

Orientação

AGRADECIMENTOS

Os meus profundos agradecimentos aos meus pais, à minha irmã, à minha família, o meu pilar. Por todo o amor que me dão, pelo apoio absoluto que existiu desde o início até ao fim deste trabalho, por possibilitarem a sua realização e animarem-me durante todo o processo. Não seria exequível sem eles.

Quero agradecer, em especial, à minha prima Diana pelo apoio e ajuda constantes e imprescindíveis, pela partilha de experiências e saberes, pelas horas e dias despendidos, pelas palavras de ânimo e motivação, por tudo. Sem ela, este percurso não teria sido tão significativo.

Agradeço também aos meus amigos, pelas distrações nos cafés e nas ruas do Porto, que me deram uma força revigorada para continuar a trabalhar, por ouvirem as minhas queixas e compactuarem com elas, não deixando de me motivar.

Agradeço ao Prof. Doutor Bernardo Canha pela orientação, pela disponibilidade demonstrada, pela sabedoria partilhada e pela constante preocupação em “ensinar-me a pescar”, em vez de me “dar o peixe”, sempre que as dúvidas e questões que me assolavam.

Quero agradecer também à Professora Manuela Costa, pelo apoio, carinho e simpatia durante todo este percurso, pela disponibilidade e pelas palavras de ânimo que me auxiliaram em dias mais difíceis.

Agradeço às professoras com quem tive o prazer de trabalhar durante o estágio pedagógico, que me fizeram sentir em casa. Em especial, à Madalena e à Filomena, pelo carinho e preocupação, e à Dina e à Ana Lúcia, pelas constantes palavras carinhosas e motivadoras, por toda a ajuda, experiência e compreensão que me ofereceram, dizendo tantas vezes “vai correr tudo bem” que eu comecei a acreditar como elas sempre acreditaram.

Por fim, mas não menos importante, quero agradecer aos (meus) alunos com quem tive oportunidade de contactar, que me mostraram que, apesar de difícil, ser professor vale a pena.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais e à minha irmã.

All it takes is faith and trust and (...) just a little bit of pixie dust

(Disney, 1953)

RESUMO

O presente estudo foi realizado no âmbito do Relatório Final de Estágio do Mestrado de Ensino em Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico e visa identificar e compreender as potencialidades e limitações da utilização do jogo como recurso didático no ensino e aprendizagem do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Este estudo apoia-se na convicção de vários estudiosos de que o jogo é essencial ao crescimento e desenvolvimento integral da criança, considerando que o jogo acompanha os humanos durante a sua vida inteira. Deste modo, são muitos os benefícios apontados aos jogos em contexto educativo. Considera-se que o jogo como recurso didático constitui uma estratégia útil e eficaz, sendo um aliado do professor (Silva, 2009) e uma forma deste se aproximar da linguagem e do mundo das crianças.

O estudo empírico que se desenvolveu na Prática de Ensino Supervisionada (PES) insere-se numa metodologia qualitativa com contornos de estudo de caso, recorrendo-se à análise documental (planos de aula e reflexões) e ao inquérito por questionário aplicado a 83 alunos e duas professoras.

Os resultados obtidos permitem afirmar que, no contexto estudado, o jogo enquanto recurso didático no ensino e na aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira (LE) tem mais potencialidades do que limitações, revelando-se promotor do desenvolvimento das competências preconizadas nas Aprendizagens Essenciais (AE), no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridades Obrigatória (PA) e no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR).

Palavras-chave: Jogo, Ensino de Inglês, Língua Estrangeira, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This study was developed within the Final Internship Report of the Master's degree in English Primary Education and its aim is to identify and understand the potential and limitations of using games as a didactic resource in Primary English Teaching and Learning.

This study is supported by the convictions of several scholars that games are essential to children's growth and development considering that games go along with humans throughout their entire lives. Therefore, there are many benefits linked to educational games. Games as a didactic resource are considered a useful strategy, a teacher's ally (Silva, 2009) and a way to get closer to children's world and language.

The empirical study developed in Supervised Teaching Practice is part of a qualitative methodology with case study contours, using document analysis (teaching plans and reflections) and questionnaires applied to 83 students and two teachers.

The results obtained indicate that, in the studied context, games as a didactic resource in English teaching and learning as a Foreign Language have more potential than limitations, promoting the skills recommended by "Aprendizagens Essenciais", "Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória" and the Common European Framework of Reference for Languages.

Keywords: Game, English Teaching, Foreign Language, Primary Education.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO.....	4
1. Políticas Educativas Europeias: o Ensino e Aprendizagem de Línguas na sociedade hodierna.....	4
2. Políticas Educativas em Portugal: o Ensino e Aprendizagem do Inglês no 1.º CEB.....	8
2.1. Políticas Educativas em Portugal: uma perspetiva histórica do ensino e aprendizagem do Inglês no 1.º CEB.....	8
2.2. Documentos curriculares em vigor.....	12
3. O Professor de Inglês no 1.º CEB no século XXI.....	15
4. O jogo como recurso didático.....	20
4.1. Uma introdução ao jogo como recurso didático.....	20
4.2. Jogos não-digitais.....	26
4.3. Jogos digitais.....	27
4.4. O jogo como recurso didático na aprendizagem do Inglês no 1.º CEB...31	
CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO.....	37
1. Questões de investigação e objetivos.....	37
2. Metodologia.....	38
2.1. Abordagem metodológica.....	38
2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	40
3. Prática de Ensino Supervisionada.....	44
3.1. Caracterização do contexto educativo.....	44
3.2. As intervenções nas turmas (regências).....	47
3.2.1. Calendarização.....	47
3.2.2. Planos de Aula e Reflexões.....	48
4. Análise de dados e interpretação de resultados.....	51
4.1. Análise documental (Planos de Aula e Reflexões).....	51

4.2. Inquérito por questionário.....	57
4.2.1. Perceção dos alunos.....	57
4.2.2. Perceção dos docentes.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67
ANEXOS.....	76

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro-síntese das regências.....	47
Quadro 2 – Aprendizagens Esperadas Transversais.....	49

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Apreciação dos alunos sobre os jogos dinamizados: distribuição das respostas dos alunos pelos níveis da escala de apreciação (%).....	57
Gráfico 2 – Preferência dos alunos face aos jogos dinamizados: distribuição das respostas dos alunos pelos jogos jogados (%).....	58
Gráfico 3 – Jogos não-digitais e digitais.....	58
Gráfico 4 – Jogos não-digitais e digitais no 3.º e 4.º AN.....	59
Gráfico 5 – Consideração dos alunos sobre o que aprenderam com os jogos: distribuição das respostas dos alunos pelos níveis das aprendizagens realizadas através dos jogos (%)	60
Gráfico 6 – O barulho como fator de distração.....	60

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Autorização do Diretor do Agrupamento de Escolas para a aplicação de Questionários aos alunos e professoras.....	77
Anexo B – Questionários aos alunos: 3.º AN, 3.º S, 4.º AN e 4.º S.....	78
Anexo C – Questionário às professoras.....	89
Anexo D – Planos de Aula e Reflexões.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Aprendizagens Essenciais
CEB	Ciclo do Ensino Básico
JI	Jardim de Infância
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LE	Língua/s Estrangeira/s
LI	Língua Inglesa
MC	Metas Curriculares
OC	Orientadora Cooperante
PA	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PES	Prática de Ensino Supervisionada
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UC	Unidade Curricular
UE	União Europeia

INTRODUÇÃO

O jogo não é só um direito é uma necessidade. Jogar não deve ser uma imposição, mas uma descoberta. Brincar/jogar não é só uma ideia, é uma vivência. O jogo não é um processo definido, é um processo aleatório. Jogar/brincar não é só incerteza, é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia (Neto, 2017, p. 9).

O presente Relatório Final de Estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado de Ensino em Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este estudo explora o jogo como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e descreve e analisa as atividades desenvolvidas pela autora na Prática de Ensino Supervisionada (PES).

O interesse pela temática do jogo como recurso didático já existia desde o início do Mestrado e foi reforçado durante o primeiro contacto com o contexto educativo onde decorreu a PES, realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Investigação da Prática Profissional, no segundo semestre do primeiro ano do Mestrado. Esta curta experiência permitiu observar o interesse dos alunos nas aulas em que se utilizavam jogos.

O ato de jogar é parte intrínseca da natureza humana. Crianças, jovens e adultos jogam a vida inteira. As crianças crescem a brincar e aprendem enquanto o fazem. O jogo foi, por isso, objeto de inúmeros estudos ao longo dos séculos. São muitas as potencialidades do jogo no crescimento e desenvolvimento integral das crianças, sendo, portanto, bastante valorizado. Em contexto pedagógico, o jogo assume-se como um benefício e um recurso didático simples, útil e eficaz no processo de ensino e aprendizagem, pois permite que os alunos aprendam de uma forma divertida e descontraída que vai ao encontro dos seus gostos e interesses. Na aprendizagem de línguas, nomeadamente, do Inglês, o jogo proporciona um ambiente favorável à interação entre alunos na língua alvo, possibilitando a sua aprendizagem e prática, dado que estes perdem alguma inibição e receio de errar, pois são capazes de se embrenhar nesta atividade lúdica que lhes é tão familiar.

Este trabalho procura, assim, identificar e compreender as potencialidades e limitações do jogo, digital e não-digital, enquanto recurso didático no ensino e aprendizagem do Inglês no 1.º CEB, a partir de uma experiência em estágio pedagógico, preocupando-se também em perceber até que ponto se pode desenvolver competências concretas de comunicação em línguas através desta atividade lúdica.

O trabalho está estruturado em dois capítulos. O Capítulo I é composto pelo enquadramento teórico e normativo, decorrente da análise e revisão da literatura pertinente para o tema. Na primeira secção são abordadas algumas das políticas educativas europeias para o ensino e a aprendizagem de Línguas na sociedade contemporânea que promovem o ensino precoce de línguas estrangeiras e o desenvolvimento de uma competência plurilingue. A segunda secção centra-se no panorama educativo nacional no que diz respeito ao percurso percorrido pelo país para aproximar as suas políticas referentes à aprendizagem de línguas em idade precoce às da União Europeia (UE), culminando na língua inglesa (LI) curricular a partir do 3.º ano de escolaridade. É feita ainda uma síntese dos documentos curriculares em vigor para a aprendizagem do Inglês no 1.º CEB em Portugal. Na terceira secção são elencadas as características do professor do século XXI de um modo geral e, mais especificamente, do professor de Inglês do 1.º CEB.

A temática central do presente estudo, o jogo como recurso didático no ensino e na aprendizagem do Inglês no 1.º CEB, é abordada na quarta secção, na qual se considera o jogo em geral, algumas tentativas de designação e caracterização do conceito e também a sua tipologia. Neste relatório, os jogos são divididos em não-digitais e digitais, tendo sido adotada a seguinte distinção: os primeiros consistem em jogos geralmente palpáveis que requerem interação humana e os segundos exigem a sua realização através de aparelhos eletrónicos e da interação humana com a tecnologia. Após a abordagem ao jogo não-digital e digital, a atenção centra-se nas potencialidades do jogo como recurso didático no ensino e aprendizagem do Inglês no 1.º CEB, na quinta secção.

O Capítulo II organiza o estudo empírico do presente trabalho, no qual são esclarecidos os objetivos e as questões de investigação, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, e a metodologia utilizada, que se insere numa metodologia qualitativa com contornos de estudo de caso, recorrendo-se à análise documental (planos de aula e reflexões) e ao inquérito por questionário

aplicado a 83 alunos e duas professoras. Também é feita a contextualização da PES. Os dados recolhidos são analisados e expostos na última secção do trabalho. Por fim, encerra-se o presente relatório com as considerações finais.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO

1. POLÍTICAS EDUCATIVAS EUROPEIAS: O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA SOCIEDADE HODIERNA

É a diversidade que faz da União Europeia aquilo que ela é: não um cadinho no qual as diferenças se esbatem, mas uma casa comum, na qual a diversidade é celebrada e onde as nossas muitas línguas maternas constituem uma fonte de riqueza e uma via aberta para uma maior solidariedade e compreensão mútua (Comissão das Comunidades Europeias, 2005, p. 2).

Vários países da Europa já há muito tempo que investem no ensino precoce de línguas estrangeiras. A aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE) surge como um instrumento facilitador para a construção de uma Europa unificada (Oliveira, Lopes, & Welch, 2005, p. 183). Acredita-se que é necessário que os currículos escolares “promovam a aquisição de competências plurilingues e interculturais que favoreçam a comunicação com o outro e a compreensão da respetiva cultura” (Gregório, Perdigão, & Casas-Novas, 2014, p. 4). Assim, a UE fez vários esforços ao longo dos anos para chegar a esse objetivo, evidenciado “a importância do domínio de diferentes línguas para uma integração europeia mais completa” (Gregório et al., 2014, p. 4) criando, por exemplo, o “Livro Branco sobre a Educação e a Formação – Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva” (1995) e o “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação” (QEER) (2001).

O QEER é um documento do Conselho da Europa elaborado no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural. É, conforme a sua designação reflete, um quadro de referência para “a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc.” (Conselho da Europa, 2001, p. 19), muito utilizado tanto na Europa, como

também em outros continentes, que contém descrições exaustivas sobre o que “os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação” (Conselho da Europa, 2001, p. 19). Descreve, de igual forma, o contexto cultural da língua em questão. O QECR fornece, assim, uma base comum, transparente, coerente e abrangente para a elaboração de programas de línguas, define linhas de orientação curriculares e a abordagem metodológica adotada, promove a cooperação internacional na área das línguas vivas e avalia a proficiência numa LE.

Além disso, o QECR define também seis níveis comuns de referência que “permitem acompanhar os progressos dos aprendentes à medida que estes constroem a sua proficiência” (Conselho da Europa, 2001, p. 13), a saber: Nível de Iniciação (A1), Nível Elementar (A2), Nível Limiar (B1), Nível Vantagem (B2), Nível de Autonomia (C1), Nível de Mestria (C2); e três tipos de utilizador: elementar (A1 e A2), independente (B1 e B2) e proficiente (C1 e C2). Para cada um dos níveis comuns de referência existe uma descrição do que o aprendente é capaz de fazer em relação à Compreensão (Oral e de Leitura), ao Falar (Interação e Produção Oral) e à Escrita.

Reconhece-se que num mundo cada vez mais globalizado, o multilinguismo e o plurilinguismo são uma ponte vital para a comunicação e para um melhor entendimento entre diferentes culturas. Cada vez mais, as salas de aula refletem a diversidade e multiculturalidade que existem nos dias de hoje. Por isso, as políticas educativas da UE no domínio das línguas têm como objetivo:

(...) proteger a diversidade linguística e promover o conhecimento das línguas, por motivos de identidade cultural e de integração social, e ainda porque os cidadãos que falam várias línguas estão mais bem preparados para tirar partido das oportunidades de educação e de emprego existentes no mercado único (Comissão Europeia, 2012, p. 2).

Defendem, também, a aprendizagem de pelo menos duas LE (além da materna) a partir de uma idade muito precoce (Comissão Europeia, 2012) para todos os cidadãos Europeus.

Assim, considera-se importante a promoção do multilinguismo, com o qual se pretende fomentar o diálogo intercultural e uma sociedade mais inclusiva, contribuindo para o desenvolvimento de um melhor sentido de cidadania europeia, abrindo também novas oportunidades aos jovens cuja vontade é estudar e trabalhar no estrangeiro e aos novos mercados da UE que competem

ao nível mundial (Comissão Europeia, 2012), sendo que o multilinguismo é entendido, como refere a Comissão Europeia (2012), como “A capacidade para falar e dominar várias línguas” (p. 1), a coexistência de comunidades linguísticas diferentes numa dada área geográfica (Comissão das Comunidades Europeias, 2005) e “Uma política que exige de uma organização, uma empresa ou uma instituição, que utilize mais de uma língua para a sua comunicação interna e/ou externa” (Comissão Europeia, 2012, p. 1).

Contudo, não basta apenas haver multilinguismo pois, como defende Santos (2007), o facto de se encontrarem línguas diferentes lado-a-lado, não quer dizer que exista plurilinguismo. O QECR entende que é possível alcançar o multilinguismo através da diversificação da oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, do incentivo aos alunos a aprender mais do que uma LE, ou, ainda, da redução da posição dominante do Inglês na comunicação internacional (Conselho da Europa, 2001), ao passo que o plurilinguismo

(...) ultrapassa esta perspectiva e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem (Conselho da Europa, 2001, p. 23).

Percebe-se, assim, o plurilinguismo como uma competência, a competência plurilingue e pluricultural (Conselho da Europa, 2001). O QECR define esta competência como “a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas” (Conselho da Europa, 2001, p. 231). Na mesma linha de pensamento, Gonçalves & Andrade (2006) caracterizam a competência plurilingue como a capacidade de cada falante ativar capacidades e conhecimentos que possui de modo a ser capaz de comunicar e compreender mensagens em situações de comunicação com mais de uma língua.

Deste modo, a competência plurilingue permite que, mesmo que um falante tenha apenas um conhecimento parcial de alguma LE, possa comunicar através dos seus instrumentos linguísticos, “fazendo experiências com formas

alternativas de expressão em diferentes línguas ou dialectos, explorando formas paralinguísticas (a mímica, os gestos, as expressões faciais, etc.) e simplificando radicalmente o seu uso da língua” (Conselho da Europa, 2001), “ativando repertórios variados para criar pontes e resolver as dificuldades que podem ocorrer na interação comunicativa” (Canha, 2013, p. 191), tratando-se de uma competência complexa e heterogénea através da qual o falante se pode socorrer (Conselho da Europa, 2001). O plurilinguismo pode ser percebido também como um valor, pois promove a tolerância linguística ao “(...) consciencializar para a importância da diversidade linguística e cultural, desenvolvendo atitudes de aceitação positiva e respeito por essa mesma diversidade” (Beacco & Bryam, 2007, citado por Ribeiro, 2013, p. 46).

Tudo isto alterou a finalidade do estudo das línguas. Através da aprendizagem de uma LE, é necessário “fazer do sujeito, não um bilingue perfeito, mas alguém dotado de uma competência que evolua no sentido de uma competência plurilingue” (Andrade & Araújo e Sá, 2001, citado por Gonçalves & Andrade, 2006, p. 76), ou seja, o objetivo não é dotar o falante com a capacidade de falar fluentemente uma, duas ou três línguas, mas sim que desenvolva um repertório linguístico que albergue todas as capacidades linguísticas (Conselho da Europa, 2001). Posto isto, urge diversificar a oferta que existe nas instituições de ensino, contribuindo para o desenvolvimento da competência plurilingue nos alunos, ou seja, “para o enriquecimento dos conhecimentos sobre as línguas e culturas, para o reforço dos mecanismos de autoaprendizagem e para o desenvolvimento da capacidade de comunicar em situação real” (Canha, 2013, p. 193).

Neste sentido, como afirma Strecht-Ribeiro (1998):

A aprendizagem de uma L.E. a par dos ganhos a nível linguístico, cognitivo, social e afetivo que parece promover, vai sobretudo permitir à criança realizar aprendizagens acerca de si própria, dos outros, de outros lugares, de outros tempos. É como que a porta mágica para o acesso a um saber pelo homem acumulado, para a perspetivação das situações humanas e dos conhecimentos sociais e históricos de uma forma diferente, num alargamento sucessivo e surpreendente dos contornos dos horizontes de cada indivíduo, num processo em que ‘a outra língua’ é portanto, simultaneamente janela e espelho (p. 169).

Considera-se, por isso, que:

A aprendizagem de uma língua estrangeira coloca o indivíduo face ao outro que ele descobre por oposição à sua própria cultura. Isto permite-lhe compreender que as suas condutas e hábitos não são

universais, que existem outros. (...) Nesta perspetiva, o interesse de aprender uma língua estrangeira o mais cedo possível prende-se com a descentração ou seja a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro sem perdermos a nossa própria identidade (Gregório et al., 2014, pp. 9–10).

Aprender uma língua não é apenas aprender a falar nessa língua, mas também a “falar a cultura dessa língua”. Não é desenvolver somente a competência linguística, mas também a comunicativa. Para falar uma língua, é importante conhecer o seu contexto e a sua cultura. Aprender LE é uma necessidade, “dada a configuração política, social, económica e cultural em que nos encontramos, onde o conhecimento das instituições comunitárias, da cultura e vida dos povos europeus é tão importante como o conhecimento da realidade socio-económica do próprio país” (Gil, 2002, p. 112).

2. POLÍTICAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL: O ENSINO E APRENDIZAGEM DO INGLÊS NO 1.º CEB

2.1. POLÍTICAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL: UMA PERSPETIVA HISTÓRICA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DO INGLÊS NO 1.º CEB

A globalização em que vivemos implicou a necessidade de se reverem os princípios orientadores das instituições escolares e da Educação em geral, para que a escola portuguesa acompanhe também as mudanças europeias e mundiais. Como tal, cabe ao professor a pesquisa e introdução de novas metodologias que motivem os alunos, e a compreensão do papel da aprendizagem de línguas e o seu currículo, podendo também ser um agente, um decisor, que participa no processo de desenvolvimento do currículo de uma forma ativa (Pacheco & Maia, 2019).

Assim, Portugal, como país pertencente à UE, definiu, através do Ministério da Educação e Ciência, a implementação do Inglês como uma LE no 1.º CEB. Para isso, foram elaborados vários documentos normativos que enquadram a obrigatoriedade do ensino de Inglês a partir do 3.º ano de escolaridade.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), de 14 de outubro de 1986, é “(...) a principal referência para o funcionamento das escolas dos diferentes níveis de ensino (...)” (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão, & Tavares, 1997, p. 3) e veio estabelecer o quadro geral do sistema educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro da Assembleia da República, 1986, p. 3067). No artigo 6.º da LBSE, alínea 1, confere ao Ensino Básico um carácter universal, obrigatório e gratuito, que conta com uma duração de nove anos e admite o ensino no 1.º CEB como “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (1986, p. 3070). A LBSE implementa, ainda, a LE no Ensino Básico, afirmando que um dos objetivos é “Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda” (1986, p. 3070). Porém, carece de mais informação, nomeadamente sobre quando e quem ensina a LE.

O Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, veio estabelecer uma reforma no sistema educativo, definindo os planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário, sendo que, em relação à LE no 1.º CEB foi acrescentada mais uma iniciativa, que afirma que no “1.º ciclo do ensino básico podem as escolas, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma língua estrangeira, na sua realização oral e num contexto lúdico” (Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto do Ministério da Educação, 1989, p. 3639). Enquanto a iniciação a uma LE é facultativa no 1.º CEB, o mesmo artigo (artigo 5.º) confere-lhe um carácter curricular no 2.º CEB. Apesar desta tentativa do sistema educativo português de aproximação às medidas já implementadas noutros países da UE em relação às LE, ainda existia desigualdade entre alunos, pois esta “inovação curricular por parte do Ministério abriu porta à proliferação de experiências de natureza muito díspar por todo o país” (Oliveira et al., 2005, p. 184), o que se traduziu numa heterogeneidade de níveis de conhecimento da LE dos alunos à entrada do 2.º CEB, dado que não houve “o cuidado de criar estruturas de apoio e acompanhamento das mesmas” (Oliveira et al., 2005, p. 184).

Mais tarde, a 18 de janeiro de 2001, surgiu o Decreto-Lei n.º 6/2001, que veio reorganizar o currículo do Ensino Básico. No artigo 7.º, alínea 1, há referência à LE no 1.º CEB, referindo que “As escolas do 1.º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral” (Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de

janeiro do Ministério da Educação, 2001, p. 260), sendo que a obrigatoriedade da iniciação à LE continua a pertencer ao 2.º CEB. Há uma referência à LE como possível Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) no anexo I deste Decreto-Lei. Ainda em 2001 foi apresentado pelo Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação o “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”, que visa “fazer emergir as competências específicas na construção de uma competência global em línguas estrangeiras” (Ministério da Educação, 2001, p. 39). Assim, há simplesmente uma sensibilização à LE e não uma iniciação como no 2.º CEB.

Apenas em 2005, com a publicação do Despacho n.º 14753/2005, de 24 de junho (2.ª série), foi aprovado o Programa de Generalização do Ensino de Inglês para o 3.º e 4.º ano do 1.º CEB (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005), para o ano letivo de 2005/2006, que refere que o sistema português precisa de recuperar algum do atraso em relação aos padrões Europeus, “promovendo a elevação do nível de formação e qualificação das futuras gerações, pela aquisição de competências fundamentais através da aposta no desenvolvimento do ensino básico” (Despacho n.º 14753/2005 (2.ª série) de 5 de julho do Ministério da Educação, 2005, p. 9785), considerando a aprendizagem do Inglês no 1.º CEB como essencial para a “construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, de acordo com o quadro europeu comum de referência, bem como elemento fundamental de cidadania, enquanto desenvolvimento precoce de competências, no quadro da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia” (Despacho n.º 14753/2005 (2.ª série) de 5 de julho do Ministério da Educação, 2005, p. 9785) e visando a promoção de igualdade de oportunidades dos alunos. Contudo, apesar de ser obrigatória a oferta da LE nas escolas públicas para o 3.º e 4.º ano do 1.º CEB, a frequência continuava a ser facultativa, ou seja, havia ainda uma discrepância de conhecimentos entre os alunos que frequentavam e os que não frequentavam as aulas, tanto nesses anos de escolaridade como no 1.º e no 2.º ano. O normativo define, também, os requisitos de habilitação dos professores de LE, que são alterados posteriormente no Despacho n.º 21440/2005 (2.ª série), de 12 de outubro (Despacho n.º 21440/2005 (2.ª série), de 12 de outubro, 2012).

A obrigatoriedade da oferta do Inglês nas AEC a todo o 1.º CEB foi determinada com o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio (Despacho n.º 14460/2008 de 26 de maio do Ministério da Educação, 2008).

Porém, e apesar de todas as iniciativas definidas por estes documentos legislativos, das várias alterações legislativas e revisões curriculares, Portugal continua a carecer de uma implementação da LE no 1.º CEB com carácter obrigatório. Há ainda outra aproximação com o Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, que define, no artigo n.º 9, alínea 1, que “As escolas do 1.º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação da LI, com ênfase na sua expressão oral, no âmbito da Oferta Complementar” (Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho do Ministério da Educação e Ciência, 2013, p. 4013).

Só com o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, é que foi introduzido o ensino de Inglês como obrigatório a partir do 3.º ano de escolaridade, sendo que a disciplina passa a ter sete anos de continuidade no currículo dos alunos e são projetadas medidas para definir Metas Curriculares (MC) para o Inglês no 1.º CEB (e o conseqüente ajuste das já existentes para o 2.º e 3.º CEB), aproximando-se, assim, das recomendações e dos níveis desejáveis a atingir do QECR, nomeadamente o ensino de uma LE em idade precoce. Os alunos do 3.º e 4.º ano do 1.º CEB começam a ter duas horas semanais da disciplina de Inglês a partir do ano letivo de 2015/2016 e as escolas podem, de acordo com os recursos disponíveis, “proporcionar a iniciação de uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral, a partir do 1.º ano de escolaridade” (Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro do Ministério da Educação e Ciência, 2014, p. 6065). Este Decreto-Lei define ainda um novo grupo de recrutamento de professores, o 120, para o ensino de Inglês no 1.º CEB, estabelecendo, assim, um novo ciclo de estudos de mestrado reservado para a formação de professores deste grupo.

É possível verificar que, ao longo dos anos, houve sempre um desejo em implementar a introdução da LE em Portugal numa idade precoce. Desde o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto que a LE faz parte do currículo português a partir do 2.º CEB. Contudo, só em 2014 é que a efetivação da disciplina de Inglês no 1.º CEB foi executada. Não deixa de ser um grande passo para a Educação em Portugal, pois a aprendizagem de LE em idade precoce contribui não só para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, como também para uma melhor noção de cidadania e identidade intercultural e plurilingue, através da promoção de atitudes de respeito para com o Outro, a sua identidade e também a sua cultura – o que é imprescindível neste mundo diversificado e em constante mudança.

Assim, as políticas educativas portuguesas aproximam-se das recomendações e orientações europeias no sentido da implementação de uma LE em idade precoce, a partir do 3.º ano do 1.º CEB. Os alunos portugueses têm, desta forma, sete anos de continuidade da LI, o que contribui para a construção da sua competência plurilingue, essencial para a compreensão das diversas línguas e culturas existentes e para o seu desenvolvimento enquanto cidadão do mundo.

2.2. DOCUMENTOS CURRICULARES EM VIGOR

Com vista à operacionalização das referidas políticas educativas, vigoram, atualmente em Portugal, três documentos de orientação curricular, seguidamente apresentados pela ordem cronológica da sua entrada em vigor: MC; Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; e Aprendizagens Essenciais.

As MC de Inglês do Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, homologadas a 31 de julho de 2015, são um documento orientador único que visa expor de forma organizada, clara e sequencial os conteúdos e os objetivos a atingir da disciplina para os sete anos obrigatórios do ensino de Inglês (Despacho n.º 151/2015, de 7 de janeiro do Ministério da Educação e Ciência, 2015).

As MC de Inglês fazem corresponder os níveis de proficiência do QECR aos anos de escolaridade para a aprendizagem do Inglês, ou seja, os níveis A1 ao B1/B1+ correspondem aos anos de escolaridade desde o 3.º ao 9.º ano. Assim, um aluno do 3.º e 4.º ano de escolaridade, no nível A1, é capaz de:

compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante (Conselho da Europa, 2001, citado por Bravo, Cravo, & Duarte, 2015, p. 2).

As MC são divididas em sete domínios de referência: Compreensão Oral, Leitura, Interação Oral, Produção Oral, Escrita, Domínio Intercultural e Léxico e Gramática.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), em vigor desde julho de 2017, surgiu da necessidade de se revigorar a Educação de acordo com a realidade atual, com o intuito de favorecer o desenvolvimento integral dos alunos que crescem na sociedade contemporânea, que alberga desafios novos e diferentes. Assim, o PA define o conjunto de competências, “entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores” (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho do Ministério da Educação, 2017, p. 15484), que é necessário para garantir a formação contínua dos alunos, de modo a que estes sejam capazes de investir na sua própria educação e conseguirem agir de forma consciente e informada “perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual” (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho do Ministério da Educação, 2017, p. 15484). Para isso, é necessária uma mobilização de valores e competências que possibilita os alunos “intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Martins et al., 2017, p. 10).

O PA está estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competência a desenvolver, organizando assim o sistema educativo e o trabalho nas escolas, e abrange todos os caminhos educativos que os alunos têm possibilidade de escolher ao longo da sua escolaridade obrigatória. Desta forma, os alunos, à saída do ensino obrigatório, possuirão,

(...) um conhecimento essencial, indispensável e aprofundado do conteúdo das disciplinas integradoras do currículo, um conjunto de capacidades específicas determinantes da aquisição e uso desse conhecimento e um conjunto de competências e capacidades mais gerais que contribuirão para definir o seu perfil como cidadãos (Roldão, Peralta, & Martins, 2017, pp. 10–11).

As Aprendizagens Essenciais (AE), em vigor desde 2018, são documentos de orientação curricular com “base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho do Ministério da Educação, 2017, p. 13882) para cada ano de escolaridade e para cada área disciplinar. As AE surgiram da necessidade de reorganizar o currículo em articulação com o PA e, por isso, visam a promoção do desenvolvimento das

competências definidas no mesmo. Dado que o PA e as AE se consagram como documentos integradores do Ensino Básico e Secundário, é “indispensável que a sua articulação seja ela também integradora (dos elementos enunciados), coerente (com os princípios assumidos) e consistente com o modelo de currículo implícito no articulado do PA” (Roldão et al., 2017, p. 11). Construídas a partir dos documentos curriculares já existentes, as AE são o denominador curricular comum de referência para a aprendizagem de todos os alunos, isto é,

(...) correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação” (Despacho n.º 6944/2018, de 19 de julho do Ministério da Educação, 2018, p. 19734).

Esta tríade de elementos – conhecimentos, capacidades e atitudes – é manifestada ao longo do desenvolvimento curricular dos alunos e explicita:

(a) o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos), (b) os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender) e (c) o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina - na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas -, num dado ano de escolaridade, integrados no ciclo respetivo e olhados na sua continuidade e articulação vertical (Roldão et al., 2017, p. 8).

As AE são organizadas em quatro domínios: Áreas Temáticas/Situacionais, Competência Comunicativa, Competência Intercultural e Competência Estratégica.

As AE de Inglês para o 3.º e 4.º ano do 1.º CEB foram construídas a partir da análise dos seguintes documentos curriculares de referência para a disciplina: o Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º CEB, as MC de Inglês do Ensino Básico e o QECR. O 3.º e 4.º ano do 1.º CEB correspondem ao nível A1 do QECR. Os alunos no nível A1 devem ser capazes de:

compreender e utilizar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples que visam satisfazer necessidades concretas; apresentar-se e apresentar os outros; fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e os objetos que possui; comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e

distintamente e se mostrar colaborante (Conselho da Europa, 2001, citado por Ministério da Educação, 2018a, 2018b).

Estes documentos surgiram em contextos distintos e refletem posicionamentos conceptuais igualmente diferenciados tanto em relação ao currículo como em relação a abordagens didáticas que refletem. Pese embora não seja objetivo deste trabalho uma reflexão crítica muito aprofundada sobre as características destes documentos, não podemos deixar de reconhecer que as AE, pelo facto de permitirem um ensino sustentado e informado, constituem “um novo fôlego para um trabalho pedagógico e didático mais fecundo e significativo para os alunos e para os professores” (Rodrigues, 2017, p. 15), que assegura aprendizagens duradouras ao valorizar uma noção de educação mais ampla que vai além dos conteúdos (Pacheco & Maia, 2019), aproximando-se daquilo que são as orientações europeias atuais. Assim como o PA, que promove a evolução de competências essenciais ao desenvolvimento dos alunos como cidadãos europeus e do mundo, as quais devem contribuir para formar um aluno capaz de pensar crítica, criativa e autonomamente, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação, tolerância pela diversidade e uma boa noção e cumprimento do conceito de cidadania. Em relação às MC, julgamos não serem coerentes com a ideia do desenvolvimento de competências que se pretende defender.

3. O PROFESSOR DE INGLÊS NO 1.º CEB NO SÉCULO XXI

Professor, descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor para ajudares os teus alunos a descobrirem a língua que aprendem e a descobrirem-se a si próprios como alunos (Alarcão, 1996, p. 15).

A profissão docente é uma profissão complexa e exigente, que requer permanente atualização, evolução e desenvolvimento. O professor tem de fortificar determinadas competências que começou a desenvolver desde que nasceu e que continuam em constante progresso, como a interação e preocupação com o Outro, o espírito de equipa, a empatia, a capacidade de

comunicar, e as competências científicas, técnicas e pedagógicas que aprendeu na sua formação – formação essa que se constitui como condição do desenvolvimento profissional do docente, que se desenvolve ao longo da vida e pela qual é responsável. Um professor não se pode dissociar do aluno que é, pois, especialmente nesta profissão, aprendemos contínua e diariamente, e não podemos ensinar sem saber aprender.

A formação inicial dos aspirantes à profissão docente visa, portanto, fornecer-lhes um complemento “(...) que reforce e aprofunde a formação académica e incida sobre os conhecimentos necessários à docência das disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para o qual visa preparar os futuros professores” e uma “formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética (...)” (Faria, Santana, Figueiral, & Ferro, 2019, p. 4).

No mesmo pensamento, e como refere Nóvoa (2017), é algo redutor considerar apenas a preparação do professor do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico como o que se retira da formação, sendo que esta é fundamental para, além disso, construir a profissionalidade do docente, pois “(...) não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas” (Nóvoa, 2017, p. 1131). A formação inicial deve também ser complementada e atualizada com a formação contínua, que contribui para a melhoria das práticas do professor, sendo que esta formação contínua precisa de qualidade e adequação aos desafios da sociedade contemporânea.

A profissão docente é também caracterizada por ser uma profissão que, embora muito recompensadora no contacto com os alunos, acarreta múltiplos obstáculos e dificuldades que a tornam pouco apelativa (por exemplo, desvalorização da carreira docente, etc.). Existe também uma premência em formar, com qualidade, professores em contexto de ensino superior e promover a profissão em si, tendo em conta que se tem assistido a uma redução do número de estudantes que ingressam em cursos superiores direcionados para a docência, pois a imagem que esta carreira transparece é a de exaustão e injustiça. O corpo docente está cada vez mais envelhecido, o que, conseqüentemente, vai resultar, dentro de poucos anos, numa falta de professores. Estas implicações acima referidas foram apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação em junho de 2019, num documento com

recomendações que expõe os cinco pontos em que se entende ser essencial uma superação de barreiras, nomeadamente: na necessidade de planeamento prospetivo; na formação inicial; no acesso ao exercício da profissão e renovação do pessoal docente; na formação contínua; e na revalorização da profissão docente (Faria et al., 2019).

“Educar no século XXI exige a perceção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções” (Martins et al., 2017, p. 13). A escola do século XXI não pode preparar os alunos como se estivessemos ainda no século XX. Tem de “(...) fazer face aos desafios da contemporaneidade (...)” (Canha, 2013, p. 86) e, para os superar, é necessário

(...) mudar valores, atitudes e comportamentos, formas de compreender o mundo e de sobre ele agir, no desenho de cada percurso individual e do percurso coletivo. (...) aprender a desenvolver competências que nos permitam construir conhecimento para fazer face à mudança com otimismo, construindo o presente sem comprometer o futuro (Canha, 2013, pp. 86–87).

O trabalho começa, portanto, no professor, que deve acompanhar as mudanças inerentes à sociedade hodierna, que vem acompanhada de incerteza e complexidade, para conseguir ajudar os alunos a desenvolverem-se globalmente. O professor não deve continuar a ser um mero transmissor de conhecimento, mas sim um facilitador, um mediador, um orientador, um “supervisor da aprendizagem dos seus alunos” (Canha, 2013, p.95), pois ensinar não é transmitir, mas sim criar oportunidades para os alunos conseguirem construir o seu próprio conhecimento. Como afirmavam, já em 1992, Andrade e Araújo e Sá (1992),

o professor de hoje, a escola de hoje, não podem aceitar ser meros transmissores de um saber a reproduzir, têm de encontrar-se na sua missão facilitadora de uma descoberta pessoal do saber, têm de ser capazes de criar condições para que os alunos, cada aluno, queira e possa assumir o grau de autonomia e decisão que uma abordagem de sentido autodirigido lhe impõe como via de acesso à educação que, dado o seu carácter permanente, não se pode confinar ao espaço circunscrito pela educação formal escolarizada (p.8).

Infelizmente a mesma problemática mantém-se nos dias de hoje, pois o potencial do professor e, sobretudo, dos alunos, continua a ser mal-aproveitado. O professor pode e deve contribuir para proporcionar aos alunos

(...) um percurso escolar que facilite o seu acesso a uma compreensão do mundo como hoje se desenha, nas suas dinâmicas interativas e nas suas exigências, e em estimular o seu potencial como autores de um conhecimento e protagonistas de uma ação consequentes para si e para a sociedade, ajudando-os a usar e a reconstruir os recursos e instrumentos que a sua contemporaneidade vai disponibilizando (Canha, 2013, p. 92).

Os alunos da era digital em que vivemos hoje têm a facilidade de poderem aceder e até (co)construir todo o tipo de informação através das tecnologias. O ensino focado no manual escolar, na utilização de velhos instrumentos e na memorização não deve ser característica da contemporaneidade. Como Xavier (2015) refere, a escola do século XXI deve partir da “concepção holística das experiências e saberes, das habilidades, das atitudes e das emoções” (2015, p. 33), sendo que este último ponto, as emoções, os afetos, são algo bastante importante no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os alunos constroem a sua identidade e a sua autoestima através dos seus significados pessoais sobre a realidade, daí a necessidade de criar estratégias e atividades que tenham a ver com o contexto dos alunos e que vão ao encontro dos seus gostos e interesses.

Xavier (2015) defende ainda que se deve “(...) utilizar a realidade como fonte privilegiada de informação; questionar as conceções vulgares; criar novas propostas de interpretações científicas; fomentar a cooperação, o debate, a sinergia de recursos e enfatizar a concentração numa área de trabalho” (p. 33). Prensky (2016) defende que as crianças necessitam de uma educação que não sirva apenas para melhoria individual, mas também para melhorar o mundo em que vivem. Assim, como preconiza Xavier (2015), a educação deve de ir ao encontro da realidade e das necessidades atuais para se conseguirem aprendizagens duradouras e relevantes, tendo sempre em conta que cada aluno é único e possui gostos e vivências únicas. Ainda no pensamento de Xavier (2015), o professor do século XXI deve fazer associar a experiência e o saber, construindo o conhecimento em ação e reflexão sobre a ação.

Assim, além de ter de ser “um cidadão da era pós-moderna, desperto, curioso, apaixonado pelo mundo” (Canha, 2013, p. 95), o professor deve ser, também, reflexivo. Isto significa, segundo Alarcão (1996), “ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (p.3). É fulcral que o professor pense crítica e profundamente sobre as suas ideias, práticas ou crenças para que consiga sustentá-las ou melhorá-las, (re)construindo

permanentemente a sua identidade pessoal (Nóvoa, 1992, citado por Xavier, 2015). Ainda de acordo com Alarcão (1996),

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque reflectem, de uma forma situada, na e sobre a interacção que se gera entre o conhecimento científico (no nosso caso, de natureza linguística) e a sua aquisição pelo aluno, reflectem na e sobre a interacção entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral (p.4).

Aos alunos também se deve promover a sua reflexividade sobre a sua atividade e a sua função, organizando assim o seu pensamento, mas com a orientação do professor, pois os alunos ainda não são autónomos, tornando a autonomia simultaneamente objeto e processo (Alarcão, 1996).

O 1.º CEB é um período essencial e dos mais significativos na formação e no desenvolvimento integral das crianças. A aprendizagem de uma LE neste nível de escolaridade tem um efeito positivo nos alunos, em relação a vários aspetos, como na sua competência linguística e comunicativa, numa atitude benéfica face a outras línguas e culturas e numa promoção de autoconfiança (Oliveira et al., 2005). Começar a aprender uma LE numa idade precoce é cada vez mais aconselhado pois é nesta fase que os alunos começam a aprender a viver em sociedade e a descobrir e perceber o Outro e o Eu, e justifica-se pela empatia que a criança possui nessa idade para com os sons diferentes aos da sua língua materna (Gregório et al., 2014). Há uma apropriação da pronúncia e da entoação mais fácil de uma LE quando os alunos a aprendem mais cedo, pois estão mais suscetíveis a esses novos sons, sendo que ainda não dominam a língua materna.

Tem de haver, contudo, uma continuidade na aprendizagem da LE e essa aprendizagem precisa de ter qualidade e condições. Cabe ao professor criar as condições necessárias para um processo de ensino e aprendizagem qualificado e adequado, que promova o desenvolvimento global dos alunos, as suas aptidões cognitivas, afetivas, sensoriomotoras, sociais e culturais, explorando tanto a língua em questão como a cultura dos países nativos, articulando a LE com outras áreas curriculares e atividades escolares, fazendo, neste caso, do Inglês, uma ponte para as outras línguas, tendo em atenção as necessidades e características dos alunos e despertando neles curiosidade e gosto pela LE.

O professor de Inglês do 1.º CEB deve, em primeiro lugar, ser conhecedor da realidade do ensino do 1.º CEB e, em segundo lugar, ter um bom domínio da LI

e da cultura dos países de LI (Cameron, 2007, citado por Nunes, 2011). Assim, não basta que o professor de Inglês do 1.º CEB demonstre bons conhecimentos a nível linguístico e cultural da língua alvo, necessita também de entender verdadeiramente o mundo das crianças, conhecer, aplicar e (re)criar estratégias de ensino mais eficazes nesta faixa etária tanto a nível geral como a nível da LE. Além disso, deve apoiar e fazer um reforço positivo quando as crianças participam, sobretudo utilizando a LI, de modo a que não percam a vontade de o fazer, assim como planificar cuidadosamente as interações com os alunos e ter em atenção a forma como pronuncia as palavras em Inglês, pois as crianças vão imitar o professor quer este tenha uma boa ou má pronúncia (Nunes, 2011). Para ensinar eficazmente uma língua, o professor, no 1.º CEB, tem de ter em conta que “as crianças aprendem interagindo com os outros, sobretudo com o apoio do adulto, e quanto mais interessadas numa aprendizagem, mais envolvidas as crianças se mostram até ao fim da mesma, sendo maior o sucesso” (Nunes, 2011, p. 82), havendo a necessidade de conhecer métodos de ensino adequados ao processo de ensino e aprendizagem de uma LE em idade precoce.

4. O JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO

4.1. UMA INTRODUÇÃO AO JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO

O estudo do jogo apresenta-se como um fenómeno complexo e global. A sua fundamentação é dispersa devido à multiplicidade de abordagens, linhas de investigação diferenciadas, e de múltiplos pontos de vista teóricos (Neto, 2003, p. 6).

Tendo em atenção as necessidades e características dos alunos, defende-se neste trabalho que uma das formas de o professor despertar a sua curiosidade e gosto pela aprendizagem de uma LE, nomeadamente o Inglês, é através do jogo como recurso didático.

O jogo em contexto educativo foi alvo de imensas discussões, conceções e estudos ao longo da história da humanidade. Desde a Grécia Antiga, através de

Platão, que “se apresentaram os primeiros estudos sobre o aspecto lúdico e as correspondentes influências na educação e a importância dos jogos no desenvolvimento das crianças, como elemento facilitador do seu processo de aprendizagem” (Silva, 2009, p. 2). Na Idade Média, contudo, houve uma regressão na definição da importância do jogo, pois, devido à influência do Cristianismo, o jogo passou a ser caracterizado como algo imoral, e, nas escolas, foi imposta uma “educação disciplinadora” (Kishimoto, 1998, p. 15) regida pela memorização e obediência, sem espaço para atividades lúdicas e motoras. É a partir do século XVI que o panorama começa a mudar, quando surge o pensamento pedagógico e a valorização do jogo educativo, havendo propostas pedagógicas da utilização de jogos no ensino por vários estudiosos da altura. É neste século que surge, portanto, o jogo educativo “como suporte da atividade didática” (Kishimoto, 1998, p. 17), conquistando um “espaço definitivo na educação infantil” (Kishimoto, 1998, p. 17). Mais tarde, no século XX, novas perspectivas surgiram através de teóricos como Piaget, Wallon e Vygotsky, que consideraram os jogos como um meio para o desenvolvimento da criança.

O substantivo “jogo” deriva do latim “jocus” que, mais tarde, foi derrubado por “ludus”, que significa jogo, divertimento, recreação, etc. (Dicionário Eletrónico Houaiss, citado por Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, 2010). Como refere Kishimoto (1998), definir o conceito de jogo é uma tarefa que se apresenta como bastante difícil, pois são atribuídos vários significados à mesma palavra. Um jogo pode até ser considerado jogo numas culturas e noutras não (Kishimoto, 1995). A mesma autora diz que o jogo pode ser visto como “o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social” (Kishimoto, 1995, p. 48), ou seja, o significado de jogo é construído de acordo com os valores e modos de vida de culturas diferentes e manifestado através da linguagem; “um sistema de regras” (Kishimoto, 1995, p. 48) que permite diferenciar cada jogo; e “um objeto” (Kishimoto, 1995, p. 48).

Para Huizinga (2000),

o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana" (Huizinga, 2000, p. 20).

O mesmo autor (2000) refere ainda que o jogo é algo intenso, fascinante e excitante, não se podendo negar a sua existência. O jogo é uma função da vida,

indissociável dela. Constitui-se, portanto, como uma atividade voluntária – se for por obrigação, deixa de ser jogo –, livre, “conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de “absorver o jogador de maneira intensa e total”” (Huizinga, 2000, p. 9), temporária e limitada, pois todo o jogo tem sempre um fim, e sagrada, sendo que a criança joga com seriedade, embora tenha consciência de que está a jogar um jogo. Possui regras (que podem ser implícitas ou explícitas) e castigos aquando do seu incumprimento, sendo que estas regras definem o que é permitido e proibido. As regras são mantidas pelo desejo de jogar, havendo uma vontade voluntária de as respeitar (Caillois, 1998) com o intuito de continuar a jogar e não ser sancionado pelo seu desrespeito. O jogo tem, assim, uma estreita relação com a cultura, sendo que é encontrado na cultura como “um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos” (Huizinga, 2000, p. 4), constituindo-se, portanto, como uma das principais bases da civilização (Huizinga, 2000).

Chateau (1987) refere que o jogo infantil “é sério, tendo quase sempre regras rígidas (...). Não é um mero divertimento, é muito mais” (1987, p. 20), pois a criança embrenha-se profundamente no jogo e na sua personagem no jogo. Parece que se esquece, por vezes, do real, criando o seu próprio universo (Chateau, 1987). A criança cria, assim, uma ilusão, um produto da sua imaginação. Contudo, ao fazê-lo, a criança exercita-se “no plano imaginário para a realização concreta futura” (Chateau, 1987, p. 22). Por exemplo, se a criança está a “fazer que cozinha”, fá-lo com muita seriedade e treina para “a vida séria” (Chateau, 1987, p. 23), e, embora não considere essa atividade como um treino para a vida adulta, para a criança, o jogo é o mesmo que o trabalho desempenhado pelo adulto (Silveira & Cunha, 2014) e, portanto, a sua infância é como um estágio para a vida adulta (Chateau, 1975, citado por Silveira & Cunha, 2014).

Vygotsky estabeleceu uma relação entre o jogo e a aprendizagem, e uma relação entre aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em geral (Negrine, 1995), pois através do jogo, “a criança aprende, internaliza novos comportamentos, verbaliza, entra em comunicação com os demais e, conseqüentemente se desenvolve” (Negrine, 1995, p. 9), desenvolvendo-se afetiva, social e cognitivamente. Para Vygotsky, o jogo só aparece por volta dos

3 anos de idade e surge através da ilusão e da imaginação da criança, pois só nessa idade é que as crianças conseguem representar o real através do imaginário. Vygotsky acredita também que todo o jogo tem regras, assim, “sempre que se produza uma situação imaginária haverá regras, mas não aquelas que sabemos por antecipação e que vão mudando segundo o desenvolvimento do jogo, mas sim regras que se depreendem da mesma situação imaginária” (Negrine, 1995, p. 12), ou seja, regras ocultas que, mais tarde, se tornam em regras aparentes.

Piaget acredita que o jogo é essencial na vida e no desenvolvimento da criança e que as atividades lúdicas são o berço da sua capacidade intelectual (Aguilar, 2003), sendo que, quando as crianças jogam, assimilam e podem transformar a realidade (Silva, 2009). Piaget defende três categorias de jogos que estão relacionadas com três fases dos estágios de desenvolvimento infantil. A primeira fase, a fase sensório-motora, que vai desde o nascimento da criança até aos 2 anos de idade, na qual a criança brinca sozinha sem utilizar regras, pois ainda não tem noção delas. Nesta fase de desenvolvimento, aparece o jogo de exercício, que consiste na repetição de movimentos pelo prazer de os repetir ou pelo prazer que advém da consciência de novas capacidades (Negrine, 1994), sem símbolos nem regras. Andar, correr, saltar ou agitar os braços e as pernas são exemplos de jogos de exercício. A segunda, a fase pré-operatória, dos 2 aos 7 anos de idade, quando a criança começa a brincar com outras crianças e, aos poucos, vão aparecendo regras nas brincadeiras. Esta fase está relacionada com o jogo simbólico, através do qual a criança assimila a realidade, produzindo representações de um objeto ausente, cultivando, assim, a sua criatividade e imaginação. A criança consegue atribuir significado ao símbolo, representando e simulando o real, através de jogos de faz-de-conta ou de mímica, por exemplo. Por fim, a terceira fase, a fase das operações concretas, dos 7 aos 11 anos, é quando a criança brinca em grupo, sendo fundamental a existência e aprendizagem de regras. Aqui aparece o jogo de regras, que é mais notório nesta fase de desenvolvimento, mas que acompanha a criança até à vida adulta. Courtney (1980) refere que “o jogo de regras, implica o relacionamento social, uma vez que são regulamentações impostas pelo grupo e a sua violação acarreta uma sanção” (citado por Silva, 2009, p. 4). Assim, neste tipo de jogo a regra é utilizada em prol das relações sociais e interindividuais, sendo que as regras são

impostas pelo grupo e existem consequências aquando do incumprimento de alguma.

Wallon (1995) defende que todas as atividades das crianças são lúdicas e que a atividade lúdica é uma etapa importante da evolução total da criança (citado por Lima, 2008). Wallon (1995) define os jogos infantis em quatro tipos: jogos funcionais, jogos de ficção ou imitação, jogos de aquisição e jogos de fabricação. Os jogos funcionais são movimentos muito simples e repetitivos que “provocam efeitos sensitivos nas crianças e estimulam novas realizações” (Lima, 2008, p. 62), por exemplo, quando a criança agita os braços ou mexe as pernas, ou quando emite sons (Silveira & Cunha, 2014). Os jogos de ficção ou imitação são jogos espontâneos nos quais a criança representa papéis e situações variadas do seu contexto social, aumentando o conhecimento que tem de si e da realidade à sua volta (Lima, 2008). Estes jogos são jogos de faz de conta nos quais a criança imita, por exemplo, a mãe e o pai, profissões, etc. Os jogos de aquisição traduzem-se no esforço que a criança faz para conhecer e compreender as coisas à sua volta, observando-as, escutando-as ou tocando-as, como, por exemplo, quando a criança observa atentamente alguém à distância (Lima, 2008). Por fim, os jogos de fabricação dão uso à criatividade das crianças, na medida em que estas constroem, combinam, transformam velhos objetos e criam novos (Lima, 2008).

Como é possível verificar, embora muitos autores possam ter concepções diferentes, abordam o jogo e os seus benefícios, defendem o jogar como parte essencial e básica da vida humana e como ferramenta para o desenvolvimento global da criança, sendo de maior importância no seu crescimento, pois faz parte do seu quotidiano. O jogo promove o desenvolvimento integral da criança, ou seja, o desenvolvimento dos domínios cognitivo, psicomotor e sócio afetivo. Fialho e Condessa (2013) defendem que “a brincadeira e o jogo de infância funcionam como excelentes veículos potenciadores de memórias, que facilitam não só a estimulação motora e cognitiva do indivíduo, como também a afetiva, apurando percepções e controlando emoções” (p. 154) e que “pelo jogo, que é sempre uma actividade séria para os mais pequenos, eles abordam o mundo que os envolve e as regras da sua sociedade” (p. 160).

Segundo Neto (2017), “o jogo é uma linguagem universal que todas as crianças compreendem independentemente do espaço geográfico ou cultural” (p. 12). O mesmo autor (2017) refere que:

A investigação científica tem vindo a demonstrar que o comportamento lúdico durante os primeiros anos de vida tem muitas vantagens no desenvolvimento humano: na estruturação do cérebro e respetivos mecanismos neurais; na evolução da linguagem e literacia; na capacidade de adaptação física e motora; na estruturação cognitiva e resolução de problemas; nos processos de sociabilização e, finalmente, na construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional (p. 11).

Assim, é através do jogo que a criança vai estabelecendo a sua autonomia, a sua personalidade, a sua relação com o Outro, a sua noção de realidade, etc. A criança começa, desde cedo, a jogar. Enquanto bebé, os sons que imite permitem, mais tarde, a que a criança fale, os movimentos que faz com as pernas e os braços vão traduzir-se eventualmente no andar, e “dos rabiscos irá nascer a escrita e o desenho” (Silveira & Cunha, 2014, p. 45). Os jogos dão uso à criatividade, imaginação e fantasia da criança, o que significa que, ao jogar, são capazes de representar um papel diferente do seu, o que abre o caminho para a diversidade cultural. Além disso, o jogo traz, muitas vezes, um sentimento de satisfação, pois é algo que a criança gosta e tem prazer em fazer. O jogo permite que se inicie e se forme a base da inteligência, da afetividade e das relações sociais, e da motricidade (Aguiar, 2004). Parece, assim, importante incluir esta atividade lúdica no panorama educativo, pois o processo de ensino e aprendizagem tem a possibilidade de ser divertido e de ir ao encontro dos gostos e interesses dos alunos, tornando-o motivante. Com o recurso ao jogo, adaptado às necessidades e aos interesses dos alunos, o professor consegue captar a atenção dos alunos, que ficam concentrados e motivados ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Algo que também acompanha, por norma, o jogo, é a competição. Embora possa ter uma conotação negativa, a competição pode ser considerada como um benefício e o professor deve lidar com ela em vez de a evitar, guiando os alunos de forma a que sejam jogadores justos e responsáveis (Kamii, 1991, citado por Riccetti, 2001). Desta forma, a competição pode contribuir para o desenvolvimento das crianças, tendo em conta que o jogo exige regras (e estas regras podem ser elaboradas com o apoio dos alunos, responsabilizando-os), motiva os alunos para vencerem (os outros ou superarem-se a si próprios) e demonstra que nem sempre é possível vencer, confrontando-os com a derrota. Reconhece-se que o jogo pode ter o efeito perverso da competição pela competição e que cabe ao professor a devida planificação do jogo e gestão de

sala de aula para que a competição que está inerente ao jogo ocorra apenas na sua forma de competição “saudável” ou produtiva. Com efeito, Neto (1998) refere que “os professores deveriam obter uma formação inicial, contínua e pós-graduada mais consistente e adequada sobre os fundamentos pedagógicos e científicos do jogo no desenvolvimento da criança” (citado por Duarte, 2009, p. 23).

4.2. JOGOS NÃO-DIGITAIS

Como foi possível aferir, os jogos detêm um papel importante na humanidade desde os seus primórdios. É um fenómeno universal. Os jogos são uma fonte de divertimento, através dos quais existe convivência entre pessoas. Como Huizinga (2000) defende, os jogos são também cultura. Os jogos tradicionais existem há séculos e alguns sobrevivem até aos dias de hoje, pois foram passados de geração em geração. Os jogos tradicionais partilham a cultura dos povos, por isso, não são todos iguais, mas existem alguns que são universais. Pode-se dizer que, de certa maneira, os jogos tradicionais são uma linguagem, através da qual é possível comunicar com o Outro.

Conforme se pode perceber pelo até aqui exposto, bastantes estudiosos debruçaram-se sobre este conceito, devido sobretudo à característica do jogo como elemento fundamental nas civilizações e à sua importância emergente no crescimento e no desenvolvimento das competências cognitivas, afetivas, socioculturais e motoras das crianças. Algumas das características atribuídas a esta atividade lúdica, que são comuns entre teóricos, são a existência de regras, o carácter livre e voluntário dos jogos e a seriedade com que as crianças jogam.

Foram também referidas algumas tentativas de caracterização dos jogos, nomeadamente a de Piaget, que dividiu os jogos em jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras, e a de Wallon, que os categorizou em jogos funcionais, jogos de ficção ou imitação, jogos de aquisição e jogos de fabricação. Porém, como Caillois (1998) refere, “A quantidade e a variedade infinitas de jogos fazem logo perder a esperança de descobrir um princípio de classificação

que permita reparti-los entre um pequeno número de categorias bem definidas” (p. 35).

Confirma-se, assim, que existem diferentes e variados tipos de jogos. Os jogos tradicionais, já referidos acima, fazem parte deste imenso leque. Existem também jogos de mesa que, como o nome indica, são feitos para se jogarem numa área pequena e plana, numa mesa, por exemplo, e não exigem muito esforço físico. Os jogos de cartas e os jogos de tabuleiro enquadram-se nesta categoria. Os jogos de caneta e papel requerem isso mesmo, caneta e papel, e são exemplo o jogo de *sudoku* ou as palavras cruzadas. Os jogos educativos, que têm objetivos educativos claros, representam um momento de aprendizagem importante, se forem bem empregues (Decroly & Monchamp, 2002). Caillois (1998) aponta ainda outras categorias de jogos como: os jogos de competição, que agora são considerados desportos; os jogos de imitação e de ilusão que vieram antes dos espetáculos; os jogos de azar e de combinação; os jogos de força, de destreza e de cálculo; os jogos de vertigem; os jogos infantis; os jogos de paciência; os jogos de sociedade, etc. Através do aparecimento das novas tecnologias, surgiu um outro grupo de jogos, os jogos digitais.

O que distingue os jogos digitais dos jogos não-digitais é que os últimos são, na sua maioria, palpáveis e são jogados com outras pessoas no mesmo espaço físico, ou seja, os jogadores têm de estar presentes na mesma área, enquanto os jogos digitais contam com a interação humana e virtual, apoiando-se em elementos digitais como os computadores, as consolas, os *tablets* ou os *smartphones*, sendo que é necessária a interação humana com a tecnologia.

Neste trabalho, são considerados jogos não-digitais os jogos que são palpáveis e que não requerem interação com tecnologia digital, como os jogos de tabuleiro e de cartas.

4.3. JOGOS DIGITAIS

A sociedade contemporânea está cada dia mais tecnológica. É possível realizar uma panóplia de operações através da *Internet*, obter informações sobre quase tudo, comunicar com alguém a milhares de quilómetros de

distância instantaneamente, fazer compras, jogar jogos com pessoas do outro lado do mundo, etc.

As crianças dos dias de hoje começam a interagir com tecnologia desde que nascem e rapidamente aprendem a utilizá-la. Deste modo, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm sido cada vez mais consideradas como uma mais valia na educação, sendo bastante utilizadas pelos professores (por exemplo, o quadro interativo), facilitando a comunicação, a interação social, o acesso à informação e a motivação. A utilização cada vez mais frequente de computadores portáteis, *tablets* e *smartphones*, especialmente por parte dos jovens, impulsionou uma vasta possibilidade de aprender a qualquer altura, em qualquer lugar, sozinhos ou com os outros.

Os jogos digitais emergem, assim, numa época “em que é cada vez mais essencial criar novas formas de motivar os jovens para o ensino” (Lopes & Oliveira, 2013, p. 16), como uma ferramenta útil, eficaz e potenciadora do desenvolvimento de competências no processo de ensino e aprendizagem de uma sociedade que já nasceu a conviver com tudo o que é digital e que se aborrece facilmente com os métodos tradicionais de ensino, chamados de nativos digitais por Marc Prensky (2001). Os jogos digitais, também conhecidos como videojogos (Gee, 2004; Lopes & Oliveira, 2013; Pivec & Kearney, 2007) ou jogos eletrónicos, são, de acordo com Gee (2007), jogos que se jogam através de computadores, consolas, *tablets* e *smartphones*. São, portanto, jogos que se jogam através da interação homem-tecnologia.

Prensky (2001), como referido acima, denomina de nativos digitais as gerações que cresceram rodeadas das novas tecnologias sendo, portanto, “native speakers” da linguagem digital (Prensky, 2001, p. 1), e de emigrantes digitais o resto das pessoas que nasceram antes da era digital mas que foram adotando alguns elementos da tecnologia no seu dia a dia. Estes nativos e emigrantes digitais falam línguas diferentes, como defende o autor (2001), o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem. Os nativos digitais estão acostumados a obter informação muito rapidamente e a fazer várias tarefas ao mesmo tempo, enquanto os emigrantes digitais têm tendência para ensinarem como aprenderam, “devagar, passo a passo, uma coisa de cada vez, individualmente, e sobretudo, com seriedade” (Prensky, 2001, p. 2). Mas os nativos digitais preferem, por exemplo, jogar jogos ao trabalho “sério” (Prensky, 2001, p. 2), o que significa que os métodos antigos não são viáveis com estas gerações. Assim,

o mesmo autor (2001) defende que os alunos atuais são completamente diferentes dos de antigamente e que não são os alunos que os sistemas educativos estão habituados a ensinar, sendo que é indispensável que os professores aprendam a comunicar na linguagem dos seus alunos e a adaptar os recursos já existentes a esta nova linguagem. Na mesma linha de pensamento, Felicia (2009) refere que esta nova geração de jovens tem características distintas que têm de ser reconhecidas de modo a assegurar-lhes uma aprendizagem favorável e motivação para serem bem-sucedidos.

Embora tenham sido durante muitos anos associados a efeitos negativos nos jogadores, esta ideia dos jogos digitais está a ser alterada, pois há estudos que comprovam que, com uma utilização moderada, os jogos digitais podem ter um impacto positivo na vida das crianças (Felicia, 2009). Em contexto educativo, os alunos podem beneficiar com a utilização dos jogos digitais como recurso didático que promovem o desenvolvimento de competências cognitivas, espaciais e motoras e também a nível das TIC (Felicia, 2009). Através do uso de jogos digitais nas aulas é possível abordar factos, princípios e maneiras para solucionar problemas, instigar a curiosidade e exemplificar situações complicadas.

Por norma, os jogos digitais possuem características educativas que desafiam as capacidades cognitivas dos indivíduos, sendo que os jogadores precisam de aprender sobre alguma coisa, memorizar, colaborar, e explorar ou obter informação para avançarem no jogo (Felicia, 2009). Os jogos digitais promovem, assim, um ambiente de aprendizagem desafiante que permite que os alunos “aprendam fazendo” e recorram “a estratégias de tentativa e erro para a superação dos obstáculos ou desafios, fomentando o uso do pensamento lógico” (Lopes & Oliveira, 2013, p. 8); e colaborativo, através da partilha de informação e experiência entre jogadores e da opção *multiplayer* que alguns jogos possuem, que promovem tanto a competição como a colaboração, tendo em conta que formando, por exemplo, equipas nos jogos, essas equipas vão competir entre si e os jogadores de cada equipa colaboram uns com os outros dentro da mesma.

Os jogos digitais podem também ter um impacto emocional nos jogadores, aumentando a sua autoestima e envolvendo-os em atividades sociais. É possível sentir alegria, empatia, raiva, frustração ou triunfo enquanto o jogo decorre, e esta “sucessão de emoções” (Felicia, 2009, p. 9) faz com que os jogadores se

sintam imersos no que estão a fazer. As emoções sentidas no processo do jogo podem também ajudar os jogadores a memorizar, ou seja, a relembrarem factos vividamente, o que ajuda no desenvolvimento do processo cognitivo.

Os jogos digitais ajudam também a responsabilizar os alunos pela sua aprendizagem, sendo que estes têm de aprender novas competências para serem bem-sucedidos e, para o fazerem, têm de estar motivados. Esta capacidade que os jogos digitais possuem de manter os jogadores motivados, contendo uma variedade de estímulos auditivos, táteis, visuais e intelectuais (Felicja, 2009), faz com que eles se concentrem na tarefa que têm em mãos e que tentem alcançar o objetivo do jogo.

Faz sentido, assim, que os jogos digitais sejam um recurso didático eficaz, sendo que estes jogos

requerem que o jogador seja capaz de dominar um conjunto de competências que são cada vez mais indispensáveis aos trabalhadores do século XXI, nomeadamente: o pensamento estratégico e analítico, a capacidade de resolução de problemas, a formulação e execução de um plano de ação e a adaptação a alterações rápidas (Lopes & Oliveira, 2013, p. 7).

Além disso, há uma aproximação aos gostos, interesses e à cultura dos alunos atuais, pois o professor começa a comunicar através de uma nova linguagem, a linguagem digital (Prensky, 2001), e a aprender uma nova *literacia*, da qual fazem parte muitos apoios visuais (Gee, 2004).

Existem vários tipos de jogos digitais. De acordo com Felicia (2009), existem: os jogos de tiros, que desenvolvem os reflexos e a coordenação; os jogos de taco e bola; os jogos de plataforma, que promovem a coordenação entre mãos e olhos, sendo que alguns jogos dentro deste género foram desenvolvidos para ensinar geografia, leitura e escrita; os jogos de puzzle, baseados em estratégia; os jogos de labirinto, que requerem capacidades de estratégia, planeamento avançado e reflexos; os jogos de desporto, que requerem coordenação e estratégia; os jogos de corridas, que permitem aos jogadores familiarizarem-se com noções de engenharia; os jogos de estratégia em tempo real, que requerem, como o nome indica, estratégia; os jogos de representação de papéis (*Role Playing Games*), nos quais os jogadores tomam o lugar de uma personagem fictícia e desenvolvem várias competências dessa personagem; os jogos de tiro em primeira pessoa, que diferem dos primeiros jogos de tiros referidos nesta lista ao colocar o jogador no lugar da personagem fictícia, podendo também existir equipas, o que promove a colaboração; os jogos de representação *online*

com vários jogadores (*MMORPG – Massive Multiple Online Role-Playing Games*), que promovem a colaboração pois envolvem um grande número de jogadores; as versões educativas e digitais de alguns jogos já existentes, como jogos de tabuleiro ou jogos de televisão, que permitem abordar alguns temas de uma forma mais interativa; e os jogos de aventura, nos quais os jogadores navegam por mundos complexos e têm de colecionar objetos ou superar desafios para atingirem o objetivo final.

Neste trabalho são considerados especialmente jogos digitais de carácter educativo, versões educativas digitais de alguns jogos não-digitais e *quizzes* digitais.

É, todavia, importante que o professor escolha bem o jogo digital a aplicar em contexto educativo, estudando, refletindo e compreendendo o jogo, tendo em conta aspetos que podem não ser adequados como, por exemplo, a violência, a linguagem, as referências a drogas, etc., definindo e planificando bem o que se pretende abordar e desenvolver com algum jogo em específico. Como refere Kearney (2011), “o professor deve assumir um papel central na moderação e no fornecimento de informação antes, durante e depois da utilização destes recursos” (citado por Lopes & Oliveira, 2013, p. 10). Além disto, o professor deve também ter em conta as condições da escola onde leciona, pois, muitas vezes, não é possível introduzir os jogos digitais nas aulas devido, por exemplo, à falta de recursos (computadores, *tablets*, etc.) ou a sua existência em número insuficiente, à fraca conexão de *Internet*, equipamentos danificados (como o computador, o quadro interativo, o projetor, o *smart board*, etc.), entre outros.

4.4. O JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS NO 1.º CEB

Os jogos são efectivamente valorosos não só pelo interesse geral que por norma despertam, ou ainda pela alegria que quem mantém contacto com eles tem, mas também por carregarem em si próprios uma dimensão educativa fulcral, dado que ambos proporcionam a quem os pratica, momentos ricos de pleno desenvolvimento integral, entre os quais se contemplam os campos físico, emocional, mental e social do ser humano em geral. Os jogos têm o dom de oferecer e proporcionar

aos seus praticantes excelentes situações de prazer, na sua prática na escola, nomeadamente no sentido de amoldar atitudes e comportamentos. Não queremos com isto dizer, que os jogos resolvem todos os problemas, ou que constituem a fórmula mágica para a solução de questões menos simples, pese embora saibamos que trazem consigo incontestáveis potencialidades, no que concerne ao desenvolvimento do espírito de grupo, das vivências corporais, do prazer da sua execução e da simples e salutar convivência social entre participantes e orientadores (Silva, 2009, p. 12).

As crianças aprendem facilmente com o jogo, sendo que o lúdico é algo agradável e atrativo que capta a atenção e concentração do aluno e que o motiva, proporcionando-lhe uma aprendizagem eficaz. Visto que o jogo é percebido como um instrumento benéfico para o desenvolvimento integral das crianças, faz sentido admitir a possibilidade de ser também um bom promotor de aprendizagens e da construção de conhecimento do aluno, propiciando um ambiente favorável ao interesse da criança. Kishimoto (1994) defende que um jogo “empregado pela escola aparece sempre como um recurso para a realização das finalidades educativas e, ao mesmo tempo, um elemento indispensável ao desenvolvimento infantil” (citado por Duarte, 2009, p. 23).

O jogo como recurso didático é, portanto, uma estratégia, uma ferramenta, um instrumento a ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem que tem como objetivo estimular o interesse, a descoberta e a reflexão (Duarte, 2009) dos alunos, que pode ajudar a criança a crescer como pessoa e a adquirir uma identidade própria, ao mesmo tempo que permite trabalhar conceitos dos programas curriculares. Almeida, citado por Costa (1997), defende que “É pelo facto de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças que (...) se consegue transformar o jogo na iniciativa da leitura e da ortografia, observando-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações tidas como enfadonhas” (citado por Coimbra, 2007, p. 20). Na mesma linha de pensamento, Sá (1995, citado por Cabral, 2014) refere que o jogo como recurso didático é “uma actividade para a qual foram definidos um conjunto de objectivos educacionais, cognitivos ou afectivos, e são determinados pelas pessoas que planeiam o ensino, antes de eles serem jogados pelos estudantes” (p. 40).

Assim, a utilização do jogo como recurso didático em contexto de sala de aula precisa de ser bem pensada e planeada pelo professor, que necessita de definir claramente os objetivos de aprendizagem, tendo em conta as crianças que tem

na sua frente e as condições de que dispõe. Segundo Durão (2001), citado por Coimbra (2007), quando se escolhem os jogos adequadamente, estes “podem ser um ponto de partida para qualquer centro de interesse e em qualquer área de desenvolvimento” (p. 21). Além disto, os jogos têm a capacidade de serem versáteis na sua utilização, isto é, é possível usá-los no início da aula, de modo a introduzir um tema novo, a meio da aula, para abordar ou aprofundar o tópico em mãos, e no fim da aula, como forma de consolidação da temática. Também podem ser jogados individualmente, a pares ou em grupo/equipas, dependendo do jogo.

De acordo com Friedmann (1995), citado por Coimbra (2007), o jogo como recurso didático:

(...) deve preencher vários requisitos. Assim deve permitir que as crianças o adaptem, promovendo a participação activa e possibilitando ao professor a avaliação da actuação das crianças. Desta forma, o jogo deve promover o desenvolvimento da autonomia social, através da criação de relações seguras nas quais o “poder” do adulto é reduzido ao máximo possível, e o desenvolvimento da autonomia e coordenação física. Para além disso deve despertar na criança a curiosidade, a atenção, o senso crítico, assim como a confiança (p. 22).

Desta forma, os alunos têm a possibilidade de auxiliar o professor na elaboração das regras do jogo, dando-lhes oportunidade de serem responsáveis pelas suas próprias decisões num ambiente de debate e de troca de ideias em que a maioria tem de encontrar um consenso sobre o que está a ser discutido. Além disso, devido ao facto de todo o jogo ter regras, os alunos têm vontade de as cumprir de modo a não serem penalizados e a poderem continuar a jogar, respeitando, assim, tanto as regras como os colegas, num exercício de cidadania. Desta forma, pode-se dizer que o jogo contribui para preparar o aluno para a vida futura. É possível, então, aferir que o professor “tem no jogo um aliado fortíssimo para desenvolver e fazer entender conceitos” (Silva, 2009, p. 6), assim como para formar alunos criativos, motivados, interessados, autónomos, responsáveis, prontos para a sociedade em que vão viver e trabalhar.

Transpondo um panorama educativo geral para o de aprendizagem de LE no 1.º CEB, neste caso, o Inglês, é possível e é aconselhado utilizar o jogo como veículo promotor do ensino de línguas. Como já foi referido anteriormente, o ensino precoce de uma LE tem bastantes potencialidades na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Quanto mais cedo houver contacto com uma LE, melhor, pois a criança está mais aberta a receber a LE e os seus sons e pronúncia

enquanto ainda está a aprender também a sua língua materna. Como refere Araújo (2011), as crianças que aprendem uma LE numa idade precoce agem como nativos da língua, enquanto se for aprendida mais tarde, os aprendentes podem ficar com um “sotaque” (citado por Ferreira, Costa, Freitas, Carvalho, & Gomes, 2017). O uso regular de mais que uma língua é uma mais valia também porque desenvolve a criatividade, a flexibilidade cognitiva, a atenção, a capacidade de resolver problemas, a empatia pelo Outro, a consciencialização e valorização da sua própria cultura, e as competências sociais e de comunicação que potenciam uma melhor autoestima, sendo que, quanto mais jovem, maior é a predisposição e receptividade para a LE – e é menor a inibição, dando espaço ao errar sem medo e aprender com o erro (Ferreira et al., 2017). Sendo possível trabalhar estas competências através de atividades lúdicas que motivem o aluno para a aprendizagem da LE, o jogo como recurso didático revela-se uma estratégia útil, significativa para os alunos.

A aprendizagem de línguas foi, durante muito tempo, reduzida à transmissão da competência linguística e esperava-se que os alunos se limitassem a realizar exercícios de gramática de forma mecânica, repetitiva e aborrecida, deixando de lado a competência comunicativa. Mais tarde, com a abordagem comunicativa, aferiu-se a importância de ambas as competências na aprendizagem de uma LE. Os jogos começaram, portanto, a ser valorizados na aprendizagem de línguas, sendo que os alunos podem aprender e praticar a nova língua num ambiente relaxado e divertido, que eles gostam e com o qual se identificam, sem terem vergonha de errar. Desta forma, os alunos utilizam a língua que estão a aprender voluntariamente, com vontade e sem medo.

Em Portugal, a aprendizagem do Inglês, começa obrigatoriamente no 3.º ano de escolaridade. Como foi possível perceber das políticas educativas portuguesas, a partir da LBSE (1986), estas sempre tentaram promover a aprendizagem de LE. Apenas em 2014, através do Decreto-Lei n.º 176/2014, é que foi homologada a obrigatoriedade da disciplina de Inglês a partir do 3.º ano do 1.º CEB, um passo importante para a aprendizagem de línguas precoce. Contudo, em 2005, foi elaborado um documento de orientações pragmáticas para o ensino do Inglês no 1.º CEB, aquando da sua implementação como AEC, o “Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico” (Bento et al., 2005). Já neste documento se fazem referência aos jogos como recurso didático a ser utilizado em contexto educativo, considerando uma

abordagem que deve incluir “canções e rimas, jogos e movimentos (...)” (Bento et al., 2005, p. 14), que tenha em consideração “as necessidades dos alunos, os seus níveis de desenvolvimento e estilos de aprendizagem” (Bento et al., 2005, p. 12). O documento contém também sugestões para a organização do ensino e da aprendizagem do Inglês para alguns temas a serem abordados durante as aulas, nos quais o jogo aparece como uma proposta de atividade a fazer com os alunos. Além disto, defende que os jogos são “motivadores, divertidos, fazem parte do dia-a-dia da criança e, atendendo ao seu carácter lúdico, constituem uma prática excelente em muitas áreas do ensino de uma língua, a saber, a pronúncia, o vocabulário, a gramática e as quatro *skills*, *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*” (Bento et al., 2005, p. 35).

Outro documento que enfatiza a importância das atividades lúdicas, como o jogo, na aprendizagem de línguas é o QECR. Ao longo deste documento de referência, é possível encontrar várias referências à componente lúdica e ao jogo como forma de desenvolver as competências gerais e comunicativas em línguas dos alunos, que promove a sua motivação e uma aprendizagem significativa na qual se dá uso à língua em contextos reais, defendendo que “O uso da língua como jogo desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua” (Conselho da Europa, 2001, p. 88). Oferece também alguns exemplos de atividade lúdicas, classificadas em jogos sociais de linguagem (orais, escritos, audiovisuais, de cartas e de tabuleiro, e charadas, mímica, etc.), atividades individuais (adivinhas e enigmas, e jogos mediáticos), e jogos de palavras (trocadilhos na publicidade, nos títulos de jornais e nos *graffiti*) (Conselho da Europa, 2001).

Assim, tendo em conta as imensas referências positivas à utilização do jogo como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem do Inglês, é possível aferir esta estratégia como útil, eficaz, que promove a construção do conhecimento nos alunos e uma aprendizagem significativa, enquanto possibilita simultaneamente a formação do aluno enquanto cidadão europeu e do mundo. O jogo permite que o aluno aprenda e pratique a LI de forma natural e espontânea em todas as suas dimensões, podendo recriar-se situações de comunicação reais e concretas através de simulações e dramatizações, nas quais o aluno interpreta um papel e utiliza estratégias comunicativas para o fazer, como é proposto pelo QECR (Conselho da Europa, 2001). Ao utilizar o jogo, os alunos embarcam num ambiente descontraído no qual se sentem confortáveis

para aprender e praticar a LI, sem receio de errar, testando hipóteses e explorando a sua criatividade. Numa atividade de jogo, as crianças nem sempre se apercebem que inerente ao jogo está um determinado objetivo de aprendizagem e, assim, “aprendem brincando”. Ao realizar uma prática habitual, sistemática, adequada e planeada do jogo em contexto de sala de aula, é possível combater algumas limitações que a utilização do mesmo possa ter, acostumando os alunos a divertirem-se enquanto aprendem sem se esquecerem que, de facto, é esse o propósito do jogo como recurso didático.

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

1. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

A problematização de um tema, corporizada nas questões de investigação e objetivos de um estudo, é o ponto de partida da investigação. Quivy e Campenhoudt (2005) afirmam que a melhor maneira de começar um trabalho de investigação consiste em “esforçar-se por enunciar o projecto sob a forma de uma pergunta de partida. (...) A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação” (p. 44), pois é através desta pergunta que o investigador tenta exprimir aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Os mesmos autores (2005) defendem também que esta pergunta deve ser clara e precisa, para ser possível compreender o que se pretende com o estudo; exequível, na medida em que deve ser realista; e pertinente, pois deve ter intenção de compreensão dos fenómenos estudados.

Considerando que o tema desta investigação é o jogo como recurso didático no ensino e aprendizagem do Inglês no 1.º CEB, as questões de partida foram formuladas da seguinte forma:

Questão 1: Que potencialidades e limitações emergem da utilização do jogo, digital e não-digital, como recurso didático no ensino e aprendizagem do Inglês no 1.º CEB, a partir de uma experiência em estágio pedagógico?

Questão 2: Até que ponto o jogo, digital e não-digital, como recurso didático no ensino e aprendizagem do Inglês no 1.º CEB, a partir de uma experiência em estágio pedagógico, pode desenvolver competências concretas de comunicação em línguas?

No sentido de se encontrar resposta a estas questões, foram delineados os seguintes objetivos, formulados no contexto da PES, considerando que o

primeiro se foca no processo didático, de ensino, o segundo no processo de aprendizagem, do ponto de vista do aluno, e o terceiro na intervenção desenvolvida:

Objetivo 1: Identificar e compreender as potencialidades e limitações do jogo, digital e não-digital, enquanto recurso didático no ensino do Inglês no 1.º CEB;

Objetivo 2: Identificar e compreender as potencialidades e limitações do jogo, digital e não-digital, enquanto recurso didático na aprendizagem do Inglês no 1.º CEB;

Objetivo 3: Analisar a intervenção realizada para perceber que competências foram desenvolvidas com a utilização do jogo, digital e não-digital, enquanto recurso didático no ensino e aprendizagem do Inglês no 1.º CEB.

As opções metodológicas adotadas para se atingirem os objetivos delineados são descritas na secção seguinte.

2. METODOLOGIA

2.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Não é exequível ignorar os quadros de referência pragmáticos quando se pretende fazer pesquisa em educação, pois estes orientam a investigação num determinado sentido. Considerando que os objetos de estudo em educação são, por norma, complexos, a abordagem que se considerou mais pertinente para este trabalho foi a qualitativa, pois “orienta-se por uma perspectiva mais interpretativa e construtivista” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 50) cujo objetivo é “estudar fenómenos com toda a sua complexidade em contexto natural” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 50).

Assim, a investigação qualitativa em educação, que pode ser designada também por *naturalista* (Bogdan & Biklen, 1994), sugere a presença do investigador no trabalho de campo, para observar, emitir juízos de valor e analisar os dados recolhidos, sendo essencial que a capacidade interpretativa do

investigador não perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento (Meirinhos & Osório, 2010). Ou seja, na investigação qualitativa o investigador está em contacto com os fenómenos nos quais está interessado, fazendo parte da realidade que está a estudar.

Bogdan & Biklen (1994) atribuem cinco características à investigação qualitativa, referindo que nem todos os estudos deste cariz possuem essas características de igual forma, sendo elas:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (pp. 47-50).

Outro aspeto característico da abordagem qualitativa é que direciona os aspetos da investigação para casos ou fenómenos em que as condições contextuais não se conhecem ou não se controlam (Stake, 1999, citado por Meirinhos & Osório, 2010). É também orientada caso a caso e este “caso” pode ser “um aluno, um professor, a sala de aula, o currículo ou qualquer outro “sistema fechado”” (Bresler, 2000, p. 6). É também um tipo de investigação que valoriza os conhecimentos dos professores e dos alunos, as suas crenças e os seus valores (Bresler, 2000).

Tendo em consideração os aspetos apreciados acima, desenvolver um projeto de investigação e intervenção com contornos de estudo de caso foi a estratégia de investigação que se revelou mais adequada para desenvolver o presente trabalho, pois “a vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real” (Dooley, 2002, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 52), permitindo assim que o investigador atue dentro do contexto em estudo. Assume, portanto, um carácter interpretativo, tentando analisar e interpretar uma realidade, um contexto.

Yin (2001) define o estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). É também uma estratégia de pesquisa abrangente, pois, apesar de o estudo de caso ser visto com mais ênfase nas

metodologias qualitativas, é possível incluir perspectivas mais quantitativas (Latorre *et al.*, 2003, citado por Meirinhos & Osório, 2010; Yin, 2001), desde que sejam apropriadas e permitam compreender o caso no seu todo (Yin, 2001), pois a realidade é uma mistura de ambas (Stake, 1999, citado por Meirinhos & Osório, 2010).

Por outras palavras, o estudo de caso estuda o objeto (caso) no seu contexto real, fazendo uso de diversas fontes de evidências (que podem ser qualitativas e quantitativas) e enquadra-se numa lógica de construção de conhecimento, incluindo a subjetividade do investigador (Meirinhos & Osório, 2010).

Pelas razões expostas, optou-se pela realização de um estudo de investigação e intervenção com características de estudo de caso pelo facto de o principal objetivo residir na identificação e compreensão das potencialidades, limitações e competências desenvolvidas com a utilização do jogo, tanto digital como não-digital, como recurso didático no ensino e aprendizagem do Inglês no 1.º CEB no contexto de quatro turmas de dois estabelecimentos de ensino do Agrupamento de Escolas onde foi realizada a PES.

2.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de recorrer a diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados para obter informação que será analisada e interpretada posteriormente. Carmo e Ferreira (2008) referem que “As técnicas são procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, susceptíveis de serem novamente aplicados nas mesmas condições, adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em causa. A escolha das técnicas depende do objectivo que se quer atingir (...)” (p. 193).

Assim, no presente trabalho, foram utilizadas as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados: análise documental e inquéritos por questionário.

A análise documental é uma técnica bastante utilizada nas ciências da educação (Bell, 1997). De acordo com Afonso (2005), uma das grandes vantagens desta técnica é que os dados são obtidos por processos “que não

envolvem uma recolha directa de informação a partir dos sujeitos investigados evitando problemas causados pela presença do investigador” (citado por Duarte, 2009, p. 45). Para Bogdan e Biklen (1994), alguns documentos “fornecem apenas detalhes factuais tais como as datas em que ocorrem reuniões” (1994, p. 176) e outros servem como “fontes de férteis descrições de como as pessoas que produziram os materiais pensam acerca do seu mundo” (1994, p. 176). Assim, foi feita a análise documental dos Planos de Aula e Reflexões com o intuito de analisar a intervenção realizada no contexto da PES, procurando perceber que competências foram desenvolvidas através do jogo como recurso didático no ensino e aprendizagem do Inglês no 1.º CEB.

O inquérito por questionário consiste em colocar questões a um conjunto de inquiridos com o intuito de entender condições e modos de vida, comportamentos, valores e opiniões, ou outros aspetos que sejam do interesse do investigador (Quivy & Campenhoudt, 2005). Um questionário deve conter perguntas claras e estas podem ser fechadas, quando se apresenta ao inquirido uma lista preestabelecida com opções de respostas possíveis, ou abertas, quando o inquirido pode responder com as suas próprias palavras (Ghiglione & Matalon, 2005).

Deste modo, foram construídos questionários tendo por base o enquadramento teórico do estudo e o contexto do mesmo (descrito na secção que se segue), tendo a sua aplicação, aos alunos e docentes, sido devidamente autorizada pelo Diretor do Agrupamento de Escolas (Anexo A).

Assim, foram aplicados inquéritos por questionário aos alunos do 3.º e 4.º AN e do 3.º e 4.º S (Anexo B) com o principal objetivo de conhecer as suas perceções (i) acerca dos jogos utilizados nas aulas ministradas e (ii) do jogo enquanto recurso didático promotor da aprendizagem do Inglês. Foram criados quatro questionários de raiz, um para cada turma, divididos em dois grupos: a caracterização dos inquiridos e o jogo como recurso didático na aprendizagem do Inglês.

Os questionários do 3.º e 4.º AN e do 3.º S continham nove questões, sete de resposta fechada e duas de resposta aberta, e o do 4.º S oito, sete de resposta fechada e uma de resposta aberta. A primeira pergunta configurou uma formalidade relacionada com o consentimento dos respondentes, pois pedia aos alunos a sua autorização para responderem às perguntas. Quanto ao grupo de caracterização dos inquiridos, procurou-se com o mesmo averiguar a idade e o

gênero dos alunos, através da segunda e terceira pergunta. Quanto ao outro grupo, concretamente relacionado com o objeto em estudo, a quarta pergunta teve o intuito de verificar se os alunos gostaram (níveis de resposta “gostei muito” e “gostei”), ou não (níveis de resposta “gostei pouco” e “não gostei”), dos jogos que jogaram nas aulas de Inglês ministradas e a quinta incidiu na escolha do jogo que mais gostaram de jogar. Após indicarem um dos jogos, a pergunta que se seguiu, a sexta, foi feita para perceber a razão da sua escolha, tratando-se de uma pergunta de resposta aberta. Dado que não houve oportunidade de jogar mais de um jogo com o 4.º S, no questionário desta turma foi apenas feita a questão de terem gostado, ou não, do jogo que jogaram (o jogo de tabuleiro “Take A Look Back”). A sétima pergunta, a pergunta central dos questionários, teve a finalidade de compreender o que os alunos consideraram que aprenderam com os jogos. Esta pergunta foi construída tendo por base as competências das AE de Inglês (competências comunicativas, interculturais e estratégicas) e do QECR (competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas), simplificando-as para adequar a linguagem das hipóteses de resposta à faixa etária dos inquiridos. As últimas duas perguntas tentaram identificar uma das possíveis limitações da utilização do jogo em sala de aula, o barulho, questionando os alunos sobre se o barulho que por vezes se ouve aquando da realização de um jogo os distrai dos objetivos do jogo referidos na sétima pergunta. Aos alunos que responderam que sim, foi pedida, através de resposta aberta, uma explicação do porquê que o barulho os distraía para tentar compreender em que medida é que o barulho constitui uma limitação do jogo aos olhos dos alunos.

Quanto aos professores, o inquérito por questionário foi aplicado aos docentes de Inglês do 1.º CEB das escolas onde foi realizada a PES (Anexo C) e teve como objetivo recolher informações sobre a opinião dos mesmos acerca da utilização de jogos como recurso didático no ensino e aprendizagem de Inglês no 1.º CEB no contexto do estudo.

Foi também criado um questionário de raiz, dividido em dois grupos: a caracterização dos respondentes e o jogo como recurso didático. O questionário era composto por 14 questões, 11 de resposta fechada e três de resposta aberta. O primeiro grupo, a caracterização dos respondentes, dividiu-se em duas partes: a parte A – Dados pessoais, e a parte B – Dados profissionais. As três questões referentes aos dados pessoais, permitiram caracterizar os respondentes quanto

ao género, idade e formação académica. As três perguntas sobre os dados profissionais foram feitas para conhecer o tempo de serviço do docente, o tempo de lecionação no Agrupamento de Escolas e o(s) ano(s) de escolaridade que leciona.

O segundo grupo, relativo ao jogo como recurso didático no ensino e aprendizagem de Inglês do 1.º CEB, corporizou o tema central do questionário. A primeira pergunta deste grupo destinou-se a saber o que os inquiridos privilegiavam nas suas aulas, a aquisição de conteúdos ou o desenvolvimento de competências, para tentar identificar se o professor centraliza a aprendizagem em si próprio ou no aluno. A oitava pergunta do questionário tentou conhecer que tipo de estratégias/atividades/abordagens de ensino e aprendizagem os inquiridos priorizavam nas suas aulas, pedindo que dessem alguns exemplos, para perceber se estas eram mais lúdicas ou não. Depois, foi apresentada uma escala de 1 a 5, sendo que um significa nada e cinco significa muito, para os inquiridos selecionarem o nível de contribuição que consideram que o jogo como recurso didático possui para o processo de ensino e aprendizagem do Inglês no 1.º CEB. A décima questão teve como finalidade descobrir com que frequência os docentes utilizam jogos como recurso didático (nunca, poucas ou muitas vezes), pedindo de seguida uma justificação da sua resposta. A pergunta a seguir centrou-se nas competências que os alunos podem desenvolver através da utilização de jogos como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem do Inglês, sendo que estavam elencadas hipóteses de competências das AE de Inglês e do QECR, nomeadamente, competências comunicativas, linguísticas, intrapessoais, interpessoais, sociolinguísticas, interculturais, estratégicas, de aprendizagem e pragmáticas. As últimas perguntas do questionário visaram averiguar se os docentes inquiridos consideravam que a utilização do jogo como recurso didático nas aulas de Inglês pode ter limitações e quais essas limitações, sendo pedido para que clarificassem a sua opinião numa resposta aberta.

Ambos os questionários foram aplicados de forma digital, com recurso ao *GoogleForms*. A decisão por este tipo de aplicação residiu no facto de constituir mais uma forma de introduzir na sala de aula tecnologias digitais, de configurar uma opção mais ecológica e, simultaneamente, proporcionar a recolha e organização automática de dados.

Após este processo de construção e de aplicação dos instrumentos de recolha de dados, os questionários, seguiu-se o processo de análise de dados, tendo sido realizada estatística descritiva dos dados de natureza quantitativa, apresentando os resultados com recurso a gráficos sempre que necessário, e a análise de conteúdo das respostas abertas. Este processo é apresentado na última secção do presente trabalho.

3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A PES foi realizada no último semestre do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. O primeiro contacto que existiu com o contexto educativo onde decorreu o estágio foi no âmbito da UC de Investigação da Prática Profissional, no segundo semestre do primeiro ano do Mestrado. Embora breve, foi uma experiência imprescindível pois permitiu uma maior familiaridade com o meio escolar, facilitando a inserção no mesmo aquando da PES. Além disso, possibilitou uma primeira caracterização do contexto e contribuiu para a reflexão sobre temáticas que pudessem ser pertinentes explorar no presente estudo e sobre que metodologias de investigação se adequariam mais para a sua sustentação. A PES configurou sobretudo um acesso à realidade da carreira docente em muitas das suas vertentes.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

O município a que pertence o Agrupamento de Escolas onde foi realizada a PES é um dos maiores da região e do país. O município é conhecido internacionalmente pelas suas empresas de vinho, as suas indústrias automóvel, vidreira e de componentes eletrónicos, pelos seus artistas, e pelas suas atividades turísticas (Câmara Municipal de Gaia, 2016). Existe uma extensa rede de estabelecimentos escolares neste município, que vão desde o

Jardim de Infância (JI) até ao Ensino Superior, contando com 14 Agrupamentos de Escolas.

Pode ler-se no Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) que o Agrupamento de Escolas onde foi realizada a PES tem como missão “garantir a aprendizagem dos alunos, interagindo diariamente na transformação do seu futuro, na feliz construção das suas vidas solidárias, de cidadania humana interventiva em prol do bem-estar mundial” (2018, p. 4).

Este Agrupamento nasceu em 2012 e conta com 10 estabelecimentos de ensino que vão desde o Pré-Escolar até ao 12.º ano de escolaridade.

As freguesias onde se encontram os estabelecimentos escolares deste Agrupamento pertencem a um meio semirural, mas com empresas industriais diversas. Existem várias associações desportivas e culturais e também uma relação frequente com as autarquias.

As famílias e os alunos, na sua maioria, têm dificuldades económicas ou pertencem à classe média baixa e, portanto, a escola é vista como um meio de ascensão social.

A população discente conta com quase 1000 alunos, sendo que cerca de 160 apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Dos 256 docentes do Agrupamento de Escolas, a esmagadora maioria é do sexo feminino e tem entre 45 e 59 anos de idade. São 30 os que detêm o grau de mestrado e cinco de doutoramento. A maioria (189) pertence ao quadro de Agrupamento, 27 pertencem ao quadro de zona e 40 são contratados.

Em relação ao pessoal não docente, existem 77 assistentes operacionais, 14 assistentes técnicos e quatro técnicos especializados. A maioria tem entre 45 e 59 anos de idade e está inserida no quadro de Agrupamento.

O Agrupamento oferece aos seus alunos vários recursos/projetos de diversa natureza: com carácter pedagógico (ex. Bibliotecas Escolares, Desporto Escolar, Eco-Escola, etc.); e com carácter educativo e social (ex. Serviço de Psicologia e de Orientação, Educação para a Saúde, Serviços Especializados de Apoio Educativo, etc.).

A PES decorreu em duas escolas: a escola AN e a escola S. A escola AN é uma escola de construção tipo P3, grande, com cinco salas de aula, duas salas modelares e uma sala de AAF (para atividades das crianças do JI depois das aulas); uma sala de professores e um pequeno gabinete de coordenação; uma cantina com boas dimensões; várias casas de banho para os alunos e uma para

os professores. No exterior, existe muito espaço para os alunos brincarem e, atrás da escola num terreno mais abaixo, um campo de jogos e um pequeno parque infantil. Verifica-se alguma degradação/falta de manutenção. A escola tem cinco professoras e uma educadora, quatro turmas do 1.º CEB e uma do JI. No total, são 111 alunos. A Escola S é uma escola pequena e familiar, com seis salas de aula, uma pequena sala de professores, uma cantina, seis casas de banho para os alunos e uma para os adultos. No exterior, existe um espaço asfaltado, de dimensões aceitáveis, para os alunos brincarem, onde foram desenhados jogos tradicionais (o jogo da macaca, pauta de música, jogo do galo, etc.) e um campo de jogos. A escola, sendo algo antiga, conta com alguma degradação/falta de manutenção, como acontece com a maioria das escolas do Agrupamento. A escola tem cinco professoras e uma educadora, quatro turmas do 1.º CEB e uma do JI. No total, são 108 alunos.

As salas de aula nas duas escolas são grandes e repletas de desenhos dos alunos e cartazes com regras de gramática ou de matemática, por exemplo, afixados nos quadros de cortiça que ocupam parte das paredes. Estão todas equipadas com um computador, um projetor, um quadro branco com marcadores e, ao lado, um quadro interativo e a respetiva caneta. Têm também cabides, por norma ao fundo da sala, para os alunos pendurarem casacos e mochilas, se necessário, e um ou dois armários para guardarem materiais e manuais escolares.

Estes estabelecimentos de ensino têm uma turma do 3.º ano e uma do 4.º ano de escolaridade, ou seja, foram acompanhadas quatro turmas no total. A turma do 3.º AN é composta por 26 alunos (14 rapazes e 12 raparigas) com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. A turma do 4.º AN é constituída por 21 alunos (14 rapazes e sete raparigas) com nove e 10 anos de idade. Um dos alunos tem NEE. A turma do 3.º S é formada por 22 alunos (12 rapazes e 10 raparigas) com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. A turma do 4.º S tem 20 alunos (11 rapazes e nove raparigas) com nove, 10 e 11 anos de idade. Dois alunos têm NEE.

3.2. AS INTERVENÇÕES NAS TURMAS (REGÊNCIAS)

3.2.1. Calendarização

As intervenções nas turmas das duas escolas do Agrupamento onde foi realizada a PES foram dinamizadas no período compreendido entre outubro de 2019 a janeiro de 2020. Apresenta-se de seguida o Quadro 1, que sintetiza as regências ministradas¹, considerando-se o número de aula, a data de realização, a turma de intervenção, o/s tema/s abordado/s e o jogo utilizado.

Os planos de aula de cada regência podem ser encontrados no Anexo D do presente trabalho.

Quadro 1 – Quadro-síntese das regências

QUADRO-SÍNTESE DAS REGÊNCIAS				
AULA N.º	DATA	TURMA	TEMA/S	JOGOS
1	23/10/2019	3.º AN	Cores	Jogo do Cocas (“Fortune-teller”)
2	23/10/2019	3.º S	Cores	Jogo do Cocas (“Fortune-teller”)
3	28/10/2019	4.º S	“Winnie the Witch”	-
4	30/10/2019	4.º AN	“Winnie the Witch”	-
5	30/10/2019	4.º S	“Winnie the Witch”	-
6	06/11/2019	4.º AN	“Winnie the Witch”	-
7	06/11/2019	3.º S	Dias da semana	Jogo de cartas “Peixinho dos dias da semana”
8	08/11/2019	4.º AN	“Winnie the Witch”	-
9	13/11/2019	3.º AN	Dias da semana	Jogo de cartas “Peixinho dos dias da semana”
10	20/11/2019	3.º AN	Meses do ano	Jogo digital <i>Months of the Year Vocabulary – Memory Game</i>
11	27/11/2019	4.º AN	Aniversários + In/On	Jogo digital <i>Kahoot!</i> do “In/On”

¹ Carece de explicação que nas regências com o tema “Winnie the Witch” não foi possível a utilização de jogos, pois as atividades propostas para esses momentos de intervenção não permitiram a sua aplicação. Com as atividades realizadas nestas regências procurou promover-se a criatividade dos alunos e a capacidade de trabalhar em grupo através de um projeto de descrição e ilustração do final da história “Winnie the Witch”, que foi abordada nas primeiras aulas com as turmas do 4.º AN e do 4.º S. Por estas razões, estas aulas não serão abordadas nas secções seguintes.

12	04/12/2019	4.º AN	Reciclagem + Espaço escolar	Jogo de tabuleiro "Take A Look Back"
13	04/12/2019	4.º S	Reciclagem + Espaço escolar	Jogo de tabuleiro "Take A Look Back"
14	08/01/2020	4.º AN	Pronomes pessoais + Verbo "To Be"	Jogo de dominó do verbo "To Be"
15	10/01/2020	4.º AN	Pronomes pessoais + Verbo "To Be"	Jogo digital <i>Plickers</i> do verbo "To Be"
16	15/01/202	3.º AN	Material escolar	Jogo digital <i>Crocodile Board Game – School Supplies.</i>

Fonte: Elaboração própria.

3.2.2. Planos de Aula e Reflexões

Procurou planificar-se as ações pedagógico-didáticas tendo por base as UC de Didática do Inglês no 1.º CEB e de Recursos Didáticos para o Ensino do Inglês no 1.º CEB, os documentos curriculares orientadores (as MC, o PA e as AE), assim como o QECR (documento de apoio), em articulação com o PEA. Durante a planificação das intervenções, tentou-se que a sua realização e organização fosse simples, mas clara, de modo a conseguir definir nitidamente as finalidades e os objetivos de aprendizagem dos alunos, considerando que a planificação deve configurar um documento que sirva o propósito principal de auxiliar o professor. Houve o intuito de adequar as diferentes componentes da planificação às situações concretas de ensino e aprendizagem, gerindo tempos e espaços (tarefa que, por vezes, se revelou algo desafiadora, especialmente nas primeiras intervenções ministradas), estratégias, atividades e recursos, processos individuais e coletivos de aprendizagem e procedimentos de avaliação. Em relação às estratégias e atividades, tentou-se concebê-las de modo a estabelecerem uma ligação e sequência lógica ao longo das aulas, pois considerou-se que os conteúdos e tema não devem ser avulsos, mas antes enquadrados e contextualizados, procurando, por isso, pensar as intervenções numa lógica de unidade didática.

Os planos de aula (Anexo D) foram elaborados tendo por base a seguinte estrutura: (a) aprendizagens esperadas; (b) estratégias e atividades; (c) recursos; (d) avaliação; e (e) anexos. Foram também produzidas reflexões das aulas dinamizadas, redigidas no final de cada plano de aula (Anexo D).

a. Por “Aprendizagens Esperadas” designou-se o conjunto das “Aprendizagens Esperadas Específicas” e as “Aprendizagens Esperadas Transversais”.

As “Aprendizagens Esperadas Específicas” correspondem, como o nome indica, aos conhecimentos, capacidades e atitudes e valores que se esperam alcançar em determinada aula.

As “Aprendizagens Esperadas Transversais” traduzem-se naquilo que se pretende que os alunos aprendam em qualquer aula, independentemente do tópico a ser abordado, como algum vocabulário ou estruturas fráscas repetidas constantemente. Um exemplo são as rotinas, como a música de início de aula ou as perguntas feitas aquando da escrita do sumário (na qual se utiliza vocabulário relacionado com os números, os dias da semana, os meses do ano, o tempo, etc.). Sendo transversais, estas aprendizagens não aparecem nos planos de aula, apenas as “Aprendizagens Esperadas Específicas”, por uma questão de evitar redundâncias e de tornar os planos de aula em documentos práticos, claros e úteis. O Quadro 2 elenca as aprendizagens consideradas como transversais no presente trabalho:

Quadro 2 – Aprendizagens Esperadas Transversais

APRENDIZAGENS ESPERADAS TRANSVERSAIS		
3.º ano	MC	<p style="text-align: center;">Conhecimentos²</p> CO3: 2 – Compreender palavras e expressões simples IO3: 2 – Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples PO3: 1 – Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua DI3: 2.1 – Identificar rotinas na sala de aula. LG3: 1.6/7 – Identificar os dias da semana e os meses do ano.
	AE	AT/S3: Saudações e apresentações elementares; numerais cardinais até 50; dias da semana; meses do ano; rotinas; jogos; tempo atmosférico.
	MC	PO4: 3.1 – Dizer rimas, <i>chants</i> e cantar canções. LG4: 5.1 – Identificar numerais cardinais até 100.

² Legenda: CO3 – Comunicação Oral 3.º ano; IO3 – Interação Oral 3.º ano; PO3 – Produção Oral 3.º ano; DI3 – Domínio Intercultural 3.º ano; LG3 – Léxico e Gramática 3.º ano (Bravo et al., 2015); AT/S3 – Áreas Temáticas/Situacionais 3.º ano (Ministério da Educação, 2018a); PO4 – Produção Oral 4.º ano; LG4 – Léxico e Gramática 4.º ano (Bravo et al., 2015); AT/S4 – Áreas Temáticas/Situacionais 4.º ano (Ministério da Educação, 2018b).

4. ^o ano		LG4: 7.1 – Reconhecer e utilizar as estruturas dadas, de forma implícita, no 3. ^o ano.
	AE	AT/S4: Rotinas escolares; numerais cardinais até 100, numerais ordinais nas datas.

Fonte: Elaboração própria.

b. As “Estratégias e Atividades” constituem um guia orientador do que se pretendia realizar em cada aula, procurando responder à pergunta “Como?”. Ou seja, como é que se vai fazer para que as crianças aprendam o que é pretendido. Tentou-se concebê-las de modo a estabelecerem uma ligação e sequência lógica ao longo das aulas. A parte inicial da aula foi sempre composta pela rotina instaurada pela Orientadora Cooperante (OC), pois considera-se importante a existência de rotinas em contexto de sala de aula devido à estabilidade e segurança que transmitem aos alunos.

c. Os “Recursos” são todos os materiais didáticos elaborados e/ou adaptados pela autora, imprescindíveis à dinamização de cada aula. Assim, todos os recursos e equipamentos existentes na sala, como por exemplo o quadro interativo, bem como o conjunto de materiais escolares e didáticos que as crianças trazem, como por exemplo o manual escolar, não são elencados na lista de “Recursos”.

d. A “Avaliação” entende-se como formativa e foi feita através da observação direta e com recurso a uma grelha de avaliação das “Aprendizagens Esperadas Específicas” dos alunos, criada para cada plano de aula. Constituiu-se um instrumento de recolha de dados algo difícil de utilizar, mas permitiu perceber não só o desenvolvimento dos alunos, como também se se estava a prestar mais ou menos atenção a um ou outro aluno – e atuar sobre isso nas aulas seguintes. Foi possível perceber, também, a complexidade inerente a um processo avaliativo, nomeadamente, avaliação de aprendizagens.

e. Entende-se por “Anexos” fotografias/imagens e *print screens* de todos os recursos utilizados em determinada aula, assim como a grelha de avaliação das “Aprendizagens Esperadas Específicas” dos alunos.

As reflexões sobre a prática pedagógica são imprescindíveis no crescimento e desenvolvimento enquanto docente. Uma reflexão crítica sistemática permite que o professor perceceione o seu desempenho profissional e o seu conhecimento pessoal sobre si próprio, o que se traduz numa prática melhor e mais adequada às necessidades dos alunos.

Tendo em conta que a planificação das ações pedagógico-didáticas deve configurar um documento que sirva o propósito principal de auxiliar o professor a prever, a pensar e a organizar a sua atuação, foram vários os ajustes e reajustes submetidos nas planificações, em resultado das reflexões críticas realizadas, muitas vezes com a ajuda da OC e do Par Pedagógico.

As reflexões acerca dos jogos dinamizados com os alunos constituíram um ponto muito importante em todo o trabalho, pois foi através das mesmas que se encontraram pontos positivos e pontos a melhorar na prática educativa e na capacidade de adequar um jogo às necessidades dos alunos nas aulas de Inglês, de fazer uma boa gestão da sala de aula e de promover um ambiente de aprendizagem divertido e descontraído, mas eficaz.

4. ANÁLISE DE DADOS E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS

4.1. ANÁLISE DOCUMENTAL (PLANOS DE AULA E REFLEXÕES)

Como foi referido anteriormente, os planos de aula (Anexo D) foram realizados com o intuito de seguirem uma sequência didática, organizando-se em aprendizagens esperadas (específicas e transversais), estratégias e atividades, recursos, avaliação e anexos. Foram feitas também as reflexões de cada aula dinamizada.

Foram ministradas 16 regências no decorrer da PES. Em oito dessas regências, foram utilizados oito jogos como recurso didático, quatro deles não-digitais e os outros quatro digitais.

As aulas n.º 1 e 2 (Anexo D, plano de aula 1 e 2) foram ambas realizadas no dia 23 de outubro de 2019, nas turmas do 3.º AN e 3.º S, nas quais se abordou o tema das cores, que foi explorado primeiramente através de *flashcards* e *wordcards*. O jogo utilizado foi o jogo do Cocas (“Fortune-teller”), um jogo não-digital. Os alunos construíram o Cocas individualmente e jogaram a pares. Com este jogo, pretendeu-se fomentar a comunicação e interação oral em Inglês entre os alunos, assim como consolidar o vocabulário abordado na aula (cores) e rever

algumas estruturas fráscas aprendidas desde o início do ano letivo. A escolha deste jogo deveu-se à consideração do mesmo como um bom promotor da oralidade. Verificou-se que foi uma atividade recebida e realizada com ânimo por parte dos alunos. Apesar de não ter sido possível observar todos os pares a jogar, as turmas tiveram, no geral, um bom desempenho nesta atividade. Comprovou-se que os alunos gostaram do jogo quando, no final da aula, quiseram levá-lo para o recreio e para casa para continuarem a jogar.

As aulas n.º 7 e 9 (Anexo D, plano de aula 7 e 9) foram realizadas nos dias 6 e 13 de novembro de 2019, nas turmas do 3.º S e 3.º AN, respetivamente. A temática abordada foi os dias da semana, tendo sido explorada inicialmente através de *wordcards*. O jogo utilizado foi o jogo de cartas “Peixinho dos dias da semana”, um jogo não-digital. Os alunos organizaram-se em grupos de quatro a seis elementos para jogarem este jogo, cuja finalidade traduziu-se na revisão e consolidação do vocabulário dos dias da semana em Inglês. Foi escolhido o jogo do “Peixinho” porque é um jogo que exige comunicação e interação oral. Os alunos mostraram-se entusiasmados e competitivos durante as partidas, respeitando as regras do jogo e as regras de trabalho em grupo. Após a reflexão da primeira aula, com o 3.º S, houve necessidade de acrescentar mais um baralho de cartas na aula dinamizada com o 3.º AN, pois existiu alguma irrequietação por parte dos alunos que não estavam a jogar. Assim, na aula com o 3.º AN, um grupo de alunos jogou à vez uma partida com um dos baralhos, enquanto os restantes pintaram uma carta do segundo baralho, verificando-se uma maior satisfação nos alunos.

A aula n.º 10 (Anexo D, plano de aula 10) foi realizada no dia 20 de novembro de 2019, na turma do 3.º AN, na qual se abordou o tema dos meses do ano, explorado primeiramente através de *flashcards* digitais. O jogo utilizado foi o jogo digital *Months of the Year Vocabulary – Memory Game*. O jogo foi jogado individualmente. A finalidade do jogo teve em vista a revisão e consolidação dos meses do ano em Inglês. A escolha deste jogo prendeu-se pelo facto de os alunos desta faixa etária terem nascido na era digital, em constante contacto com as novas tecnologias, tendo uma enorme facilidade em manuseá-las. Assim, pretendeu-se transpor para digital um jogo que é comumente utilizado como não-digital, aproximando-se dos interesses dos alunos e das capacidades de TIC que possuem. A turma, em geral, demonstrou muito interesse e um bom empenho na concretização da atividade.

A aula n.º 11 (Anexo D, plano de aula 11) foi realizada no dia 27 de novembro de 2019, na turma do 4.º AN, na qual se abordou as temáticas dos aniversários e das preposições “In/On”, tendo sido inicialmente exploradas através de um calendário de aniversários completado pelos alunos e, a partir das datas dos seus aniversários, iniciou-se uma discussão em grande grupo sobre as preposições. O jogo utilizado foi o jogo digital *Kahoot!* do “In/On”. A turma foi dividida em equipas de quatro e cada uma ficou com um *tablet*. Com este jogo, pretendeu-se exercitar as preposições *in/on* e dar uso aos *tablets* da escola, promovendo as capacidades de TIC dos alunos. Embora se tenha traduzido numa experiência difícil, pois houve alguns problemas a nível da rede *wi-fi* escolar, sendo necessário partilhar dados móveis com os *tablets*, verificou-se que os alunos ficaram muito entusiasmados com a perspectiva de poderem utilizar estes aparelhos eletrónicos em contexto de sala de aula. Contudo, apesar de os alunos demonstrarem um bom domínio do tema nas atividades anteriores, reparou-se que algumas das suas respostas ao *quiz* estavam incorretas, o que levou a uma reflexão sobre isso. É possível que a competição ou o facto de os alunos não terem de pensar muito quando têm apenas duas hipóteses de resposta, os tenha levado a preocuparem-se com o ganhar ou perder, querendo ser rápidos a responder às perguntas sem analisarem bem as opções de resposta. A prevenção desta situação pode passar por colocar, pelo menos, três opções de resposta às perguntas.

As aulas n.º 12 e 13 (Anexo D, plano de aula 12 e 13) foram ambas realizadas no dia 4 de dezembro de 2019, nas turmas do 4.º AN e 4.º S, nas quais se abordou os temas da reciclagem e dos espaços escolares, que foram explorados primeiramente através do manual escolar e de *flashcards* e *wordcards*. O jogo utilizado foi o jogo de tabuleiro “Take A Look Back”, um jogo não-digital. A turma foi dividida em equipas de cinco elementos. Existem cinco tarefas diferentes a realizar: “Write a word”, “Do an action”, “Say a word”, “Draw” e “Answer a question”. Este jogo foi utilizado para rever e consolidar os temas da reciclagem e do espaço escolar, exigindo ao mesmo tempo comunicação e interação oral em Inglês. Foi eleito um jogo de tabuleiro porque considera-se que este tipo de jogos pode abordar diversos temas de uma forma divertida, atrativa e que envolve os alunos no seu processo de aprendizagem. Embora se tenham sentido algumas dificuldades, como a pouca visibilidade para o jogo que tinham alguns alunos, verificou-se que a maioria dos alunos se mantiveram

interessados no jogo até ao final da aula e responderam corretamente às tarefas do mesmo. Constatou-se também que a maior parte dos alunos conseguiu trabalhar bem em equipa, respeitando as regras do trabalho de grupo e colaborando entre si quando necessário.

A aula n.º 14 (Anexo D, plano de aula 14) foi realizada no dia 8 de janeiro de 2020, na turma do 4.º AN, na qual foram abordadas as temáticas dos pronomes pessoais e do verbo “To Be”, tendo sido inicialmente exploradas através de *flashcards* dos pronomes pessoais e *wordcards* das conjugações do verbo “To Be”. O jogo utilizado foi o jogo de dominó do verbo “To Be”, um jogo não-digital. Os alunos jogaram o dominó a pares, fazendo corresponder os pronomes pessoais à conjugação do verbo “To Be” correta, o “I” ao “am”, por exemplo, tendo em conta que a seguir a “I am” vem “You are”. Caso contrário, a sequência fica incorreta. O jogo foi utilizado com o intuito de observar a sua compreensão do verbo em questão e da sua sequência. Foi escolhido um jogo de dominó porque considerou-se que este jogo é um pouco mais complexo do que aparenta, tendo em conta que os alunos tinham de pensar bem na sequência do verbo para completar o jogo corretamente. Foi possível averiguar que alguns dos alunos não perceberam de imediato o que se pretendia com o jogo, mas, após explicação, as partidas seguintes correram melhor e os alunos mostraram-se interessados e entusiasmados ao jogar.

A aula n.º 15 (Anexo D, plano de aula 15) foi realizada no dia 10 de janeiro de 2020, na turma do 4.º AN, na qual foram abordadas as mesmas temáticas da aula n.º 14 (pronomes pessoais e do verbo “To Be”). O jogo utilizado foi o jogo digital *Plickers* do verbo “To Be”. Cada aluno recebeu uma folha com um código QR do *Plickers* (*Quick Response*), com o qual responderam às perguntas. As respostas foram coletadas através da aplicação “Plickers”, que lê os códigos através da câmara de um telemóvel e grava as respostas de cada aluno. Este jogo teve como finalidade a revisão e consolidação do verbo “To Be” e foi escolhido porque permite responder a perguntas e recolher respostas de forma diferente e interessante. Os alunos demonstraram um ânimo imediato aquando da entrega dos códigos QR. Tendo em mente os acontecimentos no jogo do *Kahoot!* (Anexo D, plano de aula 11), foram colocadas quatro opções de resposta nas perguntas do *Plickers*, o que se traduziu numa maior concentração por parte dos alunos. Verificou-se, contudo, que o seu entusiasmo e a sua ânsia em responder rápido possa ter interferido ligeiramente com a sua atenção na

resposta que estavam a dar. Constatou-se que foi uma atividade que agradou aos alunos no geral.

A aula n.º 16 (Anexo D, plano de aula 16) foi realizada no dia 15 de janeiro de 2020, na turma do 3.º AN, na qual foi abordado o tema do material escolar, que foi explorado inicialmente através de um poster de uma sala de aula, com *flashcards* de diferentes objetos escolares e *wordcards* dos mesmos. O jogo utilizado foi o jogo digital *Crocodile Board Game – School Supplies*. Os alunos jogaram o jogo individualmente. Este jogo teve como finalidade o reforço do vocabulário relacionado com o material escolar em Inglês. De forma similar ao jogo da aula n.º 10, este jogo de tabuleiro foi eleito pois converte um jogo tipicamente não-digital em digital. Verificou-se que os alunos conseguiram ser bem-sucedidos nas respostas, demonstrando entusiasmo. Porém, como se tratou de uma atividade um pouco morosa, na qual os alunos iam ao quadro responder individualmente, a turma acabou por ficar mais distraída. Talvez com a utilização de um jogo que exigisse trabalho de equipa, os alunos estariam mais concentrados na atividade em mãos.

A Tabela 1 apresenta uma síntese dos planos de aula e reflexões sobre os jogos dinamizados:

Tabela 1 – Síntese dos planos de aula e reflexões sobre o objeto de estudo

Aula n.º	Data	Turma/s	Tema/s do jogo	Jogo	Tipo de jogo	Aprendizagens Esperadas Específicas	Tipo de trabalho
1 e 2	23/10/2019	3.º AN e 3.º S	Cores	Jogo do Cocas (“Fortune-teller”)	Não-digital	Comunicação e interação oral; Consolidação de vocabulário.	Trabalho individual; Trabalho a pares.
7 e 9	06/11/2019 13/11/2019	3.º S e 3.º AN	Dias da semana	“Peixinho dos dias da semana”	Não-digital	Comunicação e interação oral; Revisão e consolidação de vocabulário.	Trabalho em grupo.
10	20/11/2019	3.º AN	Meses do ano	<i>Months of the Year Vocabulary – Memory Game</i>	Digital	Revisão e consolidação de vocabulário; Promoção das capacidades TIC.	Trabalho individual.
11	27/11/2019	4.º AN	“In/On”	<i>Kahoot!</i> do “In/On”	Digital	Exercitar estruturas gramaticais; Promoção das capacidades TIC.	Trabalho em grupo.
12 e 13	04/12/2019	4.º AN e 4.º S	Reciclagem + Espaços escolares	Jogo de tabuleiro “Take A Look Back”	Não-digital	Comunicação e interação oral; Revisão e consolidação de vocabulário.	Trabalho em grupo.

14	08/01/2020	4.º AN	Pronomes pessoais + Verbo “To Be”	Jogo de dominó do verbo “To Be”	Não-digital	Exercitar estruturas gramaticais.	Trabalho a pares.
15	10/01/2020	4.º AN	Pronomes pessoais + Verbo “To Be”	<i>Plickers</i> do verbo “To Be”	Digital	Revisão e consolidação de estruturas gramaticais; Promoção das capacidades TIC.	Trabalho individual.
16	15/01/2020	3.º AN	Material escolar	<i>Crocodile Board Game – School Supplies</i>	Digital	Revisão e consolidação de vocabulário; Promoção das capacidades TIC.	Trabalho individual.

Fonte: Elaboração própria.

Através da análise documental, pode verificar-se que a utilização destes oito jogos como recurso didático no ensino e aprendizagem do Inglês no 1.º CEB no contexto escolar do estágio, traduziu-se sobretudo na promoção da comunicação e interação oral em Inglês, na revisão e consolidação de vocabulário e estruturas gramaticais de Inglês, na promoção do trabalho em pares/grupos (competências inter e intrapessoais) e na literacia digital. Considera-se que existem mais competências que podem ser desenvolvidas através do jogo, e que estes jogos podiam desenvolver, sendo que se reconhece a importância de uma boa planificação e adequação do jogo por parte do docente, para que, através desta atividade lúdica, seja possível que os alunos beneficiem de mais potencialidades inerentes à mesma.

Como foi possível averiguar, foram sentidos alguns constrangimentos durante as intervenções, como, por exemplo, a irrequietação dos alunos que não estavam a jogar o jogo do “Peixinho” (Anexo D, plano de aula 7), cuja solução se traduziu na produção de outro baralho de cartas para os alunos pintarem enquanto esperavam pela sua vez de jogar (Anexo D, plano de aula 9); ou os problemas a nível da rede *wi-fi* de uma das escolas (Anexo D, plano de aula 11), que exigiu a partilha de dados móveis com os *tablets* escolares para que todas as equipas pudessem responder ao *Kahoot!*. Pese embora a intenção de solucionar da melhor forma possível os constrangimentos identificados, tal nem sempre foi possível. Por exemplo, a proximidade temporal das aulas inviabilizou a produção de mais baralhos de cartas para que todos os alunos pudessem jogar o jogo do “Peixinho” (Anexo D, plano de aula 7 e 9) ao mesmo tempo.

A análise dos planos de aula e reflexões (Anexo D) permitiu evidenciar que há sempre espaço para o docente melhorar a sua prática com vista a que os alunos desenvolvam as aprendizagens pretendidas.

4.2. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

4.2.1. Perceção dos alunos

Os questionários foram aplicados a um total de 83 alunos, que aceitaram responder às perguntas, pertencentes às quatro turmas das duas escolas onde foi realizada a PES. A maioria (45%) dos inquiridos tem oito anos de idade, 33% têm nove, 22% contam com 10 anos e apenas um aluno tem 11. A maioria dos alunos (58%) são rapazes e os restantes (42%) são raparigas.

Tendo por base os jogos utilizados nas regências ministradas (Anexo D), foi inquirido aos alunos se tinham gostado dos jogos que jogaram (no caso do 4.º S, foi apenas referido o jogo de tabuleiro “Take A Look Back”). Os alunos, na sua esmagadora maioria (94%), responderam que “gostaram muito” e os restantes 6% responderam que “gostaram”, como é possível verificar no Gráfico 1:

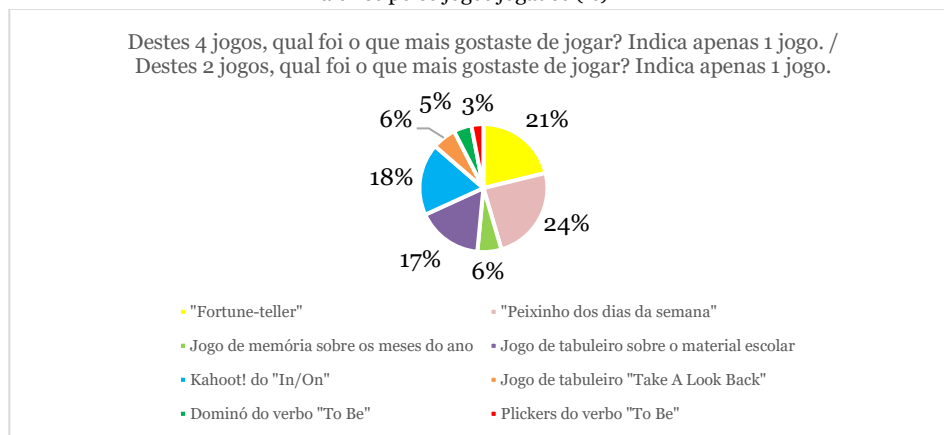
Gráfico 1 – Apreciação dos alunos sobre os jogos dinamizados: distribuição das respostas dos alunos pelos níveis da escala de apreciação (%)



Fonte: Elaboração própria.

Foi-lhes pedido também que elessem, entre os jogos que jogaram, qual tinham gostado mais (exceto ao 4.º S, pois jogaram apenas um jogo). As respostas foram aglomeradas no Gráfico 2, que a seguir se apresenta:

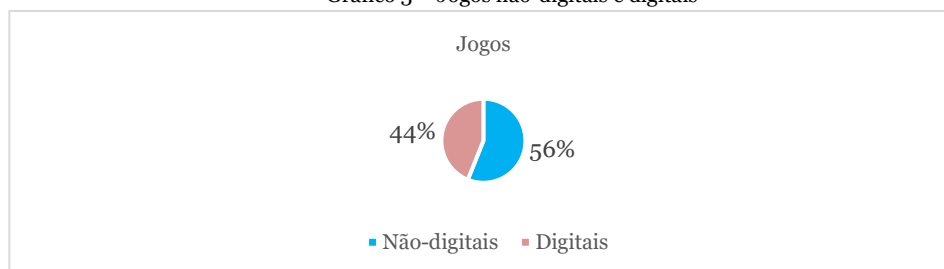
Gráfico 2 – Preferência dos alunos face aos jogos dinamizados: distribuição das respostas dos alunos pelos jogos jogados (%)



Fonte: Elaboração própria.

Como é possível verificar, os alunos revelaram maior preferência pelo jogo de cartas “Peixinho dos dias da semana” (24%), seguindo-se o jogo do Cocas (“Fortune-teller”) (21%), depois o jogo do Kahoot! do “In/On” (18%) e, finalmente, o jogo de tabuleiro sobre o material escolar (17%). Os dois primeiros jogos são jogos não-digitais e os dois últimos são jogos digitais. Assim, os jogos mais populares foram, a um nível geral, os não-digitais, como se confirma no Gráfico 3:

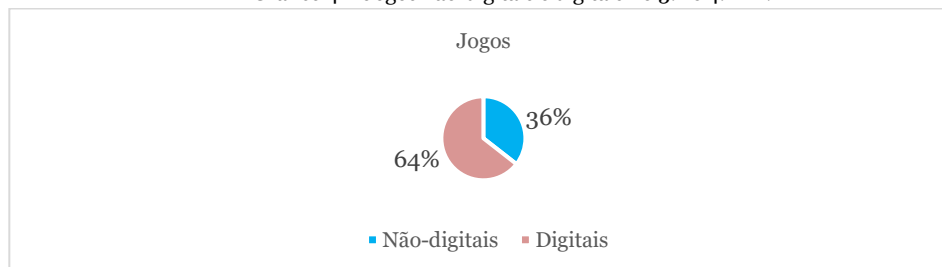
Gráfico 3 – Jogos não-digitais e digitais



Fonte: Elaboração própria.

Contudo, se se tiver em conta apenas os questionários dos alunos do 3.º e 4.º AN, que jogaram tanto jogos não-digitais como jogos digitais, o panorama é outro, dando-se preferência aos jogos digitais, como se pode verificar no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Jogos não-digitais e digitais no 3.º e 4.º AN



Fonte: Elaboração própria.

É possível constatar, assim, que a maioria dos alunos (64%) escolheu jogos digitais em vez dos não-digitais, o que evidencia uma preferência pelo digital, tendo em conta que os alunos desta faixa etária nasceram numa era em que existe um constante contacto com as novas tecnologias, tendo uma enorme facilidade em manuseá-las.

A pergunta que se seguiu à eleição do jogo procurou que os alunos explicassem o porquê da sua escolha, tratando-se de uma questão de resposta aberta. Conforme se pode ver na Tabela 2, a análise de conteúdo realizada às respostas dos alunos permitiu identificar cinco categorias de análise.

Tabela 2 – Exemplo do processo de categorização das respostas abertas (análise de conteúdo)

Categorias	Exemplo: Unidades de análise/texto ou evidências	N.º de evidências
Divertido	“porque era um jogo muito divertido” (Aluno 1)	25
Tema	“eu escolhi este jogo porque eu adoro os dias da semana” (Aluno 2)	13
Trabalho em pares/grupo	“porque podíamos falar em conjunto e em grupos” (Aluno 3)	8
Tipo de jogo	“Eu gostei mais do segundo porque eu gosto mesmo muito de dominó” (Aluno 4)	7
Gosto por trabalhos manuais	“porque eu gosto de fazer trabalhos manuais” (Aluno 5)	5
Aprender a “brincar”	“Porque foi um jogo muito divertido e aprendi coisas de inglês a “brincar”” (Aluno 6)	2

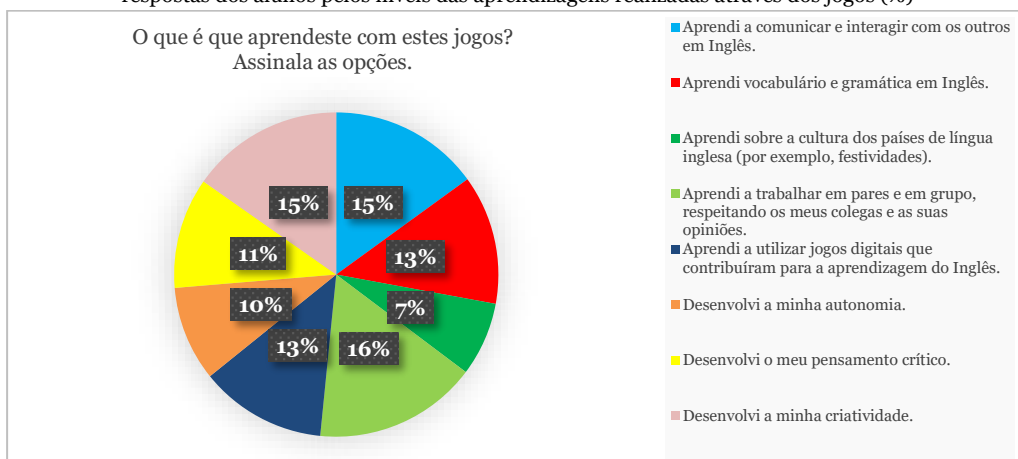
Fonte: Elaboração própria.

É possível verificar que os alunos responderam, sobretudo, que foi divertido (25). Alguns alunos partilharam também que foi o seu interesse pela aprendizagem do tema abordado que ajudou na escolha (13). Outros valorizaram o trabalho em pares e em grupos (8), a preferência pelo tipo de jogo (7) ou o gosto por trabalhos manuais (5). Existiram respostas cuja justificação baseou-se no facto de terem aprendido “a brincar” (2). Através das respostas dos alunos, é possível perceber que estes consideram que o jogo é um

instrumento que permite aprender de forma divertida, demonstrando uma preferência pelo trabalho em pares/grupo.

A pergunta seguinte foi feita com o intuito de tentar perceber o que os alunos consideram que aprenderam com os jogos. As hipóteses de resposta são apresentadas na legenda do Gráfico 5. Verificou-se que os alunos, na sua maioria, consideraram que aprenderam a comunicar e interagir com os outros em Inglês (15%), aprenderam a trabalhar em pares e em grupo (16%) e desenvolveram sobretudo a sua criatividade (15%) (Gráfico 5).

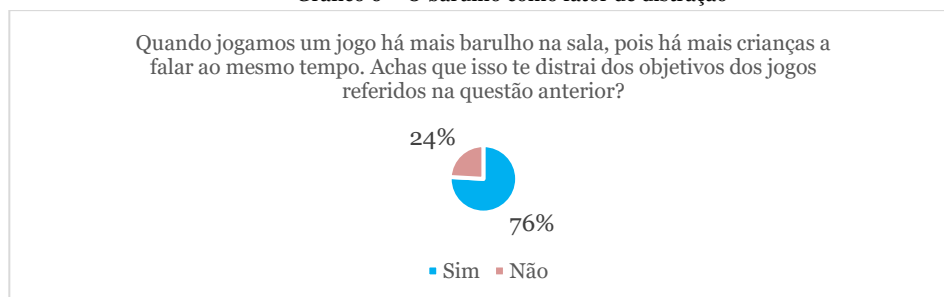
Gráfico 5 – Consideração dos alunos sobre o que aprenderam com os jogos: distribuição das respostas dos alunos pelos níveis das aprendizagens realizadas através dos jogos (%)



Fonte: Elaboração própria.

Quando inquiridos sobre uma das possíveis limitações da utilização do jogo em sala de aula, o barulho que, por vezes, pode atrapalhar o processo de ensino e aprendizagem na aula de Inglês e distrai os alunos do objetivo do jogo, 76% dos alunos considera que sim, que se distrai, e 24% considera que não.

Gráfico 6 – O barulho como fator de distração



Fonte: Elaboração própria.

Foi pedido aos alunos que responderam sim que explicassem o porquê da sua resposta, tratando-se de uma questão de resposta aberta. Foram identificadas quatro categorias de resposta, conforme se verifica na Tabela 3.

Tabela 3 – Exemplo do processo de categorização das respostas abertas (análise de conteúdo)

Categorias	Exemplo: Unidades de análise	N.º de evidências
Desconcentração	“porque tenho dificuldade em ficar concentrada” (Aluno 7)	23
Não conseguir ouvir o professor	“porque todos a falarem todos ao mesmo tempo não conseguimos ouvir as professoras” (Aluno 8)	8
Trabalhar melhor com silêncio	“É porque com silêncio trabalha-se melhor” (Aluno 9)	5
Dores de cabeça	“faz dores de cabeça e atrapalha” (Aluno 10)	4

Fonte: Elaboração própria.

Os alunos consideram que ficam sobretudo desconcentrados (23) quando há muito barulho na sala de aula, sendo que algumas vezes não conseguem ouvir o professor (8) e que trabalham melhor com silêncio (5). Referem também que chegam a ficar com dores de cabeça (4), o que transtorna e torna moroso o seu processo de aprendizagem.

4.2.2. Perceção dos docentes

O questionário aplicado aos docentes de Inglês do 1.º CEB das escolas onde foi realizada a PES (Anexo C), teve como objetivo recolher informações sobre a opinião dos mesmos acerca da utilização de jogos como recurso didático no ensino e aprendizagem de Inglês no 1.º CEB no contexto do estudo.

Com a aplicação deste questionário aos dois docentes de Inglês do 1.º CEB, ambas do sexo feminino, foi possível identificar que têm idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos, possuem ambas o grau de licenciadas e têm um tempo de serviço como docentes entre os 16 e os 25 anos, sendo que lecionam no Agrupamento de Escolas há menos de três anos turmas do 3.º e 4.º ano de escolaridade.

Relativamente à opinião das professoras sobre a sua abordagem didática e pedagógica, ambas elegeram o desenvolvimento de competências como prioridade nas suas aulas. Afirmam privilegiar a utilização de estratégias e

atividades lúdicas, diversificadas e abrangentes, “que vão ao encontro do gosto dos alunos” (Professora 1), assim como “qualquer atividade que proporcione ao aluno divertir-se enquanto aprende Inglês” (Professora 2), como os jogos alusivos às temáticas abordadas, a colaboração em projetos *etwinning*, a utilização de diversas plataformas digitais, a dramatização e a apresentação de trabalhos.

As professoras consideraram, seguidamente, que o jogo contribui muito para o processo de ensino e aprendizagem de Inglês no 1.º CEB e indicaram que utilizam muitas vezes jogos como recurso didático nas suas aulas, pois consideram que, por exemplo, “o jogo pode ser abordado de diferentes formas e com diferentes funções. Deve ser bem pensado e bem aplicado para que cumpra os seus objetivos” (Professora 1). Na questão seguinte, as professoras inquiridas observaram que o jogo como recurso didático pode desenvolver competências comunicativas, linguísticas, inter e intrapessoais, estratégicas, de aprendizagem e pragmáticas nos alunos.

Acerca das limitações do jogo, as duas professoras elegeram respostas contrárias, mas clarificaram as suas opiniões de uma forma similar, sendo que uma das inquiridas respondeu que não, clarificando que, no entanto, podem existir fatores como o tipo de jogo, os recursos existentes na escola e a constituição da turma que contribuem para uma maior ou menor utilização dos jogos em contexto de sala de aula; e a outra respondeu que sim, pois considera que se o momento do jogo não for bem orientado, este pode não ter o sucesso pretendido, referindo-se também à possível falta de recursos como uma limitação da utilização do jogo como recurso didático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente estudo, pretendeu-se identificar e compreender as potencialidades e as limitações do jogo como recurso didático no ensino e na aprendizagem de Inglês no 1.º CEB, a partir de uma experiência em estágio pedagógico, preocupando-se também em perceber até que ponto se pode desenvolver competências concretas de comunicação em línguas através desta atividade lúdica. Para dar resposta às questões de investigação e alcançar os objetivos propostos, foi convocado o enquadramento teórico e normativo, e os resultados obtidos com a análise dos dados recolhidos.

Em relação à primeira questão de investigação, “Que potencialidades e limitações emergem da utilização do jogo, digital e não-digital, como recurso didático no ensino e aprendizagem do Inglês no 1.º CEB, a partir de uma experiência em estágio pedagógico?”, é possível chegar a algumas respostas através do quadro teórico e dos dados obtidos. Pese embora a temática do jogo seja, como foi referido em algumas secções do Capítulo I do presente trabalho, um fenómeno altamente estudado, carece, no entanto, de uma definição simples, clara e aceite por todos os estudiosos do tema. Assim, dentro do que é possível determinar, verifica-se que a utilização do jogo, digital e não-digital, como recurso didático no ensino e aprendizagem de Inglês no 1.º CEB pode ter diversas potencialidades, como a promoção do desenvolvimento integral da criança (Piaget, citado por Aguiar, 2003, 2004; Felicia, 2009; Fialho & Condessa, 2013; Huizinga, 2000; Vygotsky, citado por Negrine, 1995; Neto, 2017); a fomentação de um ambiente de aprendizagens agradável e divertido que é interessante e significativo para os alunos e que permite mantê-los motivados para a construção do seu próprio conhecimento, da sua identidade e da sua relação com o mundo e com o Outro; e a possibilidade de trabalhar e desenvolver conceitos dos programas curriculares, aprender e praticar uma LE de forma voluntária e arrojada, ao mesmo tempo que desenvolve competências essenciais. Assim, através do jogo, as crianças, de acordo com as suas respostas aos questionários aplicados (Anexo B), “aprendem brincando”, de uma forma divertida, que promove o desenvolvimento da sua criatividade e a sua capacidade de trabalhar em conjunto. Contudo, para o jogo como recurso

didático ser significativo, o professor tem um papel fundamental no seu bom planeamento, preparação e execução, podendo, e devendo criar condições para que os alunos façam parte do processo, estimulando o seu pensamento crítico, a sua autonomia, a sua criatividade e a sua responsabilidade. Esta atividade acarreta, assim, muito tempo despendido, o que pode ser difícil para os professores. Algumas limitações que são comumente apontadas à utilização do jogo como recurso didático são, precisamente, a falta de preparação e adequação dos jogos a utilizar, que pode levar ao insucesso do jogo, à competição pela competição ou à desmotivação dos alunos. As condições e a escassez de recursos das escolas (especialmente quando se pretende utilizar um jogo digital, que requer o uso de tecnologias que nem sempre existem ou funcionam apropriadamente) também são consideradas limitações da utilização do jogo, como apontado nas respostas das docentes ao questionário aplicado (Anexo C). Também é possível apontar a falta de habituação dos alunos ao jogo em contexto de sala de aula, devido à pouca utilização deste recurso didático pela parte do docente, que pode gerar barulho excessivo, prejudicando os alunos na medida em que estes ficam desconcentrados. No contexto do estudo, as respostas dos questionários aplicados às professoras permitiram identificar alguns aspetos que se podem constituir como limitações da utilização do jogo, nomeadamente: a importância da fase de planificação da aula, concretamente, da utilização do jogo para que este tenha o sucesso pretendido (Professora 2), a falta de recursos (Professora 1 e 2) e a constituição da turma (Professora 1). Todas estas limitações traduziram-se em algum tipo de constrangimento no decorrer da PES, sobre os quais houve uma reflexão acerca do que aconteceu e do que era possível fazer para tentar ultrapassar as limitações sentidas e melhorar a prática educativa (Anexo D).

No que concerne à segunda questão, “Até que ponto o jogo, digital e não-digital, como recurso didático no ensino e aprendizagem do Inglês no 1.º CEB, a partir de uma experiência em estágio pedagógico, pode desenvolver competências concretas de comunicação em línguas?”, é possível aferir que o jogo pode efetivamente desenvolver competências concretas de comunicação em línguas. Como se defende no Capítulo I, a aprendizagem de uma LE em idade precoce é recomendada e muito importante para a sociedade contemporânea (Conselho da Europa, 2001), pois permite que a criança desenvolva uma noção de cidadania imprescindível para o seu presente e futuro enquanto cidadão do

mundo. A aprendizagem de uma língua centrava-se no domínio das competências linguísticas. Contudo, não basta desenvolver apenas competências linguísticas, mas também comunicativas. Através do jogo, e da sua versatilidade, os alunos conseguem desenvolver ambas as competências, comunicando e interagindo em situações reais e significativas, e aprendendo o vocabulário e as estruturas gramaticais da LE, como se escreve, como se estrutura e como se pronuncia. Podem também desenvolver competências interculturais e sociolinguísticas, sendo que, ao aprender uma LE, também se aprende a cultura dos países onde se fala a língua, assim como se ganha consciência dos vários dialetos e aspetos culturais da língua diferentes.

Existiu, ao longo da PES, intenção de contribuir para o desenvolvimento de várias competências. Porém, tem-se em consideração que, embora existam diversas potencialidades inerentes ao jogo que podiam ter sido trabalhadas, as intervenções centraram-se, tendo por base a análise dos planos de aula e reflexões (Anexo D) e as respostas dos alunos ao questionário (Anexo B), no desenvolvimento da comunicação e interação em Inglês, na aprendizagem de vocabulário e gramática na língua alvo e nas competências intra e interpessoais através do trabalho individual, a pares e em grupo, bem como na competência digital.

Foi possível perceber, através do enquadramento teórico, da análise dos planos de aula e das reflexões, e das respostas aos questionários, que o jogo é considerado um recurso didático útil, eficaz e importante no ensino e aprendizagem do Inglês no 1.º CEB, com imensas potencialidades e benefícios para os alunos, possuindo também algumas limitações, embora possam ser contornadas e ultrapassadas. Uma prática sistemática de atividades lúdicas dentro da sala de aula torna possível uma aprendizagem divertida, interessante e significativa, que está de acordo com os gostos dos alunos, motivando-os, desafiando-os, responsabilizando-os pela construção do seu próprio conhecimento, da sua autonomia e da sua relação consigo, com o mundo e com o Outro, desenvolvendo simultaneamente diversas competências. A realização frequente de jogos em contexto educativo aproxima o professor dos alunos que, através de uma boa gestão pela parte do docente, vão-se habituando a ver esta atividade lúdica como um meio divertido para melhores e mais significativas aprendizagens, não só como um momento de descontração e entretenimento sem qualquer objetivo pedagógico. Acresce ainda registar que apesar de as

crianças que atualmente frequentam o 1.º CEB serem nativos digitais e que, por isso, têm uma apetência natural para o que é digital, nomeadamente o jogo digital (visível também nas preferências registadas no Gráfico 4), importa não deixar de reconhecer a importância de introduzir jogos não-digitais, ou jogos com características mais tradicionais, procurando que as crianças beneficiem do contacto com jogos que não conhecem tão bem, experienciando vivências diferentes das que caracterizam a era digital em que vivemos.

Assim sendo, considera-se que este tema é relevante para o ensino e a aprendizagem do Inglês no 1.º CEB. Embora o jogo tenha sido, e continua a ser, alvo de diversos estudos, acredita-se que é importante a valorização desta atividade lúdica em contexto de sala de aula, para que os alunos, além de se divertirem enquanto aprendem, consigam fazê-lo de forma significativa. Cabe ao professor refletir constantemente sobre a sua prática, de modo a encontrar pontos positivos e pontos que pode melhorar, sendo capaz de adequar um jogo às necessidades dos alunos, de fazer uma boa gestão da sala de aula e de promover um ambiente de aprendizagem divertido e descontraído, mas eficaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEGN. (2018). *Projeto Educativo de Agrupamento* (p. 23). p. 23.
- Aguiar, J. S. (2003). O Jogo No Ensino De Conceitos a Pessoas Com Problemas De Aprendizagem: Uma Proposta Metodológica De Ensino. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 9(1), 79–108. Acedido a 10 jan. 2020. Disponível em http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista9_numero1pdf/7aguiar.pdf
- Aguiar, J. S. (2004). *Educação Inclusiva: jogos para o ensino de conceitos* (4.^a). Papyrus Editora.
- Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo*. Acedido a 22 jan. 2020. Disponível em http://sipeadturmad5.pbworks.com/w/file/fetch/117124026/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf
- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje* (p. 20). p. 20. Acedido a 22 jan. 2020. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/26593/1/97-CRUP.pdf>
- Andrade, A., & Araújo e Sá, M. H. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira: ensino das línguas estrangeiras: orientações para uma abordagem comunicativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação - Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (1.^a edição; G. Valente, Ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. J. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Acedido a 17 dez. 2019. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/ensino_ingles_3e4_anos.pdf
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês - Ensino*

- Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Acedido a 10 dez. 2019. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_meta_s_curriculares_ingles.pdf
- Bresler, L. (2000). Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 5–30. Acedido a 2 fev. 2020. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.22/3126>
- Cabral, C. M. (2014). *O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Universidade dos Açores). Acedido a 11 jan. 2020. Disponível em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3153/1/DissertMestradoCarolinaMeloCabral2014.pdf>
- Caillois, R. (1998). *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Câmara Municipal de Gaia. (2016). Portal da Câmara Municipal de Gaia. Acedido a 5 dez. 2019. Disponível em <http://www.cm-gaia.pt/pt/cidade/vila-nova-de-gaia/>
- Canha, M. B. Q. (2013). *Colaboração em Didática – Utopia, Desencanto e Possibilidade* (Universidade de Aveiro). Acedido a 18 jan. 2020. Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10358/1/tese.pdf>
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem* (2.ª). Universidade Aberta.
- Chateau, J. (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus Editorial.
- Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. (2010). A origem da palavra jogo. Acedido a 8 dez. 2019. Disponível em <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-origem-da-palavra-jogo/28529>
- Coimbra, A. P. M. P. (2007). *O papel dos jogos tradicionais como actividade lúdica e educacional* (Faculdade de Desporto da Universidade do Porto). Acedido a 5 dez. 2019. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14519/2/38185.pdf>
- Comissão das Comunidades Europeias. (2005). *Um novo quadro estratégico para o multilinguismo*. Acedido a 8 dez. 2019. Disponível em <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/b25d7add-c181-11e4-bbe1-01aa75ed71a1/language-pt>
- Comissão Europeia. (2012). *Perguntas frequentes sobre aprendizagem das*

- línguas o multilinguismo e a*. Acedido a 8 dez. 2019. Disponível em https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pt/MEMO_12_703
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Acedido a 3 dez. 2019. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf
- Decroly, O., & Monchamp, E. (2002). *El juego educativo: Iniciación a la actividad intelectual y motriz* (4.^a). Madrid: Ediciones Morata.
- Disney, W. (1953). *Peter Pan*. RKO Radio Pictures.
- Duarte, J. A. (2009). *O Jogo e a Criança* (Escola Superior de Educação João de Deus). Acedido a 5 dez. 2019. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2296/1/JoséDuarte.pdf>
- Faria, A. L., Santana, I., Figueiral, L., & Ferro, N. S. (2019). *Recomendação sobre Qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário*.
- Felicia, P. (2009). Digital games in schools: A handbook for teachers. In *European Schoolnet, EUN Partnership AISBL*. Acedido a 20 jan. 2020. Disponível em http://games.eun.org/upload/gis_handbook_en.pdf
- Ferreira, C., Costa, N., Freitas, P., Carvalho, R., & Gomes, S. (2017). Let's talk about languages! As línguas estrangeiras na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Diversidades*, 33–36. Acedido a 17 dez. 2019. Disponível em <http://www.spef.pt/image-gallery/32151869248712-Notcias-Revista-Diversidades-n-51.pdf>
- Fialho, A., & Condessa, I. (2013). (Re)Aprender a brincar: memórias de infância dos seniores das ilhas Terceira e Graciosa. In *Envelhecer e Conviver* (pp. 153–170). Acedido a 7 jan. 2020. Disponível em https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4060/1/18_EnvelhecereConviver-%28Re%29Aprenderabrinca.pdf?fbclid=IwAR23WsoaP8K1WytEeulA5f_pkyiG6Oth9lJ27JwLMrpCiD6sQfrN5pm_cwwU
- Gee, J. P. (2004). What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy. In *Education + Training* (Vol. 46). Acedido a 23 jan. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1108/et.2004.00446dae.002>

- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito: Teoria e Prática* (4.^a). Oeiras: Celta Editora.
- Gil, J. Q. (2002). HOCUS e LOTUS: uma nova abordagem ao ensino das línguas estrangeiras no 1.º CEB e no Jardim de Infância. *Educação & Comunicação*, 7, 112–125.
- Gonçalves, M. de L., & Andrade, A. I. (2006). Cadernos do LALE Série Reflexões, N.º 2 - Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística. *Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia Na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro*, 73–86. Acedido a 18 jan. 2020. Disponível em <https://www.ua.pt/file/40218>
- Gregório, C., Perdigão, R., & Casas-Novas, T. (2014). *Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Acedido a 16 dez. 2019. Disponível em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/RelatorioTecnico_final.pdf
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens* (4.^a). São Paulo: Editora Perspetiva.
- Kishimoto, T. M. (1995). O jogo e a educação infantil. *Pro-Posições*, 6(2), 46–63.
- Kishimoto, T. M. (1998). Jogo, brinquedo e brincadeira. In *O jogo e a educação infantil* (2.^a, pp. 1–11). São Paulo: Pioneira.
- Lima, J. M. (2008). *O Jogo Como Recurso Pedagógico No Contexto Educacional*. São Paulo: Cultura Académica Editora.
- Lopes, N., & Oliveira, I. (2013). Videojogos, Serious Games e Simuladores na Educação: usar, criar e modificar. *Educação, Formação & Tecnologias*, 6(1), 4–20. Acedido a 22 jan. 2020. Disponível em <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/346>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., ... Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Acedido a 5 dez. 2019. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 49–65. Acedido a 15 fev. 2020. Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/3961>

- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Acedido a 13 dez. 2019. Disponível em http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf
- Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Inglês - 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Acedido a 5 dez. 2019. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_3a_ff.pdf
- Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Inglês - 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Acedido a 5 dez. 2019. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_4a_ff.pdf
- Negrine, A. (1994). Concepção do jogo em Piaget. In *Aprendizagem & Desenvolvimento: Simbolismo e Jogo* (pp. 32–45). Porto Alegre: Editora Prodil.
- Negrine, A. (1995). Concepção do jogo em Vygostky: uma perspectiva pedagógica. *Movimento*, (2), 6–23.
- Neto, C. (2003). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Neto, C. (2017). Brincar e ser ativo na infância. *Revista Diversidades*, 9–17. Acedido a 17 dez. 2019. Disponível em http://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/Revista_Diversidades_51.pdf
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a Posição Como Professor , Afirmar a Profissão Docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47, n.º 16(out./ dez.), 1106–1133.
- Nunes, L. M. A. (2011). *A Formação de Professores de Inglês para o 1º Ciclo do Ensino Básico* (Universidade da Beira Interior). Acedido a 20 dez. 2019. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/678>
- Oliveira, L., Lopes, A. I., & Welch, G. (2005). Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras: algumas Práticas Curriculares. *Educação & Comunicação*, (8), 183–211. Acedido a 9 dez. 2019. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.8/303>
- Pacheco, J. A., & Maia, I. B. (2019). Para uma análise crítica das políticas curriculares no contexto global e no sistema educativo português. In *Conhecimento em disputa na base nacional curricular comum* (pp. 43–

- 54). Campo Grande: Editora Oeste.
- Pivec, M., & Kearney, P. (2007). Games for Learning and Learning from Games. *Informatica*, 31(4), 419–423. Acedido a 19 jan. 2020. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/220166220_Games_for_Learning_and_Learning_from_Games
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 6. Acedido a 19 jan. 2020. Disponível em <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-DigitalNatives,DigitalImmigrants-Part1.pdf>
- Prensky, M. (2016). Education to Better Their World. In *Education to Better Their World: Unleashing the Power of 21st Century Kids* (pp. 1–7). Acedido a 19 jan. 2020. Disponível em <http://bettertheirworld.org/wp-content/uploads/2017/07/Prensky-ETBW-Ch1.pdf>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.^a). Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. C. (2013). *Intercompreensão, Plurilinguismo como Valor e Gestão do Currículo* (Universidade de Aveiro). Acedido a 15 dez. 2019. Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/13773>
- Riccetti, V. P. (2001). Jogos em grupo para educação infantil. *Sociedade Brasileira de Educação Matemática*, (11), 18–25. Acedido a 12 mar. 2020. Disponível em www.sbem.com.br
- Rodrigues, S. V. (2017). *Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas Aprendizagens Essenciais* (pp. 1–16).
- Roldão, M. do C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Currículo do Ensino Básico do Ensino Secundário para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos*. Acedido a 12 mar. 2020. Disponível em http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf
- Santos, M. L. S. dos. (2007). *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e Didáctica do Plurilinguismo* (Universidade de Aveiro). Acedido a 13 dez. 2019. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/1468>
- Silva, L. L. F. (2009). *O Jogo na Educação* (p. 25). p. 25. Acedido a 10 jan. 2020. Disponível em http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_806/a_108

[70/10870.pdf](#)

- Silveira, L., & Cunha, A. C. (2014). *O Jogo e a Infância - Entre o mundo pensado e o mundo vivido* (Whitebooks). De Facto Editores.
- Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo. Razões, finalidades e estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Wallon, H. (1995). *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições 70.
- Xavier, L. G. (2015). *Para além da didática: desafios da escola e do professor do século XXI*. 25–36.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos* (2.ª). Porto Alegre: Bookman.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I Série, N.º 240 (2014). Acedido a 15 dez. 2019. Disponível em www.dre.pt

Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto do Ministério da Educação. Diário da República: I Série, N.º 198 (1989). Acedido a 10 dez. 2019. Disponível em www.dre.pt

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro do Ministério da Educação. Diário da República: I Série-A, N.º 15 (2001). Acedido a 10 dez. 2019. Disponível em www.dre.pt

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I Série, N.º 131 (2013). Acedido a 11 dez. 2019. Disponível em www.dre.pt

Despacho n.º 14460/2008 de 26 de maio do Ministério da Educação. Diário da República: II Série, N.º 100 (2008). Acedido a 11 dez. 2019. Disponível em www.dre.pt

Despacho n.º 14753/2005 (2.ª série) de 5 de julho do Ministério da Educação. Diário da República: II Série, N.º 127 (2005). Acedido a 10 dez. 2019. Disponível em www.dre.pt

Despacho n.º 151/2015, de 7 de janeiro do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: II Série, N.º 4 (2015). Acedido a 15 dez. 2019. Disponível em www.dre.pt

Despacho n.º 21440/2005 (2.ª série), de 12 de outubro do Ministério da Educação. Diário da República: II Série, N.º 196 (2012). Acedido a 11 dez. 2019. Disponível em www.dre.pt

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho do Ministério da Educação. Diário da República: II Série, N.º 128 (2017). Acedido a 15 dez. 2019. Disponível em www.dre.pt

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho do Ministério da Educação. Diário da República: II Série, N.º 143 (2017). Acedido a 15 dez. 2019. Disponível em www.dre.pt

Despacho n.º 6944/2018, de 19 de julho do Ministério da Educação. Diário da República: II Série, N.º 138 (2018). Acedido a 15 dez. 2019. Disponível em

www.dre.pt

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro da Assembleia da República. Diário da República: I Série, N.º 237 (1986). Acedido a 10 dez. 2019. Disponível em www.dre.pt

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PARA A APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS AOS ALUNOS E PROFESSORAS

 Mariana Silva <[redacted]@gmail.com>

Autorização para aplicação de questionários
3 mensagens

Mariana Silva <[redacted]> 7 de fevereiro de 2020 às 17:06
Para: [redacted]
Cc: Manuel Bernardo Queiroz Canha <[redacted]>

Olá, Isabel.

Por indicação do meu supervisor da faculdade, Professor Doutor Bernardo Canha, venho solicitar autorização do Agrupamento de Escolas para aplicação de questionários aos alunos e aos professores das escolas onde estagiei.

Para este efeito, junto em anexo o pedido de autorização endereçado ao Sr. Diretor do Agrupamento, bem como exemplos dos questionários, solicitando-te o favor de encaminhares este e-mail e os anexos ao Sr. Diretor.

Obrigada!

Beijinho,
Mariana

3 anexos

-  Questionário professores sobre o jogo como recurso didático em contexto de sala de aula - Google Forms.pdf
155K
-  Autorização para os questionários.pdf
35K
-  Questionário alunos 3.º AN.pdf
200K

Mariana Silva <[redacted]> 7 de fevereiro de 2020 às 17:36
Para: [redacted]
Cc: Manuel Bernardo Queiroz Canha <[redacted]>

Por lapso não referi no e-mail anterior que os questionários enviados ainda são provisórios e aguardam validação do supervisor da faculdade.

Grata pela compreensão,
Mariana

Direção EB1/JI AEGN <[redacted]> 10 de fevereiro de 2020 às 10:16
Para: Mariana Silva <[redacted]>

Bom dia Mariana

Está autorizada a aplicação dos questionários nas escolas de [redacted]

Fica bem

Beijinhos

Com os melhores cumprimentos,
[redacted]
[redacted]
[redacted]

 Tenha em conta a preservação do meio ambiente antes de imprimir este e-mail.

Aviso de Confidencialidade: Este e-mail e quaisquer ficheiros anexos com ele transmitidos são confidenciais, podem conter informação privilegiada e destinam-se ao conhecimento e uso exclusivo da pessoa ou entidade a quem são dirigidos, não podendo o conteúdo dos mesmos ser alterado.

ANEXO B – QUESTIONÁRIOS AOS ALUNOS: 3.º AN, 3.º S, 4.º AN E 4.º S

Questionário sobre os jogos utilizados nas aulas de Inglês

Olá! Eu sou a Mariana Silva, Professora Estagiária de Inglês, e gostava de conhecer a tua opinião sobre os jogos que utilizámos nas minhas aulas de Inglês.

*Obrigatório

P.PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

Turma: 3º AN

1. Aceitas responder a algumas perguntas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

2. Quantos anos tens? *

Marcar apenas uma oval.

- 8 anos
 9 anos
 10 anos

3. És um menino ou uma menina? *

Marcar apenas uma oval.

- Sou um menino
 Sou uma menina

4. Gostaste dos jogos que jogaste nas minhas aulas de Inglês? *

Marcar apenas uma oval.

- Gostei muito
 Gostei
 Gostei pouco
 Não gostei

Jogos utilizados nas minhas aulas de Inglês:

1- "Fortune-teller"



2 - "Peixinho dos dias da semana"



3 - Jogo de memória sobre os meses do ano



4 - Jogo de tabuleiro sobre o material escolar



5. Destes 4 jogos, qual foi o que mais gostaste de jogar? Indica apenas 1 jogo. *

Marcar apenas uma oval.

- 1 - "Fortune-teller"
- 2 - "Peixinho dos dias da semana"
- 3 - Jogo de memória sobre os meses do ano
- 4 - Jogo de tabuleiro sobre o material escolar

6. Explica porquê.

7. O que é que aprendeste com estes jogos? Assinala as opções. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Aprendi a comunicar e interagir com os outros em Inglês.
- Aprendi vocabulário e gramática em Inglês.
- Aprendi sobre a cultura dos países de língua inglesa (por exemplo, festividades).
- Aprendi a trabalhar em pares e em grupo, respeitando os meus colegas e as suas opiniões.
- Aprendi a utilizar jogos digitais que contribuíram para a aprendizagem do Inglês.
- Desenvolvi a minha autonomia.
- Desenvolvi o meu pensamento crítico.
- Desenvolvi a minha criatividade.

8. Quando jogamos um jogo há mais barulho na sala, pois há mais crianças a falar ao mesmo tempo. Achas que isso te distrai dos objetivos dos jogos referidos na questão anterior? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Avançar para a pergunta 9*
 Não *Avançar para a secção 3 (Muito obrigada pelas tuas respostas!)*

9. Explica porquê. *

Muito obrigada pelas tuas respostas!

Mariana Silva



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Questionário sobre os jogos utilizados nas aulas de Inglês

Olá! Eu sou a Mariana Silva, Professora Estagiária de Inglês, e gostava de conhecer a tua opinião sobre os jogos que utilizámos nas minhas aulas de Inglês.

***Obrigatório**

P. PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

Turma: 3º S

1. Aceitas responder a algumas perguntas? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

2. Quantos anos tens? *

Marcar apenas uma oval.

8 anos

9 anos

10 anos

3. És um menino ou uma menina? *

Marcar apenas uma oval.

Sou um menino

Sou uma menina

4. Gostaste dos jogos que jogaste nas minhas aulas de Inglês? *

Marcar apenas uma oval.

Gostei muito

Gostei

Gostei pouco

Não gostei

Jogos utilizados nas minhas aulas de Inglês:

1 - "Fortune-teller"



2 - "Peixinho dos dias da semana"



5. Destes 2 jogos, qual foi o que mais gostaste de jogar? Indica apenas 1 jogo.*

Marcar apenas uma oval.

- 1 - "Fortune-teller"
- 2 - "Peixinho dos dias da semana"

6. Explica porquê.

7. O que é que aprendeste com estes jogos? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Aprendi a comunicar e interagir com os outros em Inglês.
- Aprendi vocabulário e gramática em Inglês.
- Aprendi sobre a cultura dos países de língua inglesa (por exemplo, festividades).
- Aprendi a trabalhar em pares e em grupo, respeitando os meus colegas e as suas opiniões.
- Aprendi a utilizar jogos digitais que contribuíram para a aprendizagem do Inglês.
- Desenvolvi a minha autonomia.
- Desenvolvi o meu pensamento crítico.
- Desenvolvi a minha criatividade.

8. Quando jogamos um jogo há mais barulho na sala, pois há mais crianças a falar ao mesmo tempo. Achas que isso te distrai dos objetivos dos jogos referidos na questão anterior? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Avançar para a pergunta 9*
- Não *Avançar para a secção 3 (Muito obrigada pelas tuas respostas!)*

9. Explica porquê. *

Muito obrigada pelas tuas respostas!

Mariana Silva



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Questionário sobre os jogos utilizados nas aulas de Inglês

Olá! Eu sou a Mariana Silva, Professora Estagiária de Inglês, e gostava de conhecer a tua opinião sobre os jogos que utilizámos nas minhas aulas de Inglês.

***Obrigatório**

P.PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

Turma: 4º AN

1. Aceitas responder a algumas perguntas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

2. Quantos anos tens? *

Marcar apenas uma oval.

- 9 anos
 10 anos
 11 anos

3. És um menino ou uma menina? *

Marcar apenas uma oval.

- Sou um menino
 Sou uma menina

4. Gostaste dos jogos que jogaste nas minhas aulas de Inglês? *

Marcar apenas uma oval.

- Gostei muito
 Gostei
 Gostei pouco
 Não gostei

Jogos utilizados nas minhas aulas de Inglês:

1 - Kahoot! do "In/On"



2 - Jogo de tabuleiro "Take A Look Back"



3 - Dominó do verbo "To Be"



4 - Plickers do verbo "To Be"



5. Destes 4 jogos, qual foi o que mais gostaste de jogar? Indica apenas 1 jogo. *

Marcar apenas uma oval.

- 1 - Kahoot! do "In/On"
- 2 - Jogo de tabuleiro "Take A Look Back"
- 3 - Dominó do verbo "To Be"
- 4 - Plickers do verbo "To Be"

6. Explica porquê.

7. O que é que aprendeste com estes jogos? Assinala as opções. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Aprendi a comunicar e interagir com os outros em Inglês.
- Aprendi vocabulário e gramática em Inglês.
- Aprendi sobre a cultura dos países de língua inglesa (por exemplo, festividades).
- Aprendi a trabalhar em pares e em grupo, respeitando os meus colegas e as suas opiniões.
- Aprendi a utilizar jogos digitais que contribuíram para a aprendizagem do Inglês.
- Desenvolvi a minha autonomia.
- Desenvolvi o meu pensamento crítico.
- Desenvolvi a minha criatividade.

8. Quando jogamos um jogo há mais barulho na sala, pois há mais crianças a falar ao mesmo tempo. Achas que isso te distrai dos objetivos dos jogos referidos na questão anterior? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Avançar para a pergunta 9*
- Não *Avançar para a secção 3 (Muito obrigada pelas tuas respostas!)*

9. Explica porquê: *

Muito obrigada pelas tuas respostas!

Mariana Silva



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Questionário sobre o jogo utilizado nas aulas de Inglês

Olá! Eu sou a Mariana Silva, Professora Estagiária de Inglês, e gostava de conhecer a tua opinião sobre o jogo que utilizámos nas minhas aulas de Inglês.

***Obrigatório**

P.PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

Turma: 4º S

1. Accitas responder a algumas perguntas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

2. Quantos anos tens? *

Marcar apenas uma oval.

- 9 anos
 10 anos
 11 anos

3. És um menino ou uma menina? *

Marcar apenas uma oval.

- Sou um menino
 Sou uma menina

4. Gostaste de jogar o jogo de tabuleiro "Take A Look Back" nas minhas aulas de Inglês? *



Marcar apenas uma oval.

- Gostei muito
 Gostei
 Gostei pouco
 Não gostei

5. O que é que aprendeste com este jogo? Assinala as opções. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Aprendi a comunicar e interagir com os outros em Inglês.
- Aprendi vocabulário e gramática em Inglês.
- Aprendi sobre a cultura dos países de língua inglesa (por exemplo, festividades).
- Aprendi a trabalhar em pares e em grupo, respeitando os meus colegas e as suas opiniões.
- Aprendi a utilizar jogos digitais que contribuíram para a aprendizagem do Inglês.
- Desenvolvi a minha autonomia.
- Desenvolvi o meu pensamento crítico.
- Desenvolvi a minha criatividade.

6. Quando jogamos um jogo há mais barulho na sala, pois há mais crianças a falar ao mesmo tempo. Achas que isso te distrai dos objetivos dos jogos referidos na questão anterior? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Avançar para a pergunta 7*
- Não *Avançar para a secção 3 (Muito obrigada pelas tuas respostas!)*

7. Explica porquê: *

Muito obrigada pelas tuas respostas!

Mariana Silva



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

ANEXO C – QUESTIONÁRIO ÀS PROFESSORAS

Questionário sobre o jogo como recurso didático no ensino e aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Este questionário integra-se num projeto do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e tem como objetivo recolher informações sobre a sua opinião, enquanto Professor/a de Inglês do 1.º CEB das escolas onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada, acerca da utilização de jogos como recurso didático no ensino e aprendizagem de Inglês no 1.º CEB.

A investigadora responsável: Mestranda Mariana Silva.
*Obrigatório

P.PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

Caracterização dos respondentes

A. Dados pessoais:

1. Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
 Feminino

2. Idade: *

Marcar apenas uma oval.

- Entre 20 e 30 anos
 Entre 31 e 40 anos
 Entre 41 e 50 anos
 Mais de 51 anos

3. Formação académica: *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Bacharelato
 Licenciatura
 Mestrado
 Doutoramento

Outra: _____

B. Dados profissionais:

4. Tempo de serviço: *

Marcar apenas uma oval.

- Até 5 anos
 Entre 6 e 15 anos
 Entre 16 e 25 anos
 Mais de 26 anos

5. Tempo de lecionação neste Agrupamento de Escolas: *

Marcar apenas uma oval.

- Há menos de 3 anos
- Entre 3 e 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Entre 10 e 15 anos
- Mais de 15 anos

6. Ano(s) de escolaridade que leciona: *

Marcar tudo o que for aplicável.

- 1.º ano
- 2.º ano
- 3.º ano
- 4.º ano

Os jogos como recurso didático no ensino e aprendizagem de Inglês no 1.º CEB

7. O que privilegia nas suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- Aquisição de conteúdos
- Desenvolvimento de competências

8. Que tipo de estratégias/atividades/abordagens de ensino e aprendizagem prioriza nas suas aulas? Dê alguns exemplos. *

9. Considera o jogo um recurso didático que contribui para o processo de ensino e aprendizagem no ensino e aprendizagem de Inglês no 1.º CEB? *

Marcar apenas uma oval.

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Muito | | | | | |

10. Com que frequência utiliza jogos como recurso didático nas suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca utilizo
- Utilizo poucas vezes
- Utilizo muitas vezes

11. Justifique a sua resposta: *

12. Considerando que a utilização de jogos como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa contribui para o desenvolvimento de competências dos alunos, selecione da lista abaixo aquelas que considera que o desenvolvimento é mais potenciado com esta estratégia: *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Competências comunicativas
- Competências linguísticas
- Competências intrapessoais
- Competências interpessoais
- Competências sociolinguísticas
- Competências interculturais
- Competências estratégicas
- Competências de aprendizagem
- Competências pragmáticas

Outra: _____

13. Considera que há limitações na utilização do jogo como recurso didático na aula de Inglês? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

14. Clarifique a sua opinião: *

Muito obrigada pela sua colaboração!

A Mestranda, Mariana Silva

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

ANEXO D – PLANOS DE AULA E REFLEXÕES

PLANO DE AULA – 1	
Disciplina: Inglês	Turma: 3.º AN (26 alunos)
Data: 23/10/2019	Duração: 60 minutos
Tema: Cores	Nome: Mariana Silva

Sumário:	Lesson number eleven (11) Wednesday, 23 rd October 2019 Colours. Fortune-teller.
-----------------	--

APRENDIZAGENS ESPERADAS ESPECÍFICAS	ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES	RECURSOS
<p><u>Conhecimentos³</u></p> <p>1. PO3: 2.1 – Comunicar informação pessoal elementar (<i>What's your name?, How old are you?, Where are you from?, What's your favourite colour?, What's your favourite number?, How are you?, What colour is your schoolbag? e Say the numbers from 1 to 10</i>).</p> <p>2. LG3: 3 / AE3: AT/S – Conhecer vocabulário simples: as cores (<i>red, yellow, blue, green, black, brown, white, pink, orange, purple, grey</i>).</p>	<p>10 min (Rotina) Começo por saudar os alunos, apresento-me (“My name is...”) e peço à turma para fazer o mesmo (“What’s your name?”). Depois, convido-os a cantarem a música de início de aula (“Hello, good morning/afternoon (x2). Good morning/afternoon, hello (x2).”).</p> <p>10 min Escrevo o sumário no quadro e faço perguntas como: “What day of the week is today?” ou “What’s the weather like today?”. Se os alunos demonstrarem dificuldades em dar as respostas, incentivo-os a repetirem os dias da semana, por exemplo. Dou indicação aos alunos para que copiem o sumário para o seu caderno.</p>	<p><i>Flashcards;</i></p> <p><i>Wordcards;</i></p> <p>Folha de papel de forma quadrada, dobrada ao meio.</p>

³ Legenda: PO3 – Produção Oral 3.º ano; LG3 – Léxico e Gramática 3.º ano (Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, Homologadas a 31 de julho de 2015); AE3 – Aprendizagens Essenciais 3.º ano; AT/S – Áreas Temáticas/Situacionais.

<p><u>Capacidades</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pronunciar corretamente as cores em inglês. 2. Escrever corretamente as cores em inglês. 3. Construir um “fortune-teller”. 	<p>15 min</p>	<p>No sentido de contextualizar a aprendizagem das cores em inglês, mostro <i>flashcards</i> (anexo 1) com imagens das cores e colo-os no quadro. De seguida, apresento os <i>wordcards</i> (anexo 1) com o nome das cores em inglês e pronuncio cada um deles. Depois, solicito que façam corresponder cada <i>wordcard</i> ao <i>flashcard</i> respetivo. Por exemplo, a palavra “yellow” corresponde ao <i>flashcard</i> com a cor amarela. Aproximo um <i>wordcard</i> de um <i>flashcard</i> e faço questões como: “Is it here?” e os alunos respondem “Yes” ou “No”. No final da tarefa, peço aos alunos para copiarem os nomes das cores em inglês escrevendo-os no caderno e para pintarem um círculo da respetiva cor.</p>	
<p><u>Atitudes e valores</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gosto/interesse pela aprendizagem do inglês. 2. Rigor e precisão na realização das atividades. 	<p>15 min</p>	<p>Solicito a colaboração de um aluno para distribuir folhas de papel (que previamente recortei com a forma de um quadrado e dobrei ao meio) aos colegas. Explico o que é um “fortune-teller”, mostrando-lhes um já feito. Depois, mostro, passo a passo, como se dobra a folha para fazer um e vou circulando pela sala para auxiliar os alunos que necessitarem. Quando os “fortune-tellers” estiverem feitos, peço para escreverem os números de 1 a 8 nos triângulos da frente. Depois, escrevo no quadro as perguntas/frases que devem ser escritas pelos alunos no interior do “fortune-teller”: “What’s your name?”, “How old are you?”, “Where are you from?”, “What’s your favourite colour?”, “What’s your favourite number?”, “How are you?”, “What colour is your schoolbag?” e “Say the numbers from 1 to 10”. Estas perguntas/frases permitem rever alguns dos conteúdos trabalhados anteriormente.</p>	
	<p>10 min</p>	<p>Construídos os “fortune-tellers”, direi que está na hora de jogar! Indico que o jogo será jogado a pares e à vez e dou as seguintes instruções:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O aluno A, que tem o “fortune-teller”, diz ao aluno 1: <i>Say a colour</i>. ▪ O aluno 1 diz a cor que quiser, por exemplo: <i>Blue</i>. ▪ O aluno A abre e fecha o “fortune-teller” enquanto soletra a cor que o aluno 1 escolheu. Neste caso: B (abre), L (fecha), U (abre), E (fecha). ▪ O aluno A pede ao aluno 1 que escolha um dos quatro números que aparece no “fortune-teller” e faz a pergunta que está escrita debaixo do mesmo, à qual o aluno 1 deve responder. <p>Para sistematizar, solicito aos alunos para lerem comigo, todos em grande grupo, o nome das cores trabalhadas, com recurso aos <i>wordcards</i> colados no quadro.</p>	

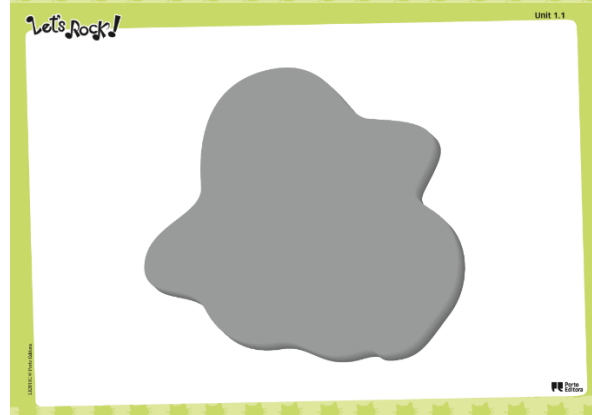
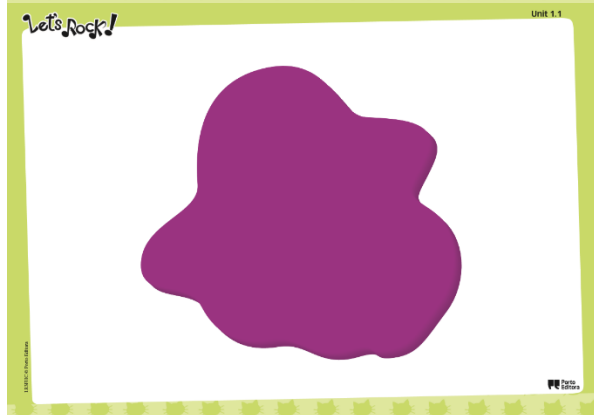
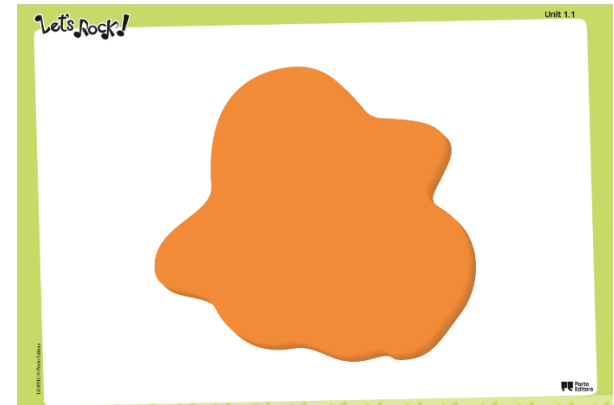
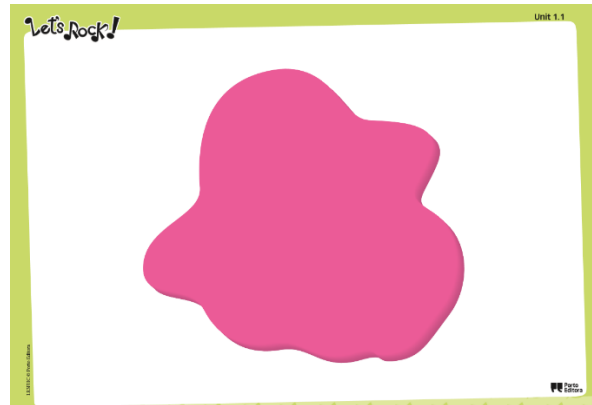
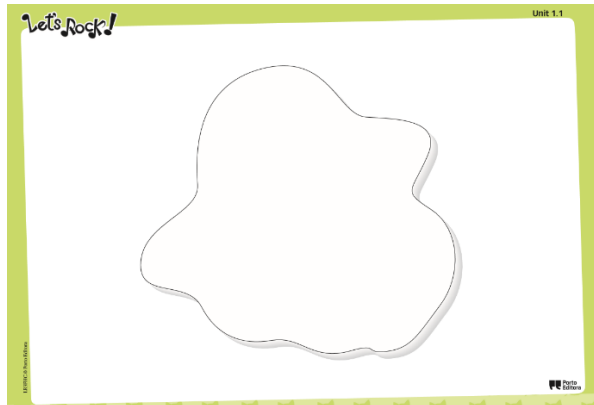
Avaliação	A avaliação será formativa, feita através da observação direta e com recurso a uma grelha de avaliação (anexo 3).
------------------	---

Anexos

Anexo 1 – Flashcards e wordcards das cores⁴



⁴ Recursos do manual "Let's Rock! 3" – Inglês – 3.º ano de Cláudia Regina Abreu e Vanessa Reis Esteves, Porto Editora.



red

Unit 1.1
yellow

Unit 1.1
blue

Unit 1.1
green

Unit 1.1
black

Unit 1.1
brown

Unit 1.1
white

Unit 1.1

pink

© 2019 by Pearson Education

Unit 1.1

orange

© 2019 by Pearson Education

Unit 1.1

purple

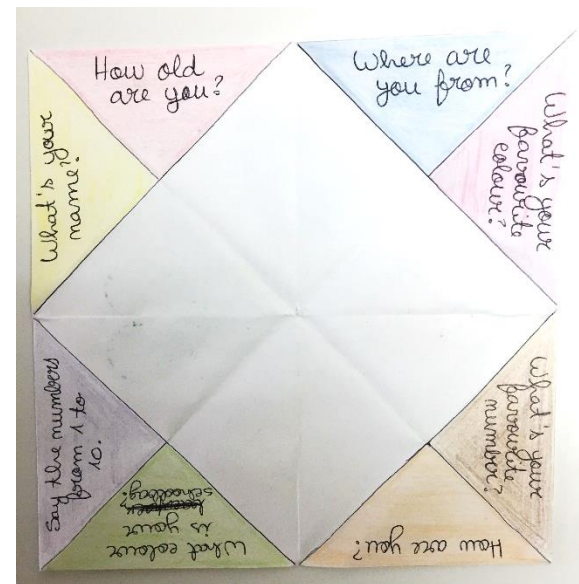
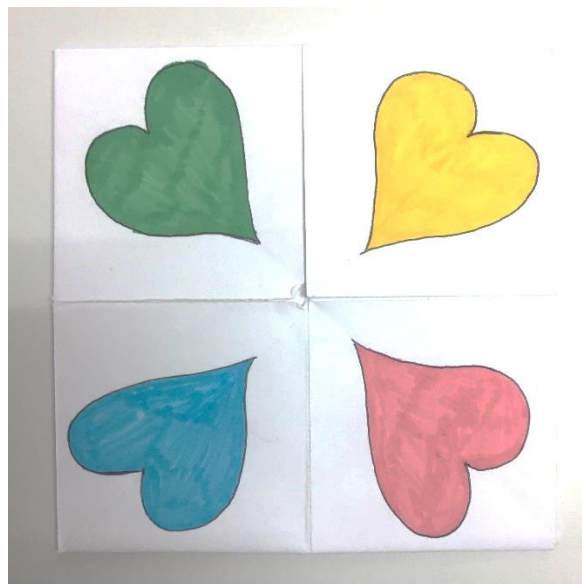
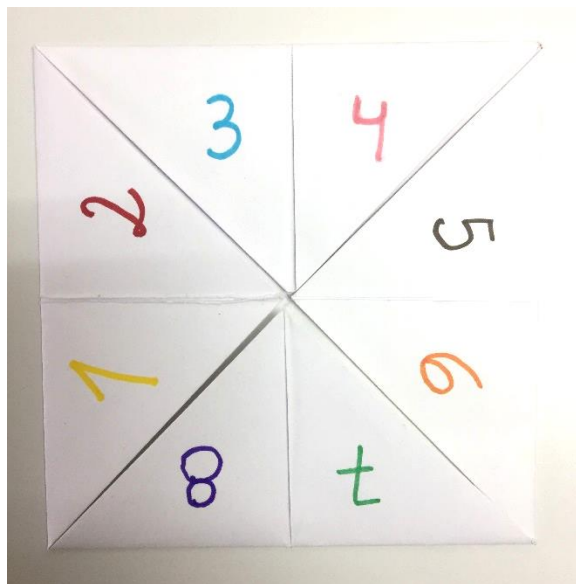
© 2019 by Pearson Education

Unit 1.1

grey

© 2019 by Pearson Education

Anexo 2 – “Fortune-teller”⁵



⁵ Adaptado do manual “Let’s Rock! 3” – Inglês – 3.º ano de Cláudia Regina Abreu e Vanessa Reis Esteves, Porto Editora.

Anexo 3 – Grelha de avaliação

3.º AN

Tema: Cores
Data: 23/10/2019

Nº	Nome	Conhecimentos		Capacidades			Atitudes e valores	
		1	2	1	2	3	1	2
1		2	3	3	2	3	3	3
2		4	4	3	3	4	4	4
3		3	3	3	3	3	3	3
4		4	4	4	4	3	4	4
5		4	4	4	4	3	4	4
6		3	3	3	3	3	3	3
7		3	3	3	3	3	4	3
8		3	3	3	3	3	4	3
9		3	3	3	3	4	3	3
10		4	4	4	4	4	4	4
11		4	4	4	4	4	4	4
12		2	3	3	2	3	4	3
13		2	3	3	3	3	3	3
14		3	3	3	3	4	3	3
15		4	4	4	4	4	4	4
16		3	3	3	4	3	3	3
17		2	3	2	3	3	3	3
18		2	3	2	2	3	3	3
19		2	3	2	2	3	3	3
20		4	4	4	4	3	4	4
21		2	2	2	3	2	3	3
22		2	2	2	2	2	2	2
23		3	3	3	3	3	3	3
24		3	3	3	3	3	3	3
25		4	4	4	4	3	4	4
26		NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

Escala de avaliação: 1 – Ainda não revela; 2 – Revela razoavelmente; 3 – Revela bem; 4 – Revela muito bem; NO – Não observado (por exemplo, quando o aluno não está presente na aula).

Reflexão:

Como era a minha primeira aula, houve necessidade de fazer as apresentações. No início, senti-me um pouco nervosa, como julgo ser natural nesta situação.

Depois desta fase inicial, e para “quebrar o gelo”, pedi aos alunos que me ensinassem a música de acolhimento, seguindo-se a rotina implementada pela professora cooperante. Escrevi o sumário no quadro, fazendo as perguntas habituais (qual o número da lição, que dia da semana é hoje, como está o tempo) e os alunos copiaram para o caderno diário.

Iniciei a apresentação das cores através de *flashcards* e *wordcards*, à qual os alunos responderam corretamente e com motivação. Depois da exploração oral do tema, os alunos passaram para o registo escrito e gráfico no seu caderno diário. Constatei que estas atividades levaram mais tempo do que aquilo que tinha planeado.

A segunda parte da aula, o jogo “fortune-teller” (cocas), foi uma atividade recebida com ânimo pelos alunos. Verifiquei que os alunos demoraram mais tempo do que havia previsto para construírem o “fortune-teller” e copiarem as perguntas/frases.

Não foi possível observar individualmente todos os alunos a jogarem, uma vez que uns demoraram muito a copiar as frases do quadro.

A turma é grande e, neste dia, os alunos estavam algo barulhentos, facto que pode ter sido motivado por diversas razões (por exemplo, terem ficado excitados por ser a primeira aula dos professores estagiários). Dado o cariz mais lúdico destas atividades, havia sempre algum barulho de fundo na sala. Não obstante, penso que todos estiveram envolvidos e interessados com a exploração do tema. Houve apenas um aluno que não fez as atividades porque não tinha caderno e, quando lhe dei uma folha, começou a cortá-la em pedaços. Quando eu disse que não era para cortar e sim para passar o que estava no quadro, ele continuou a cortar. A professora cooperante levou-o para fora da sala para falar com ele pois é um aluno que veio transferido para esta escola este mês e que tem revelado problemas comportamentais. Quando regressou à sala, entreguei-lhe um “fortune-teller” já feito e ele limitou-se a numerá-lo.

No final, os alunos pediram para levar o “fortune-teller” para jogarem com os colegas da escola e com a família.

De uma forma global, penso que tive um bom desempenho na minha primeira aula, nomeadamente por ter conseguido executar a planificação elaborada, por verificar o entusiasmo dos alunos e por ter conseguido gerir o clima de aula.

PLANO DE AULA – 2	
Disciplina: Inglês	Turma: 3.º S (22 alunos)
Data: 23/10/2019	Duração: 60 minutos
Tema: Cores	Nome: Mariana Silva

Sumário:	Lesson number twelve (12) Wednesday, 23 rd October 2019 Colours. Fortune-teller.
-----------------	--

APRENDIZAGENS ESPERADAS ESPECÍFICAS	ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES	RECURSOS
<p><u>Conhecimentos⁶</u></p> <p>1. PO3: 2.1 – Comunicar informação pessoal elementar (<i>What's your name?, How old are you?, Where are you from?, What's your favourite colour?, What's your favourite number?, How are you?, What colour is your schoolbag? e Say the numbers from 1 to 10</i>).</p> <p>2. LG3: 3 / AE3: AT/S – Conhecer vocabulário simples: as cores (<i>red, yellow, blue, green, black, brown, white, pink, orange, purple, grey</i>).</p>	<p>10 min (Rotina) Começo por saudar os alunos, apresento-me (“My name is...”) e peço à turma para fazer o mesmo (“What’s your name?”). Depois, convido-os a cantarem a música de início de aula (“Hello, good morning/afternoon (x2). Good morning/afternoon, hello (x2).”).</p> <p>10 min Escrevo o sumário no quadro e faço perguntas como: “What day of the week is today?” ou “What’s the weather like today?”. Se os alunos demonstrarem dificuldades em dar as respostas, incentivo-os a repetirem os dias da semana, por exemplo. Dou indicação aos alunos para que copiem o sumário para o seu caderno.</p>	<p><i>Flashcards;</i></p> <p><i>Wordcards;</i></p> <p>Folha de papel de forma quadrada, dobrada ao meio.</p>

⁶ Legenda: PO3 – Produção Oral 3.º ano; LG3 – Léxico e Gramática 3.º ano (Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, Homologadas a 31 de julho de 2015); AE3 – Aprendizagens Essenciais 3.º ano; AT/S – Áreas Temáticas/Situacionais.

<p><u>Capacidades</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pronunciar corretamente as cores em inglês. 2. Escrever corretamente as cores em inglês. 3. Construir um “fortune-teller”. 	<p>15 min</p>	<p>No sentido de contextualizar a aprendizagem das cores em inglês, mostro <i>flashcards</i> (anexo 1) com imagens das cores e colo-os no quadro. De seguida, apresento os <i>wordcards</i> (anexo 1) com o nome das cores em inglês e pronuncio cada um deles. Depois, solicito que façam corresponder cada <i>wordcard</i> ao <i>flashcard</i> respetivo. Por exemplo, a palavra “yellow” corresponde ao <i>flashcard</i> com a cor amarela. Aproximo um <i>wordcard</i> de um <i>flashcard</i> e faço questões como: “Is it here?” e os alunos respondem “Yes” ou “No”. No final da tarefa, peço aos alunos para copiarem os nomes das cores em inglês escrevendo-os no caderno e para pintarem um círculo da respetiva cor.</p>	
<p><u>Atitudes e valores</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gosto/interesse pela aprendizagem do inglês. 2. Rigor e precisão na realização das atividades. 	<p>15 min</p>	<p>Solicito a colaboração de um aluno para distribuir folhas de papel (que previamente recortei com a forma de um quadrado e dobrei ao meio) aos colegas. Explico o que é um “fortune-teller”, mostrando-lhes um já feito. Depois, mostro, passo a passo, como se dobra a folha para fazer um e vou circulando pela sala para auxiliar os alunos que necessitarem. Quando os “fortune-tellers” estiverem feitos, peço para escreverem os números de 1 a 8 nos triângulos da frente. Depois, escrevo no quadro as perguntas/frases que devem ser escritas pelos alunos no interior do “fortune-teller”: “What’s your name?”, “How old are you?”, “Where are you from?”, “What’s your favourite colour?”, “What’s your favourite number?”, “How are you?”, “What colour is your schoolbag?” e “Say the numbers from 1 to 10”. Estas perguntas/frases permitem rever alguns dos conteúdos trabalhados anteriormente.</p>	
	<p>10 min</p>	<p>Construídos os “fortune-tellers”, direi que está na hora de jogar! Indico que o jogo será jogado a pares e à vez e dou as seguintes instruções:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O aluno A, que tem o “fortune-teller”, diz ao aluno 1: <i>Say a colour</i>. ▪ O aluno 1 diz a cor que quiser, por exemplo: <i>Blue</i>. ▪ O aluno A abre e fecha o “fortune-teller” enquanto soletra a cor que o aluno 1 escolheu. Neste caso: B (abre), L (fecha), U (abre), E (fecha). ▪ O aluno A pede ao aluno 1 que escolha um dos quatro números que aparece no “fortune-teller” e faz a pergunta que está escrita debaixo do mesmo, à qual o aluno 1 deve responder. ▪ Para sistematizar, solicito aos alunos para lerem comigo, todos em grande grupo, o nome das cores trabalhadas, com recurso aos <i>wordcards</i> colados no quadro. 	

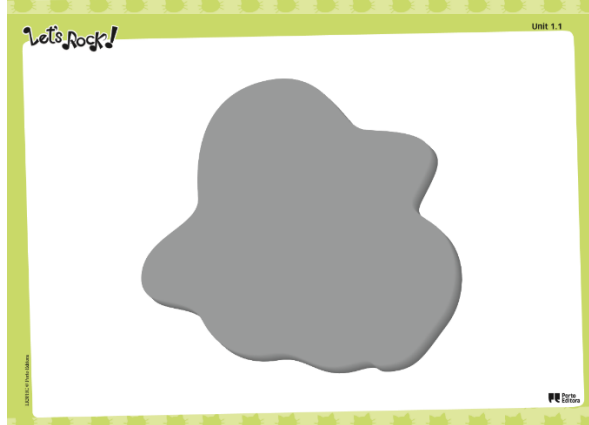
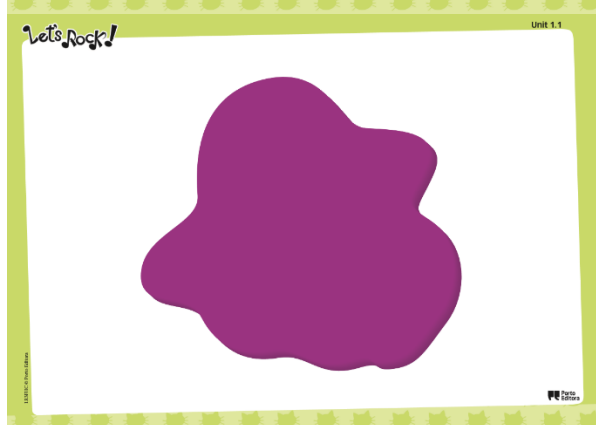
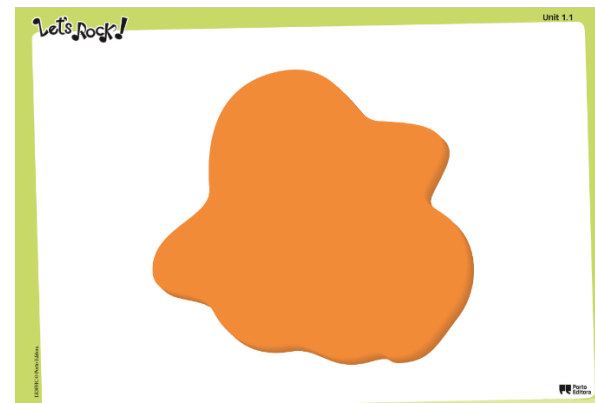
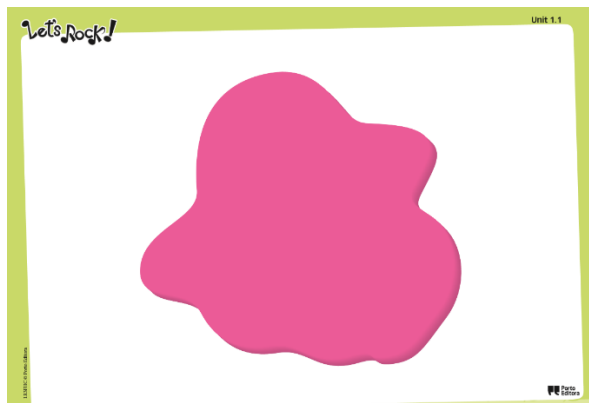
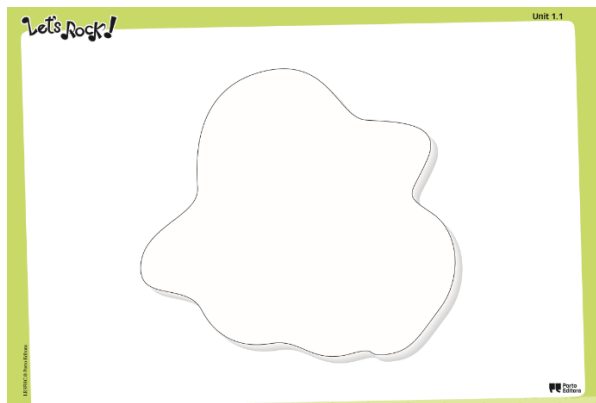
Avaliação	A avaliação será formativa, feita através da observação direta e com recurso a uma grelha de avaliação (anexo 3).
------------------	---

Anexos

Anexo 1 – Flashcards e wordcards das cores⁷



⁷ Recursos do manual "Let's Rock! 3" – Inglês – 3.º ano de Cláudia Regina Abreu e Vanessa Reis Esteves, Porto Editora.



UNIR 1.1

red

This panel shows the word "red" in a large, bold, black font centered on a white background. The text "UNIR 1.1" is in the top right corner, and a small logo is in the bottom left corner.

Unit 1.1
yellow

Unit 1.1
blue

Unit 1.1
green

Unit 1.1
black

Unit 1.1
brown

Unit 1.1
white

Unit 1.1

pink

© 2019 by Pearson Education

Unit 1.1

orange

© 2019 by Pearson Education

Unit 1.1

purple

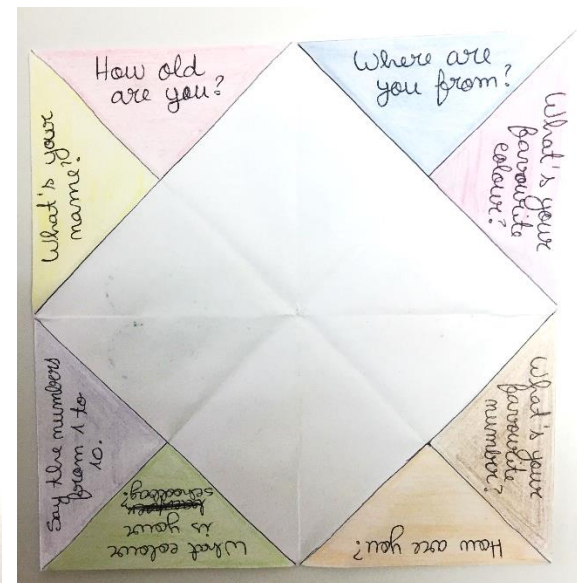
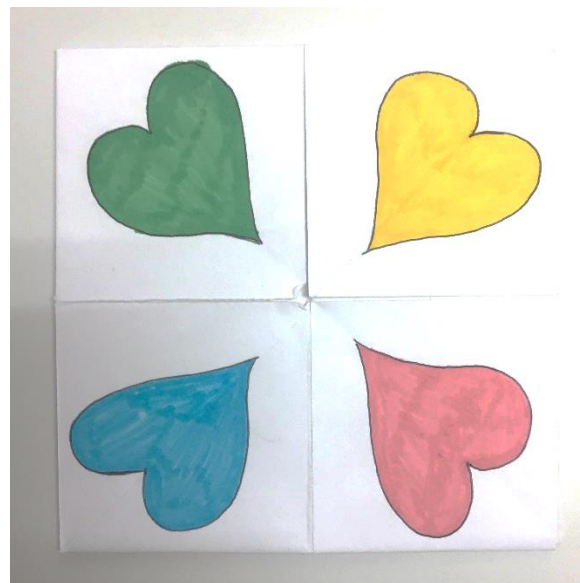
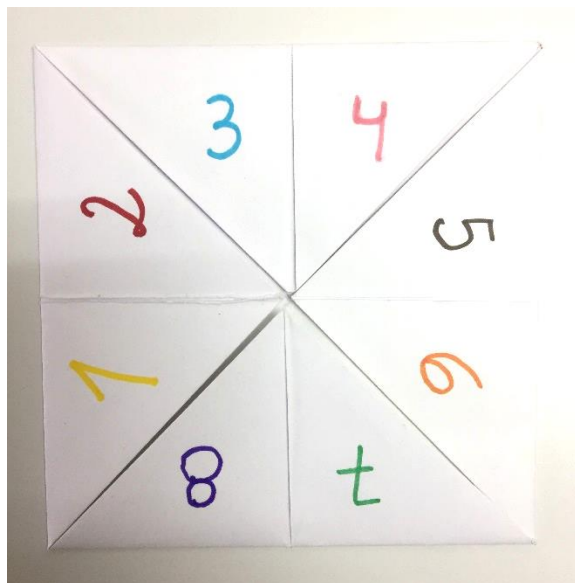
© 2019 by Pearson Education

Unit 1.1

grey

© 2019 by Pearson Education

Anexo 2 – “Fortune-teller”⁸



⁸ Adaptado do manual “Let’s Rock! 3” – Inglês – 3.º ano de Cláudia Regina Abreu e Vanessa Reis Esteves, Porto Editora.

Anexo 3 – Grelha de avaliação

3.º S

Tema: Cores
Data: 23/10/2019

N.º	Nome	Conhecimentos		Capacidades			Atitudes e valores	
		1	2	1	2	3	1	2
1		3	3	4	3	3	4	3
2		2	3	2	3	3	3	3
3		2	2	2	3	3	3	3
4		1	1	2	3	2	3	2
5		4	4	4	4	3	4	3
6		3	3	3	3	4	3	4
7		3	3	3	3	3	3	3
8		2	2	3	2	3	3	3
9		3	3	3	3	3	3	3
10		3	3	3	3	2	3	2
11		4	4	4	4	4	4	4
12		4	4	3	3	4	4	4
13		4	4	4	4	4	4	3
14		3	3	3	3	3	3	3
15		4	4	4	4	4	4	4
16		4	4	4	4	4	4	4
17		4	4	3	3	4	4	4
18		2	2	3	3	3	4	3
19		3	3	3	3	3	4	3
20		3	3	3	3	3	3	4
21		2	3	3	3	3	3	3
22		NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

Escala de avaliação: 1 – Ainda não revela; 2 – Revela razoavelmente; 3 – Revela bem; 4 – Revela muito bem; NO – Não observado (por exemplo, quando o aluno não está presente na aula).

Reflexão:

Como era a minha primeira aula nesta turma, houve necessidade de fazer as apresentações. Senti-me menos nervosa, por ser a segunda vez que desempenhei o papel de professora estagiária.

Depois desta fase inicial, e para “quebrar o gelo”, pedi aos alunos que me ensinassem a música de acolhimento, seguindo-se a rotina implementada pela professora cooperante. Escrevi o sumário no quadro, fazendo as perguntas habituais (qual o número da lição, que dia da semana é hoje, como está o tempo) e os alunos copiaram para o caderno diário.

Iniciei a apresentação das cores através de *flashcards* e *wordcards*, à qual os alunos responderam corretamente e com motivação. Coloquei os *flashcards* no quadro e os alunos foram, à vez, colar o *wordcard* na respetiva cor. Depois da exploração oral do tema, os alunos passaram para o registo escrito e gráfico no seu caderno diário. Constatei que estas atividades demoraram um pouco mais que o previsto.

A segunda parte da aula, o jogo “fortune-teller” (cocas), foi uma atividade recebida com ânimo pelos alunos. Verifiquei que os alunos demoraram mais tempo do que havia previsto para construírem o “fortune-teller” e copiarem as perguntas/frases.

Não foi possível observar individualmente todos os alunos a jogarem, uma vez que uns demoraram muito a copiar as frases do quadro.

A turma é grande e, neste dia, os alunos estavam algo barulhentos, facto que pode ter sido motivado por diversas razões (por exemplo, terem ficado excitados por ser a primeira aula dos professores estagiários). Dado o cariz mais lúdico destas atividades, havia sempre algum barulho de fundo na sala. Não obstante, penso que todos estiveram envolvidos e interessados com a exploração do tema. Houve apenas um aluno que não fez as atividades porque não conseguiu montar o “fortune-teller” e desistiu. Então, eu dei-lhe um quase feito e ajudei-o, mas, sem um motivo que eu tivesse conseguido identificar, ele não realizou a tarefa até ao fim.

No final, os alunos pediram para levar o “fortune-teller” para jogarem com os colegas da escola e com a família.

De uma forma global, penso que tive um bom desempenho nesta aula, nomeadamente por ter conseguido executar a planificação elaborada, por verificar o entusiasmo dos alunos e por ter conseguido gerir o clima de aula.

PLANO DE AULA – 3

Disciplina: Inglês	Turma: 4.º S (20 alunos)
Data: 28/10/2019	Duração: 60 minutos
Tema: “Winnie the Witch”	Nome: Mariana Silva

Sumário:	Lesson number eleven (11) Monday, 28 th October 2019 Introduction to “Winnie the Witch”.
-----------------	--

APRENDIZAGENS ESPERADAS ESPECÍFICAS	ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES		RECURSOS
<p><u>Conhecimentos⁹</u></p> <p>1. L4: 2.1 – Identificar vocabulário acompanhado por imagens.</p> <p>2. CO4: 3.3 – Identificar palavras e expressões em pequenas histórias conhecidas.</p> <p>3. CO4: 4.3 – Acompanhar a sequência de pequenas histórias conhecidas.</p>	<p>10 min</p>	<p>(Rotina) Começo por saudar os alunos, apresento-me (“My name is...”) e peço à turma para fazer o mesmo (“What’s your name?”). Depois, convido-os a cantarem a música de início de aula (“Hello, hello, hi there! How are you today? I’m fine, I’m ok! I’m happy to be here today! (x2).”).</p>	<p><i>Flashcards;</i></p> <p><i>Wordcards;</i></p> <p>Vídeo sobre a obra “Winnie the Witch”;</p> <p>Folha dividida em 4 partes para ilustração do final da história.</p>
	<p>10 min</p>	<p>Escrevo o sumário no quadro e faço perguntas como: “What day of the week is today?” ou “What’s the weather like today?”. Se os alunos demonstrarem dificuldades em dar as respostas, incentivo-os a repetirem os dias da semana, por exemplo. Dou indicação aos alunos para que copiem o sumário para o seu caderno.</p>	
<p><u>Capacidades</u></p> <p>1. Distinguir corretamente as palavras relacionadas com a história.</p>	<p>20 min</p>	<p>Como forma de contextualização do tema, começo por mostrar <i>flashcards</i> com imagens das personagens e de alguns objetos da história e <i>wordcards</i> com o nome dos mesmos em inglês (anexo 1). Colo os <i>flashcards</i> no quadro, tiro um <i>wordcard</i> e digo o nome escrito, pedindo aos alunos para repetirem e para indicarem a que imagem pertence esse nome. Por exemplo, a palavra “witch”</p>	

⁹ Legenda: L4 – Leitura 4.º ano; CO4 – Compreensão Oral 4.º ano (Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, Homologadas a 31 de julho de 2015).

2. Compreender a história.		corresponde ao <i>flashcard</i> da Winnie (“the Witch”). Peço aos alunos para irem, à vez, ao quadro fazer corresponder as palavras corretas às imagens respetivas. No final da tarefa, indico aos alunos para copiarem os nomes para o caderno e fazerem um desenho dos <i>flashcards</i> para ficarem com um <i>picture dictionary</i> da história.	
<p><u>Atitudes e valores</u></p> <p>1. Cooperação no trabalho de grupo.</p> <p>2. Respeito pelas ideias dos outros.</p>	5 min	Com recurso ao computador e quadro interativo, reproduzo um vídeo sobre a obra “Winnie the Witch” (até à parte: “Winnie has an idea. She waves her magic wand and ABRACADABRA!” – 4:35) para que todos o visualizem em grande grupo e em silêncio.	
	15 min	Sem saberem o final da história, separo os alunos em grupos de 4 elementos, entrego a cada grupo uma folha dividida em 4 partes (anexo 2) e desafio-os a imaginarem o final da história. Peço para escreverem nos seus cadernos o desfecho que imaginaram e para fazerem uma ilustração sobre o mesmo na folha que distribuí. Explico também que haverá um concurso onde eles votarão no trabalho que considerarem mais de acordo com a história e que esta tarefa será concluída na aula seguinte.	

Avaliação	A avaliação será formativa, feita através da observação direta e com recurso a uma grelha de avaliação (anexo 3).
------------------	---

Anexos

Anexo 1 – Flashcards e wordcards da história¹⁰



¹⁰ Feitos e cedidos pela professora cooperante, a professora Manuela Costa.

Anexo 2 – Folha para ilustração da história

Date:

“Winnie the Witch” – alternate ending

Anexo 3 – Grelha de avaliação

4.º S

Tema: "Winnie the Witch"
Data: 28/10/2019

N.º	Nome	Conhecimentos			Capacidades		Atitudes e valores	
		1	2	3	1	2	1	2
1		2	2	2	3	3	NO	NO
2		2	2	2	3	3	NO	NO
3		4	4	4	4	4	NO	NO
4		3	3	3	3	3	NO	NO
5		2	2	2	3	3	NO	NO
6		3	3	3	4	4	NO	NO
7		NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
8		3	3	3	4	4	NO	NO
9		3	3	3	3	3	NO	NO
10		3	3	3	3	3	NO	NO
11		3	3	3	3	3	NO	NO
12		3	3	3	3	3	NO	NO
13		4	4	4	4	4	NO	NO
14		4	4	4	4	4	NO	NO
15		2	2	2	3	3	NO	NO
16		4	4	4	4	4	NO	NO
17		4	4	4	4	4	NO	NO
18		NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
19		4	4	4	4	4	NO	NO
20		4	4	4	4	4	NO	NO

Escala de avaliação: 1 – Ainda não revela; 2 – Revela razoavelmente; 3 – Revela bem; 4 – Revela muito bem; NO – Não observado (por exemplo, quando o aluno não está presente na aula).

Reflexão:

Como era a minha primeira aula com esta turma, houve necessidade de fazer as apresentações. Contudo, como já era a minha terceira aula enquanto professora estagiária, já não me senti nervosa.

As tarefas de copiar para o caderno diário as palavras que estavam no quadro com os respetivos desenhos e de criar os *picture dictionaries* demoraram mais tempo do que eu tinha previsto, ao contrário das anteriores que decorreram conforme eu esperava e de acordo com o planificado.

Constatei que os alunos assistiram atentamente à visualização do vídeo sobre a obra “Winnie the Witch”. Contudo, as tarefas de grupo (escrever nos cadernos o desfecho imaginado e ilustrar o mesmo na folha que distribuí) não foram iniciadas em sala de aula, conforme previsto, pelo motivo anteriormente referido (demasiado tempo dedicado à ilustração dos *picture dictionaries*). Considero, por isso, que apesar de estes trabalhos de ilustração serem importantes, nomeadamente para se trabalharem competências de expressão plástica, numa aula de apenas 60 minutos, devem ser acautelados. Ou seja, tentarei reduzir ao máximo o tempo alocado nestas tarefas, indicando de forma clara aos alunos que têm apenas X minutos para as levarem a cabo.

PLANO DE AULA – 4

Disciplina: Inglês	Turma: 4.º AN (21 alunos)
Data: 30/10/2019	Duração: 60 minutos
Tema: “Winnie the Witch”	Nome: Mariana Silva

Sumário:	Lesson number twelve (12) Wednesday, 30 th October 2019 Introduction to “Winnie the Witch”.
-----------------	--

APRENDIZAGENS ESPERADAS ESPECÍFICAS	ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES	RECURSOS
<p><u>Conhecimentos</u>¹¹</p> <p>1. L4: 2.1 – Identificar vocabulário acompanhado por imagens.</p>	<p>10 min (Rotina) Começo por saudar os alunos, apresento-me (“My name is...”) e peço à turma para fazer o mesmo (“What’s your name?”). Depois, convido-os a cantarem a música de início de aula (“Hello, hello, hi there! How are you today? I’m fine, I’m ok! I’m happy to be here today! (x2).”).</p> <p>10 min Escrevo o sumário no quadro e faço perguntas como: “What day of the week is today?” ou “What’s the weather like today?”. Se os alunos demonstrarem dificuldades em dar as respostas, incentivo-os a repetirem os dias da semana, por exemplo. Dou indicação aos alunos para que copiem o sumário para o seu caderno.</p>	<p><i>Flashcards;</i></p> <p><i>Wordcards.</i></p>
<p><u>Capacidades</u></p> <p>1. Distinguir corretamente as palavras relacionadas com a história.</p>	<p>20 min Como forma de contextualização do tema, começo por mostrar <i>flashcards</i> com imagens das personagens e de alguns objetos da história e <i>wordcards</i> com o nome dos mesmos em inglês (anexo 1). Colo os <i>flashcards</i> no quadro, tiro um <i>wordcard</i> e digo o nome escrito, pedindo aos alunos para repetirem e para indicarem a que imagem pertence esse nome. Por exemplo, a palavra “witch” corresponde ao <i>flashcard</i> da Winnie (“the Witch”). Peço aos alunos para irem, à vez, ao quadro fazer corresponder as palavras corretas às imagens respetivas. No final da tarefa, indico aos alunos para copiarem os nomes para o caderno e</p>	

¹¹ Legenda: L4 – Leitura 4.º ano (Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, Homologadas a 31 de julho de 2015).

		fazerem um desenho dos <i>flashcards</i> para ficarem com um <i>picture dictionary</i> da história.	
<p><u>Atitudes e valores</u></p> <p>1. Gosto/interesse pela aprendizagem do inglês.</p>	20 min	Peço aos alunos para copiarem os nomes para o caderno e fazerem um desenho dos <i>flashcards</i> para que produzam um <i>picture dictionary</i> da história e, assim, sistematizar o trabalho desenvolvido.	

Avaliação	A avaliação será formativa, feita através da observação direta e com recurso a uma grelha de avaliação (anexo 2).
------------------	---

Anexos

Anexo 1 – Flashcards e wordcards da história¹²



¹² Feitos e cedidos pela professora cooperante, a professora Manuela Costa.

Anexo 2 – Grelha de avaliação

4.º AN

Tema: "Winnie the Witch"
Data: 30/10/2019

N.º	Nome	Conhecimentos	Capacidades	Atitudes e valores
		1	1	1
1		3	3	3
2		2	2	3
3		4	4	4
4		4	4	4
5		2	2	3
6		3	3	3
7		3	3	3
8		2	2	3
9		2	2	3
10		3	3	3
11		4	4	4
12		3	3	4
13		3	3	4
14		2	2	3
15		4	4	4
16		2	2	3
17		3	3	3
18		3	3	3
19		3	3	3
20		4	4	4
21		4	4	4

Escala de avaliação: 1 – Ainda não revela; 2 – Revela razoavelmente; 3 – Revela bem; 4 – Revela muito bem; NO – Não observado (por exemplo, quando o aluno não está presente na aula).

Reflexão:

Como era a minha primeira aula com esta turma, houve necessidade de fazer as apresentações.

Tendo em consideração a aula anterior que dinamizei na turma 4.º S, adaptei esta planificação eliminando as tarefas de trabalho de grupo. Assim, comecei por apresentar a primeira atividade com a ajuda de *flashcards* e *wordcards* para introduzir vocabulário da história “Winnie the Witch”. Por exemplo, um *flashcard* com a Winnie (“the Witch”) e um *wordcard* com a palavra “witch”. Colei os *flashcards* no quadro e pedi que os alunos fossem colocar o *wordcard* no respetivo lugar. De seguida, passaram para o caderno diário as palavras que estavam no quadro com os respetivos desenhos para criarem o seu próprio *picture dictionary*. Esta tarefa foi realizada até ao fim da aula.

Os alunos desta turma estavam sossegados, mas também participativos e interessados, respeitando as regras de diálogo, interação e comunicação em sala de aula.

Esta turma integra um aluno com Necessidades Educativas Especiais que tem mais dificuldade em realizar as tarefas. Com o objetivo de o acompanhar na adaptação à novidade que constituiu a minha presença como professora estagiária, a professora cooperante sentou-se ao pé dele e apoiou-o na realização das tarefas. Este apoio também foi necessário pelo facto de eu não ter preparado tarefas adaptadas às características desta criança. Por exemplo, eu poderia ter feito uma tabela com todos os *flashcards* e uma linha por baixo de cada um para que o aluno escrevesse o vocabulário nas linhas correspondentes.

PLANO DE AULA – 5

Disciplina: Inglês	Turma: 4.º S (20 alunos)
Data: 30/10/2019	Duração: 60 minutos
Tema: “Winnie the Witch”	Nome: Mariana Silva

Sumário:	Lesson number twelve (12) Wednesday, 30 th October 2019 “Winnie the Witch” – alternate ending.
-----------------	---

APRENDIZAGENS ESPERADAS ESPECÍFICAS	ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES	RECURSOS
<p><u>Conhecimentos</u>¹³</p> <p>1. CO4: 3.3 – Identificar palavras e expressões em pequenas histórias conhecidas.</p> <p>2. CO4: 4.3 – Acompanhar a sequência de pequenas histórias conhecidas.</p>	<p>10 min (Rotina) Começo por saudar os alunos. Depois, convido-os a cantarem a música de início de aula (“Hello, hello, hi there! How are you today? I’m fine, I’m ok! I’m happy to be here today! (x2).”).</p> <p>10 min Escrevo o sumário no quadro e faço perguntas como: “What day of the week is today?” ou “What’s the weather like today?”. Se os alunos demonstrarem dificuldades em dar as respostas, incentivo-os a repetirem os dias da semana, por exemplo. Dou indicação aos alunos para que copiem o sumário para o seu caderno.</p>	<p>Vídeo sobre a obra “Winnie the Witch”;</p> <p>Folha dividida em 4 partes para ilustração do final da história.</p>
<p><u>Capacidades</u></p> <p>1. Trabalhar em grupo.</p> <p>2. Formular um desfecho para a história trabalhada.</p>	<p>10 min Dando continuidade ao trabalho iniciado na aula anterior, com recurso ao computador e quadro interativo, reproduzo um vídeo sobre a obra “Winnie the Witch” (até à parte: “Winnie has an idea. She waves her magic wand and ABRACADABRA!” – 4:35) para que todos o visualizem em grande grupo e em silêncio. Início uma discussão com os alunos, fazendo perguntas que conduzam a um resumo da história.</p>	

¹³ Legenda: CO4 – Compreensão Oral 4.º ano (Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, Homologadas a 31 de julho de 2015).

<p><u>Atitudes e valores</u></p> <p>1. Cooperação no trabalho de grupo.</p> <p>2. Respeito pelas ideias dos outros.</p>	20 min	<p>Separo os alunos em grupos de 4 elementos, entrego a cada grupo uma folha dividida em 4 partes (anexo 1) e desafio-os a imaginarem o final da história. Relembro que devem escrever nos seus cadernos o desfecho que imaginaram e fazer uma ilustração sobre o mesmo na folha que distribuí e que já tinha apresentado na aula anterior. Relembro também que haverá um concurso onde eles votarão no trabalho que considerarem mais de acordo com a história e que esta tarefa será concluída na aula seguinte.</p>	
	10 min	<p>No final da aula, exibio o resto do vídeo até ao final da história e, depois, juntamente com os alunos, verifica-se qual o grupo que se aproximou mais do desfecho da história.</p>	

Avaliação	A avaliação será formativa, feita através da observação direta e com recurso a uma grelha de avaliação (anexo 2).
------------------	---

Anexos

Anexo 1 – Folha para ilustração da história

Date:

“Winnie the Witch” – alternate ending

Anexo 2 – Grelha de avaliação

4.º S

Tema: "Winnie the Witch"
Data: 30/10/2019

N.º	Nome	Conhecimentos		Capacidades		Atitudes e valores	
		1	2	1	2	1	2
1		2	2	2	2	2	3
2		2	2	2	2	2	2
3		4	4	3	3	3	4
4		3	3	3	3	3	4
5		2	2	3	3	2	3
6		3	3	2	3	2	2
7		3	3	2	3	3	3
8		3	3	4	4	3	4
9		3	3	4	4	3	3
10		3	3	3	3	4	4
11		3	3	3	3	3	3
12		3	3	2	3	2	3
13		4	4	3	3	3	3
14		4	4	2	3	2	2
15		2	2	3	3	2	3
16		4	4	4	4	4	4
17		4	4	4	4	4	4
18		NO	NO	NO	NO	NO	NO
19		4	4	4	4	4	4
20		4	4	3	2	2	4

Escala de avaliação: 1 – Ainda não revela; 2 – Revela razoavelmente; 3 – Revela bem; 4 – Revela muito bem; NO – Não observado (por exemplo, quando o aluno não está presente na aula).

Reflexão:

Iniciei a aula a cantar a música de acolhimento e, posteriormente, escrevi o sumário no quadro, fazendo as perguntas habituais (qual o número da lição, que dia da semana é hoje, como está o tempo) e os alunos copiaram para o caderno diário. De seguida, vimos o vídeo da história “Winnie the Witch” novamente, ainda sem ver o final. Depois, fiz perguntas de modo a obter um resumo da história e constatei que tinham percebido o tema da história.

Posto isto, a turma dividiu-se nos grupos previamente definidos e começaram a trabalhar. Alguns alunos demonstraram que ainda não tinham compreendido corretamente as regras do trabalho de grupo, impondo a sua vontade aos demais, sem haver espaço a uma negociação com vista a consensos. Perante isto, dialoguei com eles em relação ao trabalho de equipa, pedindo-lhes que fossem capazes de comunicar a sua opinião com respeito pela opinião dos outros.

Todos os grupos tiveram ideias interessantes para o final da história, conseguindo terminar o texto, mas não houve tempo para a apresentação do trabalho completo à turma. Assim, foram divididas tarefas a realizar em casa entre os elementos dos grupos: um elemento traduzia o texto para inglês com recurso a um tradutor *online* disponível na *internet*, outro desenhava e outro pintava, para que, na próxima aula, pudessem apresentar o trabalho aos colegas.

PLANO DE AULA – 6	
Disciplina: Inglês	Turma: 4.º AN (21 alunos)
Data: 06/11/2019	Duração: 60 minutos
Tema: “Winnie the Witch”	Nome: Mariana Silva

Sumário:	Lesson number thirteen (13) Wednesday, 6 th November 2019 “Winnie the Witch” alternate ending.
-----------------	--

APRENDIZAGENS ESPERADAS ESPECÍFICAS	ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES	RECURSOS
<p><u>Conhecimentos</u>¹⁴</p> <p>1. CO4: 3.3 – Identificar palavras e expressões em pequenas histórias conhecidas.</p> <p>2. CO4: 4.3 – Acompanhar a sequência de pequenas histórias conhecidas.</p>	<p>10 min (Rotina) Começo por saudar os alunos. Depois, convido-os a cantarem a música de início de aula (“Hello, hello, hi there! How are you today? I’m fine, I’m ok! I’m happy to be here today! (x2).”).</p> <p>10 min Escrevo o sumário no quadro e faço perguntas como: “What day of the week is today?” ou “What’s the weather like today?”. Se os alunos demonstrarem dificuldades em dar as respostas, incentivo-os a repetirem os dias da semana, por exemplo. Dou indicação aos alunos para que copiem o sumário para o seu caderno.</p>	<p>Vídeo sobre a obra “Winnie the Witch”;</p> <p>Folha dividida em 4 partes para ilustração do final da história.</p>
<p><u>Capacidades</u></p> <p>1. Trabalhar em grupo.</p> <p>2. Formular um desfecho para a história trabalhada.</p>	<p>10 min Com recurso ao computador e quadro interativo, reproduzo um vídeo sobre a obra “Winnie the Witch” (até à parte: “Winnie has an idea. She waves her magic wand and ABRACADABRA!” – 4:35) para que todos o visualizem em grande grupo e em silêncio. Início uma discussão com os alunos, fazendo perguntas que conduzam a um resumo da história. Visualiza-se novamente a história.</p>	

¹⁴ Legenda: CO4 – Compreensão Oral 4.º ano (Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, Homologadas a 31 de julho de 2015).

<p><u>Atitudes e valores</u></p> <p>1. Cooperação no trabalho de grupo.</p> <p>2. Respeito pelas ideias dos outros.</p>	20 min	Sem saberem o final da história, separo os alunos em grupos de 4 elementos, entrego a cada grupo uma folha dividida em 4 partes (anexo 2) e desafio-os a imaginarem o final da história. Peço para escreverem nos seus cadernos o desfecho que imaginaram e para fazerem uma ilustração sobre o mesmo na folha que distribuí. Explico também que haverá um concurso onde eles votarão no trabalho que considerarem mais de acordo com a história e que esta tarefa será concluída na aula seguinte.	
	10 min	No final da aula, exibo o resto do vídeo até ao final da história e, depois, juntamente com os alunos, verifica-se qual o grupo que se aproximou mais do desfecho da história.	

Avaliação	A avaliação será formativa, feita através da observação direta e com recurso a uma grelha de avaliação (anexo 2).
------------------	---

Anexos

Anexo 1 – Folha para ilustração da história

Date:

“Winnie the Witch” – alternate ending

Anexo 2 – Grelha de avaliação

4.º AN

Tema: "Winnie the Witch"
Data: 06/11/2019

N.º	Nome	Conhecimentos		Capacidades		Atitudes e valores	
		1	2	1	2	1	2
1		3	3	4	4	3	3
2		3	3	3	3	3	3
3		3	3	4	4	4	4
4		3	3	4	4	4	4
5		2	2	2	2	2	3
6		3	3	3	3	3	3
7		3	3	3	4	3	3
8		2	2	2	2	2	2
9		NO	NO	NO	NO	NO	NO
10		2	2	2	2	2	2
11		3	3	3	4	3	3
12		3	3	3	3	3	3
13		3	3	4	4	3	3
14		2	2	2	2	2	3
15		3	3	3	4	3	3
16		2	2	2	2	2	3
17		3	3	3	3	3	3
18		3	3	3	3	3	3
19		2	2	2	2	2	2
20		3	3	3	4	3	3
21		3	3	3	4	3	3

Escala de avaliação: 1 – Ainda não revela; 2 – Revela razoavelmente; 3 – Revela bem; 4 – Revela muito bem; NO – Não observado (por exemplo, quando o aluno não está presente na aula).

Reflexão:

Iniciei a aula a cantar a música de acolhimento e dei seguimento às tarefas e atividades planificadas até à visualização de um vídeo sobre a obra “Winnie the Witch”.

Devido a uma avaria técnica no quadro interativo, o vídeo não pôde ser reproduzido com recurso a este equipamento, conforme eu tinha planeado. Em alternativa, dei indicação aos alunos para que se sentassem no chão, formando um semicírculo. Fui observando que os alunos não estavam com a devida atenção, uma vez que as condições não eram as ideais para uma ótima compreensão da história: devido ao facto de terem de se levantar dos seus lugares e de se sentarem muito próximos uns dos outros para que todos conseguissem visualizar o vídeo, os alunos ficaram mais desassossegados. Pude confirmar esta situação quando, no final da visualização, lhes fiz perguntas sobre a história. Verifiquei que o essencial foi apreendido, mas os pormenores não.

Para dar nova oportunidade de compreensão da história, reproduzi o vídeo novamente. No final, um grupo maior de alunos já conseguiu responder.

Posteriormente, formei grupos de trabalho com quatro elementos cada um, procurando acalmar os alunos e explicando o que pretendia a seguir. Pedi-lhes, então, que imaginassem um final para a história, a partir do momento da paragem do vídeo. Dois grupos começaram logo a trabalhar. Os restantes três grupos estavam mais conversadores e, como consequência, não concluíram os textos a tempo do final da aula.

Finalmente, pedi aos grupos que, até à próxima aula, traduzissem o texto para inglês, sendo necessário que recorressem a um tradutor *online* disponível na *internet*.

Apenas um grupo iniciou a ilustração do texto que escreveram. A conclusão deste trabalho será feita na próxima aula.

PLANO DE AULA – 7

Disciplina: Inglês	Turma: 3.º S (22 alunos)
Data: 06/11/2019	Duração: 60 minutos
Tema: Dias da semana	Nome: Mariana Silva

Sumário:	Lesson number sixteen (16) Wednesday, 6 th November 2019 Days of the week.
-----------------	---

APRENDIZAGENS ESPERADAS ESPECÍFICAS	ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES		RECURSOS
<p><u>Conhecimentos</u>¹⁵</p> <p>1. LG3: 1.6 / AE3: AT/S – Identificar os dias da semana.</p>	10 min	(Rotina) Começo por saudar os alunos. Depois, convido-os a cantarem a música de início de aula (“Hello, good morning/afternoon (x2). Good morning/afternoon, hello (x2).”).	<p><i>Wordcards;</i></p> <p>Baralho de cartas do jogo “Peixinho dos dias da semana”.</p>
	10 min	Escrevo o sumário no quadro e faço perguntas como: “What day of the week is today?” ou “What’s the weather like today?”. Se os alunos demonstrarem dificuldades em dar as respostas, incentivo-os a repetirem os dias da semana, por exemplo. Dou indicação aos alunos para que copiem o sumário para o seu caderno.	
<p><u>Capacidades</u></p> <p>1. Pronunciar corretamente os dias da semana em inglês.</p> <p>2. Escrever corretamente os dias da semana em inglês.</p>	15 min	Na sequência da escrita do sumário e da data, bem como das interações estabelecidas sobre qual o dia da semana, apresento <i>wordcards</i> com o nome dos dias da semana em inglês e pergunto o que cada um significa (anexo 1), procurando dar origem a uma troca de ideias na turma.	
		Colo os <i>wordcards</i> no quadro e digo o nome da palavra, repetindo-o sempre à medida que acrescento os restantes dias da semana. Após estarem todos os <i>wordcards</i> colados no quadro, peço aos alunos para repetirem os nomes depois de eu os pronunciar e escrevo a tradução para português de cada dia da semana. Quando terminar, indico aos alunos para copiarem o que está no quadro para o caderno.	

¹⁵ Legenda: LG3 – Léxico e Gramática 3.º ano (Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, Homologadas a 31 de julho de 2015); AE3 – Aprendizagens Essenciais 3.º ano; AT/S – Áreas Temáticas/Situacionais.

<p><u>Atitudes e valores</u></p> <p>1. Gosto/interesse pela aprendizagem do inglês.</p> <p>2. Respeito pelos outros.</p>	10 min	No sentido de reforçar a aprendizagem sobre os dias da semana, peço aos alunos para abrirem o manual na página 69 (“Open your books on page 69, please”) que contém dois exercícios (anexo 2). Explico que no primeiro, irão ouvir uma música sobre os dias da semana; no segundo, terão de ler e escrever os dias de semana pela ordem correta. Após a audição da música, dou a indicação de que deverão realizar o segundo exercício individualmente. Durante esta tarefa, circulo pela sala para supervisionar e corrigir o trabalho de cada aluno.	
	15 min	Com os alunos organizados em grupos de 4, 5 e 6 elementos, apresento o jogo do “Peixinho dos dias da semana” (anexo 3). Grupo a grupo, os alunos baralham as cartas em cima da mesa e cada aluno, à vez, tira quatro cartas. Para pedirem uma carta aos colegas, precisam de dizer “Do you have...?” seguido do nome do dia da semana que pretendem. Se o colega não tiver a carta pedida, tem de dizer “go fish” ao colega; este, por sua vez, deverá ir buscar uma carta ao baralho. Repete-se o processo até algum aluno conseguir ter quatro cartas iguais. Depois de todos os alunos jogarem uma vez, digo aos alunos para levarem uma carta para casa e a colorirem.	

Avaliação	A avaliação será formativa, feita através da observação direta e com recurso a uma grelha de avaliação (anexo 4).
------------------	---

Anexos

Anexo 1 – *Wordcards* dos dias da semana






Anexo 2 – Manual¹⁶

5. Listen and sing.     

Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday,
Saturday and Sunday.
It's a week.
It's a week.
Seven days in a week.



6. Read, order and write.   



Monday. _____

¹⁶ Manual “Seesaw” Inglês 3.º ano, de Sandy Albuquerque e Susana Marques, Texto Editoras (Grupo LeYa).

Anexo 3 – Baralho de cartas do jogo “Peixinho dos dias da semana”



Anexo 4 – Grelha de avaliação

3.º S

Tema: Dias da semana
Data: 06/11/2019

N.º	Nome	Conhecimentos	Capacidades		Atitudes e valores	
		1	1	2	1	2
1		3	3	3	3	4
2		3	3	3	3	3
3		2	2	2	2	2
4		NO	NO	NO	NO	NO
5		3	3	3	3	3
6		4	4	4	4	3
7		3	3	3	3	3
8		3	2	2	4	4
9		3	3	3	3	3
10		4	3	3	4	3
11		4	3	3	4	3
12		4	4	4	4	3
13		4	4	4	4	2
14		3	3	3	3	3
15		4	3	3	4	4
16		4	4	3	4	4
17		3	3	3	3	3
18		3	3	3	3	3
19		2	2	3	3	4
20		3	3	3	3	4
21		3	3	3	3	4
22		3	2	3	2	3

Escala de avaliação: 1 – Ainda não revela; 2 – Revela razoavelmente; 3 – Revela bem; 4 – Revela muito bem; NO – Não observado (por exemplo, quando o aluno não está presente na aula).

Reflexão:

Iniciei a aula a cantar a música de acolhimento. De seguida, escrevi o sumário no quadro, fazendo as perguntas habituais (qual o número da lição, que dia da semana é hoje, como está o tempo) e os alunos passaram para o caderno diário. Comecei pelos *wordcards* dos dias da semana. Os alunos participaram bem nesta atividade e mostraram-se entusiasmados. Perguntei a alguns alunos como se dizia o nome do dia da semana em inglês, enquanto eu colava os *wordcards* no quadro. Reparei que todos queriam participar. Quando todos os *wordcards* já estavam colados no quadro, pedi aos alunos para passarem os dias da semana para o caderno e escreverem a tradução em português à frente.

Com a realização do segundo exercício do manual, pude verificar que alguns alunos revelaram dificuldades em memorizar a sequência dos dias da semana. Para os ajudar, repeti várias vezes a sequência e pedi aos alunos que fizessem o mesmo.

Seguidamente, jogaram o jogo do “peixinho” dos dias da semana em grupos de 4, 5 ou 6 elementos cada um, tendo-me dirigido a cada grupo para os orientar. Apesar de todos os alunos terem tido oportunidade de jogar pelo menos uma vez, enquanto um grupo jogava, os outros não tinham outra tarefa para fazer, pelo facto de eu ter produzido apenas um baralho de cartas. Em consequência, a turma tornou-se mais irrequieta, o que dificultou a comunicação com o grupo de alunos que estava a jogar. Contudo, o sucedido contribuiu para me tornar mais alerta na planificação das atividades. Nesta situação em concreto, podia ter produzido mais baralhos, por exemplo, ou em alternativa, poderia ter fornecido uma carta a cada aluno para que a colorisse durante a aula.

No final da aula, entreguei uma carta a cada aluno para que a pudessem levar para casa e a pintassem criativamente.

PLANO DE AULA – 8

Disciplina: Inglês	Turma: 4.º AN (21 alunos)
Data: 08/11/2019	Duração: 60 minutos
Tema: “Winnie the Witch”	Nome: Mariana Silva

Sumário:	Lesson number fourteen (14) Friday, 8 th November 2019 Continuation of “Winnie the Witch”.
-----------------	--

APRENDIZAGENS ESPERADAS ESPECÍFICAS	ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES		RECURSOS
<p><u>Conhecimentos</u>¹⁷</p> <p>1. CO4: 3.3 – Identificar palavras e expressões em pequenas histórias conhecidas.</p> <p>2. CO4: 4.3 – Acompanhar a sequência de pequenas histórias conhecidas.</p>	<p>10 min</p> <p>10 min</p>	<p>(Rotina) Começo por saudar os alunos. Depois, convido-os a cantarem a música de início de aula (“Hello, hello, hi there! How are you today? I’m fine, I’m ok! I’m happy to be here today! (x2).”).</p> <p>Escrevo o sumário no quadro e faço perguntas como: “What day of the week is today?” ou “What’s the weather like today?”. Se os alunos demonstrarem dificuldades em dar as respostas, incentivo-os a repetirem os dias da semana, por exemplo. Dou indicação aos alunos para que copiem o sumário para o seu caderno.</p>	<p>Vídeo sobre a obra “Winnie the Witch”;</p> <p>Folha dividida em 4 partes para ilustração do final da história.</p>
<p><u>Capacidades</u></p> <p>1. Trabalhar em grupo.</p> <p>2. Formular um desfecho para a história trabalhada.</p>	<p>30 min</p>	<p>Peço aos alunos para se juntarem nos grupos da aula passada e devolvo a folha dividida em 4 partes para a ilustração do final da história a cada grupo. Os alunos continuam a trabalhar no trabalho de grupo.</p>	

¹⁷ Legenda: CO4 – Compreensão Oral 4.º ano (Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, Homologadas a 31 de julho de 2015).

<p><u>Atitudes e valores</u></p> <p>1. Cooperação no trabalho de grupo.</p> <p>2. Respeito pelas ideias dos outros.</p>	<p>10 min</p>	<p>No final da aula, reproduzo, com recurso ao computador e ao quadro interativo, o final da história e depois, com os alunos, verifica-se qual o grupo que se aproximou mais do seu desfecho.</p>	
---	---------------	--	--

<p>Avaliação</p>	<p>A avaliação será formativa, feita através da observação direta e com recurso a uma grelha de avaliação (anexo 2).</p>
-------------------------	--

Anexos

Anexo 1 – Folha para ilustração da história

Date:

“Winnie the Witch” – alternate ending

Anexo 2 – Grelha de avaliação

4.º AN

Tema: "Winnie the Witch"
Data: 08/11/2019

N.º	Nome	Conhecimentos		Capacidades		Atitudes e valores	
		1	2	1	2	1	2
1		3	3	4	4	3	3
2		3	3	3	3	3	3
3		3	3	4	4	4	4
4		3	3	4	4	4	4
5		2	2	2	2	2	3
6		3	3	3	3	3	3
7		3	3	3	4	3	3
8		2	2	2	2	2	2
9		NO	NO	NO	NO	NO	NO
10		2	2	2	2	2	2
11		3	3	3	4	3	3
12		3	3	3	3	3	3
13		3	3	4	4	3	3
14		2	2	2	2	2	3
15		3	3	3	4	3	3
16		2	2	2	2	2	3
17		3	3	3	3	3	3
18		3	3	3	3	3	3
19		2	2	2	2	2	2
20		3	3	3	4	3	3
21		3	3	3	4	3	3

Escala de avaliação: 1 – Ainda não revela; 2 – Revela razoavelmente; 3 – Revela bem; 4 – Revela muito bem; NO – Não observado (por exemplo, quando o aluno não está presente na aula).

Reflexão:

Tendo esta aula sido dedicada à conclusão do trabalho de grupo, a maioria dos alunos mostrou-se empenhada. Dois grupos conseguiram ir ao computador traduzir o seu texto: um dos elementos traduzia, enquanto os restantes desenhavam e pintavam. Um elemento do terceiro grupo conseguiu traduzir o texto em casa e, por isso, esse grupo desenhou e pintou a sua história (embora houvesse dois alunos que se mostraram muito lentos e limitaram-se a passar para o seu caderno o texto que a colega traduziu). Outro grupo ainda não tinha terminado o texto em português, por isso passaram a aula a terminá-lo. No entanto, também conseguiram desenhar na folha. Por fim, o último grupo conseguiu desenhar e pintar a história, embora pouco pormenorizada, mas não teve tempo de utilizar o computador para a traduzir.

Verifiquei que um dos aspetos mais positivos desta aula foi a utilização do computador pelos alunos, pois demonstraram entusiasmo e interesse ao fazê-lo.

Devo salientar que o aspeto menos positivo desta aula prendeu-se com o comportamento de um aluno (falar alto, incumprimento das tarefas definidas e desrespeito pelos colegas e regras definidas), que acabou por perturbar o funcionamento da mesma. Apesar de várias advertências da minha parte e também de ter incentivado o seu bom comportamento, acabou por ser necessária a intervenção da professora cooperante. Importa referir a este propósito que o aluno em causa tem um contexto familiar complicado e, por conseguinte, revela comportamentos desadequados, muitas vezes como tentativa de chamadas de atenção.

Por fim, refiro que a aula acabou sem que todos os trabalhos estivessem completos e sem ter existido espaço para a análise comparada dos finais propostos pelos alunos com o final da história. Uma das razões para isso pode ter a ver com o facto de só existir um computador na sala para toda a turma. Em alternativa, em situações futuras, poderei utilizar os tablets existentes na escola.

PLANO DE AULA – 9

Disciplina: Inglês	Turma: 3.º AN (26 alunos)
Data: 13/11/2019	Duração: 60 minutos
Tema: Dias da semana	Nome: Mariana Silva

Sumário:	Lesson number fifteen (15) Wednesday, 13 th November 2019 Days of the week.
-----------------	--

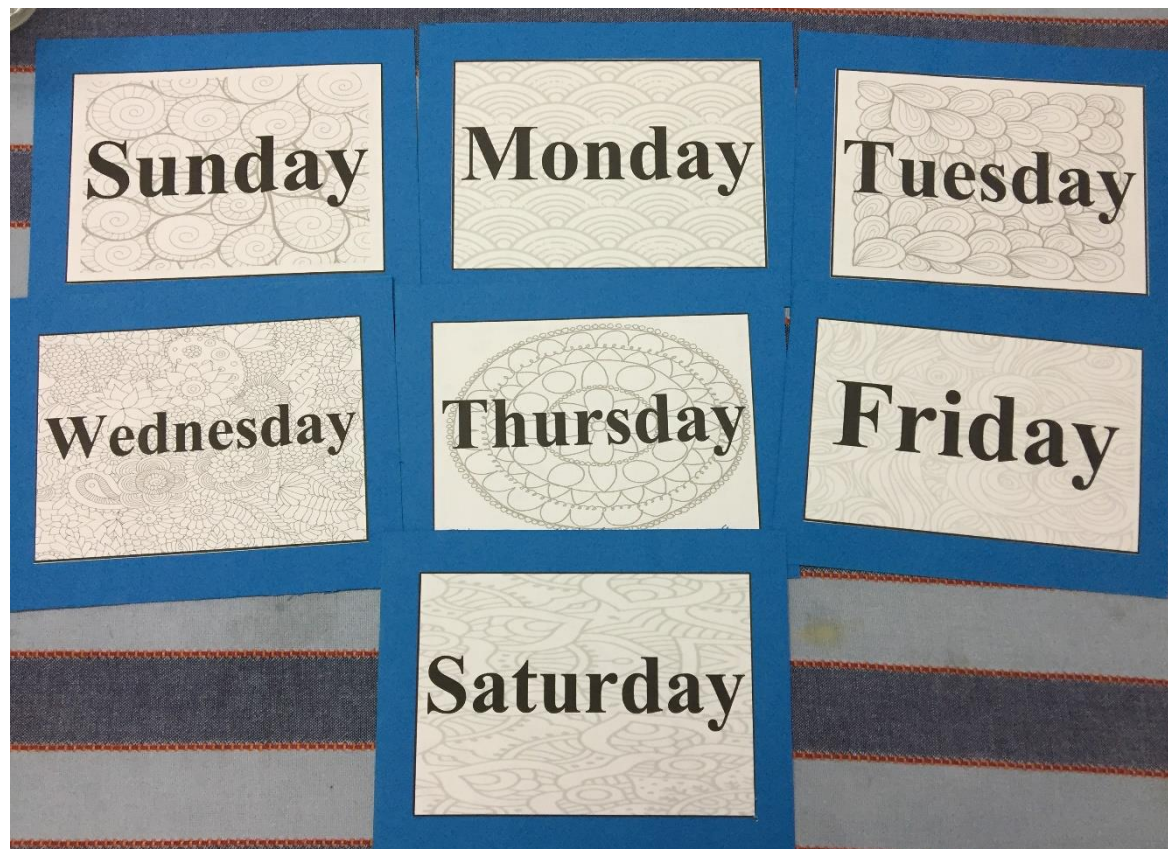
APRENDIZAGENS ESPERADAS ESPECÍFICAS	ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES	RECURSOS
<p><u>Conhecimentos</u>¹⁸</p> <p>1. LG3: 1.6 / AE3: AT/S – Identificar os dias da semana.</p>	<p>10 min (Rotina) Começo por saudar os alunos. Depois, convido-os a cantarem a música de início de aula (“Hello, good morning/afternoon (x2). Good morning/afternoon, hello (x2).”).</p> <p>10 min Escrevo o sumário no quadro e faço perguntas como: “What day of the week is today?” ou “What’s the weather like today?”. Se os alunos demonstrarem dificuldades em dar as respostas, incentivo-os a repetirem os dias da semana, por exemplo. Dou indicação aos alunos para que copiem o sumário para o seu caderno.</p>	<p><i>Wordcards;</i></p> <p>Baralho de cartas do jogo “Peixinho dos dias da semana”.</p>
<p><u>Capacidades</u></p> <p>1. Pronunciar corretamente os dias da semana em inglês.</p> <p>2. Escrever corretamente os dias da semana em inglês.</p>	<p>15 min Na sequência da escrita do sumário e da data, bem como das interações estabelecidas sobre qual o dia da semana, apresento <i>wordcards</i> com o nome dos dias da semana em inglês e pergunto o que cada um significa (anexo 1), procurando dar origem a uma troca de ideias na turma.</p> <p>Colo os <i>wordcards</i> no quadro e digo o nome da palavra, repetindo-o sempre à medida que acrescento os restantes dias da semana. Após estarem todos os <i>wordcards</i> colados no quadro, peço aos alunos para repetirem os nomes depois de eu os pronunciar e escrevo a tradução para português de cada dia da semana. Quando terminar, indico aos alunos para copiarem o que está no quadro para o caderno.</p>	

¹⁸ Legenda: CO3 – Compreensão Oral 3.º ano; LG3 – Léxico e Gramática 3.º ano (Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, Homologadas a 31 de julho de 2015); AE3 – Aprendizagens Essenciais 3.º ano; AT/S – Áreas Temáticas/Situacionais.

<p><u>Atitudes e valores</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Gosto/interesse pela aprendizagem do inglês.2. Respeito pelos outros.	<p>25 min</p> <p>Com os alunos organizados em grupos de 4, 5 e 6 elementos, apresento o jogo do “Peixinho dos dias da semana” (anexo 2). Grupo a grupo, os alunos baralham as cartas em cima da mesa e cada aluno, à vez, tira quatro cartas. Para pedirem uma carta aos colegas, precisam de dizer “Do you have...?” seguido do nome do dia da semana que pretendem. Se o colega não tiver a carta pedida, tem de dizer “go fish” ao colega; este, por sua vez, deverá ir buscar uma carta ao baralho. Repete-se o processo até algum aluno conseguir ter quatro cartas iguais. Depois de todos os alunos jogarem uma vez, digo aos alunos para levarem uma carta para casa e a colorirem.</p>	
<p>Avaliação A avaliação será formativa, feita através da observação direta e com recurso a uma grelha de avaliação (anexo 3).</p>		

Anexos

Anexo 1 – *Wordcards* dos dias da semana



Anexo 2 – “Peixinho” dos dias da semana



Anexo 3 – Grelha de avaliação

3.º AN

Tema: Dias da semana
Data: 13/11/2019

N.º	Nome	Conhecimentos	Capacidades		Atitudes e valores	
		1	1	2	1	2
1		2	2	3	2	2
2		4	4	4	4	4
3		4	4	4	3	3
4		4	4	4	4	3
5		3	2	2	3	3
6		4	4	4	3	3
7		4	4	4	3	3
8		4	4	4	3	3
9		4	4	4	3	3
10		4	4	4	4	4
11		4	4	4	4	4
12		4	4	4	4	4
13		3	3	3	4	4
14		3	3	3	3	3
15		4	4	4	4	4
16		3	3	3	3	4
17		4	4	4	4	4
18		3	3	3	3	2
19		3	3	3	3	2
20		4	4	4	4	4
21		2	2	2	3	2
22		2	2	2	3	3
23		3	3	3	3	4
24		4	4	4	4	3
25		4	4	4	4	4
26		3	3	3	3	3

Escala de avaliação: 1 – Ainda não revela; 2 – Revela razoavelmente; 3 – Revela bem; 4 – Revela muito bem; NO – Não observado (por exemplo, quando o aluno não está presente na aula).

Reflexão:

Com base na aula que anteriormente dinamizei na turma 3.º S e na reflexão que realizei durante e após a minha ação, tomei a decisão de não realizar as atividades do manual nesta aula, para que os alunos tivessem mais tempo para praticar o jogo do “peixinho” dos dias da semana, uma vez que, desde o início, se mostraram muito entusiasmados e, também, porque considero que a natureza desta atividade é promotora da operacionalização das aprendizagens esperadas. Concretamente, por apelar à repetição do vocabulário em estudo (dias da semana em inglês), promove a sua memorização e sistematização.

Para não criar a desordem que a reorganização das mesas para trabalho de grupo implicaria (a sala é pequena para a quantidade de mesas que tem), optei por chamar um grupo de alunos à vez à mesa do professor para que pudessem jogar, informando-os sobre as regras do jogo e o vocabulário a empregar. Simultaneamente, enquanto um grupo jogava, os restantes elementos da turma pintavam algumas das cartas que sobraram dos baralhos. Com esta estratégia, todos os alunos ficaram envolvidos nas diferentes tarefas, não se tendo verificado a irrequietação que relatei na reflexão da aula anterior (3.º S).

É de realçar o bom comportamento da turma nesta aula. A parte menos positiva teve a ver com o facto de dois grupos de alunos não conseguirem realizar o jogo, pois esta turma apresenta um ritmo de trabalho mais lento. Ficou a promessa de que esses alunos iriam realizar o jogo posteriormente.

No final da aula, entreguei uma carta a cada aluno para que as acabassem de pintar.

PLANO DE AULA – 10

Disciplina: Inglês	Turma: 3.º AN (26 alunos)
Data: 20/11/2019	Duração: 60 minutos
Tema: Meses do ano	Nome: Mariana Silva

Sumário:	Lesson number seventeen (17) Wednesday, 20 th November 2019 Continuation of the previous lesson.
-----------------	---

APRENDIZAGENS ESPERADAS ESPECÍFICAS	ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES	RECURSOS
<p><u>Conhecimentos</u>¹⁹</p> <p>1. CO3: 2 – Compreender palavras e expressões simples.</p> <p>2. LG3: 1.7. / AE3: AT/S – Identificar os meses do ano.</p>	<p>10 min (Rotina) Começo por saudar os alunos. Depois, convido-os a cantarem a música de início de aula (“Hello, good morning/afternoon (x2). Good morning/afternoon, hello (x2).”).</p> <p>10 min Escrevo o sumário no quadro e faço perguntas como: “What day of the week is today?” ou “What’s the weather like today?”. Se os alunos demonstrarem dificuldades em dar as respostas, incentivo-os a repetirem os dias da semana, por exemplo. Dou indicação aos alunos para que copiem o sumário para o seu caderno.</p>	<p><i>Flashcards</i> digitais com recurso ao PowerPoint®;</p> <p>Jogo digital: <i>Vocabulary – Memory</i>;</p> <p>Jogo digital: <i>Spelling – Collect the Stars</i>.</p>
<p><u>Capacidades</u></p> <p>1. Pronunciar corretamente os meses do ano em inglês.</p> <p>2. Escrever corretamente os meses do ano em inglês.</p>	<p>15 min Na sequência da escrita do sumário e da data, bem como das interações estabelecidas sobre qual o mês corrente, pergunto em que mês é que estamos, na expectativa de que os alunos digam “novembro”. Depois, desafio os alunos ao perguntar se alguém sabe como se diz “novembro” em inglês. Tendo-se criado este momento de discussão em grande grupo, recorro ao computador e quadro interativo para projetar uma apresentação de PowerPoint® com <i>flashcards</i> digitais dos meses do ano (anexo 1). Cada <i>flashcard</i> é constituído pelo nome do mês em inglês e por uma imagem característica desse mês (por exemplo: o <i>flashcard</i> do mês de dezembro apresenta uma imagem natalícia). Faço</p>	

¹⁹ Legenda: CO3 – Compreensão Oral 3.º ano; LG3 – Léxico e Gramática 3.º ano (Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, Homologadas a 31 de julho de 2015); AE3 – Aprendizagens Essenciais 3.º ano; AT/S – Áreas Temáticas/Situacionais.

		<p>referência a um dia comemorativo ou a alguma atividade característica de cada mês e peço para os alunos repetirem os meses do ano à medida que aparecem. O último diapositivo da apresentação PowerPoint® apresenta os meses do ano por ordem. Indico aos alunos para copiarem para o caderno os nomes dos meses em inglês e em português.</p>	
<p><u>Atitudes e valores</u></p> <p>1. Gosto/interesse pela aprendizagem do inglês.</p> <p>2. Respeito por si mesmo e pelos outros.</p>	<p>25 min</p>	<p>No sentido de estimular o processo de aprendizagem dos alunos, apresento dois jogos digitais²⁰ (anexo 2) no computador, projetando-os no quadro interativo. O primeiro é um jogo de memória (<i>Vocabulary – Memory</i>) que começa com 18 cartas viradas para baixo. Um aluno vai ao computador, à vez, e tenta acertar na combinação de número do mês + nome do mês (por exemplo, o número 1 corresponde ao mês de janeiro). Depois de tentar, independentemente de acertar ou não, passa a vez a outro para dar a volta à turma e cada um ter oportunidade de jogar. Se restar tempo, este processo repete-se com o segundo jogo, um jogo de soletrar (<i>Spelling – Collect the Stars</i>), que consiste em escrever corretamente os meses do ano (tendo em conta que os meses do ano em inglês começam com letra maiúscula, pois, se escrevermos apenas “january” em vez de “January”, não conseguimos passar ao próximo mês).</p>	

Avaliação | A avaliação será formativa, feita através da observação direta e com recurso a uma grelha de avaliação (anexo 3).

²⁰ Os jogos estão disponíveis em: <https://www.mes-games.com/months.php>, em *Vocabulary – Memory* e *Spelling – Collect the Stars*.

Anexos

Anexo 1 – Flashcards digitais com recurso a PowerPoint®:



Anexo 2 – Jogos digitais (*print screens* dos jogos “Vocabulary – Memory” e “Spelling – Collect the Stars”)
1.º – Memory game

2.º – Collect the Stars

Anexo 3 – Grelha de avaliação

3.º AN

Tema: Meses do ano Data: 20/11/2019							
N.º	Nome	Conhecimentos		Capacidades		Atitudes e valores	
		1	2	1	2	1	2
1		2	4	3	3	2	2
2		3	4	4	4	4	4
3		3	4	3	3	3	3
4		4	4	4	4	4	3
5		4	4	4	4	3	3
6		3	4	4	4	3	2
7		3	4	4	4	3	3
8		3	4	4	4	3	3
9		3	4	4	4	3	3
10		4	4	4	4	4	4
11		4	4	4	4	4	3
12		NO	NO	NO	NO	NO	NO
13		3	4	3	3	3	4
14		3	4	3	3	4	4
15		4	4	3	3	4	4
16		3	4	4	4	4	4
17		2	4	4	4	3	4
18		2	4	3	3	3	2
19		3	4	3	3	3	2
20		4	4	4	4	3	2
21		2	4	2	2	4	4
22		2	4	2	3	3	2
23		3	4	3	3	3	2
24		3	4	4	4	3	3
25		4	4	4	4	4	4
26		3	4	4	4	3	3

Escala de avaliação: 1 – Ainda não revela; 2 – Revela razoavelmente; 3 – Revela bem; 4 – Revela muito bem; NO – Não observado (por exemplo, quando o aluno não está presente na aula).

Reflexão:

Iniciei a aula a cantar a música de acolhimento introduzindo uma pequena variação, chamando ao quadro duas alunas para servirem de mastras. De seguida, escrevi o sumário no quadro, fazendo as perguntas habituais (qual o número da lição, que dia da semana é hoje, como está o tempo) e os alunos copiaram para o caderno diário.

Enquanto isso, fui ao computador para abrir a apresentação PowerPoint®. Apelei a que houvesse silêncio para ouvirem a apresentação dos meses do ano, uma vez que haveria vocábulos novos para aprender. Apresentei os meses do ano, pronunciado os vocábulos pausadamente para melhor compreensão e interiorização dos mesmos. Solicitei que repetissem as palavras à medida que ia decorrendo o PowerPoint® e perguntei se eles conheciam algum evento ou festividade relativo àquele mês do ano. Por exemplo, o Ano Novo em janeiro, o Dia Mundial da Criança em junho, etc. Os alunos responderam corretamente a esta parte do exercício, embora alguns referissem o seu aniversário ou o aniversário de alguém que conheciam.

Durante o exercício, foram precisas várias chamadas de atenção para que respeitassem a sua vez de falar, pois os alunos queriam participar todos ao mesmo tempo sem respeitar as regras de convivência de sala de aula, e para que primeiro me ouvissem e depois repetissem sem atropelos.

No penúltimo diapositivo da apresentação, aparecem os meses do ano por ordem. Pedi-lhes, então, que os copiassem para o caderno. Como alguns dos alunos terminaram a tarefa rapidamente, quiseram fazer a respetiva tradução.

Concluída esta atividade, projetei o *website* com os jogos digitais, mas apenas tivemos tempo de fazer o primeiro jogo: “Vocabulary – Memory”, pelo facto de ter havido a necessidade de reiniciar este jogo para que todos os alunos tivessem oportunidade de participar.

Posso concluir que esta aula foi realizada com sucesso, uma vez que as aprendizagens esperadas foram globalmente conseguidas, conforme constatei através das respostas dadas pelos alunos. Por outro lado, verifiquei também que esta aula foi do agrado dos alunos, pelo interesse que demonstraram, apesar de terem estado um pouco barulhentos, o que, sendo natural devido ao tipo de estratégia didática adotada, por vezes dificultou a comunicação.

PLANO DE AULA – 11

Disciplina: Inglês	Turma: 4.º AN (21 alunos)
Data: 27/11/2019	Duração: 60 minutos
Tema: Aniversários + <i>In/On</i>	Nome: Mariana Silva

Sumário:	Lesson number seventeen (17) Wednesday, 27 th November 2019 Birthday chart. <i>In/On.</i>
-----------------	---

APRENDIZAGENS ESPERADAS ESPECÍFICAS	ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES		RECURSOS
<p><u>Conhecimentos</u>²¹</p> <p>1. LG4: 7.1 – Reconhecer e utilizar as estruturas dadas, de forma implícita, no 3.º ano (“<i>In/On</i>”).</p>	10 min	(Rotina) Começo por saudar os alunos. Depois, convido-os a cantarem a música de início de aula (“Hello, hello, hi there! How are you today? I’m fine, I’m ok! I’m happy to be here today! (x2).”).	<p>Pedaço de cartolina com o nome dos alunos;</p> <p><i>Birthday chart</i>;</p> <p><i>Kahoot!</i>;</p> <p><i>Tablets</i> (fornecidos pela escola).</p>
	10 min	Escrevo o sumário no quadro e faço perguntas como: “What day of the week is today?” ou “What’s the weather like today?”. Se os alunos demonstrarem dificuldades em dar as respostas, incentivo-os a repetirem os dias da semana, por exemplo. Dou indicação aos alunos para que copiem o sumário para o seu caderno.	
<p><u>Capacidades</u></p> <p>1. Dizer o dia e o mês do seu aniversário.</p> <p>2. Utilizar corretamente “<i>In/On</i>”.</p>	15 min	Começo a questionar os alunos sobre como é que se diz “aniversário” em inglês e é espetável que eles respondam “ <i>birthday</i> ”. Tendo-se criado este momento de diálogo em grande grupo, mostro-lhes o calendário de aniversários (“ <i>birthday chart</i> ”, anexo 1) e indico que é necessário completá-lo com os seus aniversários. Para isso, entrego-lhes um pedaço de cartolina e peço para escrever o dia do seu aniversário. Depois, pergunto “Whose birthday is in January?” e é espetável que os alunos que nasceram naquele mês levantem o dedo e digam, um de cada vez, em que dia fazem anos para depois irem colocar, por ordem, o seu pedaço de cartolina no calendário dos aniversários. Faço a mesma pergunta para todos os meses.	

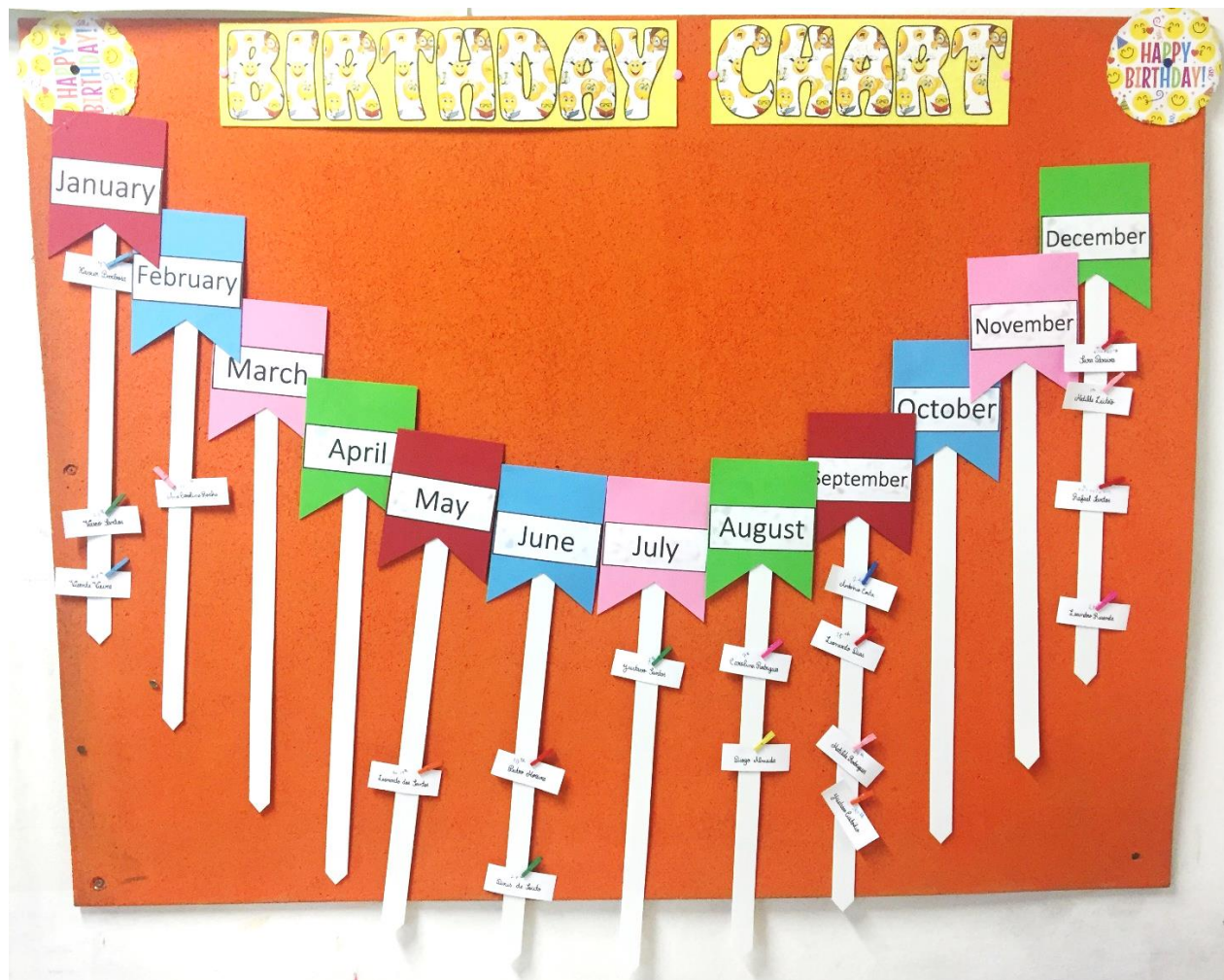
²¹ Legenda: LG4 – Léxico e Gramática 4.º ano (Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, Homologadas a 31 de julho de 2015).

<p><u>Atitudes e valores</u></p> <p>1. Trabalhar em equipa.</p> <p>2. Respeito por si e pelos outros.</p>	10 min	De seguida, escrevo no quadro a pergunta que fiz na atividade anterior, “Whose birthday is in January?”, e a resposta à pergunta “When is your birthday?”, que é “My birthday is on 26th May”, por exemplo. Rodeio, então, as preposições “in” e “on” e indica que vamos falar um bocado delas e de como as usar, sendo que “in” se utiliza com meses e “on” com datas e dias da semana. Escrevo no quadro as regras de utilização e alguns exemplos, e os alunos copiam para o caderno. Durante esta atividade, vou acompanhando os alunos estão a perceber e posso pedir a um aluno para ir ao quadro explicar as regras.	
	15 min	Após o registo das regras no caderno diário, anuncio aos alunos que vão jogar um jogo, um <i>Kahoot!</i> , que é um <i>quiz online</i> (anexo 2). Para isso, divido a turma em equipas de 4 elementos e entrego um tablet a cada equipa, explicando depois as regras do <i>Kahoot!</i> . Nesse jogo, as perguntas estão relacionadas com as preposições “in” e “on”. As regras do <i>Kahoot!</i> são as seguintes: <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos acedem ao <i>website</i> www.kahoot.it e introduzem o código do <i>Kahoot!</i> “In/On”, facultado por mim e projetado no quadro interativo; • Os alunos inserem o nome da sua equipa e os seus nomes; • Cada equipa tem 30 segundos para responder a cada pergunta (são 8 perguntas ao todo), clicando na resposta que julgam ser a correta; • Ganha a equipa que tiver a pontuação mais elevada. 	

Avaliação	A avaliação será formativa, feita através da observação direta e com recurso a uma grelha de avaliação (anexo 3).
------------------	---

Anexos

Anexo 1 – Birthday chart



Anexo 2 – Kahoot!
















In/On




Play

Challenge



1 - Quiz Christmas is _____ December.	 30 sec
 on	
 in	
2 - Quiz When is your birthday?	 30 sec
 My birthday is on May.	
 My birthday is in May.	

3 - Quiz My birthday is ____ 1 st April.	 30 sec
<input type="radio"/> of	✗
<input type="radio"/> in	✗
<input type="radio"/> the	✗
<input checked="" type="radio"/> on	✓
4 - Quiz I go to school ____ Mondays.	 30 sec
<input checked="" type="radio"/> on	✓
<input type="radio"/> in	✗
5 - Quiz Christmas holidays start ____ 18 th December.	 30 sec
<input type="radio"/> in	✗
<input type="radio"/> of	✗
<input checked="" type="radio"/> on	✓
<input type="radio"/> the	✗

6 - Quiz Thanksgiving Day is ____ November.	 30 sec
<input type="radio"/> On	✗
<input checked="" type="radio"/> In	✓
7 - Quiz We use "On" with ...	 30 sec
<input checked="" type="radio"/> dates and days.	✓
<input type="radio"/> months.	✗
8 - Quiz We use "In" with ...	 30 sec
<input type="radio"/> dates and days.	✗
<input checked="" type="radio"/> months.	✓

Anexo 3 – Grelha de avaliação

4.º AN

Tema: Aniversários + In/On
Data: 27/11/2019

N.º	Nome	Conhecimentos	Capacidades		Atitudes e valores	
		1	1	2	1	2
1		3	3	3	3	3
2		2	2	2	3	3
3		4	4	4	4	4
4		3	3	3	3	3
5		2	2	2	2	2
6		3	3	3	3	3
7		3	3	3	3	3
8		NO	NO	NO	NO	NO
9		3	3	3	3	3
10		3	3	3	3	3
11		4	4	4	4	4
12		3	3	3	4	4
13		3	3	3	4	4
14		NO	NO	NO	NO	NO
15		4	4	4	4	4
16		3	3	3	3	3
17		3	3	3	4	4
18		NO	NO	NO	NO	NO
19		3	3	3	3	3
20		4	4	4	4	4
21		4	4	4	4	4

Escala de avaliação: 1 – Ainda não revela; 2 – Revela razoavelmente; 3 – Revela bem; 4 – Revela muito bem; NO – Não observado (por exemplo, quando o aluno não está presente na aula).

Reflexão:

A aula decorreu de acordo com o previsto. Os alunos estavam sossegados, interessados e participativos. Na primeira atividade, o calendário dos aniversários, os alunos diziam quando faziam anos após eu perguntar e iam colocar o seu pedaço de cartolina no calendário. Apesar de estarem entusiasmados com esta atividade, eu poderia ter pedido a cada aluno para dizer aos seus colegas qual era o dia e mês do seu aniversário em inglês, em vez de tê-lo feito apenas individualmente.

Na segunda atividade, a boa participação continuou e dois alunos conseguiram explicar muito bem as regras das preposições “in” e “on”.

Por fim, na terceira tarefa, o *quiz online* “Kahoot!”, foi recebido com muito interesse e entusiasmo. Enquanto os alunos passavam para o caderno as regras das preposições “in” e “on” escritas no quadro, eu preparei os *tablets* fornecidos pela escola, dividi a turma em equipas de três elementos cada e entreguei um *tablet* a cada equipa. Tive um problema com a *internet*, que naquele momento não estava a funcionar, mas consegui arranjar uma solução rapidamente: tornei o meu telemóvel num *hotspot* e partilhei a minha *internet* com os *tablets*.

O jogo trouxe algum barulho à sala de aula devido aos festejos dos alunos quando acertavam em alguma pergunta, mas reduziram-no após as minhas advertências. Verifiquei que, apesar de os alunos terem percebido as regras do “in” e do “on” e respondido corretamente na segunda tarefa, foram algumas as respostas incorretas no jogo. Isto pode estar relacionado tanto com a competição como com o não terem de pensar muito quando têm apenas duas hipóteses de resposta. Ou seja, se os alunos ficam mais preocupados com o facto de estarem a ganhar ou a perder e querem ser os mais rápidos a responder, não investem tempo suficiente para analisar todas as opções de resposta que têm, podendo até escolher aleatoriamente, e acabam por responder incorretamente a algo que pouco tempo atrás tinham respondido corretamente. Numa próxima situação, considerarei a estratégia de apresentar, pelo menos, 3 opções de resposta.

PLANO DE AULA – 12

Disciplina: Inglês	Turma: 4.º AN (21 alunos)
Data: 04/12/2019	Duração: 60 minutos
Tema: Reciclagem + Espaço escolar	Nome: Mariana Silva

Sumário:	Lesson number nineteen (19) Wednesday, 4 th December 2019 Unit 1 – Let’s protect the planet! “Take A Look Back” board game.
-----------------	---

APRENDIZAGENS ESPERADAS ESPECÍFICAS	ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES		RECURSOS
<p><u>Conhecimentos²²</u></p> <p>1. CO4: 4.1 – Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas.</p> <p>2. LG4: 6.1 – Identificar vocabulário relacionado com o espaço escolar/<i>at school</i>.</p> <p>3. LG4: 7.2 – Usar <i>lexical chunks</i> ou frases que contenham: <i>can/can't</i>.</p>	<p>10 min</p>	<p>(Rotina) Começo por saudar os alunos. Depois, convido-os a cantarem a música de início de aula (“Hello, hello, hi there! How are you today? I’m fine, I’m ok! I’m happy to be here today! (x2).”).</p>	<p><i>Flashcards</i> do manual;</p> <p><i>Wordcards</i> do manual;</p> <p>Jogo de tabuleiro “Take A Look Back”;</p> <p><i>Flashcard</i> com as tarefas do jogo de tabuleiro.</p>
	<p>10 min</p>	<p>Escrevo o sumário no quadro e faço perguntas como: “What day of the week is today?” ou “What’s the weather like today?”. Se os alunos demonstrarem dificuldades em dar as respostas, incentivo-os a repetirem os dias da semana, por exemplo. Dou indicação aos alunos para que copiem o sumário para o seu caderno.</p>	

²² Legenda: CO4 – Compreensão Oral 4.º ano; LG4 – Léxico e Gramática 4.º ano (Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, Homologadas a 31 de julho de 2015).

<p><u>Capacidades</u></p> <p>1. Falar sobre formas de proteger o planeta.</p> <p>2. Trabalhar em grupo.</p>	<p>20 min</p>	<p>Na sequência da escrita do sumário, pergunto aos alunos sobre o primeiro ponto, “Let’s protect the planet!”, e sobre o que acham que significa. É expectável que as suas respostas rondem o tema da proteção do planeta. Pergunto, então, o que é que podemos fazer para proteger o planeta, procurando criar uma discussão em grande grupo. Peço aos alunos para abrirem o manual nas páginas 20 e 21 (anexo 1) e questiono sobre o que é que as personagens estão a fazer (página 20). É expectável que os alunos respondam “reciclagem”. Analisamos o vocabulário das duas páginas e também das páginas 22 e 23 (anexo 1) com recurso a <i>flashcards</i> e <i>wordcards</i> (anexo 2) colados no quadro.</p>	
<p><u>Atitudes e valores</u></p> <p>1. Cooperação.</p> <p>2. Respeito por si e pelo outro.</p>	<p>20 min</p>	<p>Para consolidação dos temas (reconhecimento da importância de se manter o espaço escolar limpo e de se terem atitudes e comportamentos ecológicos e sustentáveis), mostro um jogo de tabuleiro que se intitula “Take A Look Back” (anexo 3). Divido a turma em equipas de 5 elementos e peço que, à vez, as equipas se reúnam à volta de uma mesa à frente do quadro. Procedo à explicação das regras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada equipa elege um porta-voz para realizar as tarefas, com a ajuda dos restantes elementos; • Cada porta-voz lança o dado uma vez. A equipa que conseguir obter o número mais alto é a primeira a começar a jogar. Todas as equipas começam no “Start”; • Existem 5 tarefas diferentes: “Write a word”, “Do an action”, “Say a word”, “Draw” e “Answer a question”. Os alunos lançam o dado e avançam o número de casas que saiu. Devem realizar a tarefa, enunciada por mim com recurso ao <i>flashcard</i> com as tarefas do jogo de tabuleiro (anexo 4), da casa na qual pararam. Porém, se não conseguirem, devem recuar o mesmo número de casas que saiu no dado; • A equipa que chegar primeiro à meta (“Finish”) ganha. <p>Os alunos jogam o jogo de tabuleiro até ao final da aula.</p>	

<p>Avaliação</p>	<p>A avaliação será formativa, feita através da observação direta e com recurso a uma grelha de avaliação (anexo 5).</p>
-------------------------	--

Anexos
Anexo 1 – Manual²³



²³ Manual "Let's Rock! 4" – Inglês – 4.º ano de Cláudia Regina Abreu e Vanessa Reis Esteves, Porto Editora.

TIME FOR WORDS







1. Listen, point and repeat.

What can you do to protect the planet?

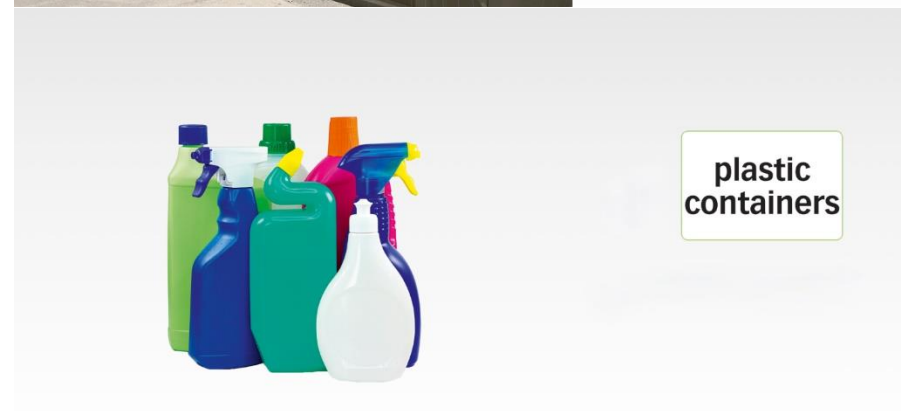
 I can recycle paper.		 I can recycle plastic containers.
 I can recycle batteries.		 I can recycle glass bottles.
 I can make a compost heap.	 I can pick up litter.	 I can switch off the lights.
 I can turn off the tap.	 I can plant a tree.	 I can't litter.

Unit 1

3. Listen and stick.

 a canteen	 stick here a classroom	 a library
 stick here a gym	 stick here a playground	 a staff room

Anexo 2 – Flashcards e wordcards do manual²⁴



²⁴ Recursos do manual “Let’s Rock! 4” – Inglês – 4.º ano de Cláudia Regina Abreu e Vanessa Reis Esteves, Porto Editora.



glass
bottles



batteries



make a
compost
heap



pick up
litter



turn off
the tap



plant
a tree



can't
litter



canteen



classroom



library



gym



playground













staff room

Anexo 3 – Jogo de tabuleiro “Take A Look Back”²⁵



²⁵ Inspirado no jogo de tabuleiro “Rocky’s Adventure Game” do manual “Let’s Rock! 4” – Inglês – 4.º ano de Cláudia Regina Abreu e Vanessa Reis Esteves, Porto Editora.

Anexo 4 – Flashcard com as tarefas do jogo de tabuleiro

"Take A Look Back" Game				
 Write a word	 Do an action	 Say a word	 Draw	 Answer a question
<ol style="list-style-type: none"> Teacher. First. Ninety-three. Thursday. January. Yellow bin. Gym. Litter. 	<ol style="list-style-type: none"> Sing the Hello Song! Raise your hand. Ask if you can go to the toilet. Switch off the lights. Plant a tree. Say sorry for being late to class and ask to come in. Recycle plastic. Turn off the tap. 	<ol style="list-style-type: none"> 2nd. 100.      30th. 	<ol style="list-style-type: none"> A calendar. A book. A tree. Batteries. A classroom. A birthday cake with two candles on it. A playground. Glass bottles. 	<ol style="list-style-type: none"> What's your name? (My name is...) How old are you? (I'm ... years old.) How are you today? (I'm fine/happy/sad.) When is your birthday? (My birthday is...) When do we use "in" and "on"? (“In” with months; “On” with dates and days of the week.) What is your favourite day of the week? (My favourite day of the week is...) Where do we have lunch at school? (In the canteen.) What do we put in the blue bin? (Paper.)

Anexo 5 – Grelha de avaliação

4.º AN

Tema: Reciclagem + Espaço escolar
Data: 04/12/2019

N.º	Nome	Conhecimentos			Capacidades		Atitudes e valores	
		1	2	3	1	2	1	2
1		4	4	4	4	3	3	3
2		2	2	2	3	2	2	2
3		4	4	4	4	4	4	4
4		4	4	4	4	4	4	4
5		2	2	2	2	2	2	2
6		3	3	3	3	3	3	2
7		4	4	4	4	3	3	3
8		2	2	2	2	3	3	3
9		2	2	2	2	4	4	4
10		3	3	3	3	3	3	3
11		4	4	4	4	4	4	4
12		3	3	3	3	4	4	4
13		3	3	3	3	3	3	3
14		2	2	2	2	3	3	3
15		4	4	4	4	4	4	4
16		2	2	2	2	3	3	3
17		4	4	4	4	4	4	4
18		NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
19		3	3	3	3	3	3	2
20		4	4	4	4	4	4	4
21		4	4	4	4	4	4	3

Escala de avaliação: 1 – Ainda não revela; 2 – Revela razoavelmente; 3 – Revela bem; 4 – Revela muito bem; NO – Não observado (por exemplo, quando o aluno não está presente na aula).

Reflexão:

Iniciei a aula a cantar a música de acolhimento e, posteriormente, escrevi o sumário no quadro, fazendo as perguntas habituais (qual o número da lição, que dia da semana é hoje, como está o tempo) e os alunos copiaram as diversas informações para o caderno diário. Enquanto o faziam, apercebi-me de algum entusiasmo pela parte dos alunos ao verem “board game” escrito no sumário. Porém, era necessário abordar primeiro o tema da proteção do planeta, ao qual os alunos responderam de forma bastante pertinente e consciente.

Depois da discussão em grande grupo sobre o que podemos fazer para proteger o planeta, utilizei os *flashcards* e *wordcards* do manual para abordar o vocabulário da unidade, colando-os no quadro. Os alunos mostraram-se interessados em participar, indo colar os *wordcards*.

Terminada esta tarefa, dividi os alunos em equipas e mostrei-lhes o jogo de tabuleiro que fiz para rever e consolidar alguns temas do 1.º período. Eles mostraram-se ansiosos para jogar. Para isso, coloquei o jogo em cima de uma mesa livre no meio da sala e chamei as equipas que, à vez, iam rodeando a mesa. Expliquei as regras do jogo e começámos a jogar. Apesar de algumas dificuldades, como a pouca visibilidade dos alunos que ficaram atrás dos outros ou o entusiasmo dos alunos que, por vezes, afetava a comunicação, verifiquei que eles gostaram muito do jogo e que respondiam corretamente às tarefas propostas.

Por fim, constatei que a maior parte dos alunos conseguiu trabalhar bem em equipa, respeitando as regras do trabalho de grupo e colaborando entre si quando necessário. Os alunos também se mantiveram interessados no jogo até ao final da aula.

Em suma, com a dinamização de mais esta aula, reforço a consideração de que a estratégia de utilizar jogos como recurso didático funciona, isto é, concorre para atrair a atenção dos alunos e, conseqüentemente, envolvê-los mais ativamente no seu processo de aprendizagem.

PLANO DE AULA – 13

Disciplina: Inglês	Turma: 4.º S (20 alunos)
Data: 04/12/2019	Duração: 60 minutos
Tema: Reciclagem + Espaço escolar	Nome: Mariana Silva

Sumário:	Lesson number twenty-one (21) Wednesday, 4 th December 2019 Places in school. “Take A Look Back” board game.
-----------------	--

APRENDIZAGENS ESPERADAS ESPECÍFICAS	ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES		RECURSOS
<p><u>Conhecimentos</u>²⁶</p> <p>1. CO4: 4.1 – Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas.</p> <p>2. LG4: 6.1 – Identificar vocabulário relacionado com o espaço escolar/at school.</p>	<p>10 min</p> <p>10 min</p>	<p>(Rotina) Começo por saudar os alunos. Depois, convido-os a cantarem a música de início de aula (“Hello, hello, hi there! How are you today? I’m fine, I’m ok! I’m happy to be here today! (x2).”).</p> <p>Escrevo o sumário no quadro e faço perguntas como: “What day of the week is today?” ou “What’s the weather like today?”. Se os alunos demonstrarem dificuldades em dar as respostas, incentivo-os a repetirem os dias da semana, por exemplo. Dou indicação aos alunos para que copiem o sumário para o seu caderno.</p>	<p><i>Flashcards</i> do manual;</p> <p><i>Wordcards</i> do manual;</p> <p>Jogo de tabuleiro “Take A Look Back”;</p> <p><i>Flashcard</i> com as tarefas do jogo de tabuleiro.</p>
<p><u>Capacidades</u></p> <p>1. Falar sobre formas de proteger o planeta.</p>	<p>20 min</p>	<p>Na sequência da escrita do sumário, pergunto aos alunos sobre o que falaram na aula anterior (introdução à unidade 1 do manual, formas de proteger o planeta, reciclagem). É expectável que as suas respostas rondem o tema da proteção do planeta e da reciclagem. Tendo-se criado este momento de discussão em grande grupo, recorro a <i>flashcards</i> e <i>wordcards</i> (anexo 1), assim como às páginas 20, 21,</p>	

²⁶ Legenda: CO4 – Compreensão Oral 4.º ano; LG4 – Léxico e Gramática 4.º ano (Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, Homologadas a 31 de julho de 2015).

2. Trabalhar em grupo.		22 e 23 do manual (anexo 2), para rever o vocabulário apreendido e introduzir o espaço escolar.	
<p style="text-align: center;"><u>Atitudes e valores</u></p> <p>1. Cooperação.</p> <p>2. Respeito por si e pelo outro.</p>	20 min	<p>Para consolidação dos temas, mostro um jogo de tabuleiro que se intitula “Take A Look Back” (anexo 3). Divido a turma em equipas de 5 elementos e peço que, à vez, as equipas se reúnam à volta de uma mesa à frente do quadro. Procedo à explicação das regras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada equipa elege um porta-voz para realizar as tarefas, com a ajuda dos restantes elementos; • Cada porta-voz lança o dado uma vez. A equipa que conseguir obter o número mais alto é a primeira a começar a jogar. Todas as equipas começam no “Start”; • Existem 5 tarefas diferentes: “Write a word”, “Do an action”, “Say a word”, “Draw” e “Answer a question”. Os alunos lançam o dado e avançam o número de casas que saiu. Devem realizar a tarefa, enunciada por mim com recurso ao <i>flashcard</i> com as tarefas do jogo de tabuleiro (anexo 4), da casa na qual pararam. Porém, se não conseguirem, devem recuar o mesmo número de casas que saiu no dado; • A equipa que chegar primeiro à meta (“Finish”) ganha. <p>Os alunos jogam o jogo de tabuleiro até ao final da aula.</p>	
<p>Avaliação A avaliação será formativa, feita através da observação direta e com recurso a uma grelha de avaliação (anexo 5).</p>			

Anexos

Anexo 1 – Flashcards e wordcards do manual²⁷



recycle



bins



paper



plastic
containers

²⁷ Recursos do manual “Let’s Rock! 4” – Inglês – 4.º ano de Cláudia Regina Abreu e Vanessa Reis Esteves, Porto Editora.



glass
bottles



batteries



make a
compost
heap



pick up
litter



turn off the tap



plant a tree



can't litter



canteen



classroom



library



gym



playground



staff room

Anexo 2 – Manual²⁸



²⁸ Manual "Let's Rock! 4" – Inglês – 4.º ano de Cláudia Regina Abreu e Vanessa Reis Esteves, Porto Editora.

TIME FOR WORDS




1. Listen, point and repeat.

What can you do to protect the planet?











 I can recycle paper.		 I can recycle plastic containers.
 I can recycle batteries.		 I can recycle glass bottles.
 I can make a compost heap.	 I can pick up litter.	 I can switch off the lights.
 I can turn off the tap.	 I can plant a tree.	 I can't litter.

Unit 1

3. Listen and stick.

 a canteen	stick here	 a library
stick here	stick here	 a staff room
a gym	a playground	

Anexo 4 – Flashcard com as tarefas do jogo de tabuleiro

"Take A Look Back" Game				
 Write a word	 Do an action	 Say a word	 Draw	 Answer a question
<ol style="list-style-type: none"> 1. Teacher. 2. First. 3. Ninety-three. 4. Thursday. 5. January. 6. Yellow bin. 7. Gym. 8. Litter. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sing the Hello Song! 2. Raise your hand. 3. Ask if you can go to the toilet. 4. Switch off the lights. 5. Plant a tree. 6. Say sorry for being late to class and ask to come in. 7. Recycle plastic. 8. Turn off the tap. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2nd. 2. 100. 3.  4.  5.  6.  7.  8. 30th. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A calendar. 2. A book. 3. A tree. 4. Batteries. 5. A classroom. 6. A birthday cake with two candles on it. 7. A playground. 8. Glass bottles. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. What's your name? (My name is...) 2. How old are you? (I'm ... years old.) 3. How are you today? (I'm fine/happy/sad.) 4. When is your birthday? (My birthday is...) 5. When do we use "in" and "on"? (“In” with months; “On” with dates and days of the week.) 6. What is your favourite day of the week? (My favourite day of the week is...) 7. Where do we have lunch at school? (In the canteen.) 8. What do we put in the blue bin? (Paper.)

Anexo 5 – Grelha de avaliação

4.º S

Tema: Reciclagem + Espaço escolar
Data: 04/12/2019

N.º	Nome	Conhecimentos		Capacidades		Atitudes e valores	
		1	2	1	2	1	2
1		3	3	2	2	2	2
2		NO	NO	NO	NO	NO	NO
3		4	4	4	4	4	4
4		3	3	4	4	4	4
5		3	3	2	2	2	2
6		3	3	3	2	2	2
7		3	3	3	3	3	3
8		4	4	4	2	2	2
9		4	4	3	3	3	3
10		3	3	2	2	2	2
11		3	3	3	4	4	4
12		3	3	2	2	2	2
13		3	3	2	3	3	3
14		3	3	3	3	3	3
15		3	3	2	2	2	2
16		4	4	4	3	3	3
17		4	4	4	3	3	3
18		4	4	4	3	3	3
19		4	4	4	2	2	2
20		NO	NO	NO	NO	NO	NO

Escala de avaliação: 1 – Ainda não revela; 2 – Revela razoavelmente; 3 – Revela bem; 4 – Revela muito bem; NO – Não observado (por exemplo, quando o aluno não está presente na aula).

Reflexão:

Iniciei a aula a cantar a música de acolhimento e, posteriormente, escrevi o sumário no quadro, fazendo as perguntas habituais (qual o número da lição, que dia da semana é hoje, como está o tempo) e os alunos copiaram para o caderno diário. Questionei os alunos sobre o que tinham falado na última aula. Contudo, demoraram um pouco a responder e pareciam algo confusos, pelo que foi necessário dar-lhes algumas dicas para chegar à resposta e à discussão em grande grupo sobre o tema da proteção do planeta.

Depois da discussão em grande grupo, utilizei os *flashcards* e *wordcards* do manual para relembrar o vocabulário da unidade, colando-os no quadro. Os alunos mostraram-se interessados em participar.

Terminada esta tarefa, dividi os alunos em equipas e mostrei-lhes o jogo de tabuleiro que fiz para rever e consolidar alguns temas do 1.º período. Eles mostraram-se ansiosos para jogar. Para isso, coloquei o jogo em cima de uma mesa livre no fundo da sala e chamei as equipas que, à vez, iam rodeando a mesa. Expliquei as regras do jogo e começámos a jogar. Houve algumas dificuldades, pois alguns alunos estavam distraídos a conversar uns com os outros e não estavam atentos ao jogo, o que se traduziu numa colaboração e respeito relativamente débeis. Julgo que os alunos que estavam mais atentos eram os que estavam perto do jogo de tabuleiro e os que estavam distraídos encontravam-se mais afastados. Verifiquei, portanto, que o trabalho em equipa não funcionou como o esperado em alguns casos. Porém, penso que os alunos que estavam atentos e interessados em jogar gostaram do jogo e averigui que as suas respostas foram maioritariamente corretas.

PLANO DE AULA – 14

Disciplina: Inglês	Turma: 4.º AN (21 alunos)
Data: 08/01/2020	Duração: 60 minutos
Tema: Pronomes pessoais + Verbo “To Be”	Nome: Mariana Silva

Sumário:	Lesson number twenty-three (23) Wednesday, 8 th January 2020 Personal pronouns. Verb “To Be”.
-----------------	---

APRENDIZAGENS ESPERADAS ESPECÍFICAS	ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES		RECURSOS
<p><u>Conhecimentos</u>³⁰</p> <p>1. LG4: 7.1 – Reconhecer e utilizar as estruturas dadas, de forma implícita, no 3.º ano.</p>	10 min	(Rotina) Começo por saudar os alunos. Depois, convido-os a cantarem a música de início de aula (“Hello, hello, hi there! How are you today? I’m fine, I’m ok! I’m happy to be here today! (x2).”).	<p><i>Flashcards</i> dos pronomes pessoais;</p> <p><i>Wordcards</i> do verbo “To Be” (versão normal + versão abreviada);</p> <p>Jogo de dominó.</p>
	10 min	Escrevo o sumário no quadro e faço perguntas como: “What day of the week is today?” ou “What’s the weather like today?”. Se os alunos demonstrarem dificuldades em dar as respostas, incentivo-os a repetirem os dias da semana, por exemplo. Dou indicação aos alunos para que copiem o sumário para o seu caderno.	
<p><u>Capacidades</u></p> <p>1. Distinguir os pronomes pessoais.</p> <p>2. Conjuguar corretamente o verbo “To Be”.</p> <p>3. Trabalhar em pares.</p>	25 min	Na sequência da escrita do sumário, escrevo frases como “I am a student” e “He is at school” no quadro e pergunto aos alunos o que é que estas frases significam em português. É espetável que as suas respostas sejam “Eu sou um aluno” e “Ele tem dez anos”. Sublinho, então, o pronome pessoal e o verbo das frases e repito a questão. Quando os alunos disserem que “I” significa “Eu”, por exemplo, questiono sobre o que é “eu” (pronome pessoal) e o mesmo com o verbo, procurando assim criar uma discussão em grande grupo. Na sequência desta discussão, mostro <i>flashcards</i> com os pronomes pessoais (anexo 1) da língua inglesa (<i>I, You, He/She/It, We, You, They</i>) e colo-os no quadro, por ordem. Mostro também pequenos <i>wordcards</i> com o verbo “To Be” (anexo 2)	

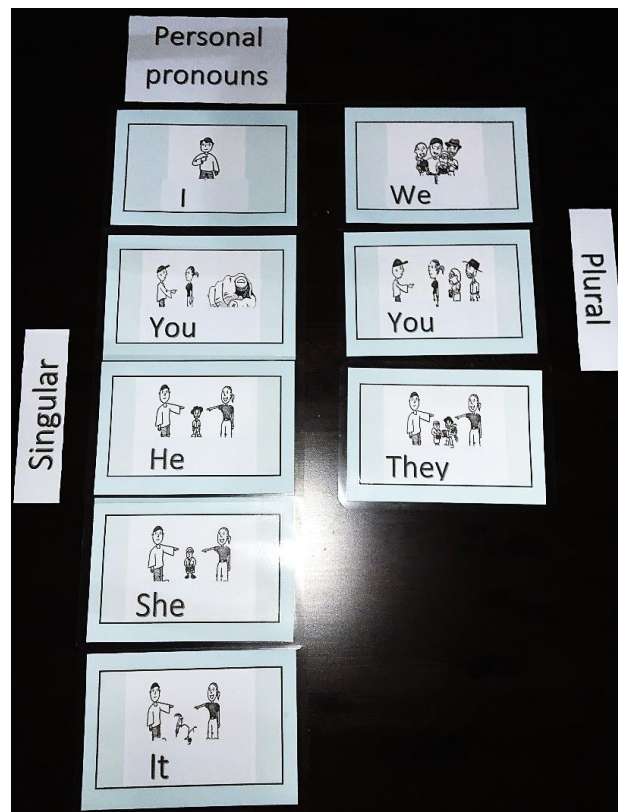
³⁰ Legenda: LG4 – Léxico e Gramática 4.º ano (Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, Homologadas a 31 de julho de 2015).

		conjugado no presente (<i>am, is, are</i>). Colo, nos <i>flashcards</i> dos pronomes pessoais, o <i>wordcard</i> correspondente. Peço aos alunos para irem colar <i>wordcards</i> com a versão abreviada do verbo “To Be” (<i>I’m, You’re, ...</i>) nos mesmos <i>flashcards</i> (anexo 3). Os alunos passam para o caderno o verbo “To Be”.	
<p><u>Atitudes e valores</u></p> <p>1. Cooperação.</p> <p>2. Respeito por si e pelo outro.</p>	15 min	Para consolidação dos temas, entrego um jogo de dominós com os pronomes pessoais e o verbo “To Be” (anexo 4) aos alunos para que estes joguem o jogo a pares. Os alunos devem corresponder o “I” ao “am”, por exemplo, tendo em conta que a seguir a “I am” vem “You are”. Caso contrário, a sequência fica incorreta.	

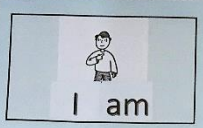

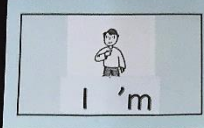



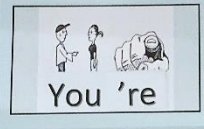



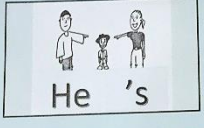





Avaliação	A avaliação será formativa, feita através da observação direta e com recurso a uma grelha de avaliação (anexo 5).
------------------	---

Anexos

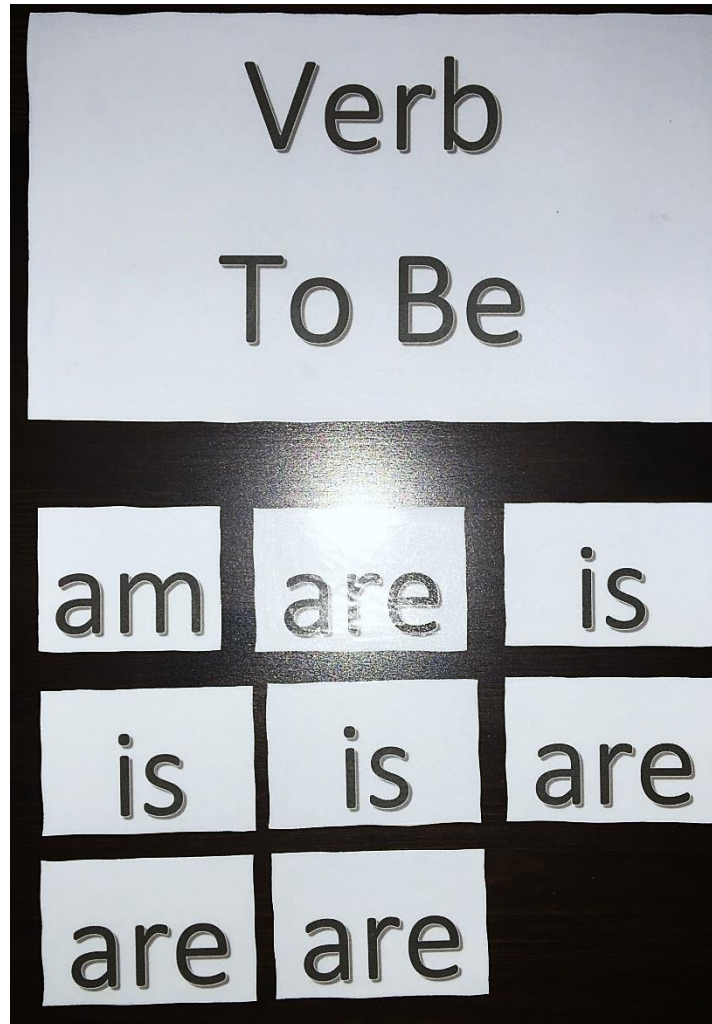
Anexo 1 – Flashcards dos pronomes pessoais³¹



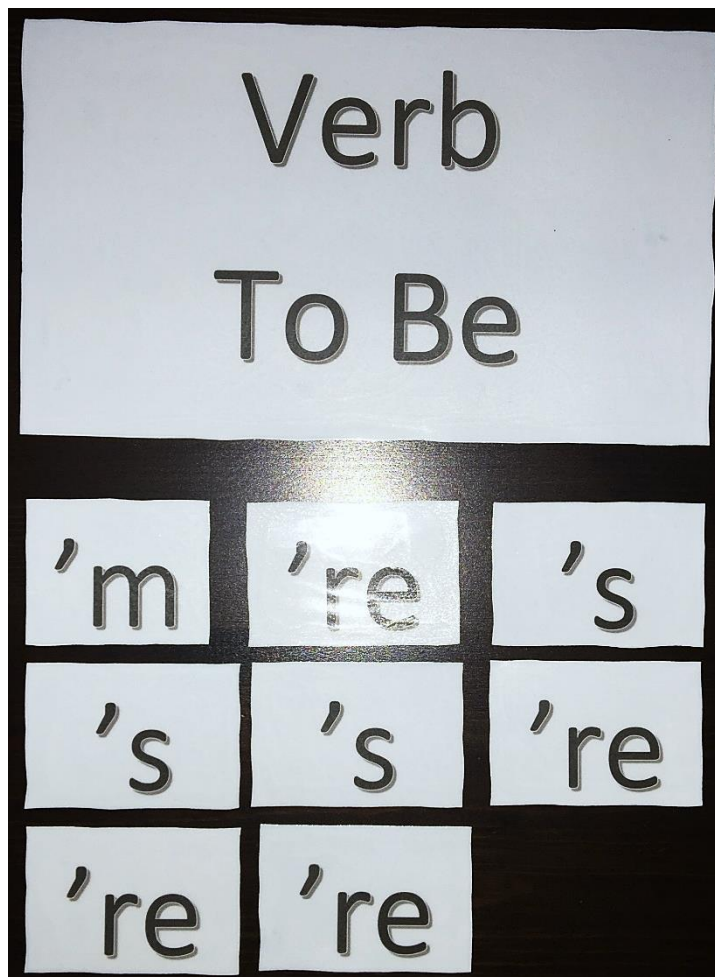
³¹ Imagens retiradas de: <https://benjweinberg.files.wordpress.com/2017/11/personalpronouns.png?w=1200>

Singular	 I am	 We are	Plural	 I 'm	 We 're	Plural
	 You are	 You are		 You 're	 You 're	
	 He is	 They are		 He 's	 They 're	
	 She is			 She 's		
	 It is			 It 's		

Anexo 2 – *Wordcards* do verbo “To Be” (versão normal)

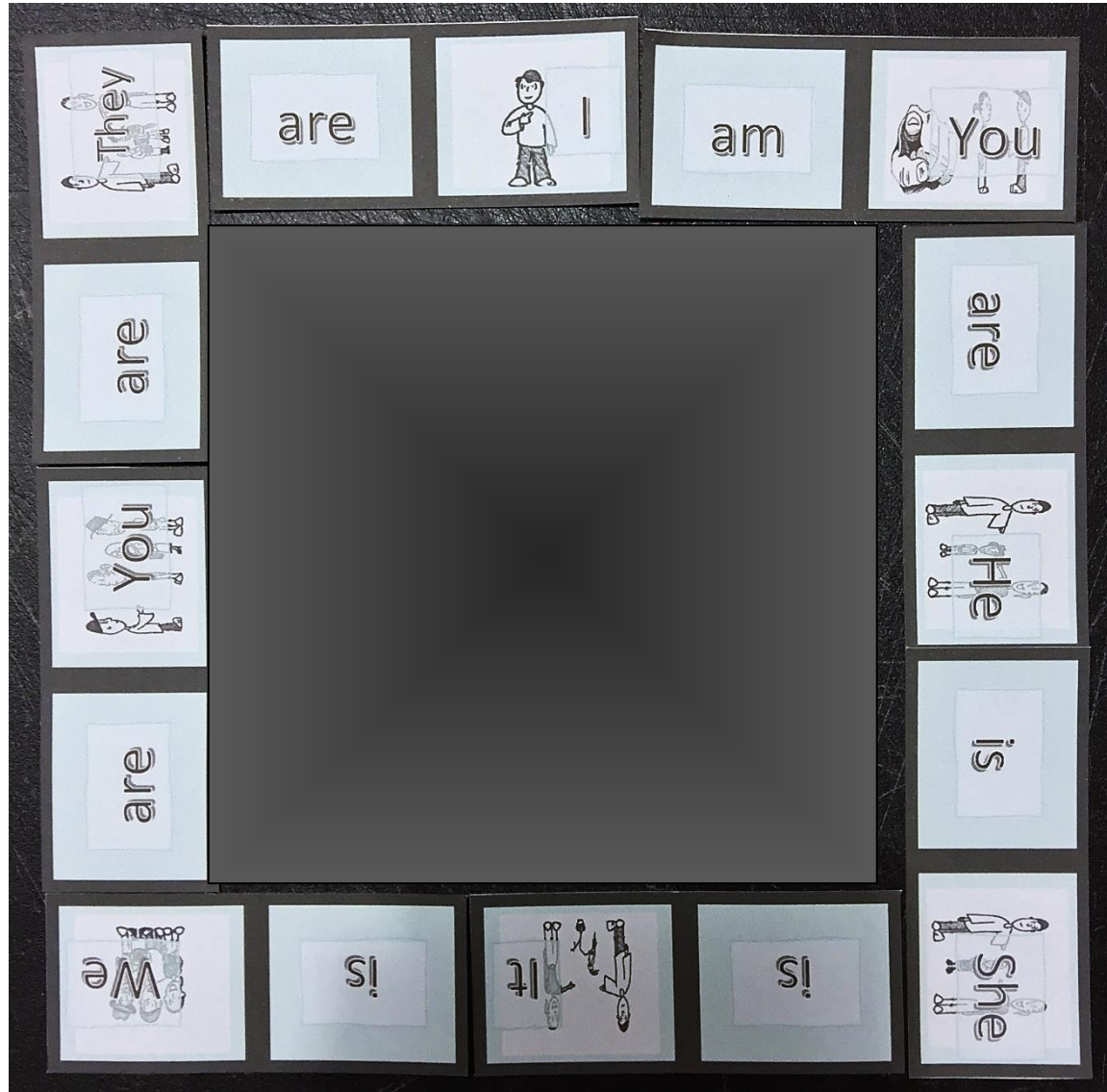


Anexo 3 – *Wordcards* do verbo “To Be” (versão abreviada)



Anexo 4 – Jogo de dominó do verbo “To Be”





Anexo 5 – Grelha de avaliação

4.º AN

Tema: Pronomes pessoais + Verbo "To Be"							
Data: 08/01/2020							
N.º	Nome	Conhecimentos	Capacidades			Atitudes e valores	
		1	1	2	3	1	2
1		4	3	3	4	4	4
2		3	2	2	3	4	4
3		4	4	4	4	4	4
4		4	4	4	4	4	4
5		3	3	3	4	4	4
6		3	3	3	4	4	4
7		3	3	3	4	4	4
8		3	3	3	3	4	4
9		3	3	3	4	4	4
10		3	3	3	4	4	4
11		4	4	4	4	4	4
12		3	4	4	4	4	4
13		3	3	3	4	4	4
14		3	3	3	4	4	4
15		3	4	4	4	4	4
16		3	3	3	4	4	4
17		3	3	3	4	4	4
18		3	3	3	4	4	4
19		3	3	3	4	4	4
20		4	4	4	4	4	4
21		3	3	3	4	4	4

Escala de avaliação: 1 – Ainda não revela; 2 – Revela razoavelmente; 3 – Revela bem; 4 – Revela muito bem; NO – Não observado (por exemplo, quando o aluno não está presente na aula).

Reflexão:

Iniciei a aula a cantar a música de acolhimento e, posteriormente, escrevi o sumário no quadro, fazendo as perguntas habituais (qual o número da lição, que dia da semana é hoje, como está o tempo) e os alunos copiaram para o caderno diário. Enquanto o faziam, apercebi-me de alguma curiosidade pela parte dos alunos ao verem o que estava escrito no sumário. Escrevi, após copiarem o sumário, as duas frases no quadro, e perguntei o que cada uma significava para depois desconstruir em pronomes pessoais e verbo, atividade que correu muito bem e que foi recebida com ânimo e avidez.

Depois da discussão em grande grupo sobre os pronomes pessoais e o verbo “To Be”, colei os *flashcards* dos pronomes pessoais no quadro e os *wordcards* do verbo “To Be” na versão normal, pedindo depois que fosse um aluno à vez ao quadro colocar os *wordcards* do verbo “To Be” na versão abreviada. Os alunos mostraram-se interessados em participar e ir colar os *wordcards* no quadro.

Quando os alunos estavam a acabar de passar para o caderno diário o verbo “To Be”, comecei a distribuir os dominós para que jogassem em pares. Os alunos mostraram-se entusiasmados quando viram o que eu estava a distribuir. Alguns sabiam jogar ao dominó, outros não, por isso pedi aos que sabiam para explicar aos restantes como se jogava. Enquanto os alunos jogavam, eu passava pelas mesas para verificar quem tinha acabado e se a sequência estava correta. Pude averiguar que alguns dos alunos não perceberam de imediato o que se pretendia com o jogo, mas, após uma explicação da minha parte, as partidas seguintes correram melhor. Porém, será precisa mais consolidação do tema.

PLANO DE AULA – 15

Disciplina: Inglês	Turma: 4.º AN (21 alunos)
Data: 10/01/2020	Duração: 60 minutos
Tema: Pronomes pessoais + Verbo “To Be”	Nome: Mariana Silva

Sumário:	Lesson number twenty-four (24) Friday, 10 th January 2020 Homework check. Plickers – Verb To Be.
-----------------	---

APRENDIZAGENS ESPERADAS ESPECÍFICAS	ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES		RECURSOS
<p><u>Conhecimentos</u>³²</p> <p>1. LG4: 7.1 – Reconhecer e utilizar as estruturas dadas, de forma implícita, no 3.º ano.</p>	10 min	(Rotina) Começo por saudar os alunos. Depois, convido-os a cantarem a música de início de aula (“Hello, hello, hi there! How are you today? I’m fine, I’m ok! I’m happy to be here today! (x2).”).	<p>Códigos QR (Plickers);</p> <p>Apresentação Plickers – www.plickers.com.</p>
	10 min	Escrevo o sumário no quadro e faço perguntas como: “What day of the week is today?” ou “What’s the weather like today?”. Se os alunos demonstrarem dificuldades em dar as respostas, incentivo-os a repetirem os dias da semana, por exemplo. Dou indicação aos alunos para que copiem o sumário para o seu caderno.	
<p><u>Capacidades</u></p> <p>1. Distinguir os pronomes pessoais.</p> <p>2. Conjugar corretamente o verbo “To Be”.</p>	15 min	Na sequência da escrita do sumário, começo por corrigir o trabalho de casa – exercícios 5 e 6 da página 17 e páginas 104 e 105 do manual (anexo 1) – juntamente com os alunos e com recurso ao quadro interativo.	

³² Legenda: LG4 – Léxico e Gramática 4.º ano (Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, Homologadas a 31 de julho de 2015).




<p><u>Atitudes e valores</u></p> <p>1. Cooperação.</p> <p>2. Respeito por si e pelo outro.</p>	<p>25 min</p>	<p>Para consolidação dos temas, entrego uma folha com um código QR (anexo 2) a cada aluno para participarem num jogo que se chama “Plickers” (anexo 3), que é um <i>quiz online</i> onde os alunos respondem às perguntas com esse código QR (o código QR tem quatro opções, A, B, C e D, e os alunos viram a folha com o código de modo a colocarem-no na posição da resposta que acham correta) e eu obtenho as respostas através da aplicação “Plickers”, lendo os códigos com a câmara do meu telemóvel. A aplicação grava as respostas de cada aluno. Os alunos jogam até ao final da aula.</p>	
<p>Avaliação A avaliação será formativa, feita através da observação direta e com recurso a uma grelha de avaliação (anexo 4).</p>			

Anexos

Anexo 1 – Manual³³

5. Read  and write  am, are or is. 

- 1) I _____ very happy, today.
- 2) Rocky _____ so excited.
- 3) You _____ at school, Rocky.
- 4) Rocky _____ a fan of Halloween.
- 5) Lucy _____ Rocky's friend.
- 6) I _____ Rocky's friend, too.

6. Read  and write . 

- 1) HalloweenisinOctober. Halloween is in October.
- 2) lamveryhappy. _____
- 3) Heisexcited. _____
- 4) Youaremyfriend. _____

18/68/17 Porto Editora

18/68_32

seventeen 17

³³ Manual “Let’s Rock! 4” – Inglês – 4.º ano de Cláudia Regina Abreu e Vanessa Reis Esteves, Porto Editora.



GRAMMAR

am is are

Unit 0

UNIT 0 I'm a superhero!

1. Read



STOP AND THINK

I			We		
	I am	I'm		We are	We're
	You are	You're		You are	You're
	He is	He's		They are	They're
	She is	She's			
	It is	It's			

104 one hundred and four

2. Look and write



3. Read and link

STOP AND THINK

I	are	is
You	is	'm
He	are	're
She	are	're
It	are	're
We	am	's
You	is	're
They	is	's

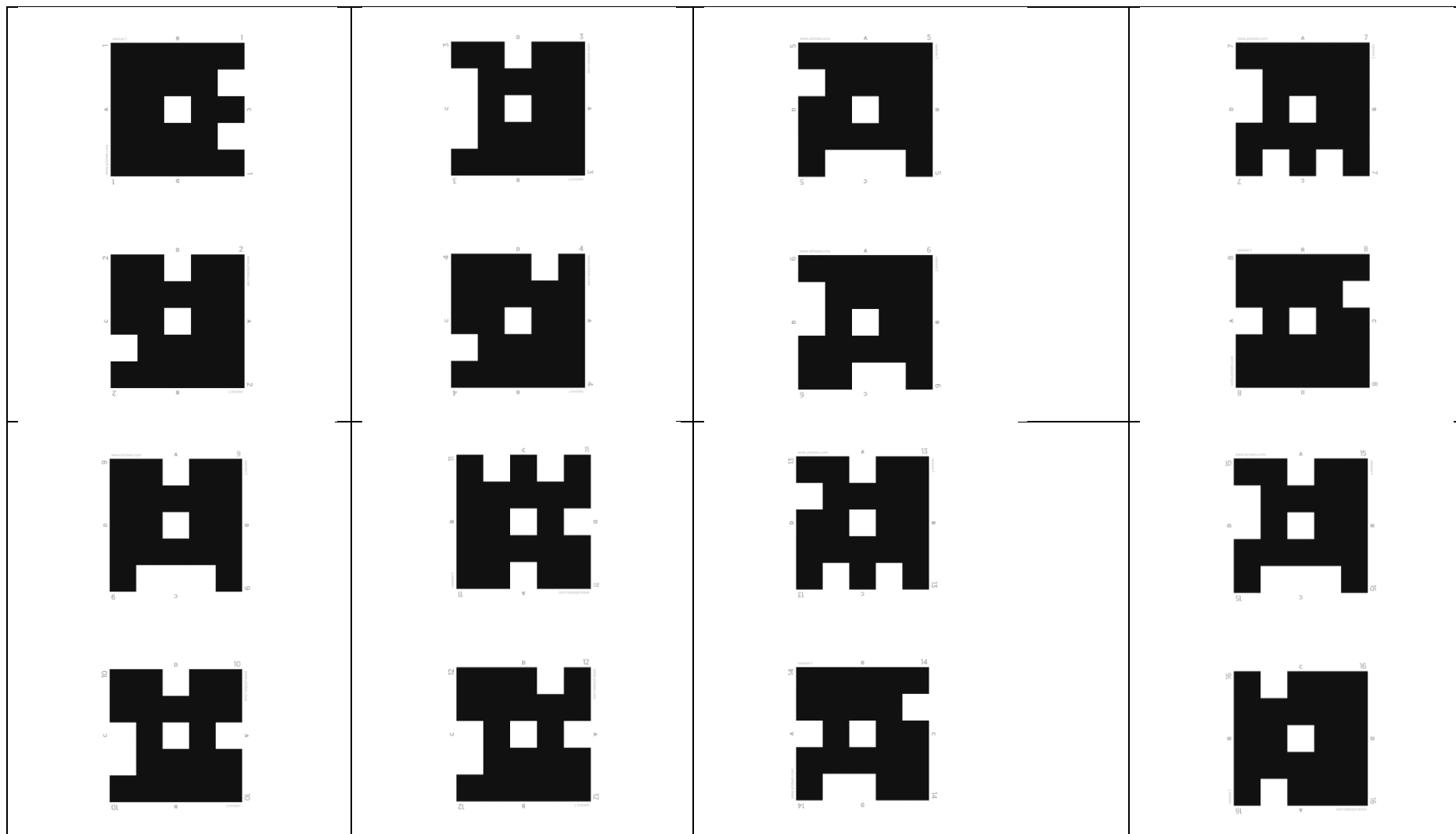
4. Read and write. Then draw

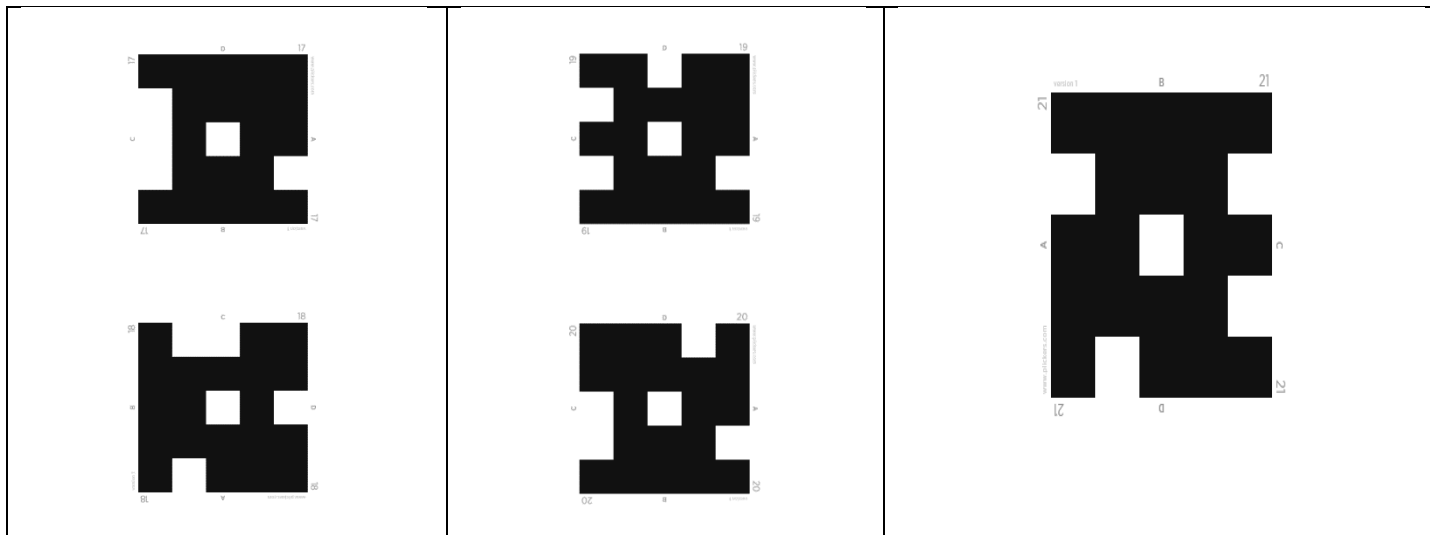
My name is _____.
I'm _____ years old.
My best friend is _____.
_____ is _____ years old.



one hundred and five 105

Anexo 2 – Códigos QR (Plickers)





Anexo 3 – Apresentação Plickers

Verb To Be I

1 I ___ a student.



- A are
- B is
- C am
- D 's

2 He ___ a boy.



- A 're
- B 's
- C am
- D 'm

3 They ___ at school.



- A are
- B 's
- C is
- D 'm

4 You ___ happy.



- A are
- B is
- C am
- D 'm

5 We ___ playing a game.



- A am
- B is
- C are
- D 'm

Verb To Be II

1 She ___ smiling.



- A are
- B am
- C 're
- D is

2 You ___ speaking English.



- A 're
- B am
- C 'm
- D 's

3 It ___ sleeping.



- A are
- B 're
- C am
- D is

4 I ___ happy, but you ___ sad.



- A is / are
- B am / are
- C are / is
- D am / is

5 Pedro ___ doing his homework and Sara ___ helping him.



- A am / are
- B am / am
- C is / is
- D are / is

Anexo 4 – Grelha de avaliação

4.º AN

Tema: Pronomes pessoais + Verbo "To Be"						
Data: 10/01/2020						
N.º	Nome	Conhecimentos	Capacidades		Atitudes e valores	
		1	1	2	1	2
1		4	3	3	4	4
2		3	2	2	4	4
3		4	4	4	4	4
4		4	4	4	4	4
5		3	3	3	4	4
6		3	3	3	4	4
7		3	3	3	4	4
8		3	3	3	4	4
9		3	3	3	4	4
10		3	3	3	4	4
11		4	4	4	4	4
12		3	4	4	4	4
13		3	3	3	4	4
14		3	3	3	4	4
15		3	4	4	4	4
16		3	3	3	4	4
17		NO	NO	NO	NO	NO
18		3	3	3	4	4
19		3	3	3	4	4
20		4	4	4	4	4
21		3	3	3	4	4

Escala de avaliação: 1 – Ainda não revela; 2 – Revela razoavelmente; 3 – Revela bem; 4 – Revela muito bem; NO – Não observado (por exemplo, quando o aluno não está presente na aula).

Reflexão:

A primeira atividade da aula, a correção dos trabalhos de casa, correu melhor do que eu tinha previsto, pois pensei inicialmente que ia ser uma tarefa aborrecida para os alunos quando, na realidade, não foi. O interesse dos alunos no tema e a utilização do quadro interativo para a correção fez com que fosse uma tarefa na qual eles mostraram muito interesse em participar.

A segunda tarefa foi recebida com curiosidade à medida que eu distribuía as folhas com os códigos QR, algo que gerou conversa entre os alunos a tentarem perceber se aquilo era uma letra, um boneco, ou outra coisa qualquer. Expliquei, portanto, que eram códigos QR, que iam servir para darem as respostas do quiz e que tinham de rodá-los de maneira a que a letra da resposta que queriam dar (A, B, C ou D) ficasse para cima – o que, para minha surpresa, perceberam imediatamente.

Expliquei também que as respostas iam ser lidas com a câmara do meu telemóvel, o que, ao longo do jogo, fez com que alguns alunos colocassem o código QR à frente da cara. Referi que não estava a gravar nada, apenas a recolher as respostas, e exemplifiquei, com o aluno a ver, o que estava a dizer. Esta atividade trouxe um bocado de ruído à sala, pois os alunos festejavam quando respondiam corretamente, mas consegui perceber que estavam a gostar do que estavam a fazer. Penso que o entusiasmo dos alunos e a sua ânsia em responder rápido possa ter interferido ligeiramente com a sua atenção na resposta que estavam a dar, dado que por vezes mudavam a posição do código QR segundos antes de eu as ler com o meu telemóvel.

PLANO DE AULA – 16

Disciplina: Inglês	Turma: 3.º AN (26 alunos)
Data: 15/01/2020	Duração: 60 minutos
Tema: Material escolar	Nome: Mariana Silva

Sumário:	Lesson number twenty-seven (27) Wednesday, 15 th January 2020 Summary: School objects. Online board game.
-----------------	--

APRENDIZAGENS ESPERADAS ESPECÍFICAS	ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES	RECURSOS
<p><u>Conhecimentos</u>³⁴</p> <p>1. DI3: 2.1 / LG3: 2.2 / AE3: AT/S – Identificar objetos dentro da sala de aula.</p> <p>2. AE3: PE – Copiar e escrever palavras aprendidas.</p>	<p>10 min (Rotina) Começo por saudar os alunos. Depois, convido-os a cantarem a música de início de aula (“Hello, good morning/afternoon (x2). Good morning/afternoon, hello (x2).”).</p> <p>10 min Escrevo o sumário no quadro e faço perguntas como: “What day of the week is today?” ou “What’s the weather like today?”. Se os alunos demonstrarem dificuldades em dar as respostas, incentivo-os a repetirem os dias da semana, por exemplo. Dou indicação aos alunos para que copiem o sumário para o seu caderno.</p>	<p>Poster “Classroom” + <i>flashcards</i> de diferentes objetos escolares;</p> <p><i>Wordcards</i> dos objetos escolares;</p> <p>Folha com o material escolar para preencher;</p>
<p><u>Capacidades</u></p> <p>1. Comunicar oralmente os termos aprendidos.</p>	<p>20 min Na sequência da escrita do sumário, mostro um poster com uma sala de aula (anexo 1) semi-completa. Pergunto aos alunos que espaço é que está representado, sendo expectável que digam que é uma sala de aula. Questiono, então, sobre a palavra inglesa para sala de aula, “classroom”, mostrando o <i>wordcard</i> respetivo (anexo 2) e colando-o no cimo do poster. Antes de mostrar o resto dos <i>wordcards</i>, entrego aos alunos uma folha com imagens do material</p>	<p>Jogo digital: <i>Crocodile Board Game – School Supplies.</i></p>

³⁴ Legenda: DI3 – Domínio Intercultural 3.º ano; LG3 – Léxico e Gramática 3.º ano (Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, Homologadas a 31 de julho de 2015); AE3 – Aprendizagens Essenciais 3.º ano; AT/S – Áreas Temáticas/Situacionais; PE – Produção Escrita.

<p>2. Registrar corretamente os termos aprendidos.</p>	<p>escolar (anexo 3) que irá ser apresentado para que eles possam preencher com os nomes dos mesmos à medida que aparecem, ficando assim com um pequeno <i>picture dictionary</i>. Começo então a colocar os <i>wordcards</i>, pedindo aos alunos para repetirem as palavras. Posso pedir aos alunos que venham, à vez, colar um <i>wordcard</i> no local correspondente.</p>	
<p><u>Atitudes e valores</u></p> <p>1. Gosto/interesse pela aprendizagem do inglês.</p> <p>2. Respeito por si mesmo e pelos outros.</p>	<p>20 min</p> <p>No sentido de estimular o processo de aprendizagem dos alunos, apresento um jogo digital³⁵ (anexo 4) no computador, projetando-o no quadro interativo. Este jogo é um jogo de tabuleiro. Há um dado no canto superior esquerdo, no qual os alunos têm de clicar para saber quantas casas devem avançar. O jogador é representado pela figura de um sapo. Quando o sapo calha numa casa, os alunos têm de responder a uma pergunta. Se não responderem corretamente, recuam o mesmo número de casas que saiu no dado. São 33 casas ao todo: 25 contêm as questões do jogo (sobre material escolar); 2 permitem que o jogador avance duas casas; 3 obrigam o jogador a recuar duas casas; e outras 3 obrigam o jogador a regressar ao início do jogo. Os alunos vão jogar individualmente e à vez. Passam a vez ao próximo colega quer acertem quer errem a pergunta.</p>	
<p>Avaliação A avaliação será formativa, feita através da observação direta e com recurso a uma grelha de avaliação (anexo 5).</p>		

³⁵ O jogo está disponível em: <https://www.eslgamesplus.com/school-supplies-esl-interactive-vocabulary-crocodile-board-game/>.

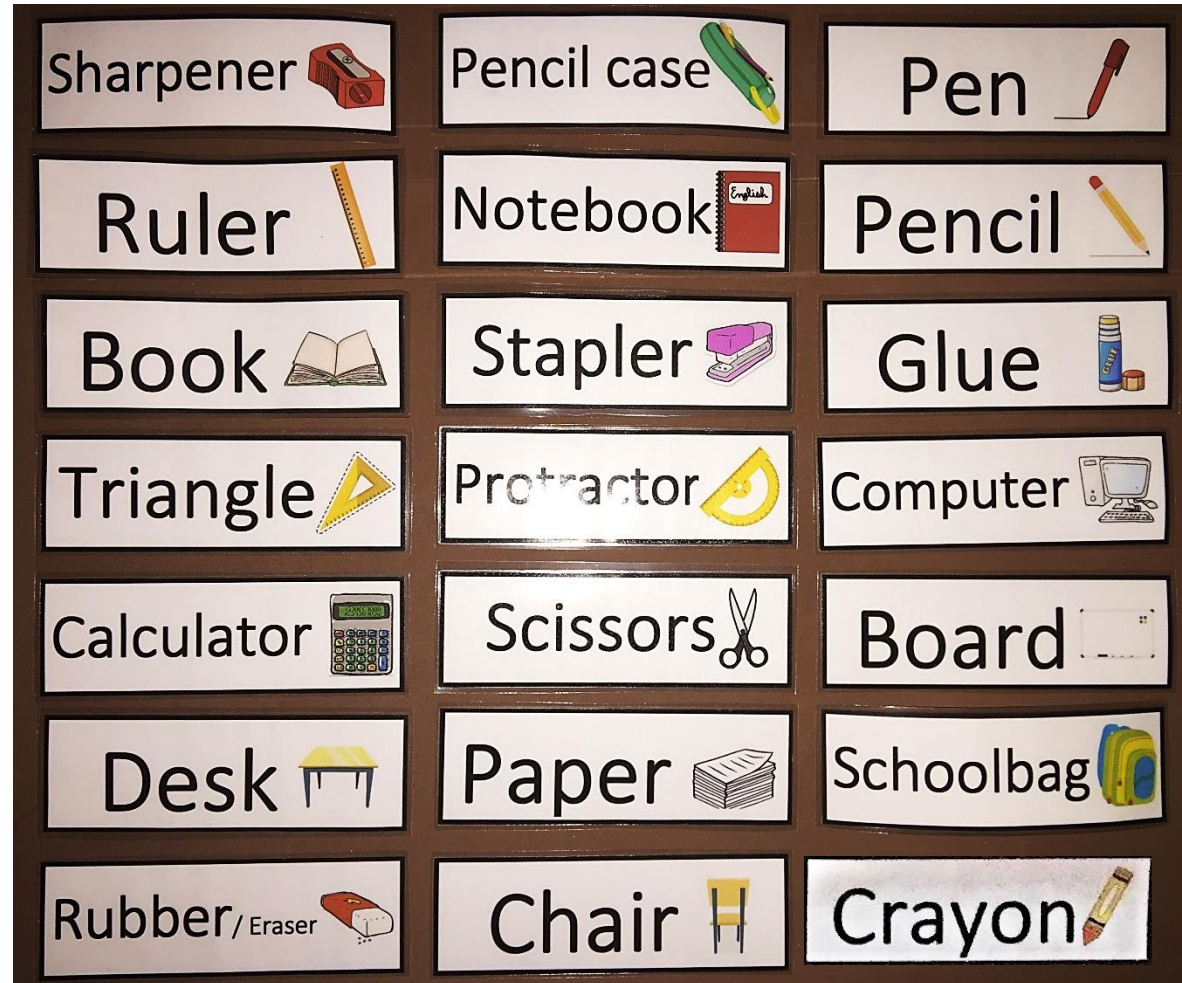
Anexos

Anexo 1 – Poster “Classroom” + *flashcards* de diferentes objetos escolares

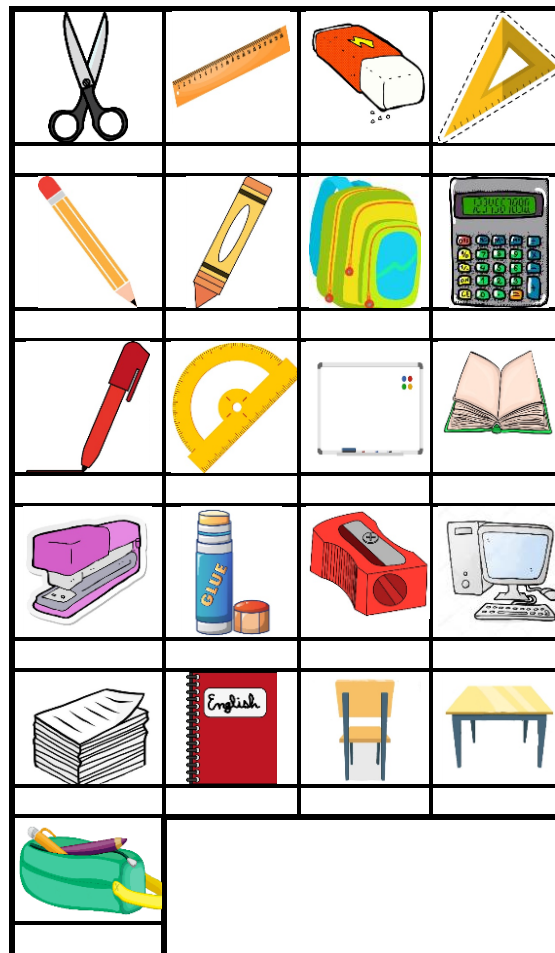




Anexo 2 – Wordcards dos objetos escolares



Anexo 3 – Folha com o material escolar para preencher




Anexo 4 – Jogo digital: Crocodile Board Game – School Supplies



CROCODILE
BOARD GAME

What's this?



A It's a pencil case.

B It's a school bag.

C It's a notebook.

D It's a calculator.

29 31 33

Anexo 5 – Grelha de avaliação

3.º AN

Tema: Material escolar
Data: 15/01/2020

N.º	Nome	Conhecimentos		Capacidades		Atitudes e valores	
		1	2	1	2	1	2
1		3	4	4		4	4
2		4	4	4		4	4
3		3	4	3		4	3
4		4	4	4		4	3
5		4	4	4		4	4
6		3	4	3		4	4
7		4	4	4		4	3
8		4	4	4		4	3
9		4	4	4		4	3
10		4	4	4		4	4
11		4	4	4		4	4
12		NO	NO	NO	NO	NO	NO
13		3	4	3		4	4
14		3	4	3		4	4
15		4	4	4		4	4
16		3	4	3		4	4
17		3	4	3		4	4
18		3	4	3		4	4
19		4	4	4		4	3
20		4	4	4		4	4
21		3	4	3		3	2
22		3	2	3		3	2
23		4	4	4		4	3
24		4	4	4		4	3
25		4	4	4		4	4
26		NO	NO	NO	NO	NO	NO

Escala de avaliação: 1 – Ainda não revela; 2 – Revela razoavelmente; 3 – Revela bem; 4 – Revela muito bem; NO – Não observado (por exemplo, quando o aluno não está presente na aula).

Reflexão:

Iniciei a aula a cantar a música de acolhimento introduzindo uma pequena variação, chamando ao quadro três alunos para servirem de maestros. De seguida, escrevi o sumário no quadro, fazendo as perguntas habituais (qual o número da lição, que dia da semana é hoje, como está o tempo) e os alunos copiaram para o caderno diário.

Após a pequena discussão em grande grupo de como se dizia sala de aula em inglês, houve um aluno que, por ter visto escrito no sumário “Online board game”, chamou-me e disse que já tínhamos ali um objeto da sala de aula, que era “board”, ou seja, quadro. Confirmei que sim, que estava correto, mas que, naquele caso, significava jogo de tabuleiro. Outros alunos prontamente foram-me chamando para dizer que sabiam o nome de este ou aquele objeto de sala de aula em inglês.

Logo quando mostrei o poster da sala de aula semi-completa e o coleí no quadro interativo, pedindo ajuda a um aluno que já tinha copiado o sumário, os alunos mostraram-se entusiasmados e interessados. Assim, a tarefa de colocar os *wordcards* nos sítios corretos, foi recebida com ânimo e com muita vontade de participar pela parte dos alunos.

O jogo digital também foi recebido com entusiasmo. Porém, como era um jogo que os alunos jogaram individualmente (cada um ia ao quadro à vez lançar os dados e responder à pergunta), os restantes alunos começaram a ficar algo desatentos e, conseqüentemente, conversavam mais uns com os outros, o que trouxe algum ruído à sala de aula. Algo que pode ter contribuído também para esta desatenção e barulho conseqüente foi a minha posição na sala, pois precisei de virar as costas momentaneamente à turma. Isto deveu-se a não conseguir utilizar devidamente o quadro interativo, dado que não foi possível clicar com a caneta no quadro, obrigando os alunos a jogarem o jogo no computador (que se encontra numa mesa ao lado do quadro interativo, atrás da secretária do professor).

NM