

Luísa Cristina Laviada Monteiro da Costa

**A Relevância da Escrita no Ensino
do Inglês no 1º CEB - Implicações
da mudança do inglês para uma
disciplina curricular**

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

Luísa Cristina Laviada Monteiro da Costa

A Relevância da Escrita no Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico - Implicações da mudança do Inglês para uma disciplina curricular

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM ENSINO DO INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Orientador

PROF. DOUTOR MÁRIO RUI DOMINGUES FERREIRA DA CRUZ

Co-orientadora

MESTRE MARIA EDITE PAIS DE OLIVEIRA AIRES ORANGE

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

dezembro

20**17**

AGRADECIMENTOS

Ao decidir iniciar este projeto sabia que não seria fácil, mas não teria sido possível sem a compreensão e incentivo de algumas pessoas a quem eu quero agradecer:

Ao Professor Doutor Mário Cruz pela sua constante orientação, profissionalismo e disponibilidade. Por ter acreditado sempre em mim, ajudando-me a enfrentar os meus receios, dando-me força para continuar este percurso, sem recuar.

À Mestre Edite Orange por me ter incentivado e por ter acreditado em mim.

Ao Professor Doutor Bernardo Canha pelas suas aulas inspiradoras, que me levaram, muitas vezes, à reflexão e por me ter transmitido que ser professor é muito mais do que transmitir conteúdos programáticos.

A todos os professores do Mestrado que, à sua maneira de maneiras diferentes, me ajudaram e me inspiraram durante este meu percurso.

À Doutora Paula Mendes pelo acolhimento, por me ter ajudado e aconselhado ao longo da minha Prática Educativa Supervisionada.

Aos alunos do 4.º C que, ao colaborarem nas minhas práticas, me permitiram realizar o meu projeto.

À Marta e à Teresa, sempre amigas, disponíveis a qualquer hora, pelas ajudas ao telefone, jantares e cafés, pela paciência que tiveram ao ouvir os meus receios e por estarem sempre presentes quando mais precisei, incentivando-me ao longo de todo o meu percurso.

À minha mãe que me ajudou a superar a minha falta de confiança, fazendo-me ver que eu era capaz de ultrapassar este desafio.

Ao meu pai, que esteja onde estiver, estará orgulhoso de mim pelo que consegui alcançar.

Ao Ricardo pelo carinho, apoio, compreensão, incentivo e força, estando sempre ao meu lado, em todos os momentos, abdicando muitas vezes dos nossos passeios.

À Helena, minha amiga e comadre pelo apoio e incentivo ao longo deste percurso.

A todos os meus amigos que entenderam o motivo do meu “retiro”, o meu muito obrigado!

DEDICATÓRIA

À minha mãe

Resumo

Segundo a nossa experiência enquanto professores, uma das áreas onde os alunos apresentam mais dificuldades é na competência da expressão escrita no processo de aprendizagem do inglês. Esta deve-se, em parte, às interferências da língua materna (LM) nas suas produções. Autores como Ortega (2009) ou Ribeiro (2009) consideram que as competências que a criança desenvolveu na sua (LM) influenciam o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira (LE), realçando que esta tem um papel relevante nos diferentes estádios de aprendizagem de uma LE, particularmente numa fase inicial na qual os aprendentes dependem metacognitivamente da sua LM. Por este motivo, o nosso projeto teve como objetivo procurar saber se, com a transição do inglês como Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) para uma disciplina curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a escrita ganhou mais relevância e se é mais trabalhada na sala de aula. Procurámos, também, saber se existem interferências da LM na LE e conhecer a reação dos alunos no que concerne a atividades de escrita mais lúdicas.

Neste sentido, adotámos a metodologia qualitativa, realizando um estudo de caso com contornos de investigação-ação, com o propósito de responder às questões que foram o ponto de partida para o nosso estudo. Utilizámos como instrumentos de recolha de dados o inquérito por questionário dirigido a professores de Inglês do 3º e 4º anos, a análise de dois manuais de inglês do 4º ano e as produções escritas realizadas pelos alunos. O estudo foi aplicado numa turma do 4º ano, de uma escola situada no grande Porto

Após a análise dos dados recolhidos, pudemos concluir que a escrita ganhou mais enfoque com a transição do inglês em contexto de AEC para o curricular. No que diz respeito à experiência na nossa PES, verificámos que no processo ensino-aprendizagem ocorrem algumas interferências da LM. Verificámos, também, que a motivação, a participação e o trabalho colaborativo esteve presente nas atividades realizadas de cariz mais lúdico.

Palavras-chave: Escrita, Língua Materna, Inglês Curricular, Abordagens da Escrita, Sala de Aula.

Abstract

According to our experience as Primary English Teachers, one of the areas where pupils feel more difficulties in the English learning process is on writing. This is due, in part, to the interferences of the mother language (ML) in their productions. Authors such as Ortega (2009) or Ribeiro (2009) consider that the competences that the child developed in his ML influence the teaching-learning process of the foreign language (FL), emphasizing that it has a relevant role in the different stages of learning a FL, particularly at an early stage in which learners are metacognitively dependent on their ML. For this reason, our project aimed to find out if, with the transition from English as an *Atividade de Enriquecimento Curricular* (AEC) to a curricular discipline in the Primary Education, writing has become more relevant in the classroom. We also sought to know if there are interferences of ML in FL and to know pupils' reactions in what concerns the more playful writing activities.

Given a qualitative methodology with an investigation- action study case contours, with the purpose of answering to the questions that led us to our study. We used as data collection instruments: the questionnaire survey for 3rd and 4th year Primary English teachers, the analysis of two 4th year English textbooks and writing works of the pupils. The study was carried out with fourth grade pupils from a private school in Oporto.

After analyzing the collected data, we could conclude that writing has won more focus with the transition from English in the context of AEC to the curricular one. Regarding the experience in our teaching trainee, we have noticed that in the teaching-learning process there are some interferences of the ML. We also verified that motivation, participation and collaborative work were present in the activities carried out in a more playful way.

Keywords: Writing, Mother Language, Curricular English, Writing approaches, Classroom

ÍNDICE

Introdução	1
Parte I – Da língua materna à língua estrangeira	3
1. A aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira	3
1.1. O papel da língua materna	4
1.2. Transferências da LM	6
1.3. Aprendizagem da língua estrangeira	8
1.4. Diferenças e similaridades entre a aprendizagem da LM e a LE	11
2. A escrita e o inglês no 1º ceb	15
2.1. Das orientações programáticas às metas curriculares	17
2.2. As orientações para a aprendizagem da escrita na língua materna e na língua estrangeira	20
2.3. Transferências grafo-fónico-fonológicas	24
3. As abordagens da escrita em contexto do ensino o inglês no 1º CEB	27
4. A aplicação de atividades de promoção da escrita em língua inglesa	30
Parte II – Estudo Empírico	33
1. Desenho do estudo	33
1.1. O enquadramento do estudo	33
1.1.1. Questão de partida e objetivos da investigação	33
1.1.2. Metodologias de investigação	34
1.1.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	37
1.2. Projeto de intervenção educativa: apresentação e análise crítica	40
1.2.1. Caracterização do contexto de intervenção: da escola aos alunos	40
1.3. Análise e discussão dos dados	43
1.3.1. Apresentação e interpretação dos dados do questionário	43
1.3.2. Análise de manuais	54
1.3.3. Análise Documental das Unidades Didáticas	57
Considerações finais, limitações do estudo e implicações para outros estudos	63
Bibliografia:	67

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Unidade Didática 1: “Let’s visit the zoo!”

Anexo 2 - Unidade Didática 2: “The body”

Anexo 3 - Inquérito por questionário

Nota: Os Anexos acima enunciados encontram-se no CD

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Análise comparativa entre as orientações programáticas e as metas curriculares	20
Tabela 2 - Características dos manuais analisados	55
Tabela 3 - Ocorrências de exercícios no domínio da escrita nos manuais analisados	56

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade de formação de palavras	14
Figura 2 - Atividade de formação de palavras	14
Figura 3 - Instrumentos de recolha de dados	38
Figura 4 - Colégio Nossa Senhora de Lourdes	40
Figura 5 - Atividade Dos animais	59
Figura 6 - Atividade Dos animais	59
Figura 7 - Folha de opinião	59
Figura 8 - Kiko a mascote	60
Figura 9 - Menino	61
Figura 10 - Menina	61
Figura 11 - Atividade descrição física	62
Figura 12 - Atividade descrição física	62
Figura 13 - Atividade descrição física	62
Figura 14 - Atividade descrição física	62

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Habilitações profissionais	45
Gráfico 2 - Anos de experiência no 1º CEB	46
Gráfico 3 - Influência da transição AEC/ Inglês curricular na abordagem dos conteúdos	46
Gráfico 4 - Atividade AEC versus Inglês Curricular	47
Gráfico 5 - Atividades da escrita na sala de aula	48
Gráfico 6 - Atividades de escrita por unidade programática (UP)	49
Gráfico 7 - Conhecimento das metas de inglês do 1ºCEB para o domínio da escrita	49
Gráfico 8 - Atividades para promoção da escrita em sala de aula	50
Gráfico 9 - Componentes avaliadas	52
Gráfico 10 - Componentes avaliadas com mais frequência	52
Gráfico 11 - Diferenças sentidas com a transição das AEC para o Inglês curricular	53

LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CNE - Conselho Nacional da Educação

DGE - Direção Geral da Educação

EB - Ensino Básico

EMRC - Educação Moral Religiosa e Católica

GU - Gramática Universal

MEC - Ministério da Educação e da Ciência

LE - Língua Estrangeira

LM - Língua Materna

PIT - Plano Individual de Turma

QECRL - Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

UD - Unidades Didáticas

PES - Prática de Ensino Supervisionada

ZDP - Zona de desenvolvimento proximal

INTRODUÇÃO

“Literacy teaching and learning needs to change because the world is changing.”

(Cope & Kalantzis, 2000, p.41)

O mundo mudou nas ultimas décadas, a escola tem de acompanhar estas mudanças, tem de preparar alunos para o mundo do século XXI, um mundo competitivo. Devido a estas transformações, a nível global, o paradigma da educação tem de mudar. De acordo com Gonçalves (2002), “a escola de hoje de que falamos passa por transformações significativas (...) sendo a formação de professores uma das prioritárias” (p.69). O professor tem de acompanhar estas mudanças, tendo que pesquisar novas metodologias, para motivar os alunos para a escola e ajudá-los a desenvolverem os novos “skills”, os “21st Century Skills”: comunicação, criatividade, pensamento critico e colaboração (Cruz & Orange, 2016).

Esta escola é uma escola que, como foi dito anteriormente, prepara para a vida, que percebe as diferenças, ou seja, uma escola multicultural, multilingue e uma escola aberta à comunidade. Mas esta escola pede um professor atento e aberto às mudanças (Gonçalves, 2002).

Nos dias de hoje não podemos negar a importância do inglês e consequentemente da escrita em inglês, pouco desenvolvida no 1.º CEB, como nos diz Hussain (2006): “(...) But the average situation of the writing English from primary level, our communicative skill has not been developed,” (p. 921). De facto, a escrita não é muito valorizada ao nível de 1.º CEB dando-se mais importância à oralidade conforme ditam os conteúdos programáticos para as AEC. Pela minha observação pessoal, enquanto professora no terreno, denoto que nesta área os alunos demonstram sérias dificuldades. Assim sendo, optámos por trabalhar este tema, procurando estudar a relevância da escrita no processo de ensino – aprendizagem de inglês no 1.º CEB e pretendendo saber se, com a transição do inglês como AEC para uma área curricular no 1.º CEB, a escrita ganhou mais relevância e se é mais trabalhada na sala de aula. E, como dissemos anteriormente, também gostaríamos de compreender se é necessário procurar novos formatos de ensinar, motivando assim os alunos para a aprendizagem de uma

LE. Procurámos, pois, durante a nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES) observar como os alunos reagiam a atividades de escrita mais lúdicas, tentando motivá-los para a escrita, criando estratégias e materiais atrativos.

Segundo Ann Raimes (1983), a escrita é um domínio muito importante pois, reforça as estruturas gramaticais, idiomas e vocabulário ensinados previamente. Esta autora acrescenta, ainda, que aprender a escrever não é apenas uma extensão natural de aprender a falar uma língua. Aprendemos a nossa primeira língua sem instruções sistemáticas. Mais tarde, temos de ser ensinados na escola a escrever nessa mesma língua. Muitos nativos acham o ensino da escrita da língua difícil, uma vez que falar e escrever não são processos idênticos.

De seguida iremos explicar como organizamos o presente relatório. Encontra-se dividido em duas partes a primeira parte é composta pelo enquadramento teórico que sustenta o nosso projeto.

No ponto 1 fazemos um paralelismo entre a aprendizagem da LM e da LE, analisando diferenças, semelhanças e o papel das transferências da LM na LE. No ponto 2, debruçamo-nos sobre a escrita e o inglês no 1.º CEB, começando por fazer uma breve contextualização do ensino do inglês no 1º CEB, partindo das orientações programáticas até às metas curriculares. Referimos também neste ponto as orientações programáticas tanto para a LM como para a LE, assim como as transferências grafo-fónico-fonológicas que ocorrem.

No ponto 3, propusemo-nos referir algumas abordagens da escrita em contexto do ensino do inglês no 1º CEB e as atividades para aplicar na sala de aula. Por sua vez, a segunda parte do nosso estudo é dedicado à parte prática do nosso projeto, onde faremos o enquadramento do estudo dos respetivos objetivos e da questão de partida. Apoiando-nos sempre na parte teórica, daremos a conhecer a metodologia adotada e os instrumentos de recolha de dados. Analisaremos dois manuais tendo em conta as atividades de escrita e faremos a contextualização da nossa PES no que diz respeito à escola e turma. Por fim, analisaremos os dados do nosso questionário e faremos as considerações finais, tendo presente a questão de partida e tendo em conta o enquadramento teórico e a nossa PES.

Por último, para terminar o nosso relatório, faremos uma reflexão sobre o contributo deste projeto a nível pessoal e o contributo que terá para os outros.

PARTE I – DA LÍNGUA MATERNA À LÍNGUA ESTRANGEIRA

1. A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA E DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

A aquisição de uma língua é uma grande viagem que começa assim que se nasce e continua durante a infância até à idade adulta. Durante este período de aquisição, o aprendente enfrenta um conjunto de desafios (Karmiloff, 2005). De acordo com Sabroza (2008), é através da interação com o mundo que o indivíduo adquire a sua língua de maneira subjetiva e social. Os resultados dessa interação são positivos, já que os sujeitos falantes pertencem ao mesmo universo de códigos. No entanto, quando a aquisição é de uma LE, os resultados poderão ser diferentes, dada a ocorrência de diversos fatores que interferem no processo.

Segundo Pinter (2017), a maioria das crianças aprende a sua LM a comunicar num contexto familiar por volta dos quatro, cinco anos de idade. Pinter acrescenta, ainda, que existem diferenças entre aprender uma língua de uma forma formal, em conversas do dia a dia e de forma informal, como na escola. As crianças têm tendência em aprender de uma forma rápida outra língua em situações do dia a dia, devido a quererem brincar e fazer amigos. As rotinas familiares e os jogos oferecem grandes oportunidades de ouvir a mesma língua vezes sem conta. Por exemplo, quando a criança vai para outro país, a criança em dois anos consegue comunicar, fazer amigos e conversar na língua do país de acolhimento (idem).

Neste contexto, considero importante distinguir os conceitos “aquisição” e “aprendizagem”. A “aquisição” é um processo inconsciente e informal de aprendizagem de uma língua. Segundo Sabroza (2008), a aquisição ocorre em contato direto com a língua, estando inserido num processo de signos. O seu uso ocorrerá naturalmente, como acontece na infância ao adquirir a LM, ou seja, a noção de aquisição de uma língua esteve sempre relacionada com a LM. Por sua vez, a aprendizagem de uma língua é um processo consciente e formal, que sucede, normalmente, em contexto de sala de aula e está correlacionada com a LE. Porém, parece-nos muito redutor atribuir a aquisição à LM e a aprendizagem à LE, já que podemos também relacionar aquisição com a LE quando este processo é inconsciente e

natural (Krashen, 1982). Por sua vez, Krashen (1982) dizia que a aquisição é um processo subconsciente, que requer uma interação significativa na língua alvo e a comunicação natural. Krashen foi o primeiro a chamar à atenção para que esta ideia pudesse referir tanto a aquisição da primeira língua como da segunda língua. Ele desenvolveu uma teoria tendo em conta estes dois conceitos, que abordaremos com mais pormenor mais à frente no ponto 1.2 relacionado com a LE.

Assim, consideramos pertinente salientar que, no âmbito da nossa PES, tentámos sempre que as aulas fossem as mais lúdicas possível. Assim a aprendizagem das crianças é realizada num contexto mais informal possível com recurso a jogos e de uma forma implícita como de uma LM se tratasse.

No próximo ponto, propomo-nos a elencar o papel da LM na aprendizagem de uma LE.

1.1. O papel da língua materna

Podemos agora questionar-nos como as crianças aprendem línguas. De acordo com Wells (1986), a criança alcança cinco etapas antes de ingressar na vida escolar, etapas essas que começam na junção de dois vocábulos para se referir ao que pretende e terminando na formação de frases completas para expressar sentimentos, desejos e intenções, como também se verifica na formulação de questões.

O desenvolvimento da língua, desde a infância e ao longo dos primeiros anos de escolaridade mostra, que temos um conhecimento do que as crianças aprendem no início. Mais controversa é a forma como este desenvolvimento se processa (Lightbown & Spada, 2006). Existem várias teorias que se debruçam sobre o processo de aquisição de uma língua, quer seja LM ou LE. Primeiramente, iremos focar-nos nas teorias relacionadas com a aquisição da LM. Consideramos importante referir que não existem teorias mais ou menos importantes, pois todas deram o seu contributo.

Uma teoria muito influente nos anos 40 e 50, especialmente nos Estados Unidos, foi a teoria behaviorista. Um autor muito conhecido que defendia esta teoria era Skinner. Os behavioristas tradicionais afirmavam que quando uma criança imita a língua produzida por aqueles que a rodeiam, e tenta reproduzir o que ouve, recebe um reforço positivo. Este reforço pode ser um elogio. Desta forma, encorajadas pelo meio, as crianças continuam a imitar e a repetir modelos, que ajudam à memorização de uma forma natural, através de

atividades de “drilling”. Esta aprendizagem dá-se através de estímulo, resposta e reforço, conceitos essenciais neste processo. Esta teoria dá muita importância ao meio como fonte de tudo que a criança necessita aprender (Lightbown & Spada, 2006). Ao contrário de um papagaio que imita as mesmas coisas vezes sem conta, as crianças imitam seletivamente. A escolha do que imitar baseia-se em algo novo que eles acabaram de usar e perceber, não simplesmente o que está no meio que as rodeiam (idem).

Uma outra perspectiva é a inatista, de Noam Chomsky, que defende o princípio da Gramática Universal (GU). Este linguista argumentou que a teoria de Skinner não teve em conta o problema lógico da aquisição da linguagem. As crianças sabem mais da estrutura da sua língua do que é esperado aprender com o que ouvem. Ele chegou à conclusão que as mentes das crianças não são “folhas em branco” a serem preenchidas com imitações da linguagem que ouvem no meio onde estão inseridas. Pelo contrário, as crianças nascem com uma capacidade inata de descobrir por elas próprias do sistema de linguagem com base nos exemplos da linguagem natural a que estão expostas (Lightbown & Spada, 2006).

Vamo-nos debruçar agora sobre outras perspectivas. Num extremo oposto, está a perspectiva cognitivista/construtivista defendida por Jean Piaget. Para Piaget e seus seguidores, a aquisição de uma língua faz-se com base nos mesmos mecanismos gerais de aprendizagem que as crianças utilizam para aprender física, os conceitos numéricos e as convenções sociais. Segundo este enfoque, as crianças aprendem línguas da mesma forma que aprendem matemática, física, etc., não existindo uma maneira diferente de aprenderem línguas. Logo, podemos concluir que o desenvolvimento cognitivo é um pré-requisito e fundamental para a aprendizagem de uma língua (Karmilloff, 2005). Este mesmo autor considera ainda que os conceitos da permanência do objeto subjazem ao aparecimento do uso da palavra, acrescentando que Hermine Sinclair, uma das seguidoras de Piaget, afirmou que a capacidade de uma criança em encaixar um conjunto de bonecas russas a ajuda a compreender como as orações podem estar interligadas (idem).

A opinião de Vygotsky acerca do desenvolvimento difere de Piaget no que concerne a importância que ele dá à língua e a outras pessoas no mundo da criança. A teoria de Vygotsky é conhecida pelo enfoque no social. Rotularam-na de teoria sociocultural, mas, apesar de dar muita importância às interações sociais, não negligencia o indivíduo ou o desenvolvimento cognitivo individual. Observando interações entre crianças e também entre crianças e adultos, num ambiente interativo, a criança é capaz de evoluir para um nível de conhecimento e performance mais avançados. Vygotsky apelida este nível como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em que crianças fazem mais do que eram capazes de fazer de forma

independente (Cameron, 2001; Lightbow & Spada, 2006). Este conceito de ZDP descreve a zona entre o conhecimento inicial da criança e o potencial conhecimento que pode atingir com a ajuda de um colega ou de um adulto (Pinter, 2017).

Estas diferentes visões são importantes para percebermos como se processa a aquisição da LM, mas também para a aprendizagem da Língua Não Materna (LNM). Foi importante no contexto da minha PES, para perceber a forma mais eficaz de ensinar a escrita em inglês. Devido a isso procuramos sempre que os alunos trabalhassem em grupo ou em pares, para haver uma partilha entre eles. Neste contexto o professor assume a postura de um “coach”, que acompanha e orienta a aprendizagem. Depois de darmos as instruções da atividade que iríamos realizar, procurámos sempre demonstrá-la antes, podendo assim verificar se entenderam as instruções e para conseguirem realizá-la de uma forma autónoma. De seguida, o enfoque cairá na aprendizagem da LE.

1.2. Transferências da LM

De acordo com Zuccarello (2009), “os problemas básicos da aprendizagem de uma LE surgem, principalmente, pelos hábitos da LM” (p.1). O processo de transferência de uma LE ocorre quando o aprendente vai buscar os seus conhecimentos linguísticos da LM. Estas podem ser positivas se estas influências da LM na LE forem uma ajuda e negativas se incitarem a erros (idem). O autor é também da opinião que quando falamos do ensino aprendizagem de uma língua estrangeira temos de ter em conta o conceito de interlíngua, em paralelo aos conceitos de interferência, transferência e fossilização, que são fenómenos que ocorrem na interlíngua:

“A *interlíngua* é o sistema de transição criado por um falante ao longo de seu processo de assimilação de uma língua estrangeira, e a linguagem por este produzida a partir do início do aprendizado, caracteriza-se pela interferência da língua materna, que ocorre durante todo o tempo de sua apreensão, até o aprendiz alcançar seu potencial máximo de aprendizado da língua estrangeira, porque, inevitavelmente formas da língua materna aparecerão no novo linguajar por ele usado”. (Zuccarello, 2009, p. 4)

Zuccarello (idem) diz-nos que estes fatores de interlíngua são mais comuns nos adultos do que nas crianças, porque nelas os hábitos linguísticos ainda não estão desenvolvidos e, ao

contrário de um adulto, a criança não se inibe em falar uma língua estrangeira. Este mesmo autor também define “transferência” e “fossilização”:

A transferência é o aproveitamento de habilidades linguísticas prévias durante o processo de assimilação de uma língua estrangeira, que, geralmente, ocorre quando se aprendem e se falam línguas com alto grau de semelhança, isto é, quando formas de uma língua são transportadas para outra, causando desvios perceptíveis no âmbito da pronúncia, do vocabulário, da estruturação de frases, seja no plano idiomático seja no cultural.

A fossilização ou cristalização refere-se aos erros e desvios no uso da língua estrangeira, internalizados e difíceis de serem eliminados porque as necessidades de comunicação na língua estrangeira enfrentadas pelo aluno podem ter exigido uma frequente produção de linguagem imprecisa, que se manifesta também nas simplificações, empréstimos e decalques semânticos e sintáticos quando da apreensão de uma língua estrangeira (Zuccarello, 2009, p. 5).

Pensamos ser relevante referir estes fenómenos, principalmente o da fossilização e cristalização, porque as transferências que citamos em primeiro lugar são mais comuns quando a LE é muito semelhante à LM, o que não é o caso do inglês e do português. Quando aprendemos duas línguas ocorrem sempre fenómenos de interferência, o mais grave é quando estes erros são recorrentes e dificilmente são eliminados, fossilizando-se (idem). O professor tem de orientar os alunos para que a fossilização e cristalização não ocorram com frequência.

Outros autores como Souza, Corsi & Gomes (2006), acreditam que o ensino da LM é benéfico para a aprendizagem da LE e, por sua vez, os conhecimentos da LE ajudam ao desenvolvimento da LM na alternância dos códigos linguísticos. Estes mesmos autores questionam-se sobre de que maneira o conhecimento que possuímos da LM irá influir no desenvolvimento da aprendizagem da LE, tendo em conta a produção escrita dos alunos. O ensino da LE está relacionado com a cultura de cada país. A aprendizagem de uma LE provoca nos alunos uma “consciência linguística”, que é adquirida tomando conhecimento que existem valores, comportamentos, culturas diferentes e “atitudes languageiras” distintas em cada país. Por outras palavras, existem várias formas de apreender o mundo que nos rodeia (Souza, Corsi & Gomes, 2006). Graciez (1998) também partilha da ideia de que se deve envolver a aula de LE no contexto cultural. Partindo da linguagem, o aluno interage na sociedade como um ser discursivo, como um cidadão. Tendo isto como base na nossa PES, permiti que os alunos fossem ao encontro da cultura de outros países, não nos focando só nos aspetos culturais da

língua alvo (Reino Unido), mas de outros países também. Por exemplo, procurei dar a conhecer os animais que vivem noutros países de expressão inglesa.

Pensamos ser pertinente no próximo ponto abordar as diferenças e semelhanças que ocorrem na aprendizagem da LM e LE.

1.3. Aprendizagem da língua estrangeira

Vivemos num mundo globalizado onde cada vez mais temos contacto com outras culturas e com outras formas de viver. As nossas salas de aula são multiculturais, onde as crianças aprendem a conviver com a diversidade. Como afirma Pinter (2017), o crescimento da diversidade no Ensino do 1º CEB é evidente. A razão deste crescimento é a mobilidade / emigração e parece-nos ser este o motivo pelo qual as salas de aula se estão a tornar cada vez mais heterogéneas e multiculturais.

A forma como uma criança aprende a LE é diferente da forma como uma criança aprende a sua LM. As características do aprendente e do meio onde ele aprende são muito importantes (Lightbown & Spada, 2013). São importantes na medida em que a personalidade do aprendente é relevante porque se for extrovertido tem mais facilidade de interagir com os outros e com o meio (idem), ou seja, é interagindo com o meio que a criança recebe o input da língua a aprender.

A comparação entre a aprendizagem da LM e da LE é importante e relevante, porque as crianças quando iniciam a aprendizagem de uma LE ainda estão num processo de aprendizagem da sua LM. Este processo vai além da sua infância. Dependendo da idade que inicia a aprendizagem da LE, estes dois processos podem estar mais ou menos interligados. Quanto mais nova a criança for, mais estes processos se interligam, devido ao facto de os “young learners” não pensarem na língua de uma forma consciente (Pinter, 2017).

Existem muitos outros autores que corroboram com esta afirmação. Segundo Cameron (2001), algumas diferenças entre adultos e crianças são óbvias. A criança quer agradar o professor, avança com uma tarefa, mesmo que não perceba o porquê e como. Contudo, também perde rápido o interesse e a motivação por uma atividade se a achar mais difícil.

Em comparação com a aquisição da LM, a motivação é a palavra-chave no que diz respeito à aprendizagem da LE. Quando aprendemos a LM, tudo faz parte do nosso crescimento natural. Quando as crianças se mudam para outro país e têm de aprender uma nova língua, a

sua motivação para a aprendizagem é comunicar com as outras crianças da nova comunidade. No contexto formal de aprendizagem de uma língua, a fonte principal da motivação para as crianças é a professora e as atividades das aulas de inglês (Pinter, 2017).

De acordo com Pinter (idem), a aprendizagem é um processo ativo. Todos nós já observamos que quando as crianças estão interessadas elas envolvem-se. Isto acontece, por exemplo, quando estão completamente absorvidas pela história que estão a ouvir ou pelo jogo que estão a jogar. Por isso, é pertinente referir que na nossa PES foram realizadas várias atividades com um objetivo lúdico para motivar os alunos, permitindo assim que eles aprendam enquanto se divertem. Tentámos incluir várias atividades de escrita através de jogos. Nas palavras de Uberman (1979, p.2),

Many experienced textbook and methodology manuals writers have argued that games are not just time-filling activities but have a great educational value. W. R. Lee holds that most language games make learners use the language instead of thinking about learning the correct forms.

A linguagem usada na interação com os pais e professores é importante porque é um veículo de compreensão e aprendizagem. De acordo com Vygotsky (2004), toda a aprendizagem se faz através das interações sociais com os outros. O significado da linguagem tem implicações importantes para o professor em todas as salas de aulas, incluindo a sala de aula da LE. Por exemplo, os professores de inglês dos “young learners” têm de ter consciência que o seu uso da língua é frequentemente a principal fonte de “input” da língua. As crianças aprendem novas formas de linguagem em contextos significativos, por isso ouvir o professor é essencial tanto para aperfeiçoar a pronúncia como para fornecer novas oportunidades de compreensão do contexto. As crianças também necessitam de oportunidades para interagir com a professora e com os seus pares (Pinter, 2017).

O behaviorismo teve igualmente muita influencia no ensino da LE, especialmente na América do Norte, nos anos 40 e 70. Para os behavioristas as atividades da sala de aula são centradas na imitação e na memorização, através das quais os alunos memorizam diálogos e modelos de frases (Lightbow & Spada, 2006).

Outra perspetiva é a inatista que, tal como na LM, criticou a teoria behaviorista no que diz respeito à aprendizagem da LE. Enquanto que Chomsky afirma que esta teoria não tem implicações na aprendizagem da LE, outros linguistas afirmam que as gramáticas universais oferecem a melhor perspetiva para perceber a aquisição da LE (Lightbow & Spada, 2006).

Outros há, ainda, que afirmam que a GU é eficaz para perceber a LM, mas não é uma boa explicação para a aquisição da LE. Eles acreditam que a aquisição da LE tem de ser explicada por outra teoria (idem).

Conforme evidenciam Lightbow & Spada (idem), os linguistas que estudam a aquisição da LE sob a perspectiva da GU estão mais interessados na competência linguística dos aprendentes de nível avançado, em vez de na linguagem simples dos principiantes. O interesse deles radica no uso da LE e nas suas semelhanças com o uso que fazem os falantes nativos da mesma. Este tipo de investigação envolve julgamento gramatical e concentra-se mais no que o aluno sabe sobre a língua do que no uso que faz dela.

Para finalizar este ponto vou abordar a teoria de Krashen, porque este autor defende que a aprendizagem da LE deve ser feita de uma forma natural, como se de uma LM se tratasse. Entre 1977 e 1997, Krashen (1982) levou a cabo vários estudos relacionados com a aquisição da LE, pretendendo estabelecer uma ligação entre a teoria e a prática. Nesta busca, procura relações entre a prática pedagógica no ensino de uma LE e o processo de aquisição da LE. Com esta teoria, Krashen (idem) aborda a língua que é adquirida num ambiente natural, em que o aprendente está inserido na comunidade em que se fala a língua alvo.

Segundo as autoras Lightbow & Spada (2006), este Modelo de Monitor de Krashen (1982) de aquisição da LE foi influenciado pela teoria da aquisição da LM de Chomsky. Krashen apresentou este modelo no início dos anos 70, numa época em que as pessoas estavam descontentes com os métodos de ensino de línguas baseados no behaviorismo, descrevendo o seu modelo em cinco perspetivas/hipóteses(idem). Acrescentando ainda que existem dois modos independentes de se desenvolver habilidades em segundas línguas: aquisição e aprendizagem” e que segundo Krashen, a aquisição da LE é um processo muito parecido à forma como as crianças desenvolvem a sua LM. É um processo inconsciente, já que a criança que está a adquirir a língua está a interiorizar as regras da nova língua sem ter consciência desse fato. A correção é feita por intuição, quando a criança se apercebe que o que está a ser dito não faz sentido. Quanto à aprendizagem da L2, o aprendente tem consciência que está a aprender as regras de uma nova língua, está ciente delas e é capaz de falar sobre elas (idem).

Acerca desta hipótese, Lightbow & Spada (2006) realçam que, ao contrário da aquisição da LM, a aquisição da LE se desenvolve em sequências previsíveis. Por outras palavras, as características da linguagem que são mais fáceis de aprender não são as primeiras a serem adquiridas. Apresentamos, como exemplo, a regra de acrescentar um “s” à terceira pessoa do singular no presente do indicativo é fácil de perceber, mas alguns falantes da LE de nível mais avançado, por vezes, não a aplicam. Os dois autores acrescentam que a hipótese do “input”

(apresentada por Krashen) ocorre quando a pessoa é exposta à língua que contém “i+1”. Este “i” representa o nível de língua já adquirida e o “+1” é a metáfora para a língua (palavras, formas gramaticais, aspetos da pronúncia), que está um passo para além daquele nível.

Para Krashen (1985), o sucesso na aquisição de uma língua depende do filtro afetivo, que é uma barreira que impede os aprendentes de a adquirirem, mesmo que o “input” seja alto. Este filtro é a motivação, autoconfiança, ansiedade e estados emocionais.

Durante o período em que o ensino da LE estava em fase de transição entre abordagens que davam ênfase às regras de aprendizagem ou diálogos memorizados para abordagens que usam a língua com o enfoque no significado e os estudos de Krashen foram muito influentes. Desde essa época, a linguagem comunicativa, incluindo a imersão e o ensino baseado no conteúdo, foi implementada e os estudos de Krashen foram um ponto de partida para a investigação na aquisição da LE (Lightbow & Spada, 2006).

1.4. Diferenças e similaridades entre a aprendizagem da LM e a LE

Segundo Ortega (2009), quando iniciamos a aprendizagem de uma LE, já temos conhecimento da LM e, por vezes, de outras línguas. O conhecimento da LM influencia a aquisição da LE. Por sua vez, Cameron (2001) pensava que, em idade escolar, a criança já teria adquirido a LM na sua plenitude. Porém, chegou à conclusão que esta perspetiva não correspondia à realidade, uma vez que a literacia formal ainda está em desenvolvimento nesta faixa etária. Pinter (2017) reitera que algumas estruturas da língua falada são adquiridas mais tarde, devido à sua ligação à linguagem escrita. No entanto, considera importante salientar que, dependendo da idade de início da aprendizagem da LE, estes dois processos de LM e LE podem estar relacionados, podendo mesmo serem considerados semelhantes, uma vez que as crianças muito pequenas não têm consciência da estrutura formal de uma língua. Este processo é designado por “imersão” (Ribeiro, 2009; Pinter, 2017).

Ribeiro (2009) é da opinião que, até à entrada do 1º CEB, a criança já adquiriu todo o conhecimento da LM empiricamente e, a partir desta altura, este mesmo conhecimento passa a ser categorizado e esquematizado. As crianças passam a ter um conjunto de regras a seguir e a cumprir.

Segundo Ribeiro (idem), a aquisição da LM e, mais tarde, a aprendizagem da escrita, assumem uma função primordial no que concerne a sistematização e consciencialização da língua. Podemos afirmar então, que quando a criança inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira já possui uma consciência metalinguística, ou seja, tem consciência do funcionamento de uma língua e das suas regras.

Ribeiro (idem) afirma que, contrariamente ao que se pensava nos anos 50 e 60 do século XX, a aprendizagem de uma LE não se pode dissociar dos conhecimentos da LM. Malone (2012) corrobora com esta opinião e afirma que, se tivermos bases fortes a nossa língua materna pode constituir uma “ponte” de encontro com a LE.

Por sua vez, Pinter (2017) é da opinião que a exposição à língua estrangeira no quotidiano da criança e em contexto de sala de aula são feitas em condições diferentes. A diferença está na exposição à língua. Por exemplo, se na sala de aula as crianças não interagirem umas com as outras e com o professor, então o “input” recebido pode não ser da melhor qualidade. Brewster & Ellis (1991) ainda acrescentam que a motivação para a aprendizagem é diferente. Strecht- Ribeiro corrobora da mesma opinião:

Se examinarmos o uso de uma língua na sala de aula e o compararmos com o uso de que dela é feito fora desse contexto, concluiremos que há diferenças importantes entre esses dois usos. Estas diferenças são o resultado que decorre da organização de contextos para o ensino formal da língua que se processa dentro da sala de aula. Fora desta, contudo, em contextos naturais, a língua é um meio para um fim (Seliger, citado por Strecht-Ribeiro, 1990, p.40).

Ribeiro (2009) realça que a LM tem um papel muito importante nos diferentes estádios de aprendizagem de uma LE, particularmente numa fase inicial em que os aprendentes dependem, em termos metacognitivos, da sua LM. De acordo com Bates & Macwhinney (1989), o Modelo Competitivo da performance linguística é a teoria que explica como a aprendizagem da LM pode afetar o desenvolvimento da LE. Ter um bom domínio da LM pode ser um requisito para a aprendizagem da LE.

Lightbow & Spada (2006) acrescentam que, até finais dos anos 60, as pessoas tinham tendência em considerar o discurso dos aprendentes de uma LE como uma versão incorreta da língua-alvo. De acordo com a hipótese de análise contrastiva (HAC), os erros eram frequentemente assumidos como o resultado da transferência dos aprendentes da LM. No entanto, não podemos afirmar que todos os erros podem ser explicados apenas devido à transferência da LM. Muitos estudos demonstram que estes podem ser explicados pela

aprendizagem dos alunos da estrutura da língua-alvo em vez de ser pela tentativa de transferir padrões da LM (idem).

De acordo com Stern (1970), os conhecimentos que temos da LM interferem na aquisição da LE, originando, por vezes, erros porque há uma tendência de nos apoiarmos na estrutura da LM para produzir a LE. Afirma, pois, que “a presença da primeira língua no indivíduo aprendendo uma segunda língua é um fator que não pode e não deve ser ignorado” (Stern, 1970, p.64). Os erros cometidos devido a esta interferência da LM ocorrem de facto na LE, mas a fonte destes erros é a interlíngua em vez de intralíngua (Bailey, Maden & Krashen, 1974). Por outras palavras, como foi referido anteriormente, muitos dos erros cometidos na LE são muito parecidos com os que as crianças cometem na sua LM. Se virmos o exemplo das crianças que têm o inglês como LM, no início do processo de aquisição têm tendência a colocar a terminação -ed num verbo irregular. A pronunciar *singed* em vez de *sang* ou *bringed* em vez de *brought*. A criança nesta faixa etária tem tendência a generalizar as regras já existentes (Lightbow & Spada, 2006).

Como afirma Ribeiro (2009), à luz do século XXI, não podemos isolar as áreas do saber, incentivando-se a articulação entre as disciplinas e áreas curriculares. O mesmo acontece na aprendizagem de línguas estrangeiras, reconhecendo-se vantagens em articular com outras áreas, nomeadamente com os saberes da LM. Até recentemente, a aprendizagem de uma LE processava-se de uma forma completamente monolíngue, embora muitos professores se mostrem ainda relutantes em utilizar outras línguas quando lecionam a LE. De facto, lentamente estão a recorrer a outras línguas, principalmente à LM (idem). Mesmo quando o professor não recorre à transferência, o aprendente recorre quase sempre a este recurso quando é confrontado com algo de novo a aprender. Aqui o papel do professor é o de um orientador que ajuda o aluno a descobrir o que pode ser transferido de uma língua para outra (idem).

Durante a nossa PES, pudemos verificar que houve interferências da LM. Aquando da realização de uma atividade sobre a descrição física verificámos que alguns alunos colocavam o adjetivo depois do nome, como acontece em português: “hair blond”. Nesta situação, procurámos explicar de uma forma simples que em inglês o adjetivo surge depois do nome. Aqui, o conhecimento que o aluno tem da LM é fundamental, uma vez que tem de saber distinguir um adjetivo de um nome. Verificámos igualmente que a turma recorria várias vezes à LM, pois tinha algumas lacunas na produção e compreensão oral.

A motivação dos alunos e a interação comunicativa são fatores importantes para a aprendizagem de uma LE. Como tal, o professor deve procurar que a aprendizagem se torne

aquisição, ou seja, para que o processo de aprendizagem da LE se torne o mais próximo possível do processo da LM (Figueiredo, 1995).

Na nossa PES procurámos sempre diversificar as atividades dedicadas à escrita e tentamos ludificá-las. Deste modo, as crianças aprendem sem se aperceberem que estão num processo de ensino/aprendizagem. Pinter (2017) aconselha os professores a utilizarem uma atividade em que mostrem cartões com letras ou letras magnéticas para motivar as crianças a brincar com as possíveis combinações para formar palavras. Realçamos que recorremos a este tipo de estratégias e interações da nossa PES, na medida em que, ao longo deste nosso percurso, aplicámos com frequência este tipo de atividade, em que eram utilizados cartões com letras, tendo os alunos que formar várias palavras acerca de um tema abordado no plano de aula. Podemos observar exemplos destas atividades nas figuras um e dois abaixo enunciadas, com as palavras “cat” e “mystery”.



Figura 1 – Atividade de formação de palavras



Figura 2 - Atividade de formação de palavras

No próximo capítulo, propomo-nos a aprofundar a aprendizagem da escrita quer na LM, quer na LE, referindo algumas diferenças entre as duas línguas.

2. A ESCRITA E O INGLÊS NO 1º CEB

Ler e escrever é um processo que envolve vários conhecimentos que a criança obtém antes e após a entrada na escola. É um processo de aprendizagem, de prática e de aperfeiçoamento. Aqui a criança já domina a comunicação oral, conseguindo já comunicar de uma forma autónoma. De acordo com Batista, Viana & Barbeiro (2011), “perceber as diferenças significativas entre escrita e oralidade ajuda a compreender algumas das estratégias pedagógicas que é preciso ativar para motivar para a escrita e desenvolver o seu ensino/aprendizagem” (p.9).

Com a aprendizagem da leitura e da escrita pretende-se que a criança desenvolva esta mesma autonomia para compreender e ser compreendida pela sociedade (Coutinho & Fonte, 2006).

Souza, Corsi & Gomes (2011) acrescentam que a sala de aula é o ambiente ideal para a apreensão de códigos da LM e LE. Aqui ficam demonstradas as transferências, como por exemplo na produção escrita. Por sua vez, Costa (1999) afirma que a escrita é uma ferramenta que auxilia o ensino e a aprendizagem.

Segundo Cole & Feng (2015), alcançar um nível elevado de literacia é um objetivo de todas as crianças no 1º Ciclo do Ensino Básico. Este desafio torna-se maior para os alunos de inglês, principalmente no domínio da escrita, porque esta tornou-se muito importante devido ao mundo ser orientado para o texto.

Como referimos anteriormente, de acordo com a nossa experiência enquanto professores, a competência de expressão escrita em língua estrangeira, nomeadamente no processo de ensino-aprendizagem de inglês, é uma das áreas em que os alunos apresentam mais dificuldades, uma vez que nas suas produções se verifica a presença de interferências da língua materna. A criança tem de possuir um bom domínio da LM para facilitar a aprendizagem de uma LE. Como afirma Frazier (2003), para ser capaz de escrever em inglês, tem de se ter boas bases da língua falada e também têm de possuir um bom desenvolvimento dos “skills” que ajudam as crianças a escrever, tais como compreensão oral, produção oral e leitura, características que fazem parte dos pré - passos da pré-escrita.

Durante a nossa PES, verificamos que a turma tinha algumas dificuldades na produção e compreensão oral, assim como na produção escrita, pois por vezes transferiam estruturas da LM e misturavam português com inglês. Nestas situações procurámos orientar e, sempre que foi necessário, recorreu-se à LM.

Segundo Kress (1989) é essencial que dominemos a expressão escrita como a expressão oral ao referir:

Command of writing gives access to certain cognitive, conceptual, social and political arenas. The person who commands both the forms of writing and of speech are therefore constructs in a fundamentally different way from the person who commands the forms of speech (Kress, 1989, p.46).

É importante frisar que as crianças nesta faixa etária habitualmente gostam de escrever. Dias & Mourão (2005) afirmam que as crianças aos oito anos estão a iniciar a escrita, por isso qualquer que seja a atividade de escrita é considerada uma novidade. Até a realização de uma cópia tem um carácter de novidade. A escrita dá uma oportunidade de transmitir uma mensagem, pois é um meio de comunicar com os outros. Por essa razão, como professores, devemos criar oportunidades para a comunicação escrita, dando à criança tarefas, como por exemplo, a escrita de convites, menus e descrições dirigidas aos colegas (idem).

Segundo estes mesmos autores,

a iniciação à escrita no 1.º CEB consistirá inicialmente em atividades de cópia, mas pode ser interessante a produção de etiquetas, a categorização e listagem de palavras, assim como completar pequenos textos apropriados às capacidades da criança. Desde que as atividades de escrita tenham um propósito, as crianças gostarão de as fazer, por isso é importante dar-lhes sempre uma razão para escrever (Dias & Mourão, 2005, p.20).

Julgamos ser pertinente referir que, na nossa PES, procurámos realizar atividades de escrita mais lúdicas que motivassem para a aprendizagem e procurámos responder à nossa questão de investigação, pois pretendíamos saber se, com a transição para o inglês curricular no 1.º CEB, a escrita ganhou mais relevância.

Para se entender melhor este processo de transição optámos por, no próximo ponto, fazer uma breve contextualização do inglês no 1.º CEB, para dar a conhecer um pouco da história do inglês no 1.º CEB Portugal e para percebermos como se processou a transição como AEC para o inglês curricular a partir do 3.º ano do CEB.

2.1. Das orientações programáticas às metas curriculares

A aprendizagem de LE no 1.º CEB tem que colocar a criança exposta a uma língua e cultura diferentes, de países europeus falantes dessa língua (Cruz & Medeiros, 2006, p. 15):

... early language learning also allows the expansion of pupils' horizons by contacting with different languages and cultures, developing a conscience of the Other, towards an exposure towards the linguistic and cultural diversity of Europe. Moreover, this will promote a learning based on European diversity, preparing the ground for a more advanced plurilingual teaching as well as promoting confidence in the success of foreign language learning throughout the children's lives. Using other words, the early introduction of a foreign language helps children to develop the understanding towards different people and allows the intercomprehension among people.

Sim-Sim (1998) corrobora com a ideia que a idade infantil é um período propício para o desenvolvimento da linguagem, assim como para uma aquisição mais natural de qualquer código linguístico. Já Strecht-Ribeiro (2002) afirma que as crianças possuem uma maior plasticidade do aparelho articulatório, permitindo-lhes produzir variados sons, mesmo o que não pertencem à LM.

O ensino precoce de LE em Portugal é recente e data do fim dos anos 80. De acordo com Dias & Mourão (2005), em 1989, a hipótese de aprendizagem de LE era um dos aspetos inovadores da reforma do sistema educativa (Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, artigo 5º, ponto 1.), afirmando que no 1.º CEB as escolas poderiam oferecer a iniciação à LE, num contexto lúdico, tendo em conta a sua realização oral (Dias & Mourão, 2005).

A educação está em mudança em Portugal, uma mudança que reside nas alterações curriculares, na gestão dos agrupamentos de escolas e em cada estabelecimento de educação e ensino. A escolaridade obrigatória abrange o 12º ano e prepara-se para abranger a educação pré-escolar.

É nesta conjunção que despontam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1.º CEB. As AEC tiveram início no ano letivo de 2005/2006 com o Programa, a nível experimental, de Generalização do Ensino de Inglês nos 3º e 4º anos de escolaridade, tendo evoluído para uma oferta formativa de atividades, atribuindo à escola um novo conceito de escola a tempo inteiro. O despacho que cria o programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3º e 4º anos do 1.º CEB é o Despacho nº 14 753/2005.

As AEC, inseridas numa estratégia para este nível de ensino, são enquadradas pela "parceria" de outras medidas, como um programa que visa fazer face às dificuldades das famílias em assegurar o acompanhamento dos seus educandos, encarando-o como uma solução pouco dispendiosa, senão gratuita, para um período de tempo que era assegurado por Centros de Atividades de Tempos Livres, nem sempre acessíveis. Mais tarde, em 2008, o Despacho nº 14460/2008, de 26 de maio, alarga a obrigatoriedade da oferta do Inglês nas AEC a todo o 1º Ciclo e alterou o Despacho de 12591/ 2006, de 16 de junho. Quem promovia as AEC eram as entidades exteriores em parceria com as escolas (Despacho nº 14 753/2005, de 5 de junho). A partir do Despacho nº 9265-B/2013, de 15 de julho, ao grupo dessas possíveis entidades, passou a integrar-se os agrupamentos de escolas.

O relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1º Ciclo defende a integração do ensino do inglês com duas a três horas semanais. Também defende a introdução do inglês a partir do 3º ano com possibilidades de alargamento gradual aos primeiros anos. Uma vez introduzido no 1º ano, os dois primeiros anos deverão ser de "iniciação à língua e de sensibilização para a diversidade linguística e cultural, privilegiando uma abordagem comunicativa" (CNE, 2013, p.4). Já nos 3º e 4º anos as aprendizagens deverão "centrar-se nas componentes de escrita, leitura e oralidade integrando os conteúdos das outras disciplinas" (idem).

Desta forma, e após os vários relatórios elaborados, o Ministério da Educação, através do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como a definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e a criação de um novo grupo de recrutamento (120). A introdução do inglês como disciplina curricular surge após sucessivos estudos de impacto que revelaram o sucesso da língua inglesa como AEC, tanto nos alunos, como nas famílias e no contexto escolar. No entanto, verificaram-se algumas disparidades entre os diferentes estabelecimentos de ensino e o principal factor apontado é a falta de um currículo organizado. Por esse motivo, com o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro o governo,

(...) decidiu que importava proceder a uma mudança curricular que assegure a todos os alunos do 1.º ciclo do ensino básico o estudo da língua inglesa inserida no currículo e com um grau de exigência apropriado, de forma uniforme (...) harmonizar e tornar coerente todo o ensino da língua inglesa (...) tendo em vista os

níveis desejáveis a atingir do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL, 2001, p. 6065).

Sendo assim, apresentou a introdução da disciplina no plano de estudos curriculares do 3º ano, “procurando dar maior coerência e solidez ao ensino deste idioma fundamental no mundo moderno (...) harmonizar e tornar coerente todo o ensino da língua inglesa (...), tendo em vista os níveis desejáveis a atingir do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” (QECRL, 2001, p. 6065).

Nesse sentido, à semelhança do que já acontecia desde 2012 nos outros ciclos do Ensino, em que passaram a existir metas curriculares. Foram criadas metas curriculares para o 1º Ciclo de modo a proporcionar e assegurar a todos os alunos do 1.º ciclo do ensino básico o estudo da língua inglesa inserida no currículo e com um grau de exigência apropriado, de forma uniforme, e com metas curriculares adequadas à progressão mais rápida nos ciclos subsequentes” (idem)

Esta alteração visou não só a homogeneização no ensino da língua inglesa como garantiu um progresso mais sólido ao longo dos anos, permitindo que assim, “no final do período de sete anos consecutivos de ensino obrigatório da língua, seja possível atingir um domínio mais exigente e mais harmonizado com os referenciais internacionais existentes” (idem).

Assim, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, a disciplina passa a ser de caráter obrigatório para todos os alunos que ingressem o 3º ano de escolaridade a partir do ano letivo de 2015-2016 (inclusive), tendo, pelo menos, duas horas semanais. Relativamente ao 1º e 2º anos, afirma-se que cada escola, de acordo com os recursos disponíveis, poderá proporcionar um complemento ou uma iniciação da língua inglesa.

Pensamos ser pertinente estabelecer uma perspetiva comparativa entre as orientações programáticas do 3º e 4º anos e as Metas Curriculares para o Ensino do Inglês no 1º CEB no domínio da oralidade, escrita e leitura, uma vez que um dos nossos objetivos é saber o que mudou com a transição do inglês em contexto AEC para o inglês curricular.

No que diz respeito à leitura e escrita, nas Orientações Programáticas há uma breve referência à expressão escrita e à leitura, dando-se mais relevância à oralidade: “Dê ênfase à audição e à oralidade, especialmente na fase inicial. No entanto, a leitura e a escrita podem desempenhar um papel de apoio crítico e não devem ser negligenciadas” (Bento et al, 2005, p.13). Este ponto engloba a leitura e a escrita, já que estas estão interligadas. Noutro ponto das orientações, incita-se à reprodução escrita de enunciados orais sempre que o professor julgue necessário (Bento et al, 2005). Enquanto que nas metas de aprendizagem no domínio da leitura, aconselha-se que o aluno seja familiarizado com palavras e frases simples e sempre

que possível associadas a imagens ou músicas, no caso das canções e pequenas histórias (Bravo et al 2014). Por sua vez, no domínio da escrita, incide-se em vocábulos isolados, expressões e frases simples, na legendagem de imagens e na formulação de pequenos textos (idem). Contudo, nas metas não se deixa de privilegiar a oralidade: “é uma aprendizagem que se consolida de forma gradual, partindo da compreensão oral e da repetição, (...) em articulação com a leitura e a escrita. Dá-se destaque ao léxico contextualizado” (Bravo et al, 2014, p. 3), como podemos verificar na tabela 1 abaixo enunciada.

Tabela 1 – Análise comparativa entre as orientações programáticas e as metas curriculares no domínio da leitura, escrita e oralidade

	Orientações Programáticas	Metas Curriculares de inglês - 1º CEB
Leitura	Propõem que a operacionalização curricular deste referencial: • “dê ênfase à audição e à oralidade, especialmente na fase inicial. No entanto, a leitura e a escrita podem desempenhar um papel de apoio crítico e não devem ser negligenciadas;” (p.13)	• “Pretende-se, neste domínio, familiarizar o aluno com palavras e frases simples, sempre que possível acompanhadas por imagens ou por música (no caso das canções). As frases simples poderão surgir em pequenas histórias, adaptadas para o nível elementar.” (p.4)
Escrita	• “dê ênfase à audição e à oralidade, especialmente na fase inicial. No entanto, a leitura e a escrita podem desempenhar um papel de apoio crítico e não devem ser negligenciadas;” (p.13) • “incrementar a reprodução escrita de enunciados orais sempre que se julgar pertinente fazê-lo;” (p.13)	• “A escrita incide em vocábulos isolados, expressões fixas e frases simples, consistindo na legendagem de imagens e de pequenos textos sobre si e suas preferências.” (p.4)
Oralidade	• “inclua a discriminação e imitação de sons, entoações e ritmos em realizações linguísticas significativas;” (p.13)	• Nas metas não se deixa de privilegiar a oralidade. “É uma aprendizagem que se consolida de forma gradual, partindo da compreensão oral e da repetição, para as situações simples de interação e de expressão em articulação com a leitura e a escrita. Dá-se destaque ao léxico contextualizado.” (p.3)

2.2. As orientações para a aprendizagem da escrita na língua materna e na língua estrangeira

A escola de hoje em dia tem a preocupação de desenvolver as capacidades de escrita dos seus alunos na sua LM. Para isso, o aluno tem de ser motivado para a escrita, devendo esta motivação iniciar nos primeiros anos de escolaridade.

Segundo Pereira & Azevedo (2003), começou-se a dar mais valor à escrita e ao seu ensino ao longo dos tempos. A escrita não era vista como objeto de estudo, mas sim como uma aprendizagem que era a transferência de outras competências, como a leitura, oralidade e gramática (Brás, 2012). De acordo com Sim-Sim, Duarte & Ferraz a escrita é um “processo complexo de produção de comunicação” (1997, p. 29). Não sendo uma atividade de aquisição espontânea e natural, exige ensino explícito e sistematizado e uma prática frequente e supervisionada. Pereira (2002) também é da mesma opinião ao afirmar que escrever é uma atividade que requer uma aprendizagem específica e que requer treino sistemático e consciente, sendo necessário trabalhá-la de modo racional e organizado.

Segundo Simões (2012, p. 17), “a transição da linguagem oral para a linguagem escrita assume um caráter específico, uma vez que são aspetos, muitas vezes não coincidentes”. Para Amor (2012), a escrita é uma atividade que assume um papel privilegiado em termos de desenvolvimento cognitivo, na medida que ocorrem como forma de objetivar e de estruturar o pensamento e a flexibilidade linguística, incluindo a escrita que traduz os fenómenos do oral.

É no início da escolaridade obrigatória que se deve começar a aprendizagem da linguagem escrita. O domínio da linguagem escrita é relevante e muito importante para mais tarde a criança ser, como adulto, inserida numa sociedade em que a linguagem escrita tem um lugar de relevo (Adams, 1990; Byrne, Fielding-Barnsley & Ashley, 2000; Snow, 2002).

Apesar dos inúmeros esforços que têm sido levados a cabo para dar um pouco de atenção à linguagem escrita e para melhorar o ensino em Portugal nos primeiros anos de escolaridade, ainda podemos constatar que existem muitos alunos que sentem dificuldades na leitura e na escrita (Gaitas, 2003).

O Programa de Português do Ensino Básico, elaborado pelo Ministério da Educação, é revelador desta preocupação com a aprendizagem e desenvolvimento da LM:

Os programas a seguir explanados foram concebidos e desenhados à luz da clara consciência de que a disciplina a que se reportam ocupa um lugar de capital importância na economia curricular em que se integram. Por outras palavras: o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros. Se muitas vezes designamos o Português como língua materna, não o

fazemos certamente por acaso: naquela imagem representa-se bem a noção de que a língua que aprendemos (e que a escola depois incorpora como matéria central) está directamente ligada à nossa criação e ao nosso desenvolvimento como seres humanos. (...) A nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados. Por isso mesmo, numa das já citadas recomendações da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português dizia-se que “importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem excepção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteadada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem” (Ministério da Educação, Programa do Português do Ensino Básico, 2009, p.6).

Segundo Vygotsky (1987), a escrita é uma representação da fala, uma espécie de álgebra da linguagem oral. Uma vez dominada, a linguagem escrita transforma-se numa nova forma de representação, complementar da fala (Niza, Segura & Mota, 2011). Outro autor que corrobora com esta ideia é Zorzi (1998) ao afirmar que a escrita é uma espécie de transcrição da oralidade, por isso se diz que para escrever bem é preciso saber falar bem, assim como é necessário ouvir bem para falar bem. Ele acrescenta ainda que, se a língua escrita fosse apenas a transcrição da língua oral, a única língua existente seria a oral (Brás, 2012).

Neste momento esta ideia já está desatualizada, pois segundo Martins & Niza (1998), aprende-se a escrever, escrevendo, tornando-se a escrita um modelo para a fala indo assim ao encontro do que foi dito,

Não só o pensamento se realiza na linguagem, como a linguagem escrita desempenha funções determinantes no desenvolvimento da linguagem oral. A escrita afeta a consciência e a própria cognição, ao fornecer um modelo para o discurso, uma teoria para se refletir sobre o que se diz e sobre o que os outros dizem. Após a aquisição da escrita, a fala passa a ser moldada pela linguagem escrita, ou seja, a escrita torna-se num modelo para a fala (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 15).

Como afirmam Pereira & Azevedo (2003), aprende-se a escrever realizando exercícios de manipulação de frases, parágrafos e textos, transformando, apagando, substituindo, incluindo ou suprimindo os elementos linguísticos e discursivos.

A escrita é muito importante porque é através dela que os alunos são avaliados em todas ou quase todas as áreas curriculares. Por este motivo, temos de ir ao encontro de uma didática da escrita que ajude o aluno a ser reflexivo naquilo que escreve, de forma tenha um espírito criativo. A leitura não pressupõe a escrita, mas, pelo contrário, a escrita pressupõe sempre a leitura (Niza, Segura & Mota, 2011). Por este motivo quando se dá a iniciação à linguagem escrita, esta não deve ser separada da atividade da leitura. A linguagem escrita, através da sua produção, incorpora sempre compreensão (Idem). Como afirma Niza, Segura & Mota (2011), “escrever pode servir como um veículo para pensar melhor, ao mesmo tempo que permite que os alunos explorem as diversas áreas curriculares e desenvolvam a sua literacia cultural”.

Após abordarmos a aprendizagem da escrita na LM, vamo-nos agora centrar na aprendizagem da escrita na LE. Este é um tema um pouco controverso, não no aspeto da aprendizagem da escrita propriamente dita, mas sobretudo em encontrar resposta sobre quando será mais benéfica a sua introdução. Por esta razão, pensámos que o ensino da escrita deve ser iniciado desde cedo. Segundo Raimes (1983), o importante é que as crianças detenham primeiro algumas competências orais e que saibam escrever na sua LM (o que acontece por volta dos 6 anos) e que, mais tarde, comecem a escrever o alfabeto para, posteriormente, estarem aptos a escrever pequenas frases, como por exemplo “I like dogs”.

Jones, Reutzel & Fargo (2010) corroboram com esta opinião, afirmando que um dos obstáculos para o sucesso da aprendizagem da LE dos alunos é a escrita. Escrever é uma componente da linguagem (Cole & Feng, 2015). Berman & Cheng (2010) acrescentam que os alunos consideram que escrever é mais difícil do que ouvir ou ler.

Segundo Cole & Feng (2015 citando Bialystok & Bryan, 1985), existem várias razões para a escrita ser o último domínio a ser adquirido. Uma delas é que é preciso ter um conhecimento mais detalhado da língua para escrever. Além disso, os nativos de inglês têm outros conhecimentos da língua que um aluno de LE não tem. O vocabulário que os alunos dominam é mais limitado e sentem-se por vezes frustrados por não conseguirem expressar as suas ideias através da escrita (Cole & Fang, 2015). Por este motivo as crianças devem ser motivadas desde cedo a escrever em inglês. Como afirma Frazier (2013) escrever noutra língua pode ser muito divertido. É muito bom enviar mensagens numa língua que elas percebam, descrever uma imagem, criar histórias e canções, entre outras atividades de escrita. Por isso o papel dos professores de Inglês no 1º CEB é motivar os alunos para escrita em inglês. Quando iniciam a

aprendizagem do inglês, as crianças gostam muito de aprender as letras, de saber como se escreve em inglês, de escrever pequenos textos sobre as suas preferências, como por exemplo sobre os seus animais de estimação. É este entusiasmo pela escrita que nós professores não podemos permitir que eles percam, e devemos ajudá-los a desenvolver a escrita enquanto desafio. Mas o que podemos fazer para as crianças preservarem o entusiasmo e desenvolverem as suas capacidades de escrita em Inglês? Mais tarde, na parte prática, falaremos com mais pormenor sobre a melhor forma de os motivar, mas podemos referir que na nossa PES trabalhámos desde o primeiro momento os “Four Skills” (compreensão oral, produção oral, leitura e escrita), indo ao encontro das Metas Curriculares do Ensino de Inglês no 1º CEB e abordando os vários domínios das metas, incidindo preferentemente no domínio da escrita. Procurámos sempre iniciar uma unidade com a compreensão oral; posteriormente, para consolidar a aprendizagem recorriámos às atividades escritas, muitas vezes utilizando o manual, porque verificámos que o manual utilizado contemplava algumas atividades de escrita, como o preenchimento de espaços lacunares.

As crianças desta faixa etária gostam de escrever. É uma novidade, qualquer atividade de escrita os entusiasma, mesmo uma simples cópia (Dias & Mourão, 2005), como já referimos atrás.

No próximo ponto iremos abordar as diferenças fonológicas entre a LM e LE para termos consciência da razão de alguns erros dados pelos alunos na produção escrita.

2.3. Transferências grafo-fónico-fonológicas

De acordo com Faleiros (2004, p.17),

os alunos veem a LM como algo amplo, uma vez que a dominam como falantes nativos, e seu conhecimento da língua materna será sempre o suficiente para que encontrem recursos que os auxiliem na comunicação. Essa visão não ocorre quando esses mesmos alunos lidam com a LE, visto que seu domínio da LE ainda é muito restrito, o que os leva, muitas vezes, a fazerem mais uso da LM na sala de aula do que deveriam. Concentrar-se muito na LM poderá com certeza impedir que o aluno acione o conhecimento adquirido da língua em questão, retardando ou evitando, assim, a fluência e a competência comunicativa na LE.

Quando iniciamos a aquisição da LM, o processo não é simples nem rápido. Desde muito cedo que estamos expostos à língua. Mais tarde começamos a utilizá-la naturalmente, assim adquirindo a competência comunicativa. Com uma LE este processo torna-se mais complexo, já que possuímos padrões da LM, como por exemplo conhecimento do inventário fonémico, ritmo e entoação e servimo-nos destes recursos ao comunicar na LE. A este fenómeno dá-se o nome de “transferência fonológica” (TF) (Alves & Silva Jr, 2015). Alves & Silva Jr (2015) acrescenta, ainda, que quando as duas línguas têm o mesmo sistema alfabético, como é o caso do português e inglês, os alunos tem tendências em transferir padrões da LM para a LE (idem).

Uma das dificuldades que os alunos apresentam é quando procuram imitar um som diferente do da sua LM. Isto acontece quando encontram uma proximidade articulatória entre os fonemas das duas línguas. Como não encontram diferenças entre os fonemas, o falante tem a tendência de utilizar um fonema idêntico ao da sua LM. Deste modo, esta transferência é transportada para a forma escrita (Steinberg, 1985).

De acordo com Akamatsu (2002), o sistema ortográfico da língua inglesa é opaco, ou seja, não tem uma relação grafema-fonema regular, como existe no português, que possui um sistema ortográfico transparente, onde existe esta relação grafema-fonema regular. Devido a este facto, os alunos ao escreverem palavras da língua inglesa vão procurar essa relação grafema-fonema e o resultado não é o desejado. Na nossa PES, verificámos que os alunos faziam esta transferência. Podemos exemplificar com a palavra “meat” em que os alunos ao passarem para a forma escrita escrevem “mit.”

É relevante referirmos que o uso da língua inglesa por parte do professor dentro da sala de aula é crucial para que os alunos também a utilizem. Sousa & Tomé (2012, p.8) partilham a mesma opinião ao afirmarem que:

é papel do professor insistir no uso da língua ensinada o máximo possível com a finalidade de promover ao máximo o ensino da mesma. Se o professor não utiliza a língua estudada em aula, os alunos não verão necessidade de utilizá-la também.

No nosso estágio tentámos sempre ser um exemplo para os alunos, usando a língua inglesa sempre que possível, incentivando-os à sua utilização.

Para finalizarmos este ponto, podemos referir que existem de facto interferências da LM na LE no que concerne o nível fonológico. Os elementos linguísticos da LM são utilizados na LE provando, assim, que os alunos criam uma interpretação pessoal da estrutura da língua inglesa, agregando aspetos da LM à LE (Sousa & Tomé, 2012).

No próximo ponto iremos sugerir algumas abordagens de aprendizagem da escrita em inglês e em seguida enumerar algumas atividades para promoção da escrita que podemos

aplicar na sala de aula, de forma a motivar os alunos para a escrita. Muitas destas atividades foram aplicadas na nossa PES e outras não, mas mais tarde abordaremos mais em pormenor aquelas que foram aplicadas.

3. AS ABORDAGENS DA ESCRITA EM CONTEXTO DO ENSINO O INGLÊS NO 1º CEB

Como referimos anteriormente, iremos sugerir algumas abordagens relacionadas com o ensino da escrita da língua inglesa. Conforme indicado na nossa introdução, o paradigma da educação mudou nas ultimas décadas e isto reflete-se na forma de ensinar. Temos de procurar estratégias que levem os nossos alunos a terem vontade de ir para a escola. Segundo Souza et al (2006, p.1),

(...) muito se tem discutido sobre o ensino de Língua Estrangeira (doravante LE), sobre novos conceitos, metodologias, novas teorias de ensino-aprendizagem de LE, que necessitam acompanhar as mudanças proporcionadas pela atividade tecnológica que avança a cada dia. A Língua Estrangeira desempenha um papel de relevância em nossa sociedade, que requer profissionais qualificados e bem instruídos.

Das quatro competências de uma língua, a escrita é uma das mais importantes. Os alunos aprendem através da compreensão oral e da leitura, mas mostram a sua competência na produção oral e na escrita. Como afirma Pontecorvo (2003, p.137), “aprender a escrita é aprender um novo léxico, uma nova morfologia e um novo modo de estruturar e separar as partes do discurso. Tudo isto requer um uso progressivamente consciente das convenções dos sistemas da escrita e dos textos escritos”.

Segundo Littewood (1984), existem várias formas de comunicar, como por exemplo, participar numa conversa na LE. Nesta situação temos de entender o que é dito e também necessidade de nos fazermos entender. Ser capaz de ler na LE não implica que somos capazes de escrever, produzir ou compreender oralmente a LE. Segundo Littewood (idem), ser capaz de escrever um texto na LE também não implica sermos capazes de produzir ou compreender oralmente a LE. Naturalmente se espera que sejamos capazes de ler um texto na LE (idem).

Na opinião de Pinter (2017), as crianças que não são nativas não têm um bom conhecimento do inglês oral quando começam a aprender a ler e a escrever em inglês, não estando familiarizadas com uma variedade de canções, histórias, rimas e frases do dia a dia nesta língua, ao contrário das crianças nativas.

Iremos agora focar a nossa atenção numa abordagem utilizada para introduzir a escrita no 1.º CEB intitulada “Jolly Phonics”. Segundo Loyd (1992), o objetivo é ensinar crianças a ler e a escrever através de um programa fónico. Ensinam-se os quarenta e dois sons da língua inglesa e não só os sons das letras. Cada som de letra corresponde a uma ação. De seguida, aprendem a ligar os sons às letras para formar palavras e depois lerem. Ao mesmo tempo aprendem a escrever, identificando os sons em palavras e relacionando as letras com esses sons (idem). De acordo com o que verificamos no site¹ referente a esta abordagem, esta é uma abordagem lúdica e multissensorial, muito motivadora tanto para as crianças como para os professores. Os sons são divididos em sete grupos. Os sons não se ensinam por ordem alfabética, pelo que as crianças são capazes de formar palavras desde cedo.

O papel do professor é guiar as crianças passo a passo através de fichas de trabalho fotocopiáveis. Seguindo este método de ensino, os professores asseguram-se que as crianças irão ler e escrever de uma forma independente muito mais rápida (Lloyd, S. 1992). Verificamos também no site previamente indicado que as crianças aprendem os cinco principais “skills” para leitura e escrita:

1. Aprender os sons das letras: são ensinados os quarenta e dois principais sons do alfabeto assim como diagramas tais como “sh”, “th” e “eu”.
2. Aprender a formação da letra: usando diferentes métodos multissensoriais. as crianças aprendem como formar e escrever as letras.
3. Juntar as letras: as crianças são ensinadas a juntar os sons para ler e escrever as palavras novas.
4. Identificar os sons em palavras (segmentação): ouvir os sons em palavras dá às crianças o melhor começo para melhorar a ortografia.
5. Palavras difíceis: as palavras difíceis têm grafias irregulares e as crianças aprendem estas separadamente.

Outra metodologia utilizada na LE é aprender através do “storytelling”. Segundo Guillen & Bermejo (2011), muitos autores estão de acordo que as histórias são um excelente veículo para o ensino-aprendizagem de uma LE, porque contêm todos os ingredientes com que os alunos podem beneficiar. Do ponto de vista linguístico, o “storytelling” é uma ótima

¹Para mais informações, é favor consultar: <http://jollylearning.co.uk/overview-about-jolly-phonics/>

ferramenta para desenvolver os “four skills” do inglês, pois o aluno inicia no nível da palavra até atingir o nível da frase e finalmente é capaz de ler a história na LE (idem).

Na nossa PES, esta metodologia foi usada na aula referente ao “Halloween”, pois foi lida aos alunos uma história. Posteriormente, foi-lhes entregue cartões referentes à história e em grupos tiveram de os ordenar de acordo com a narrativa para mostrarem a sua compreensão.

Mais à frente, na segunda parte deste relatório, abordaremos, com mais pormenor, esta e outras abordagens. De seguida, no ponto 4, iremos enunciar atividades de inglês para promoção da escrita.

4. A APLICAÇÃO DE ATIVIDADES DE PROMOÇÃO DA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA

Na sala de aula de língua inglesa deve-se trabalhar os “four basics skills” de uma língua estrangeira, ou seja, compreensão oral, produção oral, leitura e escrita, todos eles importantes na aprendizagem. Segundo Little & Simpson (2006), a componente oral também é importante porque a fala precede a escrita. O primeiro passo é desenvolver as capacidades de compreensão e de produção oral dos alunos. A aprendizagem do vocabulário oralmente é a base para o subsequente reconhecimento de palavras e uma compreensão da correspondência som-símbolo.

Também a APPI (Associação Portuguesa de Professores de Inglês), no seu parecer sobre as metas curriculares do 1ºCEB afirma:

Apesar de se concordar com a ênfase na oralidade, considera-se que no 4º ano se deve trabalhar mais a escrita. Para ambos os anos é proposto somente que os alunos escrevam palavras contextualizadas. No 4º ano, os alunos poderão e deverão escrever já pequenas frases como: *I'm nine; My favourite sport is...; I've got a dog* (2014, p. 4).

Mais recentemente, Frazier (2013) corrobora com esta teoria, afirmando que para escrever em inglês a criança deve ter bases e compreender a linguagem oral. Mas nós professores temos de criar oportunidades para reverem o vocabulário que já aprenderam. Também têm de saber escrever o alfabeto para soletrarem palavras de que já têm conhecimento. Ler é muito importante para as crianças se tornarem mais familiarizadas com a linguagem e para desenvolverem o vocabulário (idem). O objetivo é dar uma oportunidade aos alunos de realizarem um maior número possível de atividades que envolvam a escrita. A forma como a escrita é trabalhada na sala de aula pode ser mais tradicional ou mais inovadora.

Uma das formas de trabalhar a escrita na língua inglesa é através de exercícios de soletração, mas de uma forma lúdica, como por exemplo com letras magnéticas com o objetivo de formar e soletrar as palavras. Segundo Homstad & Thorson (1996), podemos aproveitar as atividades de soletração para desenvolver e reforçar a pronúncia, leitura e escrita. No entanto, não devemos dar-lhe demasiado ênfase, pois esta atividade está mais relacionada com a compreensão e a produção oral.

Pinter (2017) partilha da mesma opinião, dizendo que a criança não fica apta a ler só com o simples fato de saber as letras, mas pode: soletrar palavras em inglês (o seu nome ou o dos colegas, por exemplo), jogar jogos de palavras como o “enforcado”, adivinhar qual a palavra que foi retirada de uma frase ou completar espaços de um texto, entre outros exemplos. Nas atividades de escrita, os professores podem utilizar letras em cartão ou um alfabeto magnético para motivar os alunos a brincarem com as letras e a construírem palavras.

Concordamos com o parecer de Pinter (2017), uma vez que na nossa PES realizámos com os alunos uma série de atividades em que usámos como materiais letras magnéticas e em cartão para construírem palavras e no fim era-lhes pedido para as soletrarem. Promovemos, também, um concurso entre os alunos, em que quem conseguisse soletrar sem erros ganhava o jogo. Este tipo de atividades provaram ser um fator de motivação, tal como Uberman (1979, p.2) afirma:

“Many experienced textbook and methodology manuals writers have argued that games are not just time-filling activities but have a great educational value. W. R. Lee holds that most language games make learners use the language instead of thinking about learning the correct form”.

Outra atividade que, segundo Cole & Feng (2015), pode ser uma forma de verificar se os alunos são capazes de realizar um exercício de escrita mais autónomo é o “Show and Tell”. Na PES também foi realizada esta atividade, pois os alunos escreveram um pequeno texto, ilustraram-no com imagens e, posteriormente, foi-lhes dada a oportunidade de o apresentarem oralmente à turma.

O vocabulário é um obstáculo enorme para os alunos que estão a aprender uma LE, criando por vezes a necessidade de o professor ter de fornecer o significado das palavras (idem). Uma forma de os alunos atingirem a autonomia na escrita é através do “scaffolding”, que segundo Vygotsky (1987) é um meio em que os professores podem ser modelos para os alunos e darem o exemplo para que estes atinjam uma aprendizagem bem-sucedida no domínio da escrita.

O professor coloca assim os “andaimes”, ou seja, a ajuda para o desenvolvimento da sua aprendizagem, como por exemplo promover a participação e a colocação de perguntas, fazendo com que os alunos construam o seu próprio conhecimento, dando-lhes depois a oportunidade de fazerem eles próprios, aprendendo fazendo. Num dos seus estudos, Baradaran, & Sarfarazi (2011) chegaram à conclusão que os alunos que tiveram a

oportunidade de receber estes princípios do “scaffolding” superaram aqueles que não receberam, tendo assim um impacto mais forte na escrita acadêmica.

Este tipo de exercício, como o mencionado anteriormente, para além de ser uma atividade de produção oral relevante, também tem a vantagem de encorajar os alunos a aplicarem a linguagem que aprenderam nas aulas de inglês no seu quotidiano, num contexto autêntico e naturalmente comunicativo (Esteves, 2016).

Levar os alunos a conhecer de forma mais abrangente os fonemas da sua língua e da língua materna é importante para que eles possam perceber as distinções entre uma língua e outra (Ramos, 2009). Por isso, iremos enumerar alguns exemplos de atividades que podem servir para desenvolver a consciência fonológica dos alunos. Segundo Ramos (2009), as atividades lúdicas que a seguir apresentámos, são as mais adequadas:

- A distribuição de cartões contendo figuras de objetos e/ou palavras dos quais fazem parte os novos fonemas a serem trabalhados da língua estrangeira. Depois da introdução dos novos fonemas, o aluno, ao ouvir determinado som, levanta seu cartão correspondente. O mesmo exercício pode ser modificado para fazer com que o aluno diga a palavra e o professor levante o cartão;
- os bingos também despertam o interesse. O professor pode distribuir cartões contendo fonemas, em vez de números. O professor pronuncia uma palavra e deixa que os alunos identifiquem, no seu cartão, determinado som que faça parte dessa palavra;
- YES/NO game que pode auxiliar nas questões fonológicas que o professor apresentar. O professor entrega a cada aluno dois cartões – um com YES, outro com NO. Explica que os alunos ouvirão palavras que contêm determinado som (o professor escolhe o fonema que deseja trabalhar, por exemplo, /θ/ e / ð/) e pede que os alunos levantem o cartão NO se não ouvirem o som /ð/ e YES se ouvirem o som /θ/. O comando do jogo pode ser transferido para um aluno, depois de algum tempo do jogo.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

1. DESENHO DO ESTUDO

Nesta parte do nosso projeto vamos dar a conhecer o estudo prático, o seu tema, a questão de partida, os objetivos, as opções metodológicas aplicadas, assim como a sua contextualização, não esquecendo de caracterizar o contexto onde foi realizado o estudo e os seus intervenientes e de apresentar as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados. Procederemos também à análise documental das planificações e dos manuais. Por último iremos analisar os resultados obtidos partindo dos instrumentos de recolha de dados utilizados. No último ponto faremos as considerações finais do nosso estudo, tendo em conta as limitações ao nosso estudo e as implicações que este estudo poderá ter para outros futuros estudos.

1.1. O enquadramento do estudo

1.1.1. Questão de partida e objetivos da investigação

A nossa investigação partiu de uma questão de partida, a qual procurámos formular tentando respeitar as qualidades de clareza, as qualidades de exequibilidade e a sua pertinência. Relembramos que com a nossa questão de partida, pretendemos saber se, com a transição do inglês para uma disciplina curricular no 1º CEB, os professores trabalham a escrita na sala de aula com mais frequência e qual é a representação dos professores de inglês que lecionam o 3º e 4º anos sobre as implicações desta mudança. Tendo esta base problemática definiram-se os seguintes objetivos:

- a) identificar os sentidos atribuídos pelos professores à transição do inglês como área curricular;
- b) refletir a abordagem da escrita na minha prática letiva e na sua relevância;
- c) criar estratégias e materiais que promovam a escrita na língua inglesa;
- d) analisar manuais de ensino de inglês curricular no 1º CEB quanto às atividades/exercícios que promovem a escrita.

Nos próximos pontos, iremos orientar o caminho que nos levará às respostas à nossa pergunta. Segundo Quivi & Campenhoudt (2005), é este o propósito de uma investigação. Para isso e para atingir os objetivos a que nos propusemos e, concomitantemente, obter respostas à nossa questão, iremos definir as metodologias de investigação e as técnicas e instrumentos de recolha de dados seguidas.

1.1.2. Metodologias de investigação

O objetivo principal da investigação qualitativa é compreender os problemas de uma forma profunda, e tentar perceber o que está por trás de certos comportamentos e atitudes (Fernandes, 1991).

Pareceu-nos adequado escolher como perspectiva metodológica para a nossa investigação o método qualitativo. Desta forma, pretendemos refletir sobre a nossa prática letiva, com o propósito de melhorá-la, para isso analisamos os resultados obtidos com um olhar crítico à medida que a íamos implementando.

Esta abordagem foi escolhida por nós, tendo em conta que a investigação qualitativa no campo da educação é tradição. De facto, “anda que a investigação qualitativa no campo da educação só recentemente tenha sido reconhecida, possui uma longa tradição (...)” (Bogdan & Biklen, 1994 p.19). Fernandes (1991) afirma também que o método qualitativo é o que predomina na investigação em educação. Na realidade, a investigação qualitativa apareceu como resposta às limitações reveladas pelos métodos quantitativos. Estes métodos resultaram inapropriados e limitados, porque sentiu-se necessidade de recorrer à observação dos sujeitos participantes da investigação de registrar o que diziam e as suas formas de pensar.

Cada investigador tem a sua forma de recolha de dados, pois,

alguns investigadores movimentam-se nas escolas munidos de blocos de apontamentos para registarem os dados. Outros recorrem ao equipamento de vídeo na sala de aula (...) outros ainda elaboram esquemas e diagramas relativos aos padrões de comunicação verbal entre alunos e professores. (...) no entanto, todos eles têm em comum o seguinte: o seu trabalho corresponde à nossa definição de investigação qualitativa e incide sobre diversos aspetos da vida educativa. (...) (Bogdan & Biklen 1994, p.47).

Por isso, entendemos ser relevante indicar as cinco características dos métodos qualitativos segundo Bogdan & Biklen (1994), que pensamos estarem presentes no nosso estudo. Isto não quer dizer que todos os estudos contenham estas características, pois “(...) alguns deles são desprovidos de uma ou mais destas características.” (idem p. 48).

A primeira característica é que “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (idem pp. 47 - 48). O investigador tem contato direto com os sujeitos investigados e os materiais registados são analisados sob o prisma do investigador.

A segunda característica é que a investigação qualitativa é descritiva, pois “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (idem, p.48). A descrição resulta dos dados diretamente recolhidos, que podem ser notas de campo, fotografias, vídeos, entrevistas. Posteriormente, o investigador analisa estes dados o mais rigorosamente possível.

No que concerne à terceira característica, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49). Quanto à quarta característica, “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de uma forma indutiva” (idem, p. 50), ou seja, compreendem os fenómenos a partir de padrões provenientes dos dados recolhidos. Por último, a quinta característica está relacionada com a importância do “significado”. Os investigadores tentam entender as perspetivas dos sujeitos da investigação, tendo de deixar de lado as suas convicções.

Assim procurámos realizar um estudo com as características referidas acima descritas, sendo rigorosos na análise dos dados, revelando transparência e não manipulando os resultados. Iremos utilizar esta metodologia num estudo de caso com contornos de investigação ação. O estudo de caso é adequado a um primeiro projeto do investigador (Bogdan & Bilken, 1994). Yin (1998) define estudo de caso como uma abordagem empírica que investiga um fenómeno real no seu contexto real, em que os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são evidentes e em que são utilizadas muitas fontes de

dados. Pensamos que a nossa investigação se enquadra num estudo de caso de observação direta, visto que escolhemos uma escola para pôr em prática o nosso estudo, sendo nós os sujeitos a observar os alunos de uma turma. Ao fazer esta afirmação baseámo-nos em Bodgan & Bilken (1994, p.90): “(...) a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) (...)”. Yinn (1989) acrescenta ainda, que o estudo de caso parece-nos ser a abordagem empírica ideal para encontrar respostas ao “como” e ao “porquê” numa investigação, sem que o investigador assuma qualquer controlo sobre os acontecimentos. O seu estudo incide na investigação de um tema atual no seu próprio contexto. Chegámos assim à conclusão que o estudo de caso seria o mais adequado para ao nosso projeto devido ao “(...) carácter holístico, o seu contexto e a sua relação com o estudo, a possibilidade de fazer generalizações, a importância de uma teoria prévia e o seu carácter interpretativo constante” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 52).

O nosso projeto tem contornos de investigação ação por se encontrar inserido no contexto educativo. Neste mesmo contexto, assumimos o papel de professor investigador na sala de aula, desempenhando um papel ativo na interpretação de dados, realizando-os de uma forma indutiva (Lichtman, 2006). Procurando melhorar as práticas educativas, este tipo de estudo “alimenta uma relação simbiótica com a educação, que é a que mais se aproxima do meio educativo sendo mesmo apresentada como a metodologia do professor como investigador” (Latorre, 2003, p.20). Também porque segundo Bogdan & Bilken (1994 p.292), “académicos e investigadores profissionais investigam aspetos pelos quais nutrem interesse. Formulam o objetivo do seu estudo, em forma de hipótese ou de questão a investigar (...). Fora do meio académico as pessoas do “mundo real” também podem conduzir investigação-investigação que seja prática, dirigida às suas preocupações (...)”. Por esta razão o nosso estudo insere-se nesta metodologia, pois levámos a cabo uma investigação de um tema do nosso interesse. Além disso, a investigação-ação é uma estratégia da prática pedagógica, uma vez que nós, como professores, interagindo diretamente com os alunos, podemos avaliar uma determinada estratégia de ensino. Assim sendo, é “agindo” que obtemos um feedback – positivo ou não – de determinada estratégia de ensino e/ou atividade, podendo mesmo adaptá-la e/ou modificá-la na hora por forma de ir ao encontro dos nossos objetivos. Isto vai ao encontro do que afirmou Cohen e Manion, (1994, citado por Bell, 2008, pp. 20-21),

(...) um procedimento essencialmente in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.

A investigação-ação não acaba quando termina o projeto, pois “(...) uma característica importante da pesquisa-ação é o trabalho não estar terminado quando o projeto acaba. Os participantes continuam a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática” (Bell, 2008, p. 21).

Agora que já identificamos as metodologias utilizadas, iremos apresentar, no ponto seguinte, as técnicas e instrumentos de recolha de dados para desta forma conseguir atingir os objetivos a que nos propusemos, assim como responder à questão de partida.

1.1.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Como mencionado anteriormente no nosso resumo, pretendemos com este projeto saber se, com a transição para inglês curricular, os professores aplicaram mais exercícios de escrita na sala de aula, dando-lhe mais relevância e, simultaneamente, procuramos também saber a reação dos alunos a atividades de escrita mais lúdicas e se, de facto, existem interferências da LM na aprendizagem da LE.

Deste modo, durante a implementação do nosso estudo, recorreremos a várias técnicas e instrumentos de recolha de dados para nos permitir responder aos objetivos mencionados acima: a observação direta, o inquérito por questionário, a análise documental e a análise de conteúdos. Assim, o corpus do nosso estudo centra-se nas respostas a um questionário, na análise de manuais, na análise crítica das planificações das UD sobre as nossas práticas e das nossas reflexões críticas e, ainda, na análise das fichas de trabalho e produções dos alunos de uma turma do 4º ano.

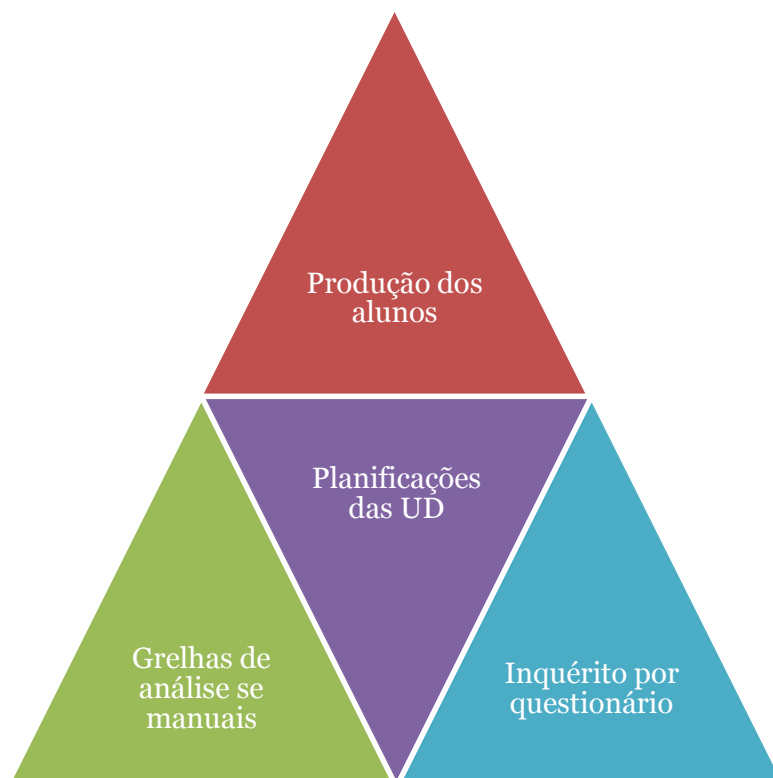


Figura 3 – Instrumentos de análise para recolha de dados

Recorremos à observação participante por esta ser a mais utilizada na investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994). Entendemos que o investigador deve estar no local de estudo, porque só assim é que compreende mais facilmente a problemática/ objeto de estudo e também os sujeitos do estudo são melhor compreendidos se os mesmos estiveram no seu ambiente natural (idem).

No que diz respeito ao inquérito por questionário, dependendo do nível de informação que se quer recolher, podemos optar entre o inquérito por questionário ou por o inquérito por entrevista. O inquérito por questionário distingue-se do inquérito por entrevista principalmente pelo facto de investigador e inquiridos não interagirem em situação presencial (Carmo & Ferreira, 1998).

De acordo com Carmo & Ferreira (1998), “de um modo geral, a tecnologia do inquérito é bastante fiável desde que se respeitem escrupulosamente os procedimentos metodológicos quanto à sua conceção, seleção dos inquiridos e administração no terreno.” Ferreira & Campos (2009) são da mesma opinião, ou seja, que, de entre as varias opções metodológicas no campo da Investigação, o inquérito ou *survey* assume-se como uma das mais recorrentes. Neste tipo de instrumento o investigador e inquiridos não interagem presencialmente, ou seja, a interação é indireta (Carmo & Ferreira, 1998).

Ghiglione & Matalon (1995, p.8) definem inquérito como “uma interrogação particular acerca de uma situação, englobando indivíduos com o objetivo de generalizar”, abrangendo um público mais vasto. Uma vez que queríamos saber as representações dos professores de inglês do 1º CEB sobre esta nova realidade do inglês curricular no 1º ciclo no que diz respeito à relevância da escrita, elaborámos e implementámos um questionário para recolher os dados acima referidos.

Este tipo de recurso acarreta virtudes mas também tem os seus constrangimentos. Contribuem para a popularidade dos questionários o facto de abranger um grande numero de indivíduos, permitindo quantificar os dados obtidos e ainda proceder à sua análise estatística. As limitações mais comuns de acordo com Ghiglione & Matalon (1995) e Coutinho (2011) tem que ver com os métodos de amostragem não aleatório, ou seja, as conclusões do estudo só se aplicam aquela amostra. Um risco que se corre é de não conseguir o tamanho mínimo da amostra devido à recusa a responder ao questionário ou o não retorno.

Outro instrumento de recolha de dados utilizado por nós foi a análise documental, muito utilizado em projetos de ciências da educação, pois “a maioria dos projetos das ciências da educação exige a análise documental (...)” (Bell, 2010, p.101). Bell (2010) também afirma que a investigação pode envolver a análise fotografias e vídeos, que são chamados de fontes não escritas, mas os documentos escritos são os mais utilizados na investigação. Na nossa PES recorremos às fontes não escritas que foram as fotografias e vídeos, para ilustrar as atividades e os trabalhos elaborados pelos alunos, mas tivemos o cuidado de pedir autorização para fotografar, respeitando sempre a identidade de cada aluno, nunca mostrando o rosto (cf. Bogdan & Biklen, 1994). Também recorremos à análise de documentos escritos, nomeadamente dos manuais do 4º ano do 1º CEB.

As planificações das unidades didáticas (Anexo 1 e 2), que ilustram o pensamento sobre as nossas práticas, também foram objeto de análise. Segundo Alarcão (1996), o professor de Inglês pode refletir sobre o conteúdo e o contexto em que ensina, a sua competência pedagógico-didática, sobre os métodos que emprega. Este conceito de “reflexão sobre a ação”, segundo Schön (1993), deve fazer parte da atividade do professor quando está a investigar a sua própria prática. Relembramos aqui que um dos objetivos do nosso estudo é refletir sobre a abordagem da escrita na nossa prática letiva.

Para finalizar, a nossa escolha recaiu sobre a análise de conteúdos, utilizando os trabalhos produzidos pelos alunos e estes instrumentos serviram-nos para termos uma perceção dos conteúdos adquiridos pelos nossos alunos.

1.2. Projeto de intervenção educativa: apresentação e análise crítica



Figura 4 – Colégio Nossa Senhora de Lourdes

Desenvolvemos o nosso estudo num contexto educativo do 1º CEB, com uma turma de inglês do 4º ano do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, situado no Porto. Tivemos como base os documentos reguladores cedidos pela instituição, nomeadamente o Regulamento Interno, o Projeto Educativo, o Projeto curricular de Escola (2014/2017), para recolher toda a informação e utilizá-la na caracterização do contexto educativo onde este estudo foi desenvolvido. Esta caracterização incidirá sobre a instituição e a turma (participante do projeto). Para além disto no nosso último ponto será realizada uma análise documental das planificações da UD que implementámos no âmbito do projeto.

1.2.1. Caracterização do contexto de intervenção: da escola aos alunos

O Colégio Nossa Senhora Lourdes pertence à Congregação das Religiosas do Amor de Deus em Portugal, fica localizado na freguesia de Lordelo do Douro concelho e distrito do Porto. É composto por dois pólos: um situado na Rua Rainha D. Estefânia, nº54 (Sede) e outro na Rua Ruben A., nº 90 no Porto. Funciona em regime de Paralelismo Pedagógico, para as etapas educativas dos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, de acordo com a legislação em vigor no que

concerne a esta matéria, encontrando-se articulação do Colégio com o Agrupamento Vertical Gomes Teixeira, para os 1º e 2º Ciclos e Escola Secundária Infante D. Henrique, para o 3º Ciclo.

É um instituto reconhecido como corporação missionária em Diário da República de 18 de novembro de 1958. Trata-se de um estabelecimento de Ensino Particular, que funciona ao abrigo do Alvará nº 483, de 28/01/1942, concedido pelo Ministério da Educação Nacional e que se enquadra nos objetivos do sistema educativo nos termos do nº 2 do artº 3º da lei 9/79 e nºs 1 e ação 2 do artigo 8º do Dec. Lei nº 553/80 (Lei de Bases e Estatuto do Ensino particular e Cooperativo, respetivamente de 19 de março e de 21 de novembro), pelo que goza de regalias das pessoas coletivas de utilidade pública.

Como foi dito anteriormente, os dois colégios pertencem à congregação das Irmãs do Amor de Deus foi fundada a 27 de abril de 1864 em Toro, Espanha, pelo sacerdote espanhol e professor catedrático Jerónimo Mariano Usera y Alarcón, que considerou a educação um meio de excelência para promover os valores cristãos. Fundou vários centros educativos em Espanha e nas Antilhas, onde se formavam crianças e jovens, com o objetivo de se tornarem cidadãs, mães e educadoras bem formadas “para a sociedade e para Deus”. Em 1932, devido à Guerra Civil em Espanha, a Congregação veio a Portugal, pela primeira vez, para iniciar a sua atividade educativa na cidade do Porto. As Religiosas começaram a exercer a sua missão educativa, primeiro no Grande Colégio do Porto, e, depois, num colégio da Rua Miguel Bombarda, em 1932, encarregando-se, também, da parte administrativa.

Os horários do Colégio são organizados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, do Decreto-Lei 152/2013 de 4 de novembro (Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior) e da Portaria n.º 59/2014 de 7 de março, relacionado com a organização curricular 1º Ciclo. Os alunos têm uma carga horária anual de 3450 horas e 210 dessas horas são dedicadas ao inglês (as nossas turmas-alvo frequentam 120 horas).

No 1º CEB o regime adotado é o bi-tápico, pois há um professor que acompanha a turma nos dois primeiros anos (1º e 2º anos) e outro nos dois últimos anos (3º e 4º ano). No que diz respeito à distribuição do serviço docente, valorizam a continuidade pedagógica, com o intuito de privilegiar a continuidade dos professores titulares de turma. Quanto à organização do horário, dá-se preferência que as componentes do currículo de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio sejam lecionadas, sempre que possível, no período escolar da manhã e as restantes sejam, sempre que possível, lecionadas no período da tarde e em diferentes dias da semana. As Expressões Artísticas (Educação Musical) e Físico Motoras (Educação Física), as Tecnologias de Informação e Comunicação e a oferta Complementar de Inglês são lecionadas por professores destas áreas específicas.

Este estabelecimento de ensino tem umas boas infraestruturas, tem umas instalações com equipamentos adequados ao bom funcionamento das atividades letivas, nomeadamente: vinte e oito salas de aula, inclusive uma sala de inglês, duas salas de informática; duas salas de professores (1.º ciclo e 2º/3.ºciclo); uma sala de educação musical; uma sala de educação visual; uma sala de piano; um laboratório de ciências naturais; um laboratório de ciências físico-químicas; uma sala de jogos; três salas de atendimento aos encarregados de educação; uma sala de Educação Visual e Tecnológica (EVT); salão polivalente; sala de atividades; ginásio; biblioteca geral; biblioteca/ ludoteca do 1.º Ciclo; uma sala de vigilantes; gabinete de Psicologia e orientação; gabinete de coordenação; gabinete de direção; gabinete de administração; gabinete pastoral; bar; papelaria/reprografia; enfermaria; receção/portaria; secretaria; sala de arquivo; refeitório; cozinha; vinte e seis casas de banho (oito para adultos); quatro balneários; arrecadações; um centro catequético pastoral; uma capela; residência da comunidade religiosa e capela; dois pátios cobertos; três parques lúdicos; dois espaços gimnodesportivos exteriores; parque de estacionamento; três pátios exteriores e uma casa de chá.

Todas as salas de aula do colégio detêm um computador com acesso à Internet, quadro interativo, projetor, armários para arrumação de material, uma banca com ponto de água, placares de cortiça para afixação de cartazes e trabalhos realizados pelos alunos.

O nosso projeto foi implementado na turma C, do 4º ano, que faz parte das três turmas do 4º ano do colégio e é composta por 23 (vinte e três) alunos (11 rapazes e 12 raparigas). O horário da turma está distribuído por seis horas letivas diárias durante os cinco dias da semana, incluindo as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Apoio a Matemática e Apoio a Português. No que concerne a EMRC, Inglês, Expressões, Expressão e Educação Musical estas quatro últimas áreas disciplinares não são lecionadas pelo Professor Titular de Turma (PTT). O horário da disciplina de Inglês era às segundas e quintas - feira na parte da tarde.

De acordo com as informações fornecidas pelo professor titular da turma (PTT), os alunos consideram sentir mais dificuldades a Ed. Plástica (3 alunos), Ed. Dramática (2), Matemática (2). As áreas de Educação que menos gostam são Educação Musical (6), Educação Física e Educação Plástica, EMRC (2), da disciplina de Matemática (4) e de Inglês (3). Gostam maioritariamente, das áreas de Expressão e Educação Física e Motora, de Expressão e Educação Dramática e da disciplina de Estudo do Meio.

Segundo o inquérito realizado para o Plano Individual de Turma (PIT), podemos concluir que a maioria dos alunos da turma reside na área da cidade do Porto e uma pequena parte em

Vila Nova de Gaia, Matosinhos, havendo um aluno que reside na Maia. O agregado familiar é composto, em média, por quatro pessoas e o intervalo de idades dos encarregados de educação está entre os 35/45 anos. Os alunos são provenientes de um meio sócio-cultural elevado, pois a maioria apresenta a licenciatura como grau de instrução. Todos os alunos frequentaram o pré-escolar (15 alunos no Colégio Nossa Senhora de Lourdes). Todos gostam do colégio, principalmente do espaço do recreio e do campo de jogos. Todos os alunos gostam de estudar à exceção de dois. A maioria tem preferência por estudar em casa, estudando essencialmente com o pai e com mãe e cinco alunos frequentam a sala de estudo do colégio.

Segundo o PTT, esta turma é uma turma tranquila e com as regras de sala de aula interiorizadas. Os alunos demonstram muito interesse pelas atividades escolares, quer na sala de aula, quer em casa, sendo a maioria bastante empenhados e trabalhadores. A maioria dos alunos está motivada para fazer progressos no seu processo ensino aprendizagem, mostrando curiosidade por novos conhecimentos, participando nas atividades propostas com interesse. São alunos que gostam de partilhar com os colegas e professores as suas experiências pessoais e suas descobertas.

1.3. Análise e discussão dos dados

1.3.1. Apresentação e interpretação dos dados do questionário

Neste ponto propomos-mos interpretar os dados obtidos através do nosso inquérito por questionário (Anexo 3), de forma a obtermos a resposta à nossa questão de partida. Relembramos que pretendemos saber se, com a transição do inglês para uma disciplina curricular, os professores trabalham a escrita na sala de aula com mais frequência e qual é a representação dos professores de inglês que lecionam o 3º e 4º anos sobre as implicações desta mudança.

Para divulgarmos o nosso inquérito por questionário (Anexo 3), optámos por colocar na aplicação formulário de armazenamento de dados “on-line” da Google.² Segundo Sheehan, (2001), este meio de divulgação através das novas tecnologias já remonta a 1985, tendo-se tornado uma prática comum principalmente em investigação educacional (Soloman, 2001). Tivemos o cuidado de informar que as respostas e os dados do questionário seriam anónimos e confidenciais. Em relação à formulação das perguntas optámos por dividir o nosso questionário em duas partes: a primeira parte é composta por questões de identificação, não com o objetivo de saber o nome, porque normalmente são anónimos, mas sim a idade, género e habilitações (Carmo & Ferreira, 1998); e a segunda parte é composta por questões de informação relacionada com as práticas docentes, de forma a recolher os dados para a nossa investigação. O público-alvo do nosso questionário são os professores de inglês do 3º e 4º anos.

Apelidamos a primeira parte de caracterização sócio – profissional e a segunda parte de informações sobre a prática. Durante a apresentação dos dados, faremos igualmente a interpretação das respostas dadas.

Iniciámos a nossa análise pela caracterização sócio-profissional. Constatámos que 96,7% dos inquiridos são do sexo feminino e 3,3% do sexo masculino e que a maioria se encontra na faixa etária entre os 35 e os 45 anos.

Quanto às habilitações, segundo o gráfico 1, ficamos a saber que 49,2% dos professores inquiridos possui licenciatura pré-Bolonha, mas no caso de alguns professores, detentores

² <https://docs.google.com/forms/u/o/>

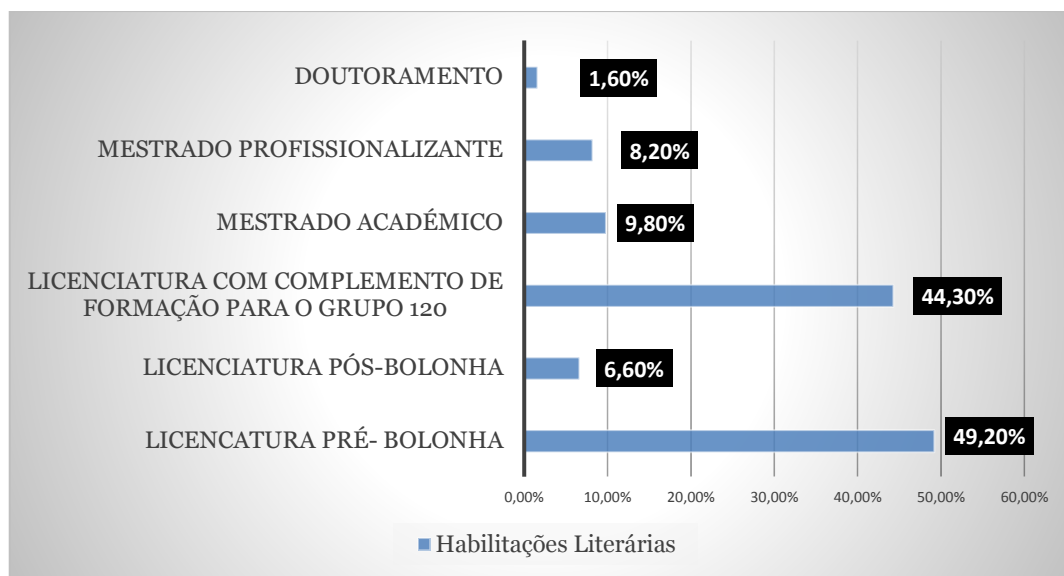


Gráfico 1 – Habilitações profissionais

de uma licenciatura via ensino, necessitaram de obter formação pedagógica para o 1º CEB para estarem habilitados a lecionar Inglês curricular. Por este motivo observamos no gráfico 1 que 44,3% dos professores possuem o complemento de formação para o grupo 120. Pensamos ser importante a formação complementar para o 1º CEB, visto a faixa etária dos alunos ser diferente, e as práticas diferirem das dos alunos de outra faixa etária, como mencionámos na primeira parte deste relatório. 9,8% dos inquiridos têm mestrado académico e apenas 8,2% detém o mestrado profissionalizante, talvez por ser um mestrado recente. 6,6% assinalou não ter outra formação a não ser a licenciatura pós- Bolonha.

No que diz respeito à experiência profissional, como podemos ver no gráfico 2, 38,2% dos inquiridos possui entre 4 a 7 anos de experiência, 26,2% 1 a 3 anos e apenas 1,6% possui 18 a 25 anos de experiência no ensino do 1º CEB. Neste caso o facto de possuírem pouca experiência pode ser enriquecedor, porque estão mais abertos a formação para se adequar às novas circunstâncias do inglês curricular, atualizando as metodologias adequadas a esta faixa etária.

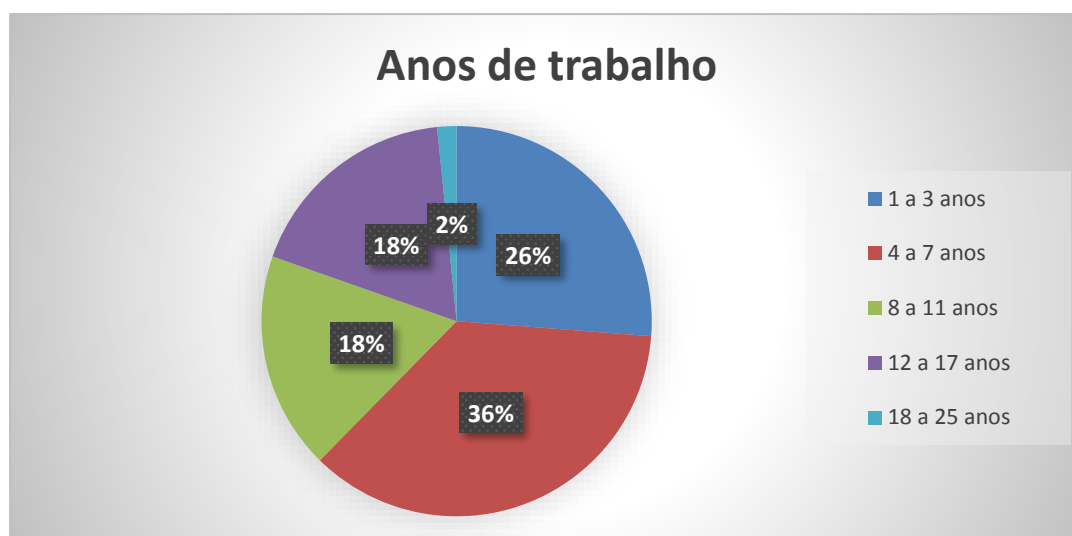


Gráfico 2 – Anos de experiência no 1º CEB

Vamos agora analisar os resultados que obtivemos na segunda parte do nosso questionário. Vamos igualmente interpretar de uma forma critica as respostas dadas à luz da nossa questão de partida.

Questão 1. Pensa que a transição das AEC para Inglês curricular influenciou a forma de abordar os conteúdos programáticos?

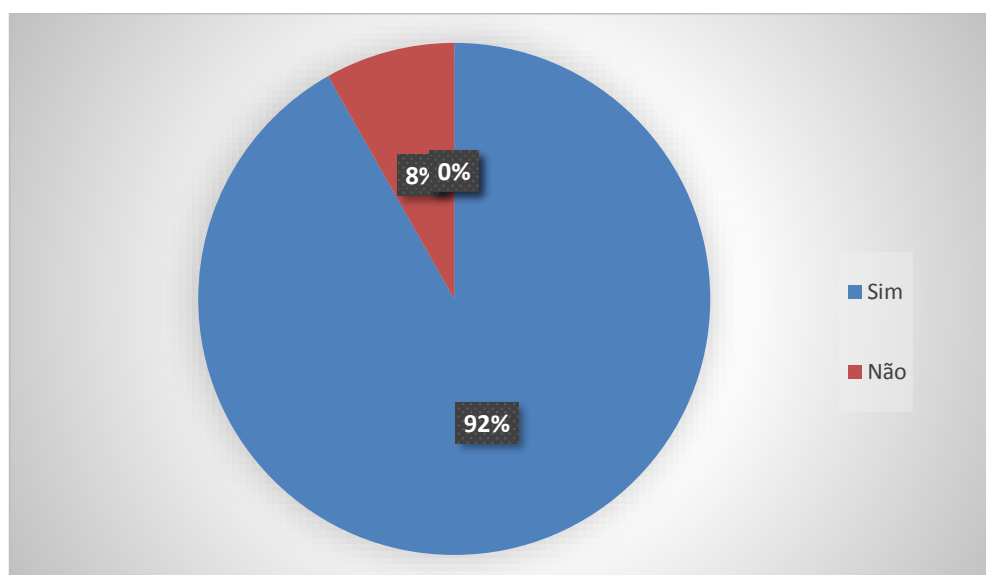


Gráfico 3 – Influência da transição AEC/ Inglês curricular na abordagem dos conteúdos

Podemos observar através do gráfico 3 enunciado atrás que 98,2% respondeu que mudou e apenas 8,2% afirma que não houve qualquer mudança. De seguida, optámos por analisar simultaneamente as duas questões, realizando uma análise comparativa para uma melhor compreensão dos resultados obtidos.

Questão 2. Que atividades realizava ou realiza para abordar os conteúdos programáticos nas AEC?

Questão 3. Agora que o Inglês é curricular que tipo de atividades realiza preferencialmente na sua prática letiva?

Abaixo, no gráfico 4, podemos observar que quando comparamos as atividades que os professores utilizavam nas AEC e no inglês curricular verificamos que nas AEC a atividade que predomina são as canções, com 90,2%. Mas no inglês curricular as atividades do manual adotado são as mais utilizadas, com uma percentagem de 86,2%.

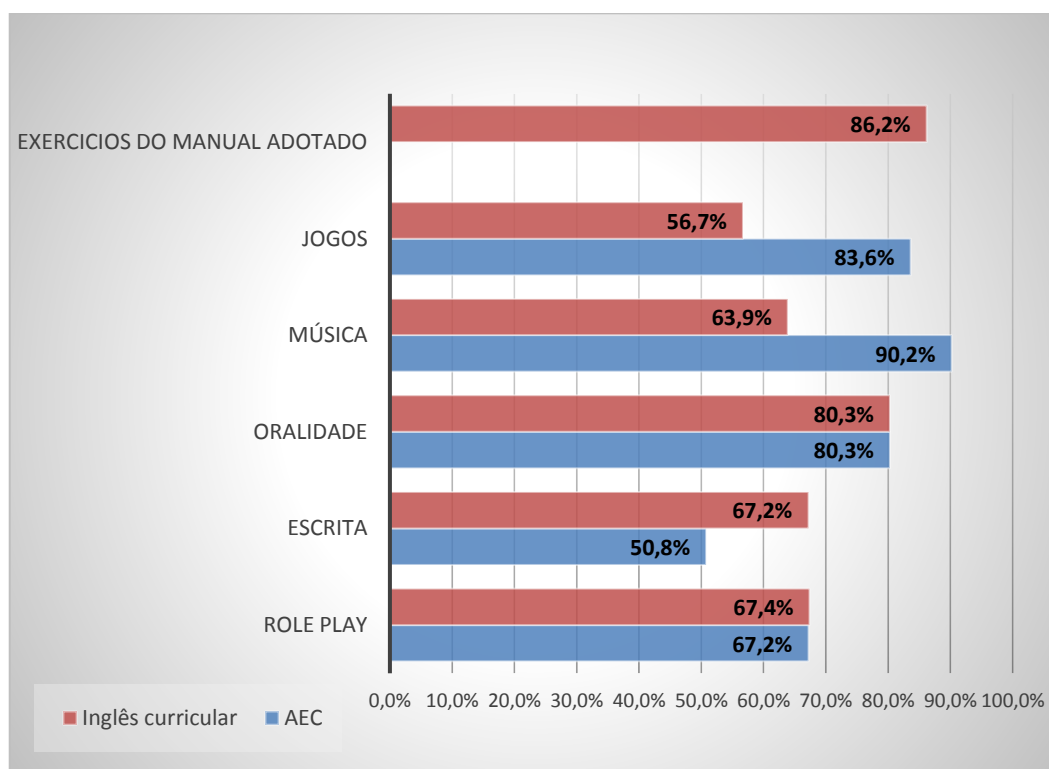


Gráfico 4 – Atividade AEC versus Inglês Curricular

Verificámos também que 67,2% dos inquiridos realizam mais atividades de escrita no inglês curricular do que nas AEC, indo ao encontro do Relatório do Conselho Nacional da Educação (CNE) (2013), que refere que no 3º e 4º anos as aprendizagens deverão (...) centrar-se nas componentes de escrita (...)” (p.31).

Parece-nos importante mencionar que a atividade de oralidade tem a mesma percentagem nas AEC e no Inglês curricular, indo ao encontro do nosso enquadramento teórico, onde afirmámos que para se ser capaz de escrever em inglês tem de se ter boa bases da língua falada (Frazier, 2003), não podendo descurar-se as atividades ligadas à oralidade.

Questão 4. Realiza atividades de escrita na sala de aula?

Aferiu-se que 100% dos inquiridos responderam afirmativamente. Constatou-se assim que os professores aplicam a escrita nas suas aulas, dando-lhe assim relevância no inglês curricular como podemos verificar no gráfico 5.

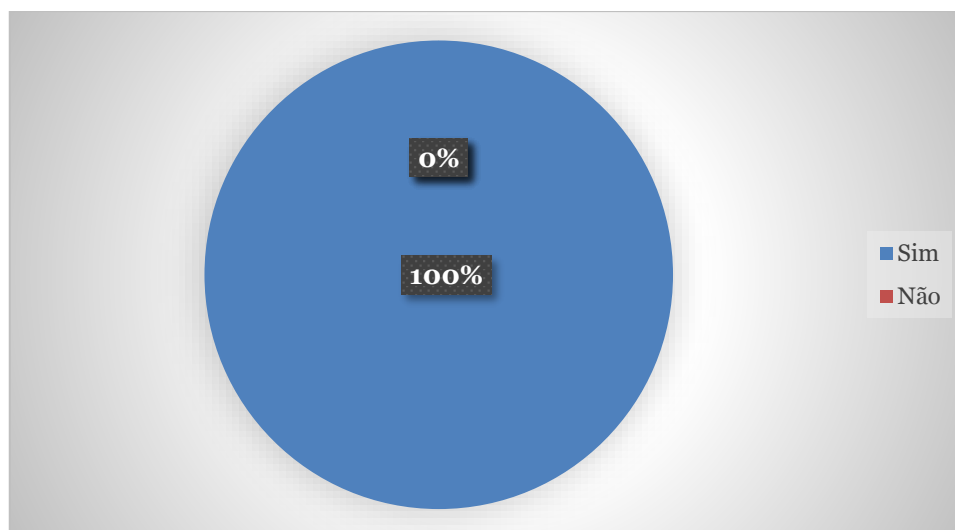


Gráfico 5 - Atividades de escrita na sala de aula

Questão 5/6. Se respondeu sim, quantas atividades de escrita por Unidade Programática?

Ao analisar o gráfico 6 constatamos que 36,1% dos professores inquiridos realiza três atividades por UP, 26,2% quatro atividades, 23% dos inquiridos respondeu cinco atividades, 13,1% duas atividades e apenas 1,3% realiza só uma atividade. Podemos concluir que o resultado desta resposta vem reforçar que, com a mudança para o inglês curricular, a escrita ganhou relevância.

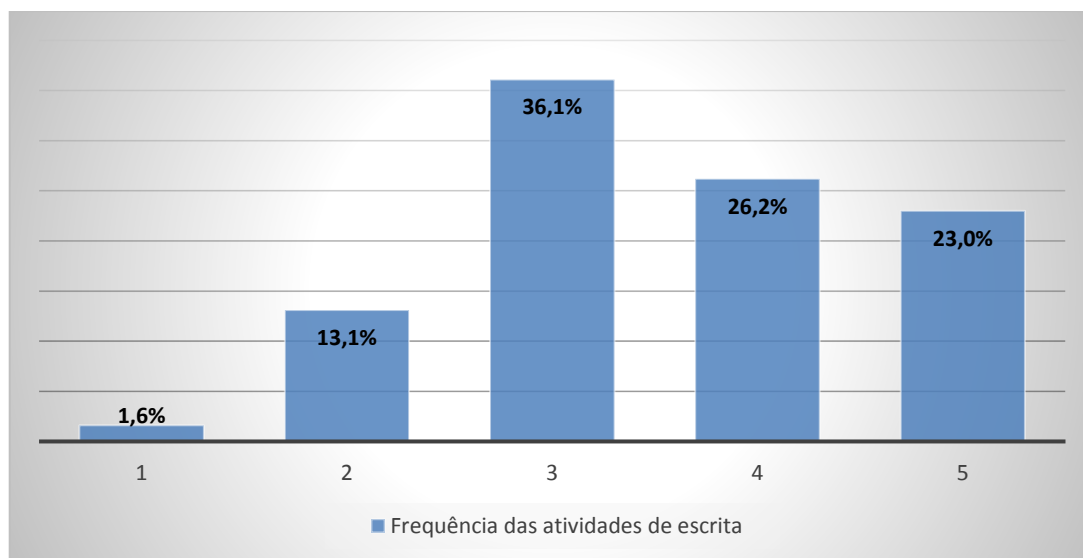


Gráfico 6 – atividades de escrita por unidade programática (UP)

Questão 7. Sabe o que é que as metas curriculares de inglês do EB 1º ciclo no 3º e 4º ano preveem para o domínio da escrita?

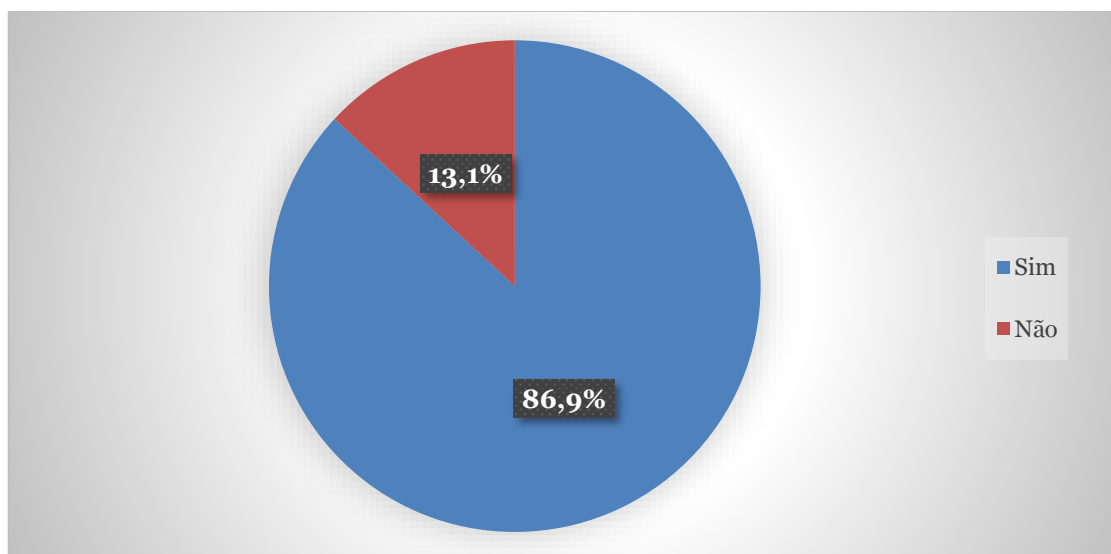


Gráfico 7 – Conhecimento das metas de inglês do 1ºCEB para o domínio da escrita.

De acordo com o gráfico 7, acima enunciado, verificamos que 86,9% dos professores responde afirmativamente e 13,1% negativamente. A resposta a esta questão não nos deixou de surpreender, visto que, num universo de 61 inquiridos 13,1%, ou seja, oito deles responde “não” à questão. Parece-nos um pouco preocupante partindo do princípio que um professor que leciona inglês, ou outra disciplina, deve ter conhecimento dos seus conteúdos

programáticos. Foram criadas metas curriculares de inglês para o 1º CEB “(...) bem claras e exigentes (...)”, o que já acontecia desde 2012 em relação a outros ciclos de ensino. Foram criadas de forma a oferecer e assegurar “(...) a todos os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico o estudo da língua inglesa inserida no currículo e com um grau de exigência apropriado, de forma uniforme, e com metas curriculares adequadas (...)” (CNE, 2014 p. 605)

Ainda tendo em conta esta questão, era pedido aos professores que responderam afirmativamente para dizerem o que as metas preveem. Iremos transcrever aqui algumas destas respostas:

- a) “a escrita incide em vocábulos isolados, expressões fixas e frases simples, consistindo na legendagem de imagens e de pequenos textos sobre si e suas preferências”;
- b) “Produzir um texto simples e limitado com orientações precisas,”;
- c) “Legendar imagens, ordenar palavras e produzir frases simples no 3º ano; preencher espaços e produzir textos simples com vocabulário conhecido no 4º ano”;
- d) “Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas.”
- e) “Produzir, com ajuda, frases simples - ordenar palavras para escrever frases;
- f) Preencher espaços lacunares em postais e convites. “4º ano - Utilizar palavras conhecidas - legendar sequências de imagens; preencher espaços lacunares, em textos muito simples, com palavras dadas.”;
- g) “Produzir um texto muito simples com vocabulário limitado - preencher balões de fala em sequências de imagens; escrever sobre si; escrever sobre preferências.”

8. Posto isto, que abordagens utiliza em contexto de sala de aula para promover a aprendizagem da escrita?

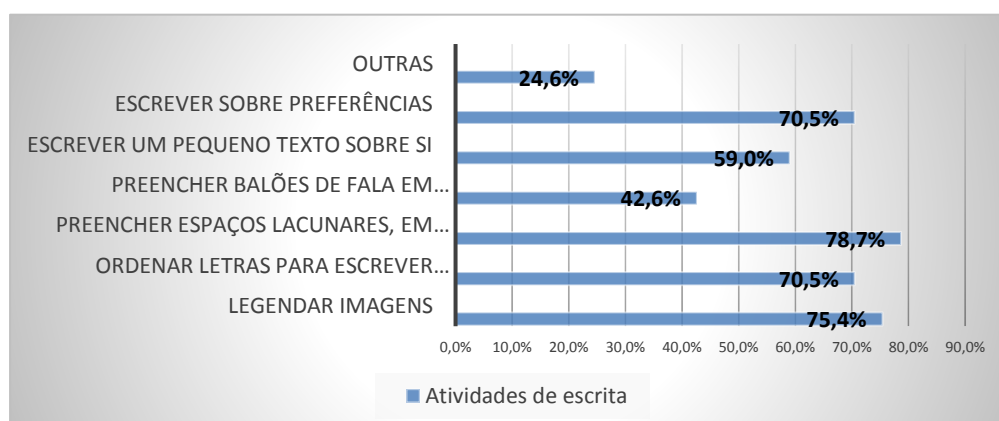


Gráfico 8 – atividades para promoção da escrita em sala de aula

Ao analisarmos o gráfico 8, notamos que a abordagem mais utilizada para promover a escrita com 78,7% é o preenchimento de espaços lacunares. Se cruzarmos esta resposta com as das questões 2 e 3 deste questionário, em que se verifica que o manual é o mais utilizado para realizar atividades na sala de aula, podemos concluir que este tipo de exercício são os exercícios mais recorrentes nos manuais, como veremos mais à frente na análise de manuais que levámos a cabo. 75,4% dos inquiridos responderam que a abordagem mais utilizada é legendar imagens, como vimos na parte 1 do nosso relatório. A componente oral também é importante na aprendizagem porque a fala precede à escrita. A aprendizagem do vocabulário oralmente é a base para o reconhecimento de palavras (Little & Simpson, 2006). 70,5% responderam que a atividade mais usada era a ordenação de letras para escrever palavras associadas às imagens. Esta atividade foi utilizada na nossa PES. Pinter (2017) é da opinião que se deve motivar os alunos a brincar com as letras e a construir palavras, aprendendo de uma forma implícita, indo ao encontro de Figueiredo (1995) que afirma que o processo de aprendizagem da LE se torne o mais próximo possível do processo da LM. Aqui a percentagem mais pequena é no preenchimento e ordenação de balões com 42,6%. Talvez porque requer criatividade e os alunos têm de ser motivados para isso. Por último, apenas 24,6% dos inquiridos respondeu que utilizava outro tipo de abordagens.

Aos professores que responderam que utilizavam outras abordagens, foi-lhes pedido que indicassem quais. Trata-se de uma questão aberta, onde os inquiridos constroem a resposta. Optámos por transcrever algumas delas:³

- a) “Abordagens como portfolio tasks”;
- b) “elaborar frase simples em pequenos projetos sobre temas trabalhados”;
- c) “ditado de palavras ou frases simples”;
- d) “resposta a questões de identificação pessoal/gostos e preferências”;
- e) “Descrever a casa usando “there is e there are, prepositions of place...”
- f) “Pôr as palavras por ordem na frase”.

³ A redação feita pelos professores não foi alterada nem corrigida.

Questão 9. Que componentes avalia na sala de aula?

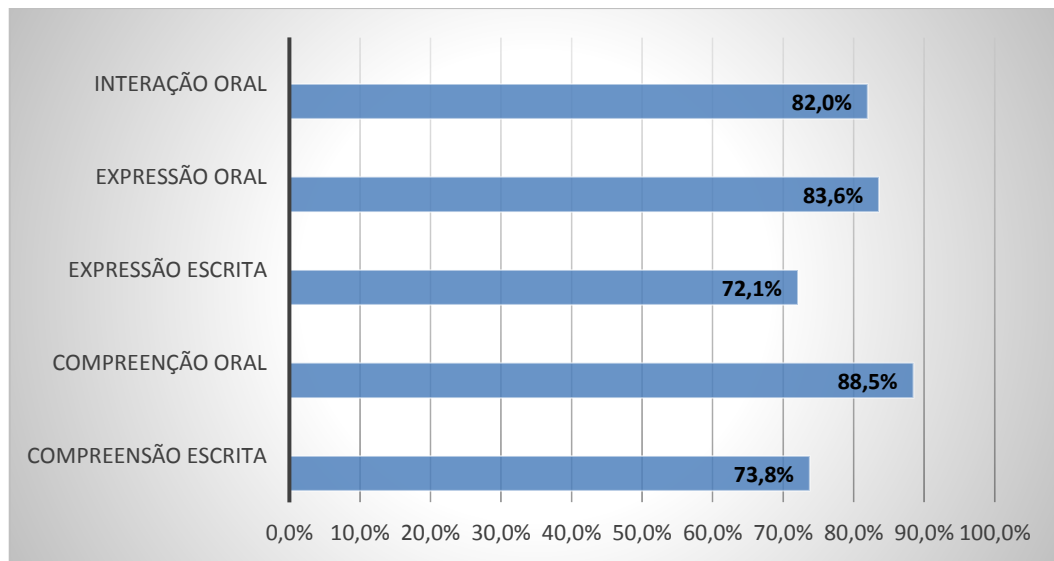


Gráfico 9 – Componentes avaliadas na sala de aula

Através das respostas à questão nove, constatamos que 88,5% dos inquiridos avalia mais a compreensão oral, 83,6% avalia a expressão oral e 82% a interação oral. Pensamos ser importante referir que a avaliação da oralidade prevalece sobre a avaliação da componente escrita: 73,8% avalia a compreensão escrita e 72,1% a expressão escrita. Este resultado vem provar que a única forma de avaliação não é só através da expressão escrita.

Questão 10. Quais os componentes que avalia com mais frequência?

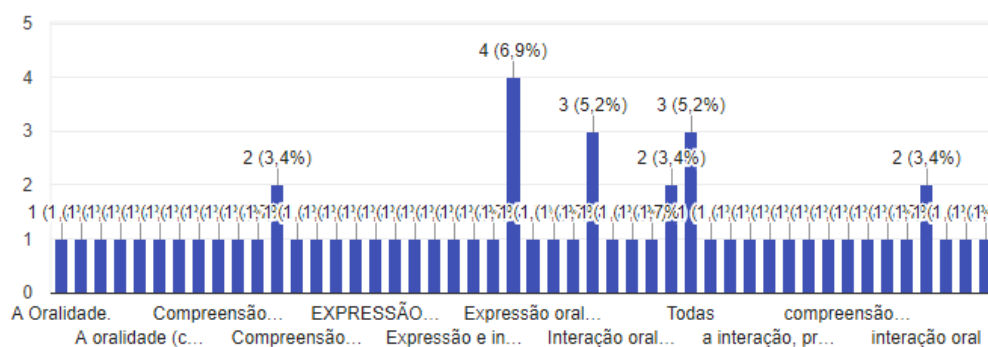


Gráfico 10 – Componentes avaliadas com mais frequência

Analisando o gráfico 10 acima enunciado, verificámos que 6,9 % dos professores inquiridos avalia com frequência a expressão oral, 5,3 % a interação oral e 5,3 % afirma que avalia tudo com frequência. Constatamos, também, que a expressão escrita e a compreensão escrita não são avaliadas com frequência. Os resultados do gráfico 9 vêm ao encontro dos resultados do gráfico 10 acima enunciado.

Questão 11. Do seu ponto de vista notou diferença na transição das AEC para o Inglês curricular?

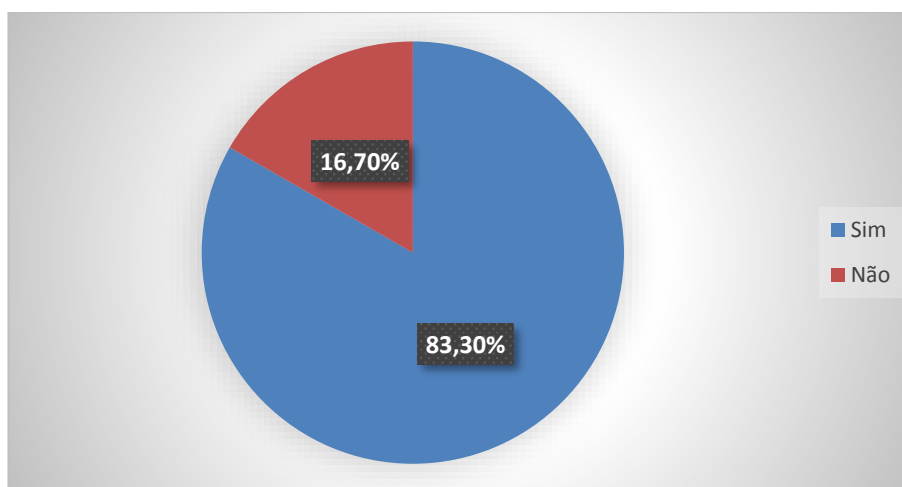


Gráfico 11 – diferenças sentidas com a transição das AEC para Inglês curricular

Em resposta a esta pergunta, 83,3% dos inquiridos responderam que “sim”, que notaram diferenças, e apenas 16,7% afirma que não notou diferenças.

11.1 Se respondeu sim, indique a que níveis sentiu essa diferença

Esta questão é de carácter aberto, pois os professores inquiridos dão a sua opinião. Destacamos algumas respostas pela sua pertinência e por ir ao encontro da questão de partida do nosso projeto, optando por transcrevê-las⁴:

⁴ A redação feita pelos professores não foi alterada nem corrigida

- a) “A maior mudança foi notada na forma como o Inglês é visto nas escolas e entre colegas, apesar de ainda se encontrarem muitas resistências. No meu trabalho de sala de aula apenas a componente escrita tem agora mais peso, visto a componente de avaliação. Contudo, continuo a ser forte apoiante de um ensino que foque o sentido oral acima dos demais. A realidade não corresponde ao discurso que a maioria dos professores profere... trabalhar a oralidade de uma língua, quer seja “listening” ou “speaking”, é bastante árdua e a maioria não quer ter muito trabalho”.
- b) “Deixou de se privilegiar tanto o caráter lúdico, há mais preocupação por parte do professor em lecionar os conteúdos programáticos, em avaliar as competências dos alunos, a língua deixou de ser apresentada como se de língua materna se tratasse”,
- c) “Nível disciplinar e nível pedagógico”,
- d) “Na exigência e na avaliação”.
- e) “Maior preocupação com as aquisições dos alunos “e “a Existência de manual condiciona a forma como as aulas são dadas, principalmente pela fraca qualidade dos manuais disponíveis.”
- f) “Diferenças a diferentes níveis: avaliação, introdução da escrita e modalidade de funcionamento (designadamente horário, espaço e articulação)”
- g) “Na minha prática não, mas vê se agora muitos colegas preocupados com o cumprimento dos manuais. Hoje em dia a maioria dos agrupamentos fazem testes”.

A maioria dos professores menciona o aumento da exigência e a falta de tempo para o lúdico. Mas alguns fazem referência à escrita, dizendo que se tornou mais relevante.

1.3.2. Análise de manuais

Uma vez que o nosso projeto é sobre a relevância da escrita em inglês no 1º CEB e atividades para promover a escrita na sala de aula no inglês curricular, debruçar-nos-emos de seguida sobre que tipo de atividades de escrita prevalecem nos manuais de inglês do 4º ano do 1º CEB. Para além disso o manual é o centro no processo ensino/aprendizagem, como podemos constatar pela análise dos resultados do nosso inquérito por questionário, em que o recurso mais utilizado era o manual adotado. Temos consciência que os professores “atribuem

ao manual o papel principal no processo ensino-aprendizagem, fazendo com que se instale uma manualocracia” (Vasconcelos, 2002, p. 32).

Optámos pelos manuais “Let’s Rocky 4” e o “Start!” do 4º ano. O critério utilizado para a escolha do “Let’s Rocky 4” foi o facto de ser o manual utilizado na nossa PES e o “Start” do 4º ano, devido a ser o manual adotado para inglês curricular pelo Agrupamento onde leciono no presente ano letivo. Na tabela dois apresentamos as características dos manuais que iremos analisar.

Tabela 2 – Características dos manuais analisados

Titulo	Autores	Editora /Ano	Outro material
Let’s Rock 4º ano	Cláudia Regina Abreu Vanessa Esteves	Porto Editora	Caderno de exercícios Flashcards CD áudio Pen
Start! 4º ano	Joana Silva Vasco Costa Carolyn Leslie	Gailivro	Caderno de exercícios Flashcards CD áudio Pen

Ao analisar os dois manuais, verificamos que todas as unidades programáticas contemplam variados exercícios de escrita que se encontram previstos no domínio da escrita nas metas curriculares de inglês do 1º CEB, no nível do 4º ano, como as que passaremos a enumerar: legendar sequências de imagens; preencher espaços lacunares, em textos muito simples, com palavras dadas; preencher balões de fala em sequências de imagens; escrever sobre si (“My name is Pedro.” I’m 9 years old”); escrever sobre preferências (“I like pizza, I don’t like fish, I love cats”); ordenar palavras para escrever frases, entre outras.

Tabela 3 – ocorrências de exercícios no domínio da escrita nos manuais analisados

Exercícios no domínio da escrita	Let's Rock 4	Unit	Start! 4º ano	Unit
Legendar imagens	Pág. 46 exercício 1 Pág. 60 exercício 1	2 3	Pag.25 ex. 1 Pag,37 ex. 1 Pag 87 ex. 1	2 3 7
Ordenar letras para escrever palavras associadas a imagens ("unscramble")	Pág. 64 ex. 2	4	Pag,26 ex. 4	2
Preencher espaços lacunares com/sem palavras dadas	Pág. 13 ex. 5. Pág. 47 ex.3 Pag,103. ex. 3	0 2 6	Pag,10 ex., 2 Pág. 17 ex. 3 Pág. 45 ex. 2	1 2 4
Preencher balões de fala em sequência de imagens			Pág. 18 ex. 1	2
Escrever textos simples sobre si	Pág. 105 ex.4 Pág. 59 ex.2 Pág. 53 ex.2	0 3 4	Pag 36 ex 2 Pag, 91 ex. 2	3 birthdays
Escrever sobre preferências	Pág., 65 ex. 5	4	Pág. 31 ex.4	3
Descrever imagens	Pag.87 exercício 2	5	Pág. 78 ex.4 draw	6
Elaborar frase simples em pequenos projetos sobre temas trabalhados	Pág. 73 ex. 1 e 2	4		
Resposta a questões de identificação pessoal/gostos e preferências	Pág. 45 ex. 2	2		
realização de inquéritos/entrevistas entre os alunos			Pag.21 ex.5	2
Responder a questões simples sobre um pequeno texto	Pág.13 ex. 2 Pág. 29 exercício 3 Pag.47 exercício 3	0 1 4	Pag.10 exercício 1 Pag 56 ex4	1 5
Escrever e soletrar ("spelling")			Pag 11 ex.3	1
Ordenar frases e escrever	Pág. 53 ex. 2	3	Pag 37 ex2	3

Porém, alguns exercícios previstos nas metas não se encontram no manual "Let's Rock", como podemos verificar na tabela 3 acima, como por exemplo: preencher balões de fala em sequência de imagens. Os dois manuais não recorrem aos exercícios de ordenar letras para escrever palavras associadas a imagens em inglês ("unscramble"), pois apenas encontramos um exercício em cada um dos manuais. Os exercícios mais recorrentes tanto no "Let's Rock" e no "Start" são o preenchimento de espaços lacunares com ou sem palavras dadas, sendo que os exercícios do "Start" têm quase sempre palavras dadas. Também podemos constatar que o "Start" tem poucos exercícios de escrever textos simples sobre si próprio, e os que tem são quase sempre com uma escrita guiada, enquanto que no "Let's Rock" há a preocupação com que o aluno tenha uma escrita mais autónoma. No início os alunos escrevem colaborativamente com um ou mais colegas para produzir escrita. A

este processo chamamos “scaffolding”, ou seja, conforme vimos atrás, a aprendizagem é feita por etapas, cada degrau representa uma etapa, quando o aluno atinge os objetivos de uma etapa passa para o degrau seguinte com um nível de dificuldade mais elevado. Esta estratégia deve ser realizada com a mentalidade de libertação gradual, depois do aluno atingir um ponto predeterminado na escrita, que é controlado pelo professor (Cole & Feng, 2015).

O manual “Let’s Rock” tem a preocupação de fazer com que o aluno realize uma escrita mais autónoma, tendo no fim de cada unidade um exercício em que o aluno tem de elaborar frases simples sobre temas trabalhados, ao contrário do “Start” em que não se verificam esse tipo de exercícios. Por sua vez, o “Start” é o único que tem um exercício de “spelling” e realização de inquéritos/entrevistas entre os alunos. Estes dois últimos não estão previstos nas metas, mas parecem-nos interessantes e vão ao encontro daquilo que analisámos no nosso enquadramento teórico.

1.3.3. Análise Documental das Unidades Didáticas

Neste ponto do nosso relatório, teremos como objeto de análise documental as planificações de duas Unidades Didáticas (UD), criadas por nós no âmbito da nossa PES, tendo-nos debruçado em duas aulas. Os nomes das UD em questão são “Let’s Visit the Zoo” e “Body” (Anexos 1 e 2) e a nossa análise foi realizada no que concerne a terceira aula da primeira UD e a primeira aula da segunda. Apoiamo-nos, também, nas reflexões críticas das duas sessões, que realizámos no fim de cada uma das aulas acima enunciadas. Na elaboração das planificações, tivemos em conta “Metas Curriculares para o Ensino do inglês no 1º CEB” (Bravo, et al, 2015), recorrendo igualmente ao livro adotado “Let’s Rock 4”, uma vez que o regulamento interno da instituição previa que os professores deveriam usar o livro adotado o maior número de vezes possível. Procurámos também socorrer-nos de materiais autênticos para realizarmos atividades lúdicas e significativas, essencialmente no domínio da escrita, mas não descurando os outros domínios. As aprendizagens deverão ser significativas para o aluno, ou seja, têm de os motivar para facilitar a sua assimilação. Estas atividades foram realizadas em diferentes modalidades como trabalhos de grupo, de pares e individual. Procurámos também trabalhar os “Four Skills”, dando mais ênfase à escrita, uma vez que se trata do tema do nosso projeto.

De seguida prosseguiremos com a análise reflexiva da terceira aula que integra a planificação da UD mencionada acima, tendo como base essa mesma Planificação. O objetivo foi dar a conhecer os animais oriundos dos principais países de expressão inglesa (Canadá, Estados Unidos da América, África do Sul e Austrália). A escolha destes quatro países prendeu-se com o facto de estes serem mencionados no manual adotado (“Let’s Rock 4”), com o objetivo de serem identificados no mapa pelos alunos e para serem aplicados os artigos “a/an,” em frases como “what’s this? Is it a Lion? No, it isn’t, it’s a kangaroo” ou “It’s an eagle. She lives in USA”.

Para introduzir a temática resolvemos focar a nossa atenção na interculturalidade. De acordo com as Metas Curriculares para o ensino do Inglês no 1º CEB (Bravo, et al, 2015), é muito importante focar a nossa atenção em culturas diferentes e os seus costumes, para assim os alunos tomarem consciência das diferenças das várias línguas e culturas. Deste modo, optámos por mostrar um mapa dos principais países de expressão inglesa e pedimos aos alunos para que os identificassem no mapa. A aprendizagem de uma LE provoca nos alunos uma “consciência linguística”, que é adquirida através da tomada de consciência que existem valores, comportamentos, culturas diferentes e “atitudes languageiras” distintas em cada país. Existem várias formas de apreender o mundo que os rodeia (Souza, Corsi & Gomes, 2006). Deve-se envolver a aula de LE no contexto cultural. Partindo da linguagem, o aluno interage na sociedade como um ser discursivo, como um cidadão (Gracez, 1998). Tendo isto como base, permitimos que os alunos fossem ao encontro da cultura de outros países, não nos focando só nos aspetos culturais da língua alvo (Reino Unido), mas de outros países também, optando assim por apresentar os animais destes países. Não nos cingimos apenas, aos animais que constam no manual. Acrescentámos o lince ibérico oriundo da Península Ibérica, que é onde vivem os nossos alunos, e o Springbok, oriundo da África do Sul. Nesta atividade, tivemos de adaptar um pouco a planificação, porque demorámos mais tempo na exploração do mapa, visto termos verificado que os alunos não tinham conhecimento dos países em questão, nem da sua localização. Nesta atividade, poderíamos ter colocado os alunos a pesquisar na aula (recorrendo ao computador da sala) ou, então, poderíamos ter pedido à turma para pesquisar em casa em que outros países vivem estes animais, para, depois, realizarmos uma “aula invertida”.



Figura 5 – Atividade dos animais



Figura 6- Atividade dos animais

Prosseguimos com uma atividade de consolidação dos conteúdos programáticos para verificarmos se os alunos os tinham aprendida. Neste ponto, consideramos pertinente referir que já tínhamos exemplificado esta atividade anteriormente. Para tal, os alunos foram divididos em duas equipas, e alternadamente, um elemento de cada equipa, após receber uma indicação nossa, dirigiu-se ao mapa e colou o animal, previamente dado por nós, no país de onde este é oriundo. Optámos pelo trabalho em grupo porque como professores temos de promover a interação entre os alunos, deixando-os ser o centro da aula e, também, para aprenderem a trabalhar em equipa (Cruz, 2016).

Procurámos que as atividades realizadas nesta aula fossem sempre o mais lúdicas possível e envolvessem os alunos na aprendizagem, uma vez que esta é um processo ativo e implica a participação ativa dos alunos. Isto acontece, por exemplo, quando estão completamente absorvidas pela história que estão a ouvir ou pelo jogo que estão a jogar (Pinter, 2017).

Para introduzir os artigos “a” e “an”, realizámos uma atividade do domínio da escrita, procurando ludificá-la. A motivação dos alunos e a interação comunicativa são fatores importantes para a aprendizagem de uma LE. Como tal, o professor deve procurar que a aprendizagem se torne aquisição, ou seja, para que o processo de aprendizagem da LE se torne o mais próximo possível do processo da LM (Figueiredo, 1995). Neste seguimento, recorremos a uma atividade lúdica, em que os alunos brincassem, mas na realidade a aprendizagem estava a ser feita de uma forma implícita. Por isso, utilizando letras magnéticas escrevemos no quadro magnético algumas “lexical chunks”: (“It’s an Iberian Lince. He lives in the Iberian Peninsula”). Por último, para sistematizarem os conceitos, os alunos registaram no caderno frases similares, escolhendo outros animais.

No final da aula foi distribuído aos alunos uma folha, como podemos ver na figura abaixo, onde tiveram de registar a sua opinião acerca da aula. Escolhiam a cara feliz, se gostaram, e a triste se não gostaram da aula.



Figura 7 – Folha de avaliação da aula

Iremos agora proceder à análise documental da nossa segunda UD “The body”, mais propriamente, da primeira aula, esta decorreu no dia 28 de novembro de 2016. Os objetivos desta aula foram identificar o vocabulário relacionado com o corpo humano, usar frases que contenham os verbos “have got” e “to be” e compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua relacionadas com a descrição física, como: “She is a girl”; “she is short and fat”; “she has got blue eyes”.

Foi-nos referido pela Professora Cooperante que a turma frequentava o inglês desde o pré-escolar, já tendo tido contato com o vocabulário relativo ao corpo humano. Por esta razão, decidimos realizar atividades de consolidação no que concerne o tópico.



Figura 8 – Kiko, a mascote

Para introduzir o tema, apresentámos o lince ibérico que trabalhámos na UD anterior, e que foi uma espécie de mascote de fio condutor entre esta e a próxima UD. Desta forma, foi criada uma rotina e, como mencionámos no enquadramento teórico do nosso trabalho, “the introduction of classroom routines is instrumental in setting up working parameters which function effectively set” (Read, 2005). O nosso propósito, ao apresentarmos o Kiko como mascote da turma, também foi para despertarmos curiosidade dos alunos, uma característica das crianças nesta faixa etária (Superfine, 2002). A professora fez a descrição física do Kiko oralmente, na primeira pessoa, para introduzir o tema, colocando questões aos alunos, de forma a incentivar a sua participação e interagindo com eles. Optámos por fazer esta atividade oralmente, uma vez que, para ser capaz de escrever em inglês, tem de se ter boas bases da

língua falada e, também, tem de se possuir um bom desenvolvimento dos “skills” que ajudam a escrever, tais como: a compreensão oral, a produção oral e a leitura, que são características que fazem parte dos pré-passos da pré-escrita. A componente oral é muito importante, porque, como já vimos, a fala precede a escrita. O primeiro passo é desenvolver os “Oral Skills” dos alunos (Frasier, 2003; Little & Simpson, 2006).

Num segundo momento da aula, a revisão do vocabulário relacionado com o corpo humano foi feita através de uma canção baseada no livro de Eric Carl, “From Head to Toe”. Foram mobilizados “flashcards” relacionados com “o corpo humano” para o “pre-listening” da canção. Decidimos rever o vocabulário recorrendo a uma canção, pois, de acordo com Cunningham & Allington (2011, p.40), “young children enjoy chanting” e, para além disso, esta canção alia o vocabulário do corpo humano com o dos animais, podendo assim estabelecer a ponte da outra UD cujo tema era “os animais”.

Para a abordagem da descrição física, a professora fixou no quadro branco duas imagens de um menino, o Jack, dizendo: “He is a boy. He is tall and he has got green eyes”, dando uma entoação diferente no “He is” e no “he has got”, atuando da mesma forma para a imagem da menina, a Kim.



Figura 9 – Menino

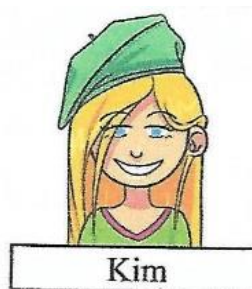


Figura 10 – Menina

Posteriormente, a professora aponta para ela própria dizendo: “I’m a girl, I’m short and I have got black hair”. Dando igual entoação no “I’m” e no “I have got”. Ao dar esta entoação diferente, pretendíamos que os alunos percebessem a diferença entre a 1ª e 3ª pessoa do singular dos verbos *to be* e *have got*. Para finalizar, a professora exemplificou, escrevendo no quadro, a descrição física da Kim.

Para consolidação do tópico, dividimos a turma em quatro grupos de cinco alunos e um de três e realizámos um jogo. Decidimos realizar o jogo desta forma porque, por um lado, pensamos que a combinação do trabalho colaborativo com a competição cria uma atmosfera positiva na sala de aula. As crianças devem ser encorajadas a trabalhar colaborativamente, porque numa sala de aula com bom ambiente propicia-se a necessidade de partilha entre os

alunos. Eles gostam de jogos e acreditamos que os jogos têm um papel importante no 1.º CEB. Por um lado, ao usá-lo na sala de aula, o professor capacita os alunos e dá-lhes responsabilidade, permitindo que se tornem mais autónomos, e isso contribui para aumentar seu nível de confiança (Langran & Purcell, 1994). E, por outro, já tínhamos constatado em aulas anteriores que a turma gostava de jogos, principalmente daquelas em que tivessem de formar palavras ou pequenas frases, recorrendo a cartões com letras, sendo estes um fator de motivação para a aprendizagem. Como nos diz Pinter (2017), os professores devem usar este tipo de atividades, em que se recorre a cartões com letras magnéticas para motivar as crianças a brincar com as possíveis motivações para formarem palavras, como já mencionamos anteriormente na primeira parte deste relatório.

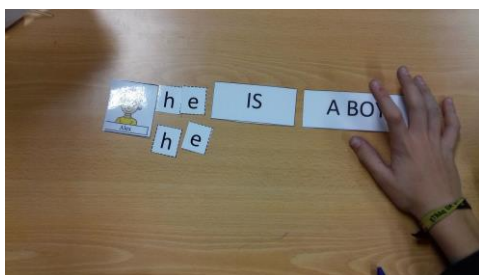


Figura 11– Atividade da descrição física

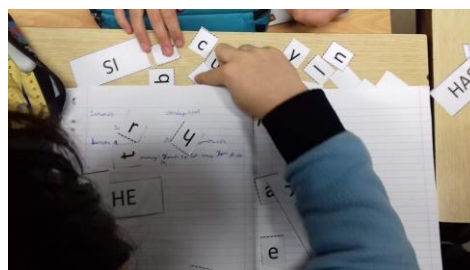


Figura 12– Atividade da descrição física

Após a formação dos grupos, atribuímos a cada um uma mascote, escolhemos o Kiko, o *springbok*, animais da UD anterior e os animais da canção, a girafa, o pinguim e a foca. De seguida distribuímos um envelope com um conjunto de letras a cada grupo e “grammar chunks”, juntamente com duas imagens de um menino e uma menina, a partir das quais os alunos tinham de formar frases relacionadas com a descrição física. Foi-lhes pedido que formassem frases, como a professora tinha exemplificado no quadro, descrevendo fisicamente a menina, o menino e um elemento do grupo, utilizando o “I”, “she” e “he”.



Figura 13 – Atividade da descrição física



Figura 14– Atividade da descrição física

Com este tipo de atividades os alunos devem ser encorajados a trabalhar em colaboração. Numa sala de aula ativa e saudável deve existir partilha entre os discentes e devem ser desenvolvidas, também, as capacidades de compreensão e produção oral, e encorajar os alunos a atingirem efetivamente objetivos em conjunto. De uma forma geral, os alunos gostaram de participar no jogo. No fim do jogo optámos por dar uma recompensa à equipa ganhadora, que neste caso foi um “sticker”. De acordo com Read (2005), o sistema da recompensa pode ser implementado de várias maneiras, como por exemplo, um “sticker”, pontos, estrelas, entre outros. Isto promove a colaboração e o bom comportamento.

Tentámos sempre que as crianças interagissem umas com as outras. Num ambiente interativo, a criança é capaz de evoluir para um nível de conhecimento e performance mais avançados. Vygotsky apelida este nível como a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), em que as crianças fazem mais do que são capazes de fazer de forma independente (Cameron, 2001; Lightbow & Spada, 2006).

Como já foi referido na parte um deste relatório, no decorrer desta atividade registámos algumas transferências da LM. Esta situação vai ao encontro da investigação de Souza, Corsi & Gomes (2011) que afirmam que a sala de aula é o ambiente ideal para a apreensão de códigos da LM e LE. Mesmo quando o professor não recorre à transferência, o aprendente recorre quase sempre a este recurso quando é confrontado com algo. Aqui, o papel do professor assume a postura de um orientador, que ajuda o aluno a descobrir o que pode ser transferido de uma língua para outra (Ribeiro, 2009).

Uma das minhas preocupações como professora quando planeio uma aula é encontrar atividades e materiais significativos. Penso que os materiais utilizados foram adequados à aula em questão.

Considerações finais, limitações do estudo e implicações para outros estudos

Chegando ao término da nossa investigação, refletimos, agora, sobre a relevância que os professores de inglês do 1º CEB atribuem à expressão escrita e, também, sobre a abordagem da escrita e a sua relevância na minha prática letiva.

Mas antes de nos focarmos nas questões que levantámos neste estudo, pensamos ser pertinente refletir sobre algumas limitações que sentimos ao longo da implementação do estudo.

Em primeiro lugar, deparámo-nos com limitações de foro temporal, não nos possibilitando aprofundar mais a nossa investigação e implementar mais estratégias.

Em segundo lugar, deparámo-nos com algumas dificuldades em investigar no campo da linguística, devido ao reduzido número de estudos na área da expressão escrita no 1.º CEB, no que concerne o ensino do inglês. Esperamos, assim, ter contribuído para incentivar o desenvolvimento de outros estudos nesta área.

Para finalizar, gostaríamos de ter realizado mais atividades que envolvessem pesquisa autónoma por parte dos alunos em contexto de sala de aula, através da Internet como referimos anteriormente na análise documental e reflexiva da planificação das UD. Mas, uma vez que o sinal de internet era muito fraco na sala de inglês, não nos foi permitido realizar este tipo de atividades de forma profícua e regular.

Iremos agora relembrar os objetivos da nossa investigação:

- a) Identificar os sentidos atribuídos pelos professores de inglês do 1º CEB à transição do inglês como área curricular;
- b) Refletir a abordagem da escrita na minha prática letiva e na sua relevância;
- c) Criar estratégias e materiais que promovam a escrita na língua inglesa;
- d) Analisar manuais de ensino de inglês curricular no 1º CEB quanto às atividades que promovam a escrita.

Para cumprirmos o nosso primeiro objetivo, recorremos ao inquérito por questionário. Após analisarmos as respostas dos inquiridos, verificámos que a maioria dos professores foi unânime ao afirmar que esta transição das AEC para o inglês curricular influenciou a forma como abordam os temas propostos. Quando comparámos as atividades que os professores realizavam no Inglês AEC com as atividades que realizam no âmbito do Inglês curricular, verificámos que, enquanto que no Inglês AEC os professores dão prioridade às canções, aos jogos, à oralidade e ao *role play* e pouca importância à escrita, no Inglês curricular, a escrita tem maior enfoque, porém a diferença não é muito significativa. Os professores inquiridos declaram que o manual é o recurso que mais utilizam, independentemente de apontarem que estes condicionam a forma como as aulas são dadas e lamentado a fraca qualidade dos mesmos.

Alguns professores são da opinião que com esta transição se perdeu um pouco o carácter lúdico da aprendizagem da LE. Como vimos no nosso enquadramento teórico, segundo

Krashen (1985), existem duas formas de se desenvolverem competências em segundas línguas: aquisição e aprendizagem. A aquisição da LE é um processo muito idêntico à forma como as crianças desenvolvem a sua LM. É um processo inconsciente, em que a criança está a adquirir a língua interiorizando as suas regras sem ter consciência desse facto. Estando agora os professores mais preocupados em cumprir o programa e a avaliar as competências dos alunos, podemos concluir que, com esta mudança, a escrita ganhou maior enfoque e importância para os professores, uma vez que é uma das competências avaliadas e presente nos exercícios do manual (que, tal como foi referido pelos inquiridos, tem de ser cumprido).

Em relação ao segundo e terceiro objetivos, após a observação e análise reflexiva das UD criadas por nós no decorrer da nossa PES, e ao refletirmos sobre as estratégias e materiais utilizados nas aulas, pudemos constatar que foram materiais produtivos que, não só promoveram a escrita na língua inglesa mas, também, foram fatores de motivação pois, constatámos que a maioria dos alunos se mostrou sempre participativa no decorrer das atividades propostas. Tentámos, também, que as atividades realizadas fossem o mais lúdicas possível e envolvessem os alunos na aprendizagem, uma vez que esta é um processo ativo e implica a sua participação. Este envolvimento das crianças dá-se, por exemplo, quando estão completamente absorvidos pela história que estão a ouvir ou pelo jogo que estão a jogar (Pinter, 2017).

Ao observarmos a turma durante a nossa PES, constatámos que aderiu muito bem aos jogos e às atividades realizadas em grupo. Por esta razão, aliámos o jogo às atividades relacionadas com a escrita, não recorrendo sempre ao manual adotado e procurando ser inovadores no que concerne a sua escolha. Sobre este último aspeto, teceremos algumas considerações quanto ao nosso último objetivo.

Acreditamos, e foi possível constatar, que as crianças devem ser encorajadas a trabalhar colaborativamente, porque numa sala de aula com boa atmosfera propicia-se a necessidade de partilha entre os alunos. Eles gostam de jogos e acreditamos que os jogos têm um papel importante no 1.º CEB. Ao usá-los na sala de aula, o professor capacita os alunos e dá-lhes responsabilidade, permitindo que se tornem mais autónomos, e isso contribui para aumentar seu nível de confiança (Langran & Purcell, 1994).

A nossa investigação contribuiu para que compreendêssemos que temos de diversificar as atividades, torná-las mais lúdicas, criando estratégias e matérias atrativos. Desta forma os alunos ficarão mais motivados. Esperamos, também, que contribua para elencar a importância do professor em diversificar as atividades de escrita e acentuar a importância de ludificar o ensino da escrita no 1ºCEB.

Por último, iremos focar-nos no nosso último objetivo referente à análise dos manuais de ensino de inglês curricular no 1º CEB: “Let’s Rock 4” e “Start” do 4º ano. Ao analisarmos os dois manuais, verificámos que estes contemplam variados exercícios de escrita em todas as unidades programáticas e que se encontram previstas no domínio da escrita nas “Metas Curriculares do Ensino do Inglês no 1º CEB.” Constatámos, também, que os exercícios mais recorrentes nos dois manuais são o do preenchimento de espaços lacunares. O “Let’s Rock 4” tem a preocupação de fazer com que o aluno realize uma escrita mais autónoma, tendo, no final de cada unidade, um exercício em que o aluno tem de fazer pequenos projetos, elaborando um texto com frases simples, sobre temas trabalhados, ao contrário do “Start” em que não se verificam esse tipo de exercícios. Já o “Start” é o único que tem um exercício de “spelling” e realização de inquéritos/entrevistas entre os alunos, apelando desta forma ao trabalho em equipa.

Concluimos, assim, que o professor não pode atribuir ao manual o papel principal na sua aula, fazendo com que se instale uma “manualocracia” (Vasconcelos, 2002). Tem, por vezes, de pensar “out of the box”, criando materiais atrativos e motivantes.

Para terminar, como linha de investigação futura, gostaríamos de saber se, passando os professores de inglês a atribuírem mais relevância à expressão escrita na sua prática letiva, motivando os alunos através de estratégias e matérias mais aliciantes, irá contribuir para melhorar o desempenho dos alunos na expressão escrita.

BIBLIOGRAFIA:

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

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alves, A. & Silva J, L. (2015). Transferências grafo-fónicas- fonológicas no ensino de língua inglesa como segunda língua. In V ENID Encontro de iniciação à docência da UEPB, Paraíba, 2015 (1-11).

Akamatsu, N. (2002). A similarity in word-recognition procedures among second language readers with different first language background. *Applied psycholinguistics*, vol. 23, p. 117-133

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

Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., Mourão, S. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação, Portugal.

Bodgan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação quantitativa e qualitativa*. Porto: Porto Editora

Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2014). *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Brewster, J., & Ellis, G. (2004). *The Primary English teacher's guide*(pp.15/16). Essex: Pearson Education Limited.

Cameron, L. (2001). Teaching languages to young learners. *ELT (Journal)*, 56 April, 201-203.

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

Conselho da Europa. (2001). Quadro Comum de Referência para as Línguas- Aprendizagem, ensino, avaliação. *Perspectivas Actuais/ Educação*, 352. Obtido de:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

Cruz, M.; Orange, E. (2016). 21st Century Skills in the Teaching of Foreign Languages at Primary and Secondary Schools. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*. Obtido de: <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/9400>

Cruz, M., & Medeiros, P. (2009). Por um processo de ensino aprendizagem bilingue no 1º CEB. *Revista Saber & Educar/ Cadernos de Estudo/ 14*.

Cruz, M., Ferraz, C., Azevedo, C., et al.(s/d). *As especificidades do ensino precoce de língua estrangeira: Um Estudo de Caso*. Porto: Escola Superior Paula Frassinetti (fotocopiado)

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*.

Cruz, M., & Ribeiro, G. (2009). Por uma didática de línguas estrangeiras no 1º ciclo do ensino básico. *Saber (e) educar*, vol 14, pp. 1–5.

Cole, J. & Feng, J. (2015). Effective strategies for improving writing skills of elementary English language learners. *Chinese American Educational Research and Development Association Annual Conference*, p. 1-25.

Costa, V., Leslie, C. & Silva, J. (2016) *Start! Inglês 4º ano*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

Couceiro-Figueira, A. P., & Pereira-Serra, M. A. (2010). O ensino-aprendizagem do inglês no primeiro ciclo. (Portuguese). *The Teaching-Learning Process of English in the First School Cycle. A Preliminary Study. (English)*, 13(1), 43–59. Obtido de:

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=51547374&lang=es&site=ehost-live>

Conselho Nacional de educação (2013). Relatório Técnico: Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico. Obtido de:

http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/RelatorioTecnico_final.pdf

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

Dias, A., Veríssimo, T. *Ensino do Inglês. 1º Ciclo do Ensino Básico (1º e 2º anos) - Orientações Programáticas*. Lisboa, Ministério da Educação – DGIDC.

Esteves, V. (2016) ETIPEDIA Young Learners – *500 ideas for English teachers of young learners*. Series editor: John Hughes.

Fadel, C. & Trilling, B. (2009). *21st Century Skills, Learning for life in our times*. Publisher: Jossey Bass.

Faleiros, M. H. V. (2004). *A influência de atividades orais na produção oral e escrita de alunos de inglês como L2*. (2004). Dissertação de Mestrado, Franca: Universidade de Franca, Brasil.

Garcez, L. H. do C. (1998). *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. UNB: Brasília.

Guillón, M. & Bermejo, M. (2011). *Creative Writing for Language, Content and Literacy Teaching*. *International Education Studies*, 4(5), 39–46.

<https://doi.org/10.5539/ies.v4n5p39>

Homstad, T., & Thorson, H. (1996). Using Writing-to-Learn Activities in the Foreign Language Classroom, *The center of Interdisciplinary Studies of Writing*, vol.14. pp. 1-65.

Hayes, D. (2014). Factors influencing success in teaching English in state primary schools.

<https://doi.org/978-0-86355-749-1>

Hasan, I., Rahman, M., & Masum, A. A. (2016). An Analysis and Evaluation of English Writing Skills of Class Five Students at Government Primary Schools in Dhaka City. *International Journal of Science and Research*, Vol. 5. Issue 4. pp. 921–927.

Karmiloff, K. & Karmiloff, S. (2005). *Hacia el lenguaje*. Madrid: Ediciones Morata, S.L

Krashen, S.D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, vol, 67. Recuperado a 18 de abril de 2017,

<http://doi.org/10.2307/328293>

Lightbown, P. M. Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press. Obtido de: /www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7380/5246

Lightbow, P. M. Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Little, D., Simpson, B. (2006) *Up and Away – a resource book for English language support in primary schools*.

Learning, T. (2007). Foreign languages in the primary school. *Language learning Journal*.

Obtido de: <https://doi.org/10.1080/09571730701317747>

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

Ministério da Educação. (12 de dezembro). Decreto-Lei n.º. 176/2014.

Ministério da Educação. (21 de julho). Despacho n.º 9311/ 2016.

McKay, P. (2000). Foreign language teaching in Australian primary schools. In M. Nikolov & H. Curtain (Eds.), *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. pp. 225–248, Graz: Council of Europe.

McIntyre, E. (1995). Teaching and Learning Writing Skills in a Low- SES, Urban Primary Classroom. *Journal of Reading Behavior*, vol. 2, pp. 213-242.

Niza, I. Segura, J, Mota, I. (2011). Guião de Implementação do Programa de português do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação.

Pereira, L., (2002). *Das palavras aos actos: ensaios sobre a escrita na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Pereira, L., & Azevedo, F. (2003). *Como abordar a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Porto: Areal Editores.

Pinter, A. (2017). *Teaching Young Language Learners*. Second edition. Oxford: Oxford University Press.

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

Raimes, A. (1983). *Technics in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press.

Ribeiro, G. (2009). O Papel da Transferência na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Saber & Educar Cadernos de Estudo*, vol. 14.

Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom- Immediate Ideas and Solutions*. London: Macmillan

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

Simões, M.T. (2012). *A escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico: motivar para escrever*, Viseu: Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Viseu.

Speroni, K.G., Fitch, T., Dawson, E., Dugan, L., Atherton, M., (2009). Developing language in the primary school: Literacy and primary languages. *Nurse Education in Practice*.

Sousa, A. & Tomé, E. (2012). *A relação da interferência da língua materna nos aspetos fonológicos, semânticos e morfo – sintáticos da língua inglesa*. Dissertação de mestrado. Franca: Universidade de Franca.

Souza, J., Corsi, M. & Gomes, E., J. (2006). As interferências da língua materna no aprendizado de língua estrangeira nos processos de interação escrita: um estudo de caso. In *Anais do I Congresso Nacional de Linguagem em Interação*, Maringá, 18-21 out. 2006 (1-11).

Souza, E. (2013). *Alfabetização e o lúdico: A importância dos jogos na Educação Fundamental*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, Brasil. Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium

Steinberg, M. (1985). *Pronúncia do inglês norte-americano*. São Paulo: Ática.

Strecht-Ribeiro, O. (1990). *Como se aprende uma Língua Estrangeira: crianças e adultos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Strecht- Ribeiro, O. (2005). *A Língua Inglesa no 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Livros Horizonte.

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

Vasconcelos, M. (2012). *Estereótipos culturais em manuais escolares de ELE nível A2 do 3.º CEB*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro.

Yin, R. (1989). *Case Study Research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage publications.

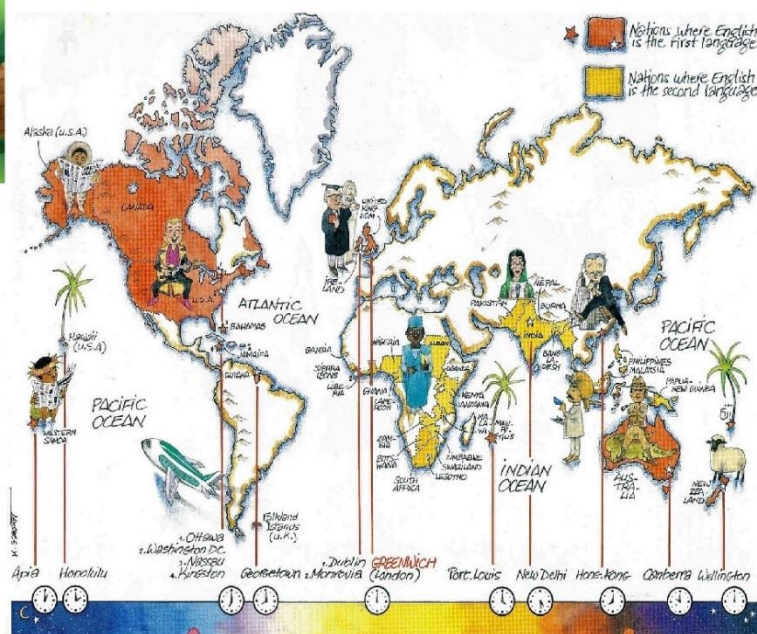
Vygotsky, L. S. (1987). The collected works of L.S. Vygotsky: Volume I. Problems of general psychology. New York: Plenum Press.

Zuccarello, M. F. (2009). Domínios e interferências da língua estrangeira sobre a língua materna. *Cadernos do CNLF*, Vol. XIII, Nº 04, pp. 1-13.



Colégio nossa Senhora de Lourdes

Unit: Let’s visit the Zoo



November, 7th, 10th, 14th and 17th

Class	4 ^o C
Lessons	16,17,18 and 19
Level	A1
Teacher	Luísa Cristina Laviada
Coordinators	Dra. Paula Mendes and Prof. Dr. Mário Cruz

INDEX

1. PEDAGOGICAL AND DIDACTIC JUSTIFICATION	4
2. UNIT PLAN	6
3. FIRST LESSON PLAN	8
Summary	8
Contents	8
Aims	9
Material	9
Grammar	9
Skill	9
Lesson Procedures	9
Evaluation	10
4. SECOND LESSON PLAN	11
Summary	11
Contents	11
Aims	12
Material	12
Grammar	12
Skill	12
Lesson Procedures	12
Evaluation	13

4. THIRD LESSON PLAN	14
Summary	14
Contents	14
Aims	14
Material	14
Grammar	14
Skill	14
Lesson Procedures	15
Evaluation	16
5. FOURTH LESSON PLAN	17
Summary	17
Contents	17
Aims	18
Material	18
Grammar	18
Skill	18
Lesson Procedures	19
Evaluation	19
Bibliography	20
Attachments	21

1. Pedagogical and Didactic justification

One of the main aims of teaching English as a Foreign Language at Primary school level is to make pupils experience other ways of interpreting the world (Superfine, 2002). Having an approach based on intercomprehension and active learning activities, my unit plan will focus on listening, speaking, reading and writing skills. Activities will be based on communication with the objective of acquiring or improving their linguistic, learning, intercultural and pragmatic skills.

In this Unit, there are several activities with a playful goal because, as NUNES says “playing activities empower the child and facilitate the progress of his personality and of each of their intellectual and moral psychological functions”. Therefore, I have chosen game among all them for allowing pupils to learn new things while they are having fun. According to “Metas curriculares do Ensino de Inglês no 1º ciclo”, it is very important to focus on different cultures and their customs so that they can become aware of the differences in languages.

For this reason, I decided to focus on the following topics: time and animals of other countries. I will develop activities based mainly in writing, because my investigation theme is about learning how to write in a foreign language. In this unit, I will work upon the four basic skills in foreign language: listening, speaking, reading and writing but to prepare our pupils to this challenging we need to teach them to develop new skills, the 21st century Skills: communication, creativity, critical thinking and collaboration.

In this unit plan I tried to include, several tasks related to make pupils write, first forming words and then writing simple sentences. I will apply some writing approaches in my lessons. According to Kress (1989) *learning to write involves a set of cognitive and social relations, Command of writing gives access to certain cognitive, conceptual, social and political arenas. The person who commands both the forms of writing and of speech are therefore constructs in a fundamentally different way from the person who commands the forms of speech.* Kress, (1989, p.46). According to the author above, we can conclude that writing is very important in learning a foreign language. In this unit, I tried also to do some games in group to assess if they are able to work in collaboration.

One of my concerns as a teacher when I plan a lesson is to find significant activities and materials. I use some exercises and materials from the student’s book “Let’s Rock 4”, because according to the institutional internal rules, teachers must use the book as many times as possible. The class English teacher advised me that parents want to know what their children have been learning. So, I decided to include in my lesson plans this resource.

I had to adjust my lesson plans according to the institutional rules, which don't allow the use of cellphones or tablets in the classroom. As I don't have enough equipment for all the pupils, I had to make some choices. However, I will try to find a way to use technology in my next unit plan.

The aim of this unit is to make a revision and learning vocabulary related with farm and wild animals. Regarding to classroom management, at the beginning I divided the class into groups of six, but I concluded that they work better working in pairs. In addition, in some games I decided to divide the class into two, to prevent disruptive behavior. This way, I tried to promote interaction among pupils, using pair and group work activities, speaking less and letting pupils think more and requiring regular writing in class.

Other aspect is that a good practice should allow pupils find themselves the culture of the other, not focusing only in cultural aspects of the target language, but also from other countries(interculturality), in this unit I try that pupils became aware of the animals that live in other countries and the different time (time zone) in English speaking countries.

At this age their learning must be meaningful and creative, the teacher should stimulate pupils' creativity and promote their autonomy and confidence.

Teachers must fit their lesson plans to pupils needs and learning styles.

A good practice is memorable, meaningful, fun, short, interactive, related to life, formative, multisensory, creative, significant, adequate, a challenge to the students.....

Orange, 2016

2. UNIT PLAN

Metas	Vocabulary	Strategies	Resources	Attitudes
Léxico e Gramática Conhecer vocabulário simples do dia a dia ✓ Identificar os dias da semana. ✓ Identificar os meses do ano.	Weather vocabulary and today, yesterday and tomorrow	Pupils put the cards of days of the week, months, seasons of the year in the weather / calendar chart.	White board White board pen Calendar	Interest and respect towards the other; Autonomy; Development of creativity during the tasks; Behaviour
Léxico Conhecer vocabulário simples, de forma contextualizada, com base nos animais da quinta e do zoo	Farm animals: Chicken, rooster, duck, goat, turkey, horse, pig sheep cow donkey	Repeating some words Reading comprehension Writing simple words or phrases;	Farm and zoo images Flashcards	
Identificar vocabulário relacionado com os animais	Zoo animals: Dolphin, giraffe, hippo, monkey, tiger, bear, lion, elephant owl.	PowerPoint game	PowerPoint presentation	
Interação oral Perguntar e responder sobre o tema proposto.	What's this? Do giraffes live in a farm?	Relating some pictures/words	Magnets	
Escrever Escrever sobre si (My favourite animal)	My favourite animal			
Produção oral Falar sobre os temas trabalhados	Farm animals: Chicken, rooster, duck, goat, turkey, horse, pig sheep cow donkey		abecedary	

Compreensão Oral - Entender instruções breves dadas pelo professor - Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados	Zoo animals: Dolphin, giraffe, hippo, monkey, tiger, bear, lion, elephant owl.	Writing the names of some animals and spelling		
Escrita Formar palavras relacionadas com os animais	Farm animals: Chicken, rooster, duck, goat, turkey, horse, pig sheep cow donkey		Magnetic abecedary	
Léxico e Gramática Conhecer, de forma explícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua Articles: a/an,the Plural Can, can't	Zoo animals: Dolphin, giraffe, hippo, monkey, tiger, bear, lion, elephant owl. a/an the can/can't jump, stomp, swim, fly,clap,	Doing some grammar exercises	Main English speaking country Map	
Domínio Intercultural identificar os animais nos países de língua inglesa	Fox, bear, eagle, beaver, deer, hedgehog, kangaroo, crocodile, springbok and Iberian Lynx		Little watches	
Léxico e gramática Compreender palavras e expressões simples.	Australia,United Kingdom,USA, Canada, south Africa	Identify and put the typical animals on the <i>Main English speaking country Map</i> following teacher instructions		

Identificar as horas nos países de expressão inglesa e os fusos horários Compreensão Oral - Compreender sons, entoações e ritmos da língua; - Identificar ritmos em canções em gravações audiovisuais. Produção Oral Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua Repetir rimas, <i>chants</i> e canções ouvidos em meios áudio e audiovisuais	Time . Lion, monkey, hippo, Elephant and crocodile Jump, stomp, clap, swim, fly	Tell the time according the time zone of each country having as base Portugal Listening and singing a song;	Time poster CD)	
---	---	---	-------------------------------	--

2. FIRST LESSON PLAN

Summary

Monday, November 7th 2016

Summary: Introducing the farm and zoo animals.

Contents

Concepts	Strategies	Attitudes
Lexical Days of the week Months of the year Farm animals Zoo animals	Repeating some words; Reading comprehension; Playing a game	Interest and respect towards the other; Autonomy; Development of creativity during the tasks; Behaviour.
Cultural Natural habitat of some zoo animals		

Aims

To tell the names of farm animals;

To tell the names of zoo animals;

Distinguish the farm animals from the zoo animals;

Playing a PowerPoint game

Skill

Language Skill

Sociocultural Skill

Learning Skill

Material

Whiteboard and pen

Flashcards

Word cards

Weather / calendar chart.

Mini-Flashcards

Picture of a farm and a zoo

PowerPoint game

Lesson Procedures

steps	strategies	time
Step 0	The teacher starts the lesson by greeting pupils. Then asks Pupils to put the cards of days of the week, months, seasons of the year on the weather / calendar chart. After this teacher writes the summary.	5m
	To introduce the topic teacher puts on the board a picture of a farm and of a zoo; then teacher asks pupils "what's this?" pointing to the farm and zoo picture eliciting the word in English. Then she asks by pointing if they know the animals that live in a farm and in the zoo.	10m
	What's this (pointing to the Farm); which animals live here and here which animals live in a zoo? Afterwards, the teacher shows flashcards related to the animal's vocabulary; using a key hole, pupils have to guess and say the name of the animal. Teacher also asks if pupils know where is the natural habitat of some zoo animals.	10m
Step 2	Afterwards teacher tells students that they are going to play a power point game, the Teacher divides the class in two. Teacher projects the PowerPoint game and removes the squares that are hiding a farm animal image. She removes one by one and asks pupils to try to guess the animal. The team which ends this task will earn a prize: a sticker. 	10m

Step 3	Now to consolidate vocabulary they are asked to do a game, "Four in a row" the Teacher tells pupils to cut the animals mini-flashcards of the book. She asks pupils to put 8 mini-flashcards farm animals on the table in two rows facing up. Then teacher asks pupils to turn the cards as the teacher will say their names up to do 4 on a row. But first the teacher demonstrates it.	15m
---------------	--	-----

Observation:

I decided to do some changes in my first lesson plan because the pupils had physical education before the English class. For this reason, they arrived late to the class, so it was impossible for me to accomplish all the lesson plan. I decided not to use the key hole because with it the activity became too long. I decided to do the last exercise of the first lesson in the second lesson. had no knowledge that students already knew the animals of the zoo and the farm, for this reason the first activity proved to be very basic,

Evaluation

Pupils	Teachers
to assess their behavior during the activities;	to reflect if the topic and materials have been adequate;
to assess if they can tell the names of animals in English	to reflect if the time has been enough;
	To reflect if the pupils can work in pairs and in groups.

3. SECOND LESSON PLAN

Summary

Thursday, November 10th 2016

Summary: Learning and practice the Zoo and farm animals.
Spelling game. Learning to use a/an in English.

Contents

Concepts	Strategies	Attitudes
Lexical		
Days of the week	Repeating some words;	Interest and respect towards the other;
Months of the year	Spelling the name of animals;	Autonomy;
Farm animals	Alphabet cards game	Development of creativity during the tasks;
Zoo animals	Grammar exercises to use <i>a, an and the</i> Filling gaps	Behaviour.

Aims

To tell the names of farm animals;

To tell the names of zoo animals;

To practice spelling and making familiar words and sentences using alphabet cards;

Apply the grammar in some grammar exercises.

Material

Whiteboard and pen

Weather / calendar chart.

Flashcards

Word cards

Alphabet cards

Observation sheet

Student's Book

Skill

Language Skill

Sociocultural Skill

Learning Skill

Grammar

Article a, an and the

Lesson Procedures

steps	strategies	time
Step 0	The teacher starts the lesson by greeting pupils. <i>Routines</i>	2m
	The teacher asks questions to pupils about the weather, days of the week, months, seasons of the year. According to the right answer the teacher sticks the related cards to the weather calendar chart. Afterwards with the pupils help the teacher writes the summary on the white board	3m
Step 1	Now to revise vocabulary they are asked to do a game, "Four in a row" the Teacher tells pupils to cut the animals mini-flashcards of the book. She asks pupils to put 8 mini-flashcards farm animals on the table in two rows facing up. Then teacher asks pupils to turn the cards as the teacher will say their names up to do 4 on a row. But first the teacher demonstrates it.	15m
Step 2	The teacher puts on the board the animal's flashcards of the cow, tiger duck, horse and bear, then with the magnet alphabet write the name of animals, Then divides the class in eight groups of three and give each group a set of alphabet cards. Teacher asks pupils to use the alphabet cards to make as many words as they can from a lexical set, in this case the animals. Teacher sets a time limit 5m. At the end asks each pair to say and spell one of the words they have made in turns.	20m
	The teacher gives stickers to the pupils who have to make as many words as they can and spell the word correctly. 	
Step 3	The teacher asks pupils to open the Student's book on page 110, then requests pupils to read the story. Some deliberate questions are asked by the teacher to help them to speculate and infer the meaning of words. <i>What's this it's an Elephant (1st time). The elephant goes on the first shelf (2nd time).</i> To practice the teacher asks pupils to do the student's book exercises from page one hundred eleven.	20m

Evaluation

Pupils	Teachers
to assess their behavior during the activities;	to reflect if the topic and materials have been adequate;
to assess if they can form and spell the words correctly;	to reflect if the time has been enough;
To assess if they understand the grammar	To reflect if the pupils can work in pairs and in groups;
	.
	Was the activities effective?

Observation:

I decided to do some changes in my second lesson plan because in the previous lesson the pupils had physical education before the English class. For this reason, they arrived late to the class, so it was impossible for me to accomplish all the lesson plan. I decided to do the last exercise of the first lesson in the second lesson and I removed the first exercise of the second lesson, because is very similar to the next activity.

4. THIRD LESSON PLAN

Summary

Monday, November 14th 2016

Summary: Articles A/AN. The main English speaking countries and the wild animals that live there.

Contents

Concepts	Strategies	Attitudes
Lexical Days of the week; Months of the year; Main English speaking countries Lexical chunks	Repeating some words; Identifying the English-speaking countries in the map; Stick the animals according to teacher's instructions; Writing small sentences	Interest and respect towards the other; Autonomy; Development of creativity during the tasks; Behaviour.
Cultural Animals that live in English speaking countries		

Material

Whiteboard and pen

Weather / Calendar chart

Word cards

Poster of "Main English speaking Countries";

animals' cards

self-assessment sheet

Aims

Finding out about animals in English speaking countries;

Identifying English speaking countries on the map

to using the articles: A/AN

Skill

Language Skill

Sociocultural Skill

Learning Skill

Intercultural skill

Grammar

Articles A/AN

LESSON PROCEDURES

steps	strategies	time
Step 0	The teacher starts the lesson by greeting pupils. <i>Routines</i> The teacher asks questions to pupils about the weather, days of the week, months, seasons of the year. According to the right answer the teacher sticks the related cards to the weather calendar chart. Afterwards with the pupils help the teacher writes the summary on the white board,	 3m
Step 1	The teacher sticks the poster <i>Main English speaking countries</i> on the board and asks pupils if they know that countries (Canada, USA, UK, Australia and South Africa). Pupils revise the name of these countries, the countries flags and the colours. 	10m

Step 2	The teacher tells pupils they are going to learn more about some wild animals that live in those countries. Teacher shows a fox flashcard and asks pupils: what's this? Is it a dog? No, it isn't. It's a fox (stressing the article). Then, the teacher sticks the word card of the animal below the flashcard and asks pupils to spell the word. Then, while pointing to the map, she asks: where does the fox live? Yes, the fox lives in Canada. Then the teacher did the same with the bear, and she asks pupils: what's this? Is it a Lion? No, it isn't, it's a kangaroo. Then pointing to the map asks, where does the kangaroo live? Yes, the Kangaroo lives in Australia. Afterwards the teacher does the same with the other animals (deer, eagle, beaver, hedgehog, kangaroo and crocodile, springbok and Iberian lynx).	20m
Step 3	In order to know if pupils understood, the teacher divides the class in two (team A and team B). then one group member of each team has to go to the board and stick the animal that the teacher had already given him/her on the right country. The teacher assesses this activity through an observation sheet.	15m
Step 5	In order to introduces the articles a, an and the teacher shows an animal from the poster and reinforces the use of a, an and the, according to the lexical chunk. It's a fox. The fox lives in Canada. It's an eagle. The eagle lives in USA. Then, the teacher writes the sentence with the magnetic alphabet: "the eagle lives in USA". Afterwards, she asks pupils to write in their notebooks similar sentences about the other animals.	10m
Step 6	The teacher gives a sheet to pupils where they have to give their opinion about the lesson. They have to choose the happy, if they liked and the sad face if they didn't like it.	2m

Evaluation

Pupils	Teachers
to assess their behavior during the activities;	to reflect if the topic and materials have been adequate;
to assess if they are aware of other animals around the world;	to reflect if the time has been enough;
To assess if they know to identify the main English speaking countries;	To reflect if the pupils can work in groups
	If the activities were effective
To assess if they understand the articles: a, an and the.	To reflect if they learned to write simple sentences

FOURTH LESSON PLAN

Summary

Thursday, November 17th 2016
 Summary: Introducing the time. Can and can't
 Consolidating vocabulary.

Contents

Concepts	Strategies	Attitudes
Lexical		
Days of the week	Repeating some words;	Interest and respect towards the other;
Months of the year	Revising vocabulary;	Autonomy;
Time	Stick the little watches on the map following teacher's instructions;	Development of creativity during the tasks;
Time zone	Singing a song	Behaviour.
Cultural		
Time in English speaking countries.		

Aims

Identify the time

Identify the time in English speaking countries

Be aware of the different hours (timezon)

Skill

Language Skill

Sociocultural Skill

Learning Skill

Intercultural skill

Material

Whiteboard and pen

Weather / calendar chart.

Poster of “Main English speaking countries”.

Time poster

Grammar

Can /can't

Verbs: jump, stomp, swim, fly

LESSON PROCEDURES

steps	strategies	time
Step 0	The teacher starts the lesson by greeting pupils. <i>Routines</i> The teacher asks questions to pupils about the weather, days of the week, months, seasons of the year. According to the right answer the teacher sticks the related cards to the weather calendar chart. Afterwards with the pupils help the teacher writes the summary on the white board,	5m
Step 1	In order to introduce the time the teacher sticks the time poster on the whiteboard and she says pupils: <i>We are going to learn the time in English.</i> Then The teacher explains how to tell the time in English. Then the teacher puts the hands on the clock, and asks: <i>what time is it? It's eleven o'clock/it's half past four</i> 	15m
Step 2	Teacher puts the poster <i>Main English speaking countries</i> on the board and tells pupils that the hour in that countries is different from Portugal and it is different among each other too. The teacher explains the time zone with one example: in Portugal, <i>it's 10 o'clock</i> Then the teacher sticks on the map little watches on each country and put a time in Canada then do the same with the other countries and after this the teacher says : in Portugal it's 9 o'clock and asks some pupils to put the right time in the watches of the other countries.	20m
Step 3	Teacher introduces the animal song about what animals can and can't do. Teacher puts on the board some animals' flashcards: Owl, Hippo, Dolphin, Monkey. Then she puts the word cards and does the mime: climb, jump, stomp, fly and run. Afterwards teacher asks students: Can a dolphin fly? (making the gesture); a Dolphin can't fly but it can swim At the end pupils, will listen and sing the animal song. To practice the teacher asks pupils to do the student's book exercises from page one hundred eleven and the worksheet 11 on page fifteen of the workbook.	15m 5 m

--	--	--

Evaluation

Pupils	Teachers
to assess their behavior during the activities;	to reflect if the topic and materials have been adequate
to assess if they are aware of other countries and time zones around the world;	to reflect if the time has been enough;
to assess if they understand the time	To reflect if the pupils can work in pairs and in groups.
To assess if they identify time in English speaking country	To reflect if they learn to write simple sentences.

Bibliography

Abreu, C. Esteves, V. (2016) *Let's rock! 4*, Porto Editora

Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom- Immediate Ideas and*

Solutions. Macmillan

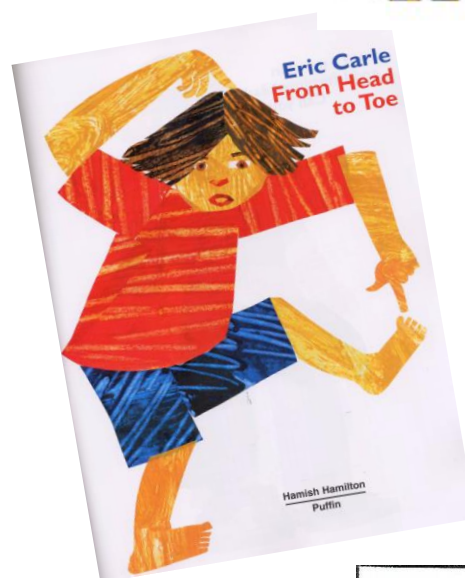
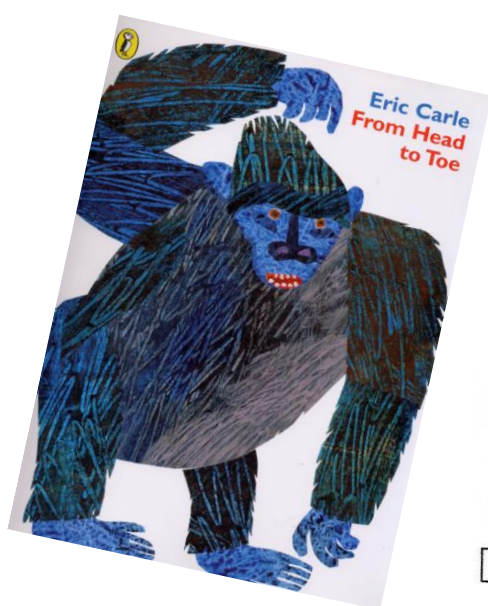
ANEXO 2: Unidade Didática 2 “The Body”

P.PORTO



Colégio Nossa Senhora de Lourdes

Unit: Body Parts



November, 28th, December 12th and 15th

Class	4 ^o C
Lessons	21 ,22 and 23
Level	A1

Teacher	Luísa Cristina Laviada
Coordinators	Dra. Paula Mendes and Prof. Dr. Mário Cruz

INDEX

INTRODUCTION	3
1. PEDAGOGICAL AND DIDATIC JUSTIFICATION	4
2. UNIT PLAN	6
3. FIRST LESSON PLAN	7
Summary	7
Lesson plan	7
Lesson Procedures	11
Teacher evaluation	13
4. SECOND LESSON PLAN	14
Summary	15
Lesson plan	16
Lesson Procedures	18
Teacher evaluation	18
5. THIRD LESSON PLAN	20
Summary	20
Lesson plan	21
Lesson Procedures	22
Teacher Evaluation	24
Bibliography	25
Attachments	26

INTRODUCTION

In this unit pupils will revise and study topics related to body parts, face and physical description. As the English class teacher told me, these pupils have English since kindergarten they have already had contact with this vocabulary, so I tried to make more consolidating activities.

Since my first unit plan I begin my classes with classroom routines. First because their teacher does these routines too, but mainly due to the fact that, in my opinion, routines gives them security (because they do it every lesson and allows them to focus their attention). Accordingly, Carol Read the introduction of classroom routines is instrumental in setting up working parameters which function effectively set (Read,2005).

So, first I greet the children, then with my help pupils update the daily calendar chart. Finally, I write the lesson and the summary on the board.

This unit plan is organized in 5 parts: 1) pedagogical and didactic justification; 2) unit plan; 3) lesson procedures of each session; 4) Teacher Evaluation 5) Bibliography.

1.PEDAGOGICAL AND DIDACTIC JUSTIFICATION

Teaching is the process to communicate or transmit specific or general knowledge about a subject (Tenutto, 2004).

A teacher besides teaching contents and knowledge, she/he must communicate emotions, values, feelings, attitudes too. School learning is a very complex process, teachers have to decide such as: planning, curricular development, evaluation, etc., (Cruz,2016).

One of my concerns as a teacher while planning lessons has to do with the materials and activities i.e., to know if they are adequate to the lesson, if pupils would like it. My approach will be communicative, I 'll use audio-visual methods. In this unit, I'll try to involve task-based learning as much as possible and center the lesson on pupils.

The society needs resilient, independent learners, who work well in teams, so I must develop the 21st century skills in my classroom. The aim of the English language classroom is to prepare pupils to communicate across cultures and across borders. They have also to have ability to think "outside the box", find future solutions to future problems and collaborate to reach a consensus. This way, as a teacher I have to promote interaction among pupils, using pair and group work, speak less and let pupils talk more, call pupils that do not usually participate quite often, require regular writing and develop self- assessment strategies. It is what I 'll try to do in this unit plan (Cruz,2016).

In this unit I will work upon the four basic skills in foreign language: listening, speaking, reading and writing.

For my first lesson, I decided to choose the song "From Head to Toe" in this unit and in the first lesson because, according to Cunningham and Allington, "young children enjoy chanting" (Cunningham & Allington, 2011, p.40). This song helps pupils memorize through repetition. The song is about body parts and animals, so I could use it as a bridging point from the other unit whose topic was the animals. Therefore, I decided to use a Eric Carle`s, who wrote a lot of books and that allows me expand my project to another author theme.

Beside the body parts I have to include physical description, grammar rules: verb to be and *have got*. I have to review the contents in my first regency, since this is the last class before the test about this topic. At the end of the lesson will also present a song and rehearse the pupils to the Christmas party.

To approach physical description, I'm going to do a game, because I want to evaluate if pupils can work in groups and if they can write simple sentences; once my investigation topic is about writing. I have already noticed in lessons before that the class enjoy doing games which they have to form words or simple sentences.

I decided to choose a mascot, as a link through the unit plan, because pupils like. I choose the Iberian lynx of the unit before, and I called him Maxi. in group work I will give a mascot to each team. I chose the springbok and the animals from the song : the giraffe, the penguin and the seal.

I will assess pupils by observing them during the activities, will guide pupil's participation and give my contribution when they need it.

At the end of the games, I will give a reward, a sticker, to the winner team. The reward system can be developed in many ways, e.g. stickers, points, stars, etc.; these can promote collaboration and good behavior (Read, 2005).

The second lesson, it's a consolidating lesson. With games to revise vocabulary and to rehearse the song for the Christmas party. We have to use 10 minutes of the lesson plane to do this rehearse because on 14th December I and my colleagues of trainee are going to participate with our classes (4^o A, B, and C) in an English Christmas party for the other grades. They will sing a song and we'll tell them a Christmas story.

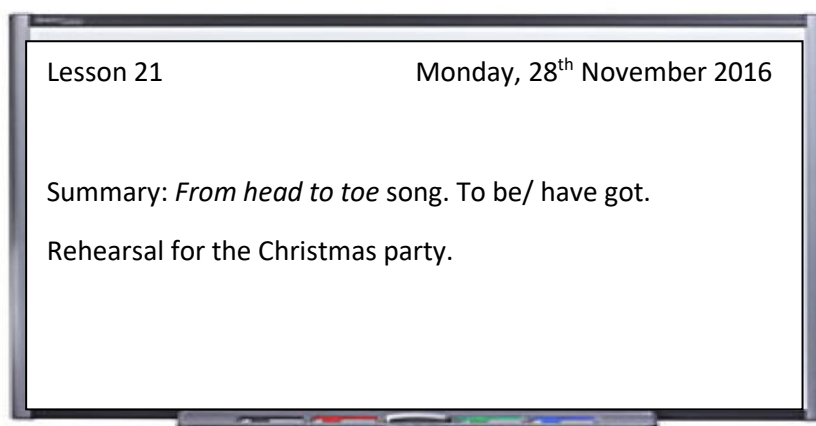
In what concerns to the third lesson, the classes of the coordinator teacher will interleave the third lesson; in one of these classes pupils will make an evaluation form on the topic of my first regency. Due to this fact, in this last lesson, the contents of the unit would not make sense to be taught. As such, the coordinator teacher suggested that this last lesson be dedicated to the topic of Christmas. I'll revise Christmas vocabulary and they will have to do a Christmas worksheet to fill the gaps at the end of the lesson they will sing the song ***Santa Claus is Coming to Town*** that they sang at English Christmas party.

UNIT PLAN

General Aims					
To identify the Body parts; Knowing the difference between verb to be and verb have got; revise the personal pronouns; to play games, to use the verb have got in the affirmative; To know that the verb changes in the third person; to apply the have got in the physical description. To identify Christmas vocabulary; to sing a Christmas song; to develop group working skills					
Strategies	Theoretical Contents			Intercultural	Evaluation
	Communicative	Lexical	Grammar		
- showing flashcards - listening to a song -Singing a song - order the story - Relate images words -Repeating some words; - Asking questions; -Labelling images; -Observing a poster; -writing simple sentences -playing fly swatter game - Showing flashcards cards; - Playing who is who game. -singing a Christmas song - filling a Christmas worksheet	- Earing and saying parts of the body- Recognizing the story's vocabulary - Reading, repeating and writing simple words and phrases related to the physical description -answering some questions	Body parts vocabulary; Vocabulary related with the song Physical description vocabulary Christmas vocabulary	Verb to be and have got	knowing the lyrics of the Christmas song: <i>Santa Claus is coming to town</i> ; Comparing Christmas in Portugal and in UK	Interest and respect towards the other; Autonomy; Collaboration; Development of creativity during tasks; Behavior; Completion of different tasks: reading, writing, and speaking.
Resources					
Whiteboard and Pen; PowerPoint presentation; Flashcards; Computer; Video Projector; Fly swatter; pen of the book					
Time			Types of work		
3 Sessions: 60 minutes+60 minutes+ 60 minutes			Pair Work; Individual Work		
Evaluation					
Oral and written; Continuous					

3.FIRST LESSON PLAN

- Pupils already know the body parts
- Animals
- Verb to be and have got
- Personal pronouns



CONTENTS

Concepts	Strategies	Attitudes
Lexical and grammar		
Body parts vocabulary	- Recognize some body parts;	Interest and respect towards the other;
Face vocabulary	- Recognizing song vocabulary;	Autonomy;
Have got / to be	-	Development of creativity during the tasks;
Personal pronouns	- Listening and sing a song;	Behavior.
	- Physical description	Pupils ability to work in groups
Cultural		
Christmas song	- Listening a Christmas song <i>Santa Claus is Coming to Town</i>	

Planning and Metas Curriculares

TOPIC	OBJECTIVES	VOCABULARY	STRATEGIES/ATIVITIES	Resources	EVALUATION
Classroom routines	Léxico e Gramática <i>Conhecer vocabulário simples do dia-a-dia</i> Identificar os dias da semana. Identificar os meses do ano	Weather vocabulary; Today, yesterday and tomorrow; Days of the week; Months of the year;	Pupils update the daily calendar chart. Teacher writes the lesson and the summary on the board.	Weather and daily chart, Days, months, seasons and weather vocabulary cards; white board; white board marker	Assessment on the following: If pupils are able to follow up a routine.
Body Parts	Léxico e gramática <i>Conhecer o vocabulário com base nos temas apresentados</i> <i>Identificar vocabulário relacionado com o corpo humano/our body</i>	Head, arms, hands, shoulders, legs, foot/feet, toe/toes, neck, chest, back and hip Turn, Bend, raise, wave, wiggle, claps stomp, kick, wriggle, arch, thump	In order to introduce the song, the teacher shows pupils some flashcards related to the topic of the song. (body parts). Pupils are asked to say the body parts' names. By pointing at each body parts the teacher does the gestures. Pupils must follow her	Song flashcards	If pupils are able to recognize the animals' pictures and to say their names in English. If pupils are able to perform vocabulary stimuli and to recognize the body parts
Body parts	Compreensão oral <i>Compreender frases e textos muito simples</i>	Head, arms, hands, shoulders, legs, foot/feet, toe/toes, neck,	Pupils listen and sing the song. While pupils listen and sing the song they do the corresponding gestures.		If pupils are able to identify the parts of the body

Body parts	Léxico e gramática <i>Conhecer o vocabulário com base nos temas apresentados</i> <i>Identificar vocabulário relacionado com o corpo humano</i> Compreensão oral <i>Compreender palavras e expressões simples</i>	chest, back and hip Turn, raise, wiggle, stomp, wriggle, thump Bend, wave, claps, kick, arch,	After listening: At the end the teacher gives pupils a worksheet to label a picture with the body parts. Teacher sticks on the board an image of a boy and says: <i>He is a boy, he is tall and he has got brown eyes</i> Then the teacher points to herself and says:	PowerPoint presentation Computer Picture cards	If pupils are able to follow classroom instructions. If pupils are able to identify vocabulary by listening to the teacher; If pupils have the capacity to recognize, read and write the vocabulary learnt.
Face	Leitura <i>Compreender frases e textos simples</i>	Hair, eyes, ears a nose, a mouth, a neck, Boy, girl Head, eyes, ears a nose, a mouth, a neck, hair, blond, dark, brown	<i>I'm a girl, I'm short and I have got dark hair.</i> Then she sticks another image with another image of a girl and says: <i>She is a girl. She is short and she has got blond hair.</i>	Poster Computer Interactive board Projector Alphabet cards	
	Léxico e gramática <i>Identificar vocabulário relacionado com o corpo humano/rosto</i> Escrita <i>Utilizar palavras conhecidas</i>	<i>She is tall</i> <i>She has got blue eyes</i> Girl, boy, I, she, he Blond, brown, dark hair	Then she sticks another image with another image of a girl and says: <i>She is a girl. She is short and she has got blond hair.</i> To consolidate vocabulary, teacher divides the class into four groups of five and one of three. Each group will be given an animal name from the song animals. Then teacher hands out a		
Christmas					

Christmas	Legendar sequências de imagens; <i>Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua.</i> <i>Usar frases que contenham o verbo to be e have got</i> Léxico e gramática <i>Identificar vocabulário relacionado com o rosto</i> Escrita <i>Utilizar palavras conhecidas</i> Produção oral <i>Produzir sons, entoações e ritmos da língua.</i> <i>Repetir rimas, chants e canções ouvidos em meios áudio e audiovisuais.</i> Domínio intercultural Identificar festividades em diferentes partes do mundo	Blues eyes, brown eyes Tall and short Santa Claus is coming to town lyrics Cry, pout, Santa Claus, town a list and check, naughty, nice Santa Claus, sleeping a wake bad / good, goodness	set of alphabet cards and asks pupils to form sentences like the teacher did in the white board. One sentence beginning by I, another by he and another by she. The teacher shows a PowerPoint with the music lyrics <i>Santa Claus is coming to town.</i> Then the teacher gives a sheet with the song and she sings with the pupils, because pupils will present	Mini flashcards from the student's book notebook Power Point presentation A sheet with the lyrics
-----------	--	--	--	---

	Identificar atividades relacionadas com as festividades Leitura <i>Compreender frases e textos muito simples</i>		this song in the Christmas party.		
--	---	--	-----------------------------------	--	--

Lesson Procedures

Strategies	Interaction	Skills	Time
Step 0 The teacher starts the lesson by greeting pupils. <i>Routines</i> Teacher asks questions related to the weather days of the week, months, seasons of the year. According to the right answer the teacher sticks the related cards to the weather / calendar chart. With the pupils help the teacher writes the summary on the white board. 		Language	3`
Warm-up/ Vocabulary activation The teacher shows the Iberian Lynx from the last lesson. The Teacher tells pupils: - Hello! Remember me I'm the Iberian Lynx, my name is kiko. -What's my color. It's Brown, I have got spots. How many eyes have I got? Two eyes.		Strategic	3`

-How many legs have I got? You have got 4 legs. How many ears have I got? I have got two ears.



Step 1 (pre-song)

The teacher shows pupils some flashcards related to the topic of the song. (body parts). Pupils are asked to say the body parts' names. By pointing at each body parts the teacher does the gestures. Pupils must follow her

What this? Yes, it's a leg. She continues: What this? Yes, it's an arm.

Step 2

Teacher projects video's song on the whiteboard. While pupils listen and sing the song they do the corresponding gestures.

Step 3

Then the teacher sticks on the white board an image of a boy and says:

He is a boy. He is tall and he has got green eyes.

The teacher gives intonation in the *is* , *has got* and *have got*.

Then the teacher points to herself and says:

I'm a girl, I'm short and I have got Black hair.

Afterwards she shows them an image of boy and a girl and writes their face description using a set of magnets alphabet:

She is a girl. She is short and she has got blond hair.



Step 4

Afterwards to consolidate vocabulary, teacher divides the class into four groups of five and one of three. Each group will be given an animal name from the song animals. Then teacher hands out a set of alphabet cards and asks pupils to form sentences like the teacher did in the white board. One sentence beginning by **I** and another by **he** or by **she**. The group that finish the task in first place will earn a sticker.



Learning
Language
Strategic

9'

Learning
Language

5'



Language
Strategic
Sociocultural
Learning

5'

Language Learning

10'

Language
Strategic
Sociocultural

10'

Finally, the teacher tells pupils as homework they have to do the exercises from the page 21 and 22 of the workbook to revise for the test. Step 5 Before finishing class the teacher shows a PowerPoint with the lyrics of the music <i>Santa Claus is Coming to Town.</i>  Then the teacher gives a sheet with the song and she sings with the pupils, because pupils will present this song at the end of term Christmas party.		Learning Language Sociocultural	10'
---	--	--	------------

Evaluation

Teacher evaluation

To reflect if the topic and materials have been adequate;

To reflect if the time was enough;

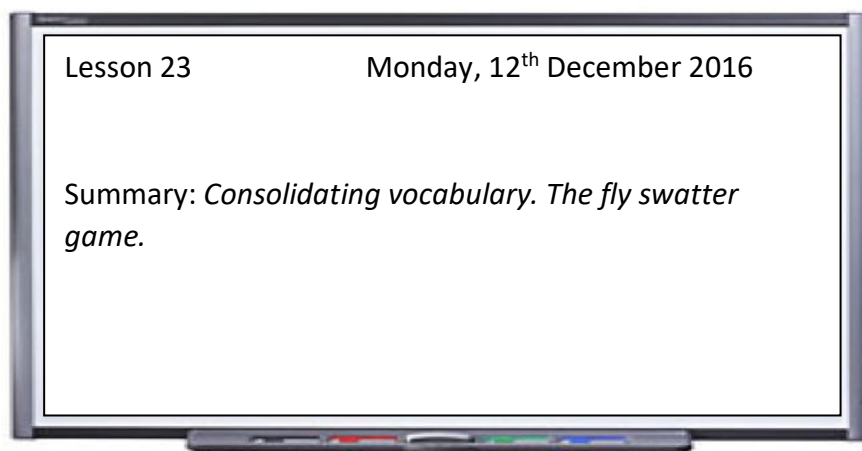
To reflect if they can work in groups;

To reflect if they can write simple sentences;

To reflect if activities were effective.

4. SECOND LESSON PLAN

- Pupils already know the body parts
- Pupils already know the face
- Verb to be and have got



CONTENT

Concepts	Strategies	Attitudes
Lexical and grammar		
Body parts vocabulary		Interest and respect towards the other;
Face vocabulary	- Playing a game to consolidate vocabulary	Autonomy;
Have got / to be	- Playing a game to practice physical description;	Development of creativity during the tasks; Behavior.
Cultural	- Listening a Christmas song <i>Santa Claus is Coming to Town</i>	Pupils ability to work in groups
Christmas song		

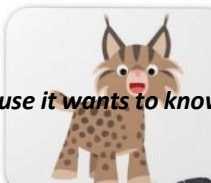
Planning and Metas Curriculares

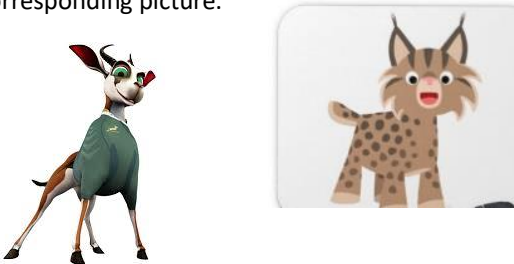
TOPIC	OBJECTIVES	VOCABULARY	STRATEGIES/ATIVITIES	RESOURCES	EVALUATION
Classroom routines	Léxico e Gramática <i>Conhecer vocabulário simples do dia-a-dia</i> Identificar os dias da semana. Identificar os meses do ano Léxico e gramática <i>Conhecer o vocabulário com base nos temas apresentados</i>	Weather vocabulary; Today, yesterday and tomorrow; Days of the week; Months of the year;	Pupils update the daily calendar chart. Teacher writes the lesson and the summary on the board.	Weather and daily chart, Days, months, seasons and weather vocabulary cards; white board; white board marker	Assessment on the following: If pupils are able to follow up a routine. If pupils are able to recognize the animals' pictures and to say their names in English. If pupils are able to perform

Body Parts	<i>Identificar vocabulário relacionado com o corpo humano/our body and rosto/rosto</i> Compreensão oral <i>Compreender frases simples</i> Léxico e gramática <i>Conhecer o vocabulário com base nos temas apresentados</i>	Head, arms, hands, shoulders, legs, foot/feet, toe/toes, neck, chest, back and hip	The teacher revises the body parts vocabulary they learnt the lesson before.	Flashcards	vocabulary stimuli and to recognize If pupils are able to identify the parts of the body If pupils are able to follow classroom instructions. If pupils are able to identify vocabulary by listening to the teacher;
Body parts/ Face	<i>Identificar vocabulário relacionado com a o corpo humano/rosto o</i> Compreensão oral <i>Compreender palavras e expressões simples</i> Léxico e gramática <i>Identificar vocabulário relacionado com o rosto e descrição física</i> <i>Compreender algumas estruturas elementares</i>	Head, arms, hands, shoulders, legs, foot/feet, toe/toes, neck, chest, back and hip	To help consolidate vocabulary, pupils play the fly swatter game: The class is divided into two teams (the Iberian lynx and the Springbok team. The teacher gives each team a fly swatter; the teacher sticks body parts vocabulary on the white board and teacher says the name of a body part or face and pupils have to hit on the corresponding picture, the winner is the first one to hit on the picture.	Fly swatter flashcards Mini who is who flashcards from the student's book	
Body parts/ Face		Head, eyes, ears a nose, a mouth, a neck, hair			

	<i>do funcionamento o da língua.</i> <i>Usar frases que contenham o verbo to be e have got</i> Produção oral <i>Produzir sons, entoações e ritmos da língua.</i> <i>Repetir rimas, chants e canções ouvidos em meios áudio e audiovisuais.</i>	Blond, brown, black hair Blue, green, and brown eyes She is tall She has got blue eyes Santa Claus is coming to town lyrics	In order to consolidate vocabulary and practice asking and answering questions the pupils are going to play the who is who game. It's a pair work. Each pupils choose a card and give the partner clues so he or she can guess who it is.		
Face	Domínio intercultural Identificar festividades em diferentes partes do mundo	Cry, pout, Santa Claus, town a list and check, naughty, nice		Music lyrics	
Christmas	Identificar atividades relacionadas com as festividades Leitura <i>Compreender frases textos muito simples</i>	Santa Claus, sleeping awake bad / good, goodness	Teacher shows a PowerPoint with the music lyrics Santa Claus is coming to town. Then the teacher gives a sheet with the song and she sings with the pupils, because pupils will present this song at the Christmas part	PowerPoint presentation	

Lesson Procedures

Strategies	Interaction	Skills	Time
Step 0 The teacher starts the lesson by greeting pupils. <i>Routines</i> Teacher asks questions related to the weather days of the week, months, seasons of the year. According to the right answer the teacher sticks the related cards to the weather / calendar chart. With the pupils help the teacher writes the summary on the white board. 		Language	2'
The teacher shows the Iberian Lynx and asks pupils if they remember him:  <i>Do you remember Kiko? yes</i> <i>Kiko is visiting us again, because it wants to know if you remember last lesson.</i>		Language and strategic	3'
Step 1 In order to revise the vocabulary pupils learnt the lesson before the teacher shows pupils some flashcards related to the body parts and face. She sticks the flashcards on the board and drills the vocabulary.		Language and strategic	10'
Step 2 To help consolidate vocabulary, pupils play the fly swatting game:			15'

The class is divided into two teams by the teacher (the Iberian Lynx team and the Springbok team). The teacher asks pupils if they remember Springbok: Do you remember springbok? The South Africa animal? Then teacher gives each team a fly swatter; the teacher sticks body parts and face vocabulary on the white board Then the teacher says the name of a body part or face and pupils have to hit the corresponding picture.  Who hits first with the fly swatter on the picture wins		Language skill; Strategic skill. sociocultural	10'
Step 3 To consolidate vocabulary teacher says: Let's play the game who is who. Teacher says that for this game the teams are the same from the previous game. The teacher gives pupils the mini flashcards from the who is who game from the students 'book Each pupil chooses a card and give the rest of the team clues so they can guess who it is. -Who am I? I've got brown hair -Are you Mary? -No, I'm not -Are you Sam? -Yes, I am Step 4 The teacher shows the last lesson PowerPoint with the lyrics of Santa Claus is Coming to Town music. Then the teacher gives a sheet with the song and she sings with the pupils, because pupils will present this song at the end of term Christmas party.			10' 10

Evaluation

Teacher evaluation

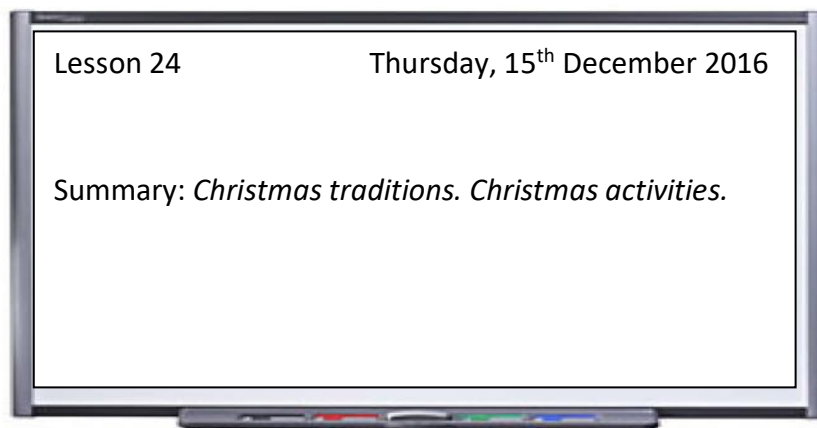
To reflect if the topic and materials have been adequate;

To reflect if the time was enough;

To reflect if they can work in groups

5. THIRD LESSON PLAN

- Pupils have already known some Christmas vocabulary



CONTENTS

Concepts	Strategies	Attitudes
Lexical and grammar Christmas vocabulary	- reviewing Christmas vocabulary - filling gaps with - vocabulary related to Christmas - Singing a Christmas song	Interest and respect towards the other; Autonomy; Development of creativity during the tasks; Behavior. Pupils ability to work in groups
Cultural Christmas		

Planning and Metas Curriculares

TOPIC	OBJECTIVES	VOCABULARY	STRATEGIES/ATIVITIES	RESOURCES	EVALUATION
Classroom routines	Léxico e Gramática <i>Conhecer vocabulário simples do dia-a-dia</i> Identificar os dias da semana. Identificar os meses do ano	Weather vocabulary; Today, yesterday and tomorrow; Days of the week; Months of the year;	Pupils update the daily calendar chart. Teacher writes the lesson and the summary on the board. To revise the Christmas vocabulary, the teacher projects on the interactive board a PowerPoint with the Christmas vocabulary they	Weather and daily chart, Days, months, seasons and weather vocabulary cards; white board; white board marker	Assessment on the following: If pupils are able to follow up a routine. If pupils are able to recognize the animals' pictures
Christmas	Domínio intercultural	Baubles; carol singing;			

Christmas	Identificar festividades em diferentes partes do mundo	Christmas cake; Christmas cards; Christmas carols; Christmas tree; crackers; fairy Light; Money; presents	have already learnt the year before.	Christmas PowerPoint	and to say their names in English.
	Identificar atividades relacionadas com as festividades				If pupils are able to perform vocabulary stimuli and to recognize
	Léxico e gramática	Baubles; carol singing; Christmas cake; Christmas cards; Christmas carols; Christmas tree; crackers; fairy Light; Money; presents	Filling a worksheet with Christmas vocabulary.	Christmas worksheet	If pupils are able to identify the Christmas vocabulary
	<i>Conhecer o vocabulário com base nos temas apresentados</i>				If pupils are able to follow classroom instructions.
	<i>Identificar vocabulário relacionado com a festividade do Natal</i>				If pupils are able to identify vocabulary by listening to the teacher;
	Escrita				
	<i>Utilizar palavras conhecidas</i>				
	Compreensão oral		Teacher shows a PowerPoint with the music lyrics Santa Claus is coming to town.	Power point presentation	
	<i>Compreender frases simples</i>				
	Produção oral		Then the teacher gives a sheet with the song and she sings with the pupils, because pupils will present this song in the Christmas part		
	<i>Produzir sons, entoações e ritmos da língua.</i>	Santa Claus is coming to town lyrics			
	<i>Repetir rimas, chants e canções ouvidos em</i>	You better watch out,			

Christmas	<i>meios áudio e audiovisuais.</i> Domínio intercultural Identificar festividades em diferentes partes do mundo Identificar atividades relacionadas com as festividades	<i>you better not cry</i> <i>Better not pout, I'm telling you why</i> <i>Santa Claus is coming to town</i> <i>He's making a list and checking it twice</i> <i>Gonna find out who's naughty and nice</i> <i>Santa Claus is coming to town</i> <i>He sees you when you're sleeping</i>			
-----------	--	---	--	--	--

Lesson Procedures

Strategie	Interaction	Skills	Time
Step 0 The teacher starts the lesson by greeting pupils. <i>Routines</i> Teacher asks questions related to the weather days of the week, months, seasons of the year. According to the right answer the teacher sticks the related cards to the weather / calendar chart. With the pupils help the teacher writes the summary on the white board. 		Language Language and strategic	5´ 5´ 5´ 15´
Warm-up/ Vocabulary activation The teacher tells pupils that we are in Christmas time and we are going to revise some Christmas vocabulary that they have already learnt in the previous year. The teacher says: <i>We are in Christmas time and Kiko is going to celebrate Christmas with us and he is going to tell us some Christmas tradition.</i> Step 1 The teacher shows pupils flashcards related to Christmas and pupils have to recognize the vocabulary. Then teacher asks pupils to stick the words cards below the corresponding flashcard. 		Language and strategic Language skill; Strategic skill.	
Step 2			

The teacher gives pupils a worksheet to fill the gaps. With the vocabulary related to Christmas.		sociocultural	20'
Step 3 The teacher tells pupils that they are ending the class singing the song they sang at the Christmas party: <i>Santa Claus is going to Town.</i>			8'

Evaluation

Teacher evaluation

To reflect if the topic and materials have been adequate;

To reflect if the time was enough;

To reflect if they can work in groups;

Bibliography:

Carle, E. (1997). *From Head to Toe*. U.S.A.

Cruz, M. (2016), Recursos Didáticos para o Ensino de Inglês no 1º CEB. Material em PDF da unidade curricular Recursos Didáticos

Cunningham, P.M. & Allington, R.L. (2011). *Classrooms That Work: They Can All Read & Write*. (5th Edition) Pearson Education.

Read, C., (2005). English teaching, professional. Issue 38 may

Weihs, J. (2006). *Young Children and Reading*. Technicalities,

ANEXO 3: Inquérito por Questionário**A Abordagem da Escrita em sala de aula de Inglês no 1º CEB**

Este inquérito por questionário faz parte do meu projeto de investigação criado no âmbito do relatório Final do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, intitulado A Abordagem da escrita em sala de aula de inglês no 1º CEB. Com ele, pretendo saber se, com a transição do Inglês para uma disciplina curricular, a escrita na sala de aula é abordada/trabalhada com mais frequência.

Por isso, peço a colaboração de todos/as colegas que estão a lecionar o 3º ano e 4º ano curriculares e que lecionaram nas Atividades de Enriquecimento Curricular. As respostas são anónimas e confidenciais. Os resultados serão exclusivamente utilizados no âmbito desta pesquisa.

Desde já, agradeço a sua disponibilidade

II

***Obrigatório**

Passe para a pergunta 1.

Dados de caracterização sócio-profissional**1. Género ***

Marcar apenas uma oval.

☐ Masculino

☐ Feminino

2. Idade **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 20 - 25
- ☐ 25 - 35
- ☐ 35 - 45
- ☐ 45 - 55
- ☐ 55 - 65

3. Quais as habilitações que possui? **Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Licenciatura Pré-Bolonha
- ☐ Licenciatura Pós-Bolonha
- ☐ Licenciatura com Complemento de formação para o grupo 120
- ☐ Mestrado Académico
- ☐ Mestrado Profissionalizante
- ☐ Doutoramento

4. Quantos anos tem de experiência como professor/a de Inglês no 1º ciclo do EB? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1 a 3 anos
- ☐ 4 a 7 anos
- ☐ 8 a 11 anos
- ☐ 12 a 17 anos
- ☐ 18 a 25 anos

5. Indique qual a sua situação profissional atual. **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Quadro de Agrupamento
- ☐ Quadro de zona pedagógica
- ☐ Contrato a Termo Certo
- ☐ Outra

Passe para a pergunta 6.

Questões

6. 1. Pensa que a transição das AEC para Inglês curricular influenciou a forma de abordar os conteúdos programáticos? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não

7. 2. Que atividades realizava ou realiza para abordar os conteúdos programáticos nas AEC? **Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Músicas
- ☐ Escrita
- ☐ Role play
- ☐ Oralidade
- ☐ jogos

8. 3. Agora que o Inglês é curricular que tipo de atividades realiza preferencialmente na sua prática letiva? **Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Exercícios do manual adotado
- ☐ Jogos
- ☐ Música
- ☐ Oralidade
- ☐ Escrita
- ☐ Role play

9. 4. Realiza atividades de escrita na sala de aula? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não

10. 5. Se respondeu sim, com que frequência realiza atividades de escrita por Unidade Programática? **Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
raramente	☐	☐	☐	☐	☐	frequentemente

11. 6. Quantas atividades de escrita faz, em média por Unidade Programática? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ Mais

12. 7. Sabe o que é que as metas curriculares de inglês do EB 1º ciclo no 3º e 4º ano prevêem para o domínio da escrita? **Marcar apenas uma oval.*☐ Sim☐ Não**13. Se respondeu sim, diga o que prevêem. ***

14. 8. Posto isto, que abordagens utiliza em contexto de sala de aula para promover a aprendizagem da escrita? **Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Legendar imagens
- ☐ Ordenar letras para escrever palavras associadas a imagens
- ☐ Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas
- ☐ Preencher balões de fala em sequência de imagens
- ☐ Escrever um pequeno texto sobre si
- ☐ Escrever sobre preferências
- ☐ Outras

15. Se respondeu outras, indique quais

16. 9. Que componentes avalia na sala de aula? **Marcar tudo o que for aplicável.*

- ☐ Compreensão escrita
- ☐ Compreensão oral
- ☐ Expressão escrita
- ☐ Expressão oral
- ☐ Interação oral

17. 10. Quais os componentes que avalia com mais frequência?

18. 11. Do seu ponto de vista notou diferença na transição das AEC para o Inglês curricular?*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não

19. Se respondeu sim, indique a que níveis sentiu essa diferença

Com tecnologia

