim, o anonimato total.

Importa, também, referir que não existem respostas certas ou erradas e que é possível desistir do seu preenchimento quando ou se assim o entender.

Em cada um dos itens, escolha a(s) opção(s) que melhor se enquadra à sua experiência.

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo):

Declaro que aceito responder a este questionário. Compreendo a natureza e objetivo do mesmo. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Sei que os meus dados são anónimos, confidenciais e que serão usados apenas para fins de investigação. *

Sim.

Não.

PARTE I – Caracterização Socioprofissional:

1 - Idade *

- Até 30 anos;
- Entre 31 e 40 anos;
- Entre 41 e 50 anos;
- Entre 51 e 60 anos;
- Mais de 60 anos;
- Não quero responder.

2 - Género *

- Masculino;
- Feminino;
- Prefiro não responder;
- Outro.

3 - Habilitação Académica: *

- Bacharelato;
- Licenciatura;
- Mestrado;
- Doutoramento;

4 - Grupo de recrutamento da formação inicial: *

120

5 - Possui habilitação profissional para lecionar a disciplina de inglês no 1.º CEB? *

- Sim.
- Não.

6 - Formação Complementar na área da língua inglesa: *

- Curso de especialização;
- Pós-Graduação;
- CIPELT – Certificate in Primary English Language Teaching;
- Não possuo Formação Complementar nesta área.
- Other: Celta; Tesol;

7 - Tipo de organização escolar em que exerce funções: *

- Agrupamento de Escolas.
- Escola não agrupada.
- Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo.
- Escola com currículo internacional.
- Other: _____

8 – Já lecionou / exerceu funções num estabelecimento de ensino com contexto de educação bilingue? *

- Sim.
- Não.

9 – Se respondeu “Sim” à resposta anterior, quais funções que desempenhou / desempenha?

.....

Parte II – Identificação de estratégias adotadas pelos docentes na planificação de aulas e Unidades Didáticas.

Nesta parte, pretende-se identificar as estratégias que ajudam os alunos a evoluir para um nível de dificuldade superior adotadas pelos docentes aquando da planificação das aulas e Unidades Didáticas.

1 - No que diz respeito à planificação das atividades que realiza em aula, como as organiza? *

- Planifica as sessões individualmente;
- Planifica a Unidade Didática;
- Utiliza as planificações sugeridas pelo Manual adotado, sejam elas diárias ou por Unidades Didáticas;
- Other:

2 - As planificações que usa são realizadas unicamente por si? *

- Sim.
- Não.

2.1 - Se respondeu "Não", com quem efetua o processo de planificação?

.....

3 - Quando realiza as planificações, que documentos tem em conta? *

- Conteúdos Programáticos;
- Conteúdos do Manual adotado;
- Planificações do Manual adotado;
- Aprendizagens Essenciais;
- Áreas de Competências do Perfil do Aluno;
- Todos os Documentos acima mencionados.
- Nenhum dos Documentos acima mencionados.
- Other:

4 - Que aspetos / estratégias tem em consideração quando faz as suas planificações? *

- Pré-requisitos (conhecimentos / competências prévias necessárias);
- Objetivos (propósito / intenção subjacente ao desenvolvimento);
- Conteúdos (tópicos a ser trabalhados);
- Estratégias de "scaffolding";
- Estratégias de trabalho;
- Estratégias de Avaliação;
- Estratégias de gestão de tempo e espaço;
- Estratégias de recursos / materiais a serem utilizados;
- Other:

5 - Onde é que sente que os seus alunos revelam mais fragilidades:

5.1 - no âmbito da Competência Comunicativa? *

- Compreensão Oral;
- Compreensão Escrita;
- Interação Oral;
- Interação Escrita;
- Produção Oral;
- Produção Escrita;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.2 - no âmbito da Competência Intercultural? *

- Reconhecer realidades interculturais distintas (por exemplo, elementos da sua própria cultura ou características da cultura anglo-saxónica);
- Sugestão de tópicos a serem trabalhados (por exemplo, localizar alguns países no mapa e identificar festividades);
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.3 - no âmbito da da Competência Estratégica? *

- Comunicar eficazmente em contexto;
- Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos;
- Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto;
- Pensar criticamente;
- Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto;
- Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

6 - Que técnicas utiliza para que os alunos consigam superar as fragilidades e consigam progredir nas suas aprendizagens? *

instrução diferenciada, técnicas e metodologias diferentes, como TPR, task based learning, e atividades lúdicas, apropriadas à idade dos alunos em questão.

7 - Onde surgem, primeiramente, as técnicas mencionadas na pergunta anterior? *

- Em contexto de sala de aula;
- Em contexto de sala de aula, quando o aluno tem dificuldades;
- Na planificação;
- Other:

Parte III – "Scaffolding": definição, técnicas usadas e implicações nas aprendizagens dos alunos.

Aqui, procura-se conhecer a perceção que os docentes têm acerca do conceito de "scaffolding", do seu uso e das suas implicações nas aprendizagens dos alunos.

1 - Conhece o conceito de "scaffolding"? *

- Sim.
- Não.
- Mais ou menos.

2 - Faça uma definição do conceito de forma breve e direta:

São estratégias usadas, mais associadas a contextos de aprendizagem CLIL, que ajudam os alunos a adquirir os conhecimentos que têm em falta.

3 - Entendamos o "scaffolding" como construção de andaimes usados pelo docente (ou um par mais competente) para mover os alunos, de forma progressiva, para um nível de dificuldade superior. Considera que planifica e faz uso de estratégias de "scaffolding" nas suas aulas? *

- Sim.
- Não.
- Não sei.
- Other:
Sim, mas quando as uso não penso especificamente em scaffolding, sem tinha conhecimento que algumas eram scaffolding

4 - Quais das seguintes técnicas de "scaffolding" utiliza com mais frequência? *

- Charts, tables or graphs;
- Connection to the background knowledge;
- Guided questions;
- Labeling;
- Modeling;
- Pair work or small group work;
- Providing clear instructions;
- Providing examples of completed tasks;
- Realia;
- Repetition;
- Sentence starters;
- Step by step instructions;
- Visual aids;
- Vocabulary revision;
- Todas as opções mencionadas.
- Nenhuma das opções mencionadas.
- Other:

5 - Na sua opinião, quais são as implicações que estas técnicas têm nas aprendizagens dos seus alunos, ao nível das várias competências previstas nos documentos reguladores? *

Estas técnicas ajudam os alunos a aprender e a tornarem-se mais competentes ao nível linguístico, e ao nível interpessoal.
.....

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Questionário 15

Processos e Estratégias de "scaffolding" na Construção das Aprendizagens do Inglês no 1.º CEB - Perceções dos Docentes

Caro(a) colega,

O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A aplicação deste instrumento tem por finalidades identificar técnicas/estratégias pensadas, planificadas e adotadas pelos docentes na planificação das aulas e das unidades didáticas, bem como analisar a sua perceção acerca do conceito de "scaffolding", a aplicação das suas estratégias e respetivas implicações nas aprendizagens dos alunos.

Agradecemos desde já a disponibilidade para colaborar neste estudo através do preenchimento deste questionário. Importa referir que todos dados recolhidos são confidenciais, nunca sendo pedido o nome do inquirido ou da instituição onde exerce funções, nem sendo possível, em momento algum, associar o respondente à resposta, garantindo-se, assim, o anonimato total.

Importa, também, referir que não existem respostas certas ou erradas e que é possível desistir do seu preenchimento quando ou se assim o entender.

Em cada um dos itens, escolha a(s) opção(s) que melhor se enquadra à sua experiência.

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo):

Declaro que aceito responder a este questionário. Compreendo a natureza e objetivo do mesmo. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Sei que os meus dados são anónimos, confidenciais e que serão usados apenas para fins de investigação. *

Sim.

Não.

PARTE I – Caracterização Socioprofissional:

1 - Idade *

- Até 30 anos;
- Entre 31 e 40 anos;
- Entre 41 e 50 anos;
- Entre 51 e 60 anos;
- Mais de 60 anos;
- Não quero responder.

2 - Género *

- Masculino;
- Feminino;
- Prefiro não responder;
- Outro.

3 - Habilitação Académica: *

- Bacharelato;
- Licenciatura;
- Mestrado;
- Doutoramento;

4 – Grupo de recrutamento da formação inicial: *

330

5 - Possui habilitação profissional para lecionar a disciplina de inglês no 1.º CEB? *

- Sim.
- Não.

6 – Formação Complementar na área da língua inglesa: *

- Curso de especialização;
- Pós-Graduação;
- CIPELT – Certificate in Primary English Language Teaching;
- Não possuo Formação Complementar nesta área.
- Other: Tesol; IB certified educator.

7 – Tipo de organização escolar em que exerce funções: *

- Agrupamento de Escolas.
- Escola não agrupada.
- Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo.
- Escola com currículo internacional.
- Other: _____

8 – Já lecionou / exerceu funções num estabelecimento de ensino com contexto de educação bilingue? *

Sim.

Não.

9 – Se respondeu “Sim” à resposta anterior, quais funções que desempenhou / desempenha?

Teacher assistant

Parte II – Identificação de estratégias adotadas pelos docentes na planificação de aulas e Unidades Didáticas.

Nesta parte, pretende-se identificar as estratégias que ajudam os alunos a evoluir para um nível de dificuldade superior adotadas pelos docentes aquando da planificação das aulas e Unidades Didáticas.

1 - No que diz respeito à planificação das atividades que realiza em aula, como as organiza? *

Planifica as sessões individualmente;

Planifica a Unidade Didática;

Utiliza as planificações sugeridas pelo Manual adotado, sejam elas diárias ou por Unidades Didáticas;

Other:

2 - As planificações que usa são realizadas unicamente por si? *

Sim.

Não.

2.1 - Se respondeu "Não", com quem efetua o processo de planificação?

We plan in group. But teaching at an international school doesn't require the amount of lesson plans that portuguese system or bilingual school's Programme requires. It's much more organic: We plan the TOPIC, and then, each class goes at its own rythm. We know where we need to be at the end, but each class, goes its own way.

3 - Quando realiza as planificações, que documentos tem em conta? *

Conteúdos Programáticos;

Conteúdos do Manual adotado;

Planificações do Manual adotado;

Aprendizagens Essenciais;

Áreas de Competências do Perfil do Aluno;

Todos os Documentos acima mencionados.

Nenhum dos Documentos acima mencionados.

Other: IB Diploma Contents for primary school

4 - Que aspetos / estratégias tem em consideração quando faz as suas planificações? *

- Pré-requisitos (conhecimentos / competências prévias necessárias);
- Objetivos (propósito / intenção subjacente ao desenvolvimento);
- Conteúdos (tópicos a ser trabalhados);
- Estratégias de "scaffolding";
- Estratégias de trabalho;
- Estratégias de Avaliação;
- Estratégias de gestão de tempo e espaço;
- Estratégias de recursos / materiais a serem utilizados;
- Other:

5 - Onde é que sente que os seus alunos revelam mais fragilidades:

5.1 - no âmbito da Competência Comunicativa? *

- Compreensão Oral;
- Compreensão Escrita;
- Interação Oral;
- Interação Escrita;
- Produção Oral;
- Produção Escrita;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.2 - no âmbito da Competência Intercultural? *

- Reconhecer realidades interculturais distintas (por exemplo, elementos da sua própria cultura ou características da cultura anglo-saxónica);
- Sugestão de tópicos a serem trabalhados (por exemplo, localizar alguns países no mapa e identificar festividades);
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.3 - no âmbito da da Competência Estratégica? *

- Comunicar eficazmente em contexto;
- Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos;
- Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto;
- Pensar criticamente;
- Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto;
- Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

6 - Que técnicas utiliza para que os alunos consigam superar as fragilidades e consigam progredir nas suas aprendizagens? *

though being creative by nature, Ss struggle when it comes to create something new... So we Scaffold all very well, using these walking stick, such as visuals or showing final products, and at the same time we give very clear instructions so that the students can have a sense of what they need to do , because they know the goal and have seen images of different final products. So they have the wing and only need to fly...

7 - Onde surgem, primeiramente, as técnicas mencionadas na pergunta anterior? *

- Em contexto de sala de aula;
- Em contexto de sala de aula, quando o aluno tem dificuldades;
- Na planificação;
- Other:

Parte III – "Scaffolding": definição, técnicas usadas e implicações nas aprendizagens dos alunos.

Aqui, procura-se conhecer a perceção que os docentes têm acerca do conceito de "scaffolding", do seu uso e das suas implicações nas aprendizagens dos alunos.

1 - Conhece o conceito de "scaffolding"? *

- Sim.
- Não.
- Mais ou menos.

2 - Faça uma definição do conceito de forma breve e direta:

As I mentioned before, each scaffold functions as a walking stick that helps the student to cross the road... I know that the image is with building scaffolds, but in my idea I see it like this... A kid only needs a walking cane for a while, just like the scaffold... when he/she doesn't need it anymore we take it off.
.....

3 - Entendamos o "scaffolding" como construção de andaimes usados pelo docente (ou um par mais competente) para mover os alunos, de forma progressiva, para um nível de dificuldade superior. Considera que planifica e faz uso de estratégias de "scaffolding" nas suas aulas? *

- Sim.
- Não.
- Não sei.
- Other:

Google Forms

4 - Quais das seguintes técnicas de "scaffolding" utiliza com mais frequência? *

- Charts, tables or graphs;
- Connection to the background knowledge;
- Guided questions;
- Labeling;
- Modeling;
- Pair work or small group work;
- Providing clear instructions;
- Providing examples of completed tasks;
- Realia;
- Repetition;
- Sentence starters;
- Step by step instructions;
- Visual aids;
- Vocabulary revision;
- Todas as opções mencionadas.
- Nenhuma das opções mencionadas.
- Other:

i really use them all, at different times, but congratulations on such a complete list. I Would just add setting the learning objectives in the beginning of each lesson and guided assemblies where students have options to decide.

5 - Na sua opinião, quais são as implicações que estas técnicas têm nas aprendizagens dos seus alunos, ao nível das várias competências previstas nos documentos reguladores? *

Scaffolds are enormous helpers for teachers. I started using them when I work in the bilingual school project, and now I am teaching at an international school, and scaffolding is one of the things I have on my mind every day. they are really helpful in making students learn, make them feel more confident and more self aware of their own accomplishments. They also get an extra boost on motivation, and learn to cooperate. besides that, all the linguistic part improves a lot. Scaffolds are really important and nobody talks about it. Congratulation on the topic. It was a pleasure to answer this!

Questionário 16

Processos e Estratégias de "scaffolding" na Construção das Aprendizagens do Inglês no 1.º CEB - Perceções dos Docentes

Caro(a) colega,

O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A aplicação deste instrumento tem por finalidades identificar técnicas/estratégias pensadas, planificadas e adotadas pelos docentes na planificação das aulas e das unidades didáticas, bem como analisar a sua perceção acerca do conceito de "scaffolding", a aplicação das suas estratégias e respetivas implicações nas aprendizagens dos alunos.

Agradecemos desde já a disponibilidade para colaborar neste estudo através do preenchimento deste questionário. Importa referir que todos dados recolhidos são confidenciais, nunca sendo pedido o nome do inquirido ou da instituição onde exerce funções, nem sendo possível, em momento algum, associar o respondente à resposta, garantindo-se, assim, o anonimato total.

Importa, também, referir que não existem respostas certas ou erradas e que é possível desistir do seu preenchimento quando ou se assim o entender.

Em cada um dos itens, escolha a(s) opção(s) que melhor se enquadra à sua experiência.

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo):

Declaro que aceito responder a este questionário. Compreendo a natureza e objetivo do mesmo. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Sei que os meus dados são anónimos, confidenciais e que serão usados apenas para fins de investigação. *

Sim.

Não.

PARTE I – Caracterização Socioprofissional:

1 - Idade *

- Até 30 anos;
- Entre 31 e 40 anos;
- Entre 41 e 50 anos;
- Entre 51 e 60 anos;
- Mais de 60 anos;
- Não quero responder.

2 - Género *

- Masculino;
- Feminino;
- Prefiro não responder;
- Outro.

3 – Habilitação Académica: *

- Bacharelato;
- Licenciatura;
- Mestrado;
- Doutoramento;

4 – Grupo de recrutamento da formação inicial: *

220

5 – Possui habilitação profissional para lecionar a disciplina de inglês no 1.º CEB? *

Sim.

Não.

6 – Formação Complementar na área da língua inglesa: *

Curso de especialização;

Pós-Graduação;

CIPELT – Certificate in Primary English Language Teaching;

Não possuo Formação Complementar nesta área.

Other: Mestrado in Teaching English in the 1st Cycle of Basic Education

7 – Tipo de organização escolar em que exerce funções: *

Agrupamento de Escolas.

Escola não agrupada.

Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo.

Escola com currículo internacional.

Other: _____

8 – Já lecionou / exerceu funções num estabelecimento de ensino com contexto de educação bilingue? *

Sim.

Não.

9 – Se respondeu “Sim” à resposta anterior, quais funções que desempenhou / desempenha?

Parte II – Identificação de estratégias adotadas pelos docentes na planificação de aulas e Unidades Didáticas.

Nesta parte, pretende-se identificar as estratégias que ajudam os alunos a evoluir para um nível de dificuldade superior adotadas pelos docentes aquando da planificação das aulas e Unidades Didáticas.

1 - No que diz respeito à planificação das atividades que realiza em aula, como as organiza? *

Planifica as sessões individualmente;

Planifica a Unidade Didática;

Utiliza as planificações sugeridas pelo Manual adotado, sejam elas diárias ou por Unidades Didáticas;

Other: _____

2 - As planificações que usa são realizadas unicamente por si? *

- Sim.
- Não.

2.1 - Se respondeu "Não", com quem efetua o processo de planificação?

As planificações são feitas pelo conjunto de professores que lecionam inglês no 1ºCeb.

3 - Quando realiza as planificações, que documentos tem em conta? *

- Conteúdos Programáticos;
- Conteúdos do Manual adotado;
- Planificações do Manual adotado;
- Aprendizagens Essenciais;
- Áreas de Competências do Perfil do Aluno;
- Todos os Documentos acima mencionados.
- Nenhum dos Documentos acima mencionados.
- Other: Cambridge contentes for Starters, Movers and Flyers

4 - Que aspetos / estratégias tem em consideração quando faz as suas planificações? *

- Pré-requisitos (conhecimentos / competências prévias necessárias);
- Objetivos (propósito / intenção subjacente ao desenvolvimento);
- Conteúdos (tópicos a ser trabalhados);
- Estratégias de "scaffolding";
- Estratégias de trabalho;
- Estratégias de Avaliação;
- Estratégias de gestão de tempo e espaço;
- Estratégias de recursos / materiais a serem utilizados;
- Other: antecipação de problemas

5 - Onde é que sente que os seus alunos revelam mais fragilidades:

5.1 - no âmbito da Competência Comunicativa? *

- Compreensão Oral;
- Compreensão Escrita;
- Interação Oral;
- Interação Escrita;
- Produção Oral;
- Produção Escrita;
- Nenhuma das anteriores.
- Other: alguns conteúdos gramaticais

5.2 - no âmbito da Competência Intercultural? *

- Reconhecer realidades interculturais distintas (por exemplo, elementos da sua própria cultura ou características da cultura anglo-saxónica);
- Sugestão de tópicos a serem trabalhados (por exemplo, localizar alguns países no mapa e identificar festividades);
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.3 - no âmbito da da Competência Estratégica? *

- Comunicar eficazmente em contexto;
- Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos;
- Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto;
- Pensar criticamente;
- Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto;
- Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

6 - Que técnicas utiliza para que os alunos consigam superar as fragilidades e consigam progredir nas suas aprendizagens? *

A realização de um bom lesson plan, com antecipação de algumas fragilidades que podem surgir. Para colmatar as dificuldades na escrita, recorremos à escrita de pequenas histórias, a partir imagens. Numa fase inicial, usamos como scaffold o início das frases, sendo retiradas à medida que os alunos vão sendo capazes de fazer sozinhos.

.....

7 - Onde surgem, primeiramente, as técnicas mencionadas na pergunta anterior? *

- Em contexto de sala de aula;
- Em contexto de sala de aula, quando o aluno tem dificuldades;
- Na planificação;
- Other:

Parte III – "Scaffolding": definição, técnicas usadas e implicações nas aprendizagens dos alunos.

Aqui, procura-se conhecer a perceção que os docentes têm acerca do conceito de "scaffolding", do seu uso e das suas implicações nas aprendizagens dos alunos.

1 - Conhece o conceito de "scaffolding"? *

- Sim.
- Não.
- Mais ou menos.

2 - Faça uma definição do conceito de forma breve e direta:

scaffolds são estratégias que o professor utiliza, de diversas formas e que servem para várias competências, para ajudar o aluno a atingir o seguinte patamar de conhecimento. o scaffold permite ao aluno passar de uma fase em que está à vontade para outra. quando se sente à vontade nesta nova parte, o scaffold é retirado.

.....

3 - Entendamos o "scaffolding" como construção de andaimes usados pelo docente (ou um par mais competente) para mover os alunos, de forma progressiva, para um nível de dificuldade superior. Considera que planifica e faz uso de estratégias de "scaffolding" nas suas aulas? *

- Sim.
- Não.
- Não sei.
- Other:

4 - Quais das seguintes técnicas de "scaffolding" utiliza com mais frequência? *

- Charts, tables or graphs;
- Connection to the background knowledge;
- Guided questions;
- Labeling;
- Modeling;
- Pair work or small group work;
- Providing clear instructions;
- Providing examples of completed tasks;
- Realia;
- Repetition;
- Sentence starters;
- Step by step instructions;
- Visual aids;
- Vocabulary revision;
- Todas as opções mencionadas.
- Nenhuma das opções mencionadas.
- Other:

5 - Na sua opinião, quais são as implicações que estas técnicas têm nas aprendizagens dos seus alunos, ao nível das várias competências previstas nos documentos reguladores? *

os scaffolds dão aos alunos uma maior confiança, no sentido em que sentem um apoio nas zonas em que se sentem menos confortáveis. Ao sentirem esta confiança, tornam-se mais motivados e, conseqüentemente há uma melhoria nos resultados.

.....

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Questionário 17

Processos e Estratégias de "scaffolding" na Construção das Aprendizagens do Inglês no 1.º CEB - Perceções dos Docentes

Caro(a) colega,

O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A aplicação deste instrumento tem por finalidades identificar técnicas/estratégias pensadas, planificadas e adotadas pelos docentes na planificação das aulas e das unidades didáticas, bem como analisar a sua perceção acerca do conceito de "scaffolding", a aplicação das suas estratégias e respetivas implicações nas aprendizagens dos alunos.

Agradecemos desde já a disponibilidade para colaborar neste estudo através do preenchimento deste questionário. Importa referir que todos dados recolhidos são confidenciais, nunca sendo pedido o nome do inquirido ou da instituição onde exerce funções, nem sendo possível, em momento algum, associar o respondente à resposta, garantindo-se, assim, o anonimato total.

Importa, também, referir que não existem respostas certas ou erradas e que é possível desistir do seu preenchimento quando ou se assim o entender.

Em cada um dos itens, escolha a(s) opção(s) que melhor se enquadra à sua experiência.

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo):

Declaro que aceito responder a este questionário. Compreendo a natureza e objetivo do mesmo. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Sei que os meus dados são anónimos, confidenciais e que serão usados apenas para fins de investigação. *

Sim.

Não.

PARTE I – Caracterização Socioprofissional:

1 - Idade *

- Até 30 anos;
- Entre 31 e 40 anos;
- Entre 41 e 50 anos;
- Entre 51 e 60 anos;
- Mais de 60 anos;
- Não quero responder.

2 - Género *

- Masculino;
- Feminino;
- Prefiro não responder;
- Outro.

3 – Habilitação Académica: *

- Bacharelato;
- Licenciatura;
- Mestrado;
- Doutoramento;

4 – Grupo de recrutamento da formação inicial: *

220

5 – Possui habilitação profissional para lecionar a disciplina de inglês no 1.º CEB? *

Sim.

Não.

6 – Formação Complementar na área da língua inglesa: *

Curso de especialização;

Pós-Graduação;

CIPELT – Certificate in Primary English Language Teaching;

Não possuo Formação Complementar nesta área.

Other: TKT

7 – Tipo de organização escolar em que exerce funções: *

Agrupamento de Escolas.

Escola não agrupada.

Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo.

Escola com currículo internacional.

Other: _____

8 – Já lecionou / exerceu funções num estabelecimento de ensino com contexto de educação bilingue? *

Sim.

Não.

9 – Se respondeu “Sim” à resposta anterior, quais funções que desempenhou / desempenha?

Parte II – Identificação de estratégias adotadas pelos docentes na planificação de aulas e Unidades Didáticas.

Nesta parte, pretende-se identificar as estratégias que ajudam os alunos a evoluir para um nível de dificuldade superior adotadas pelos docentes aquando da planificação das aulas e Unidades Didáticas.

1 - No que diz respeito à planificação das atividades que realiza em aula, como as organiza? *

Planifica as sessões individualmente;

Planifica a Unidade Didática;

Utiliza as planificações sugeridas pelo Manual adotado, sejam elas diárias ou por Unidades Didáticas;

Other: _____

2 - As planificações que usa são realizadas unicamente por si? *

- Sim.
- Não.

2.1 - Se respondeu "Não", com quem efetua o processo de planificação?

As planificações acompanham o manual adotado pelo Agrupamento.

3 - Quando realiza as planificações, que documentos tem em conta? *

- Conteúdos Programáticos;
- Conteúdos do Manual adotado;
- Planificações do Manual adotado;
- Aprendizagens Essenciais;
- Áreas de Competências do Perfil do Aluno;
- Todos os Documentos acima mencionados.
- Nenhum dos Documentos acima mencionados.
- Other:

4 - Que aspetos / estratégias tem em consideração quando faz as suas planificações? *

- Pré-requisitos (conhecimentos / competências prévias necessárias);
- Objetivos (propósito / intenção subjacente ao desenvolvimento);
- Conteúdos (tópicos a ser trabalhados);
- Estratégias de "scaffolding";
- Estratégias de trabalho;
- Estratégias de Avaliação;
- Estratégias de gestão de tempo e espaço;
- Estratégias de recursos / materiais a serem utilizados;
- Other:
Não faço planificações. Acho que se o manual já trás planificações bem feitas não devemos perder tempo que muitas vezes não temos.

5 - Onde é que sente que os seus alunos revelam mais fragilidades:

5.1 - no âmbito da Competência Comunicativa? *

- Compreensão Oral;
- Compreensão Escrita;
- Interação Oral;
- Interação Escrita;
- Produção Oral;
- Produção Escrita;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.2 - no âmbito da Competência Intercultural? *

- Reconhecer realidades interculturais distintas (por exemplo, elementos da sua própria cultura ou características da cultura anglo-saxónica);
- Sugestão de tópicos a serem trabalhados (por exemplo, localizar alguns países no mapa e identificar festividades);
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.3 - no âmbito da da Competência Estratégica? *

- Comunicar eficazmente em contexto;
- Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos;
- Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto;
- Pensar criticamente;
- Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto;
- Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

6 - Que técnicas utiliza para que os alunos consigam superar as fragilidades e consigam progredir nas suas aprendizagens? *

A competência linguística é aquela a que dou mais valor, já que se trata do ensino de uma língua. Para colmatar as fragilidades ao nível oral, ouvimos imensas canções e os alunos repetem e treinamos pequenos diálogos. Muitas vezes tenho que usar a língua portuguesa. Relativamente às dificuldades na escrita, tento colocar as músicas com legendas para que os alunos consigam ler e insistir na aprendizagem de alguns sons e escrever sempre uma frase em casa aula, relativamente ao que estávamos a fazer.

.....

7 - Onde surgem, primeiramente, as técnicas mencionadas na pergunta anterior? *

- Em contexto de sala de aula;
- Em contexto de sala de aula, quando o aluno tem dificuldades;
- Na planificação;
- Other:

Parte III – "Scaffolding": definição, técnicas usadas e implicações nas aprendizagens dos alunos.

Aqui, procura-se conhecer a perceção que os docentes têm acerca do conceito de "scaffolding", do seu uso e das suas implicações nas aprendizagens dos alunos.

1 - Conhece o conceito de "scaffolding"? *

- Sim.
- Não.
- Mais ou menos.

2 - Faça uma definição do conceito de forma breve e direta:

o scaffolding é forma de ajudar os alunos com mais dificuldade a tentar ir um poico mais alem na aprendizagem.

.....

3 - Entendamos o "scaffolding" como construção de andaimes usados pelo docente (ou um par mais competente) para mover os alunos, de forma progressiva, para um nível de dificuldade superior. Considera que planifica e faz uso de estratégias de "scaffolding" nas suas aulas? *

- Sim.
- Não.
- Não sei.
- Other:

4 - Quais das seguintes técnicas de "scaffolding" utiliza com mais frequência? *

- Charts, tables or graphs;
- Connection to the background knowledge;
- Guided questions;
- Labeling;
- Modeling;
- Pair work or small group work;
- Providing clear instructions;
- Providing examples of completed tasks;
- Realia;
- Repetition;
- Sentence starters;
- Step by step instructions;
- Visual aids;
- Vocabulary revision;
- Todas as opções mencionadas.
- Nenhuma das opções mencionadas.
- Other:

5 - Na sua opinião, quais são as implicações que estas técnicas têm nas aprendizagens dos seus alunos, ao nível das várias competências previstas nos documentos reguladores? *

estas estratégias são, no meu ponto de vista, atividades que todos os professores fazem e não são só usadas com alunos com dificuldade, pelo que não sei se as considero atividades de scaffolding. Se forem, então uso algumas bastantes vezes.

.....

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Questionário 18

Processos e Estratégias de "scaffolding" na Construção das Aprendizagens do Inglês no 1.º CEB - Perceções dos Docentes

Caro(a) colega,

O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A aplicação deste instrumento tem por finalidades identificar técnicas/estratégias pensadas, planificadas e adotadas pelos docentes na planificação das aulas e das unidades didáticas, bem como analisar a sua perceção acerca do conceito de "scaffolding", a aplicação das suas estratégias e respetivas implicações nas aprendizagens dos alunos.

Agradecemos desde já a disponibilidade para colaborar neste estudo através do preenchimento deste questionário. Importa referir que todos dados recolhidos são confidenciais, nunca sendo pedido o nome do inquirido ou da instituição onde exerce funções, nem sendo possível, em momento algum, associar o respondente à resposta, garantindo-se, assim, o anonimato total.

Importa, também, referir que não existem respostas certas ou erradas e que é possível desistir do seu preenchimento quando ou se assim o entender.

Em cada um dos itens, escolha a(s) opção(s) que melhor se enquadra à sua experiência.

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo):

Declaro que aceito responder a este questionário. Compreendo a natureza e objetivo do mesmo. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Sei que os meus dados são anónimos, confidenciais e que serão usados apenas para fins de investigação. *

Sim.

Não.

PARTE I – Caracterização Socioprofissional:

1 - Idade *

- Até 30 anos;
- Entre 31 e 40 anos;
- Entre 41 e 50 anos;
- Entre 51 e 60 anos;
- Mais de 60 anos;
- Não quero responder.

2 - Género *

- Masculino;
- Feminino;
- Prefiro não responder;
- Outro.

3 – Habilitação Académica: *

- Bacharelato;
- Licenciatura;
- Mestrado;
- Doutoramento;

4 – Grupo de recrutamento da formação inicial: *

330

5 – Possui habilitação profissional para lecionar a disciplina de inglês no 1.º CEB? *

Sim.

Não.

6 – Formação Complementar na área da língua inglesa: *

Curso de especialização;

Pós-Graduação;

CIPELT – Certificate in Primary English Language Teaching;

Não possuo Formação Complementar nesta área.

Other:

7 – Tipo de organização escolar em que exerce funções: *

Agrupamento de Escolas.

Escola não agrupada.

Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo.

Escola com currículo internacional.

Other:

8 – Já lecionou / exerceu funções num estabelecimento de ensino com contexto de educação bilingue? *

Sim.

Não.

9 – Se respondeu “Sim” à resposta anterior, quais funções que desempenhou / desempenha?

.....

Parte II – Identificação de estratégias adotadas pelos docentes na planificação de aulas e Unidades Didáticas.

Nesta parte, pretende-se identificar as estratégias que ajudam os alunos a evoluir para um nível de dificuldade superior adotadas pelos docentes aquando da planificação das aulas e Unidades Didáticas.

1 - No que diz respeito à planificação das atividades que realiza em aula, como as organiza? *

Planifica as sessões individualmente;

Planifica a Unidade Didática;

Utiliza as planificações sugeridas pelo Manual adotado, sejam elas diárias ou por Unidades Didáticas;

Other:

2 - As planificações que usa são realizadas unicamente por si? *

- Sim.
- Não.

2.1 - Se respondeu "Não", com quem efetua o processo de planificação?

Utilizo as planificações do manual, com poucas adaptações.

3 - Quando realiza as planificações, que documentos tem em conta? *

- Conteúdos Programáticos;
- Conteúdos do Manual adotado;
- Planificações do Manual adotado;
- Aprendizagens Essenciais;
- Áreas de Competências do Perfil do Aluno;
- Todos os Documentos acima mencionados.
- Nenhum dos Documentos acima mencionados.
- Other:

4 - Que aspetos / estratégias tem em consideração quando faz as suas planificações? *

- Pré-requisitos (conhecimentos / competências prévias necessárias);
- Objetivos (propósito / intenção subjacente ao desenvolvimento);
- Conteúdos (tópicos a ser trabalhados);
- Estratégias de "scaffolding";
- Estratégias de trabalho;
- Estratégias de Avaliação;
- Estratégias de gestão de tempo e espaço;
- Estratégias de recursos / materiais a serem utilizados;
- Other: As planificações já vêm feitas.

5 - Onde é que sente que os seus alunos revelam mais fragilidades:

5.1 - no âmbito da Competência Comunicativa? *

- Compreensão Oral;
- Compreensão Escrita;
- Interação Oral;
- Interação Escrita;
- Produção Oral;
- Produção Escrita;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.2 - no âmbito da Competência Intercultural? *

- Reconhecer realidades interculturais distintas (por exemplo, elementos da sua própria cultura ou características da cultura anglo-saxónica);
- Sugestão de tópicos a serem trabalhados (por exemplo, localizar alguns países no mapa e identificar festividades);
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.3 - no âmbito da da Competência Estratégica? *

- Comunicar eficazmente em contexto;
- Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos;
- Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto;
- Pensar criticamente;
- Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto;
- Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem;
- Nenhuma das anteriores.
- Other: Não avalio a competência estratégia separadamente.

6 - Que técnicas utiliza para que os alunos consigam superar as fragilidades e consigam progredir nas suas aprendizagens? *

Produção oral: Storytelling, repetition, flascard games, memory games, broken telephone game.
Produção escrita: Hangman game, ditados de palavras e pequenas frases. descrição de imagens com estruturas muito simpos, como There is e There are
.....

7 - Onde surgem, primeiramente, as técnicas mencionadas na pergunta anterior? *

- Em contexto de sala de aula;
- Em contexto de sala de aula, quando o aluno tem dificuldades;
- Na planificação;
- Other:

Parte III – "Scaffolding": definição, técnicas usadas e implicações nas aprendizagens dos alunos.

Aqui, procura-se conhecer a perceção que os docentes têm acerca do conceito de "scaffolding", do seu uso e das suas implicações nas aprendizagens dos alunos.

1 - Conhece o conceito de "scaffolding"? *

- Sim.
- Não.
- Mais ou menos.

2 - Faça uma definição do conceito de forma breve e direta:

Usamos os scaffolding quando ensinamos CLIL. O Scaffolding é aquilo que dá o contexto ao aluno.

3 - Entendamos o "scaffolding" como construção de andaimes usados pelo docente (ou um par mais competente) para mover os alunos, de forma progressiva, para um nível de dificuldade superior. Considera que planifica e faz uso de estratégias de "scaffolding" nas suas aulas? *

- Sim.
- Não.
- Não sei.
- Other:

4 - Quais das seguintes técnicas de "scaffolding" utiliza com mais frequência? *

- Charts, tables or graphs;
- Connection to the background knowledge;
- Guided questions;
- Labeling;
- Modeling;
- Pair work or small group work;
- Providing clear instructions;
- Providing examples of completed tasks;
- Realia;
- Repetition;
- Sentence starters;
- Step by step instructions;
- Visual aids;
- Vocabulary revision;
- Todas as opções mencionadas.
- Nenhuma das opções mencionadas.
- Other:

5 - Na sua opinião, quais são as implicações que estas técnicas têm nas aprendizagens dos seus alunos, ao nível das várias competências previstas nos documentos reguladores? *

Este tipo de atividades são muito benéficas, pois ajudam o aluno a aprender de uma forma mais facilitada e isso torna-os mais motivados.

.....

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Questionário 19

Processos e Estratégias de "scaffolding" na Construção das Aprendizagens do Inglês no 1.º CEB - Perceções dos Docentes

Caro(a) colega,

O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A aplicação deste instrumento tem por finalidades identificar técnicas/estratégias pensadas, planificadas e adotadas pelos docentes na planificação das aulas e das unidades didáticas, bem como analisar a sua perceção acerca do conceito de "scaffolding", a aplicação das suas estratégias e respetivas implicações nas aprendizagens dos alunos.

Agradecemos desde já a disponibilidade para colaborar neste estudo através do preenchimento deste questionário. Importa referir que todos dados recolhidos são confidenciais, nunca sendo pedido o nome do inquirido ou da instituição onde exerce funções, nem sendo possível, em momento algum, associar o respondente à resposta, garantindo-se, assim, o anonimato total.

Importa, também, referir que não existem respostas certas ou erradas e que é possível desistir do seu preenchimento quando ou se assim o entender.

Em cada um dos itens, escolha a(s) opção(s) que melhor se enquadra à sua experiência.

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo):

Declaro que aceito responder a este questionário. Compreendo a natureza e objetivo do mesmo. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Sei que os meus dados são anónimos, confidenciais e que serão usados apenas para fins de investigação. *

Sim.

Não.

PARTE I – Caracterização Socioprofissional:

1 - Idade *

- Até 30 anos;
- Entre 31 e 40 anos;
- Entre 41 e 50 anos;
- Entre 51 e 60 anos;
- Mais de 60 anos;
- Não quero responder.

2 - Género *

- Masculino;
- Feminino;
- Prefiro não responder;
- Outro.

3 – Habilitação Académica: *

- Bacharelato;
- Licenciatura;
- Mestrado;
- Doutoramento;

4 – Grupo de recrutamento da formação inicial: *

330

5 – Possui habilitação profissional para lecionar a disciplina de inglês no 1.º CEB? *

Sim.

Não.

6 – Formação Complementar na área da língua inglesa: *

Curso de especialização;

Pós-Graduação;

CIPELT – Certificate in Primary English Language Teaching;

Não possuo Formação Complementar nesta área.

Other: Mestrado em Teaching english in the 1st cycle of Basic education

7 – Tipo de organização escolar em que exerce funções: *

Agrupamento de Escolas.

Escola não agrupada.

Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo.

Escola com currículo internacional.

Other: _____

8 – Já lecionou / exerceu funções num estabelecimento de ensino com contexto de educação bilingue? *

Sim.

Não.

9 – Se respondeu “Sim” à resposta anterior, quais funções que desempenhou / desempenha?

Professora de inglês enquanto Atividade de Enriquecimento Curricular.

Parte II – Identificação de estratégias adotadas pelos docentes na planificação de aulas e Unidades Didáticas.

Nesta parte, pretende-se identificar as estratégias que ajudam os alunos a evoluir para um nível de dificuldade superior adotadas pelos docentes aquando da planificação das aulas e Unidades Didáticas.

1 – No que diz respeito à planificação das atividades que realiza em aula, como as organiza? *

Planifica as sessões individualmente;

Planifica a Unidade Didática;

Utiliza as planificações sugeridas pelo Manual adotado, sejam elas diárias ou por Unidades Didáticas;

Other: _____

2 - As planificações que usa são realizadas unicamente por si? *

- Sim.
- Não.

2.1 - Se respondeu "Não", com quem efetua o processo de planificação?

.....

3 - Quando realiza as planificações, que documentos tem em conta? *

- Conteúdos Programáticos;
- Conteúdos do Manual adotado;
- Planificações do Manual adotado;
- Aprendizagens Essenciais;
- Áreas de Competências do Perfil do Aluno;
- Todos os Documentos acima mencionados.
- Nenhum dos Documentos acima mencionados.
- Other:

4 - Que aspetos / estratégias tem em consideração quando faz as suas planificações? *

- Pré-requisitos (conhecimentos / competências prévias necessárias);
- Objetivos (propósito / intenção subjacente ao desenvolvimento);
- Conteúdos (tópicos a ser trabalhados);
- Estratégias de "scaffolding";
- Estratégias de trabalho;
- Estratégias de Avaliação;
- Estratégias de gestão de tempo e espaço;
- Estratégias de recursos / materiais a serem utilizados;
- Other:

5 - Onde é que sente que os seus alunos revelam mais fragilidades:

5.1 - no âmbito da Competência Comunicativa? *

- Compreensão Oral;
- Compreensão Escrita;
- Interação Oral;
- Interação Escrita;
- Produção Oral;
- Produção Escrita;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.2 - no âmbito da Competência Intercultural? *

- Reconhecer realidades interculturais distintas (por exemplo, elementos da sua própria cultura ou características da cultura anglo-saxónica);
- Sugestão de tópicos a serem trabalhados (por exemplo, localizar alguns países no mapa e identificar festividades);
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.3 - no âmbito da da Competência Estratégica? *

- Comunicar eficazmente em contexto;
- Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos;
- Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto;
- Pensar criticamente;
- Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto;
- Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

6 - Que técnicas utiliza para que os alunos consigam superar as fragilidades e consigam progredir nas suas aprendizagens? *

No que diz respeito à oralidade e a comunicar em contexto, tento ensaiar pequenos diálogos com os meus alunos e dar-lhes essa tarefa como trabalho de casa, de forma que se tornem mais proficientes. Em sala de aula, tento fazer atividades em pares, mas essa é uma dificuldade, já que os alunos se mostram demasiado agitados e usam frequentemente a língua portuguesa. Relativamente à produção escrita eu costumo fazer uma espécie de brainstorm do vocabulário e articular com aprendizagens anteriores para passar de palavras a frases. Relativamente à tecnologia, nós não usamos porque não existem quadros interativos nas salas de aula do 3º e 4º ano... Portanto, no máximo, uso para ouvir algumas canções.

7 - Onde surgem, primeiramente, as técnicas mencionadas na pergunta anterior? *

- Em contexto de sala de aula;
- Em contexto de sala de aula, quando o aluno tem dificuldades;
- Na planificação;
- Other:

Parte III – "Scaffolding": definição, técnicas usadas e implicações nas aprendizagens dos alunos.

Aqui, procura-se conhecer a perceção que os docentes têm acerca do conceito de "scaffolding", do seu uso e das suas implicações nas aprendizagens dos alunos.

1 - Conhece o conceito de "scaffolding"? *

- Sim.
- Não.
- Mais ou menos.

2 - Faça uma definição do conceito de forma breve e direta:

E um conceito ligado à teoria socio construtivista. É uma espécie de alegoria aos andaimes das obras, como se o aluno também aprendesse por andares. Então, para subir de um andar para o outro usam-se os scaffolds, que quer dizer que há este apoio para que o aluno chegue ao andar seguinte. O scaffold é apenas usado enquanto o aluno não consegue realizar determinada tarefa sozinho. Quando trabalhava na Escola Bilingue, há muitos anos, usavam-se imenso essas técnicas. Acho que embora já não trabalhe nesse contexto nunca mais perdi o hábito...

3 - Entendamos o "scaffolding" como construção de andaimes usados pelo docente (ou um par mais competente) para mover os alunos, de forma progressiva, para um nível de dificuldade superior. Considera que planifica e faz uso de estratégias de "scaffolding" nas suas aulas? *

- Sim.
- Não.
- Não sei.
- Other:

4 - Quais das seguintes técnicas de "scaffolding" utiliza com mais frequência? *

- Charts, tables or graphs;
- Connection to the background knowledge;
- Guided questions;
- Labeling;
- Modeling;
- Pair work or small group work;
- Providing clear instructions;
- Providing examples of completed tasks;
- Realia;
- Repetition;
- Sentence starters;
- Step by step instructions;
- Visual aids;
- Vocabulary revision;
- Todas as opções mencionadas.
- Nenhuma das opções mencionadas.
- Other: Brainstorm activities

5 - Na sua opinião, quais são as implicações que estas técnicas têm nas aprendizagens dos seus alunos, ao nível das várias competências previstas nos documentos reguladores? *

o scaffolding é algo que, quando é bem usado dá muito resultado... Eu recordo-me que, numa formação nos disseram que pensássemos na aula através dos scaffolds era fácilimo. bem, fácilimo não diria, mas ajuda muito no sentido de colocar as coisas em grau de dificuldade crescente e não tentar coisas que não são exequíveis para aquela fase... o alunos aprendem bem, porque o ensino é sequencial não só em conteúdo, mas também em dificuldade e isso motiva-o para a aprendizagem, querendo saber sempre mais.

.....

Processos e Estratégias de "scaffolding" na Construção das Aprendizagens do Inglês no 1.º CEB - Perceções dos Docentes

Caro(a) colega,

O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A aplicação deste instrumento tem por finalidades identificar técnicas/estratégias pensadas, planificadas e adotadas pelos docentes na planificação das aulas e das unidades didáticas, bem como analisar a sua perceção acerca do conceito de "scaffolding", a aplicação das suas estratégias e respetivas implicações nas aprendizagens dos alunos.

Agradecemos desde já a disponibilidade para colaborar neste estudo através do preenchimento deste questionário. Importa referir que todos dados recolhidos são confidenciais, nunca sendo pedido o nome do inquirido ou da instituição onde exerce funções, nem sendo possível, em momento algum, associar o respondente à resposta, garantindo-se, assim, o anonimato total.

Importa, também, referir que não existem respostas certas ou erradas e que é possível desistir do seu preenchimento quando ou se assim o entender.

Em cada um dos itens, escolha a(s) opção(s) que melhor se enquadra à sua experiência.

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo):

Declaro que aceito responder a este questionário. Compreendo a natureza e objetivo do mesmo. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Sei que os meus dados são anónimos, confidenciais e que serão usados apenas para fins de investigação. *

Sim.

Não.

PARTE I – Caracterização Socioprofissional:

1 - Idade *

- Até 30 anos;
- Entre 31 e 40 anos;
- Entre 41 e 50 anos;
- Entre 51 e 60 anos;
- Mais de 60 anos;
- Não quero responder.

2 - Género *

- Masculino;
- Feminino;
- Prefiro não responder;
- Outro.

3 - Habilitação Académica: *

- Bacharelato;
- Licenciatura;
- Mestrado;
- Doutoramento;

4 – Grupo de recrutamento da formação inicial: *

120

5 - Possui habilitação profissional para lecionar a disciplina de inglês no 1.º CEB? *

- Sim.
- Não.

6 – Formação Complementar na área da língua inglesa: *

- Curso de especialização;
- Pós-Graduação;
- CIPELT – Certificate in Primary English Language Teaching;
- Não possuo Formação Complementar nesta área.
- Other:

7 – Tipo de organização escolar em que exerce funções: *

- Agrupamento de Escolas.
- Escola não agrupada.
- Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo.
- Escola com currículo internacional.
- Other:

8 – Já lecionou / exerceu funções num estabelecimento de ensino com contexto de educação bilingue? *

- Sim.
- Não.

9 – Se respondeu “Sim” à resposta anterior, quais funções que desempenhou / desempenha?

.....

Parte II – Identificação de estratégias adotadas pelos docentes na planificação de aulas e Unidades Didáticas.

Nesta parte, pretende-se identificar as estratégias que ajudam os alunos a evoluir para um nível de dificuldade superior adotadas pelos docentes aquando da planificação das aulas e Unidades Didáticas.

1 - No que diz respeito à planificação das atividades que realiza em aula, como as organiza? *

- Planifica as sessões individualmente;
- Planifica a Unidade Didática;
- Utiliza as planificações sugeridas pelo Manual adotado, sejam elas diárias ou por Unidades Didáticas;
- Other:

2 - As planificações que usa são realizadas unicamente por si? *

- Sim.
- Não.

2.1 - Se respondeu "Não", com quem efetua o processo de planificação?
em colaboração com a colega que faz grupo comigo no Agrupamento onde lecionamos.

3 - Quando realiza as planificações, que documentos tem em conta? *

- Conteúdos Programáticos;
- Conteúdos do Manual adotado;
- Planificações do Manual adotado;
- Aprendizagens Essenciais;
- Áreas de Competências do Perfil do Aluno;
- Todos os Documentos acima mencionados.
- Nenhum dos Documentos acima mencionados.
- Other:

4 - Que aspetos / estratégias tem em consideração quando faz as suas planificações? *

- Pré-requisitos (conhecimentos / competências prévias necessárias);
- Objetivos (propósito / intenção subjacente ao desenvolvimento);
- Conteúdos (tópicos a ser trabalhados);
- Estratégias de "scaffolding";
- Estratégias de trabalho;
- Estratégias de Avaliação;
- Estratégias de gestão de tempo e espaço;
- Estratégias de recursos / materiais a serem utilizados;
- Other: Normalmente adaptamos as planificações do manual, acrescentando algumas atividades pelo meio, mas na realidade a dormatação da palnificação é a que já esta feita.

5 - Onde é que sente que os seus alunos revelam mais fragilidades:

5.1 - no âmbito da Competência Comunicativa? *

- Compreensão Oral;
- Compreensão Escrita;
- Interação Oral;
- Interação Escrita;
- Produção Oral;
- Produção Escrita;
- Nenhuma das anteriores.
- Other: grammar

5.2 - no âmbito da Competência Intercultural? *

- Reconhecer realidades interculturais distintas (por exemplo, elementos da sua própria cultura ou características da cultura anglo-saxónica);
- Sugestão de tópicos a serem trabalhados (por exemplo, localizar alguns países no mapa e identificar festividades);
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

5.3 - no âmbito da da Competência Estratégica? *

- Comunicar eficazmente em contexto;
- Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos;
- Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto;
- Pensar criticamente;
- Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto;
- Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem;
- Nenhuma das anteriores.
- Other:

6 - Que técnicas utiliza para que os alunos consigam superar as fragilidades e consigam progredir nas suas aprendizagens? *

produção oral e comunicar efetivamente em contexto: audição de musicas e exercícios de listening para que os alunos possam repetir pequenos diálogos e se familiarizem com os sons;
produção escrita e grammar: realização de fichas, exposição de cartazes com as grammar rules na sala, utilizar muitos exemplos;
trabalho em grupo: atribuo pontos, ou coloco um timer para que o trabalho possa decorrer de forma tranquila, mas nem sempre é uma medida eficaz. Também noto que sempre que trabalham em grupo a língua inglesa deixa de existir.
Relacionar conhecimento e criatividade: não trabalho diretamente, mas é algo que vou pensar como fazer.

7 - Onde surgem, primeiramente, as técnicas mencionadas na pergunta anterior? *

- Em contexto de sala de aula;
- Em contexto de sala de aula, quando o aluno tem dificuldades;
- Na planificação;
- Other:

Parte III – "Scaffolding": definição, técnicas usadas e implicações nas aprendizagens dos alunos.

Aqui, procura-se conhecer a perceção que os docentes têm acerca do conceito de "scaffolding", do seu uso e das suas implicações nas aprendizagens dos alunos.

1 - Conhece o conceito de "scaffolding"? *

- Sim.
- Não.
- Mais ou menos.

2 - Faça uma definição do conceito de forma breve e direta:

Sao pequenas ajudas que o professor dá ao aluno para ele poder progredir. Acontece geralmente no cliil. Na realidade, agora que estou a pensar bem deveria e poderia existir em todas as aulas, sendo cliil ou não.

.....

3 - Entendamos o "scaffolding" como construção de andaimes usados pelo docente (ou um par mais competente) para mover os alunos, de forma progressiva, para um nível de dificuldade superior. Considera que planifica e faz uso de estratégias de "scaffolding" nas suas aulas? *

- Sim.
- Não.
- Não sei.
- Other: Acho que sim

4 - Quais das seguintes técnicas de "scaffolding" utiliza com mais frequência? *

- Charts, tables or graphs;
- Connection to the background knowledge;
- Guided questions;
- Labeling;
- Modeling;
- Pair work or small group work;
- Providing clear instructions;
- Providing examples of completed tasks;
- Realia;
- Repetition;
- Sentence starters;
- Step by step instructions;
- Visual aids;
- Vocabulary revision;
- Todas as opções mencionadas.
- Nenhuma das opções mencionadas.
- Other: giving examples? is that a scaffolding technique?

5 - Na sua opinião, quais são as implicações que estas técnicas têm nas aprendizagens dos seus alunos, ao nível das várias competências previstas nos documentos reguladores? *

agora que estava a pensar, o scaffolding pode e deve ser usado em todo os contextos. aliás quase todos os professores o fazem, mas sem saberem que o estão a fazer. Ao ível da competência comunicativa promovem o uso da lingua inglesa e tornam o aluno melhor preparado. Ao nível da competência intercultural, poderá dar ao aluno uma maior consciência intercultural se começarmos pela realidade dele e formos avançando até chegar ao "mundo". ao nível da competência estratégica, há-de estimular a cooperação, ao trabalhar em grupo e até a criatividade. Agora fiquei a pensar...

Queria dar-lhe os parabéns por escolher trabalhar um tema tão fora da caixa, mas tão pertinente. foi dos poucos questionários que não foram completamente inúteis. desejo-lhe sorte! Espero um dia ler o seu trabalho sobre scaffolding!

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

1º CICLO
ENSINO BÁSICO

4.ª EDIÇÃO

**ORGANIZAÇÃO
CURRICULAR
E
PROGRAMAS**



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 antecidos 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 passeadeiras, 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);
 - registrar 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 (registrar 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 (atração 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 fresco...).

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, socialcos, 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, descorticação...).
- 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 (lixeiros, 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.

2º ANO
BLOCO 1 À DESCOBERTA DE SI MESMO
BLOCK 1 ALL ABOUT YOU
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...

1. THE CHILD'S DISTANT PAST

Recognise dates and facts (date of birth, when they began to walk and talk...)

- Place important dates and facts on a time line.
- Recognise periods of time, the month and year.
- Identify an ordinary and leap year.

Find place of birth, previous places they have lived or spent holidays on a map.

2. AS SUAS PERSPECTIVAS PARA UM FUTURO MAIS LONGÍNQUO

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

2. PLANS FOR THE DISTANT FUTURE

What they are going to do in the summer holidays in the coming year

- Express hopes/wishes/dreams
- State ideas/plans.

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.

5. PERSONAL SAFETY

- Know and apply road safety rules (everyday traffic signs: pedestrian and zebra crossings, bicycle lanes, railway crossings)
- Identify precautions in the use of:
 - Public transport
 - Railway crossings
- Know and apply beach, river and swimming pool safety measures.

BLOCO 2 À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES BLOCK 2 ALL ABOUT OTHERS AND INSTITUTIONS

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...

1. THE RECENT FAMILY PAST

- Recognise dates and facts (birthdays, anniversaries....)
- Place important dates and facts on a time line.
- Find place of birth, residence, work places on maps or plans.

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...

3. WAYS OF LIFE AND THE JOBS OF SOME MEMBERS OF THE COMMUNITY.

- (grocer, doctor, farmer, cobbler, factory worker, postman...)
- Contact and describe in terms of:
 - Age
 - Sex
 - What they do
 - Where they work
 - How they work

4. INSTITUIÇÕES E SERVIÇOS EXISTENTES NA COMUNIDADE

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

BLOCO 3 À DESCOBERTA DO AMBIENTE NATURAL **BLOCK 3 ALL ABOUT THE NATURAL ENVIRONMENT**

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...).

2. PHYSICAL FEATURES OF THE LOCAL ENVIRONMENT.

- The Weather (record daily weather conditions)
- Recognise some weather conditions (rainy, hot, cold, windy...)
- Match characteristic weather conditions to seasons.
- Recognise the existence of air (carry out experiments)
- Recognise the movement of air (wind, draughts....)

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

****3. KNOW ABOUT THE PHYSICAL FEATURES AND LIVING THINGS IN OTHER REGIONS OR COUNTRIES.**

BLOCO 4 À DESCOBERTA DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE ESPAÇOS **BLOCK 4 ALL ABOUT PLACES**

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...).

2. MEANS OF COMMUNICATION.

- Distinguish between different types of transport used in the community,
- Know other types of transport.
- Recognise means of personal communication (letters, telephone...)
- Recognise means of social communication (newspapers, radio, television...)

BLOCO 5 — À DESCOBERTA DOS MATERIAIS E OBJECTOS **BLOCK 5 --- ALL ABOUT MATERIALS AND OBJECTS**

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...).

2. CARRY OUT EXPERIMENTS WITH AIR.

- Recognise the existence of air (balloons, pumps...)
- Recognise that air has weight (use balloons and balls with and without air)
- Test the behaviour of different objects when submitted to hot and cold air (light objects over a heater, helium balloons...)

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. USE OBJECTS IN REAL SITUATIONS.

(Scissors, hammer, hoe, saw, typewriter, tape recorder, magnifying glass, stapler, hole punch..)

- Recognise what these things are used for.
- Know how to use objects safely.

YEAR 3 ESTUDO DE MEIO**Parts in blue to be done through English****BLOCO 1 — À DESCOBERTA DE SI MESMO****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...).

2. Your body

Identify phenomena related to some of the body systems

Digestive system (feeling hungry, feeling full...)

Circulatory system (pulse, bleeding..)

Respiratory system (respiratory movements, lack of air..)

Understand how the systems work (digestive system, respiratory system, circulatory system, excretory system, reproductive system)

Know the organs associated with the systems (mouth, stomach, intestines, heart, lungs, kidneys, genitals)

Identify where the organs are in pictures or models of the human body

Recognise pleasant and unpleasant situations and different reactions to them (heat, cold, hunger, pain..)

Recognise emotions and corresponding physical reactions (happiness/smiling, sadness/crying, fear/tension ...)

Recognise some feelings (love, friendship) and how you show them (caring, tenderness, anger..)

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.

BLOCO 2 — À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES

1. OS MEMBROS DA SUA FAMÍLIA

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

1. Members of your family

Identify family relations (uncles and aunts, cousins, nephews and nieces)
Make a simple family tree (three generations –back to grandparents)

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

4 Learn about customs and traditions from other countries

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...).

Other cultures in your community

Learn about aspects of minority cultures who live in your area or neighbourhood (customs, language, food, music..)

BLOCO 3 — À DESCOBERTA DO AMBIENTE NATURAL

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.

Living things in your local environment

Compare and classify plants according to different criteria such as colour of the flower, shape of the leaves, deciduous or evergreen, type of root, edible and inedible plants (growing plants)

Carry out experiments and observe how plants reproduce (seed germination or growing from cuttings)

Recognise how we use plants (for food, furniture, vegetable fibres)

Compare and classify animals according to their characteristics and appearance and the way they live

Identify environmental factors that affect plant and animal life (water, air, light, temperature, soil) and carry out experiments

Construct simple food chains

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).

3 Stars and planets

Understand the Sun as a source of light and heat
Identify the position of the Sun throughout the day (east, south, west)
Identify the points of the compass
Distinguish planets and stars (the Sun- star; the Moon – planet)

BLOCO 4 — À DESCOBERTA DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE ESPAÇOS

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.

Your journeys

Describe journeys which aren't daily journeys (going out , school field trips, holidays)

Identify the start and end of the journey

Follow the route on plans and maps

2. LOCALIZAR ESPAÇOS EM RELAÇÃO A UM PONTO DE REFERÊNCIA

- Identificar processos de orientação (sol, bússola...).
- Conhecer os pontos cardeais.

Find places in relation to a point of reference

Identify ways of orienting yourself (the Sun, a compass)

Identify the points of the compass

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.

Living things moving around

Understand that people travel around (to school, to work, on holiday)

Understand that animals migrate (swallows, turtle doves, storks..)

Where they go, when they leave, when they return

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).

BLOCO 5 — À DESCOBERTA DOS MATERIAIS E OBJECTOS

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...).

Carry out experiments with light

Identify light sources

Observe the way light travels through transparent objects (lenses, prisms, water..)

Observe what happens when light hits opaque objects – shadows

Play games with light and shade and shadow puppets

Observe and experiment with light reflected on polished surfaces (mirrors..)

2. REALIZAR EXPERIÊNCIAS COM ÍMANES

Realizar jogos com ímanes.

Observar o comportamento dos materiais em presença de um íman (atração ou não atração, repulsão).

Magnetizar objectos metálicos (pregos, alfinetes...).

Construir uma bússola.

Play games with magnets

Observe what happens with different materials in contact with magnets (magnetic attraction or repulsion)

Magnetising metallic objects (screws, staples)

Make a compass

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

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

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/farina, 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, socacos, 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...).

127

***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...).

128

- 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, areiros...).
- 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...).

129

- 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**

Find out about buildings and other constructions in other regions or countries

LET'S SING **02**

THE FIVE SENSES

Preparation

- Choose an easy song about the 5 senses.
<https://www.youtube.com/watch?v=OWW5laDCj1g>
- Prepare flashcards with the phrases: *I can see, I can smell, I can taste, I can hear, I can touch.*

Procedure

- Play the song 2 or 3 times.
- Ask students to repeat parts of the song that they can remember.
- Write on the board, the words or parts of the song that the students call out.
- Ask individual students to read the words written on the board.
- Revise or pre-teach the necessary vocabulary, with the help of the words on the board.
- Hold up the flashcards and ask students to read the sentences and point to the respective parts of their body.
- Play the song again and sing along.

Follow-up activity

- Give students a worksheet with two columns: In one they should write what senses they use for the objects given in column two. Give students an example.

Example: Worksheet

I can hear the bell.	
I can taste ...	
I can see ...	
I can hear ...	
I can feel ...	
I can smell ...	

**Processos e estratégias de
scaffolding na construção de
aprendizagens num contexto
bilíngue no 1.º CEB**

– um estudo de caso

Ana Teresa Loureiro Magalhães

