

**M**

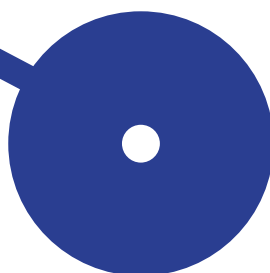
MESTRADO

ENSINO DE INGLÊS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

# **CLIL e recursos hipersensoriais personalizados: simbiose perfeita no ensino e na aprendizagem de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Maria Virgínia Pereira de Figueiredo

04/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

**Maria Virgínia Pereira de Figueiredo**

**CLIL e recursos hipersensoriais personalizados: simbiose perfeita de ensino e aprendizagem de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof. Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

Porto, 06 de abril de 2022

À minha Filha e ao meu Marido.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Marido, pelo apoio incondicional desde o primeiro minuto, mesmo quando tive de tomar decisões mais radicais.

À minha Filha, por ter esperado quando me atrasei e pelas vezes que precisou do seu tempo de férias, para me acompanhar, para que eu não faltasse às aulas deste Mestrado.

Ao Professor Doutor Mário Cruz, pela sua disponibilidade, pelo feedback sempre imediato, pela motivação e pela orientação em todo este percurso. Ser-lhe-ei sempre grata e nunca conseguirei agradecer-lhe o suficiente. É um profissional de excelência com uma competência extraordinária, sendo um exemplo de que não são os títulos e os cargos que fazem os profissionais e muito menos os bons profissionais. Como Professor, o empenho, a dedicação, a exigência e a entrega foram sempre o seu cunho nas suas aulas, sendo um modelo e uma referência, para mim. Obrigada por ter sido meu Professor e ter aceite ser meu Supervisor.

Ao Professor Doutor João Paulo Delgado, pela sua disponibilidade e pelos esclarecimentos legais.

Ao Dr. Paulo Silva, por me ter recebido na Escola, pela sua disponibilidade e por me ter possibilitado colocar as minhas ideias em prática.

Às Alunas e aos Alunos da Turma 4B, por tão bem me terem recebido e acolhido.

*"The longer you can look back, the farther you can look forward."*

*Sir Winston Churchill*

*(March 1944)*

## RESUMO

O presente estudo, realizado em contexto de estágio integrado do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, é o resultado da observação de aulas de Inglês do 1.º CEB e de aulas lecionadas na Prática de Ensino Supervisionada (PES), surgindo da inevitabilidade de querer compreender de que forma o conhecimento, saberes e experiências dos alunos, adquiridos em contexto escolar, bem como aqueles adquiridos no contexto familiar, social e cultural são integrados e conjugados no ensino e aprendizagem de Inglês como disciplina obrigatória do 1.º CEB. Desta forma, foram definidos três fatores a ter em consideração para este estudo com contornos de investigação-ação: a Metodologia, os Recursos usados durante a Prática de Ensino Supervisionada e o Grupo-Turma.

Da pesquisa e análise documental efetuadas para este estudo resultou a adoção da Metodologia *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) –, a qual segue a recomendação do Ministério da Educação e Ciência e está em linha com as recomendações da União Europeia (UE) e do Conselho da Europa (CE), que recomendam ainda vivamente a utilização de estratégias que favoreçam a utilização da língua em contexto, tais como o designado CLIL, que consiste no estudo integrado de uma língua estrangeira com conteúdos de outras disciplinas. A metodologia CLIL oferece aos alunos a oportunidade de usarem uma Língua Estrangeira (LE) num contexto natural (Cruz et al., 2019, p.150).

Aliada à escolha da Metodologia CLIL e, também, com base em pesquisas documentais, observação direta, notas de campo e consulta ao Grupo-Turma, foi efetuada uma seleção e elaboração de Recursos feitos à medida do Grupo-Turma. O trabalho desenvolvido ao longo desta PES teve em consideração o facto de que cada aluno é um indivíduo e visou sempre uma atuação em concordância com o que está definido no documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), cujo o objetivo não é tentar uniformizar, mas sim atuar em conformidade com o quadro de referência criado, que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia.

Os principais resultados obtidos tendem a mostrar que a Metodologia CLIL é integradora, abrangente e inclusiva e que a seleção de recursos variados e hipersensoriais utilizados nas diversas atividades motivam os alunos e fomentam o seu interesse, participação e criatividade na aprendizagem, aquisição e construção das novas aprendizagens da Língua Estrangeira, que no caso desta PES é a Língua Inglesa. A construção de novas aprendizagens sobre os conhecimentos que os alunos já possuem – *scaffolding* – e a inclusão da diversidade dos contextos dos alunos, na Metodologia CLIL funcionam como uma mais-valia e são o elo de ligação com as novas aprendizagens na aquisição de uma nova língua. O projeto CLIL, que não é muito comum nas escolas, mas que é um dos projetos da Escola onde se desenrolou esta PES, prova que “while translanguaging work in schools is still in its infancy and is sometimes even contested in bi/multilingual education programmes, we are beginning to see that all children are capable of competence in additional languages” (Ching & Lin, 2019, p.104), como pudemos verificar pela recetividade dos alunos à Metodologia CLIL adotada na planificação e consecução dos objetivos a que nos propusemos.

**Palavras-chave:** CLIL; Metodologia; Conteúdo; Linguagem, Integração, Aprendizagem; Aquisição; Recursos; Lexical Chunks; Ensino Básico; Ensino Inclusivo; Contexto; Comunicação; Cognição; Cultura; Colaboração; Família; Sociedade.

## ABSTRACT

This study, made under the Master in English Teaching in Primary School (*Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*) integrated internship context, results from the observation of primary school English classes and lectured Supervised Teaching Practice (STP) classes, raising from the inevitable will to understand in what way pupils' knowledge, skills and experiences, acquires at school, as well as those acquired within the family, social and cultural contexts, are integrated and linked in the English language teaching and learning as a compulsory subject in primary school. As such, three factors have been defined to take into consideration for this in the form of investigation-action study: Methodology, Resources used during STP and the Group-Class.

The outcome of the literature research led to the adoption of the Content and Language Integrated Learning (CLIL) Methodology, which complies with the recommendation of the Education and Science Ministry and is also in line with the recommendations of the European Union (EU) and European Council (EC), which strongly advise the usage of strategies that favour the language usage within a context, such as the so called CLIL, consisting on the integrated study of a foreign language with contents from other subjects. "CLIL methodology offers students the opportunity to use a Foreign Language (FL) in a natural context" (Cruz et al., 2019, p.150).

Alongside CLIL Methodology and, based on documentary research, direct observation, field notes and Group-Class consultation, a selection and a Group-Class tailored Resources were made. The work done throughout this STP took into consideration the fact that each pupil is an individual and always aimed towards an alignment with what is defined on the Students Profile Document (Martins et al., 2017), where the objective is not to standardise but rather performing according to the created reference framework, presuming freedom, responsibility, labour value, self-consciousness, family and community insertion, and the participation of the surrounding society.

The main results obtained show that CLIL Methodology is integrative, holistic and inclusive, and that the selection of varied hipersensorial resources used throughout the activities motivate the pupils and promote their interest, participation and creativity in learning, acquiring and building new learning of a Foreign Language, which for this STP is the English Language. The new learning built on the knowledge the pupils already have – scaffolding – and the inclusion of the pupils' diverse contexts work as an added value when applying CLIL Methodology and the connecting link with new learning when acquiring a new language. The CLIL project, which is not very common in our schools, is one of the projects of the school where this STP took place, proves that "while translanguaging work in schools is still in its infancy and is sometimes even contested in bi/multilingual education programmes, we are beginning to see that all children are capable of competence in additional languages" (Ching & Lin, 2019, p.104), as we were able to check by the pupils' positive response to the CLIL Methodology we adopted in our planning and the achievement of the objectives we aimed at.

**Keywords:** CLIL; Methodology; Content; Language; Integration; Learning; Acquisition; Resources; Lexical Chunks; Primary Education; Inclusive Learning; Context; Communication; Cognition; Culture; Collaboration; Family; Society.

## LISTA DE siglas

AE – Aprendizagens Essenciais  
AEI – Aprendizagens Essenciais de Inglês  
AILC – Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos  
AmE – American English  
AR – Assembleia da República  
BrE – British English  
CE – Conselho da Europa  
CEB – Ciclo do Ensino Básico  
CLIL – Content, Language and Integrated Learning  
DRE – Diário da República Eletrónico  
EB – Ensino Básico  
EC – European Council  
EE – Encarregado(s) de Educação  
ETI – Escola a Tempo Inteiro  
EU – European Union  
I-A – Investigação-Ação  
LE – Língua Estrangeira  
LI – Língua Inglesa  
LM – Língua Materna  
L1 – Language/Língua 1  
L2 – Language/Língua 2  
MC – Metas Curriculares  
MD – Manual Digital  
MCI- Metas Curriculares de Inglês  
MEC – Ministério da Educação e Ciência  
PA – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória  
PES – Prática de Ensino Supervisionada  
PI – Professor de Inglês  
PT – Professor Titular  
QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas  
RAM – Região Autónoma da Madeira  
SLA – Second Language Acquisition  
SRE – Secretaria Regional de Educação  
STP – Supervised Teaching Practice  
TPR – Total Physical Response  
UE – União Europeia

# LISTA DE FIGURAS

Figura 1 .....	23
Figura 2 .....	23
Figura 3 .....	23
Figura 4 .....	40
Figura 5 .....	47
Figura 6 .....	52
Figura 7.....	58
Figura 8 .....	85
Figura 9 .....	85
Figura 10 .....	86
Figura 11 .....	86
Figura 12.....	91
Figura 13 .....	100
Figura 14 .....	266
Figura 15.....	266
Figura 16 .....	267
Figura 17.....	267
Figura 18 .....	268
Figura 19 .....	268
Figura 20 .....	269
Figura 21.....	269
Figura 22.....	270
Figura 23.....	270
Figura 24 .....	271
Figura 25.....	271
Figura 26 .....	296
Figura 27 .....	297
Figura 28 .....	297
Figura 29 .....	298
Figura 30 .....	298

<b>Figura 31</b> .....	<b>299</b>
<b>Figura 32</b> .....	<b>300</b>
<b>Figura 33</b> .....	<b>300</b>
<b>Figura 34</b> .....	<b>301</b>
<b>Figura 35</b> .....	<b>301</b>
<b>Figura 36</b> .....	<b>302</b>
<b>Figura 37</b> .....	<b>310</b>
<b>Figura 38</b> .....	<b>310</b>
<b>Figura 39</b> .....	<b>310</b>
<b>Figura 40</b> .....	<b>310</b>
<b>Figura 41</b> .....	<b>311</b>
<b>Figura 42</b> .....	<b>311</b>

# LISTA DE TABELAS

Tabela 1.....	11
---------------	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.....	67
Gráfico 2.....	68
Gráfico 3.....	68
Gráfico 4.....	69
Gráfico 5.....	69
Gráfico 6.....	70
Gráfico 7.....	71
Gráfico 8.....	71
Gráfico 9.....	72
Gráfico 10.....	73
Gráfico 11.....	73
Gráfico 12.....	74
Gráfico 13.....	74
Gráfico 14.....	75
Gráfico 15.....	76
Gráfico 16.....	77
Gráfico 17.....	77
Gráfico 18.....	78
Gráfico 19.....	79
Gráfico 20.....	80
Gráfico 21.....	80
Gráfico 22.....	81
Gráfico 23.....	81
Gráfico 24.....	82
Gráfico 25.....	95
Gráfico 26.....	96

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – INGLÊS NO 1.º CEB: CONTEXTUALIZAR, REFLETIR, OUVIR E PLANIFICAR PARA INCLUIR, APRENDER E ENSINAR – SUSTENTAÇÃO NA AQUISIÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	2
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DOS CONTEXTOS DO INGLÊS NO 1.º CEB EM PORTUGAL: A DISCIPLINA E O PROFESSOR .....	3
1.1. INGLÊS NO 1.º CEB.....	3
1.1.1. IMPLEMENTAÇÃO E FUNCIONAMENTO COMO AEC.....	3
1.1.2. INGLÊS: DE AEC A DISCIPLINA CURRICULAR.....	6
1.2. SER PROFESSOR DE INGLÊS NO 1.º CEB: DA FORMAÇÃO À REFLEXÃO E PLANIFICAÇÃO .....	8
1.2.1. QUEM É O PROFESSOR DE INGLÊS NO 1.º CEB E A IMPORTÂNCIA DA COLABORAÇÃO.....	8
1.2.2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS NO 1.º CEB.....	12
1.2.3. O PROFESSOR REFLEXIVO.....	16
1.2.4. A IMPORTÂNCIA DA PLANIFICAÇÃO NA AÇÃO DO PROFESSOR – PLANIFICAR: PORQUÊ?, PARA QUÊ? E PARA QUEM? .....	20
CAPÍTULO II – INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: DOS <i>LEXICAL CHUNKS</i> AOS RECURSOS DE AULA – A IMPORTÂNCIA DOS CONTEXTOS .....	24
2.1. A AQUISIÇÃO E A APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA E A MAIS-VALIA DO USO DE <i>LEXICAL CHUNKS</i> .....	24
2.2. RECURSOS E ESTRATÉGIAS: DE HIPER-SENSORIAIS A MOTIVACIONAIS E DE AFETIVAS A SOCIAIS.....	31
CAPÍTULO III – CLIL NO CONTEXTO DE ENSINO DE INGLÊS NO 1.º CEB: INTEGRAÇÃO, COLABORAÇÃO E CONTEXTO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	45
3.1. CLIL: INTEGRAR E CONTEXTUALIZAR – DO NÚCLEO FAMILIAR AO NÚCLEO ESCOLAR .....	46
3.2. CLIL: DEFINIÇÃO E SELEÇÃO DA METODOLOGIA ADOTADA NO CONTEXTO GRUPO-TURMA.....	49
3.3. CLIL E OS 4C: A OUSADIA DE UMA NOVA EQUAÇÃO.....	56
PARTE II – “PORQUE SOU CRIANÇA!”: A IMPORTÂNCIA DA METODOLOGIA CLIL – DOS CONTEXTOS AOS RECURSOS E MATERIAIS DE AULA, UMA INVESTIGAÇÃO COM OLHAR CRÍTICO SOBRE O ENSINO DE INGLÊS NO 1.º CEB .....	59

CAPÍTULO I – DESENHO EMPÍRICO.....	60
1.1.    METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO .....	60
1.2.    QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO .....	63
1.3.    OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	64
1.4.    CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO .....	64
CAPÍTULO II – ANÁLISE DOS RESULTADOS: DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS SOBRE A DISCIPLINA DE INGLÊS ÀS ESTRATÉGIAS PENSADAS E IMPLEMENTADAS NAS AULAS.....	66
2.1.    ANÁLISE DAS OPINIÕES DOS ALUNOS SOBRE A DISCIPLINA CURRICULAR DE INGLÊS .....	66
2.2.    ESTRATÉGIAS PENSADAS E USADAS NAS PLANIFICAÇÕES .....	82
2.3.    ESTRATÉGIAS IMPLEMENTADAS NAS AULAS DE INGLÊS.....	87
2.3.1.    METODOLOGIA CLIL .....	87
2.3.2.    OS RECURSOS DIDÁTICOS .....	89
2.4.    ANÁLISE DAS OPINIÕES DOS ALUNOS SOBRE OS RECURSOS E ATIVIDADES DURANTE A PES.....	95
CONCLUSÕES FINAIS: EM FUNÇÃO DOS RESULTADOS, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E CAMINHOS FUTUROS – OLHAR E APRENDER COM O PASSADO PARA PLANIFICAR O FUTURO.....	97
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	103
ANEXOS.....	113
ANEXO 1 – PLANO DE UNIDADE: ANIMAL SURVIVAL (UNIT 2).....	113
ANEXO 2 – PLANIFICAÇÃO: AULA N.º 1 (UNIT 2).....	126
ANEXO 3 – PLANIFICAÇÃO: AULA N.º 2 (UNIT 2).....	134
ANEXO 4 – PLANIFICAÇÃO: AULA N.º 3 (UNIT 2).....	141
ANEXO 5 – PLANIFICAÇÃO: AULA N.º 4 (UNIT 2).....	149
ANEXO 6 – PLANIFICAÇÃO: AULA N.º 5 (UNIT 2).....	157
ANEXO 7 – PLANIFICAÇÃO: AULA N.º 6 (UNIT 2).....	163
ANEXO 8 – PLANO DE UNIDADE: KEEPING HEALTHY (UNIT 3).....	172
ANEXO 9 – PLANIFICAÇÃO: AULA N.º 1 (UNIT 3).....	185
ANEXO 10 – PLANIFICAÇÃO: AULA N.º 2 (UNIT 3).....	198
ANEXO 11 – PLANIFICAÇÃO: AULA N.º 3 (UNIT 3).....	210
ANEXO 12 – PLANIFICAÇÃO: AULA N.º 4 (UNIT 3).....	222
ANEXO 13 – PLANIFICAÇÃO: AULA N.º 5 (UNIT 3).....	236

ANEXO 14 – PLANIFICAÇÃO: AULA N.º 6 (UNIT 3).....	250
ANEXO 15 – OS RECURSOS DIDÁTICOS.....	266
1. APRESENTAÇÕES POWERPOINT.....	266
2. REALIA .....	269
3. VÍDEOS / FILMES / MÚSICAS.....	270
4. FICHAS.....	272
4.1. FICHA 1 (UNIT 2 – LESSON 1).....	272
4.2. FICHA 2 (UNIT 2 – LESSON 2).....	274
4.3. FICHA 3 (UNIT 2 – LESSON 3).....	276
4.4. FICHA 4 (UNIT 2 – LESSON 4) .....	278
4.5. FICHA 5 (UNIT 2 – LESSON 5).....	280
4.6. FICHA A (UNIT 3 – LESSON 1) .....	281
4.7. FICHA B (UNIT 3 – LESSON 2).....	283
4.8. FICHA C (UNIT 3 – LESSON 3).....	285
4.9. FICHA D (UNIT 3 – LESSON 4) .....	287
4.10. FICHA E (UNIT 3 – LESSON 5).....	290
4.11. FICHA F (UNIT 3 – LESSON 6).....	293
5. JOGOS.....	296
5.1. TIRAR OBJETOS DE UM SACO.....	296
5.2. CARTÕES COM IMAGENS.....	297
5.3. CARTÕES COM INDICAÇÕES E INSTRUÇÕES .....	298
5.4. IMAGENS MAGNÉTICAS .....	299
5.5. OUTROS JOGOS.....	300
6. <i>PICTURE BOOKS</i> .....	301
7. PÁGINA WEB.....	302
ANEXO 16 – QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS (UNIT 2).....	303
ANEXO 17 – <i>KWL-CHART</i> (UNIT 3).....	304
ANEXO 18 – QUESTIONÁRIO FINAL AOS ALUNOS RELATIVO À PES.....	305
ANEXO 19 – ALGUNS DOS TRABALHOS REALIZADOS PELOS ALUNOS .....	310

## INTRODUÇÃO

Este trabalho, que se pretende que seja um trabalho reflexivo, é o resultado de muitas leituras, pesquisas, observações atentas e anotações que foram efetuadas ao longo não só deste Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas, também, o resultado de observações e experiência pessoal, como mãe/Encarregado de Educação (EE)/familiar de crianças que viveram a implementação do ensino de Inglês no 1.º CEB como AEC e, posteriormente, como Disciplina Curricular – nesta última, por meio do Decreto-Lei n.º 176/2014, onde é definida a introdução do ensino da Língua Inglesa (LI) “com caráter obrigatório a partir do 3.º ano de escolaridade e se estabelece o seu ensino obrigatório por um período de sete anos consecutivos” (MEC, 2014, p.6065) – do 3.º ao 9.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por isso, apresentamos alguns registos que foram efetuados mesmo antes de ter decidido optar por este Mestrado, mas que se consideram pertinentes, para entender muitas das observações e constatações efetuadas ao longo desta PES, tendo sido simultaneamente o percurso pessoal e o gosto pela Língua e Cultura Inglesas, que me trouxeram até aqui.

Outro fator que sempre suscitou interesse – também resultado de experiências pessoais com casais amigos e professores, em que um dos elementos não tem no Português a sua Língua Materna (LM) –, é a facilidade com que os filhos destes – quer tenham chegado a viver e a frequentar o ensino num país estrangeiro de língua diferente de um dos seus pais, ou não – adquirem e dominam, pelo menos, uma segunda língua. Ainda maiores são o fascínio e a curiosidade suscitados pela forma como desde muito cedo dominam as duas línguas, até porque se cada um dos pais fala a sua LM com os filhos, para os filhos qual será a sua Língua Materna, ou serão as duas Línguas Maternas? Embora aprofundar esta questão me pareça ser já da esfera de competência da Línguística Aplicada, não sendo, por isso, aqui aprofundada, é crucial, para perceber a importância que os contextos, onde os alunos se inserem, têm na aquisição e aprendizagem, neste caso, de uma segunda língua.

Consciente das minhas responsabilidades como mãe e educadora, este não seria, certamente, um trabalho que teria apresentado há vinte e poucos anos atrás, aquando da minha licenciatura em Ensino de Inglês e Alemão, pela Universidade do Minho. Hoje, as minhas vivências e experiências pessoais e profissionais levam-me a refletir, a questionar e a procurar obter respostas, que dificilmente faria há vinte anos atrás, tal como ver e correlacionar o ensino e a aprendizagem com outras áreas que via como extrínsecas a esta dicotomia. Esta é, também, a forma como o trabalho desenvolvido nesta PES foi concebido, sempre com a perspetiva de que o ensino e a aprendizagem vão para além do que acontece dentro de uma sala de aula e até dos muros que delimitam o espaço físico que é a Escola. O ensino e a aprendizagem não são o resultado do que trazemos para a Escola e o que dela levamos, mas, sim, o resultado da simbiose desta inter-relação entre o externo (*out*) e o interno (*in*) à Escola.

**PARTE I – INGLÊS NO 1.º CEB: CONTEXTUALIZAR, REFLETIR, OUVIR  
E PLANIFICAR PARA INCLUIR, APRENDER E ENSINAR -  
SUSTENTAÇÃO NA AQUISIÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES DE  
UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

# **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DOS CONTEXTOS DO INGLÊS NO 1.º CEB EM PORTUGAL: A DISCIPLINA E O PROFESSOR**

Neste capítulo, serão apresentados e analisados alguns dos documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência (MEC), os quais se consideraram e consideram pertinentes para a contextualização e sustentação deste estudo e para a planificação das aulas de Prática de Ensino Supervisionada, pretendendo-se fazer um enquadramento temporal das diferentes etapas da introdução do Inglês como disciplina curricular.

Não se pretende fazer, aqui, uma exploração exaustiva do conteúdo de todos os documentos que implementaram a disciplina de Inglês, seja como AEC ou Disciplina Curricular, nem tão pouco aos documentos orientadores e seus domínios – até porque os mesmos estão disponíveis a todos, para consulta –, mas sim uma análise crítica a partes do seu conteúdo e estrutura, que fazem com que, ainda hoje, prevaleça alguma disfuncionalidade na forma como a disciplina de Inglês é vista e entendida e, por inerência, o Professor de Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Daí que seja pertinente fazer-se uma abordagem ao papel do Professor, com uma abordagem específica ao papel do Professor de Inglês (PI), no contexto do 1.º CEB.

## **1.1. INGLÊS NO 1.º CEB**

Ao longo deste ponto, irá ser feita uma breve contextualização da implementação do Inglês no 1.º Ciclo, desde o seu surgimento como disciplina facultativa de oferta extra curricular a disciplina curricular obrigatória.

### **1.1.1. IMPLEMENTAÇÃO E FUNCIONAMENTO COMO AEC**

Apesar de ser prática comum em vários países da Europa desde os anos 80 do século passado, em Portugal a introdução do ensino de inglês verificou-se, apenas, em 2005 – à exceção da Região Autónoma da Madeira (RAM), onde tal começou a acontecer, ainda que em “fase experimental”, em 1995 (SRE, 2013, WEB), tendo sido designado de Escola a Tempo Inteiro (ETI). A medida visava colmatar o isolamento. Este projeto (ETI), com características distintas do modelo nacional, “permitia o acesso a pelo menos uma língua estrangeira ainda no 1.º ciclo, tendo-se tornado uma realidade para a maior parte dos alunos madeirenses e no qual se integraram, também, as salas de creche” (Oliveira, 2018, WEB). Em 1998,

foi definido pela Portaria n.º 133/98 o “Regime de Criação e Funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro”(SRE,1998, p.1), que passou a ser implementada em todas as escolas da RAM.

A introdução do ensino de inglês, em 2005, em Portugal oficializa-se por despacho, Despacho n.º 14 753/2005 (entretanto já revogado). O objetivo desta medida teria em conta os padrões europeus de forma a recuperar algum do atraso do sistema educativo português, promovendo a formação pela aquisição de competências fundamentais, apostando no desenvolvimento do ensino básico, nomeadamente na generalização do ensino do inglês desde o 1.º CEB (MEC, 2005, pp.9785). No entanto, poder-se-á considerar esta medida como parca e antígona, uma vez que não se atribui ao ensino de inglês a importância de disciplina curricular e é, ainda, mencionado, que o desenvolvimento do programa não pode perturbar o normal funcionamento das actividades curriculares dos alunos ou do estabelecimento de ensino.

O mesmo Despacho, o Despacho n.º 14 753/2005 - 2.ª série, que considera, entre outros, a aprendizagem do inglês no 1.º CEB como “essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural” (MEC, 2005, p.9785), estando “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” (ibidem), além de não atribuir um carácter nem obrigatório, nem universal a esta implementação, deixa-a ao critério de parcerias com terceiros – parcerias essas que serão constituídas com agrupamentos de escolas e escolas agrupadas e não agrupadas. Desta forma, o ensino de inglês, não sendo nem obrigatório, nem universal, contraria o publicado no referido Despacho, no qual consta que a oferta do ensino de inglês no 1.º ciclo do ensino básico assume também o objectivo de promoção de igualdade de oportunidades perante o sistema educativo (MEC, 2005).

Por isso, a forma desorganizada e até um pouco anárquica como a introdução do ensino de Inglês como Língua Estrangeira (LE) foi feita no 1.º CEB, viria a ser notícia – não pelas melhores razões –, em alguns jornais como, por exemplo, no *Diário de Notícias*, onde aparece noticiado que apenas 25% das instituições de ensino do 1.º CEB, ou seja, cerca de duas mil instituições e, conseqüentemente, apenas cerca de 25 mil alunos seriam abrangidos por esta medida destinada apenas aos alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade e em regime extra-curricular (inserida na oferta já existente de outras Actividades de Enriquecimento Curricular – AEC) e seria implementada nas escolas de forma opcional, ficando a sua introdução nas escolas ao critério das entidades, que reunissem os requisitos(DN, 2005, WEB). Em outubro de 2005, o assunto da introdução do inglês no 1.º CEB volta a ser notícia pela negativa, com a indicação de que “14 concelhos não serão abrangidos por esta medida”(Jesus, 2005, WEB), e pela positiva, com a indicação de que a medida vai abranger “mais de sete mil escolas primárias e 183 mil alunos”, ou seja, cerca de 87% dos alunos de todo o País, ficando no ar a garantia, de que no próximo ano letivo 2006/2007, todos os

alunos serão abrangidos (Jesus, 2005, WEB). Quer esta garantia, quer os números divulgados sobre os alunos abrangidos contrariam a afirmação do Despacho, de que a oferta do ensino de inglês no 1.º CEB assume também o objetivo de promoção de igualdade de oportunidades perante o sistema educativo (MEC, 2005). Nóvoa (2009, p.12) refere, que se “deve assegurar que todas as crianças adquirem uma base comum de conhecimentos”, o que nos permite afirmar, que se há alunos excluídos, não há promoção de igualdade de oportunidades no sistema educativo.

O Despacho n.º 14 753/2005 (2.ª série) menciona, ainda, a existência de um programa da disciplina extra-curricular de inglês, designado *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (MEC, 2005, p.9785). Nas orientações, o próprio programa está pensado e estruturado como se de uma disciplina curricular se tratasse e não de uma AEC. Nele estão definidos, entre outros, “temas para o ensino e aprendizagem do Inglês” e “avaliação” (Bento et al., 2005, pp. 14 e 29). No caso da avaliação, embora seja referida uma avaliação *formativa*, há ainda indicação para que “seja feito pelo professor a manutenção de um registo individual do desempenho e progresso de cada aluno em grelhas de verificação” (Bento et al., 2005, p.29), grelhas essas que ficam ao critério de cada professor e “cujo preenchimento irá possibilitar a recolha e organização de dados essenciais para a elaboração de relatórios de avaliação no final de cada período letivo”(ibidem). Como refere Araújo (Oliveira, 2009, WEB), “as AEC estão pensadas para ser aulas” e no caso da AEC de Inglês, foi definida uma série de conteúdos, cuja aprendizagem será avaliada. Uma vez que o programa é para o 1.º CEB e que estão abrangidos os 3.º e 4.º anos, no programa não é claro se todos os temas serão abordados no 3.º ano – e, nesse caso, que temas serão abordados no 4.º ano e onde está o programa para o 4.º ano –, ou se os temas serão divididos pelos dois anos letivos (3.º e 4.º), apesar de não haver indicação de como serão divididos e se fica ao critério do professor essa divisão. Também não há indicação sobre o que fazer, caso os resultados recolhidos nas grelhas de verificação não sejam favoráveis/positivos.

Há ainda a salientar, neste Despacho n.º 14 753/2005 (2.ª série), que “o desenvolvimento do programa não pode perturbar o normal funcionamento das actividades curriculares dos alunos ou do estabelecimento de ensino” (MEC, 2005, p.9786). Esta afirmação vem uma vez mais contradizer a ideia de introdução e implementação de uma nova disciplina, cuja aprendizagem é considerada essencial, que beneficie e abranja todos os alunos, quando, na realidade, não abrange todos os estabelecimentos de ensino e, por inerência, todos os alunos. Mais ainda, sendo uma atividade extra-curricular, é de carácter facultativo e a sua frequência vai depender não só da vontade e interesse dos pais e EE em manterem os seus filhos nas escolas após o tempo curricular, como da sobreposição de atividades não letivas dos filhos/educandos com a oferta extra-curricular de Inglês, que decorrerá após as atividades curriculares. Pode-se, então, afirmar, que não há igualdade nesta implementação, não só porque a medida não abrange todos os alunos nem todas as escolas, mas também porque cria diferenças de conhecimentos entre os

alunos que frequentam estas aulas e os que não as frequentam. Seria importante analisar o impacto que esta medida teve, posteriormente, na aprendizagem, aquando da frequência da disciplina de Inglês no 5.º ano de escolaridade, quando estes alunos passaram a frequentar o 2.º CEB. Por exemplo, se apenas metade ou 1/3 dos alunos frequentou a AEC de Inglês, vamos ter alunos num mesmo grupo-turma, que partem em vantagem em relação aos restantes elementos da turma, existindo uma situação de desigualdade, a qual é criada pelo próprio sistema educativo, porque não considerou a disciplina como de frequência obrigatória, mas sim facultativa.

### **1.1.2. INGLÊS: DE AEC A DISCIPLINA CURRICULAR**

É em setembro de 2013, na abertura do ano letivo 2013/2014, que o então Ministro da Educação anuncia que pretende que a disciplina de inglês passe a ser curricular e obrigatória. O Decreto-Lei n.º 176/2014 vem determinar a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, já no ano letivo 2015/2016, com, pelo menos, duas horas semanais (MEC, 2014, pp.6064-6067). Logo aqui fica a ideia de indefinição: no mínimo há a oferta de duas horas semanais, mas, se a escola entender, pode haver uma oferta maior. Mais uma vez, o critério não é uniforme nem universal, o que afeta o ritmo de aprendizagem dos alunos e a forma como os conteúdos programáticos são lecionados. Há alunos que poderão beneficiar de mais horas e de maior exposição à LI e outros não.

De forma a homogeneizar e tornar congruente o ensino da LI no 1.º CEB – o que logo à partida é idílico, se o número de aulas é diferente de escola para escola – foram, segundo o Decreto-Lei 176/2014, definidas metas curriculares para o 1.º CEB e foi efetuada a “consequente adequação das metas curriculares dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, tendo em vista os níveis desejáveis a atingir do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” (MEC, 2014, p.6065). Numa análise mais detalhada, fica a ideia, que as Metas Curriculares de Inglês (MCI) do 1.º CEB não foram pensadas de forma exclusiva para o ensino de Inglês no 1.º CEB, sendo antes uma desconstrução das MCI que existiam para o 5.º ano de escolaridade, em que a cada domínio foram retirados itens, talvez por terem sido considerados mais básicos, acabando por resultar num documento desestruturado – e de certo modo disruptivo –, ao mesmo tempo que é condicionante. Por sua vez, analisando e comparando as MCI de 2013 com as MCI de 2015, é possível verificar que há, ainda, muitos pontos que estão definidos principalmente para o 4.º ano iguais aos definidos para o 5.º ano. Além do mais, a indicação específica dos exemplos que constam nas MCI de 2015 são condicionantes do trabalho do PI e concentram-se, na sua larga maioria, na introdução de vocabulário e gramática apresentados por secções fracionadas. Provavelmente, teria feito mais sentido um documento fundamentado e estruturado tal como o *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Bento et al., 2005) que, apesar de não especificar os temas por ano escolar, foi

estruturado de forma a que o processo de aprendizagem fosse “transversal às aprendizagens em todo o currículo do 1.º CEB” (Bento et al., 2005, p.30), com ênfase na oralidade e audição, passando pela referência à leitura e escrita como medidas de apoio nestes níveis e que peca por excesso, quanto à panóplia de manuais que consta de uma lista que serve de referência aos professores. Relativamente ao processo de aprendizagem de inglês e à sua transversalidade às aprendizagens em todo o currículo do 1.º CEB, é algo que também é referido no Relatório Técnico (Gregório et al., 2014), falando da integração do Inglês no 1.º CEB e – sugerido pelos especialistas consultados para o efeito – tendo como “modelo preferencial de ensino a AILC (Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos)” (Gregório et al., 2014, p.31), mais comumente referenciado como Content and Language Integrated Learning através da sigla CLIL e que será aqui analisado no Capítulo III. Este modelo de ensino, segundo o Relatório Técnico, tem “o duplo objetivo de ensinar línguas e conteúdos, implicando uma aprendizagem transversal de conteúdos do currículo através da língua estrangeira” (ibidem), mas acaba por ser completamente exterminado pelas MCI com recurso a manuais estruturados de forma fracionada, tal como disposto no documento MCI. Em 2018, o documento as *Aprendizagens Essenciais de Inglês* (AEI) para o 3.º e 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB, em vigor desde julho de 2018, vem substituir o documento *Metas Curriculares de Inglês*. O documento *Aprendizagens Essenciais de Inglês* (DGE, 2018) não só está enquadrado com os descritores do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), como se centra no desenvolvimento de competências do aluno em vez de se centrar na especificidade dos conteúdos. No entanto, a adoção e uso de manuais irão condicionar a implementação plena das AEI, assunto que iremos desenvolver mais adiante.

## 1.2. SER PROFESSOR DE INGLÊS NO 1.º CEB: DA FORMAÇÃO À REFLEXÃO E PLANIFICAÇÃO

Neste ponto, procura-se caracterizar e enquadrar o Professor de Inglês do 1.º Ciclo no panorama escolar atual, quer desde o momento em que a disciplina de inglês surge como AEC, quer atualmente como disciplina curricular do 1.º CEB, numa perspetiva de compreender a sua relação com a Escola do 1.º CEB, bem como com os demais professores do 1.º CEB. É, ainda, abordada a importância da formação, da reflexão e da planificação, nas funções do professor – neste caso específico, do PI do 1.º CEB –, como parte de um processo de aprendizagem pessoal, que é contínuo e que deve constituir-se num melhor desempenho das suas funções, que não estagnam nem se limitam com a obtenção da formação científica e pedagógica inicial.

### 1.2.1. QUEM É O PROFESSOR DE INGLÊS NO 1.º CEB E A IMPORTÂNCIA DA COLABORAÇÃO

Ao consultar a definição de *professor* em alguns dicionários, com mais ou menos especificidades, são comuns as definições: “pessoa cuja profissão é ensinar numa escola/estabelecimento de ensino”; “aquele/indivíduo que ensina” e “aquele que é versado/entendido em alguma coisa; perito”. O Despacho n.º 14 753/2005 (2.ª série), que introduz o ensino de Inglês no 1.º CEB como AEC, define, ainda, orientações quanto aos requisitos de habilitação dos professores de inglês. Diz o referido Despacho, que “*Professores de inglês* são as pessoas que ministrarão o ensino de Inglês no âmbito do programa e que fica ao critério das entidades e parcerias aprovadas” (DRE, 2005, p.9786). Até à data de promulgação do referido Despacho n.º 14 753/2005 (2.ª série), nunca se havia dado importância e/ou atenção à necessidade de formação de Professores de Inglês (PI) para este nível específico de ensino, não havendo qualquer instituição de ensino superior – Politécnico ou Universidade – que preparasse e formasse professores de Inglês para o 1.º CEB, apesar dos cursos oferecidos, por exemplo, pela Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, em Pós-graduação em Ensino Precoce da Língua Inglesa e da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, em Mestrado em Ensino Precoce de Inglês, que, embora contribuíssem para o desenvolvimento da profissionalidade docente do PI de outros níveis de ensino, estes cursos pioneiros no país não incluíam unidades curriculares de PES. Os professores de Inglês que lecionavam nas AEC, cuja informação relativa aos registos biográficos era partilhada, tinham de, ao candidatar-se, apresentar como prova da sua aptidão o seu Curriculum Vitae, no qual devia constar a identificação pessoal, habilitações literárias e profissionais, formação profissional, experiência

profissional e quaisquer outros elementos relevantes, bem como comprovativos das habilitações académicas e da experiência de trabalho docente com crianças e jovens. No entanto, é o ponto 5 do referido Despacho n.º 14 753/2005 (2.ª série), que deixa transparecer, que as habilitações literárias e formação e experiência profissional não têm de ser especificamente em ensino de Inglês, ao acrescentar que “poderão ser admitidas como comprovativo do domínio do inglês, para além dos certificados e comprovativos das licenciaturas neste âmbito, as certificações já reconhecidas internacionalmente, nomeadamente o Certificate of Proficiency in English (CPE) e o Certificate in Advanced English (CAE) de Cambridge/ALTE (Association of Language Testers in Europe)” (MEC, 2005, p.9786). Há nesta seleção e atribuição do professor à disciplina de Inglês AEC um total descrédito e desprestígio do Professor e do Professor de Inglês e um total desprezo pelo ensino e pela disciplina em si. Entende-se a lacuna de Professores de Inglês profissionalizados para o 1.º CEB, mas não se entende colmatar esta falha com alguém que não é, como diz a definição de *professor* “perito na área”. Não querendo melindrar nenhuma disciplina em concreto, querendo apenas focar e enfatizar o quão despropositado isto é, se no 1.º CEB os alunos tivessem um professor por cada disciplina curricular obrigatória, seria como preencher a falta de professores, por exemplo, de matemática com professores ou profissionais de outras áreas, que tivessem um certificado obtido com algumas horas de formação e que atestasse que sabem fazer contas. De seguida, diriam os professores de matemática profissionalizados: “mas não basta saber fazer contas!”. Neste momento, *It's just a thought* / *But I've noticed somethin' strange* / *Gettin' harder to explain* são os primeiros versos da canção *It's just a thought*, do álbum *Pendulum*, do grupo *Creedence Clearwater Revival*, que, de repente, me vêm ao pensamento e me deixam a refletir sobre toda esta situação, porque, por exemplo, a forma como atualmente os alunos do 1.º CEB aprendem a fazer cálculos é diferente da forma como que me foi ensinada quando eu frequentei o 1.º CEB e, para poder acompanhar e ajudar a minha filha, tive de aprender a fazer os cálculos tal como ela os aprendeu a fazer, apesar de eu saber “fazer contas”. Assim como não basta saber fazer contas para se ser Professor de Matemática, não basta uma qualquer formação em inglês para se ser PI, mas, na verdade, isto acontece, ainda hoje, ao nível, por exemplo, da AEC de Inglês. Tal não dignifica, de forma alguma, o papel já de si tão frágil dos professores e especificamente do PI. Nóvoa (1992, p.23) refere que “é preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores”. Se enquadrarmos esta afirmação no enquadramento das decisões políticas sobre educação tomadas ao longo de anos e anos, esta afirmação será sempre atual, até nos próximos anos. Tomam-se decisões que afetam a vida profissional de vários docentes e, mais ainda, a aprendizagem de milhares de alunos que dependem de professores com formação inicial desadequada ou desajustada e permanecemos num ciclo vicioso. As decisões tomadas ao nível da implementação da disciplina de Inglês – quer como AEC, quer curricular – demonstram que as decisões são tomadas sem uma visão global e realista das realidades envolventes.

Começa-se a construção da casa pelo telhado e, aqui, começa-se a implementação de uma nova disciplina, sem estarem reunidas as condições para tal. A pensar-se na implementação de uma nova disciplina num ciclo para o qual não havia formação de profissionais, dever-se-ia ter começado pela formação profissional de professores, que depois seriam integrados na nova disciplina a lecionar.

Em algumas escolas do EB do 1.º CEB, onde realizei a minha PES, foi-me possível observar a interação e integração do PI com os restantes professores, na sua maioria Professores Titulares (PT). Do ponto de vista das relações interpessoais entre o PI e os PT, o PI é visto, na maioria das escolas/agrupamentos, como um elemento externo. Há PI que lecionam em mais do que uma escola, não tendo uma presença constante numa só escola. Por exemplo, numa escola de um agrupamento estava afixada uma lista com os aniversários de todo o pessoal docente e discente, à exceção do aniversário do PI. Ninguém se tinha lembrado do PI e de colocar o seu nome na lista. Este é um dos exemplos da dificuldade de integração do PI na(s) escola(s). Os alunos estão, na sua maioria, 2 horas por semana com o PI. Na sala de aula, de uma forma geral, o PT toma o espaço como seu e o PI tem de pedir e perguntar, entre outros, onde pode afixar os trabalhos dos alunos. Por sua vez, alguns PI têm definido desde o início do ano letivo um espaço, que foi cedido pelo PT, que está reservado à afixação dos trabalhos da disciplina de Inglês. Não vou, sequer, aprofundar a questão da localização dos alunos na sala, porque estes já se encontram sentados nos seus lugares, nos lugares que o PT definiu para os alunos. E se tal distribuição resulta para as aulas do PT, pode não resultar para as aulas do PI. No entanto, já presenciei situações, em escolas do 1.º CEB, em que qualquer alteração carece do aval do PT ou da sua autorização, pois são os próprios alunos a dizer “a professora disse que eu me sentava aqui”. Já observei em outras escolas, porque dispunham do espaço, da existência de uma sala dedicada à disciplina de Inglês, o que é, sem dúvida, o ideal. Uma sala onde se vêem os trabalhos de Inglês dos alunos por todo o lado. Uma sala onde se vive e respira Inglês.

Em 2019 li uma Carta Aberta<sup>2</sup> de uma PI do 1.º CEB – grupo 120 –, na qual a PI falava nas mais diversas dificuldades e adversidades com que se deparava no seu dia a dia, das quais se destacam e se passam a transcrever:

- o excesso de turmas e de alunos;
- o facto de fazer parte do departamento de línguas, dentro de um agrupamento, acabam (os PI) muitas vezes por ser excluídos das atividades das escolas do 1.º CEB;
- nas reuniões de avaliação do 1.º CEB, a maioria dos professores de Inglês não faz parte – até porque com 7, 8 e 9 turmas, é difícil assegurar presença em todas as reuniões, quando muitas decorrem em simultâneo – e a disciplina é relegada;
- acesso aos materiais, e aos espaços dentro da sala de aula, que alguns PT tomam como propriedade sua.

---

<sup>1</sup> A designação de “um PI” na forma masculina é usada neste e noutros exemplos, sem pretender identificar se é um ou uma PI

<sup>2</sup> Pode ser ainda consultada em: <https://www.arlindovsky.net/2019/06/carta-aberta-ao-ministro-da-educacao-de-uma-professora-do-grupo-120/>

Como já referi anteriormente, foi-me possível presenciar algumas destas situações aqui descritas, como, por exemplo, o facto de o PI ter de pedir autorização para usar uma parte do espaço na sala de aula da turma.

Se a designação *Professor Titular* já por si encerra em si quase tudo, o Relatório Intercalar de Avaliação das AEC (MEC, 2006, p.32) refere que “mais de metade dos PT desconhece as orientações programáticas das AEC” – onde se inclui o Inglês – e “apenas uma minoria realizou trabalho de programação conjunta”, sendo que a articulação entre o PT e os professores das AEC – assumida pela maioria dos inquiridos para este relatório – é reduzida à “partilha de informação sobre os alunos” (ibidem). No quadro seguinte (Tabela 1) é possível uma leitura mais detalhada da articulação entre os professores das AEC e os PT.

**Tabela 1**

Articulação entre os professores de inglês e os professores titulares de turma

AEC	Partilha de informação sobre os alunos			Reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos			Programação de actividades			Construção de materiais			Construção de Instrumentos de Avaliação			Trabalho conjunto			Outra		
	Sim	Não	n/r	Sim	Não	n/r	Sim	Não	n/r	Sim	Não	n/r	Sim	Não	n/r	Sim	Não	n/r	Sim	Não	n/r
Inglês 1.º e 2.º	6	3	0	5	4	0	3	6	0	1	8	0	1	8	0	4	5	0	2	4	3
Inglês 3.º e 4.º	33	8	2	14	26	3	15	26	2	2	39	2	5	36	2	2	38	3	5	13	25
Música	34	10	0	17	24	3	20	23	1	6	34	4	6	32	6	11	29	43	2	17	25
AFD	41	5	0	18	27	1	15	27	4	2	40	4	4	39	3	23	20	3	1	10	35

Nota: A presente tabela foi retirada do Relatório Intercalar de Acompanhamento e é referente às Actividades de Enriquecimento Curricular (MEC, 2006, p.32).

Apesar da disciplina de inglês ser hoje uma disciplina curricular no 1.º CEB, parece continuar a ser entendida como uma disciplina “de segunda” ou de menor relevo. Talvez por ter começado como AEC, muitos ainda a olham como sendo de menor importância. A tabela acima é o resultado da observação efetuada em 2006, quando a disciplina de Inglês integrava, ainda, as AEC, mas poderia ser entendida como o resultado de um estudo mais recente já com a disciplina de Inglês como disciplina Curricular no 1.º CEB, porque se nota um distanciamento entre os PT e os PI. “Quando se fala de aprendizagens, fala-se, inevitavelmente, de professores” (Nóvoa, 2007, p.1). Por outras palavras, as aprendizagens ocorrem de momentos diversos e o seu cruzamento entre diferentes aprendizagens e de diferente índole é inevitável. A verdade é que seria, sem dúvida alguma, mais vantajoso e proveitoso para todos os intervenientes – professores e, principalmente, alunos –, se houvesse maior participação e interação conjunta dos professores, o que iria acabar por impulsionar as aprendizagens dos alunos e dos professores. Como refere Lima & Fialho (2015, p.30), fatores como “a tradição do trabalho isolado na sala de aula, um currículo rígido prescrito que suscita pouca necessidade de trabalho conjunto entre colegas e horários letivos que não criam espaços comuns livres para o trabalho colaborativo” acabam por contribuir para o

isolamento dos professores. No entanto, segundo os mesmos autores, “são os docentes que interagem com mais colegas, a um nível mais aprofundado, que revelam sentir menos dificuldades no seu trabalho” (2015, p.50), beneficiando todos os intervenientes e a própria instituição Escola. Silva & Silva (2015, p.88), citando Anderson (1985), referem que “as escolas eficazes se caracterizam por terem um clima positivo e promoverem a colaboração”. Para estes autores (2015, p.89), numa referência a Friend & Cook (2010), “nas circunstâncias em que os professores se deparam com situações complexas, a colaboração com os outros, partilhando problemas e inquietações, pode levar a soluções eficazes”, o que realça que “collaboration between teachers increases and enriches the opportunities for children to learn and use the English language in a manner which is appropriate to their stage of development” (Mourão & Robinson, 2016, p.262).

Assim como não devemos olhar para a Escola como uma entidade isolada e independente de tudo o que está no seu exterior, não devemos olhar para as disciplinas curriculares como áreas de conhecimento isoladas em que umas se sobrepõem às outras e os professores de umas são mais importantes do que os de outras. É, pois, perentório, que se deixe de olhar para os professores e para as disciplinas curriculares como núcleos isolados e se passe a olhar como partes que constituem um todo, que não irá funcionar em pleno, se não houver comunicação entre todos e todos não colaborarem entre si.

## **1.2.2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS NO 1.º CEB**

Em dezembro de 2014, o Decreto-Lei 176/2014 vem promulgar a criação de um novo grupo de recrutamento de professores de inglês para o 1.º CEB, grupo 120, sendo definido um novo ciclo de estudos de mestrado destinado à formação de professores deste grupo, estabelecendo, ainda, que:

Os titulares de qualificação profissional para a docência nos grupos de recrutamento 110, 220 e 330 que já detenham, ou venham a obter, formação certificada no domínio do ensino de Inglês no 1.º CEB, podem adquirir qualificação profissional para a docência no grupo de recrutamento 120. (MEC, 2014, p.6065)

O mesmo Decreto-Lei (176/2014) refere, também, que a qualificação para a docência no grupo 120 pode ser adquirida em instituições de ensino superior, através de formação contínua na área específica do ensino de Inglês para o 1.º ciclo do ensino básico, acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua ou pela obtenção de diplomas de formação reconhecidos internacionalmente (MEC, 2014).

Desta feita, importa aqui destacar os artigos 8.º e 9.º deste Decreto-Lei 176/2014. O Artigo 8.º ponto 1.º determina que têm habilitação profissional para a docência no grupo de recrutamento 120 aqueles que tenham adquirido o grau de mestre em ensino de Inglês e de outra língua estrangeira no ensino básico

previsto na referência 7 do anexo ao Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e que, no âmbito do ciclo de estudos de mestrado, tenham realizado a prática de ensino supervisionada de inglês no 1.º CEB. Quanto ao ponto 2. deste artigo, refere-se que os titulares do grau de licenciado do curso de Professores do Ensino Básico, variante de Português e Inglês, organizados ao abrigo da Portaria n.º 352/86, de 8 de julho, alterada pelas Portarias n.os 442-C/86, de 14 de agosto, 451/88, de 8 de julho, e 800/94, de 9 de setembro, desde que estejam ou tenham estado vinculados ao 1.º ciclo (grupo 110). O Artigo 9.º, que determina a aquisição de qualificação profissional para a docência no grupo de recrutamento 120, refere no ponto 1 que os titulares do grau de mestre referido no artigo anterior (Artigo 8.º) que não tenham realizado a prática de ensino supervisionada de inglês no 1.º ciclo, assim como aqueles que tenham obtido qualificação profissional para a docência nos grupos de recrutamento 110, 220 e 330 que já detenham, ou venham a obter, após a entrada em vigor do presente decreto-lei, formação certificada no domínio do ensino de Inglês no 1.º ciclo do ensino básico, podem adquirir qualificação profissional para a docência no grupo 120. Em 2015 é realizado o primeiro concurso extraordinário, que visa garantir o recrutamento de docentes necessários ao ensino da disciplina de inglês no 1.º CEB (MEC, 2014, pp.6064-6066).

A formação do Professor de Inglês não é, ou não deve ser, diferente da formação de qualquer outro professor na sua área. É um trabalho contínuo, que não se fica (ou não deve ficar), pela obtenção do seu grau de qualificação profissional. O professor está sempre perante desafios e sempre na linha da frente, no que ao ensino diz respeito. Como refere Nóvoa (1998, p.1),

Nos dias de hoje, há uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores serão chamados a desempenhar na construção da “sociedade do futuro”. Um pouco por todo o lado, políticos e intelectuais, juntam as suas vozes clamando pela dignificação dos professores, pela valorização da profissão docente, por uma maior autonomia profissional, por uma melhor imagem social, etc. Nos programas de acção política ou nos discursos reformadores, nos documentos dos “especialistas” da União Europeia ou na literatura produzida pelos investigadores, reencontramos sempre as mesmas palavras, repetidas uma e outra vez, sobre a importância dos professores nos “desafios do futuro”. Ou porque lhes cabe tomar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento económico, ou porque lhes compete formar as gerações do século XXI, ou porque devem preparar os jovens para a sociedade da informação e da globalização, ou por qualquer outra razão, os professores voltam a estar no centro das preocupações políticas e sociais.

“Nos dias de hoje”, tenha sido em 1998 ou em 2021, são sempre o hoje e o amanhã na formação de um professor. O professor está sempre na linha da frente e tem de estar sempre preparado para abraçar novos desafios para o futuro que se avizinha e que é agora. A valorização da profissão docente faz-se com o reconhecimento da importância que a profissão docente tem na sociedade e na vida de todos nós. No entanto, a “autonomia profissional” não pode delimitar-se à autonomia isolada e individual de cada professor em aprofundar os seus conhecimentos, em valorizar o seu saber e a sua profissão, porque tem

de investir o seu tempo e sacrificar muitas vezes a sua vida pessoal em prol da vida profissional. Sem dúvida, que o professor transborda de autonomia profissional. É este brio, que jamais se deve dissociar do *ser professor*. Porém, sendo os professores tão importantes nos “desafios do futuro”, não podem, nem devem, ser excluídos das decisões, nem podem os decisores políticos pensar e decidir sem ouvir quem tem de intervir diretamente na formação das gerações futuras: os professores. Nem tão-pouco devem os decisores esperar que os professores intervenham sem terem disponíveis ferramentas adequadas, porque apesar de realizarem feitos incríveis muitas vezes em condições adversas, ainda não ouvi falar de professores que realizassem milagres. Na verdade, “os professores estão hoje submetidos a um conjunto de pressões sociais e políticas, que põem em causa a sua própria identidade profissional” (Nóvoa, 1998, p.1), numa sociedade “ em constante mutação fomentada pelas necessidades e dinâmicas próprias do tecido social, empresarial e governamental” Cruz, 2020, p.1), na medida em que têm uma responsabilidade social acrescida e têm de responder perante a sociedade, tendo de cumprir todas as normas e decisões políticas, que não são contínuas nem constantes, pois mudam consoante mudam os governos, criando mais ou menos curtos períodos de tempo de implementação, sem que muitas vezes seja possível obter dados que permitam analisar e avaliar medidas anteriormente tomadas e postas em vigor. Estas quebras afetam não só a área profissional dos professores, mas as aprendizagens dos alunos.

Para Nóvoa (2002, p.38), “a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente”, ou seja, deve estar e ser enquadrada com as mais diversas realidades atuais e que se preveem num futuro breve. Segundo o mesmo autor, “o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar” (2002, p.38), frisando a importância de resistir à formação do professor como profissional fechado no seu mundo de saberes próprios, únicos e específicos. Deste modo, deve apostar-se na formação contínua dos professores, mas com formação que seja plena de significado e que acompanhe a evolução e os desafios com que o professor tem de se deparar, conjuntamente com os seus pares de uma mesma organização, e não aportar-se formação desprovida de conteúdo e descontextualizada com a realidade do professor, sem o ver e entender como ser integrado com outros professores e numa instituição organizacional, com projetos e objetivos a alcançar em conjunto com todos e por todos. “A escolha dos modelos de formação contínua deve ter em conta a valorização das “formações informais” e a articulação com os projetos educativos de escola, no quadro de autonomia do estabelecimento de ensino” (Nóvoa, 2002, p.38), valorizando-se uma formação contínua de integração e visão global e não de individualização.

Como tal, “a formação contínua deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação

participada” (Nóvoa, 2002, p.38). Esta formação contínua, deve, por exemplo, poder desvincular-se, muitas vezes, da formação científica inicial do professor, se tal é visto como fundamental e propulsor de novos conhecimentos que sejam uma mais-valia não só para si, mas para a organização onde está inserido. “Falar de formação contínua de professores é falar de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” (Nóvoa, 2002, p.39) e que não se limita a um determinado saber científico num determinado contexto espacial e temporal. A formação, segundo Santos & Cosme (2007, p.59), “é um processo que envolve, globalmente, o sujeito e a sua experiência” – ou seja, toda a formação e conhecimento que o sujeito possui, resultado da sua aprendizagem de vida, quer pessoal, quer profissional – e que se vai “reproduzindo através do sentido que se constrói na articulação entre o pessoal e as experiências que lhe são dadas viver, nomeadamente, as da formação, não devendo ser um processo isolado na pessoa e nos conhecimentos que lhe são inculcados” (ibidem). As autoras (Santos & Cosme, 2007, p.60) defendem, ainda, que “o reforço do sentido da formação passa por equacionar e organizar a prática de formação como uma prática de comunicação, nomeadamente uma comunicação que, através do discurso dos formandos, estabelece a mediação entre a experiência e a formação”, contribuindo também a visão da formação do professor como um todo, que se insere “num contexto de partilha e troca de experiências e ideias (ibidem). Nóvoa (2002, p.39) defende, também, que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando”, sem dúvida, um apelo à colaboração entre professores e ao fim do isolamento em que os professores ou departamentos muitas vezes se encontram. Por exemplo, não é porque a formação inicial de um professor é em inglês, que vai ter de fazer formação contínua em inglês a vida toda. Tem de haver um domínio de várias vertentes, que a própria evolução dos tempos reclama e tem de haver o reconhecimento, de que é necessário ao PI ter conhecimento de outros domínios, para o professor poder investir em si e na sua formação contínua e isso pode ser obtido através da partilha com outros professores, ou até como iniciativa de formação entre departamentos. Um professor que não tenha pelo menos algum conhecimento e domínio de outras áreas é um professor com debilidades e essas debilidades, mais tarde ou mais cedo, acabam por afetar o seu desempenho profissional. Na sua pesquisa, Silva & Silva (2015, p.104) referem que nos resultados obtidos no seu estudo junto de professores, pela parte destes tanto os interesses na “Obtenção de informação/Formação” como os interesses por “Coordenação de Ações de Formação” “aumentam com o nível de crenças em autoeficácia docente, estando aqui presentes a abertura a novas ideias e o experienciar novos métodos de ensino, através da partilha e da formação”.

A formação do professor, seja de inglês, seja de outras áreas, não se constrói, apenas sobre o conhecimento científico. A formação e o crescimento do professor faz-se com a aquisição e o aperfeiçoar

de novos conhecimentos e novas experiências com os que já possui e pode e deve ser impulsionado através da partilha e da colaboração com outros professores, incluindo práticas de autorreflexão e heteroreflexão.

### 1.2.3. O PROFESSOR REFLEXIVO

Apesar de ser uma característica que não se deve dissociar de qualquer profissão, a verdade é que o conceito de “ser reflexivo” é intrínseco ao professor.

Não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é teórico; tem uma dimensão prática, mas não é prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e atitudes **mais** (e este **mais** é essencial) a sua mobilização numa determinada ação educativa. Há um certo consenso quanto à importância deste conhecimento, mas há também uma enorme dificuldade na sua formalização e conceptualização. Ponho como hipótese de trabalho que ele depende de uma reflexão prática deliberativa. (Nóvoa, 2002, p.27)

O que mobiliza um professor no desempenho da sua atividade profissional não pode ser entendido como um ato único e isolado do seu dia a dia e dissociado de tudo de todos. Pelo contrário, cada ato deve ser pensado como parte de um todo dentro de uma entidade maior e que não só está associado a outros interlocutores, como a outros atos, e que cada ação desencadeia uma reação, que por sua vez desencadeia outra ação e, concomitantemente, outra reação e que, perdoem-me a analogia, ao contrário da pedra que é atirada para a água e cujas ondas acabam por se dissipar na imensidão da água, no caso das ações do professor, as ondas propagam-se mas retornam acabando por desencadear novas ondas que desencadearão um retorno inevitável. O professor deve refletir sobre as ondas que as suas ações desencadearão e, se possível, prever os retornos. Claro que é impossível prever todos os retornos, até porque estão dependentes de reações de pessoas (alunos, outros professores, etc) e cada pessoa é diferente e, apesar de podermos ter devolvidas reações iguais ou semelhantes, também podemos ter devolvidas reações muito diferentes, podendo algumas até ser expectáveis, mas outras não. Segundo Nóvoa (2002, p.27), “os programas de formação de professores procuram reforçar o papel dos professores como “investigadores””, algo que acaba por se tornar intrínseco à atividade docente, uma vez que nenhum professor se pode fundamentar apenas no conhecimento adquirido durante a sua formação inicial. É preciso aprofundar esse conhecimento, pesquisar, investigar para transpor esse conhecimento para a ação. A ação docente, para Nóvoa (2002, p.27), exige “um trabalho de deliberação, um espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquiram visibilidade e sejam submetidas à opinião dos outros”. Ouvir a opinião dos outros, seja ela positiva ou negativa, desde que seja sempre construtiva,

permite-nos libertar de alguns dogmas e pré-conceitos, uma vez que consegue ter uma perspetiva diferente de e sobre a nossa prática/ação, permitindo-nos melhorar, progredir e avançar.

Vieira (2009, p.205) defende que a “investigação-ação tem uma orientação prática e situacional, valoriza a construção participada do conhecimento, direciona-se para a mudança e melhoria da ação, centra-se no desenvolvimento integrado do professor e dos alunos e visa a promoção da sua autonomia”. Esta promoção da autonomia não se reflete apenas no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos, mas do próprio professor. Para Vieira (2009, pp.205-206),

as noções de “ensino como investigação” e “professor investigador” têm implicações nos papéis dos estagiários, uma vez que o apoio dos supervisores é o de orientar os estagiários e ajudá-los no seu próprio percurso, defendendo a investigação-ação como estratégia de (auto-)formação ao serviço de uma pedagogia que crie espaços pedagógicos, cujo objetivo não é formar professores-investigadores”,

ou seja, professores que apenas olham para o “porquê”, para a “causa”, mas sim professores reflexivos, professores que olham e refletem para o efeito das suas ações e das reações que delas advêm, “com predisposição e capacidade para, entre outras, compreender a educação em línguas e o seu papel no currículo”(ibidem), bem como o seu papel social e profissional no futuro de quem as aprende; “compreender a teoria e a prática de uma pedagogia para a autonomia no ensino de línguas” (ibidem), algo que vai para além da aprendizagem dentro da sala de aula; “partilhar teorias e práticas pedagógicas com os pares” (ibidem), numa perspetiva de crescimento pessoal e profissional do professor. Aqui, mais uma vez, está patente a importância da partilha com os outros numa perspetiva de crescimento e reflexão sobre a ação.

Marques et al. (2001, p.619), citando Schön, afirmam que “ser professor implica ter de enfrentar diversas situações de incerteza, únicas e problemáticas, não sendo possível conceber um modelo de formação que apresente as fórmulas que garantam agir de forma adequada nessas “áreas indeterminadas da prática”. Schön (1987, p.4) afirma, ainda, que “depending on our disciplinary backgrounds, organizational roles, past histories, interests, and political/economic perspectives, we frame problematic situations in different ways.” O professor – estagiário, ou não – não é desprovido de interesses e perspetivas extrínsecas à sua atividade/profissão, acabando por trazer, muitas das vezes, mais do que uma perspetiva para diferentes situações problemáticas com que se depara.

Na sua publicação, Marques et al. (2001, p.627) referem que:

Os aspectos já presentes noutros momentos de reflexão, deixam perceber que, a par de um crescimento profissional em termos atitudinais, conceptuais e metodológicos, a que corresponde a validação de pressupostos de uma prática reflexiva centrada nos alunos e a aquisição duma linguagem especializada, a professora, à semelhança do que

acontece com a maioria dos estagiários que desenvolveram este tipo de projectos, cresceu também em termos pessoais, adquirindo uma auto-confiança e uma auto-estima que lhe permitem encarar o futuro com optimismo e confiança.

Contextualizando esta afirmação, trata-se de um momento em que os professores estagiários, além de assistirem às aulas dos seus supervisores-cooperantes (sempre que a compatibilidade dos horários o permitia), tinham um ano letivo inteiro para conhecerem e trabalharem com os seus alunos. As reflexões do professor estagiário durante o seu período de “investigação-ação” permitiam-lhe adaptações – suas, dos seus alunos e das suas práticas – que podiam ser implementadas faseadamente, pois dispunham de mais tempo para o fazerem. Neste momento, os professores estagiários dispõem de 12 horas letivas de investigação-ação. Marques et al. (2001, p.629) concluem que “o recurso à investigação-ação enquanto estratégia de formação centrada numa compreensão aprofundada dos contextos de atuação de um professor e numa intervenção informada sobre os mesmos adquire *um potencial emancipatório*, para o professor e para os próprios alunos”. Se a investigação-ação é tão importante para a formação de professores e para a sua reflexão, como é que se dá tal retrocesso? Como se passa de um ano letivo de investigação-ação para um semestre com apenas 12 horas letivas? Como defende Schön (1987, p.68):

Reflection-in-action in a unique case may be generalized to other cases, not by giving rise to general principles, but by contributing to the practitioner's repertoire of exemplary themes from which, in the subsequent cases of his practice, he may compose new variations.

Seeing-as is not enough, however. When a practitioner sees a new situation as some element of his repertoire, he gets a new way of seeing it and a new possibility for action in it, but the adequacy and utility of his new view must still be discovered in action. Reflection-in-action necessarily involves experiment.

A probabilidade do professor estagiário se deparar com uma maior variedade de casos, várias e diferentes situações, é muito maior durante um ano letivo de investigação-ação, do que em apenas um semestre com 12 horas de leção, porque, obviamente, a exposição é muito maior. A formulação de situações hipotéticas e sua resolução, essas já são levadas a cabo pelo professor estagiário, aquando da elaboração das suas planificações. Mas planificar em teoria e para a teoria e poder colocar essas planificações em prática constitui um hiato na formação e reflexão do professor.

Citando Russel (1991), Reis (2012, p.12) refere que “reflectir significaria compreender o ensino e a aprendizagem”. Segundo a autora (2012, p.12), “a reflexão provoca um sistemático esforço de análise, implicando uma atitude de curiosidade, motivação, disciplina, intuição, emoção e paixão, para suportar o estado de dúvida”, que permite uma evolução espiralada da ação do professor, uma vez que a reflexão “está intimamente relacionada com a análise da experiência individual, pois é a partir desta que o sujeito pode interpretar e compreender o contexto que o envolve, possibilitando a tomada de estratégias com

vista à transformação do comportamento individual ou colectivo” (ibidem). Tendo em conta que o indivíduo e a sociedade estão intimamente interligados, a reflexão permite que cada sujeito tome consciência das suas influências de natureza histórica e cultural que marcam as suas atitudes e práticas profissionais.

Nos meus momentos de reflexão, dou por mim a refletir sobre todas as ações e as consequências que delas advêm, quer quando estruturo um plano de unidade, quer um plano de aula, quer quando reflito sobre uma aula lecionada e as reações à mesma. Às vezes é difícil separar a perspectiva da mãe da de professora, mas por vezes as duas combinadas permitem resultados mais efetivos e eficazes. Defende-se e batalha-se muito na ideia do professor reflexivo. Se a reflexão está intimamente relacionada com a análise da experiência individual, não posso descartar a minha experiência académica anterior, nem a minha experiência de mãe/EE das minhas reflexões, nem tão-pouco posso descartar a minha anterior experiência profissional. No entanto, a maioria dos documentos circunscreve-se única e exclusivamente à formação científica e conseqüente investigação-ação, mas sempre do mundo fechado do e para o ensino, porque mais do que ser reflexivo, o professor deve ser consciente e profissional, quer na tomada das suas ações, quer das consequências que delas advenham e agir. Agir em conformidade, para melhorar, para crescer e dar-se espaço para aprender. Nóvoa (2002, p.29) afirma que “é preciso ir além dos “discursos de superfície” e procurar uma compreensão mais profunda dos fenómenos educativos”, ou seja, é preciso dar tempo e ter tempo, sem ter de acelerar as situações e precipitá-las, levando a situações mal resolvidas. Este autor reforça que “só conseguiremos sair da penumbra através de uma reflexão coletiva, informada e crítica” (ibidem), isto é, abriremos os olhos em relação a nós, aos outros, à forma como os outros vêem o nosso trabalho e dialogar e investigar, de forma a fomentarmos as nossas ações e as nossas palavras como parte de um todo e não de uma fração.

Não há, pois, uma fórmula matemática para definir *o bom professor*. Roldão & Almeida (2018, p.28) defendem que “é necessário o domínio de áreas do conhecimento nos campos científicos ligados à educação e às organizações, advogando que é preciso reforçar a solidez dos campos científicos, culturais e didáticos que integram o currículo”. Porém, para Roldão & Almeida. (2018, p.38) “o salto qualitativo passa-se ao nível da reflexão sobre a prática docente organizacional e na ação na prática docente organizacional”. Segundo defende e afirma Nóvoa (2017, p.1134), “ao longo do século XX, foram-se procurando as qualidades, e os comportamentos, e os conhecimentos/capacidades/atitudes, e as habilidades, e as competências, que definem *o bom professor*”, a busca pela fórmula perfeita sobre o que é ‘ser professor’, “tendo-se deduzido orientações para a sua formação, sendo que, no entanto, é preciso mudar de perspectiva e pensar antes na forma como cada um se torna professor, como cada um constrói a sua posição como professor” (ibidem), numa afirmação em que parte da fórmula do ‘bom professor’ está na pessoa que se torna professor e desenvolve as suas próprias características, ao invés da fórmula

generalista que deve ser aplicada a cada um para que se torne professor. Há uma clara intenção de conceber uma nova perspectiva em que o professor não tem de ser formatado com o que lhe é dado, mas antes numa perspectiva do que tem o professor a dar, qual a sua contribuição como pessoa formada, para que seja um 'bom professor', uma vez que ser detentor de conhecimento científico e ser conhecedor de regras para ser um bom professor não faz de ninguém um 'bom professor'.

## **1.2.4. A IMPORTÂNCIA DA PLANIFICAÇÃO NA AÇÃO DO PROFESSOR – PLANIFICAR: PORQUÊ?, PARA QUÊ? E PARA QUEM?**

Planificar é, sem dúvida, fulcral para a ação e prática profissional do professor. É mais um momento de reflexão, em que a prática é pensada antes das ações terem lugar e que toda a experiência que o professor traz consigo entra na equação. Como afirmam Moreira & Duarte (2019, p.43) "a ação docente também se faz do ato de planificar". Para os autores, planificar é "algo que é pessoal e que tem de ser concebido como distante de opções (ou decisões) pré-definidas por alguém ou impostas por certa ideologia premente, sobretudo para quem se encontra no seu processo de formação inicial para docência" (ibidem). Para quem se encontra nesta fase de formação, a ideia de planificar pode ser entendida como algo tenebroso, devendo, porém, ser desmistificado e visto como um suporte à ação do professor e ao ensino e à aprendizagem, quer do professor, quer dos alunos. Como refere Cruz (2011, p.77), o professor orientador verdadeiramente eficaz é aquele que é capaz de:

- a) dar instruções claras e precisas;
- b) desafiar o aluno na busca incessante de conhecimento e sua (re)construção;
- c) promover a responsabilização dos alunos no processo de ensino-aprendizagem;
- d) atender aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem presentes na sala de aula;
- e) propor estratégias de ensino diversas e adequadas à faixa etária em causa;
- f) dar tempo de ensino de qualidade aos alunos para que estes possam desenvolver novas competências.

Cruz (2020, p.1) afirma, ainda, que:

A supervisão na prática pedagógica de professores constitui um dos motores da (re)configuração da profissionalidade docente, por se traduzir num momento importante de acompanhamento, orientação e reflexão, a partir dos quais se capacita o docente para enfrentar com sucesso os desafios inerentes aos contextos educativos da nossa sociedade global e plural.

De facto, com uma correta orientação e supervisão, o professor-formando consegue encontrar a forma mais eficaz de planificar as suas aulas, em linha com o seu modo de ser, estar, saber, fazer e atuar, tendo em conta os contextos educativos que se lhe deparam.

Apesar de planificar ser uma atividade que assusta os professores em formação – e, conseqüentemente, em avaliação –, desengane-se quem considera que por ter experiência em lecionar (entenda-se, porque o faz há muitos anos!) já **não precisa** de o fazer, ou que dois ou três tópicos escritos numa folha (ou na mente) sobre assuntos a abordar na aula é o mesmo que planificar uma aula, porque não o é. É perceptível aos alunos, se um professor planifica ou não as suas aulas. O professor que não planifica limita-se a reproduzir conhecimentos, que por vezes estão descontextualizados e são incoerentes numa sequência sem precedência dos conteúdos, acabando por ser um professor desagregado do ensino e da aprendizagem. Planificar é um ato muito próprio e que não pode ser entendido como um ato burocrático, que serve apenas para preencher uma lacuna formal e obrigatória, mas antes como um processo de previsão e reflexão sobre a prática, que reporta qualidade ao ensino, facilita a autonomia pedagógica do professor ao mesmo tempo que aumenta a sua capacidade de decisão e investigação sobre o que acontece na aula (Carmen et al., 2004, p.44). A planificação não existe só ao nível da planificação de aula. A planificação de aula parte de uma desconstrução que começa no programa institucionalizado e vai do Plano Anual ao Plano de Unidade até chegar ao Plano de Aula. No entanto, quando chega à planificação de aula, o professor tem já presente essas estruturas mais globais. Ao planificar a sua aula, o professor está a refletir sobre todas as etapas da sua aula, mas também nas aulas passadas e nas que hão de vir. “We are what we repeatedly do. Excellence, then, is not an act, but a habit” (Durant, n.d., WEB), o que nos diz que planificar deve ser entendido como um processo, um ritual, que nos vai permitir melhorar o nosso desempenho. A planificação de uma aula não deve ser algo isolado e desenquadrado e, ao planificar, o professor deve ter em conta as aprendizagens passadas e futuras e encadeá-las nas novas aprendizagens. Como defendem os autores Carmen et al. (2004, p.44), “ao desenho da aula há de seguir-se o desenvolvimento e a sua valorização como processos de construção e reconstrução progressiva”. Mas planificar não implica apenas valorizar conteúdos. Lopéz (2010, p.83) refere que é necessário “reconsiderar o papel dos objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e recursos, em que se dá prioridade aos conhecimentos da dimensão científica em prol das dimensões social e científica, que aparecem como algo transversal ao ensino”. De facto, dada a realidade global atual, devemos até considerar a dimensão cultural, uma vez que temos, cada vez mais, uma escola e turmas culturalmente heterogêneas, com alunos provenientes de culturas diferentes, quer da cultura onde a escola se insere, quer da cultura nacional do país. Não deve, pois, descurar-se o papel dos objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e recursos, mas deve dar-se igual atenção às características sociais e culturais da escola e dos alunos, em vez de os alhear da planificação.

Planificar, para o professor, é não excluir diferenças mas sim integrá-las nas suas aulas com os conteúdos que leciona, tendo em conta os seus alunos e as suas origens sociais e culturais. E, no final de cada aula, deverá o professor refletir sobre ela, com base na receção e reação dos seus alunos e sobre as

decisões que tomou ou que deixou por tomar. Podemos, então, questionarmo-nos sobre para quem é a planificação, se para o professor, se para as suas aulas, se para os seus alunos. A planificação deve ser vista como um documento de identificação: pessoal e intransmissível. Não creio que uma planificação elaborada por um professor para uma determinada turma possa ser usada na íntegra por outro professor nas suas turmas, uma vez que até a sua utilização e sucesso na execução pelo mesmo professor em turmas diferentes suscita dúvidas, porque se trata de turmas diferentes, com alunos diferentes e contextos diferentes. Cada planificação de aula não deve ser uma narrativa rígida, mas sim um guião criado à medida dos seus atores – o professor e os seus alunos – com espaço a improvisos, tal como se estivéssemos perante um guião de uma série, em que cada episódio tem novos dados, mas que insere momentos anteriores, dando-lhe, simultaneamente, consistência e continuidade, numa gestão de tempo precioso que se quer cuidada.

Aprendi, há mais de 20 anos, aquando da minha licenciatura, que é importante adequar os conteúdos em função do tempo de que dispomos, mas aprendi, também, que a planificação não é uma estrutura rígida e que o seu cumprimento integral, tal como havia sido inicialmente estruturado, pode não acontecer, porque o professor pode ter de fazer ajustes à medida que a aula se desenrola. Como refere Cruz (2010, p.38),

a organização do processo de ensino-aprendizagem deve prever uma boa e flexível gestão do tempo de forma a serem aplicadas todas as funções de ensino e dar resposta a todos os ritmos de aprendizagem que temos na sala de aula;

ou seja, é necessário que a planificação seja elaborada em função dos alunos e dos conteúdos a lecionar, mas de forma específica e direcionada aos alunos em questão e não de forma generalizada. Por mais ações-reações que se possam imaginar, há sempre o fator humano na equação – e quando se fala de crianças do 1.º CEB é impossível a planificação ser rígida, pois as variáveis são mais do que muitas. As crianças são espontâneas e imprevisíveis, recetivas à descoberta e às novas aprendizagens, mas também curiosas, gostando de saber o porquê das coisas. Mas as crianças também já sabem 'coisas', já trazem consigo informações e conhecimentos das suas vivências e experiências familiares, sociais e culturais e estas podem – e devem – ser consideradas como mais-valias para o professor e integradas nas suas planificações de aula. Cruz (2011, p.77) refere que “conhecendo-se as qualidades e competências de cada aprendente, o processo de ensino-aprendizagem pode ser encarado como um continuum”, ou seja, é mais fácil construir novas aprendizagens ao relacionarmos factos novos com outros que nos são familiares/conhecidos, do que construir novas aprendizagens sobre um vazio, em que nada se relaciona. Cruz (2011, p.77), citando Lamb (2006), defende, ainda,

uma pedagogia que envolva os aprendentes na planificação, monitorização e avaliação da sua aprendizagem, na qual são dadas oportunidades aos alunos de identificar os seus interesses e necessidades, construir objetivos e metas de aprendizagem, escolher conteúdos/ tópicos de aprendizagem, criar materiais de aprendizagem e de se autoavaliar,

considerando-se pertinente, aquando da planificação, que se adotem estratégias e atividades que sejam do interesse dos alunos e motivem a sua aprendizagem, tal como se procurou fazer durante este estágio, no âmbito da minha PES, quer através do recurso a *KWL-Chart* (Figura 1), quer através de *Questionários de Autoavaliação* (Figura 2), quer através de um questionário que pretende obter as representações dos alunos sobre as suas atividades preferidas (Figura 3).

**Figura 1**

Exemplo de *KWL-Chart*.



**Figura 2**

Exemplo de questão em questionário de autoavaliação.

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

**Module 2 – Animal Survival**

Circle according to what you know.

Now I know:

- The name of 7 animals in English (from this Module 2):



**Figura 3**

Exemplo de questão sobre atividades preferidas dos alunos.

What was/were your favourite activity/activities?

---

## **CAPÍTULO II – INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: DOS *LEXICAL CHUNKS* AOS RECURSOS DE AULA – A IMPORTÂNCIA DOS CONTEXTOS**

Ao longo deste capítulo, pretende-se demonstrar quão importante é o uso e o recurso a *Lexical Chunks* na aquisição e aprendizagem de uma língua, quer seja a LM, quer seja uma LE. *Lexical Chunks* – que, traduzindo para Português significa “pedaços de léxico” – poder ser frases/expressões compostas por uma palavra, ou mais, que nos permitem usar, compreender e aprender a língua com recurso a frases/expressões feitas. Os *Lexical Chunks* podem ser constituídos por pedaços de gramática, mas o foco está no léxico como um todo e no seu uso em contexto, em vez de se incidir na dicotomia vocabulário-gramática e na sua aquisição como partes descontextualizadas que não podem coexistir. Para além dos *Lexical Chunks*, será, também, abordado o uso aos recursos de aula e à importância da sua variedade, quer pelo dinamismo que transferem às aulas, quer, também, pela integração e motivação dos alunos nas atividades e na aquisição dos conteúdos. Será, ainda, abordada a importância dos contextos, quer dos contextos associados aos conteúdos de ensino e aprendizagem, quer dos contextos externos à escola e que influenciam os atores, as aprendizagens e os espaços escolares, quer dos contextos internos à escola e que influenciam os atores e os espaços externos à escola.

### **2.1. A AQUISIÇÃO E A APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA E A MAIS-VALIA DO USO DE *LEXICAL CHUNKS***

Como referido anteriormente, a forma como filhos de pais bilingues – ou crianças que nascem e vivem em países de língua diferente da dos seus pais – adquirem e dominam uma segunda língua é, deveras, fascinante. Mais ainda, a forma como desde muito cedo a usam e a separam da sua Língua Materna. Durante a pesquisa para um trabalho sobre *Lexical Chunks*, várias explicações científicas sobre a forma como o nosso cérebro regista, ou não, o léxico de uma nova língua tornou-se uma grande ajuda para este processo de formação. A aquisição de uma segunda língua é diferente nas diferentes etapas da nossa vida. Para Ullman (2001, WEB), as pessoas que aprendem uma língua nas idades mais avançadas, particularmente depois da puberdade, geralmente não adquirem um nível de proficiência da língua, o que é facilmente obtido por aprendentes mais novos que são expostos à língua desde muito cedo.

Michael Lewis (1993, p.20) – que Selivan considera “probably the most influential figure in promoting the importance of chunks in language teaching” (2018, p.8) – refere que “not many years ago one of the

issues in this field (“how we learn languages”) was Teacher Training” e que “the emphasis was on teachers” (ibidem). Porém, “gradually, the emphasis shifted from teaching to learning” (ibidem) e que, por isso, “nowadays, the whole area of how people learn languages is usually referred to as Second Language Acquisition (SLA)” (ibidem). Lewis (1993, p.20) refere, ainda, que esta distinção – entre aquisição e aprendizagem – é baseada no trabalho de Stephen Krashen, ao afirmar que:

Terminological confusion lies at every turn. Krashen, however, emphasises the learning/acquisition dichotomy, and draws radical conclusions from the difference. In his survey of the relevant literature, Ellis (Understanding Second Language Acquisition, Oxford University Press 1985) offers the following definitions:

**Acquisition** can be broadly defined as the internalisation of rules and formulas which are then used to communicate in the L2. In this sense the term ‘acquisition’ is synonymous with the term ‘learning’. However Krashen uses these terms with different meanings. ‘**Acquisition**’ for Krashen consists of the spontaneous process of rule internalisation that results from natural language use, while ‘**learning**’ consists of the development of conscious L2 knowledge through formal study.

For Krashen, learning is always conscious, the result of study, and can be planned. In contrast, acquisition is unplanned and unconscious.

No entanto, a dicotomia *learning/acquisition* que Krashen apresenta é colocada em questão por Lewis (1993, p.21) quando este afirma que “Krashen's most controversial claim is that conscious learning does not aid unconscious acquisition” e levanta uma série de pontos, dos quais destacamos:

b) Intuitively introspectively, there seems to be some justification for the distinction. All of us who have learned a foreign language are at least conscious that there seem to be two different ways of internalising language – we have all learned words for specific purposes, and later found them useful. On the other hand, we are all well aware of becoming aware of distinctions, either gradually or in a flash of understanding, without consciously thinking about them. At a minimum, it seems that both conscious and unconscious learning can take place. what is contentious about Krashen's claim is that the two are totally unconnected. (Latterly, in conversation if not in writing, he has modified this extreme position to being 'at least 95% unconnected'. He cites the placing of apostrophes as probably conscious, even for native speakers.) This slight concession on his part hardly weakens his fundamental assertion, which is that it is acquisition which is that it is acquisition which is of long term value to the learner.

c) Swan, in reading Krashen's work, has come to the same conclusion as I have myself – that although Krashen talks about 'language acquisition', what he invariably appears to be talking about is the progressive mastery of the **system** of the language, what is traditionally thought of as 'the grammar'. Elements of Krashen's theory – in particular his Natural Order Hypothesis and Monitor Hypothesis – both suggest that he is concerned with the increasing understanding the learner has of the fundamental semântico-grammatical categories of the language. He makes remarkably few comments about vocabulary as such, and none appear inconsistent with the idea that consciously learned words can be incorporated into a student's language repertoire, both for understanding and productive use. My own understanding leads me to agree with Krashen's perception of the way students master the grammatical categories of the language – understanding is a process, based on provisional hypotheses, experimentation,

confirmation or refutation, re-hypothesising, etc. Within this framework, as we shall see the dominance of structural syllabuses is not only too narrow, but fundamentally absurd. Too superficial a reading of Krashen's work, however, can lead to a dismissal of the value of conscious learning which is more all-embracing than Krashen's own writing would imply. Within a lexical approach we shall suggest certain lexical items - words, lexical phrases, and learned utterances - may provide an important link between conscious learning and unconscious acquisition.

Segundo Lewis (1993, p.24), a ideia central que Krashen defende é que "we acquire language when we obtain comprehensible input, when we understand what we hear or read in another language". Lewis (1993, p.24) afirma que, seguindo a ideia central de Krashen, "input is language presented to students through reading and listening", sem que se tenha em conta que "clearly the value of reading and listening may differ for different groups of students depending on facts such as their age, knowledge of Roman script or learning purpose". Lewis (1993, p.24) diz, ainda, que:

Radically different attitudes to input may be found in the history of language teaching. Traditionally, the amount of input was severely restricted, and rigorously sequenced. Classroom procedures such as grammar drills, intensive pronunciation practice, and intensive reading, were based on the assumption that students would master each new language item as they met it. Having mastered one piece of input, the next step could be introduced. Input was essentially atomistic, and based on two central assumptions:

- a. it is possible (and desirable) to sequence language.
- b. learning is a step-by-step process, and too much input would confuse.

Ou seja, como refere Lewis, se a ideia central defendida por Krashen fosse viável, toda a linguagem apresentada aos alunos através da leitura e audição seria retida por estes na sua totalidade, o que não acontece, porque há variáveis nos grupos, como a idade. Nem mesmo em aulas cujos métodos controlavam a quantidade restrita de informação que era apresentada aos alunos e que estes tinham de dominar, para que se passasse ao próximo passo e que nem mesmo, se mostrou viável, porque assenta em dois pressupostos antagónicos, de que é possível sequenciar a língua e que a aprendizagem se faz de forma fracionada. Lewis (1993, p.25), refuta veemente estas duas pressuposições ao afirmar que estão "totally at variance with the way we know people acquire their first language" e contrapõe-nas ao afirmar que:

The question of whether second languages are acquired in the same way as mother tongue is a contentious one but it seems more reasonable to assume that the two processes are in some ways similar than to assume they are totally different. Most modern theorists would now agree that large quantities of diverse input are highly desirable, and a real aid to second language acquisition. It is clear, however, that not all input is equally useful to the learner. Not all input will result in **intake** - the language which the student benefits from and is, in some way able to integrate, either partially or totally into his or her own repertoire.

Sabemos que é impossível adquirirmos toda a informação a que somos expostos, mesmo na nossa LM. No entanto, o que é realmente importante é a exposição a essa mesma língua, pois quanto maior a exposição, maior a informação que retemos e que mais tarde iremos utilizar de acordo com as situações com que nos depararmos. Parando para refletir na forma como adquirimos a nossa L1, fazemos logo uma primeira e importante distinção: aprendemos a falar muito antes de aprendermos a ler e a escrever. De seguida, se refletirmos na própria aquisição da nossa L1, verificamos que numa primeira fase, a aquisição se faz no contexto familiar para depois se alargar para o contexto social e escolar – com o contacto em brincadeiras com os amigos. Bialystok (2001, p.245) refere que “for bilingual children, each language develops in response to social and interactive conditions in the child's environment”, o que vem reforçar, mais uma vez, a importância das relações sociais e do contexto para a aquisição de uma língua, nem que seja na forma de brincar. Brincar é também uma forma de aprender, para além de pensar, como nos recorda Piaget (1986, p.18) ao afirmar que “the most spontaneous form of thinking is play”. Quando iniciamos o nosso percurso escolar, já temos alguma 'bagagem' lexical e um domínio inconsciente de construções gramaticais, como conjugação de verbos e concordâncias em género e número – apenas para darmos alguns exemplos. Será que no nosso primeiro dia de escola sabemos que o verbo *ser* que acabamos de utilizar na frase *Olá, o meu nome é Maria. E o teu?* estava conjugado no *Presente Simples do Modo Indicativo* na *terceira pessoa do singular* e que a frase estava na *interrogativa*? Claro que não. Por isso, devemos refletir como está a ser lecionada a disciplina curricular de inglês no 1.º CEB, já que se trata de uma SLA.

Já vimos, no I Capítulo, como surgiu a disciplina curricular de Inglês no 1.º CEB. Considerando o que está disposto nas MCI do 1.º CEB, verificamos que existe um programa que é extenso e ambicioso, para alunos que recentemente aprenderam a ler e a escrever na sua LM. Se consultarmos o que está definido em *Aprendizagens Essenciais de Português para o 2.º e 3.º anos do CEB*, verifica-se que o que é pretendido aos alunos reproduzirem oralmente e por escrito no 1.º e 2.º anos na sua LM é muito semelhante ao que é exigido aos alunos no 3.º e 4.º anos a Inglês LE. Esta situação é ainda mais alarmante, quando há nas MCI do 1.º CEB um domínio que contempla *Léxico e Gramática/Lexis and Grammar*, para o qual se define uma série de estruturas gramaticais que o alunos têm de aprender e dominar em Inglês, quando, por exemplo, apenas no 2.º ano a Português LM os alunos aprendem a identificar a forma do infinitivo dos verbos (MEC, 2018a), os quais já sabem usar corretamente em frases com vocabulário que lhes é familiar e usual e somente no 3.º ano passarão a identificar as três conjugações verbais e a conjugar verbos regulares e irregulares no presente, no pretérito perfeito e no futuro do modo indicativo (MEC, 2018b). De acordo com as MCI no 1.º CEB, é no 3.º ano (1.º ano de Inglês curricular para os alunos) que os alunos aprendem o *Present Simple* e o *Present Continuous*. Claro que se pode afirmar, que as MCI do 1.º CEB foram um indicador para os professores planearem as suas aulas e os seus conteúdos, mas, na verdade, sabemos

que tal não acontece, a partir do momento em que existem manuais que são construídos a partir das indicações das MCI no 1.º CEB, onde estas estruturas gramaticais são apresentadas aos alunos em rigor, por forma a serem decoradas e, posteriormente, avaliadas. Por isso, e tal como consta dos documentos oficiais, deve recorrer-se a *chunks* da linguagem em vez de estruturas gramaticais e listas de vocabulário. Lewis (1993, p.19) refere que "several researchers, most notably Nattinger and DeCarrico have suggested that language is retained in 'chunks'". Também Selivan (2018, p.1) salienta "the important role that chunks play not only in textual cohesion and fluency, but also in forming the raw material for grammar acquisition", ou seja, uma aquisição e consequente aprendizagem lexical contextualizada sem recurso a estruturas gramaticais independentes e descontextualizadas, sendo que:

Chunks are fundamental to language processing and production: they allow us to produce language naturally and fluently and they aid reading and listening comprehension. In recent years, however, there is growing evidence that chunks memorized as whole units of language can also actually drive the process of grammar acquisition. Selivan (2018, p.4).

Todos os autores que consultamos relativamente a este tema referem que os *chunks* podem conter gramática, mas esta está incluída nestes pedaços de linguagem, sem que lhes seja atribuída a denominação de vocabulário ou gramática ou haja qualquer outra referência a tempos verbais. Selivan (2018, pp. 4-5) afirma ainda que:

Memorized chunks can be used by learners to produce situationally appropriate well-formed language, such as I **haven't seen you for ages**, when their own grammatical competence doesn't yet allow them to generate new sentences in the present perfect. This boosts learners' motivation and allows them to be communicative in the early stages of learning a second language (L2).

Aliás, segundo este autor (Selivan, 2018, p.2), "to a large extent everything is chunks", uma vez que "evidence suggests that our mental lexicon does not consist of individual words but chunks" (ibidem) e que no caso de "SLA studies have shown that new grammatical structures are often learned initially as unanalysed wholes and later on broken down for analysis" (Lewis, 1993, p.5). Lewis (1993, p.31) afirma que "regrettably, step-by-step vocabulary and grammar-based syllabuses, and the use of exercises rather than tasks, remain the norm", o que corrobora também a afirmação de Byalystok (2001, p.44) de que "grammar cannot be separated from lexicon. Também Cruz (2019, p.26) refere que "we believe that foreign languages learning is more than getting to know grammar rules and how to avoid mistakes in communication." Davis & Kryszewska (2012, p.7) afirmam que "it is perfectly possible (and usual in spoken English) to express a message with lexical chunks rather than full grammatical sentences". Estes autores destacam, ainda, que "if you know a few chunks in language – a skinny latte, a packet of crisps –

you are likely to get a result" (ibidem), porque no uso diário da língua é perfeitamente perceptível por parte de quem está do outro lado e facilmente atenderá ao pedido, enquanto que "the polite forms of grammar such as "Can I have...? Could I have...? Give me...." will get you no result on their own – unless you are good at pointing" (ibidem). Quer Davis & Kryszewska (2012), quer Selivan (2018) referem que os *Lexical Chunks* podem variar consideravelmente em tamanho e conter várias palavras. Davis & Kryszewska (2012, p.9), citando George A Miller (1956), referem que "it seems that we are comfortable with retaining up to seven (plus or minus two) bits of information", mas, independentemente do número de palavras que compõem um *chunk* e para Selivan (2018, p.2) "what makes them chunks is the fact that they are stored in the brain as single units". Os *Lexical chunks* podem conter estruturas gramaticais, mas distanciam-se da visão tradicional de que a língua é entendida como sendo composta por duas estruturas separadas: a lexical e a gramatical. Para Selivan (2018, p.3), "the traditional language descriptions tend to treat grammar rules separately from grammar, giving the impression that any word can be inserted into any grammatical structure". Este autor afirma, ainda, que "according to contemporary cognitive theories of language acquisition, children acquiring their first language (L1) start out by recording pieces of language encountered during their day-to-day interaction" (Selivan, 2018, p.5), isto é, a construção da primeira língua faz-se com recurso à memorização de pequenos pedaços de língua que ouvimos e repetimos, quer em discursos imediatos, quer em situações que nos reportam para situações iguais ou idênticas, que nos permitem repetir os pedaços que ouvimos anteriormente e memorizamos, realçando-se, mais uma vez, a importância dos contextos onde os discursos ocorrem e se dá o recurso à língua com o uso de novas expressões. Só mais tarde, à medida que avançamos no nosso percurso escolar, damos atenção à individualidade de cada palavra. No que concerne à aquisição de uma segunda língua (L2), Selivan (2018, p.6) refere que, baseado em "various SLA studies investigating the role of chunks in grammar acquisition, Rod Ellis (2006) advocates delaying teaching abstract grammar rules until learners have acquired a stock of ready-made chunks". Mais uma vez, comparando os estudos que existem e o que está nos documentos oficiais com o que é depois apresentado aos alunos nos manuais, verifica-se virtualmente o oposto a tudo o que é recomendado e temos não só o vocabulário individualizado, mas a gramática estruturada, isolada e descontextualizada que deve ser aprendida por alunos, que ainda não aprenderam – ou estão a começar a aprender – na sua LM tais designações. Davis & Kryszewska (2012, p.7) referem-se aos *Lexical Chunks* como "Not grammar" e Selivan (2018, p.7) diz que "to be precise, chunks are not grammar but it has been argued that they provide raw data for the development of grammatical competence", salientando, uma vez mais, que a classificação e identificação gramatical ocorre na aprendizagem de uma língua, quando somos, inclusive, avaliados, ao contrário do que acontece na sua aquisição, em que se destaca a sua compreensão e uso, sem qualquer avaliação. Por vezes, deparamo-nos com aprendentes de uma L2 que despendem de um esforço enorme para a aprenderem, mas que

depois obtêm resultados que não são minimamente proporcionais ao esforço que fizeram. Selivan (2018, p.6) destaca que "one of the main reasons is quite simply a lack of exposure", frisando que "L1 proficiency comes as a result of thousands of hours of exposure to incredibly rich language exposure" em contraste com o facto de que "the exposure L2 learners receive is often not sufficient to enable them to identify patterns from specific examples" (ibidem). Bialystok (2001, p.33) refere que "in functional approaches, language is constructed from the input obtained through social interaction", o que reforça a importância de estar exposto à língua em contextos reais, ou que se aproximem dos contextos reais.

Devemos, pois, questionarmo-nos, se os alunos têm exposição suficiente à LI, quer dentro, quer fora do contexto escolar e se não teremos programas curriculares demasiado ambiciosos, pensados por adultos para adultos, com um nível de exigência demasiado elevado e voltado para a aprendizagem lexical e gramatical – face ao número de horas letivas de que os alunos dispõem para essas aprendizagens – e se não deveríamos dar mais ênfase a *Lexical Chunks* que contenham ou não a componente gramatical, para proporcionar aos alunos uma forma mais concreta e plena de significado ao adquirir e usar a LI em contextos pensados e desenvolvidos 'por medida', de acordo com os alunos, as suas realidades, os seus contextos e interesses. Lewis (1993, p.8) diz que "for many years a singularly inappropriate terminology was used, describing listening and reading as passive skills, in contrast to the active skills of speaking and writing, mas que "present day terminology is more helpful, dividing the skills into receptive and productive" (ibidem). Nós somos recetivos ao que nos rodeia e esta visão e divisão dos *skills* em *receptive* e *productive* vem reforçar o que já vimos até aqui, que a aquisição de uma língua é feita através do *input* obtido através dos *receptive skills*, apesar de nem todo o *input* resultar em *intake*. Daí que Lewis (1993, p.8) reforce a ideia de que:

Initial L1 learning is exclusively based on listening. L2 learning is, in some ways, different from L1, but equally it is in some ways similar. All language we produce is ultimately based on language which we have previously met – based on memory, acquisition of the underlying system, or perhaps pure mimicry. Spoken language is, in a very real sense more basic than written language. All of these considerations lead us to suspect that a well-balanced learning programme will, in the early stages, place great emphasis on receptive skills, in particular, listening.

Uma maior exposição à L2 impõe-se e em moldes mais similares aos que nos levaram a adquirir a nossa L1. É impreterível disponibilizar aos alunos meios e situações que lhes permitam, primeiramente, um maior contacto e uma maior exposição aos *receptive skills*, o que pode ser feito nas aulas com materiais autênticos, nomeadamente com recurso a músicas/canções, à leitura de histórias e possibilitar, inclusive o acesso dos alunos a livros na L2, o qual pode ser feito através da criação de uma **biblioteca de sala de aula** ou de uma área na biblioteca da escola – se a escola dispuser de uma biblioteca –, que contenha livros escritos na L2 e que sejam adequados às idades e interesses dos alunos e que dessas leituras resultem,

por exemplo, em tarefas em vez de exercícios (tal como refere Lewis). Só depois de algum *input* na L2 através dos *receptive skills* os alunos podem passar aos *productive skills*, onde não devemos esperar – pelo menos nesta fase da aprendizagem, uma vez que se trata de alunos do 1.ºCEB – a produção de frases gramaticalmente corretas, mas sim produções escritas em que os *productive skills* demonstrem que o *input* inicial através dos *receptive skills* se tornou *intake* e os alunos usem os *chunks* que foram adquirindo e os insiram nas suas produções. Como afirma Lewis (1993, p.25), “many factors influence the relationship between input and intake – tiredness, interest level, attention, motivation, to mention only a few”. Porém, e como destaca este autor, “for input to become intake, comprehensibility is a necessary, but not a sufficient criterion. At least three other factors need to be taken into account – the students' attitude, motivation, and the authenticity of the material”. No nosso entendimento, numa primeira fase, estes três fatores estão ligados ao professor e à forma como planifica as suas aulas, bem como aos materiais que utiliza, que, quando colocados em prática, devem suscitar uma atitude de curiosidade em saber/conhecer e motivar os alunos, sendo grande parte destes dois fatores conseguida com o recurso a materiais que potenciam a motivação dos alunos e incutem uma atitude de receção à aprendizagem

## **2.2. RECURSOS E ESTRATÉGIAS: DE HIPER-SENSORIAIS A MOTIVACIONAIS E DE AFETIVAS A SOCIAIS**

Para Piaget (1986, p.18) “up to the age of seven or eight, play dominates in the child's thought”. Se nas nossas reflexões voltarmos atrás no tempo, sabemos que não começamos a aprender a nossa LM com recurso a manuais, mas sim através de canções e histórias que ouvíamos e jogos e brincadeiras que tínhamos com os amigos. Só com a entrada no 1.º CEB soubemos e contactamos pela primeira vez com um manual. Já anteriormente referimos as MCI do 1.º CEB e pode advogar-se que, neste momento, as MCI do 1.º CEB já não existem, que foram revogadas por lei e deram lugar às *Aprendizagens Essenciais de Inglês* (AEI), as quais, como já referimos anteriormente, estão articuladas com os descritores do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, uma vez que “a aprendizagem de uma língua estrangeira concorre para a construção das competências-chave definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Martins et al., 2017, p.1). E se é verdade que as AEI são menos condicionantes na forma como destacam e enfatizam as estratégias em prol do ensino e da aprendizagem, ao contrário das MCI que sobrevalorizam os conteúdos inflexíveis e detalhados, verificamos que as MCI não foram, de todo, excluídas. Apesar do Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho de 2021, determinar que se constituem como referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular a seguir pelas escolas, incluindo a avaliação externa, os documentos curriculares Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, *Aprendizagens Essenciais*, *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*

e os perfis profissionais/referenciais de competência (quando aplicável) (DRE, 2021), verificamos que temos nas nossas aulas, nas nossas turmas, e a serem utilizados pelos nossos alunos, manuais escolares que foram adotados no ano letivo de 2016/2017 e que segundo a Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, artigo 4.º n.º 1, o período de vigência dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário é, em regra, de seis anos, devendo ser idêntico ao dos programas das disciplinas a que se referem (AR, 2006). Ou seja, temos, ainda, neste ano letivo 2020/2021 e no próximo (2021/2022), manuais de inglês para o 1.º CEB concebidos com base nos conteúdos programáticos definidos pelas *Metas Curriculares de Inglês para o 1.º CEB*. Por isso, a nossa referência às MCI do 1.º CEB está unicamente ligada ao facto de os manuais escolares em uso terem sido criados quando as MCI do 1.º CEB ainda se encontravam em vigor.

Pode defender-se que o uso de um manual permite uniformizar o ensino e a aprendizagem, o que seria quase plausível, se o manual adotado fosse igual para todos os alunos no país, quiçá uma publicação do próprio MEC, mas tal não acontece e os diferentes conteúdos têm mais ou menos destaque, dependendo da vontade e critérios de organização dos autores/autoras. Lewis(1993, p.2) afirma:

In the early 70's, language teaching underwent something of a revolution. Previously, structural syllabuses had been dominant. There were challenged by the work of Wilkins and Van Ek (whose original work was largely concerned with the content of courses for adults in continuing education – it remains a surprise that so much of the work was used – or mis-used – to influence textbooks intended for schoolchildren).

Ou seja, contornou-se o propósito para o qual o manual de ensino de uma língua foi criado e adaptou-se à generalidade e quando surgiu a disciplina curricular de inglês no 1.º CEB, adaptou-se a prescrição e criaram-se manuais para a disciplina de Inglês. Depois, há que ter, também, em consideração o que refere Cunningsworth (1995, p.5), ao afirmar que “no coursebook designed for a general market will be absolutely ideal for your particular group of learners”, até porque muitas das referências que existem nos manuais não se enquadram com as realidades dos meios familiares, sociais e culturais dos alunos. O autor refere, ainda, que na seleção de um manual “the aim is to find the best possible fit, together with potential for adapting or supplementing parts of the material where it is inadequate or unsuitable” (Cunningsworth, 1995, p.5), mas também é verdade que o manual acaba por ser, na sua maioria, o único material, uma vez que deixa de ser visto como um recurso “in achieving aims and objectives” e acaba por “determine the aims themselves or become the aims” (Cunningsworth, 1995, p.5). Mesmo a maioria das atividades de *listening* está relacionada com o manual, pois são, maioritariamente, fornecidas por este. Muitas vezes assistimos ao professor preocupado em chegar na data Y à página X do manual e “in some contexts, teachers follow a set coursebook very closely, lesson by lesson and exercise by exercise” (Pinter, 2019, p.127). Já para Cunningsworth (1995, p.7), o professor deve estar “primarily concerned with teaching the language and not the textbook”. Relativamente à realidade portuguesa, anotações e observações, quer

como aluna deste Mestrado, quer como EE que vai sempre às reuniões com o PT e os restantes pais/EE, por várias vezes pude constatar que do ponto de vista dos professores, não é o professor que usa o manual, mas é o manual que usa o professor, na medida que este recebe, inclusive, indicações quer para sumários, quer para a forma como deve organizar as atividades de sala de aula e os seus alunos, quer para a forma como os deve avaliar, ou, como diz Figueiral (2017, p.18), “perdem-se os professores em favor de manuais escolares onde tudo é previsto ao detalhe, até as planificações”. Além do mais, já ouvi professores afirmarem, que “os pais gostam que se siga o que está no manual” e que “se o exercício estiver feito no manual e o aluno não aprendeu, os pais não podem reclamar com o professor por não ter dado a matéria”, descartando-se o professor, desta forma, como motor da aprendizagem dos alunos. Da parte dos pais/EE, já assisti a reuniões em que estes manifestavam a sua preferência pelo manual, porque, desta forma, os filhos “têm por onde estudar para os testes” e “no centro de explicações que frequentam podem, mais facilmente, ajudá-los”. Reflita-se, agora, numa outra perspetiva: a dos manuais reutilizados. A maioria dos alunos recebe os manuais de inglês usados por outros alunos, que os devem devolver no final de cada ano letivo em perfeitas condições. Para começar, estamos a falar de crianças com idades entre os 7/8 e os 9/10 anos e que acabam, inevitavelmente, por escrever nos manuais, porque, sejamos honestos e realistas, os manuais não estão feitos para serem reutilizados, caso contrário, não teriam exercícios com espaços para os alunos completarem no próprio manual. Claro que os alunos podem – e, se calhar, deveriam – responder no seu caderno diário, mas será que é funcional, já que há quem defenda que o manual serve para estudar, estar a ler no manual e, simultaneamente, procurar e consultar as respostas no caderno diário? Já agora, o que aprendem os alunos, cujos manuais recebidos têm as respostas aos exercícios já escritas, porque o aluno que usou o manual anteriormente não apagou as respostas, ou até apagou, mas estas continuam perceptíveis? Como verificam os pais/EE e os professores as aprendizagens destes alunos, se os exercícios não foram feitos por eles?

Quando, em 1995, Cunningsworth escreveu *Choosing your Coursebook*, os professores não tinham à sua disposição a panóplia de recursos físicos e eletrónicos que têm hoje, como “storybooks, children’s magazines, and other children’s publications, as well as the internet, are great sources of authentic materials for teachers” (Pinter, 2019, p.132), apesar de já em 1993 Lewis (1993, p.186) mencionar no seu livro o facto de que “nowadays, however, most students have access to real English material – printed texts, songs, videos, and T.V”. O autor salienta, também, que

while many coursebooks include ‘real’ texts – i.e. texts originally written for native speakers for non-language teaching purposes – these are, perhaps inevitably, often dated, neutral or bland in general content, and lose some of their ‘reality’ simply by being included in coursebooks” (ibidem).

É mais do que natural, que um manual adotado para seis anos, dado o contexto social e temporal em que foi criado, apresente, a certa altura, incongruências ou lacunas sociais, políticas, geográficas, entre outras. Estamos a falar de um recurso estático, num mundo dinâmico. Se o manual pode ser adotado como recurso para complementar com outros recursos, não deve ser adotado como o último e único recurso, até porque a certa altura pode conter informação desatualizada e descontextualizada. Cunningsworth (1995, p.10) afirma, ainda, que “the heavy dependence from coursebooks is far from ideal as it reduces the importance of the individual contributions that good teachers make at all levels in the learning process. It can stifle innovation and severely limits flexibility”, isto é, o professor não devia ser, mas é, de uma forma geral, um prisioneiro do manual, uma vez que as aulas e os seus conteúdos não são planificados em sintonia com os alunos, as suas individualidades e especificidades, nem com as suas capacidades e ritmos de aprendizagem, mas em função de uma estrutura automatizada de ensino e aprendizagem definida por um manual. Interrogo-me se, nesta situação, a figura do professor não poderia definitivamente ser substituída por uma versão computadorizada.

No ponto anterior (2.1.) destacou-se a importância de se adquirir uma L2 com recurso a *Lexical Chunks* e a atividades contextualizadas. Se recuarmos no tempo e refletirmos como adquirimos a nossa LM, concluímos que aprendemos a falar e a associar as palavras a objetos muito antes de sabermos ler. Aprendemos pelo contacto com outros falantes e pela exposição à língua. Selivan (2018, p.7) refere que “coursebooks tend to separate grammar and vocabulary, with occasional pages devoted to functional language (suggesting, apologizing, inviting, etc.)” e Davis & Kryzewska (2012, p.13) referem que “unfortunately, coursebooks have lagged behind in adapting to the evidence that chunks are important to the learner” reforçando, mesmo que a maioria dos manuais “have it backwards: they teach the grammatical structure and then the lexis”. No entanto, vemos serem adotados manuais para ensinar inglês no 1.º CEB com vocabulário e estruturas gramaticais definidos e isolados, às vezes em contextos que pouco ou nada dizem aos alunos, porque estes não se identificam com esses contextos. Por exemplo, num dos manuais adotados para o 3.º ano, numa unidade são abordados os meses do ano e as estações e na unidade seguinte abordam-se os números. Não há qualquer ligação de uma unidade para a outra, como se apartir da nova unidade os meses do ano e as estações do ano não interessassem mais, passando a fazer parte do passado. Num outro manual, para o 4.º ano, há, por exemplo, um exercício onde os alunos têm de escolher a correta conjugação do verbo, para construir frases. Esta exposição ao erro, poderá, mais tarde, ser prejudicial em futuras aprendizagens. Enunciando outro exemplo, num apêndice de um manual do 4.º ano surge para cada unidade a gramática correspondente, em que os alunos têm, por exemplo, de fazer a correspondência entre o sujeito e a conjugação verbal nas formas extensa e abreviada. Interrogo-me se é suposto os alunos decorarem, descontextualizadamente, uma ou até mesmo as duas formas. O que me leva a refletir e a interrogar-me, novamente, se é por isso que já ao nível

do 3.º ciclo, surgem alunos que conjugam o verbo *to be* antes de qualquer outro verbo numa frase, dizendo/escrevendo, por exemplo, "I am make.../ I am drink...". Quanto à exposição oral oferecida pelos manuais, esta é pobre, quando apresenta, mais uma vez, situações forçadas, em que os alunos são passivos e meros repetidores. Por exemplo, quando surgem nos manuais atividades (deveriam chamar-se passividades), nas quais os alunos ouvem o nome de um determinado objeto, apontam para o objeto e repetem o nome do objeto. Para além do mais, há diálogos entre personagens do manual, que representam imagens/figuras de crianças, mas que são feitos por adultos e que os alunos facilmente identificam como adultos, chegando até a comentar "isto não é uma criança a falar, é um adulto!". Junte-se-lhe, ainda, que alguns dos recursos que acompanham os manuais e que são oferecidos aos professores, são confusos para os alunos, porque apresentam imagens desavindas na frente e no verso, em que uma das imagens nada tem a ver com o tema/assunto que está a ser tratado, levando à interrupção da(s) atividade(s) em curso, pois tornam-se motivo de distração e confusão.

Quando o ensino de Inglês surge como AEC, o documento *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, refere a possibilidade de as crianças aprenderem através de todos os seus sentidos (Bento et al., 2005), sugerindo uma série de "abordagens na sala de aula que incluam canções e rimas, jogos e movimento, manifestações de expressão dramática, o uso de histórias e trabalho de projeto" (Bento et al., 2005, p.14). Efetivamente, o *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico* remete-nos para uma "lista extensa de materiais que inclui publicações (nacionais e estrangeiras), canções, uso de histórias e multimédia e websites de editores entre outros recursos" (idem), incluindo, porém, uma série de manuais que acaba por ser enunciada no próprio documento como ponto de partida para outros materiais e abordagens.

Quer como AEC, quer como disciplina curricular, verificamos que já no 1.º CEB, o ensino e a aprendizagem da LI ficam prisioneiros de um manual e de tudo o que o manual refere ou sugere. Vasconcelos (2012, p.25) refere que "no âmbito da escola, o manual escolar é um dos meios pelo qual os aprendentes vão construindo a ideia do país e da língua que estudam", ou seja, uma visão que acaba por se tornar obsoleta, quando temos manuais que se mantêm por 6 anos letivos e que não acompanham as alterações sociais, políticas, geográficas, entre outras, a que as sociedades estão sujeitas. Além do mais, tendo em conta as facilidades tecnológicas e o seu desenvolvimento, num mundo em que as crianças desde muito cedo acedem com um *click*, torna-se obsoleto mostrar, por exemplo, uma imagem estática de Londres, quando se pode fazer um *sightseeing online*, ou, então, falar de meios de transporte e fazer referência a uma fotografia impressa no manual de um *double-decker*, quando se pode mostrar um em movimento. A propósito desta manualocracia que impera na nossa sociedade educativa, a autora refere, também, que "do centralismo protagonizado pelo livro surgem vantagens, como o seguimento do Programa para a disciplina ou a orientação relativamente à progressão gramatical e lexical" (ibidem), o que nos dá uma

definição excelente para a forma como o uso do manual se enraizou no nosso ensino e para a forma como o manual é visto: um facilitador do trabalho do professor, sobretudo do professor que não está para se 'dar ao trabalho' de pensar e pesquisar 'fora da caixa', onde a única preocupação é em ensinar o léxico e a gramática e, de seguida, avaliar esse ensino. Pinter (2019, p.132) afirma que "yet another common reason for supplementing a coursebook is to use attractive, authentic materials to motivate learners" – afirmação, aliás, partilhada por Lewis (1993), como já vimos anteriormente –, o que coloca do lado oposto um manual que não é atrativo, não tem materiais autênticos, nem motiva os alunos. É impossível esquecer a tristeza estampada nos rostos dos alunos, quando, após ouvirem "Escape Room" – pensando tratar-se de uma atividade dinâmica que iriam realizar na aula, mediante as indicações que lhes seriam fornecidas –, lhes é dito que será uma atividade levada a cabo pelos personagens centrais do manual, à qual deveriam prestar atenção, enquanto escutavam as pistas acompanhadas por imagens estáticas dos personagens do manual que estavam envolvidos no acontecimento. Tive a oportunidade de vivenciar na minha PES este papel passivo assumido pelos alunos no âmbito desta "Escape Room", em que os alunos são meros espetadores, que se vão limitar a ver e a ouvir. Onde estão, afinal, os "jogos e movimento, manifestações de expressão dramática" (Bento et al., 2005, p.14), entre outras atividades, que apelam aos sentidos dos alunos e ao seu envolvimento na aprendizagem? Pelo que podemos perceber, nas páginas de um qualquer manual. As referências a atividades como jogos e histórias, que sejam independentes do manual, tendem a ficar relegadas para segundo plano, se não esquecidas definitivamente. Pinter (2019, p.45) refere que "in comparison with the first language, motivation is key in learning other languages". Que motivação existe em acompanhar uns personagens criados à força e que surgem ao longo de um manual que força histórias e situações, que muitas vezes nada dizem aos alunos, porque nada têm em comum com eles? Pinter (2019, p.53) afirma também que

just as in mother-tong learning, English should start with an emphasis on listening and speaking. These are the two main skills to teach first because children often cannot read and write at all yet, or not with so much confidence. Young learners need to start with plenty of listening practice, and opportunities to listen to rich input will naturally lead to speaking tasks.

Tal como com a nossa língua materna, precisamos ouvir e repetir, trazendo para a sala de aula as histórias e as canções. Pinter (2019, p. 49) reforça, mais uma vez, que "in the primary years, children typically do less reading and writing and rely more on speaking and listening", reforçando a ideia de que, antes de começarmos a ler ou escrever, somos falantes e ouvintes da língua. Daí que na aquisição de uma L2, o que permite um primeiro contacto e uma primeira integração e contextualização com a língua é o uso de materiais autênticos, já que "many authentic materials such as picture books can be used in English classes without any adaptation" (Pinter, 2019, p.132). Já aqui se abordou que Lewis (1993, pp.186-187)

também chama a atenção para a motivação, atitude e para os materiais autênticos e *real materials* indo ainda mais longe ao afirmar o seguinte:

Most teachers recognise this and like to take in 'real' supplementary material. Many non-native teachers remain inhibited, however, because they think students will be overwhelmed. Two essential points must remain – long term acquisition is facilitated by material which is only partially understood. Providing the task is chosen so that students can understand **something**, it is absolutely not essential that they understand **everything**. Teachers must make students explicitly aware of this if they are to avoid any possible demotivating effects. A short piece of real material listened to several times is much more likely to be effective than a longer piece listened to once. A second, and most important point is that students' attention must be carefully focused. This will usually mean that teachers should prepare questions, or formatted pages which guide the students **before** and **while** watching/listening. Simply taking in 'interesting' real material would be pedagogically most inefficient. The real material needs to be selected, and supplementary material prepared around it. In the world of easily available and cheap videos and satellite TV, it should be second nature teachers to be looking for short bits of language, relevant to their students (and therefore 'authentic') which can provide students with an experience of top-down rather than bottom-up understanding, and which show that, even with limited resources, they are able to cope with naturally occurring language. Careful selection, authenticity, brevity, and above all adequate printed support material, should ensure that real materials, with their natural emphasis on content and communication form an effective part of a lexical approach.

De facto, materiais autênticos e diversificados são uma mais-valia para o professor. E se é verdade que os alunos não precisam perceber tudo o que está nos materiais autênticos, é preciso ter em atenção um facto muito importante que depreendemos das palavras de Lewis (1993) e que é a preparação séria e crítica que tem de ser feita pelo professor ao planificar as suas aulas e que deve preparar os alunos para o que vão ver/ouvir. O mesmo se aplica para o que os alunos vão ler. O *pre-listening/pre-reading* são importantes para um primeiro enquadramento e contextualização das atividades preparadas para os alunos com recurso a materiais reais, motivadores e autênticos/originais.

No caso do 1.º CEB, provavelmente mais do que em qualquer outro ciclo, o recurso a "many authentic materials such as picture books" (Pinter, 2019, p.132) pode ser ainda mais eficaz, uma vez que, como afirma Wright (2015, p.3), "stories are particularly important in the lives of our children: stories help children to understand their world and to share with others". As crianças gostam de histórias com que se identifiquem e gostam de partilhar algo que ouviram em histórias com as suas próprias experiências e vivências. Além disso, não é necessário conhecerem todo o vocabulário e toda a estrutura gramatical, para que percebam a história, a qual pode ser sempre acompanhada com imagens, quer as do próprio livro de histórias, quer reais, uma vez que "stories offer a major and constant source of life and of language experience for children" (Wright, 2015, p.4), que podem extrapolar a sua imaginação, já que "listening and reading fluency is based on the skills of searching for meaning, predicting, and suggesting" (ibidem). De facto, "as children listen, they are engaged in working what is going on, and for some time they may

choose to remain silent and just absorb language" (Pinter, 2019, p.55) adquirindo com facilidade as expressões da nova língua, apesar de não perceberem cada uma das palavras individualmente, mas entendendo o contexto em que a comunicação ocorre, uma vez que "listening and reading fluency is based on a positive attitude in spite of not understanding everything" (Wright, 2015, p.4). Além disso, "stories are motivating and memorable, rich in language experience" (Wright, 2015, p.4), pois os acontecimentos das histórias e as aventuras dos seus personagens ficam gravados nas memórias das crianças, despertando, também, em si uma curiosidade que é inata. Estas histórias podem já existir e fazer parte da cultura da nova língua. Tal como refere Mourão (2016, p.29), "picturebooks reflect the times as well as their author's and illustrator's cultures. This can be evident through both the illustrations and the language that is used, bringing the cultures of many Englishes into our classrooms", ou podem, simplesmente, ser inventadas pelo professor e incluir a realidade social e cultural dos seus alunos, ou ambas as situações, em que os aspetos sociais e culturais das duas línguas são colocadas em situações de semelhança e contraste. Por isso, tal como defende Wright (2015, p.4), "stories should be a central part of the work of all primary teachers". As histórias permitem o envolvimento dos alunos e despoletam a vontade de participar e antecipar a sua conclusão. Mourão (2016, p.39) conclui que "picturebooks can promote affective, sociocultural, aesthetic and cognitive development as well as develop language and literary skills". Na verdade, a partir de uma história, podem trabalhar-se vários "skills" dos alunos, destacar-se aspetos sociais e culturais (quer pela diferença, quer pela semelhança entre culturas), criar-se jogos e outras atividades que permitam aos alunos aprender, envolverem-se e desenvolverem-se com todas estas experiências. A oferta *online* de que os professores dispõem hoje em dia permite-lhes utilizar e/ou adaptar materiais disponíveis, ou, dadas as facilidades tecnológicas e disponibilidade de programas (muitos deles gratuitos), criarem os seus próprios materiais *online*.

Phillips (2016, p.5) afirma que "younger learners have the advantage of being great mimics, are often unselfconscious, and are usually prepared to enjoy the activities the teacher has prepared for them". No entanto, se o professor se inteirar das preferências dos alunos, quais as atividades que os motivam e levam a participar mais efusivamente, terá resultados visíveis nas suas aprendizagens. A autora refere, ainda, que "the kinds of activities that work well are games and songs with actions, total physical response activities, tasks that involve colouring, cutting, and sticking, simple, repetitive stories, and simple repetitive speaking activities that have an obvious communicative value" (ibidem).

Esta referência de Phillips remete-nos para atividades de *Total Physical Response (TPR)*, atividades que absorvam os alunos e todos os seus sentidos. Também Pinter (2019, p.58) refere que

one such task is to listen to rhymes, action stories, or songs and enjoy them by miming the actions rather than immediately producing the language. The nonverbal contributions help to make sense of the content. The important

principle is that young learners have the opportunity to absorb the language before they have to say anything. Such responses to listening are associated with **Total Physical Response (TPR)**.

Como é possível depreender pelos autores aqui referenciados, a variedade de recursos utilizados na sala de aula é importante. Não é fácil encontrar materiais, quando se opta por uma metodologia CLIL, como refere Ellison (2019, p.261) ao afirmar que “an additional problem is that many teachers cannot rely on a ready-made supply of CLIL materials which will fit their context and national curriculum objectives”, o que reforça a ideia de que os materiais que se usam nas aulas devem ser o mais autênticos possíveis e estar enquadrados com as realidades dos alunos. “More often than not, teachers will need to either adapt or create their own materials for use with their learners” (ibidem), o que, a bem da verdade, já deveria ser feito, mesmo que a metodologia adotada não seja a metodologia CLIL. A autora, citando Bandegas (2014), alerta, ainda, para o facto de que os professores alerta ainda para o facto de que os professores “should also be wary of materials labelled as CLIL in ELT coursebooks” (ibidem).

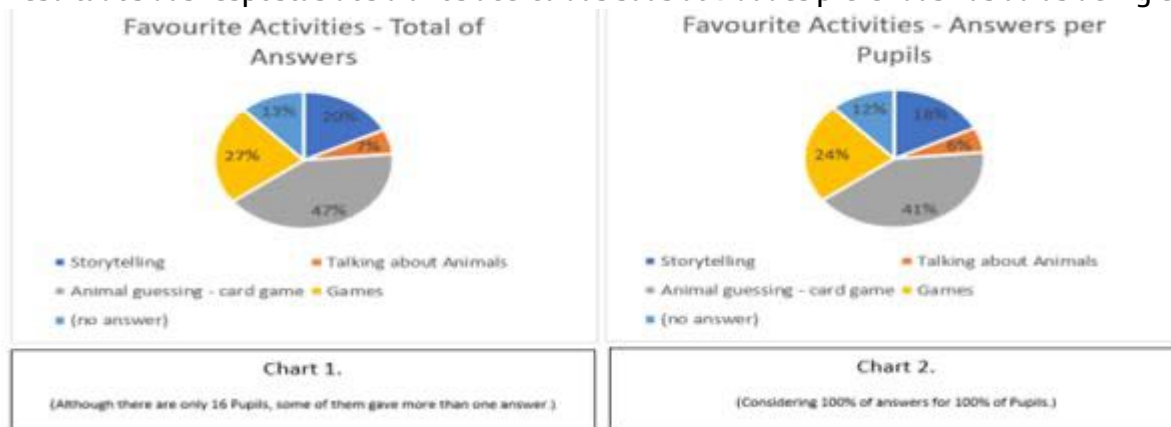
No entanto, em alguns manuais, muitos desses materiais rotulados como CLIL, apresentam-se muitas vezes numa pobreza contextual enorme, num apêndice no final de capítulo, como se se tratasse de uma revisão aos conteúdos anteriormente lecionados, ou uma atividade de “tradução”, dando a ideia de que CLIL se resume a ligar as palavras na L1 com a sua correspondência na L2, ou a realizar tarefas de *Arts & Craft*. Os materiais devem ser pensados para as crianças, mas o professor deve identificar-se e gostar dos materiais que usa nas suas aulas, tendo vontade até de ser novamente criança e brincar. No caso, por exemplo, das histórias, o professor deve seleccionar a história ao tema/assunto que pretende abordar, mas, acima de tudo, tem de gostar e de se identificar com a história, porque “to tell it well, you must like it or value it some way” (Wright, 2015, p.10). Igualmente, no caso de outros materiais que não as histórias, como, por exemplo, jogos, apresentações, vídeos/filmes, estes devem ser sempre previamente analisados antes de serem seleccionados e, se necessário, ser adaptados às atividades que se pretendem realizar com os alunos e quais os objetivos de aprendizagem associados. Não menos importante, deve ser cuidadosamente verificado e analisado todo o conteúdo dos materiais, desde o uso de linguagem às imagens e se estas são adequadas às idades e perfis dos alunos e vão de encontro aos objetivos pretendidos. Além de todos estes cuidados, porque se trata de crianças, os materiais devem ser apelativos e variados. Wright (2015, p.3) refere que que “the food we eat makes our bodies and the stories we hear make our minds”. Ninguém gosta de comer sempre a mesma comida ou comer os mesmos ingredientes, embora servidos de outras formas, como acontece com os manuais, onde os personagens são os mesmos e, ao fim de 50 páginas, já ninguém quer ver o *Manuel e a Maria e o papagaio ou o piriquito de estimação que hoje vão circo de comboio e amanhã estão a fazer pão na padaria e chegaram lá de trotinete*. Este exemplo talvez pareça um pouco exagerado, mas quando foi dito numa turma “Não vamos precisar do manual para estas aulas”, algumas das reações dos alunos foram “Ainda bem!”, “Fixe!”,

enquanto que outros, muito admirados com este desvio ao procedimento padrão, relativamente ao manual, disseram “A sério?” e “Não precisamos mesmo?”

Não basta perguntar “por perguntar”. É preciso ouvir os alunos e tornar reais as suas expectativas. De facto, “asking children’s opinions about the English lessons and their own progress are fundamental parts of building self-reliance and awareness” (Pinter, 2019, p.113). De que vale perguntar quais as atividades preferidas e continuar a fazer tudo da mesma forma? Trazer para as aulas e integrar na aprendizagem atividades com significado para os alunos é começar por dizer-lhes que os ouvimos e que a sua opinião conta. Para preparar e planificar as aulas desta PES, os alunos foram questionados sobre as atividades preferidas desenvolvidas na sala de aula (ANEXO 16 – Questionário de Autoavaliação dos Alunos (Unit 2)). Como podemos ver pelos gráficos com o resultado das respostas (Figura 4), a maioria referiu as histórias – *Picture Books e video stories* – e jogos, principalmente jogos com cartões, como atividades preferidas.

**Figura 4**

Resultados das respostas dos alunos acerca das suas atividades preferidas nas aulas de Inglês.



Nota: A imagem apresenta dois gráficos, que refletem as repostas dos alunos à questão “Quais as tuas atividades preferidas?”, a qual fazia parte de um questionário de auto-avaliação entregue aos alunos.

Como referem Lewis & Bedson (2018, p.5) “games are fun and children like to play them”. No entanto, mais do que serem apenas “atividades divertidas”, os jogos permitem ao professor usar e adaptar os conteúdos à realidade dos seus alunos e às dificuldades individuais de cada um e selecionar o que é significativo de ser aprendido. Planificar as aulas, selecionar e desenvolver os materiais a usar são tarefas árduas, mas gratificantes e reveladoras, que permitem aos alunos aprenderem por eles mesmos, encorajar a que participem, mesmo que seja na LM, mas que demonstra que os conteúdos foram percebidos e aprendidos, pois, muitas vezes, é preciso trabalhar os aspetos sociais e afetivos, por forma a “controlling shyness or fear of speaking out in front of others” (Pinter, 2019, p.112). Ajudar e guiar os alunos a aprenderem a aprender e a controlarem e ultrapassarem as suas dificuldades, deve fazer parte

das atividades planejadas e desenvolvidas para as aulas, uma vez que “this aspect of learning to learn” – com atividades criadas e desenvolvidas para ajudar os alunos a desenvolverem estratégias sociais e afetivas e a terem consciência sobre a aprendizagem da língua – “can be the foundation for all children. In terms of the affective factors, all teachers of children are concerned with issues such as building confidence and raising self-esteem” (Pinter, 2019, p.113). As atividades desenvolvidas nesta PES foram ao encontro da motivação dos alunos e funcionaram como estímulo para a aprendizagem, tendo os jogos contribuído muito para tal. Conforme perguntam Lewis & Bedson (2018, p.5) “what distinguishes a language game from other communicative activities in the primary EFL classroom? Certainly, language games are fun” e, apesar dos jogos parecerem atividades mais livres e descontroladas, na verdade requerem “a set of rules which guide the children’s actions, and an element of strategy – children must successfully apply their language (and other) skills” (ibidem), pois sabem que nos jogos há regras para serem cumpridas e não cumprir as regras significa não corresponder ao que lhes é solicitado e há, muitas vezes, o receio de desapontar e prejudicar o par/grupo em que estão inseridos.

Referindo-se à metodologia *Escape Room, uma metodologia de índole gamificada*, Cruz (2019b, p.29) afirma que:

Regarding our main findings, we would like to highlight that within escape rooms pupils have the chance to share their own ideas, interpret and assess others’ own points of view, work together in an effective way, show responsibility and make compromises to attain the team’s goals.

Esta conclusão a que o autor chegou pode ir além do *Escape Room* ser aplicada, também, a outros jogos e demais atividades que envolvam os alunos. Griva & Kasvikis (2014, p.9) fazem referência a uma série de “multimodal materials, such as stories, ppt, video clips, songs, movies, games and constructions”, materiais que apelam aos sentidos dos alunos e ao seu envolvimento e que foram usados “to arouse the students’ interest, in a ‘game based’ teaching environment, within a ‘task-based’ framework, which called for students working together on a common group task, and interacting while being involved in *problem solving*” (ibidem), promovendo, desta forma, a autonomia dos alunos na realização das tarefas propostas ao mesmo tempo que os envolve nas suas aprendizagens.

Durante a minha PES, apesar do contacto físico entre os alunos ser restrito, a vontade em participar foi sempre grande. Mesmo alunos que durante as aulas, em que eu fui a observadora, não tomavam a iniciativa de participar, nas aulas da PES, quando foram propostos desafios à turma, estes alunos eram dos primeiros a voluntariarem-se e em tarefas de pares/grupos empenharam-se com o sentido de responsabilidade de que do seu desempenho dependia o desempenho do par ou grupo onde se inseriam, uma vez que “competitive learning activities encourage children to push themselves to do better than their peers, either individually or in groups (Pinter, 2019, p.16). Sem confiança e autoestima “and a positive

learning environment, full of encouragement, it is impossible to achieve the goals related to fostering positive attitudes. The younger the children are, the more important these considerations become (Pinter, 2019, p.113).

Todas as atividades solicitadas aos alunos, durante a minha PES, tais como criação de desenhos ou as suas próprias histórias a partir de histórias, atividades de *Show & Tell* com desenhos e trabalhos 3D elaborados por estes, ou jogos de pares ou equipas, foram sempre correspondidas com um reforço positivo e destacados positivamente, uma vez que “all teachers can foster children’s self-esteem by emphasizing what children can do rather than what they can’t” (Pinter, 2019, p.113). Para tal, usámos nos trabalhos dos alunos uma classificação com recurso a autocolantes de reforço positivo e alguns dos trabalhos foram apresentados e/ou afixados na sala de aula, ou foram publicados no *website* criado para expor os trabalhos dos alunos (**Figura 36**). Este reforço positivo é mencionado e destacado por Pinter (2019, p.113), ao afirmar que “teachers should provide positive reinforcement and use plenty of praise when comment on children’s work and performance in English. They can also show their appreciation by displaying children’s work on the wall or by giving feedback to individuals”. Motivar os alunos, reforçar positivamente e enfatizar o seu trabalho, são formas de validar e contribuir para as suas aprendizagens. Citando Christensen and Aldridge (2013, p. 86), Copland & Ni (2019, p.141) referem que:

it is important, first of all, to remember that critical pedagogy is not a method to be prescribed and followed. It is a political stance and a humanistic position. Being critical means to truly believe in each student and her reflective and agentive capacity: ‘Different children have different talents. No matter what form of knowledge they pursue, it should be valued and encouraged.

Conhecer os alunos e as suas realidades, bem como pedir-lhes a sua opinião, é estar a integrá-los nas suas próprias aprendizagens por forma a que se avaliem ao tomarem consciência delas. “Gaining experience in expressing their opinions is a good foundation for self-assessment” (Pinter, 2019, p.113), o que pudemos confirmar através da realização de um *KWL*-Chart – o qual permite ao aluno identificar o que sabe (*Know*), o que quer saber (*Want to know*) e o que aprendeu (*Learned*) (ANEXO 17 – *KWL*-Chart (Unit 3))– e de um questionário de auto-avaliação usando gradação de cores – do vermelho ao azul – e escala com *smiles* – do muito triste (negativo) ao hiper contente (muito positivo) – (ANEXO 16 – Questionário de Autoavaliação dos Alunos (Unit 2)**Error! Reference source not found.**), que se entregou aos alunos, uma vez que “children’s simple reflection notes about their progress should focus on what has been achieved rather than where the gaps are. Evaluation sheets should always be phrased in a positive way” (Pinter, 2019, p.113). Estas ações e as demais atividades desenvolvidas nas aulas estão em linha com o que está definido no *Perfil do Aluno* em diversas **Áreas de competência**, das quais destacamos:

- ✓ Na área das **Linguagens e textos**, que implicam que os alunos sejam capazes de:
  - utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência;
  - aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital;
  - dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal. (Martins et al., 2017)
- ✓ Na área do **Raciocínio e resolução de problemas**, em que os alunos colocam e analisam questões a investigar, distinguindo o que se sabe do que se pretende descobrir. Definem e executam estratégias adequadas para investigar e responder às questões iniciais. Analisam criticamente as conclusões a que chegam, reformulando, se necessário, as estratégias adotadas. (Martins et al., 2017)
- ✓ Na área do **Pensamento Crítico e pensamento criativo**, que envolvem gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspetivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários. As competências associadas a Pensamento crítico e pensamento criativo implicam que os alunos sejam capazes de:
  - pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada;
  - convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente;
  - prever e avaliar o impacto das suas decisões;
  - desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem. (Martins et al., 2017)
- ✓ Na área do **Relacionamento Interpessoal**, promove a interação com os outros, que ocorre em diferentes contextos sociais e emocionais. Permitem reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais. (Martins et al., 2017)
- ✓ Na área do **Desenvolvimento pessoal e autonomia**, os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente. (Martins et al., 2017)

Em todas as turmas foi notória a forma como os alunos agiram sempre com responsabilidade – um dos **Valores** definidos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017, p.17) – respeitando-se a si e aos outros. Também foi evidente a forma responsável como tratavam e cuidavam do material que lhes era entregue, quer fosse um cartão de jogo com instruções, quer fosse um objeto que tinham de descrever, pois sabiam que esses materiais teriam de ser usados por outros colegas. Apesar de vivermos numa época em que o digital impera, foi, ainda, notório verificar que o facto de terem algo físico – em vez de digital – nas suas mãos fazia com que a sua forma de agir fosse diferente, pois os alunos estavam e sentiam-se integrados na aula e manifestamente faziam parte dela. Citando Fernández-Corbacho (2014) Cruz & Orange (2016, p.4) referem que:

we may say that experiences provided by learning through holistic and hypermedia resources are relevant, but not enough. It is therefore necessary to integrate the experiences which learners have the opportunity to carry out, including reflection activities and stimulating critical analysis, so that pupils are able to assimilate and create proactive knowledge which they may use in other contexts.

Tal consegue-se com jogos analógicos e/ou objetos que possam ser usados em diferentes contextos, que simultaneamente estimulam os alunos e os impulsionam para novos desafios e novas descobertas, conjugados com atividades de “hands-on”, “TPR” e “topic-based learning”, mas, principalmente, se os professores tiverem “freedom to plan their own materials” (Pinter, 2019, p.135). Por exemplo, “topic-based learning is beneficial and meaningful because all new learning experiences are deeply rooted in the same theme and children can see links between various learning tasks and areas of learning” (ibidem). O uso de “holistic and hypermedia resources” (Cruz et al, 2011, p.4) conjugados com “topic-based learning is conducive to a holistic approach to learning” (Pinter, 2019, p.135). Obviamente, que não é fácil para o professor desenvolver este tipo de atividades, principalmente de raiz, as quais, como refere Pinter (2019, p.135) são “very time-consuming”, mas muito se consegue, quando existe uma planificação pensada, cuidada e atempada e uma visão global dos conteúdos a abordar e das atividades que se podem utilizar para complementar a aprendizagem. De facto, “once the topic is selected, teachers will typically transform brainstorm activities and games that can be used to introduce the new language related to that topic in a natural way” (Pinter, 2019, p.135). Nas nossas aulas de PES, o uso de recursos variados, nomeadamente a jogos, permitiu-nos verificar, em mais do que uma turma, que as crianças são competitivas, quer nas suas brincadeiras no recreio, quer nos desafios lançados na sala e os jogos, por exemplo, despoletam essa competitividade. Mas mais do que verificar a competitividade entre si, foi verdadeiramente importante verificar o seu empenho nas atividades e o crescente evoluir da sua aprendizagem, não descartando o facto que este tipo de atividades ainda propicia a ajuda entre alunos ou grupos de alunos, dando-lhes confiança para levarem a cabo as tarefas propostas e a interação entre os mesmos. O grande objetivo é, como afirma Pinter (2019, p.5), “to make meaningful links between what we know about children’s development and learning in general, and language learning in particular”. Para tal, é deveras importante “for language teachers to explore these links and to think about children’s learning and about their cognitive, social, and emotional development in holistic way” (ibidem). Não posso, por tudo isto, deixar de concordar com Phillips (2016, p.11) quando afirma que:

Teaching children is tremendously rewarding. The time spent on preparing classes that reflect their interests and needs is time well spent, as, perhaps more than with any other group of learners, children respond wholeheartedly to your efforts. They know instinctively whether you enjoy working with them and whether your lessons are thoughtfully prepared: if so, the children will respond with a similar effort.

# **CAPÍTULO III – CLIL NO CONTEXTO DE ENSINO DE INGLÊS NO 1.º CEB: INTEGRAÇÃO, COLABORAÇÃO E CONTEXTO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

In the wake of the Nuffield Report (Nuffield Language Inquiry 2000) at the turn of the new millennium, the teaching and learning of modern languages has been profiled through government policy. European reports and initiatives and curriculum strategies such as those focussing on young learners, the Common European Framework and the Languages Ladder. (Coyle, 2006, p.1)

Ao longo deste trabalho mencionámos e referenciámos alguns dos documentos oficiais, legislação, normas e indicações quer nacionais, quer europeias, relativamente ao ensino de LE ao nível do 1.º CEB. É indiscutível que todos os documentos remetem para a importância da aprendizagem de uma LE destacando que:

Potencia situações e experiências que estimulam competências cognitivas, tais como o raciocínio lógico, o pensamento crítico a criatividade na gestão de projetos e resolução de problemas. Traduz-se, também, na construção de uma identidade própria de cidadão global na relação com os outros, alicerçada em atitudes e valores, tais como o respeito pelo outro e, no âmbito específico da língua inglesa, pela cultura anglo-saxónica, bem como pelas outras culturas no mundo, a responsabilidade e a cooperação entre indivíduos e povos, com repercussões individuais e coletivas. Neste sentido, os alunos irão mobilizar saberes das várias áreas do conhecimento na consecução de trabalhos individuais e em grupo, integrando transversalmente conteúdos de diferentes áreas disciplinares, conforme a gestão curricular decidida em conselho de turma, com base nos documentos orientadores do Agrupamento de Escolas ou de Escola não agrupada. (Direção-Geral da Educação, 2018, pp. 1-2)

Com base nas leituras de diversos autores, nos documentos orientadores e indicadores do MEC, nas observações efetuadas e nas notas retiradas, decidiu-se que a metodologia CLIL seria a que melhor se adaptaria às nossas aulas. As razões são várias e iremos expô-las ao longo deste capítulo, no qual iremos aprofundar o porquê da escolha da metodologia CLIL.

### 3.1. CLIL: INTEGRAR E CONTEXTUALIZAR – DO NÚCLEO FAMILIAR AO NÚCLEO ESCOLAR

Quando falamos de escola, falamos de uma escola inclusiva, “que é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. Trata-se de uma escola contemporânea que agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional” (Martins et al., 2017, p.13). No mesmo documento, os autores referem, ainda, que

a referência a um perfil não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia. (Martins et al., 2017, p.5)

Trata-se, pois, de uma escola que não tem de uniformizar, mas de integrar: integrar os alunos na escola, que está integrada num determinado contexto físico, social, cultural e económico e integrar os alunos num grupo (turma), que acaba por ser composto por vários indivíduos dos mais variados contextos, onde irá decorrer o processo de ensino e aprendizagem, com um ou mais professores, também eles indivíduos resultado de um ou vários contextos, quer físicos, sociais, culturais e económicos. Por isso, “todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos” (Martins et al., 2017, p.13). Os Objetivos Gerais do Ensino Básico, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, visam, entre outros,

proporcionar aos alunos experiências que estimulem a sua maturidade cívica e socioafetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos nas suas relações e na sua cooperação com os outros, quer no seio familiar, quer ao nível da intervenção consciente e responsável na realidade circundante. (AR, 1986, p.5; Euridyce, 2022, WEB).

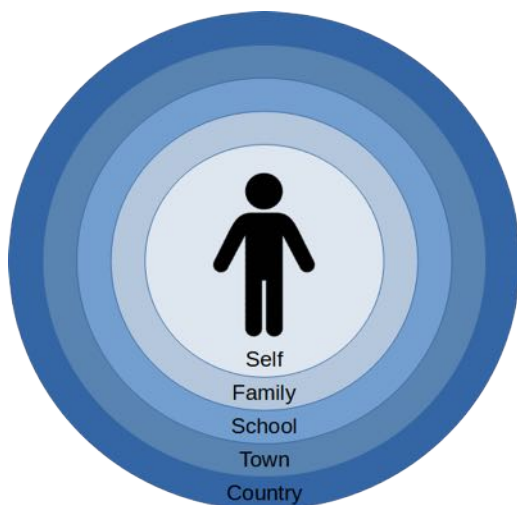
Numa citação a Trilla-Bernet (2003), Bruno (2014, p.12) apresenta “uma definição simplista” e “associa a educação formal ao ensino regular, a não formal a todos os processos educativos estruturados e intencionais que ocorrem fora da escola” – como é o caso da aprendizagem academias, centros de treino e aprendizagem ou centros de estudo – e “a informal às aprendizagens realizadas em contextos de socialização onde se inclui a família, os amigos e a comunidade” (ibidem).

Recentemente, numa leitura sobre o cérebro e o seu funcionamento, relativamente à aprendizagem, constava que “interagir com outras pessoas e participar em atividades sociais. Ter uma rede social forte está relacionado com a saúde geral e longevidade. Interagir com as pessoas, na sua variedade e imprevisibilidade, é um ótimo exercício mental” (Gulbenkian, n.d. p.27). Dada a importância das interações

sociais na aprendizagem, não podemos, por isso, deixar de evidenciar o primeiro contexto de aprendizagem dos alunos e que é o contexto familiar, ou contexto informal. Este é o primeiro contexto que influencia e molda os alunos mesmo antes de estes chegarem à Educação Pré-escolar. Entretanto, seguem-se outros contextos. Pinter (2019, pp. 12-13), numa referência a Bandura, destaca o facto de que “children imitate the behaviours of others and they copy adult patterns of behaviour they see around them”, o que pode justificar alguns comportamentos individuais dos alunos. No entanto, não menos importante e interessante é a referência que Pinter (2019, p.13) faz às aprendizagens sociais de Brofenbrenner, em que menciona a aprendizagem por camadas, desde a mais próxima à mais afastada, começando pelo “micro-system” onde se encontram “the immediate environment of the family, school, peer group, and local communities”, ou seja, o contexto de maior proximidade e onde se dão as primeiras aprendizagens. De seguida, passa para a segunda camada, “the meso-system, which comprises the connections between the immediate environment, such as school, and the home”, quando as crianças cruzam novas informações e novos conhecimentos e os partilham, quer em casa, quer na escola. Depois, segue-se a próxima camada, “the exo-system, which comprises settings that indirectly affect the child, such the parent’s workplace”, por exemplo, quando as crianças têm de frequentar uma escola fora do seu círculo de proximidade e se afastam dos amigos, mas que facilita o quotidiano dos pais bem como toda a logística que envolve deslocações e outras atividades. “macro-system, which is the larger cultural system, such as national economy or political culture” e, por fim, a camada exterior denominada de “chrono-system, which represents the pattern of environmental events and transitions across one’s lifetime” (Figura 5).

### **Figura 5**

Social learning contexts from micro- to chrono-systems.



Nota: Adaptado de Pinter (2019, p.13)

Conforme indicado por Zein (2019, p.156),

the ecological research on classroom management resulted from studies of the characteristics of different classroom settings (e.g., whole class, small group, individual) and the unfolding of the activities occurring within them. The basic tenet of the 'ecological approach is habitat, the physical niche or context with characteristic purposes, dimensions, features and processes that have consequences for the behavior occupants in that setting' (Doyle 2006, p. 98). Thus, classrooms are environmental settings (ecologies) that can be examined according to the adaptation potential of different individuals. As a consequence, when the notion of person–environment fit is applied to classrooms, the settings' physical characteristics and the affordances or constraints created by teachers, peers, administrators and others needs to be taken into account.

Esta referência à abordagem ecológica vem reforçar a importância dos contextos e a influência que estes exercem sobre todos os intervenientes (alunos, professores, pais, etc). Torna-se, pois, essencial conhecer os alunos, pois há fatores externos à escola que os influenciam e condicionam a forma como se comportam, bem como as suas reações e atitudes perante os outros. Conhecer os alunos, desde o indivíduo singular, a pequenos grupos que se tendem a formar dentro e fora da sala de aula, ao grupo na sua totalidade dentro e fora da sala de aula, pode facilitar o entendimento sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Saber e perceber como se juntam e porque se juntam em pequenos grupos alguns alunos – quer dentro, quer fora da sala de aula – pode ajudar na criação de grupos de trabalho dentro da sala de aula, quer pela similitude, quer pela dissimilitude.

Ching & Lin (2019, p.101) referem que "various strategies bridging the in-school and out-of-school lives of children have been documented", reforçando, mais uma vez, a ideia de que "we need to know more about the experiences of children in their social world and how they can enrich the learning of all the students' learning in class" (ibidem), numa referência clara a que o professor tem de conhecer os alunos, individual e coletivamente, tem de ter em conta as camadas que os influenciam e integrar estas características e este conhecimento – que os alunos têm e trazem consigo para a aula – com a aprendizagem em aula, com as atividades que são desenvolvidas e com os conteúdos de novas aprendizagens, não esquecendo os conteúdos que já aprenderam e dominam.

O contexto dos alunos que é externo à Escola não fica no exterior dos muros desta. Inevitavelmente, estes contextos são transpostos para a Escola e para a sala de aula e influenciam todas as relações, reações e ações nela desenvolvidas. Uma das formas de interligar todas estas características é, sem dúvida, através de um trabalho contínuo de colaboração e constante diálogo com o PT, que, para além de ser a ligação entre a escola e a casa, é quem conhece melhor os alunos e os acompanha, normalmente desde o 1.º ano de escolaridade.

Ignorar os conhecimentos e experiências que os alunos já possuem e que foram adquiridos fora do contexto escolar é relegar a aquisição de futuras aprendizagens, pois os alunos precisam do que lhes é

familiar e conhecido para estabelecerem ligações e relações entre o que já sabem e conhecem e o que aprendem de novo, por forma a desenvolverem os seus conhecimentos, o seu sentido crítico e a poderem refletir sobre novas realidades, sobre algo concreto e não sobre algo completamente abstrato, tal como é defendido por Cruz (2019, p.26) ao afirmar que "learning contexts based on mechanical or abstract tasks, with little connection to the real world, are not very effective and fail to establish a true emotional connection between students and learning". Deste modo, a importância dos contextos externos e internos à escola, bem como a importância dos contextos formais, não formais e informais são importantes e relevantes para a construção de novos contextos na sala de aula, por forma a permitirem construção de novos conhecimentos sobre o que é concreto e real para os alunos, e que estes já dominam, e não sobre o que lhes é alheio e abstrato de conteúdo e forma.

Dada a importância dos diferentes contextos, verificamos que a metodologia CLIL seria a melhor opção para esta turma onde decorreu a PES, tal como iremos descrever no ponto 3.2., uma vez que "CLIL is flexible and can be developed in different types of schools and with different learners" (Coyle, 2006, p.5), para além de que CLIL é, ainda, "responsive to the context in which it is developed" (ibidem), ou, como refere Marsh, (2012, p.14) "in its dual focussed approach CLIL accommodates both subject-specific content and language, offering a more natural context for language development and brings immediacy, relevance and added-value to the process of language learning", já que "CLIL can be one of the means of giving all learners, regardless of their educational, social or economic background, the opportunity to strengthen their knowledge of foreign languages, thus maintaining cultural and linguistic diversity and promoting Individual 'plurilingualism' (ibidem).

### **3.2. CLIL: DEFINIÇÃO E SELEÇÃO DA METODOLOGIA ADOTADA NO CONTEXTO GRUPO-TURMA**

Numa sala de aula, um professor dá lições a uma turma de alunos: a sala de aula delimita um espaço fechado, de dimensões semelhantes em quase todos os lugares, com os alunos arrumados em filas, olhando para um centro onde se encontra o professor e o quadro negro (verde ou branco); o professor, um profissional que recebeu formação para ensinar, transmite os seus conhecimentos aos alunos; cada lição faz parte de uma matéria ou disciplina que, por sua vez, se integra num determinado currículo ou plano de estudos; os alunos estão sentados em carteiras e são agrupados numa turma, por idades homogéneas e por níveis de progresso avaliados através de exames. (Morais, 2017, p.13)

Esta caracterização do 'modelo escolar fixado há 150 anos' é-nos trazida pelo Professor António Sampaio da Nóvoa, numa descrição metafórica a partir da imagem da sala de aula que usou para

caracterizar este 'modelo escolar'. De repente, esta descrição remete-nos para alguns dos filmes dos anos '80 e '90 do século passado, onde os alunos entram na sala de aula e se sentam estáticos ou mesmo inertes a ouvir o professor, enquanto seguem nos seus manuais o que o professor ou um colega lêem. Esta imagem não é diferente da imagem que tenho das minhas aulas desde a escola primária na segunda metade da década de '70 ao ensino secundário no final dos anos '80.

Olhando para trás, para os tempos do meu percurso escolar e comparando com os tempos atuais, verifico que a evolução e o salto social, económico, tecnológico, sobretudo este último, são enormes. A forma dos jovens – mesmo os do 1.º CEB – verem o mundo que os rodeia é diferente. Os tempos mudaram e a revolução e evolução tecnológicas estão para o século XX como a Revolução Industrial do século XVIII esteve para a Grã-Bretanha. No entanto, a Escola do século XXI parece, em muitos aspetos, presa na Escola das minhas memórias no século XX. A descrição acima de António Sampaio da Nóvoa também não é diferente das muitas imagens que tenho das aulas a que assisti em escolas do 1.º CEB durante a PES, no âmbito deste Mestrado, em que o professor é um mero transmissor do conhecimento reproduzido num manual e o aluno um mero recetor, que o segue. E esta não é a imagem que procurámos para estas aulas de PES, nem são as aulas que almejo enquanto professora.

Das muitas leituras aos documentos oficiais, é notória a referência à metodologia CLIL, quer desde a implementação da Língua Inglesa como AEC, quer como Disciplina Curricular. O Relatório Técnico refere como modelo preferencial de ensino AILC, mais comumente referenciado pela sigla inglesa CLIL. Este modelo, segundo o Relatório Técnico, tinha o duplo objectivo de ensinar línguas e conteúdos, implicando uma aprendizagem transversal de conteúdos do currículo através da língua estrangeira (Gregório et al., 2014, p.31). Como refere Coyle (2006, p.1) "there are many examples of outstanding practice at the micro level, where foreign language learning is motivating and successful for a wide range of learners". Com base nestes indicadores, nas observações efetuadas e na heterogenia de contextos presentes nesta turma, decidiu-se que a metodologia CLIL seria a que melhor se adaptaria às nossas aulas, "because CLIL fuses both content and language learning then it is becoming clear that there is growing potential for providing opportunities involving problem-solving, risk taking, confidence building, communication skills, extending vocabulary, self-expression and spontaneous talk" (Coyle, 2006, p.7), o que propicia um desenvolvimento e uma aprendizagem de forma autónoma no aluno, estando em concordância com o que está estabelecido no PA, que promove que o aluno seja capaz de desenvolver capacidades de comunicação, resolução de problemas, autoconfiança, entre outros (Martins et al., 2017).

Apesar da escola onde esta PES decorreu ter como um dos seus projetos o *Projeto CLIL*, após a observação de algumas aulas, interação com os alunos e diálogos com o PT, a metodologia CLIL foi, sem dúvida, a que consideramos ser mais indicada para estas aulas, não só porque "it encompasses any activity in which a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which

both language and subject have a joint role”, mas, também, porque “CLIL is an umbrella term” (Coyle, 2006, p. 2), uma expressão abrangente no ensino de uma língua, que nos remete para a interrelação entre diferentes aprendizagens e disciplinas curriculares e o que distingue CLIL de outras metodologias e/ou abordagens “is the concept of integration” (Coyle, 2006, p.3).

Efetivamente, quando se trata de escola, trata-se de integrar e, no caso específico desta PES, integrar os alunos e os mais diversos contextos que fazem deles indivíduos únicos e, simultaneamente, parte de um grupo, uma vez que “CLIL is flexible and dynamic, where the topics and subjects – foreign languages and non-language subjects – are integrated in some of mutually beneficial way so as to provide value-added educational outcomes for the widest possible range of learners” (Coyle, 2006, p.3), já que procurámos integrar os conteúdos de aprendizagem com os diferentes contextos.

A tarefa não foi fácil e exigiu um grande esforço na preparação das aulas, tal como já referimos em 2.4.. Por isso, é importante para o professor a planificação das suas aulas e, numa metodologia CLIL, essa preparação torna-se ainda mais evidente, como refere Ellison (2019, p.261) ao afirmar que “a major part of ensuring quality in CLIL programmes is in lesson preparation”. Outro aspeto fulcral foi a colaboração com o PT e a possibilidade de podermos assistir às suas aulas um do outro e passar a ter um maior e melhor conhecimento dos alunos e das suas preferências, sabendo o que os motiva, bem como dos temas que são abordados nas aulas de cada um”. Como afirma Ellison (2019, p. 261):

Both teachers should be given time to observe each other in order to identify key techniques and strategies used in each area which may come together in the CLIL classroom. Thus, a spirit of collaboration should be nurtured so that CLIL becomes a fusion of best practices from both primary and English language teaching. Both teachers may work together towards developing a literacy rich, plurilingual classroom environment which through bilingual displays and use of language demonstrates the importance of learning and acceptance and appreciation of languages and culture.

Sem dúvida que “in CLIL, the use of the additional language can make teaching and learning more engaging and cognitively challenging for both children and teachers, i.e., both have to think a lot more!” (Ellison, 2019, p.248), ou, como afirma Coyle (2006, p.11), “realising CLIL potential takes time, effort and reflection”, uma vez que o professor tem de se dedicar à planificação das suas aulas, dos materiais a usar e refletir sobre a forma como conciliar os conteúdos a lecionar com os interesses dos seus alunos, por forma a propiciar-lhes uma diversidade de experiências com recurso aos seus conhecimentos e aliá-los à diversidade de atividades e recursos, para que confirmem um dinamismo e perspicácia que desafiem todos os intervenientes e façam das aulas momentos fluídos, fazendo com que o ensino e a aprendizagem se tornem processos naturais e não forçados. De facto, “a class accumulates a common set of experiences, routines and norms” (Zein, 2019, p.156) e essas rotinas e normas ajudam na

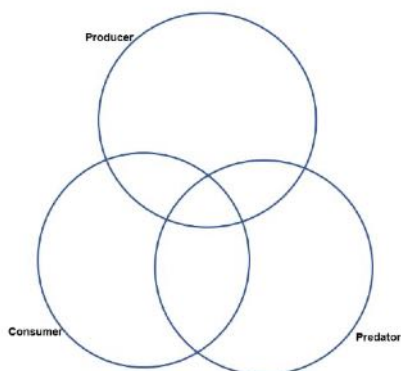
aprendizagem, quer sejam rotinas e normas definidas para a sala de aula, quer normas definidas para o que é exterior à sala de aula.

Como sabemos, “praticar algo repetidamente é uma forma eficaz de aprender, porque envolve a ativação repetida das mesmas vias neurais, que se tornam cada vez mais fortes e mais eficientes” (Gulbenkian, n.d., p.25). Daí que um dos cuidados tidos na planificação e que foi praticado nestas aulas, foi a constante diligência para que os alunos introduzissem conteúdos aprendidos nas aulas e em contextos anteriores nos novos contextos com novos conteúdos, quer tenha sido através do uso de uma imagem, quer de um texto/expressão/frase que lhes era familiar.

A colaboração com o PT permitiu não só o conhecimento mais aprofundado dos alunos, das suas normas e rotinas, mas também o conhecimento dos conteúdos programáticos já abordados noutras áreas disciplinares, o que permitiu e facilitou a integração e aprendizagem da LI sobre essas aprendizagens, estabelecendo uma interrelação de saberes, tornando essa aprendizagem mais significativa, uma vez que se recorreu a conhecimentos que os alunos já detinham, tal como aconteceu, por exemplo, numa das aulas em que os alunos usaram um *Diagrama de Venn (Figura 6)* – que já conheciam das aulas de Matemática), para aprenderem sobre as cadeias alimentares dos animais – *Producer – Consumer – Prey – Predator* – em Inglês.

### **Figura 6**

Diagrama de Venn: *Producer – Consumer – Predator*



Nota: *Diagrama de Venn*, que os alunos já conhecem das aulas de Matemática e que foi usado para a aprendizagem de novos conteúdos de Inglês, relacionados com a cadeia alimentar. Os alunos já sabiam que os animais que comem plantas são consumidores e que os animais comidos pelos predadores se chamam presas (*prey*).

Esta atividade permitiu aos alunos a construção de novos conhecimentos sobre os já existentes – *scaffolding*. Este termo é muitas vezes associado à Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, em que este afirma que “with assistance, every child can do more than he can by himself – though only by the limits set by the state of his development” (Vygotsky, 1986, p.187). Na abordagem CLIL, “scaffolding is a

complex process for the teacher given the need to achieve the right balance of cognitive and linguistic demands when creating materials and during lesson delivery without compromising on the content concepts” (Ellison, 2019, p.254), ou, como referem Garton & Copland (2019, p.6), “in CLIL, English is learned through focusing on different content areas, for example, history or mathematics. Teachers provide explicit linguistic support to learners to scaffold them in developing content knowledge and academic language skills.” Estas afirmações alertam-nos para a consciência de manter um equilíbrio entre o que os alunos sabem e aquilo que são capazes de conseguir, quer sozinhos, quer com alguma orientação, para que os novos conhecimentos e as novas aprendizagens estejam bem assentes nas anteriores e não haja uma aprendizagem sem sustentação. A orientação na aprendizagem não dispensa, por isso, a colaboração do professor com os alunos, nem a colaboração entre alunos deve ser ignorada. Ching & Lin (2019, p.101), referem que “peer collaboration among students in the forms of helping, practising, sharing and respecting were identified as ways of supporting children’s translanguaging and positive identities in a bilingual class” e Arnold et al (2019, p. 298) afirmam que “the second recommended area is the preparation of the students to understand the importance of their role in taking responsibility in learning-to-learn, as well as the benefits of collaboration and co-operation with peers”, destacando o papel dos alunos e a sua responsabilidade na própria aprendizagem, a qual deverá ser validada e, se necessário, corrigida pelo professor, que não deverá deixar ao acaso e sem resposta as aprendizagens dos alunos, apenas porque não se preparou para elas, ou não foi acompanhando essas mesmas aprendizagens. A autonomia da aprendizagem dos alunos – individualmente ou em pares/grupo – não deve ser entregue ‘à sua sorte’, nem ‘deixada à deriva’. Esta colaboração entre alunos, que deverá ter e merecer **sempre** *feedback* por parte do professor, torna-se uma ação de relevo, uma vez que os conhecimentos individuais – tenham sido adquiridos no meio familiar, ou social, em que estão inseridos – são uma mais-valia para a aprendizagem de todos, promovendo a entreajuda e contextualizando as aprendizagens, já que “what the child can do in cooperation today he can do alone tomorrow” (Vygotsky, 1986, p.188), servindo de base para aprendizagens futuras.

Sendo CLIL uma metodologia abrangente, permite que sejam adotadas várias estratégias em simultâneo, sem que haja uma estratégia dominante e “English, apart from being a target language to be learnt as a school subject, is also used as a vehicle to deliver content knowledge and target domain-specific skills” (Papp, 2019, p.393). Apesar da metodologia CLIL estar indicada pelo MEC no que concerne o ensino e aprendizagem de uma LE, segundo Ellison (2019, p.260), “there is still little research on CLIL with young learners”, enquanto que Pinter (2019, p.50) alerta para o facto de que “CLIL teachers need to be keenly aware of learners’ language needs and content needs and of how these two types of knowledge are inseparable”. De facto, a abordagem “CLIL per se does not guarantee effective teaching and learning” (Coyle, 2006, p.3). No entanto, o trabalho do professor deve ser o de fornecer todas as ferramentas ao

seu alcance para que o ensino e a aprendizagem se tornem efetivos, o que se verifica quando os alunos se empenham, questionam, colaboram entre si e têm iniciativa própria na construção das suas aprendizagens na nova língua. Citando Cruz & Orange (2016), Cruz et al.(2019, p.150) referem que

a abordagem CLIL oferece aos alunos a oportunidade de utilizarem uma língua estrangeira em contexto natural, promovendo dinâmicas metodológicas centradas no aluno que vão ao encontro dos desafios e competências do século XXI: competências de análise crítica de informação, comunicação em línguas, literacia digital, liderança, pensamento crítico, colaboração, criatividade, empreendedorismo e, ainda, de resolução de problemas.

A turma onde decorreu esta PES é constituída por alunos com origens sociais, culturais e linguísticas diferentes da Portuguesa. Alguns alunos frequentaram o ensino pré-primário e parte do ensino primário num país com uma variedade da LP e outros em países com variedades da LI. Como afirmam Ching & Lin (2019, p.102) “starting with the students’ strengths and prior knowledge is the primary principle of all education”. Não ver como fortes estas características que os alunos possuem e não aproveitar esta diversidade de contextos linguísticos, sociais e culturais, e a experiência e conhecimento que daqui advêm, é desperdiçar a oportunidade de integrar, partilhar, aprender e ensinar. De facto, “CLIL is a teacher-led movement. It is after all what happens in classrooms and how this motivates both teachers and learners, which is gaining momentum” (Coyle, 2006, p.5). Escobar Urmeneta (2019, p.8) usa o modelo aprendizagem de Halliday referindo que este apresenta apresenta “a complex perspective of learning in general and language learning in particular, which consists of a continuum of three main interdependent processes: learning language, learning through language and learning about language”, um modelo de engrenagem em que os processos dependem uns dos outros para que todos funcionem, demonstrando, mais uma vez, a interligação e interrelação que existe com todas as partes, num processo que é contínuo. Escobar Urmeneta (2019, p.17) afirma, ainda, que

one condition is indispensable if CLIL programmes are to achieve success, namely that the teachers who carry it out in the classroom must have appropriate and sufficient training in not only subject content but also the L2 vehicle they will use to deliver that content,

o que nos remete, mais uma vez, para o sistemático reforço de que a colaboração entre professores – neste caso concreto PT e PI – e que o conhecimento dos programas para além da disciplina lecionada por parte de cada professor são importantes para as aprendizagens dos alunos, bem como para o conhecimento dos conteúdos que os alunos já abordaram, ou não.

Como indica Ellison (2019, p.253), “in school contexts, children need to develop language to express their understanding of specific academic content”. Na aprendizagem de uma L2 é frequente o uso da L1 por parte dos alunos no 1.º CEB. No caso desta turma onde se realizou a PES, significa, também, ter nomes

diferentes quer em Português quer em Inglês para a mesma coisa, uma vez que há alunos cuja L1 é o Português na variante do Brasil e outros cuja L1 é o Inglês não *BrE*, mas as diferenças culturais, sociais, históricas, etc, fazem com que sejam atribuídos nomes diferentes daqueles usados na LE *BrE*. A abordagem CLIL é também na sua essência “a plurilingual approach”, ou seja, “CLIL is accepting of the mother tongue in the classroom” (ibidem) e quando a LM é, por exemplo, o Inglês, a partilha com os restantes elementos da turma torna a experiência muito mais enriquecedora e significativa para todos, quer seja porque é algo familiar ao aluno cuja LM é uma variedade do Inglês e aprende uma nova palavra, quer porque os outros alunos aprendem que, tal como acontece na LM Português, há/pode haver mais do que uma palavra para designar a mesma coisa. Mesmo para os alunos cuja LM é o Português, por haver mais do que uma variante, é enriquecedor e interessante para os alunos compararem que, embora falem a mesma língua, usam designações diferentes para a mesma coisa. Relativamente ao uso da LM na sala de aula, Ellison (2019, p.253) refere, ainda, que “used strategically, this can be a useful tool and resource”. Um dos cuidados tidos durante esta PES foi perceber se os alunos cuja L1 era Português na variante do Brasil tinham o mesmo entendimento sobre o objeto em referência e, para isso, o uso recorrente a imagens permitia essa uniformização. Houve situações em que dada a estranheza nos alunos, lhes era perguntado qual a designação que davam ao objeto em causa no Brasil, integrando ainda mais estes alunos com a sua partilha de referências linguísticas, culturais, etc, muito próprias na aprendizagem. Como menciona Pinter (2019, p.49), “the constant use of both first language and second language, i.e. early ‘code switching’, is very much a part of effective CLIL teaching, especially at the early stages, reforçando a ideia de que nesta fase, nestes níveis, a liberdade de resposta deve ser total e que a compreensão e a aprendizagem não devem ter como entrave nem o uso da LM, nem o uso da LE; o recurso à LM não deve ser proibido, nem o recurso da LE deve ser imposto, devendo deixar-se que coexistam e o uso da LE acabe por tornar-se tão natural como o uso à LM. Pinter (2019, p.49), numa referência às investigadoras em CLIL, nomeadamente Christiane Dalton-Puffer and Ute Smit (2007), afirma que “the primacy of meaning in language learning and its purposefulness have the potential to reduce anxiety and increase interest and motivation”. No entanto,

the challenge facing teachers is to move the learners from **lower-order thinking skills (LOTS)**, such as naming/labelling and the use of the present tense, to **higher-order thinking skills (HOTS)** such as evaluating, analyzing the consequences of certain choices, and describing the cause-and effect relationship of two events (ibidem).

Sem dúvida que é preciso levar os alunos a “darem o salto” para o nível superior, mas tal só lhes pode ser pedido, se as *LOTS* estiverem bem definidas e bem cimentadas. Caso contrário, é exigir-lhes um salto, para o qual eles não têm capacidade, pois o básico está em falta e não suporta estruturas superiores.

Contudo, tem de haver plena consciência que tal não se consegue com apenas duas ou três horas semanais de Inglês. É preciso que haja um trabalho contínuo por parte do professor, para que os alunos se sintam motivados a continuar a sua aprendizagem para além da sala de aula. Um dos desafios a esta tarefa é “creating locally materials for the different CLIL contexts” (Pinter, 2019, p.50), tal como aconteceu nesta PES, em que os materiais e recursos foram especificamente criados ou adaptados para os alunos e para os conteúdos em questão, mas também foram incentivados a pesquisar e a realizar atividades em Inglês, por exemplo no *Website* - <https://www.learningenglish.website> – criado especificamente para esta PES, para estabelecer a comunicação com os alunos fora do contexto curricular, onde estes tinham acesso e podiam rever os recursos digitais usados na aula, mas também podiam aceder a jogos de palavras cruzadas. Se sabemos de antemão, porque conhecemos os alunos, que uns têm menos facilidade e são menos propícios a este voluntarismo de pesquisarem por si, sem dúvida que o professor pode designar tarefas que sejam motivadoras e desafiantes, para que o aluno sinta que toma a iniciativa de as realizar. Por isso, quando não estão na escola, os alunos podem, por exemplo, “listen to stories on Youtube and/or read authentic articles, play online games, or watch films in their original language” (Pinter, 2019, p.50), e podem depois partilhar o resultado das suas pesquisas relatando à turma o que pesquisaram, ou ilustrando e relatando o que pesquisaram, uma vez que quanto maior a exposição à língua, mais fácil e natural se torna o seu uso, pois “such extra learning can make a big difference” (idem). Entendemos que CLIL não é uma metodologia de uniformização nem tão-pouco de isolamento. É uma metodologia global e integradora. É integradora, porque inclui os contextos, os indivíduos e as suas características num processo de ensino e de aprendizagem que se pretende propício ao desenvolvimento da autonomia nas próprias aprendizagens dos alunos. É global, porque interrelaciona várias áreas do saber, tem em conta as características e capacidades individuais, bem como os diversos contextos que cada indivíduo traz para a construção do todo, levando-os a desafiarem-se e a enfrentarem desafios, a questionarem-se e a obterem resposta para esses desafios, se espera como algo inato aos alunos do séc. XXI.

### **3.3. CLIL E OS 4C: A OUSADIA DE UMA NOVA EQUAÇÃO**

Todo o ensino e toda a aprendizagem precisam de contextualização, para se tornarem efetivos. A escola tem de ser um mundo de experiências que não pode excluir as experiências que os alunos já vivenciaram/vivenciam. Temos aqui referido, ao longo deste trabalho, a importância da aprendizagem significativa e, sobretudo, da importância dos contextos na aprendizagem e da aprendizagem em contexto. Já vimos que o contexto de proximidade dos alunos é o contexto familiar e que este se vai alargando, sendo que todas essas camadas circundantes são influenciadoras nas aprendizagens dos

alunos. A aprendizagem, neste caso concreto, de uma L2 é influenciada por vários contextos, uma vez que “the introduction of any language course or programme will be affected by a large number of contextual variables” (Pinter, 2019, p.43). Compete ao professor identificar esses contextos e integrá-los nas suas aulas.

Pinter (2019, p.xvi) – numa referência à necessidade de desenvolver nas crianças as capacidades que lhes permitam enfrentar os desafios com que se deparam ao longo da vida, ter sucesso e poder trabalhar no século XXI – afirma que devem ser trabalhadas, nas crianças, as capacidades que as tornem “more autonomous, more flexible, and more proactive learners”. Para tal, “the most often quoted components of the framework relevant to primary learners are the so called ‘4Cs’, sometimes referred to collectively as 21st century skills” (ibidem). Os 4Cs aqui referidos por Pinter são *Critical thinking* (Pensamento crítico), *Communication* (Comunicação), *Collaboration* (Colaboração) e *Creativity* (Criatividade). Sem dúvida que estes 4Cs são importantes, no entanto, estes 4Cs são diferentes dos 4Cs que compõem a estrutura apresentada por Coyle (2005) para caracterizar CLIL e que Ellison (Ellison, 2019, p.249) também usa.

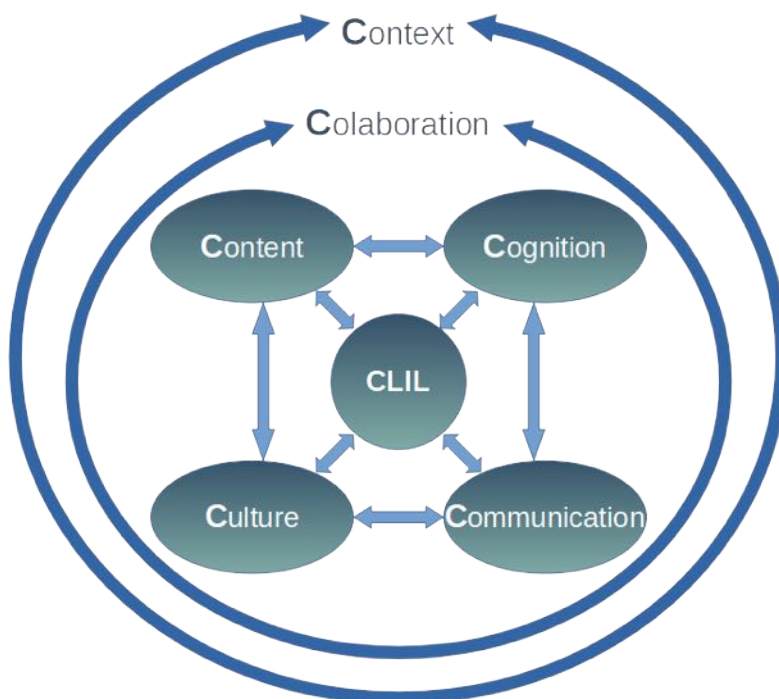
Na estrutura de Coyle – e por conseguinte na de Ellison –, os 4Cs que se destacam são *Content* (Conteúdo), *Communication* (Comunicação), *Cognition* (Cognição) e *Culture* (Cultura). Quando comparamos os 4Cs, da estrutura que Pinter (2019, p.xvi) menciona, com a estrutura que Coyle apresenta, verificamos que o único elemento comum é *Communication* (Comunicação). Podemos aceitar que *Critical thinking* (Pensamento crítico) e *Creativity* (Criatividade) estão contemplados em *Cognition* (Cognição), uma vez que, na definição usada por Coyle (2006, p.15), este associa *Cognition* a “thinking skills” e Ellison (2019, p.249), na mesma linha de Coyle, caracteriza *Cognition* como “involving high levels of cognitive engagement” e “broad range of ‘thinking skills’”.

Em comparação com as leituras de autores como Coyle (2005) e Ellison (2019), verificamos que a área *Culture* (Cultura) é uma falha na estrutura dos 4Cs apresentada por Pinter e faz todo o sentido que Coyle a tenha incluído, uma vez que *Culture* (Cultura) inclui a aprendizagem informal, aquela que é feita “about, from and with others” (Ellison, 2019, p.249). No entanto, considera-se que a estrutura apresentada por Coyle (2005) – e por inerência a estrutura apresentada por Ellison (2019) –, em comparação com a estrutura apresentada por Pinter, tem a lacuna da *Collaboration* (Colaboração) – e não é possível dizer que está contemplada em *Content* (Conteúdo), pois não basta conhecer os conteúdos de Inglês e das outras disciplinas – sendo várias as leituras que remetem para diferentes tipos de colaboração, que vão para além da colaboração entre os PI e o PT, tal como a colaboração entre Professor-Aluno-Professor e Aluno(s)-Aluno(s), Professor(es)-pais/EE, bem como de outros agentes escolares, a qual é importante e significativa nas e para as aprendizagens. A Colaboração (*Collaboration*) é, sem dúvida, crucial em CLIL, como afirma Ellison (2019, p.260) ao mencionar que “in fact, implementing CLIL needs the support of many stakeholders within and beyond the school community – parents, school directors, teachers

(generalist and additional language)”. Ainda resultado das muitas leituras e das observações e notas que efetuamos, quer antes, quer durante esta PES, considera-se que ambas as estruturas – a apresentada por Pinter e a apresentada por Coyle – pecam pela ausência de referência ao Contexto (*Context*) e à Colaboração (*Collaboration*), pelo que nos atrevemos a acrescentar à estrutura de Coyle – uma vez que CLIL foi a metodologia que adotamos nesta PES –, a referência *Collaboration* (Colaboração) – pelas mais variadas vertentes de colaboração que existem e devem existir e ser valorizadas, dada a sua importância nas mais diversas aprendizagens – e *Context* (Contexto) – sendo que Contexto (*Context*), neste caso concreto, se refere a qualquer contexto que exerça qualquer tipo de influência no ensino e na aprendizagem desenvolvidos na sala de aula/Escola, quer seja o contexto social, económico, político, entre outros. Apresentamos, desta forma, uma nova equação, naquele que é o nosso entendimento dos Cs que integram CLIL: 4Cs + 2Cs (Error! Reference source not found. Error! Reference source not found.).

**Figura 7**

Nova equação CLIL: 4Cs + 2Cs



Nota: Esquema que pretende refletir a nova equação CLIL, integrando dois novos Cs – a Colaboração e o Contexto – nos 4Cs já existentes – *Content, Cognition, Culture, Communication*.

**PARTE II – “PORQUE SOU CRIANÇA!”: A IMPORTÂNCIA DA  
METODOLOGIA CLIL – DOS CONTEXTOS AOS RECURSOS E  
MATERIAIS DE AULA, UMA INVESTIGAÇÃO COM OLHAR CRÍTICO  
SOBRE O ENSINO DE INGLÊS NO 1.º CEB**

# CAPÍTULO I – DESENHO EMPÍRICO

Ao longo deste capítulo será feita a descrição das metodologias de investigação usadas, serão reveladas as questões levantadas e que serviram de base a este trabalho e os objetivos definidos, que serviram de orientação para este trabalho e para obter as respostas às questões levantadas. Será, também, efetuada a contextualização do contexto onde esta investigação decorreu.

## 1.1. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Ao longo deste percurso, adotou-se por uma metodologia de investigação de índole etnográfica, predominantemente qualitativa, em que desenvolvemos um estudo com contornos de investigação-ação e onde foram implementados os seguintes instrumentos de recolha de dados: questionários aplicados aos alunos, notas de campo, fichas de trabalho/projetos, questionários de autoavaliação, tabelas de conhecimento e aprendizagem (KWL-chart) e questionários de preferência de atividades.

Neste estudo, recorreremos a uma metodologia de investigação de índole etnográfica, porque, segundo Ploeg (1999):

The goal of ethnography is to learn about a culture from the people who actually live in that culture. A culture can be defined not only as an ethnic population but also as a society, a community, an organisation, a spatial location, or a social world. Ethnography has its roots in cultural anthropology, which aims to describe the values, beliefs, and practices of cultural groups. The process of ethnography is characterised by intensive, ongoing, face to face involvement with participants of the culture being studied and by participating in their settings and social worlds during a period of fieldwork. The essential data collection methods of participant observation and indepth interviewing permit the researcher to learn about the meanings that informants attach to their knowledge, behaviours, and activities. The context (social, political, and economic) of the culture assumes an important part of an ethnographic study, unlike a phenomenological study.

Por ser uma investigação que decorre em contexto escolar – e por ser “uma metodologia que se revelou bastante adequada aos estudos na área das ciências da educação” (Coutinho et al., 2009, p.257) – esta investigação tem contornos de investigação-ação, porque, como referem Coutinho et al. (2009, p.356),

Sempre que numa investigação em educação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder a mudanças, de alterar um determinado status quo, em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade, a Investigação-Ação regressa sempre à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas.

Para Coutinho et al. (2009, p.360) a investigação-ação utiliza “um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica e que o essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática”, uma vez que é através da reflexão nas suas práticas, que o professor altera, ou não, as estratégias que adota, por forma a encontrar soluções com vista à resolução de problemas que advenham dessas mesmas práticas, “contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho et al., 2009, p.360).

Para além deste trabalho ter contornos em I-A, este estudo caracteriza-se, também, por apresentar uma metodologia qualitativa, o que para Coutinho et al. (2009 p.361) “dadas as semelhanças de algumas estratégias da I-A com estratégias da Investigação Qualitativa são razões que levam alguns autores a considerar a I-A como uma modalidade de Investigação Qualitativa (...)” São vários os autores que encontramos e que caracterizam a investigação qualitativa. Moorley & Cathala (2018, WEB), por exemplo, definem a investigação qualitativa como sendo o tipo de investigação que se:

- concentrates on understanding phenomena and may focus on meanings, perceptions, concepts, thoughts, experiences or feelings.
- examines how or why a phenomenon occurs.
- collects data in the form of words, texts and or images via interviews, observations, photographs or document reviews.

Pelz (n.d., WEB) refere-se à investigação qualitativa como sendo “heavily dependent on the researcher’s analytic and integrative skills and personal knowledge of the social context where the data is collected”, ou, ainda, segundo Noble and Smith (2013, WEB) um termo genérico referente a um “group of methods, and ways of collecting and analysing data that are interpretative or explanatory in nature and focus on meaning”, em que “reality is coconstructed by the research participants and the researcher, with the depth of data collected more important than recruiting large samples” (ibidem). Apesar de na investigação qualitativa poderem ser usadas várias técnicas de recolha de dados – como entrevistas –, neste estudo, dentro desta metodologia, optámos pela observação direta e recolha de notas de campo, uma vez que “participant observation is used to observe research participants in as natural a setting as possible” (Ploeg, 1999, WEB), sendo que “the types of participant observation range from complete participation to complete observation” (ibidem). Para sabermos mais e melhor aprofundarmos este estudo, recorreremos, ainda, a livros, artigos, jornais, páginas *Web*, entre outros, já que “qualitative researchers may also use other data sources such as journals, newspapers, letters, books, photographs, and video tapes” (Ploeg, 1999, WEB).

A investigação neste estudo não deixa de ter, também, contornos de Estudo de Caso, já que “como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (Yin, 2001, p.21). Para este autor, “os estudos de caso podem incluir as, e mesmo ser limitados às evidências quantitativas, e que o contraste entre evidências quantitativas e qualitativas não diferencia as várias estratégias de pesquisa” (Yin, 2001, p.33), sugerindo que “*a forma* da questão – em termos de “quem”, “o que”, “onde”, “como” e “por que” – forneça uma chave importante para se estabelecer a estratégia de pesquisa mais relevante a ser utilizada” (Yin, 2001, p.42). Porém, porque se trata de um estudo realizado em contexto de sala de aula do 1.º CEB, com alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, onde há momentos em que determinadas situações se desenrolam e sobre as quais “o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (Yin, 2001, p.19), “os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”” (ibidem).

*Last but not least*, dadas as metodologias de investigação presentes, não descartamos a oportunidade e utilizamos, também, dados quantitativos obtidos através da realização de questionários, que serão tratados estatisticamente, pois consideramos que todos os dados obtidos durante este estudo, seja sob que forma se nos apresentem, não devem ser descartados, se nos ajudarem a perceber e a interpretar os mais diversos acontecimentos.

A metodologia CLIL, utilizada na planificação das nossas aulas, inside no facto de acreditarmos que os conteúdos não devem ser lecionados como pedaços isolados de informação e desprovidos de contextualização e significado. Como afirma Cruz et al. (2019, p.146), “os resultados mostram que os projetos CLIL (Content and Language Integrated Learning) podem ser uma mais-valia para instituições do 1º Ciclo do Ensino Básico, no que concerne a construção de um ensino centrado na aprendizagem pró-ativa de conteúdos”. Apesar de os alunos terem, ainda, várias páginas para preencherem no seu livro de conhecimentos, não nos devemos esquecer que o livro não se encontra totalmente ‘em branco’. Os alunos já trazem consigo aprendizagens adquiridas no seu contexto familiar, social, cultural, entre outros. Enquanto professores, compete-nos tirar partido desse conhecimento prévio e ajudarmos os alunos a construir, de forma sólida e significativa, os seus novos conhecimentos e aprendizagens sobre os que já detêm. Picanço (2012, p.45) refere que “as crianças trazem para a escola uma série de aprendizagens que devem ser aproveitadas, os chamados pré-requisitos referidos por Vygotsky (1989), devendo-se partir das suas vivências para as aprendizagens, tornando-as significativas”, não devendo, pois, ser ignoradas ou descartadas das novas aprendizagens.

## 1.2. QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO

Ao longo da minha vida desempenhei atividades profissionais em áreas completamente opostas à da minha formação inicial e em todas elas tive de aprender, para poder sempre desempenhar sempre as minhas funções da melhor forma possível. Sempre existiu, da minha parte, o cuidado de não me esquecer que o desempenho das minhas funções envolvia outros intervenientes e, sempre que foi necessário ensinar ou explicar algo a alguém, lembrar-me do que é ‘estar do outro lado’, ‘no lugar do outro’, o que faz com que procure e tenda a separar aquilo que eu sei, para entender o que do outro lado sabem e como a mensagem está a ser recebida, tentando obter a mesma perspetiva daquele que quer saber e está a aprender.

No âmbito do percurso desta PES e do resultado da observação de algumas aulas, onde foi possível ver e analisar o comportamento dos alunos e as atividades que mais e menos despertavam a sua curiosidade e os seus interesses, tendo em consideração a pluriculturalidade da turma e o facto de que um dos projetos implementados na escola onde decorreu esta PES é o *Projeto CLIL* – e tendo já presente alguns conceitos sobre esta metodologia –, considerou-se que esta seria a metodologia a implementar nas planificações das aulas a lecionar. Como indicámos no subcapítulo anterior, os projetos CLIL podem ser uma mais-valia para instituições do 1.º CEB, pela aprendizagem pró-ativa de conteúdos (M. Cruz et al., 2019), ou, como afirma Marsh (2012, p.136), “one of the key issues is the role of CLIL as an enabler – as in an educational experience that enables learners to learn how to learn”. Foi com base neste pressuposto, que se procurou e se conseguiu obter resposta à primeira grande questão neste trabalho: ***Qual a metodologia que melhor se adequa ao Ensino e Aprendizagem de Inglês no 1.º CEB?*** Paralelamente a esta questão e praticamente em simultâneo, outras subquestões surgiram no desenrolar desta pesquisa:

- 1- Quais as mais-valias de uma Metodologia CLIL no processo de ensino e aprendizagem de inglês curricular no 1.º CEB?
- 2- Que práticas e recursos didáticos permitem uma implementação de uma Metodologia CLIL para um ensino e uma aprendizagem de inglês eficazes no 1.º CEB?
- 3- Quão integradora dos diversos contextos dos alunos pode a Metodologia CLIL ser?

Por forma a obtermos o máximo de respostas possíveis a todas estas questões, traçamos uma série de objetivos, que consideramos ser uma ajuda à nossa investigação, e que iremos expor no ponto seguinte (1.3.).

### 1.3. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Podemos afirmar que durante todo o processo foram várias as sub-questões que foram surgindo. Como forma de orientar esta investigação, assumimos uma série de objetivos que se consideram como pertinentes e que nos permitem clarificar as questões que definimos. Esses objetivos são:

- 1- Identificar a existência, ou não, de diferentes tipos de contextos: linguísticos, sociais, culturais, escolares, entre outros, nos alunos;
- 2- Experimentar diferentes métodos e abordagens nas aulas, de forma a identificar a/as que melhor se adequa/adequam ao nosso grupo alvo;
- 3- Introduzir recursos didáticos diversificados, com vista a saber quais o que obtêm melhor resposta por parte dos alunos;
- 4- Conhecer os principais interesses dos alunos, no que respeita a atividades de aula;
- 5- Identificar as atividades e recursos que mais motivam e envolvem os alunos nas aprendizagens;
- 6- Saber a opinião dos alunos, por meio de questionários pontuais entregues nas aulas, sobre as suas atividades preferidas;
- 7- Refletir sobre a metodologia, métodos, práticas e ações desenvolvidas nesta PES.

### 1.4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A PES, sobre a qual se elabora este relatório, teve lugar numa escola privada, que data de 1879, de orientação cristã e que se encontra localizada no concelho de Vila Nova de Gaia, Distrito do Porto. Esta escola tem definida uma lotação para 125 crianças na educação pré-escolar e de 264 alunos no 1.º CEB. Todos os alunos desta escola trajam o uniforme adotado, o que os identifica como elementos pertencentes à mesma instituição, como afirma a Dauti (Rodrigues, 2021, WEB), “um uniforme não é apenas para vestir. É, sobretudo, uma forma de inventar a comunicação e de conferir um sentimento de identificação”. O uso do uniforme de uma instituição uniformiza, aos olhos de todos, os alunos que o vestem, fazendo com que “os alunos se parecessem entre si, os uniformes escolares tornam-se um símbolo de igualdade, pertença e inclusão” (ibidem), não distinguindo “classes, raças e estatutos sociais” (ibidem) – ou quaisquer outras diferenças e status, quer sociais, quer económicos – entre os alunos que os usam. Quando todos os alunos se vestem da mesma forma não há discriminação, estabelecendo-se, desta forma, entre si, um caráter de igualdade aos olhos de todos (professores, alunos, etc) e evita complexos de inferioridade e superioridade (Rodrigues, 2021). Esta escola possui, também, espaços de lazer e espaços verdes, dos quais os alunos podem usufruir e nos quais podem brincar, porque, como refere Oliveira (2009, WEB), citando Araújo (2009), “brincar é uma forma de descobrir o mundo” e é “a

atividade natural da criança” (ibidem), naquele que é um direito seu, já que “a criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a actividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objectivos da educação” (AGNU, p.1).

Os níveis de ensino na escola onde decorreu esta PES vão desde o Jardim de Infância até ao 1.º Ciclo. As aulas lecionadas decorreram numa turma do 4.º ano de escolaridade. A turma é composta por 17 alunos: 9 meninas e 8 meninos. Para além de alunos com nacionalidade portuguesa, há alunos com três outras nacionalidades: brasileira, italiana e sul-africana. Há, ainda, alunos que residiram e frequentaram o ensino pré-escolar e/ou parte do ensino básico noutros países como: Panamá, África do Sul, Brasil e Estados Unidos da América.

Os alunos desta turma revelaram, sempre, um espírito de colaboração e ajuda mútua, no que às tarefas de grupo dizem respeito, havendo, sempre, uma competição (saudável), entre pares/grupos, com vista a alcançar os melhores resultados nos desafios que lhes eram propostos. Os alunos que frequentam esta escola têm a possibilidade de frequentar aulas de inglês desde o Jardim de Infância, o que é perceptível, pela forma como se exprimem oralmente, pela facilidade com que constroem, sozinhos, algumas frases e pequenos textos e pela facilidade que demonstram na compreensão oral, quer através das instruções que são dadas, quer, por exemplo, na audição e compreensão de histórias, músicas e vídeos.

Por uma questão de privacidade de dados, optámos por não usar nomes verdadeiros, registos fotográficos e/ou em vídeo, optando, assim, por não expor qualquer um dos intervenientes envolvidos no estudo.

## **CAPÍTULO II – ANÁLISE DOS RESULTADOS: DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS SOBRE A DISCIPLINA DE INGLÊS ÀS ESTRATÉGIAS PENSADAS E IMPLEMENTADAS NAS AULAS**

Serão analisados, ao longo deste capítulo, os resultados obtidos aos diferentes questionários apresentados aos alunos. Neles, procurámos obter uma perspetiva global sobre a opinião dos alunos à disciplina curricular de Inglês, bem como às nossas aulas de PES e aos recursos e estratégias nelas utilizados.

Serão, também, analisadas as estratégias pensadas e usadas nas planificações, assim como os recursos pensados, criados/adaptados para as aulas e que foram contemplados nas planificações.

Pretende-se, ainda, salientar, que todos os questionários aplicados aos alunos são totalmente anónimos e as respostas são confidenciais. O questionário é composto por perguntas de resposta aberta e fechada. Participaram neste questionário 17 alunos.

Para melhor analisarmos as opiniões dos alunos, optamos por dividir o questionário aos alunos em duas partes: no ponto 2.1. iremos analisar os resultados obtidos com base nas respostas sobre a disciplina curricular de inglês e no ponto 2.5. iremos analisar os resultados obtidos com base nas respostas sobre as estratégias pensadas para e implementadas nas 12 aulas desta PES.

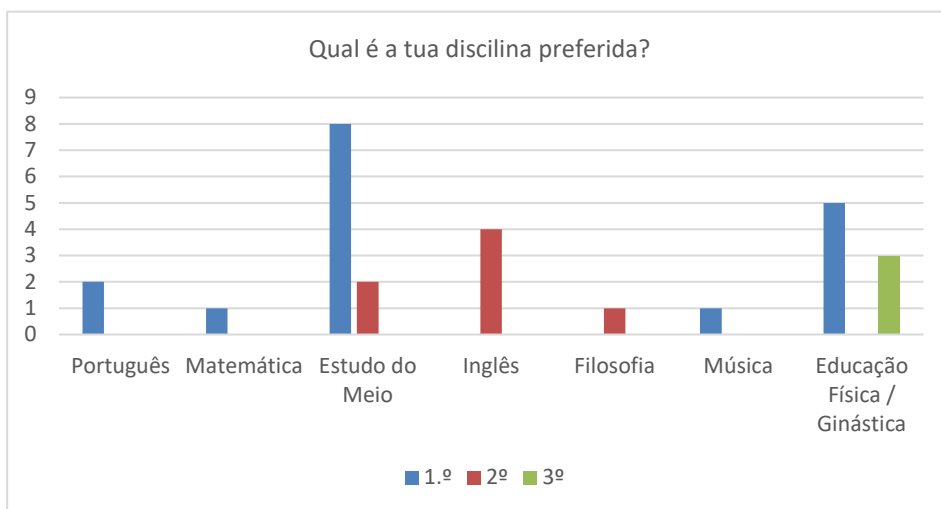
Nos pontos 2.2. serão analisadas as estratégias pensadas e usadas nas planificações e no ponto 2.3. as estratégias implementadas nas aulas de Inglês.

### **2.1. ANÁLISE DAS OPINIÕES DOS ALUNOS SOBRE A DISCIPLINA CURRICULAR DE INGLÊS**

Numa perspetiva de enquadrar a preferência dos alunos, relativamente às suas disciplinas curriculares, e à forma como a disciplina de Inglês curricular é percebida por estes, no plano global das disciplinas que frequentam, quando questionados sobre qual é a sua disciplina preferida, verifica-se que a disciplina de Inglês não é a primeira escolha para nenhum dos alunos, sendo, claramente, a disciplina curricular de Estudo do Meio a que mais reúne o maior número de preferências, não estando a disciplina de Inglês contemplada. No entanto, alguns alunos manifestaram mais do que uma preferência, tendo, aí, indicado a disciplina de Inglês, mas sempre em segundo lugar, tal como se pode verificar pelo gráfico abaixo (**Gráfico 1**).

## Gráfico 1

### Disciplina preferida dos alunos



Nota: Apesar de ter sido pedido que indicassem a disciplina preferida, alguns alunos optaram por indicar mais do que uma disciplina.

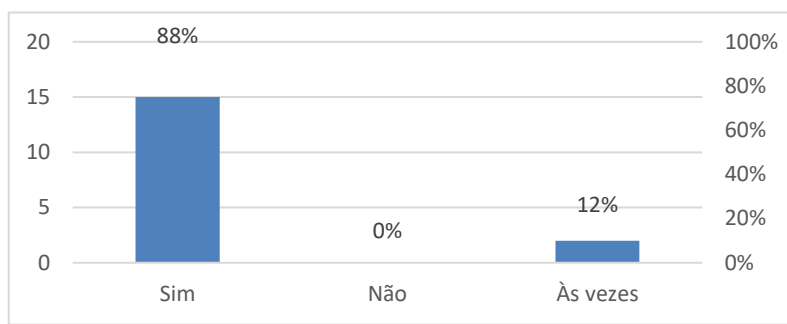
A segunda questão – **Gostas de aprender Inglês? Porquê?** – é composta por uma parte fechada e outra aberta e questiona os alunos sobre o facto de gostarem ou não de aprender Inglês. À parte fechada da questão, **“Gostas de aprender Inglês?”**, a maioria dos alunos (88%) respondeu que sim e apenas 12% responderam “Às vezes”. Nenhum aluno respondeu que não gostava de aprender Inglês (**Gráfico 2**). Quanto aos restantes (88%), estes responderam afirmativamente, que gostavam de aprender Inglês. Olhando, agora, para as razões pelas quais 12% dos alunos respondeu “Às vezes”, estas devem-se ao facto de um dos alunos dizer que “às vezes está cansado” e o outro “porque às vezes tenho de trabalhar no manual e não gosto muito”. A resposta “porque às vezes estou cansado” remete-nos para o facto de que muitos fatores influenciam a relação entre a informação que nos chega e a que retemos (*input/intake*), sendo o cansaço um desses fatores (M. Lewis, 1993). Relativamente à resposta “porque às vezes tenho de trabalhar no manual e não gosto muito”, como já vimos anteriormente, o nível de interesse e a motivação (M. Lewis, 1993) são também importantes, já que “motivation is *the cause* of L2 achievement” (Ellis, 1997, p.75) e a motivação pode esmorecer, quando o recurso sistemático ao manual é a regra, lembrando algumas afirmações de Pinter (2019, p.127), em que esta afirma que em alguns contextos, os professores seguem ‘à risca’, lição após lição, exercício após exercício, o manual adotado, em vez de materiais autênticos e atrativos, histórias e jogos, já que a aprendizagem é um processo ativo e todos os pais/cuidadores e professores, que tenham observado crianças em situações de aprendizagem, podem testemunhar o quão ativamente estas estão envolvidas, quando estão interessadas (Pinter, 2019, p.5) e motivadas.

Quanto à maioria dos alunos que responderam afirmativamente (88%), 12% não deu qualquer justificação e das restantes respostas destaca-se a perceção que os alunos têm de que inglês “é divertido” (29%), “porque gostam de aprender” (24%) e “porque quero viajar e ser fluente” (18%) (Gráfico 3).

Sem dúvida que a parte da diversão e da curiosidade propiciam a vontade de aprender. No entanto, não podemos ignorar o facto de alguns alunos (18%) terem já a perceção da importância de saber inglês para poderem viajar, não só porque estão interessados num povo e cultura representados pelo grupo da língua-alvo (Ellis, 1994, p.75), mas porque saber inglês é fator crucial de entenderem e se fazerem entender neste mundo plural.

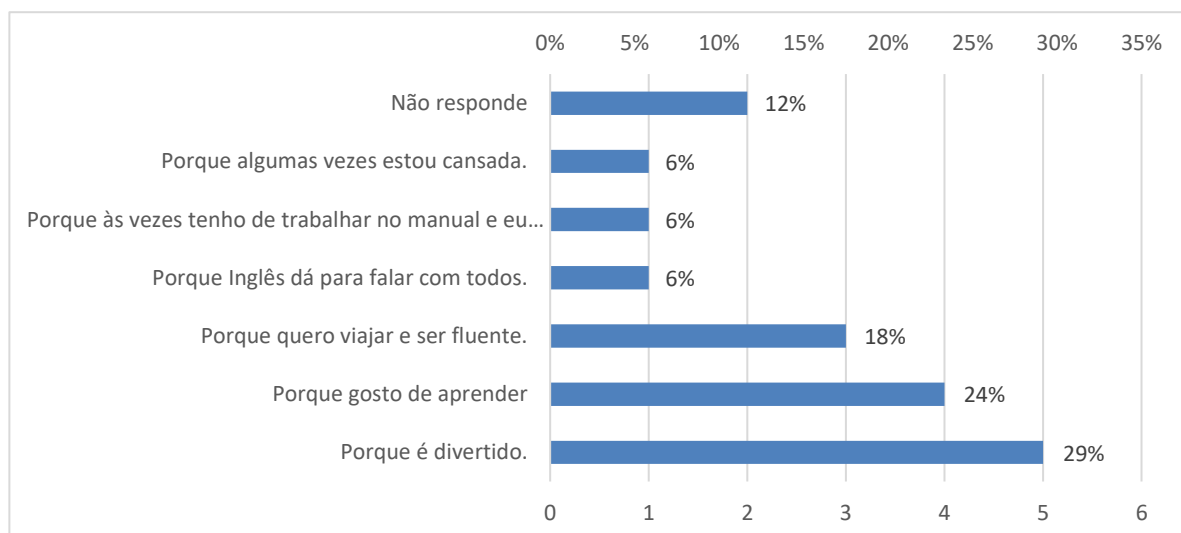
### Gráfico 2

Primeira parte da questão: “Gostas de aprender Inglês?”



### Gráfico 3

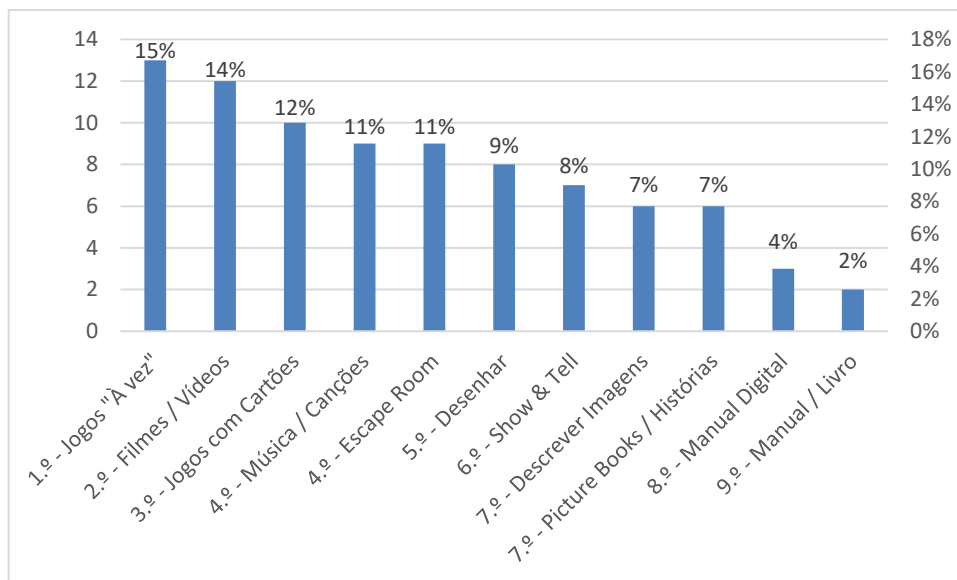
Segunda parte da questão “Gostas de aprender Inglês? – Porquê?”



Na terceira questão – **Quais são as tuas atividades preferidas para aprender Inglês na sala de aula?** –, destaca-se a preferência pelos vários tipos de jogos – Jogos “À vez” (15%) e “Jogos com cartões” (12%) – em contraste com as atividades que envolvem o manual (2%) e o manual digital (4%) (**Gráfico 4**).

#### Gráfico 4

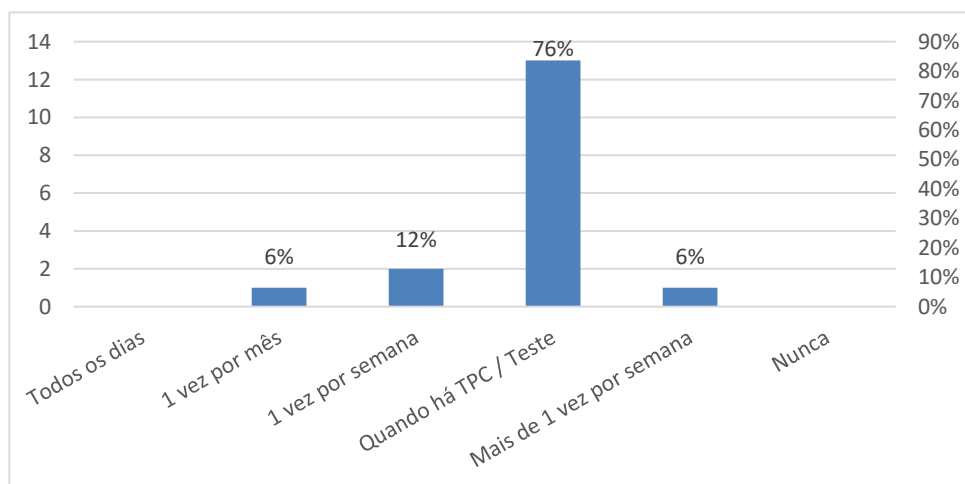
Atividades preferidas dos alunos para aprenderem Inglês na sala de aula



À quarta questão – **Quantas vezes levas o Manual (versão papel) para casa?** –, a maioria dos alunos (76%) respondeu que só leva o manual para casa quando tem TPC ou teste e 12% respondeu que leva o manual para casa uma vez por semana. Um aluno (6%) respondeu que leva o manual (versão papel) mais de uma vez por semana e outro (6%) respondeu que leva o manual (versão papel) uma vez por mês (**Gráfico 5**).

#### Gráfico 5

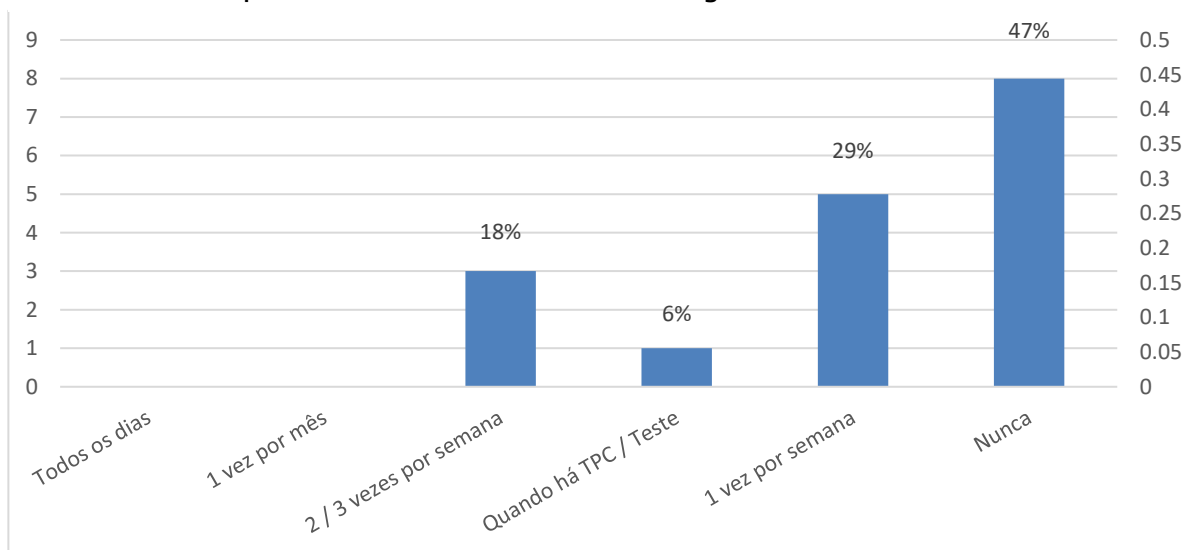
Número de vezes que os alunos levam a versão física do Manual para casa.



Como existe uma versão digital do manual (MD), que evita que os alunos transportem o manual (versão papel) entre casa e a escola, consideramos pertinente saber, qual o papel do manual digital na aprendizagem dos alunos. Por isso, em relação à quinta questão – **Quantas vezes consultas o Manual Digital e revês a matéria dada nas aulas?** –, foi surpreendente verificar, pelas respostas dos alunos, que a maioria (47%) nunca acede ao Manual Digital, 28% afirmam que acedem uma vez por semana, 18% acedem duas a três vezes por semana e 6% só acede quando há Trabalhos para Casa (TPC) ou teste (Gráfico 6).

### Gráfico 6

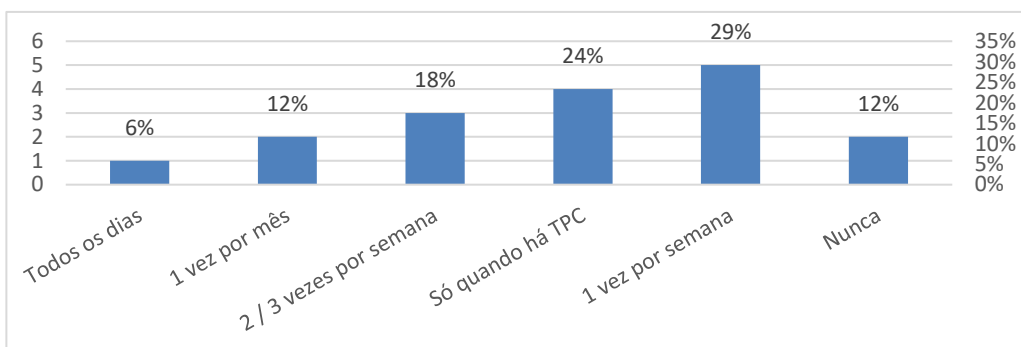
Número de vezes que os alunos consultam o Manual Digital e revêm a matéria dada



Relativamente à sexta questão – **Quantas vezes fazes exercícios de escrita em Inglês fora da aula?** –, as respostas foram mais diversificadas, com 29% dos alunos a afirmarem que fazem exercícios escritos de Inglês fora da aula uma vez por semana e 24% afirmaram que só quando há TPC. Porém, 18% dos alunos afirmaram que realizam exercícios escritos duas a três vezes por semana, o que poderá estar relacionado com o facto de haver alunos que têm apoio ao estudo na própria escola e outros que frequentam centros de estudo, tal como se poderá verificar pelas respostas à próxima questão. Curiosamente, 12% dos alunos afirmaram que nunca fazem exercícios escritos de inglês fora da sala de aula (Gráfico 7).

### Gráfico 7

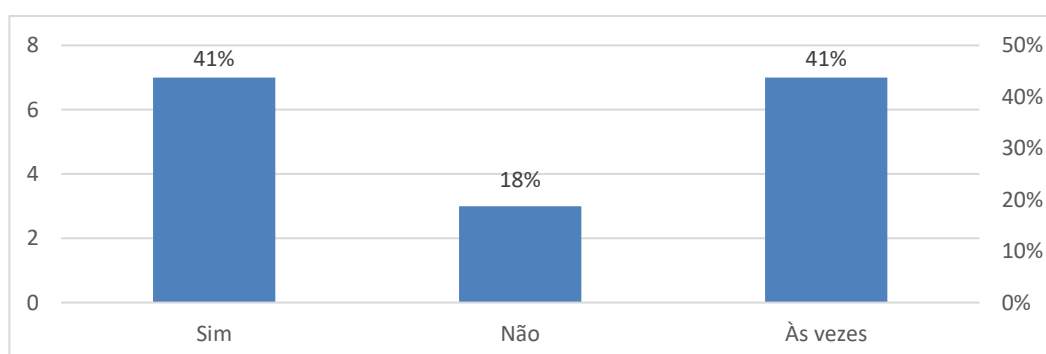
As vezes que os alunos efetuam exercícios de escrita em Inglês sem ser nas aulas



A sétima questão – **Tens alguém que te ajude com os trabalhos de Inglês fora da sala de aula? Quem?** –, é composta por duas partes: na primeira parte, os alunos respondiam se “sim”, se “não” ou se “às vezes” e na segunda parte os alunos indicavam, caso tivessem ajuda, quem os ajudava. Relativamente à primeira parte da questão, 41% dos alunos disse que tinha quem os ajudasse com os trabalhos de inglês fora da sala de aula e 41% disse que tinha “às vezes” quem os ajudasse. 18% dos alunos referiu não ter qualquer ajuda com os trabalhos de inglês fora da sala de aula (**Gráfico 8**). Quanto à segunda parte da questão sobre quem os ajudava, 38% dos alunos respondeu que era a “mãe”, 33% respondeu o “pai” e 10% referiu “outro” (**Gráfico 9**), tendo indicado no espaço definido para a resposta “outro” que recebiam ajuda: do professor; do apoio ao estudo; centro de estudo.

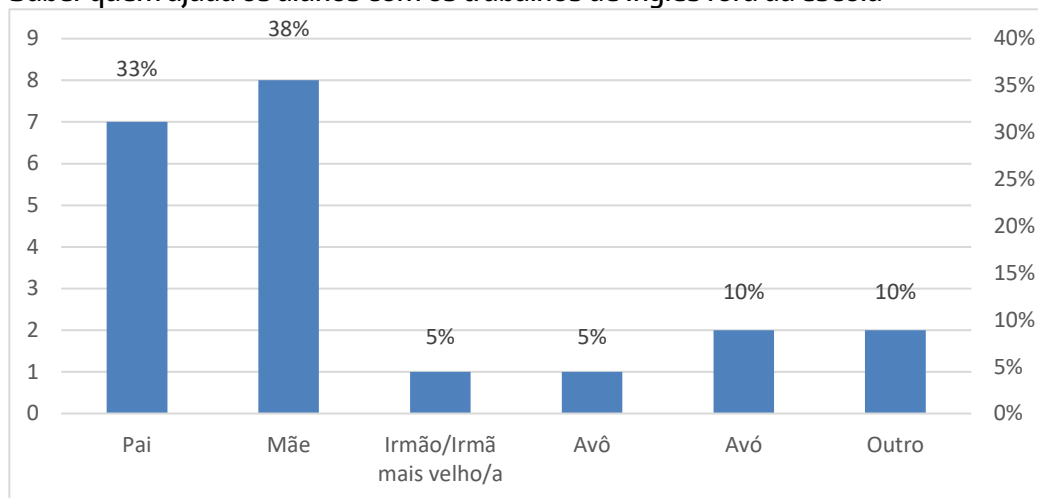
### Gráfico 8

Saber se os alunos têm quem os ajude com os trabalhos de Inglês fora da escola



### Gráfico 9

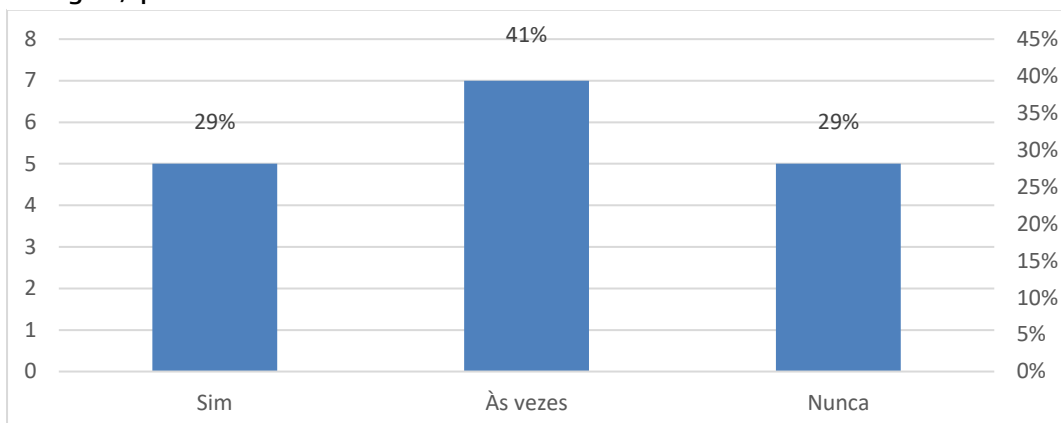
Saber quem ajuda os alunos com os trabalhos de Inglês fora da escola



A oitava questão – **Costumas fazer tarefas/exercícios de TPC de Inglês, para trazer para a aula de Inglês, que não estão no Manual? Dá exemplos.** –, também é composta por duas partes: uma parte fechada a que os alunos respondiam se “sim”, “não” ou “Às vezes” e uma parte aberta em que indicavam exemplos do tipo de tarefa. Por isso, à parte da questão sobre se costumam fazer tarefas/exercícios de TPC de Inglês, para trazer para a aula de Inglês, que não estão no manual, a maioria dos alunos (41%) respondeu “às vezes”, 29% respondeu que “sim” e 29% respondeu que não (Gráfico 10). Como todos os alunos são da mesma turma, os números obtidos a esta questão são intrigantes, uma vez que a nível de tarefas da escola para casa, a resposta deveria ser uniforme, o que pode estar relacionado com o facto de haver alunos que têm apoio ao estudo na escola, com o mesmo professor das aulas, e de poderem ter considerado essas tarefas como tarefas/exercícios de Inglês, que não estão no Manual. Quanto ao tipo de tarefas (Gráfico 11), a maioria dos alunos (35%) não especificou o tipo de tarefa/exercício e 24% referiu fazer “textos”. Os restantes mencionaram fazer desenhos (12%), frases (12%) e apresentações (12%). Apenas 6% mencionou fazer fichas, que não estão no manual.

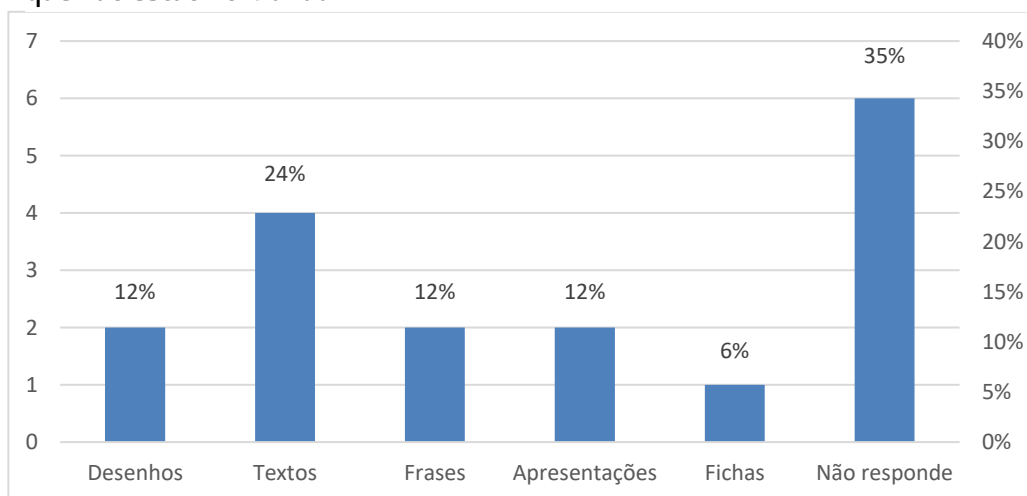
### Gráfico 10

Saber se os alunos costumam fazer tarefas/exercícios de TPC, para trazer para a aula de Inglês, que não estão no Manual



### Gráfico 11

Exemplos de tarefas/exercícios de TPC de Inglês, para trazer para a aula de Inglês, que não estão no Manual



Dada a origem cultural diversificada dos alunos desta turma e porque algumas das atividades das nossas aulas envolviam fazer apresentações em que os alunos relatassem as suas experiências, a nona questão que colocámos aos alunos – **Gostas de falar e partilhar com os teus colegas e professores o que já sabes / aprendeste / visitaste nas tuas experiências fora da escola? Porquê?** –, é composta por duas partes: a primeira parte da questão era fechada e os alunos apenas tinham de responder se “sim” ou “não”. A segunda parte da questão, que consistia em justificar a primeira parte, era aberta às justificações individuais de cada aluno.

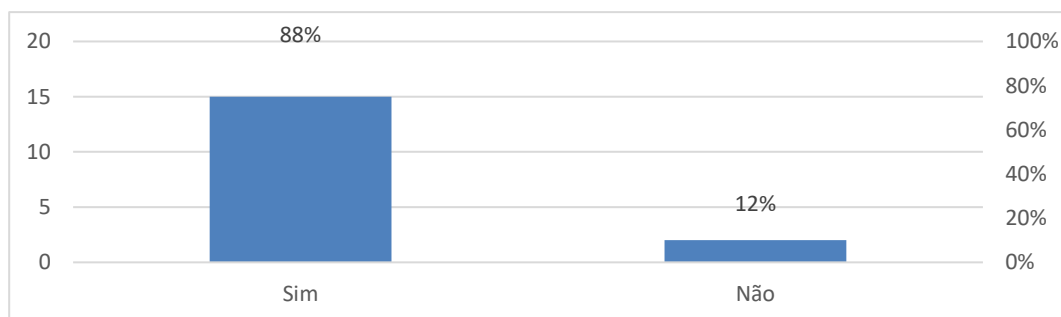
Relativamente à primeira parte da questão, se gostam de falar e partilhar com os colegas e professores o que já sabem/aprenderam/visitaram nas suas experiências fora da escola, a maioria dos alunos (88%)

respondeu que sim e os restantes, apenas 12%, responderam que não gostam de falar e partilhar o que já sabiam/aprenderam/visitaram nas suas experiências fora da escola (**Gráfico 12**).

Relativamente à segunda parte da questão, os alunos que responderam que não gostavam de falar e partilhar com os colegas e professores o que já sabiam/aprenderam/visitaram nas suas experiências fora da escola (12%) foram unânimes na sua resposta e afirmaram “ter vergonha/muita vergonha”. Dos restantes alunos (88%) – e que responderam afirmativamente –, apenas 18% não dá qualquer justificação e 70% refere a importância de partilhar com os outros (24%), afirmando, entre outros, o facto de ser uma forma de estudar e relembrar o que aprenderam (12%), para ficarem a saber mais coisas sobre esse sítio (6%) e porque gostam de falar sobre coisas do seu país (6%) (**Gráfico 13**).

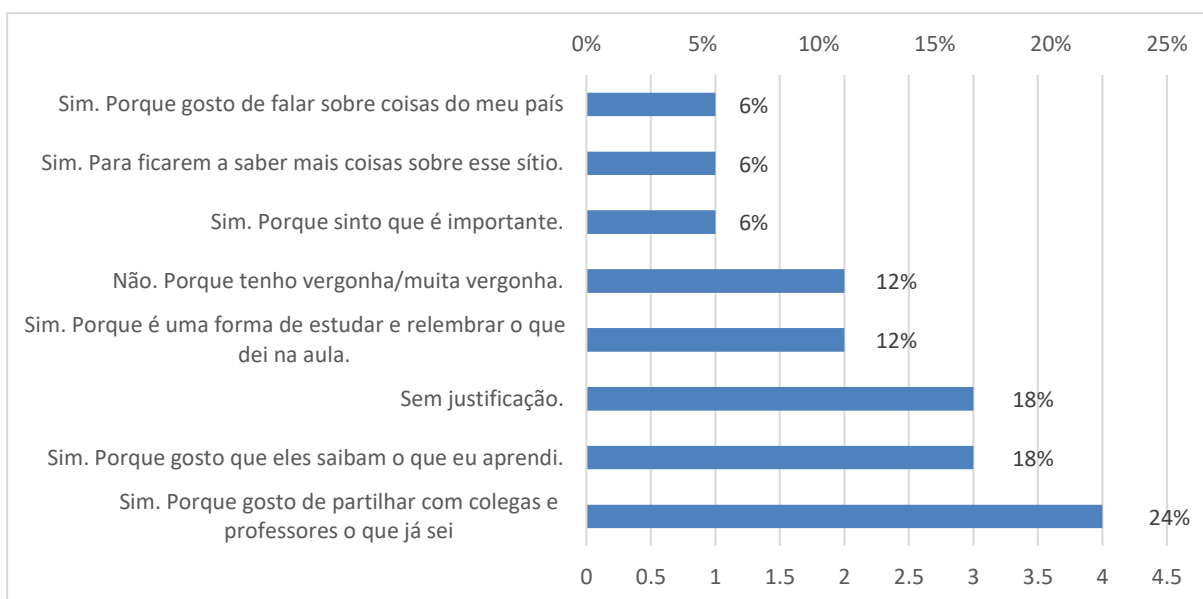
### Gráfico 12

Saber se os alunos gostam de falar e partilhar com os teus colegas e professores o que já sabes / aprendeste / visitaste nas tuas experiências fora da escola



### Gráfico 13

Porque gostam, ou não, os alunos de falar e partilhar com os teus colegas e professores o que já sabes / aprendeste / visitaste nas tuas experiências fora da escola.

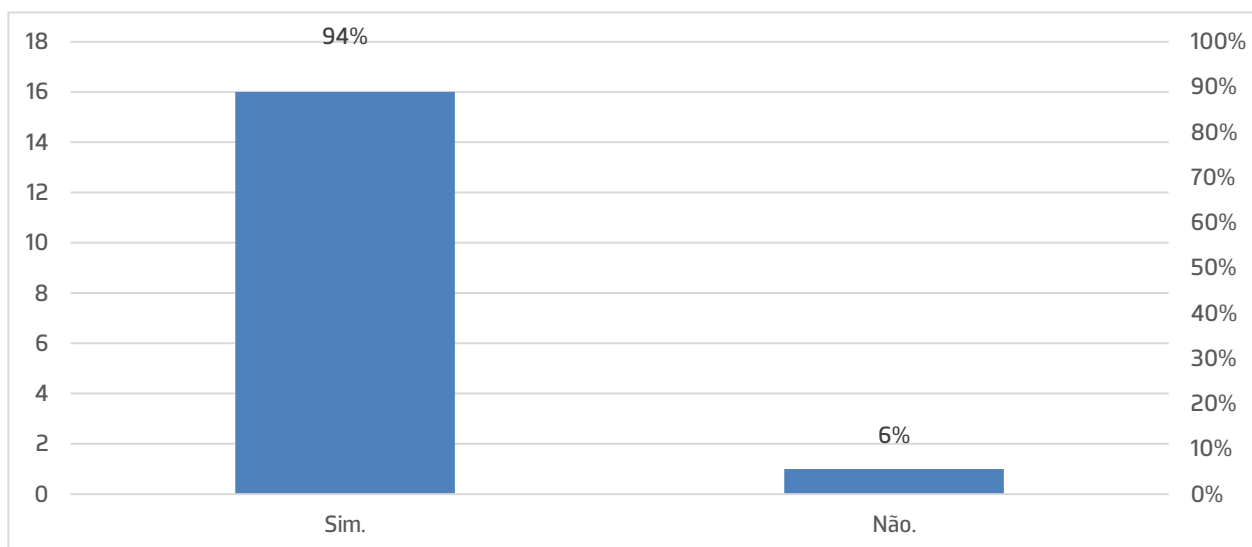


A décima questão colocada aos alunos – **Gostas de aprender e falar em Inglês, nas aulas de Inglês, sobre matérias/assuntos que aprendeste noutras disciplinas? Justifica/Dá exemplos.** –, é, também, composta por duas partes: a primeira parte era de resposta fechada e à qual os alunos respondiam “sim” ou “não” e a segunda parte da resposta era aberta, dependendo das justificações de cada aluno. À primeira parte da questão, sobre se gostam de aprender e falar em Inglês, nas aulas de Inglês, sobre matérias/assuntos que aprenderam noutras disciplinas, a maioria dos alunos (94%) respondeu que sim. Apenas um aluno respondeu que não (6%) (**Gráfico 14**).

Dos alunos que responderam afirmativamente, 18% não deu qualquer justificação. Quanto às justificações avançadas pelos restantes alunos, a maioria (24%) respondeu que gosta de aprender e falar em inglês, nas aulas de inglês, sobre matérias/assuntos que aprenderam noutras disciplinas, mas apenas relacionado com a disciplina de Estudo do Meio e 6% refere que não gosta de repetir matérias. Outros alunos responderam que sim, “porque gostam de aprender mais em Inglês” (18%) e outros responderam “porque é divertido” (18%). O aluno que respondeu que “não” à primeira parte da questão justificou a sua resposta dizendo que “não era muito bom a Inglês” (**Gráfico 15**), o que nos deixa a pensar e leva a questionar sobre a perceção que os alunos têm sobre o facto de terem de ser, a este nível, fluentes na L2, para se sentirem minimamente à vontade para se exprimirem e participarem ativa e voluntariamente nas aulas de Inglês. Estas afirmações vão de encontro ao que defende Pinter (2019), sobre o facto de termos de ter em atenção a autoestima e a auto-motivação dos alunos e recorrer a reforço positivo, para os motivar.

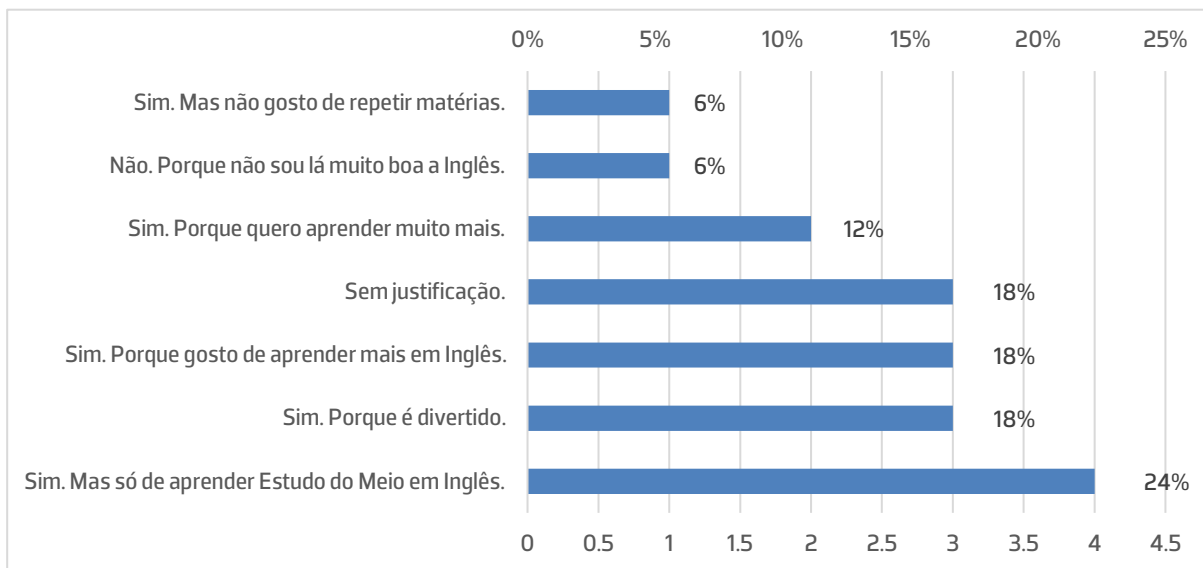
### **Gráfico 14**

Saber se os alunos gostam de aprender e falar em Inglês, nas aulas de Inglês, sobre matérias/assuntos que aprenderam noutras disciplinas.



### Gráfico 15

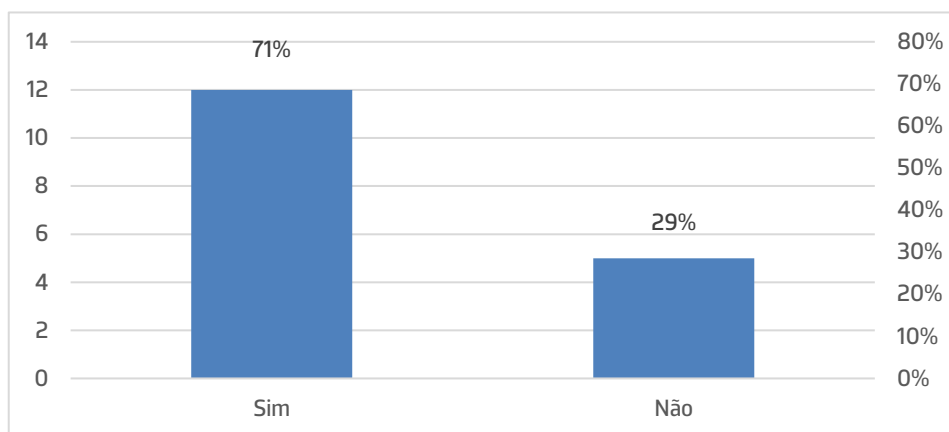
Motivos pelos quais os alunos gostam de aprender e falar em Inglês, nas aulas de Inglês, sobre matérias/assuntos que aprenderam noutras disciplinas.



A décima primeira questão – **Costumas partilhar / contar em casa sobre o que aprendeste nas aulas de Inglês? Se sim, dá alguns exemplos.** –, permite-nos saber, se os alunos partilham em casa o que aprendem/fazem nas aulas de Inglês. A questão era composta por uma parte fechada, à qual os alunos respondiam se “sim” ou “não”, e por uma parte aberta, que ficava ao critério das justificações de cada um. À primeira parte da questão, a maioria dos alunos (79%) respondeu afirmativamente e os restantes (29%) afirmaram não partilhar/contar em casa sobre o que aprenderam nas aulas de Inglês (**Gráfico 16**). Quanto ao que costumam partilhar (**Gráfico 17**), a maioria dos alunos (50%) referiu que costuma partilhar palavras novas que aprendeu. Os restantes alunos gostam de contar sobre o que fizeram e dar exemplos (17%) e sobre os jogos e vídeos – entre outros – que jogaram e viram (8%). Dos alunos que responderam afirmativamente, apenas 25% não deu qualquer exemplo. Este registo permite-nos entender a importância que a partilha tem para crianças nestas idades; a importância de partilharem o que sabem e aprendem. Ao ser-lhes perguntado fora do ambiente escolar, por exemplo, em casa, sobre o que aprenderam, é, também, uma forma de demonstrar interesse nas suas aprendizagens e detetar algumas falhas/lacunas, que podem ser corrigidas se comunicadas ao professor. Desta forma, estabelece-se uma relação de colaboração entre os diversos atores escolares: alunos – pais – professores.

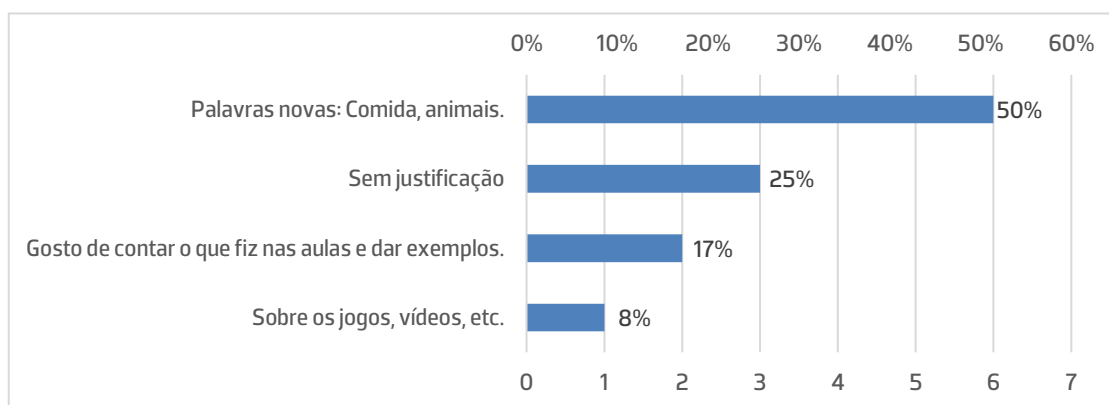
### Gráfico 16

Partilhar/Contar em casa sobre o que aprende nas aulas de inglês



### Gráfico 17

Exemplos do que os alunos costumam partilhar/contar em casa sobre o que aprenderam nas aulas de Inglês

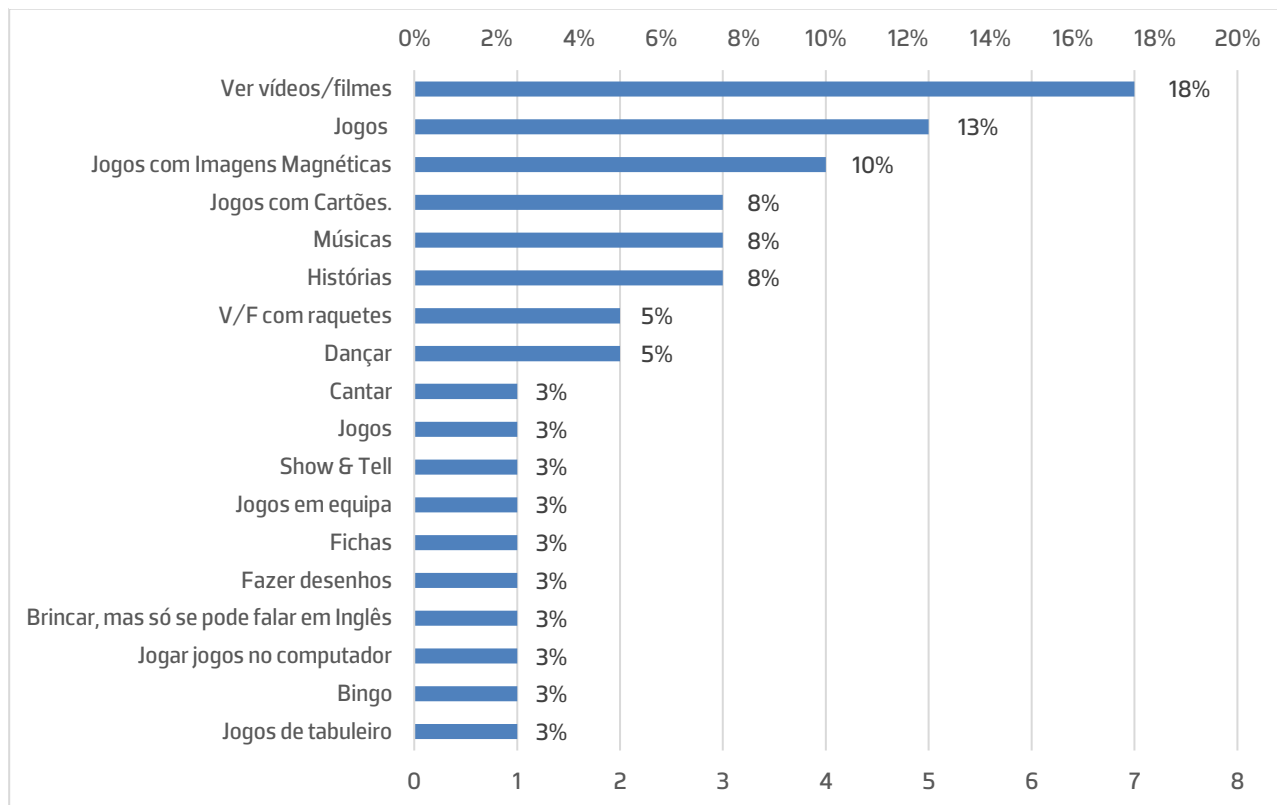


Na décima segunda questão – **Se pudesses escolher, que atividades gostavas de fazer mais vezes nas aulas de Inglês? Dá até 3 exemplos.** –, pedimos aos alunos que indicassem até três atividades que gostariam mais de fazer nas aulas, caso pudessem escolher. A atividade isolada que reuniu mais votos foi “ver vídeos/filmes” (18%). No entanto, foram os vários tipos de jogos que reuniram maior preferência (46%), destacando a importância desta atividade na aprendizagem dos alunos e na interação entre eles. As músicas (8%) e as histórias (8%) são também constam das atividades preferidas por parte de alguns dos alunos (**Gráfico 18**). O facto de estas duas atividades não demonstrarem maior preferência pode estar relacionado, por exemplo no caso das histórias, com a falta de hábitos de leitura de histórias em inglês, ou mesmo pela ausência de atividades de *storytelling* que vão para além das ofertas que o manual apresenta. Em relação à música, quando conheci esta turma, não havia, por exemplo, uma atividade de rotina de início e fim de aula, em que os alunos cantassem uma canção, como pude já assistir noutras turmas. Curiosamente, já após a realização destes questionários, numa das visitas posteriores que fiz à

turma, foi possível assistir à implementação de uma rotina de início e fim de aula, onde os alunos cantavam e dançavam, acompanhando a canção/vídeo e a sua coreografia.

### Gráfico 18

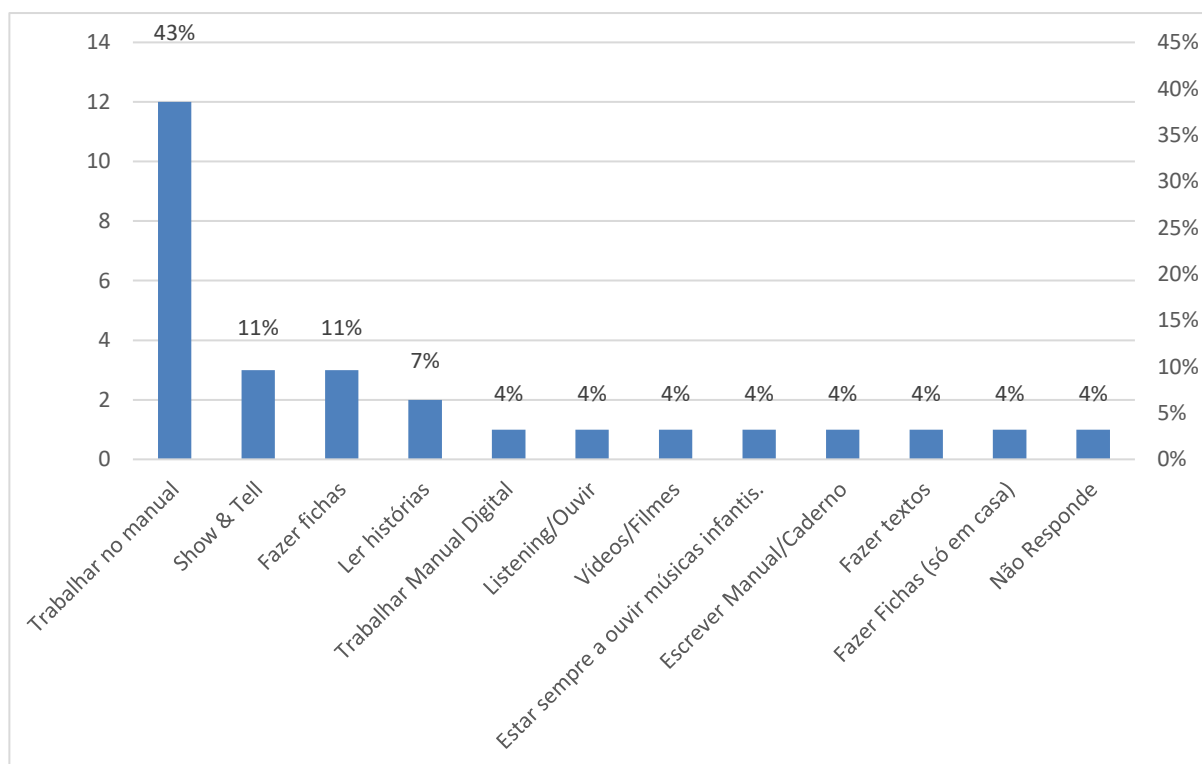
As atividades que os alunos mais gostariam de fazer



Na décima terceira questão – **Se pudesses escolher, que atividades gostavas de fazer menos vezes nas aulas de Inglês? Dá até 3 exemplos** –, quisemos, também, saber, caso os alunos pudessem escolher, quais as atividades que gostariam de fazer menos nas aulas, pedindo que indicassem três exemplos, no máximo. Como podemos verificar (**Gráfico 19**), caso pudessem escolher, a maioria dos alunos (43%) gostaria de fazer menos atividades relacionadas com o manual. Curiosamente, ao indicarem o exemplo, todos eles associaram as atividades afetas ao manual (versão papel), bem como ao manual digital como “trabalhar”. Outra das atividades que os alunos responderam gostar de fazer menos foi *Show & Tell* (11%), provavelmente relacionada com o facto de haver alunos que têm “vergonha/muita vergonha” de falar em frente aos colegas, até porque houve quem afirmasse que “não era muito bom a Inglês” e por isso não gostava de falar. Ex equo com *Show & Tell* está a atividade Fichas (11%), algo que poderá estar relacionado com o facto de os alunos não estarem habituados a fazer exercícios para além daqueles que o manual apresenta e o conceito de “ficha” estar associado a algo que avalia os alunos, podendo ser um fator de stress/pressão para estes.

## Gráfico 19

As atividades que os alunos menos gostariam de fazer



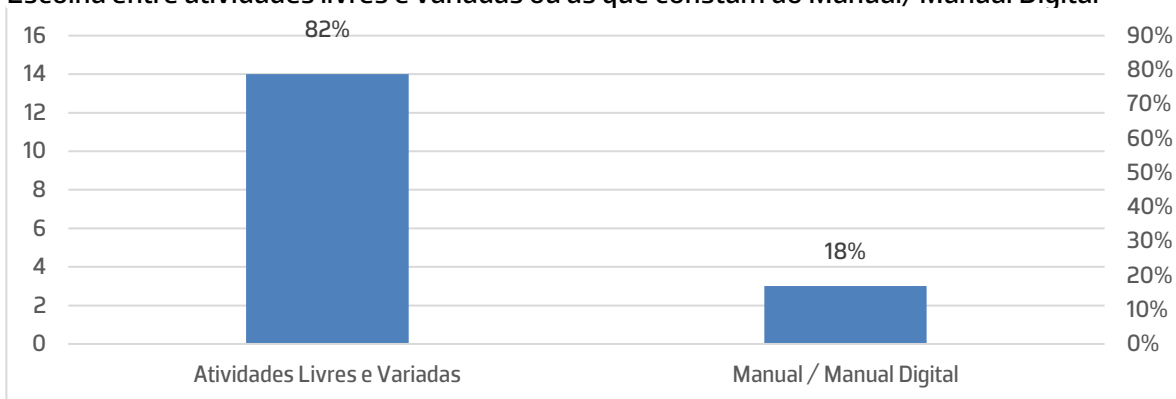
Na décima quarta questão – **Gostas mais de atividades livres e variadas ou das que estão no teu Manual / Manual Digital? Porquê?** –, questionámos os alunos sobre se gostavam mais de atividades livres e variadas, ou das que estão no manual/manual digital. Esta questão é composta por uma parte fechada, na qual os alunos escolhem entre as duas hipóteses apresentadas e uma parte aberta, na qual os alunos justificam livremente a sua escolha.

Relativamente à primeira parte da questão, a maioria dos alunos (82%) respondeu preferir atividades livres e variadas e os restantes (18%) indicaram preferir as atividades do Manual/Manual Digital (**Gráfico 20**). Quanto às justificações apresentadas (**Gráfico 21**), os alunos que indicaram o manual/manual digital (18%) referiram que com o manual aprendiam muita coisa (6%) e porque o manual digital era mais fácil (6%). Os alunos que referiram atividades “livres e variadas” (82%) indicaram maioritariamente ser “mais divertido” (44%) e o facto de “não ser sempre a mesma coisa” (11%), porque “no manual é sempre a mesma coisa” (6%). Apenas 17% dos alunos não indicou qualquer justificação.

Mais uma vez, a preferência por atividades ‘livre e variadas’ remete-nos para a importância dos materiais autênticos (Lewis, 1993; Pinter, 2019) e para a importância não fazer do manual o único recurso e de ser necessário o recurso a outros materiais que colmatem e/ou complementem as falhas dos manuais, caso se opte pela adoção do mesmo (Pinter, 2019), bem como a monotonia dos mesmos.

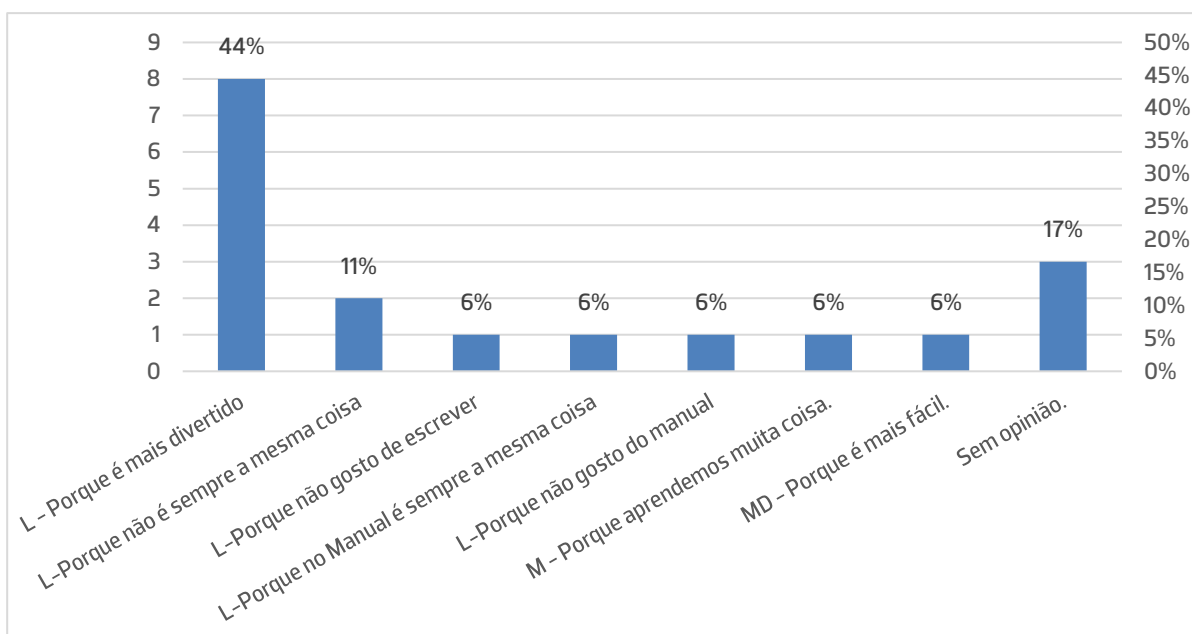
**Gráfico 20**

Escolha entre atividades livres e variadas ou as que constam do Manual/Manual Digital



**Gráfico 21**

Justificações para a escolha de atividades livres e variadas ou as do Manual/Manual Digital



A

décima quinta questão – **Gostavas de ter mais aulas de Inglês semanalmente? Sim/Não? Porquê?** –, permite saber se os alunos gostariam de ter mais aulas de Inglês semanalmente. Esta questão era composta por duas partes: uma parte fechada, à qual os alunos respondiam “sim” ou “não” e uma parte aberta, à qual os alunos respondiam mediante a sua opinião.

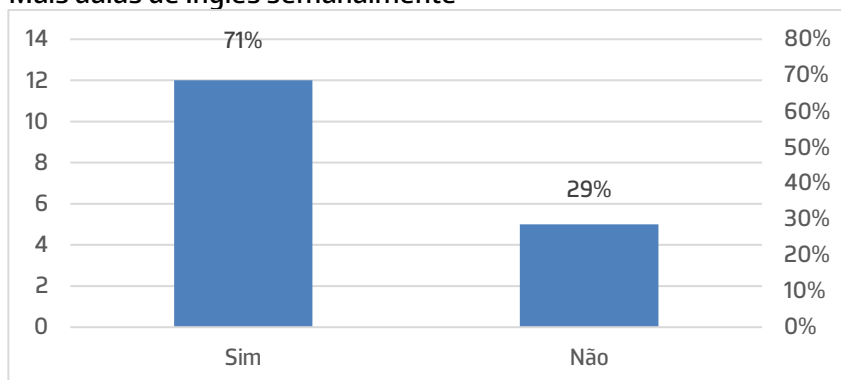
Relativamente à primeira parte da questão, sobre se gostariam de ter mais aulas de Inglês semanalmente, a maioria dos alunos (71%) respondeu que sim e os restantes (29%) disseram que não (Gráfico 22). Quanto às razões da sua escolha, dos alunos que responderam que “sim” (71%), há duas respostas em *ex aequo* que justificam a escolha destes alunos para terem mais aulas semanalmente: “as atividades divertidas que os *teachers* fazem com os alunos /porque é divertido” (29%) e “porque gosto de Inglês/aprendia mais” (29%). Os alunos que responderam que não gostavam de ter mais aulas de Inglês

semanalmente (29%) apresentaram como justificação o facto de já terem “4 aulas por semana”. Apenas 12% dos alunos não apresentou qualquer justificação à sua resposta (**Gráfico 23**).

Associar qualquer aprendizagem a algo que se considera ‘divertido’ é um excelente fator de motivação. Não nos podemos esquecer que, principalmente nestas idades, a motivação desempenha um papel chave (M. Lewis, 1993), uma vez que “whereas language aptitude concerns the cognitive abilities that underlie successful L2 acquisition, **motivation** involves the attitudes and affective states that influence the degree of effort that learners make to learn an L2” (Ellis, 1997, p.75).

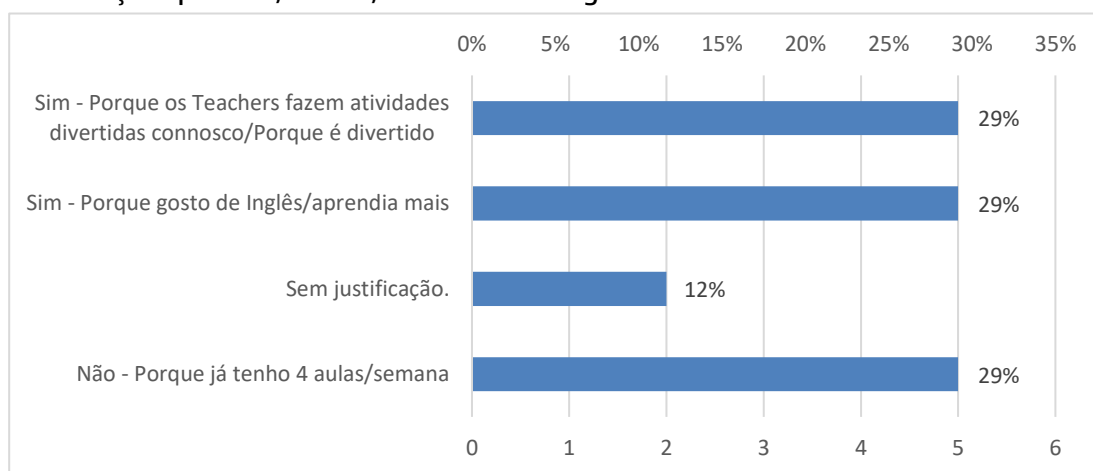
### Gráfico 22

Mais aulas de Inglês semanalmente



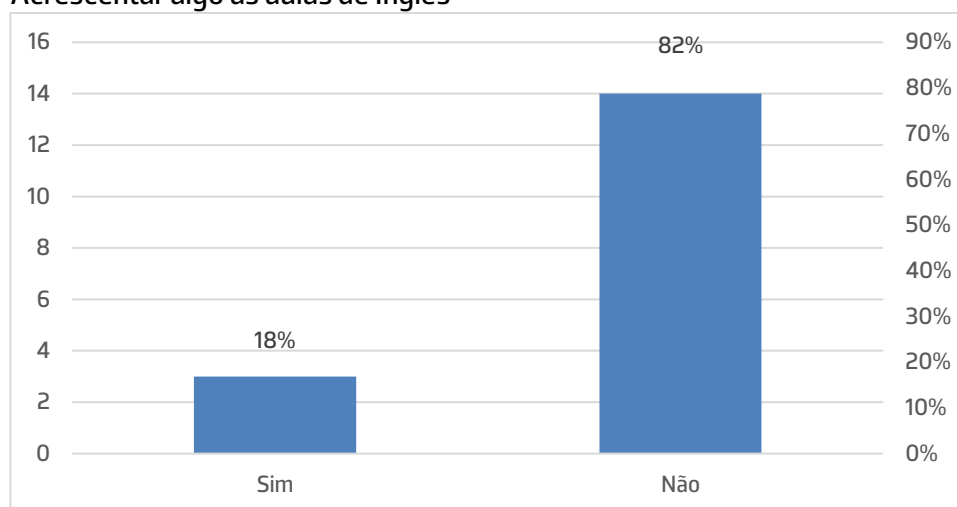
### Gráfico 23

Justificações para ter, ou não, mais aulas de Inglês semanalmente



## Gráfico 24

### Acrescentar algo às aulas de Inglês



A décima sexta questão – **Há alguma coisa que queiras acrescentar sobre as aulas de Inglês?** –, a última que fechou esta parte do questionário, indaga os alunos sobre se gostariam de acrescentar algo mais sobre as aulas de Inglês, ao que a maioria (82%) respondeu que não (**Gráfico 24**). Dos alunos que responderam que sim (18%), uma das respostas refere que o aluno “gostava de ter aulas com matérias mais complicadas e testes com textos”, “ir lá para fora ter aulas” e “fazer mais jogos”.

Já vimos, ao longo da análise a este questionário, que os alunos nutrem uma grande preferência por atividades que envolvam jogos. Quanto ao “ir lá para fora”, pode estar relacionado com o facto do espaço exterior da escola ser bastante apelativo e dispor de áreas que permitem atividades fora da sala de aula e tal não estar a ser feito nas aulas de Inglês, como os alunos fazem já noutras disciplinas e projetos da escola. Relativamente à resposta “gostava de ter aulas com matérias mais complicadas e testes com textos”, poderá estar relacionada com algum dos alunos que viveu e frequentou o ensino pré-escolar e/ou parte do ensino básico num país, cuja LM seja o Inglês, precisando este aluno de outro tipo de desafios/atividades, que continuem a proporcionar momentos motivadores de aprendizagem.

## 2.2. ESTRATÉGIAS PENSADAS E USADAS NAS PLANIFICAÇÕES

Neste ponto 2.2. serão abordadas as estratégias que foram pensadas e posteriormente usadas nas planificações das aulas desta PES, que vão da planificação à seleção de atividades e materiais, bem como à execução de materiais e recursos, que pudessem não só suportar os conteúdos abordados, mas, também, integrar os alunos nas mesmas. Na consulta/leitura da *Introduction* incluída em todas as planificações de aula é possível verificar a contextualização e a justificação das escolhas efetuadas.

## 2.2.1. CONTEXTUALIZAR AO PLANIFICAR

Ao longo de toda esta PES, houve o cuidado e a preocupação de seguir as linhas condutoras definidas no *Perfil do Aluno* e nas *Aprendizagens Essenciais* no que concerne considerar os contextos educativos, quer para a inclusão, quer para a adaptabilidade e ousadia, quer na área de competências, entre outros. Houve, em cada uma das nossas planificações, o cuidado de contextualizar os alunos, os seus conhecimentos, as aprendizagens e as novas aprendizagens, tendo estes documentos orientadores como estrutura base. Por isso, nas nossas planificações, para estruturar e definir estratégias, conteúdos e atividades, tivemos sempre em conta que “learning contexts based on mechanical or abstract tasks, with little connection to the real world, are not very effective and fail to establish a true emotional connection between students and learning” (Cruz, 2019b, p.26). Pinter (2019, p. 185), perentoriamente, diz: “Think about your context”. De seguida, a mesma autora sugere que se faça uma lista com as vantagens e desvantagens desse mesmo contexto e coloca a questão “Could you turn any of them (disadvantages) into opportunities for change or improvement?” (Pinter, 2019, p.85).

Sabemos que nem tudo são vantagens e, no nosso contexto de PES, deparámo-nos com o que, à partida, seriam algumas desvantagens, nomeadamente ao nível de conhecimentos de inglês dos alunos. Também sabíamos que tínhamos alunos de outras nacionalidades e que algumas das expressões usadas em português ou até mesmo em inglês não seriam facilmente, ou de todo, identificadas por esses alunos, o que poderia constituir uma desvantagem ou dificuldade na contextualização de certos conteúdos/vocabulário/expressões. No entanto, planificámos as nossas aulas de forma a transformamos o que seriam, à partida, desvantagens, ao incluirmos esses alunos na aprendizagem através da partilha dos seus conhecimentos adquiridos em contextos culturais e sociais diferentes daquele que partilhamos em Portugal, por forma a que todos pudessemos aprender com todos. Como referem Garton & Copland (2019, p.1) “there is also the recognition that globalisation and consequent movement of peoples around the world creates new contexts of learning, particularly for children”. Contextualizar é prover de significado as aprendizagens, quer seja através de materiais físicos, quer através da técnica de TPR. Pinter (2019, p.101) defende que “TPR activities allow children to hear the new vocabulary in a meaningful context and respond non-verbally first”. Mas, tal como está definido no *Perfil do Aluno*, nas *Áreas de Competência*, a partilha faz parte do *Relacionamento Interpessoal*, o que contribui, também, para o nosso crescimento enquanto seres sociais. Como tal, como devemos descurar os contextos sociais dos alunos, assim como os nossos – enquanto professores – no processo de ensino e aprendizagem, tal como referem Ching and Lin (2019, p.96), ao afirmarem que “children’s learning trajectories and outcomes depend on the linguistic and learning conditions provided by their significant others (parents, families, caregivers and schools), and are in turn shaped by wider social processes”.

Além de integrar os diferentes contextos sociais, linguísticos, culturais dos alunos nas nossas planificações, também os conteúdos abordados tiveram de ser contextualizados, para facilitar e possibilitar uma melhor compreensão e uma melhor aquisição. Por exemplo, o recurso a *lexical chunks*, tornam mais fácil a compreensão, aquisição e uso da língua, no entanto, têm de ser criados contextos onde esses *lexical chunks* façam sentido e sejam adquiridos com naturalidade, já que, como vimos na opinião de Davis & Kryszevska (2012) “chunks relieve the cognitive effort and increase naturalness”.

## 2.2.2. INCLUSÃO DE *LEXICAL CHUNKS* NAS PLANIFICAÇÕES E ATIVIDADES DE AULA

For young children, vocabulary and grammar should be learned in a holistic way, and only when they grow old and begin to show interest in language analysis should separation begin, with the powerful tool of analysis being introduced while they continue to learn from rich input. (Pinter, 2019, p.99)

Como foi aqui referido na Parte I, Capítulo II, o uso de *Lexical Chunks* é crucial na aquisição de uma língua e, neste caso concreto, crucial para a aquisição da L2. Desta forma, inserimos nas nossas planificações estratégias que permitissem aos alunos o maior contacto possível com *Lexical Chunks* relacionados com os temas abordados. Alguns dos exemplos de *Lexical Chunks* utilizados nas aulas foram relativos ao tema “*Partitives*”, em que foram apresentados aos alunos alguns exemplos como *a bowl of cereal; a cup of coffee; a glass of water*, que os alunos utilizariam, posteriormente, em situações criadas, para que estes *chunks* fossem utilizados, quer em contextos conhecidos, quer em novos contextos, o que nos permitiu compreender, se houve ou não aquisição e compreensão destes *chunks*. Alguns dos novos *chunks* que os alunos adaptaram foram, por exemplo, “a bowl of **cherries**”; “a cup of **tea**”; “a glass of **milk**”. Outros exemplos de *lexical chunks* utilizados foram *How many...?/How much...?*, integrados em exercícios que permitiram aos alunos utilizarem outros *lexical chunks* anteriormente abordados, por exemplo, com recurso a imagens em que os alunos teriam de questionar, por exemplo *How many bottles of limonade are there?/How much sugar is there?*. Tal como foi referido anteriormente, Selivan (2018, p.7) afirma que “to be precise, chunks themselves are not grammar but it has been argued that they provide raw data for the development of grammatical competence”. Também as atividades de *brainstorming*, no início de cada aula, e de *resume of the lesson*, no final, solicitavam aos alunos o uso de *Lexical Chunks* aprendidos em aulas anteriores.

### 2.2.3. OUVIR E QUESTIONAR CONTEMPLADOS NAS PLANIFICAÇÕES

Vimos, nas leituras que efetuámos, a importância de permitir aos alunos que identifiquem os seus pontos mais fortes e os menos fortes. Para tal, entregámos aos alunos tabelas *KWL-Chart* (Figura 8) que lhes permitissem identificar esses pontos. Essa identificação também nos ajudou a planificar as nossas aulas, porque ficámos a saber onde esses pontos incidiam e de que forma os pontos mais fortes podiam ajudar a colmatar os pontos menos fortes, à mediada que a tabela *KWL-Chart* ia sendo preenchida pelos alunos (Figura 9).

**Figura 8**

KWL – Chart entregue aos alunos no início da Unit 3

The image shows a blank K-W-L Chart on a spiral-bound notebook page. At the top, there are two cartoon characters holding a sign that says "K-W-L Chart" and "Topic: Keeping Healthy". Below this, there are three columns with the following headers: "What I Know", "What I Want to know", and "What I Learned". The columns are currently empty.

**Figura 9**

KWL – Chart preenchido ao longo da Unit 3

The image shows the same K-W-L Chart as in Figure 8, but now it is filled with handwritten text. The "What I Know" column contains the text: "vegetables and fruits", "eating healthy", and "drinking water". The "What I Learned" column contains the text: "eat more", "drink more", "eat less", "drink less", and "eat less".

Também foi entregue aos alunos um questionário, com função *brainstorming*, que nos permitiu saber se os objetivos relativamente à aquisição dos conteúdos estavam a ser atingidos, ou não (Figura 10).

### Figura 10

Questionário de autoavaliação entregue aos alunos no final da unidade.

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Module 2 – Animal Survival

Circle according to what you know.

Now I know:

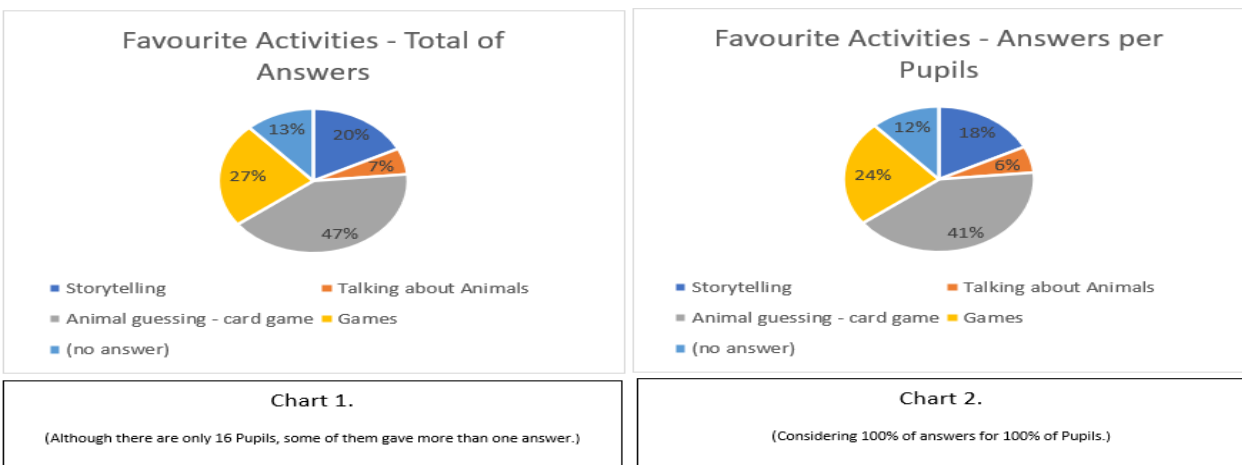
- The name of 7 animals in English (from this Module 2):
- What a food chain is:
- The difference between Producer and Consumer:
- The difference between Predator and Prey:
- What animals like/love/prefer/are good at:
- What animals want/would like:
- What animals have/haven't got:
- How to distinguish animal parts and characteristics:
- Why some animals use camouflage:

What was/were your favourite activity/activities?  
 \_\_\_\_\_

Conforme já tivemos oportunidade de referir, houve, ainda, uma consulta feita aos alunos sobre as atividades que tinham sido desenvolvidas até então, por forma a saber quais as que eram de maior interesse e motivação para os alunos. Com base na resposta dos alunos, as suas preferências centram-se, maioritariamente nos diversos tipos de jogos, seguidos de *storytelling* (Figura 11).

### Figura 11

Apresentação das respostas dos alunos sobre as suas atividades preferidas



Nota: São apresentados dois resultados: o *Chart 1* refere-se ao total das respostas dos alunos (houve alunos que apresentaram mais do que uma resposta) e o *Chart 2* refere-se ao total das respostas.

Não nos limitámos, por isso, a questionar os alunos e a ficar por aí. Ouvimo-los e procurámos, sim, planificar em conformidade com as suas preferências, criando atividades e recursos que incorporámos nas nossas planificações. Questionar os alunos sobre as suas perspetivas e opiniões é consistente com o facto de que os professores precisam saber o mais que puderem sobre os seus alunos, para que possam ajustar o seu ensino às necessidades evolutivas das crianças (Pinter, 2019). Usando como suporte quer as nossas leituras, quer os resultados das consultas aos alunos, a inclusão de jogos e histórias foi fundamental, para as estratégias que implementámos nas nossas aulas.

## **2.3. ESTRATÉGIAS IMPLEMENTADAS NAS AULAS DE INGLÊS**

Neste ponto serão apresentadas as estratégias que foram implementadas nas aulas de Inglês desta PES, tendo em conta a metodologia que escolhemos – CLIL –, bem como os recursos didáticos que desenvolvemos/adaptámos, para que fosse obtido o melhor resultado possível, quer em relação às aprendizagens dos alunos, quer com vista à sua motivação e envolvimento, com os recursos adaptados ao contexto em questão.

### **2.3.1. METODOLOGIA CLIL**

Já foi aqui, anteriormente, referido, que optámos por uma Metodologia CLIL, não só porque a Escola onde decorreu esta PES tem como um dos seus projetos um projeto CLIL, mas porque nos pareceu a metodologia mais indicada, dada a diversidade de contextos dentro da sala de aula. “Coyle et al. (2010) and Pavón Vázquez and Ellison (2013) indicate that CLIL is flexible and there is no formula for organising a CLIL programme nor a template for planning CLIL lessons; it is the context and the discipline that determines them” (Piacentini, 2021, p.119). Para tal, as planificações das nossas aulas, que procurámos sempre fundamentar de forma cuidada e detalhada, procuraram ir ao encontro do que nos propusemos fazer.

Para fundamentar as nossas escolhas nas atividades e estratégias para as aulas, procurámos, não só, conhecer os diversos contextos dos alunos, como também nos baseámos nas respostas aos inquéritos realizados aos mesmos, após um primeiro bloco de aulas (ANEXO 16 – Questionário de Autoavaliação dos Alunos (Unit 2)). Desta forma, foi possível, não só perceber e acompanhar as aprendizagens dos alunos em relação aos conteúdos abordados até ao momento, mas também refletir sobre as atividades e estratégias já realizadas e nas que viríamos a realizar num segundo bloco de aulas, adaptando-nos e ajustando essas mesmas estratégias e atividades. Muitos professores não se podem apoiar em materiais prontos a usar para CLIL e que se encaixem com o seu contexto e os objetivos do currículo nacional

(Ellison, 2019). De forma a preenchermos esta lacuna, os recursos usados nas aulas foram selecionados, adaptados e criados, por forma a motivar os alunos. Foram elaboradas dois Planos de Unidade (*Unit Plan*), em que para cada um foram elaborados seis Planos de Aula (*Lesson Plan*) num total de 12. Cada Plano de Unidade e cada Plano de Aula foram devidamente justificados e enquadrados na metodologia CLIL adotada e podem ser consultados em anexo – ANEXO 1 – Plano de Unidade: Animal Survival (Unit 2) a ANEXO 14 – Planificação: Aula N.º 6 (Unit 3).

Propositadamente, não foi aqui dedicado qualquer capítulo à avaliação em geral nem foi aqui feita qualquer abordagem à avaliação dos alunos, mas tal não significa, que não tenham sido efetuados registos dos conhecimentos adquiridos, nem haja noção das suas aprendizagens. Como refere Ellison (2019, p.256),

Assessment of young learners in primary education is multifaceted. This is due to the range of subject areas which primary education includes and the integration of their multiple literacies, as well as the development of positive behaviours and attitudes to learning, all of which are the responsibility, in many contexts, of a single generalist teacher. Such teachers will likely be adept at integration-enhanced assessment, and good practice may well include formative or learning-oriented techniques, which allow for regular monitoring of the various facets within this holistic development.

Como tal, foram sendo feitos registos das respostas dos alunos, quer das que lhes eram solicitadas, quer das que nos eram providenciadas voluntariamente. Outra das práticas adotadas foi, tal como consta nas planificações, a solicitação aos alunos que revissem e recapitassem o que tinha sido abordada nas aulas anteriores, o que nos permitiu verificar a aquisição dos novos conteúdos e conhecimentos, bem como a consolidação dos mesmos. Para além desta prática, o questionário de autoavaliação e a grelha *KWL-Chart*, apresentados já aqui anteriormente, permitiram, também, verificar a aquisição e consolidação dos conhecimentos dos alunos. Mas, porque se trata de CLIL, ao longo das nossas aulas foram-se efetuando registos das respostas dos alunos, do seu trabalho e interação quando em pares ou grupos e, até sobre a forma como os assuntos eram correlacionados, tudo isto tendo sempre em conta os 4Cs, tal como refere Ellison (2019, p.256) ao afirmar que:

Good practice in assessment aligns itself with specific learning outcomes, which in CLIL should reflect the 4Cs: content, communication (language), cognition (thinking skills) and culture (also community/cultures of learning which incorporate attitudes to learning, learning to learn and working with others).

Consideramos que o tema da avaliação daria conteúdo para um livro, razão pela qual este relatório seria insuficiente e ficaria sempre aquém. Contudo, consideramos que a avaliação não deve ser algo que acontece num determinado ponto, mas, sim, um processo contínuo e fazer, inclusive, parte da

aprendizagem dos alunos. Até porque, tal como já ouvi de muitos professores, “os testes são para os pais” e “os testes são uma salvaguarda para o professor, pois certifica que a matéria foi dada”.

Na minha opinião, nestes níveis de LI – 1.º CEB – considero a avaliação sumativa um ato sem grande sentido, pois não avalia os conhecimentos totais dos alunos, mas conhecimentos parcelares e muitas vezes desconetados, cujos resultados não refletem os verdadeiros conhecimentos dos alunos, sendo mais um momento de pressão e ansiedade para estes. Para além disso, pelo menos nas realidades onde pude observar a implementação de testes de LI no 1.º CEB, o teste serve, basicamente, para avaliar a capacidade de resposta escrita dos alunos (mesmo que tenha uma primeira parte de “listening”, as respostas são solicitadas por escrito, exigindo a estes alunos, que mal aprenderam a escrever e a ler na sua L1, que o façam numa L2).

Citando Massler (2011, p.120), Ellison afirma que “assessment should not only be of a product of learning, but the process itself”, algo com que concordamos inteiramente, uma vez que a aprendizagem é contínua e não pontual, caso contrário, planificavam-se aulas para testes e preparavam-se os alunos para responder a testes. Desta forma, planificámos as nossas aulas e incluímos estratégias de aprendizagem diversificadas para os alunos interagirem e aprenderem com as suas ações e com a troca de conhecimentos e experiências entre si. Assim sendo, consideramos que a avaliação dos alunos deve ser constante e deve contemplar “group activities where children can be observed working cooperatively with each other” (ibidem).

### 2.3.2. OS RECURSOS DIDÁTICOS

Como é possível ver pela imagem com os resultados (**Figura 11**), a preferência dos alunos concentra-se nas atividades que envolvem jogos e *storytelling*. Recordando o que apresentamos na Parte I, Capítulo II, ponto 2.2., em que começámos pela afirmação de que até à idade de 7 ou 8, brincar/jogar domina o pensamento da criança (Lev Vygotsky, 1986), tal afirmação corrobora a ideia de que *young learners* têm a vantagem de serem frequentemente *unselfconscious*, estando normalmente preparados para apreciarem as atividades que o professor prepara, sendo que o tipo de atividades que resultam bem são os jogos (Phillips, 2016). Os jogos são divertidos e as crianças gostam de os jogar (G. Lewis & Bedson, 2018). Vimos, também, que há autores que defendem que as histórias são particularmente importantes na vida das nossas crianças, por forma a entenderem o seu mundo e partilharem com os outros, bem como o facto de as histórias serem motivadoras e memoráveis (Wright, 2015) e, no caso dos *picture books*, estes podem promover o desenvolvimento afetivo, socio-cultural e cognitivo, assim como desenvolver a linguagem e as capacidades literárias (Mourão, 2016). Se recordarmos, ainda, o que é proposto no *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, onde é sugerida

uma série de abordagens de sala de aula que incluem jogos e movimento e o uso de histórias (Bento et al., 2005), as nossas estratégias procuraram, sempre, ir de encontro não só a estes pressupostos, mas, sobretudo, procuraram ir de encontro às preferências dos alunos, pois, em comparação com a L1, a motivação é a chave na aprendizagem de línguas (Pinter, 2019). E se o importante é motivar os alunos, consideramos, com base nas nossas leituras, que o uso de materiais reais e autênticos (Lewis, 1993; Pinter, 2019), tais como *picture books*, podem ser usados nas aulas de Inglês sem qualquer adaptação (Pinter, 2019).

Com base, quer nas nossas leituras, quer nos resultados das consultas aos alunos, a inclusão de jogos e histórias foi fundamental, para as estratégias que implementámos nas nossas aulas. Aliás, foram vários os recursos que utilizámos, adaptámos e desenvolvemos para estas aulas, tendo sempre em conta os alunos desta turma, tal como referem Cruz & Orange (2016, p.4) ao afirmarem que “approaches, methodologies and resources to be taken into account should be based on the social realities that we have in a global society”. Procurámos, ao longo das nossas planificações, incluir recursos que estimulassem a curiosidade e a vontade dos alunos em aprender, de forma a que se envolvessem nos contextos de aprendizagem criados para eles e, também, por eles. Como refere Matos (2014, p.59) “adopting the approach that children learn best by doing, engaging them in practical, hands-on activities will provide stimulating and meaningful exposure to the language”. Os recursos que utilizámos nestas aulas foram:

- **Apresentações PowerPoint:** as apresentações PowerPoint criadas para estas aulas, permitiram aos alunos um acompanhamento do discurso, não só porque as questões e respostas eram projetadas, por forma a que os diálogos pudessem ser acompanhados por todos os alunos, mas também para projeção de imagens que serviam, por exemplo, para acompanhar histórias e/ou introduzir vocabulário. Esta ferramenta é, sem dúvida, um excelente aliado do professor. (ANEXO 15 – OS RECURSOS DIDÁTICOS / 1. Apresentações PowerPoint)
- **Realia:** o uso de objetos comuns, como vasos com plantas e peluches, são motivadores e captam a atenção dos alunos. (ANEXO 15 – OS RECURSOS DIDÁTICOS / 2. Realia) Por exemplo, numa das nossas primeiras aulas, usamos um saco onde todos os elementos que compunham uma cadeia alimentar se encontravam escondidos. A revelação dos objetos e a identificação dos mesmos pelos alunos, permitiu-lhes facilmente atingir o objetivo a que nos propusemos: identificar os elementos de uma cadeia alimentar: *grass* → *worm* → *frog* → *owl* (Figura 12).

## Figura 12

Realia



Nota: Uso de *Realia* para exemplificar uma cadeia alimentar.

- **Vídeos/Filmes/Músicas:** estas ferramentas, facilmente encontradas *online* foram usadas em algumas das nossas aulas. Como referem Cruz & Durán (2011, p.228) “today it is already possible to find many resources, mainly in the English language, for children”. No entanto, porque se trata de crianças, todos estes recursos foram alvo de profunda pesquisa e visualização, por forma a que os seus conteúdos fossem adequados aos alunos, às suas idades e aos propósitos das nossas aulas. (ANEXO 15 – OS RECURSOS DIDÁTICOS / 3. Vídeos / Filmes / Músicas)
- **Fichas de Trabalho:** Foram criadas 11 fichas de trabalho. O objetivo destas fichas de trabalho foi o de concentrar os conteúdos abordados em cada uma das aulas, bem como permitir aos alunos que pudessem praticar os *skills Reading* e *Writing*. Como afirma Maley (2005, p.3), “there is a quantum leap between acquiring the ability to speak and understand a language and learning to read and write”. Por isso, a importância destas fichas, para além de aglomerarem os conteúdos por assunto, sem dispersões ou intercalação de outros conteúdos, pretendem trazer a leitura e a escrita às atividades anteriores de “Listening” (Ouvir) e “Speaking” (Falar) que foram proporcionados na aula – ANEXO 15 – OS RECURSOS DIDÁTICOS/ 4. Fichas). Para Maley (2005, p.3), “writing is not a natural activity in the way speaking is”. Por isso é que foi sempre dada a possibilidade aos alunos de completarem estas tarefas em casa e com mais calma e tempo, permitindo-lhes uma maior reflexão sobre os conteúdos abordados na aula. Maley refere, ainda, que “many children experience difficulty in crossing the bridge from oral competence to literacy, even in their first language”(ibidem). Na verdade, foi possível observar, que os alunos com melhores resultados a inglês – talvez por terem frequentado o ensino pré-primário e primário num país falante de língua inglesa – foram os que mais se mostraram recetivos às fichas de trabalho, provando que é necessária a criação de atividades que estimulem e motivem, também, os alunos que se encontram num patamar de domínio da língua acima dos restantes colegas.

Algumas destas fichas solicitavam aos alunos a criação de textos e desenhos ou criações 3D, que estes apresentariam diante da turma, sendo possível visualizar alguns exemplos desses trabalhos em anexo – ANEXO 19 – Alguns dos trabalhos realizados pelos alunos. Estas fichas foram fisicamente afixadas, no encadeamento de cada uma das aulas, ao caderno diário de inglês dos alunos, tal como já faziam, por exemplo, na área disciplinar de Estudo do Meio com a PT e outras foram publicadas no nosso *Website*. No caso de uma turma, cujas aulas fossem lecionadas durante um ano letivo completo, o ideal seria a criação de um *Portefólio* – neste caso particular – analógico. Mesmo portefólios não digitais são um mecanismo de aprendizagem, organização e desenvolvimento das capacidades dos alunos e uma forma de os envolver crítica e ativamente na sua própria aprendizagem. Como referem Cruz & Durán (2011, p.212), “portfolios can promote learning through problem solving and help develop pupils’ self-reflection, critical thinking, and responsibility for learning, as well as content area skills and knowledge”.

➤ **Jogos:** Este tipo de atividade demonstrou ser bastante eficaz, quer na interação dos alunos, quer no uso de vocabulário e expressões adquiridas. Como referem Cruz & Orange (2016, p.4), “the game assumptions are taken into the classroom, stimulating the integration of experience and critical analysis and reflection on the teaching-learning process”. Quando há jogos que envolvem equipas/pares e atribuição de pontuação, a competição parece fomentar ainda mais a vontade dos alunos em entreajudarem-se e a concentrarem-se, para “ganharem”. Maley (2018, p.3) refere que “apart from their motivational value as an enjoyable form of activity, games provide a context in which the language is embedded”, frisando que o contexto proporcionado pelos jogos é “*authentic* in the sense that the game creates its own world” (idem). Foram vários os jogos que usamos, para estas aulas, como por exemplo:

- tirar objetos de um saco e identificá-los usando partitivos – este tipo de atividade deixou os alunos curiosos, motivados, concentrados e atentos – ANEXO 15 – OS RECURSOS DIDÁTICOS / 5. JOGOS / 5.1.Tirar objetos de um saco;
- cartões com imagens – este tipo de jogo permitiu aos alunos usarem vocabulário e expressões aprendidas anteriormente e usá-las em novas situações imagens – ANEXO 15 – OS RECURSOS DIDÁTICOS / 5. JOGOS / 5.2. Cartões com imagens;
- cartões com indicações e instruções – este tipo de jogo permitiu aos alunos usarem vocabulário e expressões conhecidas na construção de novos diálogos em novas situações/contextos – ANEXO 15 – OS RECURSOS DIDÁTICOS / 5. JOGOS / 5.3 Cartões com indicações e instruções;
- imagens magnéticas: foi-se buscar à Matemática um Diagrama de Venn. Aqui, os alunos identificaram *Producer, Consumer/ Preye Predator* colocando, para tal, as imagens em cada uma

das áreas. Como os alunos sabiam que há animais que são *Consumer e Prey e Predator e Prey* ao mesmo tempo, usaram as áreas de interseção do diagrama, para identificarem esses animais – ANEXO 15 – OS RECURSOS DIDÁTICOS / 5. JOGOS / 5.4. Imagens magnéticas. Como defende Matos (2014, p.98), “adopting the approach that children learn best by doing, engaging them in practical, hands-on activities will provide stimulating and meaningful exposure to the language”, uma vez que, no caso deste jogo, tinham de selecionar os animais, identificá-los e classificá-los. Segundo a mesma autora, “if such activities are crosscurricular, they may involve the use of procedures and techniques, concepts and skills common to other subject areas which are possibly familiar to the child, thus providing important scaffolding when introducing the language (ibidem). Mais do que uma atividade “divertida”, os jogos proporcionam uma aprendizagem contextualizada e que consegue envolver todos os atores – alunos e professor. Maley (2018, p.3) refere, também, que “games also create the circumstances for meaningful repetition”, apesar de muitas das vezes os alunos nem se aperceberem dessa repetição, porque estão concentrados e aprendem, até porque, segundo o mesmo autor, “the *same* game can be played many times yet never produce identical outcomes” (ibidem). Quantas vezes temos os alunos de tal maneira empenhados e embrenhados nas atividades, que estes são os primeiros a dizer “podemos jogar outra vez”?

Por terem sido desenvolvidos bastantes jogos, as imagens dos mesmos podem ser consultadas em anexo.

- ***Picture Books / Livros de Histórias:*** foram usados dois *Picture Books/Livros de Histórias*, que considerámos enquadrarem-se nos conteúdos abordados nas duas unidades que lecionámos: *Animal Survival e Keeping Healthy*. Para a unidade *Animal Survival* utilizamos o *Picture Book The Gruffalo*, uma vez que nos permitia abordar a maioria dos objetivos gerais e específicos desta unidade. Para a unidade *Keeping Healthy* utilizámos o *Picture Book Fussy Freda*, pois era aquele que melhor cobria todos os objetivos definidos, permitindo-nos, ainda, uma ligação entre conteúdos de aulas anteriores – ANEXO 15 – OS RECURSOS DIDÁTICOS / 6. *Picture Books*. As histórias destes *Picture Books* foram introduzidas de forma completamente diferentes: no *The Gruffalo*, a história foi lida até meio e aos alunos foi pedido que “adivinhassem” o que iria acontecer. Além disso, foi-lhes solicitado que fizessem uma criação – desenho ou imagem 3D – com base na descrição que tinham ouvido. Depois das apresentações dos alunos, a segunda parte da história foi-lhes apresentada em vídeo e estes compararam as suas previsões com as da história, levando-os, mais uma vez, a refletirem sobre o que tinham ouvido e a usarem o vocabulário e expressões aprendidas num novo contexto. Quanto a *Fussy Freda*, os alunos tiveram uma primeira abordagem ao seu conteúdo através da projeção de pratos culinários, que

os alunos reconheciam e manifestavam a sua preferência (gostar-*yum*/não gostar-*yuk*). De seguida, os alunos ouviram a história (*Listening*) contada por uma pessoa, cuja LM é o *BrE*. Como Pinter (2019, p. 60) refere, “listening to stories is one of the most authentic and popular activities for all children, and primary English teachers can use storytelling as additional listening practice”. As histórias, tal como os jogos, são uma excelente fonte de aquisição de vocabulário, devido à repetição dessas mesmas expressões e vocabulário, “which makes linguistic input more noticeable” (Pinter, 2019, p.60). Pinter acrescenta, ainda, que “songs, rhymes, and stories often use repetition to make the input salient in this way” (ibidem). A exposição a histórias permite, muitas vezes, a quem ouve (neste caso particular, crianças/alunos), que se identifique com as situações narradas, mas permite, também, que haja exposição contextualizada com as histórias e se aprenda com elas. Como mencionam Durán & Cruz (2013, p. 223), “if the story is somehow related to the subject content, it could be an important element of motivation and contextualization and at the same time the pupils can improve their language level and learn important values through it”. Para além disso, “children should have contact with these stories from an early age because they help to stimulate the development of their imagination and curiosity” (Durán & Cruz, 2013, p.222), uma vez que “through stories, children can imagine contexts where problems occur and try to solve them” (ibidem).

- **Website:** Foi construído um *Website*, para dar suporte às nossas aulas - ANEXO 15 – OS RECURSOS DIDÁTICOS / 7. PÁGINA WEB. O acesso é restrito e, além de inscrição, é necessário um código, para alocar os subscritores aos perfis criados (aluno, professor). No *Website*, os alunos têm acesso a alguns dos conteúdos das aulas, como vídeos e histórias, mas também a jogos de palavras, bem como a *links* para outros *websites* considerados de interesse para os alunos. Há, também, um espaço, no qual os alunos podem ver os seus trabalhos publicados e partilhados com os demais colegas e professores da turma. O *Website* permite, ainda, aos alunos contactarem a professora, quer seja para enviar trabalhos, quer seja para colocar questões ou sugestões. Com a criação do *Website*, considera-se que está, deste modo, criado mais um meio de acesso a conteúdos que promovam o contacto com a LI, para além da sala de aula (Pinter, 2019).

A escolha e implementação dos recursos implementados, ao longo das aulas desta PES, procuraram enquadrar-se, sempre numa perspetiva de usar materiais autênticos, materiais reais, adaptados e enquadrados com o contexto das aulas e dos alunos, ao mesmo tempo que permitem contextualizar o ensino e a aprendizagem, envolvendo os alunos em situações que se pretendem sejam o mais real possível, mesmo sendo algumas delas ‘atividades de faz-de-conta’.

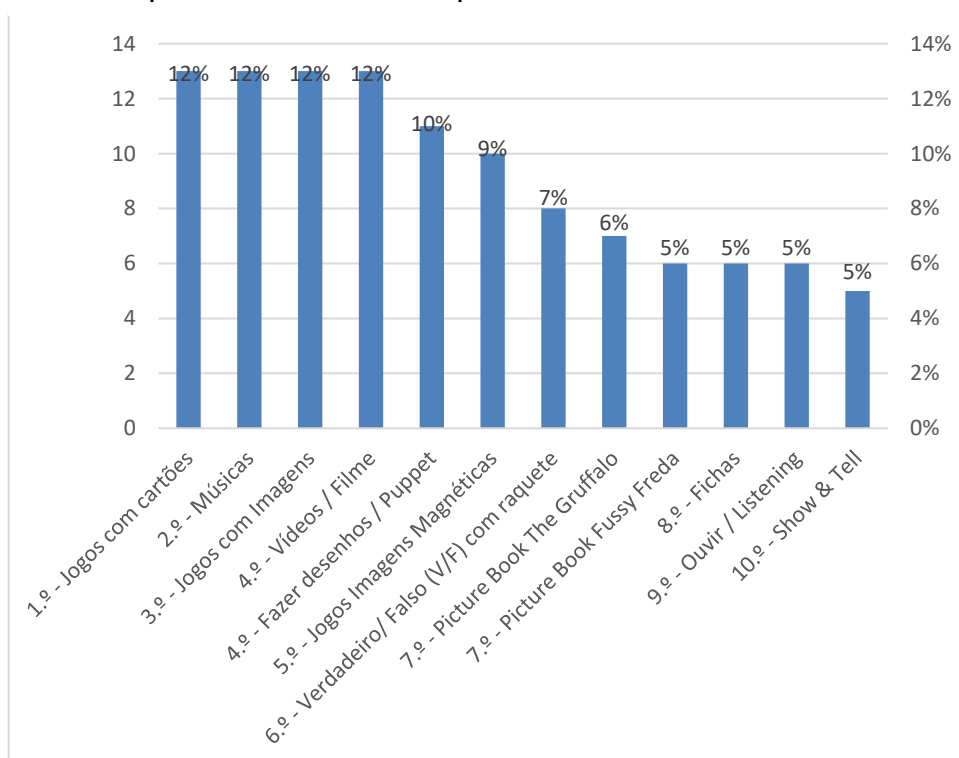
## 2.4. ANÁLISE DAS OPINIÕES DOS ALUNOS SOBRE OS RECURSOS E ATIVIDADES DURANTE A PES

Como referimos no início do ponto 2. deste relatório, começámos por apresentar a análise aos resultados dos questionários aos alunos sobre a disciplina curricular de Inglês (Parte I do questionário). Neste ponto 2.5., iremos analisar os resultados da Parte II do nosso questionário aos alunos. Os resultados foram obtidos com base nas respostas sobre as estratégias pensadas para e implementadas nas 12 aulas desta PES.

Desta forma, na primeira questão da Parte II do questionário – **Nas aulas de Inglês lecionadas por mim, de que atividades gostaste mais?** –, em *ex aequo* estão as atividades “jogos com cartões” (12%), “músicas” (12%), “jogos com imagens” (12%) e “vídeos/filme” (12%). Seguem-se as atividades “fazer desenhos/puppet” (10%) e “jogos imagens magnéticas” (9%). Pelas razões que já podemos ver no ponto anterior (3.1.), a atividade *Show & Tell* é que reúne menor preferência (5%), por parte dos alunos.

### Gráfico 25

Atividades preferidas dos alunos implementadas na PES.

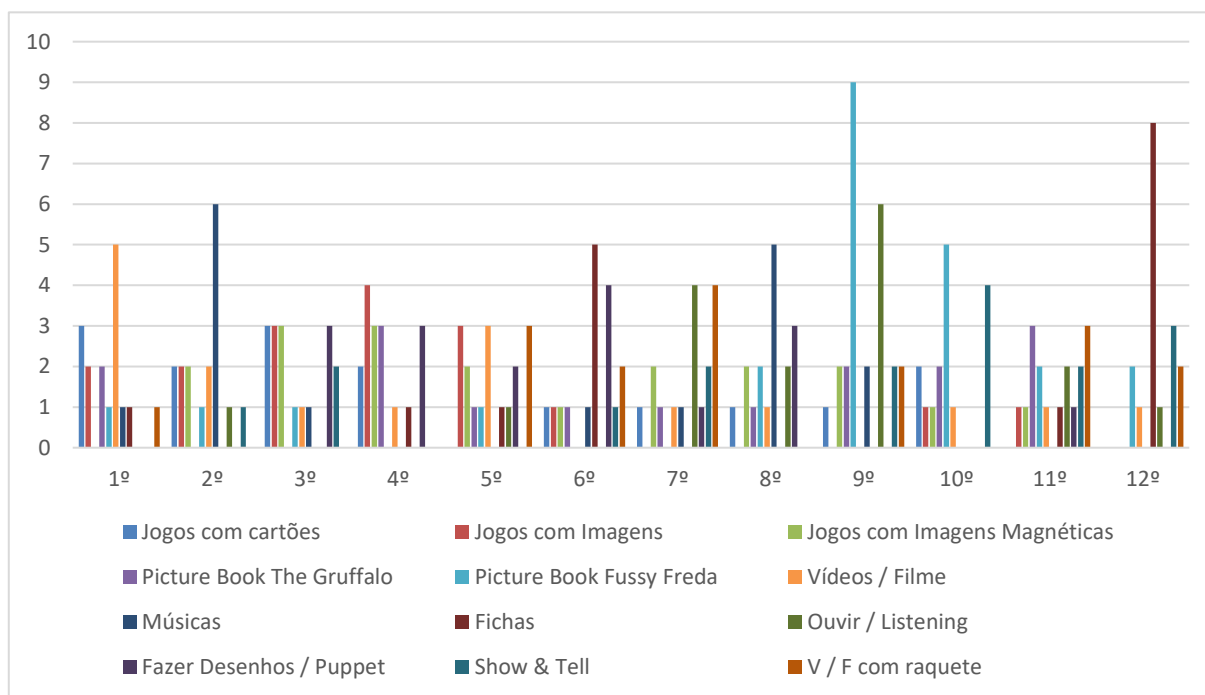


Relativamente à segunda questão da Parte II – **Indica as atividades por ordem de preferência.** –, os alunos ordenaram, por ordem de preferência, as atividades que foram lecionadas nesta PES. O grande destaque

vai para o facto de “vídeos/filmes” ter reunido mais votos como primeira escolha na preferência dos alunos e “Fichas” ser, para a maioria dos alunos, última nas preferências. No entanto, as Fichas foram sempre bem recebidas pelos alunos, principalmente por aqueles que se encontram mais à vontade e necessitam de um estímulo diferente. As fichas permitiram, também, que os alunos elaborassem trabalhos manuais, como a criação de desenhos e fantoches, e pequenos textos onde, por exemplo, falavam do seu animal de estimação ou do animal de estimação que gostariam de ter. Por haver uma grande variedade de jogos, as preferências dos alunos verificam-se mais dispersas (**Gráfico 26**).

### Gráfico 26

Atividades implementadas na PES selecionadas por ordem de preferência.



Nota: Os alunos colocaram por ordem de preferência 12 das atividades realizadas.

## CONCLUSÕES FINAIS: EM FUNÇÃO DOS RESULTADOS, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E CAMINHOS FUTUROS – OLHAR E APRENDER COM O PASSADO PARA PLANIFICAR O FUTURO

Procurámos, ao longo desta PES, planificar as nossas aulas com o maior dos cuidados e sempre com atenção ao detalhe, para que cada aluno fosse tido em conta e o seu contexto fosse incluído nas nossas planificações. Procurámos, sempre, trazer diversidade nas atividades que propusemos para cada aula, também elas criadas e pensadas em função das preferências dos alunos, manifestadas nos questionários que lhes apresentamos. Como Vieira (2020, p.229) indica, “the use of pedagogical inquiry in practicum settings is rather controversial, especially since schools often lack a culture of inquiry, and teachers are expected to follow established rules and routines”, o que não aconteceu no caso da escola onde decorreu esta PES, pois desde o início houve receptividade às atividades que nos propusemos fazer e aos diversos tipos de questionários que apresentamos aos alunos.

E se é verdade, que “inquiry-based teaching may be perceived as an interruption or an impediment to mainstream practices, rather than a strategy needed to challenge and improve them” (ibidem), no caso concreto desta PES, não foi nem uma interrupção, nem um impedimento de práticas dominantes, mas a implementação de práticas que resultam da reflexão do professor estagiário, com base nas escolhas dos alunos, por forma a que estes aprendam de forma autónoma e de acordo com as suas escolhas e as suas preferências. Fala-se da autonomia dos alunos na sua aprendizagem, mas a autonomia do professor parece estar muitas vezes condicionada mais pela sua vontade em querer libertar-se das amarras que algum comodismo foi criando, do que pelas normas impostas. A falta de autonomia é, a meu ver, muitas vezes usada como escudo para as mudanças do próprio professo, seja por estar preso a dogmas ou por receios na mudança. De facto,

entende-se que uma pedagogia para a autonomia se inscreve nesta concepção (a necessidade de construir uma visão comum do que a educação deve ser, defendendo uma prática supervisiva colegial e dialógica, orientada para a construção de uma sociedade democrática e assente numa concepção do ensino como acto moral e político) e constitui uma direcção defensável para a supervisão, promovendo nos professores e nos seus alunos “a competência para se desenvolverem como participantes autodeterminados, socialmente responsáveis e criticamente conscientes em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter) pessoal e transformação social” (Jiménez Raya et al., 2007, p. 1). Só esta visão de educação garantirá que a autonomia do educador se construa em estreita ligação com a autonomia dos educandos e não à sua margem, instituindo a autonomia como *interesse colectivo*. (Vieira, 2009, pp.202-203)

O envolvimento do professor para a sua autonomia – e, também, para autonomia dos seus alunos – depende, sem dúvida, da competência para se desenvolverem como participantes autodeterminados, socialmente responsáveis e criticamente conscientes em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social (Vieira, 2021), que começa dentro da sala de aula e nos atores que a compõem: o professor (estagiário, ou não) e os alunos, combatendo o que é a cultura tradicional do professor como transmissor de informação e o aluno como mero recetor dessa informação. Uma educação diferenciadora e assente em práticas democráticas

implica, necessariamente, questionar essas culturas e desenvolver práticas simultaneamente ajustadas aos contextos e direcionadas à mudança, que fomentem a autonomia do professor e dos alunos. Entende-se aqui a autonomia como um interesse coletivo, e também como uma competência pessoal que implica autodeterminação, responsabilidade social e posicionamento crítico dos sujeitos (Vieira, 2019, p.51) .

Quando, neste caso, o professor-estagiário solicita respostas a um inquérito/questionário aos alunos, fá-lo com uma finalidade, ou até mais do que uma, e está a dar voz aos alunos e às suas perspetivas, mas também a dar-lhes a responsabilidade de se manifestarem e atuarem. Concordamos com Li et al. (2019, p.66) quando afirmam, que “children begin to strive for increased autonomy and personal growth as they grow up, but schools focus on discipline and usually provide few opportunities for decision making”. Perante os resultados, analisar, refletir e atuar em concordância, está, também, dependente da autonomia que o professor pretende chamar a si.

Conscientes de que são vários os constrangimentos num estudo deste tipo, porque é impossível prever todas as situações, procuramos, através das nossas planificações e reflexões prever e antecipar alguns desses constrangimentos torná-los parte dos nossos contexto, de forma a fazer fluir as situações com que nos deparámos da forma mais natural possível. As turmas são compostas por diferentes indivíduos de diferentes personalidades, características e contextos e que destacam toda a diversidade que nela existe. “Diversity can make teaching contexts more complex” (Marsh, 2012), mas devemos tomá-la como um aliado, em vez de um obstáculo a contornar ou, simplesmente, ignorar. No entanto, há ainda barreiras a ultrapassar, ao nível do papel do PI no 1.º CEB, que carece de autonomia para mudar a disposição dos alunos dentro da sala de aula, que é vista como pertença do PT. É verdade que o PT passa mais tempo com os alunos de uma determinada turma, mas a disposição ergonómica da sala e a distribuição dos alunos a determinados lugares atribuídos pelo PT e que não podem ser alterados, podem não funcionar para a disciplina de Inglês, o que condiciona, algumas vezes, o decorrer das aulas.. Como já vimos na primeira parte deste trabalho, na transcrição de algumas situações apontadas por uma PI do 1.º CEB, o PI

do 1.º CEB carece de reconhecimento por parte dos restantes professores do 1.º CEB. Tal pode dever-se ao facto da disciplina ter começado como AEC e o facto de o *Relatório Técnico de Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1.º ciclo do ensino básico* ter passado a designar os docentes como técnicos, tornando os requisitos de recrutamento mais abrangentes, de modo a colmatar a falta de profissionais para lecionar Inglês nas AEC (Gregório et al., 2014) . É, por isso, preciso mudar alguns preconceitos – e pré-conceitos – e entender a sala de aula como espaço de partilha entre professores e alunos em prol de todos.

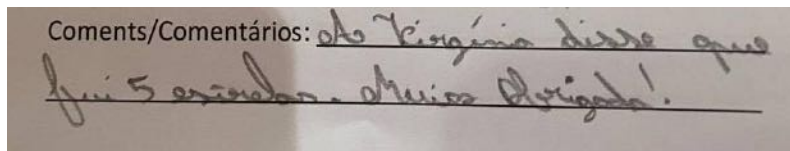
Numa apreciação global às respostas ao questionário final que colocámos aos alunos, tendo em conta as respostas obtidas, verifica-se que há, ainda, um longo caminho a percorrer, no que concerne a disciplina curricular de Inglês. Há uma mentalidade de “uso do manual” inculcada e que vem desde os decisores políticos, passando pelos professores e pelos pais até que chega aos alunos. No entanto, quando se realizam atividades diferentes, a reação dos alunos é muito positiva e o dinamismo das aulas é completamente diferente, remetendo-nos para as opiniões de alguns autores que abordamos anteriormente, que salientam a importância de materiais motivadores e autênticos (Lewis, 1993; Pinter, 2019), ou, como refere Ellis (1997, p. 84), “language pedagogy offers a rich array of techniques for eliciting the production of targeted structures from students, for example, substitution drills, blank-filling exercises, dialogues, and games of various kinds”.

Vimos, no II Capítulo deste trabalho, a referência de Cunningsworth (1995) e Lewis (1993) a outros meios – dentro do contexto do seu tempo – como recurso para outras atividades que vão para além do manual e que o manual deve ser um recurso entre outros e não o recurso que se sobrepõe a todos os outros. Devemos, pois, concentrarmo-nos no facto de termos uma faixa etária de alunos que aprendeu recentemente a ler e a escrever na sua LM e cuja aprendizagem permanece no fazer e no “ver com as mãos” que muitos jogos e brincadeiras proporcionam. Não há um hábito de leitura de histórias, jogos e atividades lúdicas para além das que são apresentadas pelos manuais. No caso das histórias, acaba por se transmitir a ideia de que ler é uma atividade enfadonha e monótona, quando, na verdade, pode ser um excelente impulso na aquisição da L2 e fomentar o gosto pela LI, permitindo um contacto que vai para além da sala de aula. Percebe-se, pela resposta dos alunos, que os jogos são importantes. E, numa era predominantemente tecnológica, seria de pensar que os alunos só gostariam de jogos eletrónicos/digitais. A realidade mostrou-se bem diferente. Os alunos gostam de participar com algo têm na mão e escondem do ‘adversário’ e gostam da interação de uns com os outros, em que olham uns para os outros, se aproximam e segredam aos ouvidos as respostas com que acham que vão ‘derrotar o adversário’. Deve haver um maior foco numa aquisição natural da L2 através da maior exposição possível

à mesma, em vez de uma concentração no facto de os alunos terem de aprender e serem forçados a aprender e a mostrar que aprenderam. Como foi possível ver por algumas respostas, há alunos que não se sentem à vontade ao exporem-se perante a turma. Deve-se, por isso, trabalhar e reforçar a autoestima e confiança destes alunos, como refere Pinter (2019), não forçando a sua participação e proporcionando-lhes as oportunidades, para que o façam voluntariamente. Por exemplo, antes do início desta PES, aquando da assistência a algumas aulas nesta turma onde decorreu a nossa PES, um dos elementos – chamemos-lhe X – olhava constantemente pela janela, desviando o olhar da projeção do manual, enquanto eram resolvidos alguns exercícios (Nota de Campo: 19-10-2020). Já durante as aulas da PES, mais exatamente na aula de dia 12-01-2021, procurei que a atenção de X se centrasse nas atividades a decorrer na aula e, recorri à sua ajuda durante a atividade. Após a resposta, disse perante toda a turma ‘muito bem, X!’. Durante esta aula, X voluntariou-se várias vezes para responder e participar nas atividades. No final das atividades disse: “Muito bem, X! Estiveste 5 estrelas!”. No questionário que os alunos preencheram no final da aula, X escreveu: “A Virgínia disse que fui 5 estrelas. Muito obrigada!”. Nas restantes aulas desta PES, X revelou-se sempre um elemento atento e participante nas atividades.

### **Figura 13**

Comentário de X, no questionário de final de aula, após elogio.



Devemos refletir no facto de haver alunos, nestas idades, que mesmo não sendo introvertidos, manifestam, claramente, receio em participar, porque têm medo de errar e, depois, conscientemente, afirmam não serem bons a Inglês, o que inibe a sua participação ativa e voluntária e pode influenciar a forma como vêem, a partir daqui, o seu percurso de aprendizagem da LI. Constatámos, ainda, tal como refere Lewis (1993, p.25), que há muitos fatores a influenciarem a relação entre input e *intake*, sendo o cansaço/fadiga um deles. É para corrigir situações destas, que deve existir um maior diálogo com o PT e os pais/EE, para que seja descortinado, porque é que tal acontece, com vista a corrigir estes fatores, que influenciam a aprendizagem dos alunos, até porque, neste caso concreto, o cansaço/fadiga, como vimos, podem influenciar a motivação e o interesse na aprendizagem.

Ao longo da nossa formação, somos confrontados com o facto de podermos vir a ter alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem. No entanto, nunca vi ser abordado o facto de termos alunos, para quem os conteúdos de aprendizagem estão aquém das suas capacidades. Não se trata, aqui, de

alunos sobredotados, que deveriam estar uns anos de escolaridade acima daquele em que se encontram. Trata-se, sim, de alunos, que, por diversas razões, têm, no caso específico da disciplina de Inglês, conhecimentos acima dos conteúdos programáticos abordados na disciplina. Estes alunos, considerados *grey area students* (Afonso, 2016, p. 9), são alunos que pertencem à diversidade do tipo de alunos de uma escola, mas para os quais não existem respostas oficiais. Há, pois, que pensar em estratégias, para que estes alunos não se sintam excluídos nem desmotivados e saber aproveitar as suas capacidades para motivar os outros colegas, por exemplo, através de atividades que envolvam uma maior interação entre estes alunos com os colegas.

Planificámos muitas das nossas aulas com base no feedback que os alunos nos deram. Com base nas respostas obtidas aos questionários, concluímos que devemos, pois, ouvir mais o que os alunos têm para nos dizer, em vez de os questionarmos apenas com o objetivo de os avaliarmos e agir no sentido de ir de encontro às suas expectativas, que devem, também, ser as nossas.

Incluí, no início deste trabalho, uma frase associada a Sir Winston Churchill: *"The longer you can look back, the farther you can look forward."* No próximo ano letivo 2021/2022, os alunos que iniciaram este ciclo de Inglês como disciplina curricular concluem o 9.º Ano do 3.º CEB. Dever-se-á, pois, fazer um balanço das aprendizagens destes alunos à disciplina curricular de Inglês e do que foi este percurso. Deve-se olhar para trás, para podermos pensar e repensar na disciplina curricular de Inglês no futuro. Como são os resultados dos alunos no final do 3.º CEB, após iniciarem a disciplina de Inglês no 1.º CEB e como eram os resultados dos alunos do 3.º CEB antes da disciplina curricular de inglês?

No meu percurso profissional, tenho-me deparado com alunos que frequentaram a disciplina curricular de Inglês no 1.º CEB. A maioria dos alunos afirma não gostar da disciplina de Inglês, afirmando, mesmo, que "não percebe nada" (Nota de Campo: 03-05-2021). Há, inclusive, alunos, que pedem para que lhes sejam traduzidas todas as palavras que compõem uma determinada frase, porque não percebem "nada do que está escrito" (Nota de Campo: 03-05-2021). Perceber, recorrendo à tradução de cada uma das palavras de uma frase, tornou-se uma obsessão para a aprendizagem da LI, pois os alunos foram habituados a reparar e a fixar em cada uma das palavras, em vez de verem um pedaço de léxico como uma parceria entre palavras e estão preparadas para ter um significado específico (Davis & Kryszewska, 2012) e que sozinhos têm significados isolados. Daí termos destacado a importância dos *Lexical Chunks* neste trabalho. "Chunks help speakers to produce language faster because they do not have to think of the individual words" (Pinter, 2019, p.68). Por exemplo, a compreensão dos tempos verbais para os alunos torna-se algo bastante complexo, uma vez que alguns dos tempos verbais não têm correspondência direta com a LP e muitos dos tempos verbais abordados na L2 estão descontextualizados com a aprendizagem dos tempos verbais na L1. A disciplina curricular de Inglês mostra-se, para estes alunos, como mais uma disciplina teórica e pela qual os alunos serão avaliados.

Não coloco, sequer, a questão de se acabar com a disciplina curricular de inglês no 1.º CEB, pelo contrário, sou da opinião que deve iniciar-se no 1.º ano de escolaridade e não no 3.º. Contudo, os moldes em que os alunos iniciam o seu percurso nesta aprendizagem deverão, na minha opinião, ser repensados e, por tudo o que aqui se expôs, deverá haver uma abordagem mais próxima à da aquisição da L1. Dever-se-á considerar, num futuro próximo, providenciar aos alunos um contacto mais real e mais próximo do que é a aquisição de uma língua, em que a aquisição da L2 se assemelhe à aquisição da L1. Os alunos deverão ter a possibilidade de contactar com a L2 de forma mais social e menos formal, quer ouvindo histórias e canções, quer repetindo algumas das expressões que daí vão adquirindo. Dever-se-á, inclusive, considerar a vertente avaliativa destes alunos à disciplina de Inglês curricular. Esta pressão a que os alunos estão expostos pode deixar marcas nas aprendizagens futuras destes alunos no que concerne a disciplina de Inglês, porque têm de ser avaliados na L2, como acontece nas restantes disciplinas curriculares do 1.º CEB, para os quais os alunos já têm uma compreensão diferente da língua, porque é na sua LM. Partirem para um novo ciclo, uma nova etapa da sua vida escolar com a consciência de que “não são bons” ou “não são muito fluentes” a inglês, em nada abona nas suas aprendizagens futuras da L2 e verão a disciplina de L2 como uma barreira que psicologicamente poderá tornar-se impossível de ultrapassar. Entristece-me profundamente, ouvir colegas professores de outras áreas disciplinares dizerem: “Não é nada contra o professor de Inglês, porque mesmo sem conhecerem o professor, estes alunos afirmam que não gostam de Inglês, não percebem nada de Inglês e que irá ser a sua disciplina com a pior nota” (Nota de Campo: 30-04-2021).

Entristece-me, mas não me desmotiva, nem me demove, de continuar a lutar para que a aquisição da L1 enquanto L2, que se processe de forma mais natural e semelhante à aquisição da L1, contextualizando atividades e utilizando recursos, que motivem os alunos e lhes incutam uma atitude de receptividade à aquisição e aprendizagem da L2. É preciso refletir no trabalho que desenvolvemos, mas devemos, também, ter a coragem de mudar, mesmo que, para tal, tenhamos de sair da nossa zona de conforto e descolarmo-nos de certos comodismos que adotamos, apenas porque fazem parte do caminho mais fácil e não porque contribuem para a nossa formação e/ou realização pessoal. Foram várias as vezes que os alunos da turma onde esta PES decorreu me viram na escola e me perguntaram: “Virgínia, és tu, hoje, quem nos vais dar aulas?”, mas mais marcante foi um dos elementos desta turma perguntar-me: “Virgínia, porque deixaste de nos dar aulas?”. Esta última questão, é, sem dúvida, para mim, um sinal de que os alunos gostavam das aulas e que se marcou a diferença e é mais uma motivação para investigar, refletir e investir em atividades que promovam, quer a autonomia do professor, quer dos alunos, nas aprendizagens, porque, se escutarmos os alunos, também aprendemos com eles. Devemos ver o ensino e a aprendizagem como um processo constante de dois sentidos e não apenas de um.

## BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, W., Bradshaw, C., & Gregson, K. (2019). Language learning through projects. In S. Garton & F. Copland (Eds.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (pp. 288–302). Routledge.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. J. (2005). Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In *Ministério da Educação* (pp. 1–57). Ministério da Educação.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development - Language, Literacy & Cognition* (CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, Ed.). The Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Bruno, A. (2014). Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Medições - Revista Online*, 10–25. [http://mediacoes.es.eip.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/68/pdf\\_28](http://mediacoes.es.eip.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/68/pdf_28)
- Carmen, L. del, Carvajal, F., & Codina, M. (2004). *La planificación didáctica* (C.-V. Editorial Laboratorio Educativo & de I. S. L., B. Editorial GRAO, Eds.; 1.ª edición). Graó.
- Ching, F., & Lin, A. M. Y. (2019). Contexts of learning in TEYL. In S. Garton & F. Copland (Eds.), *Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (pp. 95–109). Routledge.
- Copland, F., & Ni, M. (2019). Languages in the young learner classroom. In S. Garton & F. Copland (Eds.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (pp. 138–153). Routledge.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009, December). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 355–379. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Coyle, D. (2005). *CLIL - Planning Tools for Teachers*.
- Coyle, D. (2006). *Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers*.
- Cruz, M. (2011). *Consciência cultural crítica numa comunidade virtual educativa de línguas*. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10773/8201>

- Cruz, M. (2019a). Escapando de la clase tradicional': the escape rooms methodology within the spanish as foreign language classroom. *Revista Lusófona de Educação*, 117–137. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle46.08>
- Cruz, M. (2019b). *ESCAPING FROM THE TRADITIONAL CLASSROOM: THE 'ESCAPE ROOM METHODOLOGY' IN THE FOREIGN LANGUAGES CLASSROOM*. [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15187/3/ART\\_M%C3%A1rioCruz\\_2019.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15187/3/ART_M%C3%A1rioCruz_2019.pdf)
- Cruz, M. (2020). *Caminhos trilhados na reconfiguração da profissionalização docente numa experiênci de (des)curricularização de inglês nos 1.º e 2.º anos de escolaridade*.
- Cruz, M., Costa, J. A., Flores, P., Duarte, S., & Silva, P. (2019). *O PROJETO CLIL4U: IMPLEMENTAÇÃO, MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROJETO DE ENSINO BILINGUE*. 145–167. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/13763>
- Cruz, M., & Durán, A. (2011). The Interactive Whiteboard And Foreign Language Learning: A Case Study. *Porta Linguarum*, 15, 211–231. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10400.22/3832>
- Cruz, M., & Orange, E. (2016). 21st Century Skills In The Teaching Of Foreign Languages At Primary And Secondary Schools. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1–12. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10400.22/9400>
- Cruz, M. R. D. F. da C. (2010, April). Desmistificando o mito da turma homogénea: caminhos duma sala de aula inclusiva. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, 27–42. <http://hdl.handle.net/10400.22/3834>
- Cunningsworth, A. (1995). *Coosing your Coursebook* (Macmillan Education, Ed.). Macmillan Publishers Limited.
- David Marsh. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) - A Development Trajectory* [Universidad de Córdoba, Servicio de Publicaciones]. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10396/8689>
- Davis, P., & Kryszewska, H. (2012). *The Company Words Keep* (Delta Publishing, Ed.).

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 1 (1959) (testimony of Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas). [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/declaracao\\_universa\\_l\\_direitos\\_crianca.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universa_l_direitos_crianca.pdf)

Decreto-Lei n.º 176/2014, Diário da República n.º 240/2014, Série I de 2014-12-12 6064 (2014). <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/176-2014-64297587>

Despacho n.º 6605-A/2021 da Direção Regional de Educação, Diário da República: II série, n.º 129 241(2) (2021). <https://files.dre.pt/2s/2021/07/129000001/0000200003.pdf>

*Despacho n.º 14753/2005 (2.ª série)*, 9785 (2005) (testimony of Ministério da Educação – Gabinete da Ministra). [https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/1932013/details/4/maximized?print\\_preview=print-preview&drelid=701079](https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/1932013/details/4/maximized?print_preview=print-preview&drelid=701079)

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ingles\\_1c\\_4a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_4a_ff.pdf)

Durán, A., & Cruz, M. (2013). How to Integrate Stories and ICT in Content based Units of Work for English Learning. *Porta Linguarum*, 19, 219–237. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10400.22/3832>

Durant, W. (n.d.). *Will Durant Quotes*. BrainyQuote.Com. Retrieved December 21, 2021, from [https://www.brainyquote.com/quotes/will\\_durant\\_145967](https://www.brainyquote.com/quotes/will_durant_145967)

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition* (Oxford University Press, Ed.).

Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition* (H. G. Widdowson, Ed.). Oxford University Press.

Ellison, M. (2019). CLIL in the primary school context. In S. Garton & F. Copland (Eds.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (pp. 247–268). Routledge.

- Ensino de Inglês avança em 2000 escolas do 1.º ciclo. (2005). *Diário de Notícias*.  
<https://www.dn.pt/arquivo/2005/ensino-de-ingles-avanca-em-2000-escolas-do-1ciclo-613918.html>
- Escobar Urmeneta, C. (2019). An Introduction to Content and Language Integrated Learning. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual Education*, 2(1), 7–19.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.5565/rev/clil.21>
- Euridyce. (2022, January 26). *Ensino Básico em Portugal - Ciclos do Ensino Básico*. Euridyce.  
[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/single-structure-education-integrated-primary-and-lower-secondary-education-24\\_pt-pt](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/single-structure-education-integrated-primary-and-lower-secondary-education-24_pt-pt)
- Figueiral, L. (2017). Presente e futuro da profissão docente - Nota de Abertura. In CIIE - Centro de Investigação e intervenção Educativas (CIIE) & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) (Eds.), *O tempo dos professores* (pp. 17–20).  
[https://www.fpce.up.pt/otempodosprofessores/O\\_Tempo\\_dos\\_Professores\\_monografia\\_LGC\\_RL\\_SP\\_CIIE\\_2017.pdf](https://www.fpce.up.pt/otempodosprofessores/O_Tempo_dos_Professores_monografia_LGC_RL_SP_CIIE_2017.pdf)
- Garton, S., & Copland, F. (2019). Introduction. In S. Garton & F. Copland (Eds.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (pp. 5–10). Routledge.
- Gregório, C., Perdigão, R., & Casas-Novas, T. (2014). *Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico [Relatório Técnico]*(Conselho Nacional de Educação (CNE), Ed.; Março, 2014). CNE – Conselho Nacional de Educação.  
[https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos\\_e\\_relatorios/RelatorioTecnico\\_final.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/RelatorioTecnico_final.pdf)
- Griva, E., & Kasvikis, K. (2014). *CLIL IN PRIMARY EDUCATION: POSSIBILITIES AND CHALLENGES FOR DEVELOPING L2/FL SKILLS, HISTORY UNDERSTANDING AND CULTURAL AWARENESS*. Cambridge Scholars Publishing. [http://155.207.69.71/gala/pubs/files/1\\_Griva&Kasvikis.pdf](http://155.207.69.71/gala/pubs/files/1_Griva&Kasvikis.pdf)
- Gulbenkian. (n.d.). *Ciência em Cena - O Cérebro e as Doenças Neurodegenerativas*. Gulbenkian. Retrieved September 14, 2021, from [https://content.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/sites/16/2018/04/24100926/Dossie\\_2015\\_Neurodegenerativas.pdf](https://content.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/sites/16/2018/04/24100926/Dossie_2015_Neurodegenerativas.pdf)

- Jesus, S. (2005). Inglês no 3.º e 4.º ano para 90% dos alunos. *Diário de Notícias*.  
<https://www.dn.pt/arquivo/2005/ingles-no-3o-e-4o-ano-para-90-dos-alunos-621744.html>
- Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, Pub. L. No. Lei n.º 46/86, Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14 1 (1986). <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Lei n.º 47/2006, Diário da República n.º 165/2006, Série I de 2006-08-28 1 (2006).  
<https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/2006-108001419>
- Lewis, G., & Bedson, G. (2018). *Games for Children* (Alan Maley, Ed.). Oxford University Press.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. CENGAGE Learning.
- Li, Y., Han, Y., & Gao, X. (2019). Young learners' motivation for learning English. In S. Garton & F. Copland (Eds.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (pp. 60–72). Routledge.
- Lima, J. Á. de, & Fialho, A. (2015). Colaboração entre Professores e Perceções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27–53.  
[https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614\\_49-2\\_2](https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_49-2_2)
- López, C. R. (2010). LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS: ¿QUÉ TIPO DE INNOVACIÓN IMPLICA? *INNOVACIÓN EDUCATIVA*, 77–88.  
<https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/4999/06.Rosales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marques, I., Moreira, M. A., & Vieira, F. (2001). *A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UM PROJETO DE SUPERVISÃO DO ESTÁGIO INTEGRADO E UM PERCURSO DE FORMAÇÃO*.
- Martins, G. d'Oliveira, Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., & Pedroso, J. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), Ed.). Editorial do Ministério da Educação e Ciência.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

- Matos, M. E. E. de. (2014). *CLIL as a Catalyst for Developing Reflective Practice in Foreign Language Teacher Education*.
- Ministério da Educação e Ciência. (2006). *Relatório Intercalar de Acompanhamento* (Ministério da Educação e Ciência, Ed.). Ministério da Educação e Ciência. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec\\_relatorio\\_intercalar\\_2006.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec_relatorio_intercalar_2006.pdf)
- Ministério da Educação e Ciência. (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Português - 2.º Ano* (Ministério da Educação e Ciência, Ed.). Ministério da Educação e Ciência. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_2a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf)
- Ministério da Educação e Ciência. (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Português - 3.º Ano* (Ministério da Educação e Ciência, Ed.). Ministério da Educação e Ciência. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_3a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf)
- Moorley, C., & Cathala, X. (2018, December 17). *How to appraise qualitative research*. Evidence-Based Nursing 2019;22:10-13. . <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1136/ebnurs-2018-103044>
- Morais, M. P. (2017). *Voltemos à Escola* (Contraponto., Ed.). Contraponto.
- Moreira, A. I., & Duarte, P. (2019). A planificação na formação inicial de professores: um retrato a partir dos contributos da educação histórica. *40 CIDTFF - Indagatio Didactica - Universidade de Aveiro 41 Indagatio Didactica, 11(4)*, 41–60. <https://doi.org/https://doi.org/10.34624/id.v11i4.10575>
- Mourão, S. (2016). Picturebooks in the Primary EFL Classroom: Authentic Literature for an Authentic Response. *CLELE Journal, 4(1)*, 25–43. [https://run.unl.pt/bitstream/10362/70030/1/Picturebooks\\_Authentic\\_literature\\_for\\_an\\_authentic\\_response\\_CLELEjournal\\_4.1.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/70030/1/Picturebooks_Authentic_literature_for_an_authentic_response_CLELEjournal_4.1.pdf)
- Mourão, S., & Robinson, P. (2016). Facilitating the learning of English through collaborative practice. In V. A. Murphy & M. Evangelou (Eds.), *Early Childhood Education in English for Speakers of Other Languages* (pp. 253–263). British Council.

- Noble, H., & Smith, J. (2013). Qualitative data analysis: a practical example. In *Evidence-Based Nursing 2014;17:2-3*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1136/eb-2013-101603>
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Dom Quixote (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13–33). Dom Quixote. <http://hdl.handle.net/10451/4758>
- Nóvoa, A. (1998). O lugar dos professores: terceiro excluído? *Universidade de Lisboa*, 1–9. <http://hdl.handle.net/10451/686>
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico* (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Lisboa, Ed.). EDUCA. <http://hdl.handle.net/10451/3703>
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos Professores. *Conference on Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning*, 1–14. <http://hdl.handle.net/10451/687>
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Universidade de Lisboa*, 1–17. <http://hdl.handle.net/10451/670>
- Nóvoa, A. (2017). O tempo dos professores, hoje. In CIIE – Centro de Investigação e intervenção Educativas (CIIE) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) (Ed.), *O Tempo dos Professores* (pp. 1133–1136). <https://www.fpce.up.pt/otempodosprofessores/ebook.html>
- Oliveira, S. R. (2009). Maria José Araújo: “Não faz sentido prolongar as ocupações das crianças.” In *educare.pt*. Porto Editora. <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=13888&langid=1>
- Oliveira, S. R. (2018, February 2). O percurso pioneiro do Inglês nas escolas da Madeira. *Educare.Pt*. <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=117064>
- Papp, S. (2019). Assessment of young English language learners. In S. Garton & F. Copland (Eds.), *Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (pp. 389–407). Routledge.
- Pelz, B. (n.d.). *Research Methods for the Social Sciences*. ER Services. Retrieved November 2, 2021, from <https://courses.lumenlearning.com/suny-hccc-research-methods/chapter/chapter-13-qualitative-analysis/>

Phillips, S. (2016). *YOUNG LEARNERS* (Alan Maley, Ed.). Oxford University Press.

Piacentini, V. (2021). CLIL and Science education. A review for a Language focus in Science teaching. *Journal of Theories and Research in Education*, 16. <https://doi.org/https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/12646>

Picanço, A. (2012). *A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA –AS SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM*. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>

Pinter, A. (2019). *Teaching Young Language Learners* (Oxford University Press, Ed.; Second Edition).

Ploeg, J. (1999). *Identifying the best research design to fit the question. Part 2: qualitative designs*. *Evidence-Based Nursing* 1999;2:36-37. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1136/ebn.2.2.36>

Reilly, J., & Reilly, V. (2005). *Writing with children* (A. Maley, Ed.). Oxford University Press.

Reis, A. (2012). *Professores Reflexivos –Concepções dos supervisores de prática pedagógica*.

Rodrigues, E. (2021, September 14). Qual a importância do uso de batas e uniformes em ambientes escolares? *Jornal-T*. <https://jornal-t.pt/noticia/qual-a-importancia-do-uso-de-batas-e-uniformes-em-ambientes-escolares/>

Roldão, M. do C., & Almeida, S. de. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores* (Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE), Ed.).

Santos, L., & Cosme, A. (2007). Ser professor: os desafios que se colocam hoje nas escolas. In CIIE - Centro de Investigação e intervenção Educativas (CIIE) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) (Ed.), *O Tempo dos Professores* (pp. 57-70). [https://www.fpce.up.pt/otempodosprofessores/O\\_Tempo\\_dos\\_Professores\\_monografia\\_LGC\\_RL\\_SP\\_CIIE\\_2017.pdf](https://www.fpce.up.pt/otempodosprofessores/O_Tempo_dos_Professores_monografia_LGC_RL_SP_CIIE_2017.pdf)

Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflexive Practitioner* (Jossey Bass, Ed.; First). Jossey-Bass Inc., Publishers.

- Portaria n.º 133/98, Pub. L. No. I Série-Número 55, Jornal Oficial – Região Autónoma da Madeira 1 (1998).  
<https://joram.madeira.gov.pt/joram/1serie/Ano%20de%201998/ISerie-055-1998-08-14.pdf>
- Secretaria Regional de Educação. (2013, September 27). *ETI a 100%*. Portal DRPRI.  
<http://www02.madeira-edu.pt/drpri/main/rede/tabid/188/ctl/Read/mid/714/InformacaoId/3494/UnidadeOrganicaId/3/Default.aspx>
- Selivan, L. (2018). *Lexical Grammar* (Cambridge University Press, Ed.; First Edition). Cambridge University Press.
- Silva, J. C., & Silva, M. Ma. (2015). Colaboração enytre professores e autoeficácia docente: Que relações? *Revista Portuguesa de Educação*, 87–109. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10400.12/4279>
- Ullman, M. T. (2001). A Cognitive Neuroscience Perspective on Second Language Acquisition: The Declarative/Procedural Model. *Georgetown University*, 105–122.  
<https://georgetown.app.box.com/s/375dsgwxc5015w408qpu>
- Vasconcelos, M. H. (2012). *Estereótipos culturais em manuais escolares de ELE nível A2 do 3.º CEB*.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/15570504.pdf>
- Vieira, F. (2009). *PARA UMA VISÃO TRANSFORMADORA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA* (No. 105).
- Vieira, F. (2019). Formando Professores Reflexivos através da Investigação no Estágio. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 4(1), 47–67.
- Vieira, F. (2021). Language Teacher Education for Autonomy - The Role of Inquiry in Practicum Experiences. In F. Vieira & M. J. Raya (Eds.), *Autonomy in Language Education - Theory Research and Practice* (pp. 227–248). Routledge.
- Vygotsky, Lev. (1986). *Thought and Language* (The Massachusetts Institute of Technology, Ed.; Eleven). The Massachusetts Institute of Technology.

Wright, A. (2015). *STORYTELLING WITH CHILDREN* (Alan Maley, Ed.; Second Edition). Oxford University Press.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso* (A. J. Afonso, Ed.; 2.<sup>a</sup>). ARTMED EDITORA SA.

Zein, S. (2019). Classroom management for teaching English to young learners. In S. Garton & Copland Fiona (Eds.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (pp. 154–168).

# ANEXOS

## ANEXO1 – Plano de Unidade: Animal Survival (Unit 2)

### Animal Survival!



<b>Unit:</b>	2 – Animal Survival
<b>Class:</b>	4.º B
<b>Level:</b>	A1
<b>Teacher:</b>	Virgínia de Figueiredo
<b>Coordinators:</b>	Prof. Paulo Silva and Professor Doutor Mário Cruz
<b>Dates:</b>	16 <sup>th</sup> , 17 <sup>th</sup> , 18 <sup>th</sup> and 30 <sup>th</sup> November 2020 02 <sup>nd</sup> and 07 <sup>th</sup> December 2020

## I. Introduction

This Unit 2 of English Language has been designed to introduce the topic Animal Survival to younger Pupils.

This topic includes animal food chain, animal physical characteristics and habitat vocabulary, as well as scientific facts.

The Pupils will learn and revise all the vocabulary and expressions related to animals, such as food, colours, countries, patterns, shapes, body parts and physical characteristics. They will also learn and revise how to express purpose and talk about preferences and abilities, relating it to the topic.

All the activities were thought to make it interesting and exciting for Pupils to learn and practice the new vocabulary and expressions, making it motivating and meaningful for them to learn, helping them to develop their skills and competences with full success.

The “hands-on” learning experience will be present as much as possible, although with some conditioning and restrictions due to the pandemic.

This Unit Plan is structured in six sections:

- 1 – Didactic and Pedagogical justification;
- 2 – Unit Plan;
- 3 – Aprendizagens Essenciais e Perfil do Aluno Crosscheck;
- 4 – Lesson Plan and procedures for each lesson;
- 5 – Bibliography;
- 6 – Appendix.

## 1. Didactic and Pedagogical justification

This Unit was thought, planned and prepared for a 4<sup>th</sup> grade class of 16 pupils, at a private school in Vila Nova de Gaia.

All the activities were thought not only to teach animal survival, animal food chain and animal physical characteristics, but also to work the four basic skills – Listening, Speaking, Reading and Writing – using the biggest variety of Didactical Resources as possible, in order to provide the Pupils the most defying and interesting learning experience. That is why, a CLIL (Content Language Integrated Learning) methodology is present in every lesson, because the new learning contents are related to contents the Pupils have already talked about and learnt, for example, in Science or Maths.

Focussing only my intention to check if a diversity of materials and didactic resources and diversified strategies are enough to enrol the Pupils in the learning process. Griva (Griva & Kasvikis, 2014) refer, that multimodal materials, such as stories, ppt, video clips, songs, movies, games and constructions were used to arouse the students' interest, in a 'game based' teaching environment, within a 'task-based' framework, which called for students working together on a common group task, and interacting while being involved in 'problem solving'." Therefore, these Lesson Plans can be defined as using the CLIL approach methodology, being the Pupils motivation one of the main concerns for these lessons, as they need to be motivated to communicate. Pinter (Pinter, 2019) defends that learning is an active Process."

When planning these lessons, the question: "why must a Teacher use a single material/resource, when there are so many materials/resources available or adaptable, and more than one can be used in the same lesson.?" So why

concentrating in a boring and limitative coursebook? Many coursebooks present characters that show up along the exercises and modules. But after a while, there is nothing new in the coursebook and the Pupils get bored and fed up with it, because there are no new revelations, and the surprise factor is long gone! Hence, when planning these lessons, the resource focus is to find strategies, materials and situations that motivate the Pupils and to get as far away as possible from the classic method of teaching “by the book” and “following the book”, fragmenting topics and teaching grammar in an isolated meaningless way. As Pinter (Pinter, 2019) states, Motivation is key in learning other languages. So, how can the Pupils feel motivated in learning another language, English in this very particular case, having to look at a book and jump from one isolated exercise to another or to look at a verb and have to know it by heart in the present simple or the present continuous, but do not know how to use it correctly in a sentence or in a particular context?

The concerning about the resources used in these lessons take into consideration – based in a CLIL methodology -, that the Pupils already know things. That is why it is so important to talk with the Pupils’ *Professora Titular* and check whether the topics and contents related to the English lessons have already been learnt in other areas of the Pupils’ curriculum, such as Science or Maths. Matos (Matos, 2014) states, that an approach involving the selection of topics which link with other areas of the curriculum is one means of attempting to go beyond simple word level teaching providing more interesting, exciting ways of learning language through authentic, practical experiences.

The activities, strategies and materials developed for these lessons were created to bring the Pupils personal experience, preferences and tastes into the learning process and the classroom activities. Concerning about using what the Pupils

already know to learn more and create their scaffolding to a bigger knowledge, the activities, strategies and materials were developed to lay on the knowledge the Pupils already have so they can hold on to it to lean on it and move forward. Matos (Matos, 2014) also defends that adopting the approach that children learn best by doing, engaging them in practical, hands-on activities will provide stimulating and meaningful exposure to the language. If such activities are cross-curricular, they may involve the use of procedures and techniques, concepts and skills common to other subject areas which are possibly familiar to the child, thus providing important scaffolding when introducing the language. Such activities provide a type of learning environment in which the children are encouraged to experiment and take risks in the process, as well as with the language. That is why the Pupils are asked to talk about their personal experiences, likes, preferences and wishes, being them about a pet they have or would like to have, or the way they imagine a situation and describe it using either their eyes or their mind, or both.

Always concerning about using what the Pupils already know to learn more and create their scaffolding to a bigger knowledge.

The tasks and activities developed for these lessons will allow the Teacher to assess Pupils acknowledge of the contents. The fact, that Pupils want to participate and are highly motivated in participating voluntarily, without being forced to answer, shows how enrolled they are in the learning process. Allowing Pupils to bring what they already now, gives them confidence to participate. The resolution of worksheets will help them consolidate their learning and make them feel they are ready and confident for the next step. The instant feedback given in the classroom when a Pupil participates is helpful for the Pupil, but also helpful for the Teacher. It will allow the Teacher to know whether the strategies

are being effective in Pupils learning process or not. As Bartlett (Bartlett, 2015), assessment for learning is an intrinsic part of the learning process and integral to any outstanding lesson. Unlike many other initiatives, it is here to stay. Why? Because (if applied correctly) it has a significant impact on learning. In one form or another it has been part of teaching practices for a long time and, as it evolves, assessment for learning will, no doubt, continue to improve the quality of the learning in our classrooms.

Since each lesson is different from another, the lesson plans integrated in this Unit Plan will present its own introduction.

## 2. Unit Plan

Level of English: A1	Grade: 4 <sup>th</sup>	School: Private Primary School	Number of Pupils: 16		
<b>General Aims</b>					
To revise and learn vocabulary related to Animals; to revise and learn about animal food chain, animal body parts and animal physical characteristics; to distinguish animals; to talk about preferences relating animals; to express purpose; to watch and listen to a video content; to Show & Tell their work with others; to write about the topic; to read, write, repeat simple words and phrases in English; to create; to develop autonomy; to collaborate with the Classmates; to read and follow instructions to accomplish the tasks presented in the activities.					
Strategies	Theoretical Contents			Intercultural Domain	Assessment
	Communicative	Lexical	Grammar		
<p>Students <u>greeting</u>:</p> <p>Asking Pupils to remind the Teacher about the previous lesson's <u>subjects</u>:</p> <p>Introducing the topic using <u>Realia</u>:</p> <p>Using of stuffed <u>animals</u>:</p> <p>Video about the topic "Food Chain":</p> <p>Consolidating Learning <u>Worksheets</u>:</p> <p><u>Flashcards</u>:</p> <p>Playing <u>cards</u>:</p> <p><u>Storytelling</u>:</p> <p>Picture Book and <u>Movie</u>:</p> <p>Identifying vocabulary using <u>pictures</u>:</p> <p>Defying Pupils with the presentation of the "odd":</p> <p>Bringing proximity by showing the Pupils the Teacher's <u>cat</u>:</p> <p>Pupils creating their own vision of the Picture Book main <u>character</u>:</p> <p>Using recycled <u>materials</u>:</p> <p>Making a drawing about the <u>topic</u>:</p> <p>Writing about the <u>topic</u>:</p> <p>Answering questions about the <u>topic</u>:</p> <p>Identify animals from different <u>countries</u>:</p> <p>Working with Pupil's Book to do some <u>exercises</u>:</p> <p>Hands-on.</p>	<p>To name some vocabulary relating animals' <u>names</u>:</p> <p>To name and identify some animal body <u>parts</u>:</p> <p>To name and identify some animal physical <u>characteristics</u>:</p> <p>To listen, read, repeat and write words, phrases or expressions related to the <u>topic</u>:</p> <p>To share opinions and points of <u>view</u>:</p> <p>To show preferences relating the <u>topic</u>:</p> <p>To express <u>purpose</u>:</p> <p><u>To create</u> a simple text to talk about preferences;</p> <p>To create and/or <u>describe</u> pictures;</p> <p>To create a character using recycling <u>materials</u>:</p> <p>To identify countries where some animals live or are symbols of those countries;</p>	<p>Animal names:</p> <p>Animal Food <u>Chain</u>:</p> <p>Animal body <u>parts</u>:</p> <p>Animal physical <u>characteristics</u>:</p> <p>Animal <u>Camouflage</u>:</p> <p>Irregular plurals relating animal physical characteristics:</p> <p>- Tooth/<u>teeth</u>;</p> <p>- Hoof/<u>hooves</u>;</p>	<p>Showing preferences:</p> <p>- <u>Love</u>;</p> <p>- <u>Like</u>;</p> <p>- <u>Prefer</u>;</p> <p>Talking about hypothetical situations:</p> <p>- Want <u>to</u>;</p> <p>- Would <u>like</u>;</p> <p>Use of <u>infinitive</u>:</p> <p>Use of <u>-ing form</u>:</p> <p>Expressing purpose:</p> <p>- <u>infinitive of purpose</u>;</p> <p>Verb: <u>to have got</u>;</p>	<p>Different animals from different countries in the <u>World</u>:</p> <p>Animals as national symbols of some countries (ex: eagle - USA)</p>	<p>Interest and respect towards the <u>other</u>:</p> <p><u>Behaviour</u>:</p> <p><u>Collaboration</u>:</p> <p><u>Autonomy</u>:</p> <p>Engagement in Classroom <u>activities</u>:</p> <p>Engagement in activities to do outside the <u>Classroom</u>:</p> <p><u>Motivation</u>:</p> <p>Extra research to check facts and doubts and share it with the <u>Classmates</u>:</p> <p>Self-Assessment Questionnaire;</p>
<b>Resources</b>					
Blackboard; Whiteboard (magnetic); computer; projector; flash drive pen; <del>Powerpoint; Slides</del> ; Realia; stuffed animals; magnetic flashcards; "Food Chain" video; Worksheets (1-5); Pupil's Book; game enrolment cards; picture book "The Gruffalo"; movie "The Gruffalo"; Self-assessment questionnaire; Pupil's work to <del>Show&amp;Tell</del> ;					
<b>Time</b>			<b>Types of Work</b>		
6 sessions of 45 minutes each			Plenary work; Group Work; Individual Work		
<b>Assessment</b>					
Continuous; Oral and Written.					

### 3. Aprendizagens Essenciais e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

#### **Perfil do Aluno**

##### Princípios:

- A. **Base Humanista** – A Escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar.
- B. **Saber** – O saber está no centro do processo educativo. É responsabilidade da escola desenvolver nos alunos a cultura científica que permite compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e sociais no mundo. Toda a ação deve ser sustentada por um conhecimento sólido e robusto.
- C. **Aprendizagem** – As aprendizagens são essenciais no processo educativo. A ação educativa promove intencionalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender, base da educação e formação ao longo da vida.
- D. **Inclusão** – A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora da equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e educacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos.
- E. **Coerência e flexibilidade** – Garantir acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação requer uma ação educativa coerente e flexível. É através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens.
- F. **Adaptabilidade e ousadia** – 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.
- G. **Sustentabilidade** – A escola contribui para formar nos alunos a consciência de sustentabilidade, um dos maiores desafios existenciais do mundo contemporâneo, que consiste no estabelecimento, através da inibição política, étnica e científica, de relações de sinergia e simbiose duradouras e seguras entre os sistemas social, económico e tecnológico e o Sistema Terra, de cujo frágil e complexo equilíbrio depende a continuidade histórica da civilização humana.
- H. **Estabilidade** – Educar para um perfil de competências alargado requer tempo e persistência. O *Perfil dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória* permite fazer face à evolução em qualquer área do saber e ter estabilidade para que o sistema se adequa e produza efeitos.

##### Visão:

Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão:

- munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;
- livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo em rápida transformação;
- que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo;
- capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação;
- apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social;

- que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta;
- que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;
- que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.

## Valores:

- **Responsabilidade e integridade** – Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum.
- **Excelência e exigência** – Aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; ser perseverante perante as dificuldades; ter consciência de si e dos outros; ter sensibilidade e ser solidário para com os outros.
- **Curiosidade, reflexão e inovação** – Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações.
- **Cidadania e participação** – Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor.
- **Liberdade** – Manifestar autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.

## Áreas de Competências:

- **Linguagens e Textos** – utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência; aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação; dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.
- **Desenvolvimento Pessoal e Autonomia** – estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos; identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências; consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia.
- **Informação e Comunicação** – utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade; transformar a informação em conhecimento; colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas, com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente.
- **Bem-estar, Saúde e Ambiente** – adotar comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar, designadamente nos hábitos quotidianos, na alimentação, nos consumos, na prática de exercício físico, na sexualidade e nas suas relações com o ambiente e a sociedade; compreender os equilíbrios e as fragilidades do mundo natural na adoção de comportamentos que respondam aos grandes desafios globais do ambiente; manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável.
- **Raciocínio e Resolução de Problemas** – interpretar informação, planear e conduzir pesquisas; gerir projetos e tomar decisões para resolver problemas; desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados.

- **Sensibilidade Estética e Artística** – reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais; experimentar processos próprios das diferentes formas de arte; apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com diversos universos culturais; valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades.
- **Pensamento Crítico e Pensamento Criativo** – pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada; convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente; prever e avaliar o impacto das suas decisões; desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.
- **Saber Científico, Técnico e Tecnológico** – compreender processos e fenómenos científicos que permitam a tomada de decisão e a participação em fóruns de cidadania; manipular e manusear materiais e instrumentos diversificados para controlar, utilizar e transformar, imaginar e criar produtos e sistemas; executar operações técnicas, segundo uma metodologia de trabalho adequada, para atingir um objetivo ou chegar a uma decisão ou conclusão fundamentada, adequando os meios materiais e técnicos à ideia ou intenção expressa; adequar a ação de transformação e criação de produtos aos diferentes contextos naturais, tecnológicos e socioculturais, em atividades experimentais, projetos e aplicações práticas desenvolvidos em ambientes físicos e digitais.
- **Relacionamento Interpessoal** – adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede; interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.
- **Consciência e Domínio do Corpo** – realizar atividades motoras, locomotoras e não-locomotoras e manipulativas, integradas nas diferentes circunstâncias vivenciadas na relação do seu próprio corpo com o espaço; dominar a capacidade perceptivo-motora; ter consciência de si próprios a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral por forma a estabelecer consigo próprios e com os outros uma relação harmoniosa e salutar.

### Implicações Práticas:

- Abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados;
- Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes;
- Organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros, e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares;
- Organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação;
- Promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores;
- Criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente;

- Valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade.

A ação educativa é, pois, compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens. Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente, e que permitam desenvolver as competências previstas no *Perfil dos Alunos* ao longo da escolaridade obrigatória.

## **Aprendizagens Essenciais**

### ***Áreas Temáticas/Situacionais:***

- ❖ Saudações e apresentações elementares;
- ❖ Animais.

### ***Competência Comunicativa:***

- **Compreensão oral**  
Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual/audiovisual;  
Entender instruções simples para completar pequenas tarefas;
- **Compreensão escrita**  
Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens;  
Ler pequenas histórias ilustradas com vocabulário conhecido;  
Compreender instruções muito simples com apoio visual;  
Desenvolver literacia;  
Desenvolver a numeracia, realizando atividades interdisciplinares com a matemática e o Estudo do Meio;
- **Interação oral**  
Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor ou colegas;  
Perguntar e responder sobre preferências pessoais;  
Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados;  
Interagir com o professor e/ou colegas em situações simples e organizadas previamente;  
Participar numa conversa com trocas simples de informação sobre temas familiares;
- **Interação escrita**  
Preencher um formulário muito simples com informação pessoal básica;
- **Produção oral**  
Comunicar informação pessoal elementar;  
Expressar-se com vocabulário simples em situações previamente organizadas;
- **Produção escrita**  
Legendar sequências de imagens;  
Preencher espaços lacunares em textos muito simples com palavras dadas;  
Escrever sobre si próprio de forma muito elementar;  
Escrever preferências de forma muito simples;

**Competência Intercultural:**

- Reconhecer realidades interculturais distintas

Reconhecer elementos da sua própria cultura: identificar lugares e aspectos que são importantes para si e para a sua cultura;

**Competência Estratégica:**

- Comunicar eficazmente em contexto

Valorizar o uso da língua como instrumento de comunicação, dentro e fora da sala de aula;  
Reformular a sua capacidade de comunicar, usando a linguagem corporal para ajudar a transmitir mensagens ao outro;  
Preparar, repetir e memorizar uma apresentação oral como forma de ganhar confiança e apresentar uma atividade *Show & Tell* à turma

- Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos

Revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, dando razões para justificar as suas conclusões;  
Demonstrar atitudes de inteligência emocional como, utilizando expressões como *please and thank you*;  
Planear, organizar e apresentar uma tarefa de pares ou trabalho de grupo;

- Pensar criticamente

Seguir um raciocínio bem estruturado e fundamentado e apresentar o seu próprio raciocínio ao/s outro/s, utilizando factos para justificar as suas opiniões;

- Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto

Ouvir, ler e reproduzir histórias;

- Desenvolver o aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem

Realizar atividades simples de auto e heteroavaliação: grelhas de progressão de aprendizagem;

## 5. Bibliography

- Bartlett, J. (2015). *OUTSTANDING ASSESSMENT FOR LEARNING IN THE CLASSROOM* (Routledge, Ed.).
- Cruz, M., Costa, J. A., Flores, P., Duarte, S., & Silva, P. (n.d.). *O PROJETO CLIL4U: IMPLEMENTAÇÃO, MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROJETO DE ENSINO BILINGUE*.
- Griya, E., & Kasvikis, K. (2014). *CLIL IN PRIMARY EDUCATION: POSSIBILITIES AND CHALLENGES FOR DEVELOPING L2/FL SKILLS, HISTORY UNDERSTANDING AND CULTURAL AWARENESS*.
- Matos, M. E. E. de. (2014). *CLIL as a Catalyst for Developing Reflective Practice in Foreign Language Teacher Education*.
- Pinter, A. (2019). *Teaching Young Language Learners* (Oxford University Press, Ed.; Second Edition).
- Wright, A. (2015). *STORYTELLING WITH CHILDREN* (Oxford University Press, Ed.; Second Edition).

FIRST LESSON PLAN	
<b>Date:</b>	16 <sup>th</sup> November 2020
<b>Pupils' Background:</b>	<p>The Pupils already know:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ The names of animals in Portuguese and some in <u>English</u>;</li> <li>✓ Names of some World <u>Countries</u>;</li> <li>✓ The Food Chain in <u>Portuguese</u>;</li> <li>✓ To identify Producers, Preys and <u>Predators</u>;</li> <li>✓ The colours in English.</li> </ul>
<b>Summary:</b>	<p>Animals in the World.            What animals love, like, prefer and are good at!</p>
<b>Time:</b>	45 minutes
<b>Introduction:</b>	<p>In this lesson, Pupils will continue learning about the topics in Unit 2 – Animal Survival. They will learn new vocabulary related to animals, will locate them in a World Map and will talk about what they like and are good at. The <u>Students</u> have already learnt about Countries and where to locate them in the World Map in Unit 1 - Music.</p> <p>The CLIL approach present in this Lesson Plan focus on the learning of the language through activities designed for the Pupils so learning becomes a meaningful experiment. Matos (2014, p. 59) says that in contrast to foreign language lessons where language is the subject and aim, and curricula are designed to account for systematic progression in language learning from easier to more complex grammatical structures, in CLIL, focus is on the use of language. This ignores 'grammatical hierarchies' in favour of functional exponents to express meaning. Hence, I do think, that at these A1 Level, the teaching of isolated grammatical structures is not an interesting subject for the Pupils at this age. Grammatical structures must be implied and used in context instead of being isolated, <u>memorised</u> and decontextualized pieces of information.</p>

Contents.			
Concepts	Vocabulary	Strategies	Attitudes
<p><b>Lexical</b> Food <a href="#">chain</a>; Animals.</p> <p><b>Grammar</b> Asking questions about the topic, using Interrogative Pronouns (What, <a href="#">How</a>; Who; Which) and Auxiliary Verbs (Do, Be, Will);</p> <p>Coordinating conjunction: <b>but</b>.</p>	<p><b>Animal:</b> Animals (Bear; Bird; Bug, Caterpillar; Chipmunk; Deer; Eagle; Fox; Giraffe; Hedgehog; Hen; Jaguar; Leopard; Lizard(s); Monkey; Owl; Slug; <a href="#">Snail</a>; Snake; Spider; Tiger; Worm)</p> <p><b>Bacteria:</b> <b>Consumers:</b> Decaying <a href="#">matter</a>; <b>Decomposers:</b> <b>Detrivores:</b> <b>Ecosystem:</b> <b>Energy:</b> Food <a href="#">chain</a>; Food <a href="#">web</a>; Fruits (Acorn(s), Apple, Chestnut, Hazelnut(s) Horse chestnut, Pear, Nuts, etc); <b>Frog:</b> <b>Fungi:</b> <b>Grass:</b> <b>Humans:</b> <b>Insect:</b> Leaf/<a href="#">Leaves</a>; Living <a href="#">beings</a>; <b>Minerals:</b> Mineral <a href="#">salts</a>; <b>Mushroom:</b> <b>Nutrients:</b> <b>Nuts:</b> <b>Omnivores:</b> <b>Organisms:</b> <b>Photosynthesis:</b> Plant(s); <b>Predator:</b> <b>Prey:</b> Primary Consumers/<a href="#">Herbivores</a>; Producer to <a href="#">Consumer</a>; <b>Producers:</b> <b>Secondary Consumers/Carnivores:</b> <b>Soil:</b> <b>Stomach:</b> <b>Sunlight:</b> <b>Survival:</b> Tertiary <a href="#">Consumers</a>; <b>Tree:</b> Water.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Introducing the topic using stuffed animals and <a href="#">realia</a>;</li> <li>▪ Watching a video related to the <a href="#">topic</a>;</li> <li>▪ Repeating words/<a href="#">phrases</a>;</li> <li>▪ Discussing the subject of the lesson and the video with the <a href="#">Class</a>;</li> <li>▪ Introducing some animals for the following <a href="#">lessons</a>;</li> <li>▪ Asking and answering questions, in order to use the new <a href="#">vocabulary</a>;</li> <li>▪ Use of <a href="#">flashcards</a>;</li> <li>▪ Use of a Venn <a href="#">Diagram</a>;</li> <li>▪ Filling in a Worksheet</li> </ul>	<p><a href="#">Students</a> engagement in the classroom activities;</p> <p><a href="#">Behaviour</a>;</p> <p><a href="#">Autonomy</a>;</p> <p>Expressing <a href="#">themselves</a>;</p> <p>Students Interaction with their Classmates and the <a href="#">Teacher</a>;</p> <p>Interest and respect towards the others</p>

**Aims:**

- To learn about food chain in English;
- To revise vocabulary relating animals;
- To learn new vocabulary relating food chain and animals;
- To develop autonomy;

**Materials:**

- Black bag;
- Computer;
- Flash cards;
- Flash drive pen;
- Internet;
- Markers;
- Notebook;
- Pen, pencil, rubber;
- PowerPoint with Venn Diagram;
- Projector;
- Realia;
- Stuffed animals;
- White/Black board;
- Worksheet 1;
- Youtube Video: <https://www.youtube.com/watch?v=YuO4WB4SwCg>

**Assessment:**

- ❖ Direct observation of students' performing on ongoing activities;
- ❖ Continuous checking of the students' understanding of the topics;
- ❖ Assess students' listening, speaking, reading and writing skills;
- ❖ Assess students' participation;
- ❖ Assess students' interest and engagement in the activities;
- ❖ Providing feedback.


**Cross-curricular links:**

Science (Food chain in Portuguese and Animal names);  
Maths (Venn Diagram).

**21<sup>st</sup> Century Skills:**

Critical thinking, problem solving, interrogative questioning, curiosity, imagination, self-discipline, adaptability, initiative, oral communication, public speaking, listening, ecosystems understanding.

**Lesson Procedures:**

Strategies	Social Forms	Skills	Time
<b>Step 0 – Greetings</b> Lesson starts with the Teacher greeting the <u>Students</u> , by asking "How are you today?"		Language Skill Social Skill	1'

### Step 1 – Warm-up and Brainstorming

The Teacher puts a black bag on the desk and elicits from Pupils what it might be inside. The Teacher will wait for a couple of guessing answers.

Then, the Teacher gets a stuffed caterpillar out of the bag and asks the Pupils if they know what animal is.

The words *caterpillar*, *worm*, "*minhoca*" and "*lagarta*" will be accepted.

The Pupils are asked if they know what a caterpillar/worm eats.

The answers "*leaves*" and "*grass*" will be validated and a vase of grass and some leaves will be shown "as the caterpillar moves to eat them".

The Pupils are then shown another stuffed animal, a frog.

The Pupils are asked if they know what frogs eat.

The answers "*caterpillar*", "*insects*" and "*flies*" will be accepted.

The Pupils are told that the frog likes eating caterpillars, and the movement of the frog eating the caterpillar will be made.

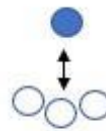
Finally, a stuffed owl is taken out of the bag.

The Pupils are asked if they know what an owl eats.

The Pupils are expected to repeat the previous pattern and answer "*frog*".

The movement of the owl eating the frog will be made.

By doing this, the Teacher is introducing some of the vocabulary as preparation for the following step and activity.



Language Skill

Listening Skill

Speaking Skill

Learning Skill

Strategic Skill

5'

**Step 2 – Video Time!**

After this brief introduction to some of the vocabulary the Pupils are about to hear, they are asked if they remember what this process is called.

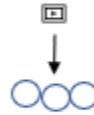
The Pupils are expected to remember what they have already learnt in Science Lessons and answer “Food Chain” or “*cadeia alimentar*” in Portuguese.

The Pupils are then told they are going to watch a video about “Food Chain” and their attention is required, as afterwards, there will be some questions about what they have seen and heard.



The video is in:

<https://www.youtube.com/watch?v=YuO4WB4SwCg>



Language Skill

Learning Skill

Strategic Skill

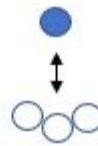
5'

**Step 3 – Food Chain Game!**

After watching the video, the Pupils are asked if they have understood all the vocabulary in the video and are asked to explain in their own words the *Food Chain* process using as many English words as possible.

Afterwards the class will be divided into two groups: Group A and Group B. Then, some Pupils from Group A will come to the front and will receive flash cards with images of animals and plants or just the names of animals and plants and Group B as to order them creating a *Food Chain*. Then it will be Group B's turn.

Initially this activity may start with 3 or 4 flashcards, but it may go up to 5 or 6. Using the *Food Chains* created by the Pupils, the Teacher will reinforce the idea of *Producer, Prey and Predator*. This activity will allow the Teacher to be aware of Pupils' acknowledge of the new vocabulary.

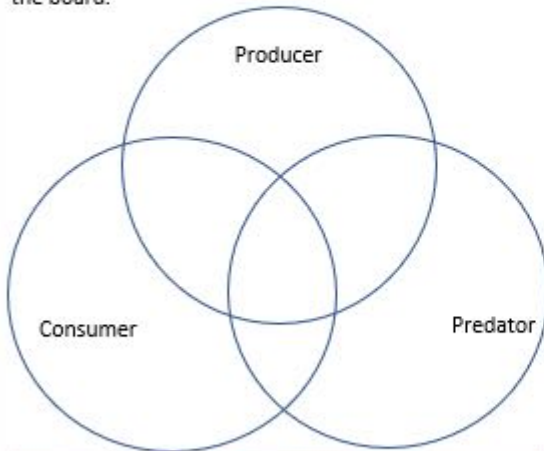


Language Skill  
Learning Skill  
Strategic Skill  
Social Skill

12'

**Step 4 – Producer, Predator, Prey: Another Game on the Way!**

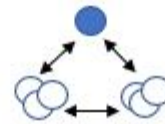
Reminding the Pupils of the Producer, Prey and Predator groups, a Venn Diagram is projected on the board and some magnetic animals and plants fixed on the side of the board.



By using the same groups (A and B), the Pupils are then asked to organize the animals and plants in the correct circle of the Venn Diagram.

An element of Group A will come to the board and complete it according to his/her classmates' opinion. Group B is then asked if the Venn Diagram is correct. If the Venn diagram is correct, Group A will get a point. If the Venn Diagram is not correct, the point will go to Group B.

The activity will be repeated with Group A and B changing places and after the Teacher has replaced some of the animal/plant magnets by different ones.



Language Skill

Learning Skill

Strategic Skill

Social Skill

12'

**Step 5 – End of the Lesson: Goodbye!**

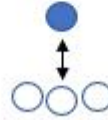
To end the lesson, the Pupils will be asked to say orally the name of a *producer*, a *prey* and a *predator*.

If there is enough time, the Pupils will be given Worksheet 1 related to the topic *Food Chain*. If there is not enough time, the Pupils will finish it at home.



**Note:** It is almost certain that the Pupils will not have enough time to finish Worksheet 1, but this Worksheet 1 will be given to them as a support material, which they can take home and finish it there, to practice and also study outside the English Lesson.

Teacher closes the Lesson and says *Goodbye* to the Pupils.



Language Skill  
Learning Skill  
Social Skill

10'

<b>SECOND LESSON PLAN</b>	
<b>Date:</b> 17 <sup>th</sup> November 2020	
<b>Pupils' Background:</b> The Pupils already know: <ul style="list-style-type: none"><li>✓ The names of animals in Portuguese and some in <u>English</u>;</li><li>✓ Names of some World <u>Countries</u>;</li><li>✓ The Food Chain in <u>Portuguese</u>;</li><li>✓ To identify Producers, Preys and <u>Predators</u>;</li><li>✓ The colours in English.</li></ul>	
<b>Summary:</b> Animals in the World. What animals love, like, prefer and are good at!	
<b>Time:</b> 45 minutes	
<b>Introduction:</b> In this lesson, Pupils will continue learning about the topics in Unit 2 – Animal Survival. They will learn new vocabulary related to animals, will locate them in a World Map and will talk about what they like and are good at. The <u>Students</u> have already learnt about Countries and where to locate them in the World Map in Unit 1 - Music. The CLIL approach present in this Lesson Plan focus on the learning of the language through activities designed for the Pupils so learning becomes a meaningful experiment. Matos (2014, p. 59) says that in contrast to foreign language lessons where language is the subject and aim, and curricula are designed to account for systematic progression in language learning from easier to more complex grammatical structures, in CLIL, focus is on the use of language. This ignores 'grammatical hierarchies' in favour of functional exponents to express meaning. Hence, I do think, that at these A1 Level, the teaching of isolated grammatical structures is not an interesting subject for the Pupils at this age. Grammatical structures must be implied and used in context instead of being isolated, <u>memorised</u> and decontextualized pieces of information.	

Contents			
Concepts	Vocabulary	Strategies	Attitudes
<p><b>Lexical</b>  <u>Animals</u>;            Food <u>chain</u>;            Animal feeding.</p> <p><b>Grammar</b>            Asking questions about the topic, using Interrogative Pronouns (What, <u>How</u>; Who; Which) and Auxiliary Verbs (Do, Be, Will, Can);</p> <p>Coordinating conjunction: <b>but</b>.</p> <p>Verbs using: <b>to + infinitive</b>  <u>-ing form</u></p>	<p><u>Animal</u>;            Animals – from previous lesson (Bear, Bird, Bug, Caterpillar, Chipmunk, Deer, Eagle, Fox, Giraffe, Hedgehog, Hen, Jaguar, Leopard, Lizard(s), Monkey, Owl, Slug, Snail, Snake, Spider, Tiger, Worm.)            Animals – in this Lesson (<u>Flamingo</u>, Goose, Kangaroo, Koala, Orangutan/Orang-utan, Rhino, Seal);            Colours: white, grey, brown, black, orange, pink, <u>green</u>....)</p> <p><u>Consumers</u>;  <u>Corn seeds</u>;  <u>Eucalyptus</u>;  <u>Fish</u>;  <u>Food chain</u>;            Fruits (Acorn(s), Apple, Chestnut, Hazelnut(s) Horse chestnut, Pear, Nuts, etc);  <u>Frog</u>;  <u>Gloves</u>;  <u>Grass</u>;  <u>Insect</u>;  <u>Leaf/Leaves</u>;  <u>Leg(s)</u>;  <u>Mud</u>;  <u>Mushroom</u>;  <u>Nuts</u>;  <u>Plant(s)</u>;  <u>Predator</u>;  <u>Prey</u>;  <u>Producers</u>;  <u>Shrimp</u>;  <u>Stick</u>;  <u>Swan</u>;            Tail;  <u>Tree</u>;            Water            Wings.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Brainstorming</u>;</li> <li>▪ Repeating words/<u>phrases</u>;</li> <li>▪ Discussing the subject of the lesson with the <u>Class</u>;</li> <li>▪ Introducing some new <u>animals</u>;</li> <li>▪ Asking and answering questions, in order to use the new <u>vocabulary</u>;</li> <li>▪ Use of <u>flashcards</u>;</li> <li>▪ Use of <u>Game</u>;</li> <li>▪ Filling in a Worksheet (2)</li> </ul>	<p><u>Students</u> engagement in the classroom activities;</p> <p><u>Behaviour</u>;</p> <p><u>Autonomy</u>;</p> <p>Expressing <u>themselves</u>;</p> <p>Students Interaction with their Classmates and the <u>Teacher</u>;</p> <p>Interest and respect towards the others</p>

**Aims:**

- To learn more about animals and their habits;
- To use their knowledge of Countries in the World Map to locate animals;
- To revise vocabulary relating animals;
- To show preference and likes relating themselves and animals;
- To develop autonomy;

**Materials:**

- Computer;
- Flash cards;
- Flash drive pen;
- Internet;
- Markers;
- Notebook;
- Pen, pencil, rubber;
- PowerPoint with animal presentation;
- PowerPoint with Animal Information given by the Pupils;
- Projector;
- White/Black board;
- Worksheet 2;

**Assessment:**



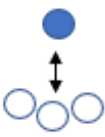
- ❖ Direct observation of students' performing on ongoing activities;
- ❖ Continuous checking of the students' understanding of the topics;
- ❖ Assess students' listening, speaking, reading and writing skills;
- ❖ Assess students' participation;
- ❖ Assess students' interest and engagement in the activities;
- ❖ Providing feedback.

**Cross-curricular links:**

Science (Food chain in Portuguese and Animal names, Countries and Colours);

**21<sup>st</sup> Century Skills:**

Critical thinking, problem solving, interrogative questioning, curiosity, imagination, self-discipline, adaptability, initiative, oral communication, public speaking, listening, World and countries knowledge.

Lesson Procedures:			
Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p><b>Step 0 – Greetings</b></p> <p>Lesson starts with the Teacher greeting the <u>Students</u>, by saying and asking: “_Hello! How are you today?” The Pupils’ answers may be: “_Hello!” or “Hi!” and “_I’m fine!” or “I’m good”</p>		<p>Language Skill</p> <p>Social Skill</p>	1’
<p><b>Step 1 – Warm-up and Brainstorming</b></p> <p>The Pupils are asked about what they have learnt the previous lesson, which <u>animals</u> and expressions they remember.</p> <p>With the use of flash cards, the Pupils will be presented some new animals, which will be described in a simple way, so Pupils can guess what animal it refers to. The name of the animal in Portuguese will be accepted and the Teacher will say its name in English, when sticking it on the board.</p> <p>The new animals <u>are</u>: Flamingo, Goose, Kangaroo, Koala, Orangutan/Orang-utan, Rhino, Seal (<i>in Portuguese: Flamingo, Gansa, Canary, Koala, Orangotango, Rinocerante, Foca</i>).</p> <p>This will be made with PowerPoint “Presenting Animals” support.</p>  <p><b>Note:</b> This activity will allow the Teacher to be aware of <u>Pupils’</u> <u>knowledge of the new vocabulary and the vocabulary and topics learnt in previous lessons/units.</u></p> <p>The flash cards with the animals’ pictures are then stuck out from the board and distributed amongst the <u>Students</u>. The <u>Students</u> will play a game with the new learnt words.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Strategic Skill</p> <p>Speaking Skill</p> <p>Reading Skill</p>	14’

**Step 2 – Game Time: Matching Cards!**

After having identified the new animals, the flash cards with the animal pictures will then be stuck out from the board and distributed amongst the Pupils, as well as flash cards with the names of those animals. A few animal pictures and animal names from the previous lesson might be added so every Pupil gets a flash card either with a picture or a name of an animal.

To make it more defying for the Pupils, they will be divided into two Groups/Teams: A and B. Each Group/Team will receive 4 flash cards with animal pictures and four flash cards with animal names. The names and pictures of the flash cards in each Group/Team will not match.

After distributing the flash cards, one Pupil from Group/Team A will be selected to identify the animal picture he/she has got, by saying its name out loud but without showing the picture to the other Group/Team B. The Pupil from the other Group/Team who has got the flash card name has to read it out loud and show it to the Classmates.

If it matches, the Pupil who has the animal picture flash card will show it to the Classmates. Group/Team B will get 2 points.

If it does not match, the Pupil from Group/Team A will not show the animal picture and Group/Team A will get a point and Group/Team B a will have another chance to do the match.

When all animals have been identified, the cards will be swop so The Pupils that had previously got a picture flash card will now receive a name flash card and vice versa. The winner will be the Group/Team that has made the biggest number of correct matches.

*Note: This activity is going to allow the Teacher to know about the Pupils' learnings, acknowledge and use of the new vocabulary, as well as to check the Pupils' Reading and Speaking Skills, since they have to read the cards to match them with the correct picture.*



Language Skill

Learning Skill

Strategic Skill

Reading Skill

Speaking Skill

15'

**Step 3 – What do you know about them?**

With the animals stuck on the board, one will be selected, and the Pupils will be asked questions such as:

1. “\_What do you know about this animal?”
2. “\_Is this animal a prey or a predator?”
3. “\_What do you think it likes eating?”
4. “\_Do you think it prefers eating plants/fruits or other animals?”
5. “\_Do you think this animal is good at flying?”
6. “\_Would you like to have a/an ----- for a pet?”
7. “\_Do you want to add something else about the -----?”

Examples of the Pupils’ answers are:

1. “\_It lives in Australia.”
2. “\_It’s a prey/predator.” / “\_It’s a predator, but not a prey.”
3. “\_It likes eating grass.”
4. “\_It prefers eating fruits.”
5. “Yes, it is good at flying. /No, it isn’t, but it’s good at running.”
6. “Yes, I would like to have a ----- for a pet/No, I wouldn’t like to have a ----- for a pet. I would like to have a -----.”
7. “\_Yes. It .....” / “No.”

If there is enough time, the Pupils will be given Worksheet 2 relating to the topic Animal Survival: Animals in the World and What animals like, prefer and are good at! – or will finish it at home.



**Note:** It is almost certain that the Pupils will not have enough time to finish Worksheet 1, but this Worksheet 1 will be given to them as a support material, which they can take home and finish it there, to practice and also study outside the English Lesson.



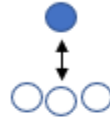
- Language Skill
- Learning Skill
- Strategic Skill
- Speaking Skill
- Social Skill
- Writing Skill

10'

**Step 4 – Resume of the Lesson and Goodbye!**

To end the lesson, the Pupils will be asked to say orally the name of an animal, what country does it live, one thing it loves/likes/prefers eating and one thing it is good at.

Teacher closes the Lesson and says *Goodbye* to the Pupils.



Language Skill

Learning Skill

Social Skill

5'

<b>THIRD LESSON PLAN</b>	
<b>Date:</b> 18 <sup>th</sup> November 2020	
<b>Pupils' Background:</b>  The Pupils already know: <ul style="list-style-type: none"><li>✓ The names of animals in Portuguese and some in <a href="#">English</a>;</li><li>✓ The names of animal body parts in Portuguese and <a href="#">English</a>;</li><li>✓ Some physical characteristics of <a href="#">animals</a>;</li><li>✓ How to say what animals love, like, prefer, are good at and would <a href="#">like</a>;</li><li>✓ The colours;</li></ul>	
<b>Summary:</b>  Animal physical characteristics.	
<b>Time:</b> 45 minutes	
<b>Introduction:</b>  In this lesson, the Pupils will continue learning about the topics in Unit 2 – Animal Survival. The Pupils will learn new vocabulary related to animals and their body parts and physical characteristics. The verb <b>to have got</b> will be introduced to help describing the animal physical characteristics, without making a grammar reference, but as part of the speech. In addition, in this Lesson the CLIL approach present in this Lesson Plan focus on the learning of the language through activities designed for the <a href="#">Students</a> so learning becomes a meaningful experiment. Matos (2014, p. 59) says, that in contrast to foreign language lessons where language is the subject and aim, and curricula are designed to account for systematic progression in language learning from easier to more complex grammatical structures, in CLIL, focus is on the use of language. This ignores 'grammatical hierarchies' in favour of functional exponents to express meaning. I do think, that at these A1 Level, the teaching of isolated structured grammatical structures is not an interesting subject for the <a href="#">Students</a> at this age. Grammatical structures must be implied and used in context instead of being isolated, <a href="#">memorized</a> and decontextualized pieces of information.	

Contents			
Concepts	Vocabulary	Strategies	Attitudes
<p><b>Lexical</b> <u>Animals:</u> Animal Physical Characteristics.</p> <p><b>Grammar</b> Asking questions about the topic, using Interrogative Pronouns (What, <u>How</u>; Who; Which) and Auxiliary Verbs (Do, Be, Will, Can);</p> <p>Verb: <b>Have got.</b></p> <p><u>Revision:</u> Coordinating conjunction: <b>but.</b></p> <p>Verbs using: <b>to + infinitive</b> <b>-ing form</b></p>	<p><u>Animal:</u> Animals – from previous lesson (Bear, Bird, Bug, Caterpillar, Chipmunk, Deer, Eagle, Flamingo, Fox, Giraffe, Goose, Hedgehog, Hen, Jaguar, Kangaroo, Koala, Leopard, Lizard(s), Monkey, Orangutan/Orang-utan, Owl, Rhino, Seal, Slug, Snail, Snake, Spider, Tiger, Worm.);</p> <p>Animals – in this Lesson (Zebra, Camel, Cat, Dog, Duck, Monk Seal);</p> <p>Animal Features: beak, claws, fin, flipper, hoof, horn, paw, spines; spots, stripes, webbed feet, wing,</p> <p><u>Fish:</u> <u>Frog:</u> <u>Gloves:</u> <u>Grass:</u> <u>Insect:</u> Leaf/Leaves;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Brainstorming:</u></li> <li>▪ Repeating words/phrases;</li> <li>▪ Discussing the subject of the lesson with the <u>Class</u>;</li> <li>▪ Introducing some new <u>animals</u>;</li> <li>▪ Asking and answering questions, in order to use the new <u>vocabulary</u>;</li> <li>▪ Use of <u>flashcards</u>;</li> <li>▪ Use of <u>Game</u>;</li> <li>▪ Filling in a Worksheet (2)</li> </ul>	<p><u>Students</u> engagement in the classroom activities;</p> <p><u>Behaviour:</u></p> <p><u>Autonomy:</u> Expressing <u>themselves</u>;</p> <p>Students Interaction with their Classmates and the <u>Teacher</u>;</p> <p>Interest and respect towards the others</p>

**Aims:**

- To learn more about animals and their habits;
- To use their knowledge of Countries in the World Map to locate animals;
- To revise vocabulary relating animals;
- To show preference and likes relating themselves and animals;
- To develop autonomy;

**Materials:**

- Computer:
- Flash cards:
- Flash drive pen:
- Game cards:
- Internet:
- Markers:
- Notebook:
- Pen, pencil, rubber:
- PowerPoint with animal physical characteristics:
- PowerPoint with Terrifying animal:
- Projector:
- White/Black board:
- Worksheet 3;

**Assessment:**

- ❖ Direct observation of students' performing on ongoing activities:
- ❖ Continuous checking of the students' understanding of the topics:
- ❖ Assess students' listening, speaking, reading and writing skills:
- ❖ Assess students' participation:
- ❖ Assess students' interest and engagement in the activities:
- ❖ Providing feedback.


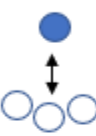
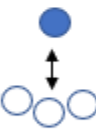
**Cross-curricular links:**

Science (Animals and animal features):

Math (colours).

**21<sup>st</sup> Century Skills:**

Critical thinking, problem solving, interrogative questioning, curiosity, imagination, self-discipline, adaptability, initiative, oral communication, public speaking, listening.

Lesson Procedures:			
Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p><b>Step 0 – Greetings</b></p> <p>Lesson starts with the Teacher greeting the Pupils, by saying and asking: “_Hello! How are you today?” The Pupils’ examples of answers may be: “_Hello!” or “Hi!” and “_I’m fine!” or “I’m good”</p>		<p>Language Skill</p> <p>Social Skill</p>	1’
<p><b>Step 1 – Warm-up and Brainstorming</b></p> <p>The Pupils are asked about what they had been doing the previous Lesson. <u>Then, they</u> are given a couple of flash cards with animals so they describe them using the same expressions learnt the before: <i>This animal likes/loves/prefers/is good at + <u>-ing form</u>:</i> <i>This animal wants/would like + to infinitive.</i></p>		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Strategic Skill</p> <p>Speaking Skill</p>	4’
<p><b>Step 2 – Animal Physical Characteristics</b></p> <p>The Pupils are then reminded that some of the animals they saw in previous lessons have got similar and different characteristics.</p> <p>Animals will be projected on the board and their physical characteristics will be highlighted: Cat/Dog → paws/fur/whiskers/<u>tail</u>; Eagle → claws/beak/<u>wing</u>; Goose/Duck/Swan → webbed feet/<u>wing</u>; Hedgehog → spines/<u>ears</u>; Jaguar → <u>spots</u>; Rhino → hoof/<u>horn</u>; Seal → <u>flipper</u>; Zebra → <u>stripes</u>;</p>		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Strategic Skill</p> <p>Speaking Skill</p>	5’

### Step 3 – Game Time: Animal Guessing!

The Pupils are then told they are going to hear the description of a terrifying and very weird animal. The Pupils are told that all their attention is required.

A description of that terrifying animal starts being made and at the same time, body parts of animal and physical characteristics will be projected:

“\_This animal has got stripes!”

(And a PowerPoint image of an animal body part with stripes is projected.)

“\_This animal has got paws with big and dangerous claws!”

(And a PowerPoint image of an animal body part with paws and claws is projected.)

“\_This animal has got fur and pointy ears!”

(And a PowerPoint image of an animal body part with fur and pointy ears is projected.)

“\_This animal has got sharp teeth and a long tail!”

(And a PowerPoint image of an animal body part with sharp teeth and long tail is projected.)



After the assembling of this “terrifying” animal being completed, the Pupils are asked if they guess, what animal that might be.

All kinds of answers are expected, depending on the Pupils’ inspiration in guessing what animal that image might refer to.

After a couple of answers, the animal will be revealed, and a photo of the Teacher’s cat will replace the previous one.



Language Skill

Learning Skill

Strategic Skill

Speaking Skill

Reading Skill

Social Skill

20'

Presenting...



Chana Maluka

A brief introduction to the Teacher's cat is made:

- Name:
- What it likes eating:
- What it prefers drinking:
- What it loves doing:
- What it is good at:
- What it wants:
- What it would like to.

This will be projected next to the picture of the Teacher's cat.

Chana Maluka

- Goal: It likes eating canned food.
- Order: It prefers drinking bottled water.
- Wish: It loves doing nothing.
- Skills: It is good at laying on the sofa.
- Wishes: It wants to sleep more.
- Goals & Dreams: It would like to have a bed trap!



Afterwards, each Pupil will be given a flash card with the picture of an animal they have heard in this and in previous lessons.

The Pupil must describe the animal using animal body parts and physical features for his/her Classmates to guess what the animal is. To help the Pupil describing the animal, the card will contain topics like:

like/eat/fish:

love/fly/long distances:

run/fast, ....

The example with the Teachers' cat will remain on the board, so the Pupils have a guideline to help them.



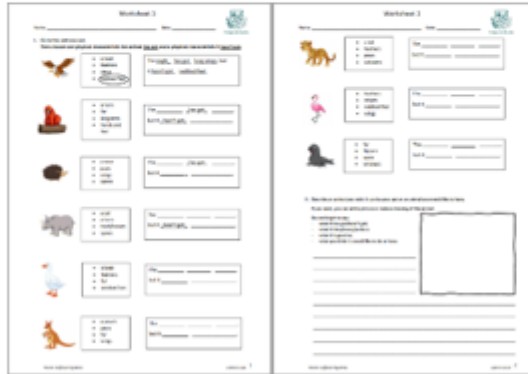
**Note:** This activity is going to allow the Teacher to know about the Pupils' learning, acknowledge and use of the new vocabulary and the vocabulary and topics learnt in previous lessons/units, as well as to check the Speaking Skills, since they have to make a description of the animal picture on the card.

**Step 3 – Time to practice!**

The Pupils are told that it is time to check if they have been paying attention.

Worksheet 3 will be distributed to the Pupils.

If there is enough time, the Pupils will do it in the classroom. If there is not enough time, they will finish it at home.



**Note: It is almost certain, that the Pupils will not have enough time to finish Worksheet 3, but this Worksheet 3 will be given to them as a support material, which they can take home and finish it there, to practice and also to study outside the English Lesson.**



Language Skill

Learning Skill

Strategic Skill

Reading Skill

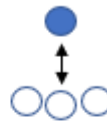
Writing Skill

10'

**Step 4 – Resume of the Lesson and Goodbye!**

To end the lesson, the Pupils will be asked to say orally the name of an animal and a physical characteristic of that animal.

Teacher closes the Lesson and says *Goodbye* to the Pupils.



Language Skill

Learning Skill

Social Skill

5'

FOURTH LESSON PLAN	
<b>Date:</b> 30 <sup>th</sup> November 2020	
<b>Pupils' Background:</b>  The Pupils already know: <ul style="list-style-type: none"><li>✓ The names of animals in Portuguese and in <u>English</u>;</li><li>✓ The names of animal body parts in Portuguese and <u>English</u>;</li><li>✓ Some physical characteristics of animals in <u>English</u>;</li><li>✓ The favourite thing/<u>food</u>;</li><li>✓ How to say what animals love, like, prefer, are good at and would <u>like</u>;</li><li>✓ To express the purpose of some animal characteristics.</li><li>✓ The colours;</li></ul>	
<b>Summary:</b>  Animal physical characteristics.  The Gruffalo.	
<b>Time:</b> 45 minutes	
<b>Introduction:</b>  In this lesson, Pupils will continue learning about the topics in Unit 2 – Animal Survival. The Pupils will learn new vocabulary related to animals and their body parts and physical characteristics. The verb <b>to have got</b> will continue being used to help describing the animal physical characteristics, without making a grammar reference, but as part of the speech. To help consolidate the vocabulary and expressions learnt so far, a story will be introduced. It is a picture book – The Gruffalo, by Julia Donaldson (author) and Axel Scheffler (illustrator) – that uses animals and physical characteristics. I have chosen this story, not only because it fits itself in the topic, but also because it is a story I like and, as Wright (2015, p. 10) says that, to tell it <u>well</u> , you must like it or value it some way. I believe it is a story that will engage the Pupils. Some might already have read or heard about it, but some might have not, but they will be curious about it anyway, because they will always hear about new things. This story will also help consolidate the animal and animal characteristics topic and it will help, as Wright (2015, p. 15) says, to fulfil the teacher language-teaching purpose: developing listening skills for gist or detail; recycling known language. I have also chosen the movie version of the picture book. I think it important to have different supports. The idea is to confront the second part of the story with the Pupils ideas. I know they have not heard this second part, nor the vocabulary has been all explained, but, as Wright (2015, p. 12) refers, children do not need to know all the words in a	

story, in order to understand enough to enjoy it. Their understanding will be partly based on the words in the story but, of course, their understanding will also be supported by what you do: the pictures you show, the mime you use, the preparation you make.

The four Basic Skills in foreign language teaching will be worked: Listening, Speaking, Reading and Writing.

As stories are a language experience for children, other reasons can be listed when using them. The use of story provides motivation, meaning, fluency, language awareness, stimulus for speaking and writing, communication and general development. In general development we can list several reasons since stories are associated activities that can help children to develop a wide range of abilities and, as Wright (2015, p. 6) refers, to:

**Reflect** on the story and its meanings.

**Predict** what might come next in the story.

**Listen for a particular detail** in the story:

**Visualize** what the place, people, or object might look like.

**Imagine alternatives.**

**Respond creatively** through writing, drama, and painting.

**Remember** the story and ideas about the story.

**Communicate**, share, and express ideas and feelings about the story.

**Discuss** ideas related to the story.

**Learn how to learn** in responding in all the above ways.

Wright (2015, pp. 3-6)) also defends, that stories are motivating and memorable and rich in language. Surely stories should be a central part of the work of all primary teachers, whether they are teaching the mother tongue or a foreign language.

When planning, designing and structuring a Lesson Plan, sometimes it can be easily identified with a methodological approach and this Lesson has a CLIL approach present since it has a focus on the learning of the language, through activities designed for the Students so learning becomes a meaningful experiment. Matos (2014, p. 59) says, that in contrast to foreign language lessons where language is the subject and aim, and curricula are designed to account for systematic progression in language learning from easier to more complex grammatical structures, in CLIL, focus is on the use of language. This ignores 'grammatical hierarchies' in favour of functional exponents to express meaning. However, sometimes I feel more than one methodological approach is present. In this Lesson, a constructivist approach is also present. For Pinter (2019, p. 5) , learning is an active process. All parents/carers and teachers who have observed children in learning situations can testify just how actively they are involved when they are interested. I do not believe in a fragmented learning process. When creating a Lesson, I feel it has to tell a story; it cannot be fragmented and it has to make sense.

Contents			
Concepts	Vocabulary	Strategies	Attitudes
<p><b>Lexical</b> <u>Animals:</u> Animal Physical Characteristics.</p> <p><b>Grammar</b> Asking questions about the topic, using Interrogative Pronouns (What, <u>How</u>; Who; Which; Why; Whose) and Auxiliary Verbs (Do, Be, Will, Can, Have);</p> <p><b>Revision:</b> Coordinating conjunction: <b>but</b>.</p> <p>Verbs using: <b>to + infinitive</b> <b>-ing form</b></p> <p>Verb: <b>Have got</b>.</p>	<p><u>Animal:</u> Animals – from previous lesson (Bear, Bird, Bug, Caterpillar, Chipmunk, Deer, Eagle, Flamingo, Fox, Giraffe, Goose, Hedgehog, Hen, Jaguar, Kangaroo, Koala, Leopard, Lizard(s), Monkey, Orangutan/Orang-utan, Owl, Rhino, Seal, Slug, Snail, Snake, Spider, Tiger, Worm.);</p> <p>Animals – in this Lesson (mouse, fox, owl, snake, Gruffalo);</p> <p>Animal Characteristics: beak, claws, fin, flipper, hoof, horn, paw, spines; spots, stripes, webbed feet, <u>wing</u>;</p> <p>Gruffalo Characteristics: tusks, claws, teeth, jaws, knobbly knees, turned-out toes, wart at the end of his nose, orange eyes, black tongue, purple prickles on his back.</p> <p>Musical instruments: drums, guitar, piano, tuba.</p> <p>Fox (roasted); <u>Feast</u>; Gruffalo (crumble); House (underground /log pile); Ice <u>cream</u>; <u>Lunch</u>; <u>Owl</u>; <u>Mouse</u>; Snake (scrambled); <u>Stream</u>; <u>Stroll</u>; Wood;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Brainstorming</u>;</li> <li>▪ Repeating words/<u>phrases</u>;</li> <li>▪ Discussing the subject of the lesson with the <u>Class</u>;</li> <li>▪ Introducing some new animals and revise <u>others</u>;</li> <li>▪ Asking and answering questions, in order to use the new <u>vocabulary</u>;</li> <li>▪ Guessing a final for the story;</li> </ul>	<p>Students engagement in the classroom activities;</p> <p><u>Behaviour</u>;</p> <p><u>Autonomy</u>;</p> <p>Expressing <u>themselves</u>;</p> <p>Students Interaction with their Classmates and the <u>Teacher</u>;</p> <p>Interest and respect towards the others.</p> <p>Students' creativity to guess the end of the story.</p>

**Aims:**

- To learn more about animals and their habits;
- To revise vocabulary relating animals and their characteristics;
- To show preference and likes relating themselves and animals;
- To show purpose of some animal characteristics;
- To identify some animals and their habitats;
- To develop speaking skills;
- To develop autonomy;

**Materials:**

- Computer;
- Flash drive pen;
- Picture book (adapted) – The Gruffalo, by Julia Donaldson (author) and Axel Scheffer (illustrator)
- PowerPoint with main images from “The Gruffalo” picture book;
- Internet;
- Markers;
- Notebook;
- Pen, pencil, rubber;
- Projector;
- White/Black board;
- Worksheet 4;
- Movie – The Gruffalo;

**Assessment:**

- ❖ Direct observation of students’ performing on ongoing activities;
- ❖ Continuous checking of the students’ understanding of the topics;
- ❖ Assess students’ listening, speaking, reading and writing skills;
- ❖ Assess students’ participation;
- ❖ Assess students’ interest and engagement in the activities;
- ❖ Providing feedback.
- ❖ Students self-assessment.

**Cross-curricular links:**

Science (Animals, animal features; recycling materials);


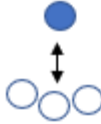



Math (colours);

Arts (make a drawing or build a 3D Gruffalo and its main features).

**21<sup>st</sup> Century Skills:**

Critical thinking, problem solving, interrogative questioning, curiosity, imagination, creativity; self-discipline, adaptability, initiative, oral communication, public speaking, listening; Planet resources and environmental conscience.

**Lesson Procedures:**

Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p><b>Step 0 – Greetings</b></p> <p>Lesson starts with the Teacher greeting the Pupils, by saying and asking: “Hello! How are you today?” The Pupils’ examples of answers may be: “Hello!” or “Hi!” and “I’m fine!” or “I’m good”</p>		<p>Language Skill</p> <p>Social Skill</p>	1'
<p><b>Step 1 – Warm-up and Brainstorming</b></p> <p>The Pupils are asked about what they had been doing the previous Lesson, and some of the possible answers are: “Animal characteristics”, “Why have animals got spots/strips?”.</p> <p>The Pupils will be asked about a couple animals they know that use camouflage to defend/hide themselves from predators/preys.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Strategic Skill</p> <p>Speaking Skill</p>	4'
<p><b>Step 2 – The Gruffalo – Pre-Reading activity.</b></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p>The Pupils will be presented a Picture Book: The Gruffalo. They will be shown the cover and asked if they have already heard or read the story.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Strategic Skill</p> <p>Speaking Skill</p> <p>Listening Skill</p>	5'

If some of the Pupils have already read/heard the story, they will be asked about the characters in it: mouse, fox, owl, snake, Gruffalo.

They will hear an adapted version of the story, where the description of the Gruffalo will use "has got" instead of "has".

Along the story, the Pupils' understanding of the vocabulary and expressions will be checked. The images of the book will be projected, so all Pupils can see them and follow it better.

The story will be read until the mouse meets the Gruffalo.

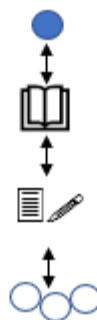
**Note: This will be a pre-reading activity, to introduce the characters and the vocabulary.**

### Step 3 – The Gruffalo – Reading Activity

The Pupils are going to listen to The Gruffalo story again. They will get Worksheet 4 and will do exercise 1., in which they have got to choose the correct answer.

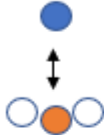
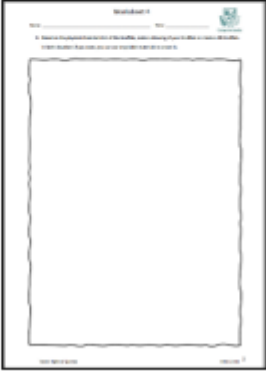



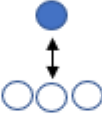
**Note: This activity is thought to promote Pupils' attention and listening and comprehension skills.**



- Language Skill
- Learning Skill
- Strategic Skill
- Listening Skill
- Reading Skill

5'

<p><b>Step 4 – The Gruffalo – After Reading Activity!</b></p> <p>The Pupils will read their answers aloud, so their answers can be checked and corrected. This exercise will be done orally.</p> <p><b>Note: This activity is thought to motivate and help developing Pupils speaking skills and check Pupils' attention and comprehension skills while listening.</b></p>		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Speaking Skill</p> <p>Social Skill</p>	<p>5'</p>
<p><b>Step 5 – The Gruffalo – Movie</b></p> <p>After correcting the exercises, the Pupils will be asked about how they think the story ends.</p> <p>After a couple of answers, such as "The Gruffalo eats the mouse." or "The mouse runs away.", the Pupils are invited to watch the movie "The Gruffalo", based on the picture book "The Gruffalo", by Julia Donaldson (author) and Axel Scheffler (illustrator).</p> <p>After watching the end of the story, the Pupils are asked if that was the end they were expecting and why.</p> <p><b>Note: This activity is intended to motivate the Pupils to the listening and comprehension of stories in the English Language and to be able to discuss and confront ideas using as many words and expressions in English as possible.</b></p> <p><b>Depending on the time available, they may watch it from the part where the mouse meets the Gruffalo onwards, or from the beginning.</b></p> <p>The Pupils are then asked to do exercise II. in <b>Worksheet 4</b> at home. They are told they can draw a picture of the Gruffalo or create a 3D Gruffalo. In both situations they can use recycled materials.</p> 		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Strategic Skill</p> <p>Social Skill</p> <p>Creative Skill</p>	<p>20'</p>

<p><b>Step 6 – Resume of the Lesson and Goodbye!</b></p> <p>To end the lesson, the Pupils will be asked to say orally the name of the main characters of the story.</p> <p>Teacher closes the Lesson and says <i>Goodbye</i> to the Pupils.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Social Skill</p>	<p>5'</p>
---	---	---	-----------

<b>Fifth Lesson Plan</b>	
<b>Date:</b> 7 <sup>th</sup> December 2020	
<b>Pupils' Background:</b> The Pupils already know: <ul style="list-style-type: none"><li>✓ The names of animals in Portuguese and in <u>English</u>;</li><li>✓ The names of animal body parts in Portuguese and <u>English</u>;</li><li>✓ Some physical characteristics of animals in <u>English</u>;</li><li>✓ How to say what animals love, like, prefer, are good at and would <u>like</u>;</li><li>✓ To express the purpose of some animal characteristics.</li><li>✓ The colours;</li></ul>	
<b>Summary:</b> Animal physical characteristics and their purpose. Animal camouflage.	
<b>Time:</b> 45 minutes	
<b>Introduction:</b> In this lesson, Pupils will continue learning about the topics in Unit 2 – Animal Survival. The Pupils will learn new vocabulary related to animals and their body parts and physical characteristics. The verb <i>to have got</i> will be introduced to help describing the animal physical characteristics, without making a grammar reference, but as part of the speech. Also, in this Lesson, the CLIL approach present in this Lesson Plan focus on the learning of the language through activities designed for the <u>Students</u> so learning becomes a meaningful experiment. Matos (2014, p. 59) refers, that in contrast to foreign language lessons where language is the subject and aim, and curricula are designed to account for systematic progression in language learning from easier to more complex grammatical structures, in CLIL, focus is on the use of language. This ignores 'grammatical hierarchies' in favour of functional exponents to express meaning. I do think, that at these A1 Level, the teaching of isolated structured grammatical structures is not an interesting subject for Pupils at this age. Grammatical structures must be implied and used in context instead of being isolated, <u>memorized</u> and decontextualized pieces of information. The <i>Show &amp; Tell</i> activity allows the Pupils to speak about a topic they know and are interested in. This activity will also promote the speaking skill of the Pupils and the use of the learnt vocabulary and expressions. At the end of the lesson, the Pupils will be given a self-assessment questionnaire, so they can check on their strongest and weakest points. This will also allow the Teacher to check on the Pupils' learning progress and difficulties, working with the Pupils the weakest points on the following lesson.	
Fifth Lesson Plan – Unit 2 – Animal Survival	1

Contents			
Concepts	Vocabulary	Strategies	Attitudes
<p><b>Lexical</b> <u>Animals:</u> Animal Physical Characteristics.</p> <p><b>Grammar</b> Asking questions about the topic, using Interrogative Pronouns (What, <u>How</u>; Who; Which; Why; Whose) and Auxiliary Verbs (Do, Be, Will, Can, Have);</p> <p><b>Infinitive of purpose:</b></p> <p><b>Revision:</b> Coordinating conjunction: <b>but</b>.</p> <p>Verbs using: <b>to + infinitive -ing form</b></p> <p>Verb: <b>Have got</b>.</p>	<p><u>Animal:</u></p> <p>Animals – from previous lesson (Bear, Bird, Bug, Caterpillar, Chipmunk, Deer, Eagle, Flamingo, Fox, Giraffe, Goose, Hedgehog, Hen, Jaguar, Kangaroo, Koala, Leopard, Lizard(s), Monkey, Orangutan/Orang-utan, Owl, Rhino, Seal, Slug, Snail, Snake, Spider, Tiger, Worm.);</p> <p>Animals – in this Lesson (Zebra, Camel, Cat, Dog, Duck, Monk Seal);</p> <p>Animal Characteristics: beak, claws, fin, flipper, hoof, horn, paw, spines; spots, stripes, webbed feet, <u>wing</u>;</p> <p>Musical instruments: drums, guitar, piano, tuba.</p> <p><u>Camouflage:</u> <u>Frog:</u> <u>Fox:</u> <u>Grass:</u> <u>Insect:</u> <u>Leaf/Leaves:</u> <u>Owl:</u> <u>Mouse:</u> <u>Snake;</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Brainstorming:</u></li> <li>▪ Repeating words/phrases;</li> <li>▪ Discussing the subject of the lesson with the <u>Class</u>;</li> <li>▪ Asking and answering questions, in order to use the new <u>vocabulary</u>;</li> <li>▪ Show &amp; Tell – Oral presentation using Pupils’ work (Gruffalo drawing in Worksheet 4);</li> <li>▪ Using Personal Interests to talk about the subjects.</li> </ul>	<p><u>Pupils</u> engagement in the classroom activities;</p> <p><u>Behaviour:</u></p> <p><u>Autonomy:</u></p> <p>Expressing <u>themselves</u>;</p> <p>Pupils Interaction with their Classmates and the <u>Teacher</u>;</p> <p>Interest and respect towards the others.</p>
<p><b>Aims:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ To learn more about animals and their <u>habits</u>;</li> <li>➤ To revise vocabulary relating animals and their <u>characteristics</u>;</li> <li>➤ To show preference and likes relating themselves and <u>animals</u>;</li> <li>➤ To show purpose of some animal characteristics - <u>camouflage</u>;</li> <li>➤ To develop speaking <u>skills</u>;</li> <li>➤ To develop autonomy;</li> </ul>			

**Materials:**

- [Computer](#);
- Flash drive [pen](#);
- [Plickers Questionnaire](#);
- Questionnaire answering sheet (Worksheet 5);
- Questionnaire answering sheet-solution (Worksheet 5);
- [Internet](#);
- [Markers](#);
- [Notebook](#);
- Pen, pencil, [rubber](#);
- [Projector](#);
- White/Black [board](#);
- Worksheet [4](#);
- (Worksheet 3);
- Self-Assessment questionnaire.

**Assessment:**

- ❖ Direct observation of students' performing on ongoing [activities](#);
- ❖ Continuous checking of the students' understanding of the [topics](#);
- ❖ Assessment of students' listening, speaking, reading and writing [skills](#);
- ❖ Assessment of students' [participation](#);
- ❖ Assessment of students' interest and engagement in the [activities](#);
- ❖ Providing feedback.
- ❖ [Students](#) self-assessment.

**Cross-curricular links:**

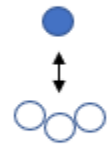
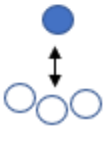

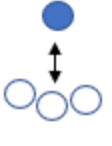
Science (Animals, animal features and camouflage);

Math (colours);

Arts (Making a drawing /Analysing a picture ).

**21<sup>st</sup> Century Skills:**

Critical thinking, problem solving, interrogative questioning, curiosity, imagination, self-discipline, adaptability, initiative, oral communication, public speaking, listening.

Lesson Procedures:			
Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p><b>Step 0 – Greetings</b></p> <p>Lesson starts with the Teacher greeting the Pupils, by saying and asking: “Hello! How are you today?” The Pupils’ examples of answers may be: “Hello!” or “Hi!” and “I’m fine!” or “I’m good”</p>		<p>Language Skill</p> <p>Social Skill</p>	1’
<p><b>Step 1 – Warm-up and Brainstorming</b></p> <p>The Pupils are asked about what they had been doing the previous Lesson, and some of the possible answers are: “Animal characteristics”, “What animals like/love/prefer/are good at”.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Strategic Skill</p> <p>Speaking Skill</p>	4’
<p><b>Step 2 – Purpose of Animal Physical Characteristics</b></p> <p>The structure “Why have animals got so many different characteristics?” is introduced in the dialogue with the Pupils. The answers “To help them protect themselves from predators”, “To help them hide from predators/preys” will be accepted or given as examples. The concept of “camouflage” will also be introduced.</p> <p>Then there will be a questionnaire/quiz. Pupils are given an answering sheet. The questions with the images will be projected on the board and Pupils will have to choose what they think is the correct answer. Pupils answering sheet will only have the number of the question and possible answers; they will not have the picture nor the correct answer.</p> 		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Strategic Skill</p> <p>Speaking Skill</p> <p>Writing Skill</p> <p>Reading Skill</p>	15’

After finishing the questionnaire, Pupils will be shown the questionnaire with the correct answers and must correct them on their own by writing a V or a X. This activity will be done orally.



After the oral correction of the questionnaire, the Pupils that have wrong answers will have to write the full correct sentence.

At the end, the Teacher will collect the questionnaires, in order to check the Pupils own assessment and to assess the Pupils' work.

**Note: Initially the Pupils' answers would be exchanged with a Classmate, who would check his/her Classmate's answers, but due to the pandemic, each Pupil will correct his/her own exercise.**

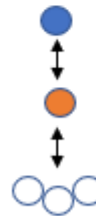
**Step 3 – Show & Tell**

The Pupils are then asked to show the drawing or the 3D creation of the Gruffalo from Worksheet 4 and to tell about some of the physical characteristics they have drawn/created.

*If there are not enough Gruffalo drawings/3D creations to be presented, the Pupils will be invited to Show&Tell about the animal they have chosen in Worksheet 3.*

*At the end of each presentation, the Pupil's work will be collected by the Teacher, so it will be corrected of any possible misspelling words/expressions or mistakes.*

**Note: This activity is going to allow the Teacher to know about the Students learning, acknowledge and use of the new vocabulary and the vocabulary and topics learnt in previous lessons/units, as well as to check the Speaking Skills, since they have to make a description of the animal picture on the card.**



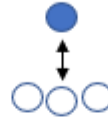
- Language Skill
- Learning Skill
- Strategic Skill
- Speaking Skill
- Social Skill

20'

**Step 4 – Resume of the Lesson and Goodbye!**

To end the lesson, the Pupils will be asked to answer a Self-Assessment questionnaire. The questionnaire will allow the Teacher to know how the Pupils feel about the subjects and the Pupils' strongest and weakest points about the topics in Unit 2.

Teacher closes the Lesson and says *Goodbye* to the Pupils.

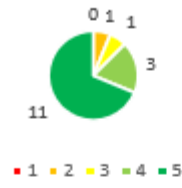


Language Skill  
Learning Skill  
Social Skill

5'

SIXTH LESSON PLAN			
<b>Date:</b> 7 <sup>th</sup> December 2020			
<b>Pupils' Background:</b>			
<p>The Pupils already know:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ The names of animals in Portuguese and in <u>English</u>;</li> <li>✓ The names of animal body parts in Portuguese and <u>English</u>;</li> <li>✓ Some physical characteristics of animals in <u>English</u>;</li> <li>✓ How to say what animals love, like, prefer, are good at, want and would <u>like</u>;</li> <li>✓ To express the purpose of some animal physical <u>characteristics</u>;</li> <li>✓ Animal <u>camouflage</u>;</li> <li>✓ The colours;</li> </ul>			
<b>Summary:</b>			
Animal Survival: Revision.			
<b>Time:</b> 45 minutes			
<b>Introduction:</b>			
<p>In this lesson, Pupils will be making a revision of all the contents and syllabus.                      The Pupils will be enrolled in talking about the subjects from previous lessons, so they consolidate their learning.                      Based on the self-assessment questionnaires the Pupils filled in the previous lesson, the Teacher will set focus on the items the Pupils have said to have more difficulties in.</p>			
<p>The name of 7 animals in English.</p> <p>0 1 1 14 ■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5</p>	<p>What a food chain is.</p> <p>0 2 8 6 ■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5</p>	<p>The difference between Producer and Consumer.</p> <p>0 5 6 5 ■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5</p>	<p>The difference between Predator and Prey.</p> <p>0 1 4 11 ■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5</p>
<p>What animals like/love/prefer/are good at.</p> <p>0 1 1 10 4 ■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5</p>	<p>What animals want/would like.</p> <p>1 0 3 10 2 ■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5</p>	<p>What animals have/haven't got.</p> <p>0 2 5 9 ■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5</p>	<p>How to distinguish animal parts and physical characteristics.</p> <p>0 1 2 3 10 ■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5</p>
Sixth Lesson Plan – Unit 2 – Animal Survival			
1			

Why some animals use camouflage.



Contents			
Concepts	Vocabulary	Strategies	Attitudes
<p><b>Lexical</b> <u>Animals:</u> Animal Physical Characteristics.</p> <p><b>Grammar</b> Asking questions about the topic, using Interrogative Pronouns (What, <u>How</u>; Who; Which; Why; Whose) and Auxiliary Verbs (Do, Be, Will, Can, Have);</p> <p>Coordinating conjunction: <b>but</b>.</p> <p>Verbs using: <b>to + infinitive -ing form</b></p> <p>Verb: <b>Have got:</b></p> <p><b>Infinitive of purpose:</b></p>	<p><u>Animal:</u></p> <p>Animals – from previous lessons (Bear, Bird, Bug, Camel, Cat, Caterpillar, Chipmunk, Deer, Dog, Duck, Eagle, Flamingo, Fox, Frog, Giraffe, Goose, Hedgehog, Hen, Jaguar, Kangaroo, Koala, Leopard, Lizard(s), Monk Seal, Monkey, Orangutan/Orang-utan, Owl, Rhino, Seal, Slug, Snail, Snake, Spider, Tiger, Worm, Zebra.);</p> <p>Animal Physical Characteristics and Body Parts: arm, beak, claws, fin, finger, flipper, hoof, horn, leg, paw, spines; spots, stripes, toe, tooth/teeth, webbed feet, <u>wing</u>;</p> <p><u>Food Chain:</u></p> <p>Musical instruments: drums, guitar, piano, tuba.</p> <p><u>Producer/Consumer/Predator/Prey:</u></p> <p><u>Camouflage:</u> <u>Grass:</u> <u>Insect:</u> <u>Leaf/Leaves:</u> <u>Mouse:</u> <u>Mushroom:</u> Tree.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Brainstorming:</u></li> <li>▪ Repeating words/<u>phrases:</u></li> <li>▪ Discussing the subject of the lesson with the <u>Class:</u></li> <li>▪ Introducing some new animals and revise <u>others:</u></li> <li>▪ Asking and answering questions, in order to use the new <u>vocabulary:</u></li> <li>▪ Using Personal Interests to talk about the subjects.</li> </ul>	<p><u>Pupils</u> engagement in the classroom activities;</p> <p><u>Behaviour:</u></p> <p><u>Autonomy:</u></p> <p>Expressing <u>themselves:</u></p> <p>Pupils Interaction with their Classmates and the <u>Teacher:</u></p> <p>Interest and respect towards the others.</p>
<p><b>Aims:</b> To revise vocabulary, <u>contents</u> and structures about:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Animals and their <u>habits:</u></li> <li>➤ <u>Food Chain:</u></li> <li>➤ <u>Producer/Consumer/Predator/Prey</u></li> <li>➤ Animals and their <u>characteristics:</u></li> <li>➤ Showing preference and likes relating the Pupils and <u>animals:</u></li> <li>➤ Showing purpose of some animal characteristics - <u>Camouflage:</u></li> <li>➤ To develop speaking <u>skills:</u></li> <li>➤ To develop autonomy;</li> </ul>			

**Materials:**

- [Computer](#);
- Flash drive [pen](#);
- [Internet](#);
- [Markers](#);
- [Notebook](#);
- Pen, pencil, [rubber](#);
- [Projector](#);
- White/Black [board](#);
- Worksheets 1, 2 and 3;
- Flashcards with [animals](#);
- Pupils' Book: Unit 2, Exercise 3, Page 24.

**Assessment:**

- ❖ Direct observation of students' performing on ongoing [activities](#);
- ❖ Continuous checking of the students' understanding of the [topics](#);
- ❖ Assess students' listening, speaking, reading and writing [skills](#);
- ❖ Assess students' [participation](#);
- ❖ Provide students' interest and engagement in the [activities](#);
- ❖ Provide feedback.


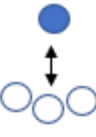

**Cross-curricular links:**

Science (Chain Food, Animals, Countries, Animal physical characteristics and Camouflage);

Math (colours).

**21<sup>st</sup> Century Skills:**

Critical thinking, problem solving, interrogative questioning, curiosity, imagination, self-discipline, adaptability, initiative, oral communication, public speaking, listening.

Lesson Procedures:			
Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p><b>Step 0 – Greetings</b></p> <p>Lesson starts with the Teacher greeting the Pupils, by saying and asking: “Hello! How are you today?” The Pupils’ examples of answers may be: “Hello!” or “Hi!” and “I’m fine!” or “I’m good”</p>		<p>Language Skill</p> <p>Social Skill</p>	1'
<p><b>Step 1 – Warm-up and Brainstorming</b></p> <p>The Pupils are asked about what they had been doing during the previous last lessons and some of the possible answers are: “Talking about animal characteristics”, “What animals like/love/prefer/are good at”.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Strategic Skill</p> <p>Speaking Skill</p>	3'
<p><b>Step 3 – Food Chain: Producer, Consumer, Prey and Predator – Worksheet 1 correction</b></p> <p>The Pupils are asked if they still remember what a <i>Food Chain</i> is. They shall answer “Yes”.</p> <p>Then, the Pupils are asked to take their Worksheet 1 out. The questions in Worksheet 1 (WS1) will be displayed on the board.</p> <p>Since some Pupils have done WS1 and have delivered it to the Teacher to be corrected, the Pupils, who did not deliver it to the Teacher, will be asked to answer the questions and the Pupils that have their WS1 corrected will be asked to help when/if some of their Classmates have more difficulties in answering the questions.</p> <p>After exercise I., exercise II. will be corrected following the same criteria.</p> <p>At the end, the Teacher will check for Pupils’ remaining doubts/difficulties.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Strategic Skill</p> <p>Speaking Skill</p> <p>Writing Skill</p> <p>Reading Skill</p>	11'



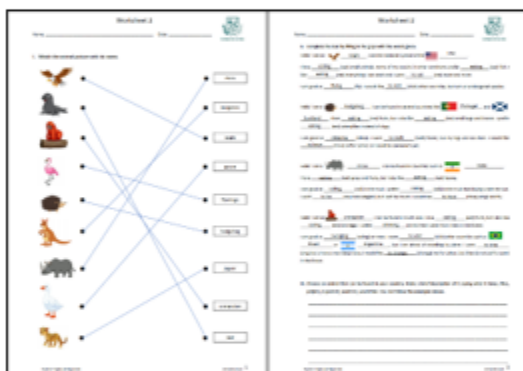
**Step 4 – Animal Survival: Animals’ names and animal curiosities– Worksheet 2 correction**

The Pupils are asked if they know an animal that exists in their country. They shall answer “Lince Ibérico”.

Then, the Pupils are asked to take their Worksheet 2 out. The questions in Worksheet 2 (WS2) will be displayed on the board.

Since some Pupils have done WS2 and have delivered it to the Teacher to be corrected, the Pupils, who did not deliver it to the Teacher, will be asked to answer the questions and the Pupils that have their WS2 corrected will be asked to help when/if some of their Classmates have more difficulties in answering the questions.

After exercise I., exercise II. will be corrected following the same criteria.



At the end, the Teacher will check for Pupils’ remaining doubts/difficulties.



Language Skill  
Learning Skill  
Strategic Skill  
Speaking Skill  
Writing Skill  
Reading Skill

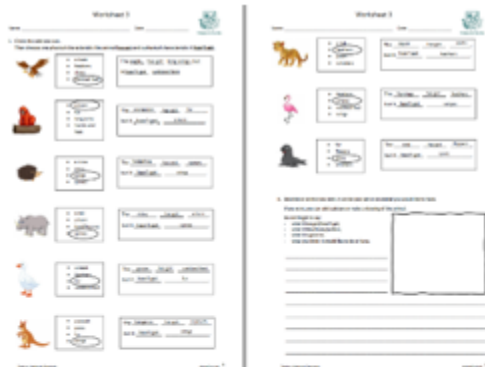
10'

**Step 5 – Animal Physical Characteristics – Worksheet 3 correction**

The Pupils are asked if they can name a physical characteristic of the “Lince Ibérico”. They shall come out with answers like “whiskers/paws/fur”.

Then, the Pupils are asked to take their Worksheet 3 out. The questions in Worksheet 3 (WS3) will be displayed on the board.

Since some Pupils have done WS3 and have delivered it to the Teacher to be corrected, the Pupils, who did not deliver it to the Teacher, will be asked to answer the questions and the Pupils that have their WS3 corrected will be asked to help when/if some of their Classmates have more difficulties in answering the questions.



If there is enough time, the Pupils are asked to do exercise 3 on page 24 on their Pupils’ Book.

This exercise will be time controlled and corrected in the digital book.

At the end, the Teacher will check for Pupils’ remaining doubts/difficulties.



Language Skill  
Learning Skill  
Strategic Skill  
Speaking Skill  
Writing Skill  
Reading Skill

15'

**Step 4 – Resume of the Lesson and Goodbye!**

To end the lesson, the Pupils will be asked to give:

- an example of a food chain;
- the name of a Producer, a Prey and a Predator;
- the name of an animal and a physical characteristic of it.

Teacher closes the Lesson and says *Goodbye* to the Pupils.



Language Skill  
Learning Skill  
Social Skill

5'

## 5. Bibliography used in the 6 Lessons

- Bartlett, J. (2015). *OUTSTANDING ASSESSMENT FOR LEARNING IN THE CLASSROOM* (Routledge, Ed.).
- Cruz, M., Costa, J. A., Flores, P., Duarte, S., & Silva, P. (n.d.). *O PROJETO CLIL4U: IMPLEMENTAÇÃO, MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROJETO DE ENSINO BILINGUE*.
- Griva, E., & Kasvikis, K. (2014). *CLIL IN PRIMARY EDUCATION: POSSIBILITIES AND CHALLENGES FOR DEVELOPING L2/FL SKILLS, HISTORY UNDERSTANDING AND CULTURAL AWARENESS*.
- Matos, M. E. E. de. (2014). *CLIL as a Catalyst for Developing Reflective Practice in Foreign Language Teacher Education*.
- Pinter, A. (2019). *Teaching Young Language Learners* (Oxford University Press, Ed.; Second Edition).
- Wright, A. (2015). *STORYTELLING WITH CHILDREN* (Oxford University Press, Ed.; Second Edition).

# Keeping Healthy!



<b>Unit:</b>	3 – Keeping Healthy
<b>Class:</b>	4.º B
<b>Level:</b>	A1
<b>Teacher:</b>	Virgínia de Figueiredo
<b>Coordinators:</b>	Prof. Paulo Silva and Professor Doutor Mário Cruz
<b>Dates:</b>	11 <sup>th</sup> , 12 <sup>th</sup> , 13 <sup>th</sup> , 18 <sup>th</sup> , 19 <sup>th</sup> and 20 <sup>th</sup> January 2021

## Introduction

This Unit 3 of English Language has been designed to introduce the topic Healthy Food to younger students.

This topic includes not only the learning of new vocabulary, expressions and structures, but also the use and revising of already learnt vocabulary, structures and expressions.

This unit will be structured in four parts:

Part 1 – The Pupils will start with the use and understanding of partitives relating food;

Part 2 - Then, the Pupils will learn and revise more about food – healthy/unhealthy food and the grammatical structures *a lot of, many, much, how many, how much*;

Part 3 – The Pupils will learn about illnesses which they will relate with Food. Pupils should give advice using the modal verb *should/shouldn't*;

Part 4 – The Pupils will learn/revise the Units of measurement associating them to food: *kilograms, grams, litres, millilitres*.

All the activities for this Unit 3 were thought to make it interesting and exciting for the Pupils to learn and practice the new vocabulary and expressions, making it motivating and meaningful for them to learn and develop their skills and competences with full success.

The “hands-on” learning experience will be present as much as possible, although some conditioning and restrictions due to the pandemic will apply.

This Unit Plan is structured in six sections:

- 1 – Didactic and Pedagogical justification;
- 2 – Unit Plan;
- 3 – Aprendizagens Essenciais e Perfil do Aluno Crosscheck;
- 4 – Lesson Plan and procedures for each lesson;
- 5 – Bibliography;
- 6 – Appendix.

## 1. Didactic and Pedagogical justification

This Unit was thought, planned and prepared for a 4<sup>th</sup> grade class of 17 pupils, at a private school in Vila Nova de Gaia.

When planning this unit and its lesson plans, I used three documents to support my classroom activities: the school plan for this topic, the Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória and the Aprendizagens Essenciais. I have not considered the document “Metas Curriculares” since the Student’s Book adopted for the English subject is not included in the official list of books to be adopted by public schools in Portugal.

All the activities were thought not only to teach vocabulary and expressions related to Food – *Healthy/Unhealthy eating, Illnesses and Units of Measurement* –, but also to work the four basic skills using as much of a variety of Didactical Resources as possible, in order to provide the Pupils the most defying and interesting learning experience. The relevance of these activities in the learning process is crucial, since priority is given to the learning process in context, with hands-on activities providing experiences as close to the real situation as possible, instead of teaching fractioned topics/contents and grammatical structures in expositive lessons where students are mere passive individuals, who are expected to retain everything they have heard so they can flawlessly repeat it so their knowledge can be evaluated. Cruz (Cruz, 2019) states that learning is not a spectator sport. Students do not learn much just sitting in classes listening to teachers, memorising pre-packaged assignments, and spitting out answers. They must talk about what they are learning, write about it, relate it to past experiences, and apply it to their daily lives. Mechanically repeating something that was memorized just to be repeated is not learning. In the technological world we live in today, young learners are exposed to terabytes of information all the time and this information quickly becomes disposable information, because new information pops-up in a blink of an eye. That is why the work of a teacher must be active and interactive, dynamic, creative, adapted to the students’ interests, ages and experiences, taking into account their cultural and social background, and free from preconceived patterns. Teachers should not follow “by the book” and the book should not be seen as a “holly book” that must be read from the first to the last page and the exercises must be all done, so that parents can check on the teacher’s work and “follow” their children learning process. I do not know how this “learning” can

be effective, if the Pupils leave their books at school and only take them home at weekends when they have homework to do or “have to study for the test”. If there is no homework or test for three or four weeks, books will remain at school in the classroom. Of course, the Pupils have access to the digital book, but I am not sure, that they study or practice in their digital books, but I bet the majority does not do that, because if they learn something on one day, the following day, or in a couple of days, they do not remember, what they have been learning. And how much do they learn with the mechanic movement of “click, click, check”?

Therefore, every activity decided for each step of each lesson is the result of a serious reflection and research. At the same time, each lesson becomes itself a central page of a wide context and is created with a global vision of the unit plan as a whole. Vieira (Vieira, 2009) states that from a critical perspective, reflection should denounce the tension between what education **is** and what **it should be**, supporting the exploration of **possibilities** that serve the students’ interests. It is here that pedagogical research can play a crucial role. Concurring totally with this statement, I try to make of each unit plan a book, relating the items and different contents from one lesson to the other, so the Pupils feel it like a story. The unit and lesson plans are the result of a coordinated work focused on the Pupils, which result in hours of investigating, studying, searching and researching for contents and materials, in experimenting them, simulating situations and checking if they are adequate to the Pupils’ age and appellative, and above all functional and interesting, in order to create the best learning experience for both the teacher and the students.

This School has a Content and Language Integrated Learning (CLIL) Project. Taking it into consideration, my lesson plans will always take into consideration the methodological dynamics centred on the student and that move towards the challenges and the 21<sup>st</sup> century skills, such as: communication in other languages than the native one, digital literacy, leadership, critical thinking, collaboration, creativity, entrepreneurship and problem solving, among others.

Despite the School’s CLIL project, I do believe CLIL should be the main approach when planning lessons, being it the School Project or not. Students are not empty books. They already know things; there is a whole background of knowledge they have gathered at home, in society, in the media or at school. That is why the CLIL approach in these lesson plans takes into consideration the Pupils’ previous learning background in other subjects. In this way, it becomes

more comfortable for the Students, if the new contents they are about to learn are familiar to them in their Mother Language, or are built on previous knowledge that allows the Pupils to use it to grow on new knowledge. Having some knowledge about a topic/subject/content will motivate and enrol the Students in a more dynamic and meaningful way. That is why I scope the official documents and consult the Main Teacher, to confirm if the Students are of some acquaintance with the topic/subject. This idea of building knowledge on knowledge (Scaffolding) motivates me to search, adapt and develop didactic resources and activities, so the Students are motivated too. Coyle (Coyle, 2006) states that motivation works in both directions: high motivation is one factor that encourages successful learning; in reverse, successful learning encourages high motivation. If the Pupils are motivated to learn, the probability of achieving better learning results is higher and if they have better learning results they will be motivated to learn more and more, being even able to complement their school learning with out of the class/school autonomous learning as Coyle (Coyle, 2006) says that evidence suggests that increasing quality time spent in a foreign language, for example on the topic of environment, where students use the language to learn as well as learn to use the language in a variety of situations, can lead to an increase in linguistic competence.

Since learning is a two ways path, if the Pupils are motivated with my lessons and the activities I have planned for them, I have achieved my goals and will feel more motivated to research more and bring more new different ideas and activities into the class to keep motivating them.

The CLIL approach contextualizes the new contents and promotes communication in a new language in the classroom, merging both Content and Language in a new significant Learning.

The activities presented for each lesson plane are taking into account the pandemic times we live in. For this reason, pair and group work activities where students have to interact in a closer situation will not take place, since a social distance between them is mandatory.

For this reason, I have also decided to create a Website<sup>1</sup> – initially there was this idea of creating a *Blog*, but a *Website* gives me total control about what appears on it, such as comments and type of language, when I am not *online*. This

---

<sup>1</sup> <https://www.learningenglish.website/>

*Website* will be an external support for some of the students' activities and to promote some interaction with other classes' teachers and the Pupils and the parents at home. For example, one of the ideas I have is to post a recipe that each Pupil from my class 4<sup>th</sup> B brings and share it with the school community and the parents. Pupils from other classes can participate and share their recipes too. If they try any of the shared recipes, they can send a photo and have it published on the *Website*.

At the end of my internship, I intent to create a book with the recipes of the students of 4<sup>th</sup> B, with the collaboration of the Main Teacher, for the Pupils to take home on Easter, or offer their mother on Mothers' Day.

The framework of the methodological approach for each lesson in this Unit plan will be made in the Lesson Plan.

## 2. Unit Plan

Level of English: A1	Grade: 4 <sup>th</sup>	School: Private Primary School	Number of Pupils: 17		
<b>General Aims</b>					
To revise and learn vocabulary related to Food: to revise and learn about food partitives, food vocabulary, quantifiers (countable and uncountable), meals, healthy and unhealthy food, illnesses and units of measurement; to be able to give advice; to be able to ask about countable and uncountable vegetables/fruit/meals/portions; to listen to a story related to the topic Food; to Show & Tell their work with others; to write about the topic; to read, write, repeat simple words and phrases in English; to ask questions; to create; to create posters using correctly what they have been learning; to develop autonomy; to collaborate with the Classmates; to read and follow instructions to accomplish the tasks presented in the activities; to be able to assess themselves and the classmates; to demonstrate IT literacy.					
Strategies	Theoretical Contents			Intercultural Domain	Assessment
	Communicative	Lexical	Grammar		
Filling a KWL <a href="#">chart</a> ;  Asking Pupils to remind the Teacher about the previous lesson's <a href="#">subjects</a> ;  Using <a href="#">Realia</a> ;  Using <a href="#">toys</a> ;  Consolidating Learning <a href="#">Worksheets</a> ;  Using <a href="#">Flashcards</a> ;  Playing <a href="#">cards</a> ;  <a href="#">Storytelling</a> ;  Picture Book/Audio <a href="#">Book</a> ;  Identifying vocabulary using <a href="#">pictures</a> ;  Using recycled <a href="#">materials</a> ;  Making posters about the <a href="#">topic</a> ;  Writing about the <a href="#">topic</a> ;  Answering questions about the <a href="#">topic</a> ;  Identifying and using food and drinks vocabulary/expressions through flashcards and other <a href="#">images</a> ;  Identifying and using fruit and vegetables vocabulary/expressions through flashcards and other <a href="#">images</a> ;  Identifying illnesses and symptoms through mimic and <a href="#">images</a> ;  Mimicking illnesses and other symptoms presented on flashcards or <a href="#">images</a> ;	To name some vocabulary relating <a href="#">food</a> ;  To name and identify some food <a href="#">portions</a> ;  To distinguish healthy and unhealthy <a href="#">food</a> ;  To name and identify <a href="#">illnesses</a> ;  To give <a href="#">advice</a> ;  To express <a href="#">suggestion</a> ;  To listen, read, repeat and write words, phrases or expressions related to the <a href="#">topic</a> ;  To share opinions and points of <a href="#">view</a> ;  To show preferences relating the <a href="#">topic</a> ;  To express <a href="#">purpose</a> ;  To identify different units of <a href="#">measurement</a> ;  <a href="#">To talk</a> about meals;  To create and/or <a href="#">describe</a> pictures;	Food <a href="#">partitives</a> ;  <a href="#">Food</a> ;  Fruit and <a href="#">Vegetables</a> ;  Drinks/ <a href="#">Beverages</a> ;  <a href="#">Meals</a> ;  <a href="#">Illnesses</a> ;  Units of Measurement.	Using should in the affirmative and negative <a href="#">forms</a> ;  Giving advice/suggestion: - <a href="#">should</a> ; - <a href="#">shouldn't</a> ;  Expressing hypothesis: - <a href="#">should</a> ; - <a href="#">shouldn't</a> ;  Asking questions using: - How <a href="#">many</a> ; - How <a href="#">much</a> ;  Answering questions using: - Not <a href="#">many</a> ; - Not much  Using quantifiers: - a lot <a href="#">of</a> ; - <a href="#">many</a> ; - much.	Some English dishes;	Interest and respect towards the <a href="#">other</a> ;  <a href="#">Behaviour</a> ;  <a href="#">Collaboration</a> ;  <a href="#">Autonomy</a> ;  Engagement in Classroom <a href="#">activities</a> ;  Engagement in activities to do outside the <a href="#">Classroom</a> ;  <a href="#">Motivation</a> ;  Extra research to check facts and doubts and share it with the <a href="#">Classmates</a> ;  Self-Assessment <a href="#">Questionnaire</a> ;  Website.

<p>Identifying and using units of measurement using <a href="#">recipes</a>;</p> <p>Calculating the weight and capacity of some ingredients is a <a href="#">recipe</a>;</p> <p>Working with Pupil's Book/Activity Book by doing some <a href="#">exercises</a>;</p> <p><a href="#">Hands-on</a>;</p> <p>Using the Four Basic Skills.</p> <p>Using the WWW.</p>	<p>To create posters using recycling <a href="#">materials</a>;</p> <p>To search for information in the WWW.</p>				
<b>Resources</b>					
<p>Blackboard; Whiteboard (magnetic); computer; projector; flash drive pen; PowerPoint; KWL - Chart; Realia; stuffed vegetables; magnetic flashcards; Pupil's Book; game enrolment cards; picture/audio book "Fussy Freda"; movie "The Gruffalo"; Self-assessment questionnaire; Pupil's work; Show &amp; Tell; building posters; search <a href="#">in</a> the Internet; recipes; Self-Assessment Chart; Website.</p>					
<b>Time</b>			<b>Types of Work</b>		
6 sessions of 45 minutes each			Plenary work; Group Work; Individual Work; Pair Work (with distance).		
<b>Assessment</b>					
Self-Assessment; Continuous - Oral and Written.					

### 3. Aprendizagens Essenciais and Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

#### **Perfil do Aluno<sup>2</sup>**

#### **Princípios:**

- A. **Base Humanista** – A Escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar.
- B. **Saber** – O saber está no centro do processo educativo. É responsabilidade da escola desenvolver nos alunos a cultura científica que permite compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e sociais no mundo. Toda a ação deve ser sustentada por um conhecimento sólido e robusto.
- C. **Aprendizagem** – As aprendizagens são essenciais no processo educativo. A ação educativa promove intencionalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender, base da educação e formação ao longo da vida.
- D. **Inclusão** – A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora da equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e educacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos.
- E. **Coerência e flexibilidade** – Garantir acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação requer uma ação educativa coerente e flexível. É através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens.
- F. **Adaptabilidade e ousadia** – 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.
- G. **Sustentabilidade** – A escola contribui para formar nos alunos a consciência de sustentabilidade, um dos maiores desafios existenciais do mundo contemporâneo, que consiste no estabelecimento, através da inivação política, étnica e científica, de relações de sinergia e simbiose duradouras e seguras entre os sistemas social, económico e tecnológico e o Sistema Terra, de cujo frágil e complexo equilíbrio depende a continuidade histórica da civilização humana.
- H. **Estabilidade** – Educar para um perfil de competências alargado requer tempo e persistência. O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* permite fazer face à evolução em qualquer área do saber e ter estabilidade para que o sistema se adeque e produza efeitos.

#### **Visão:**

Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão:

- munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;
- livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo em rápida transformação;
- que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo;
- capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação;

---

<sup>2</sup> (Martins et al., 2017)

- apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social;
- que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta;
- que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;
- que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.

### Valores:

- **Responsabilidade e integridade** – Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum.
- **Excelência e exigência** – Aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; ser perseverante perante as dificuldades; ter consciência de si e dos outros; ter sensibilidade e ser solidário para com os outros.
- **Curiosidade, reflexão e inovação** – Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações.
- **Cidadania e participação** – Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor.
- **Liberdade** – Manifestar autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.

### Áreas de Competências:

- **Linguagens e Textos** – utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência; aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação; dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.
- **Desenvolvimento Pessoal e Autonomia** – estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos; identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências; consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida; estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia.
- **Informação e Comunicação** – utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade; transformar a informação em conhecimento; colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas, com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente.
- **Bem-estar, Saúde e Ambiente** – adotar comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar, designadamente nos hábitos quotidianos, na alimentação, nos consumos, na prática de exercício físico, na sexualidade e nas suas relações com o ambiente e a sociedade; compreender os equilíbrios e as fragilidades do mundo natural na adoção de comportamentos que respondam aos grandes desafios globais do ambiente; manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável.
- **Raciocínio e Resolução de Problemas** – interpretar informação, planear e conduzir pesquisas; gerir projetos e tomar decisões para resolver problemas; desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados.

- **Sensibilidade Estética e Artística** – reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais; experimentar processos próprios das diferentes formas de arte; apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com diversos universos culturais; valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades.
- **Pensamento Crítico e Pensamento Criativo** – pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada; convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente; prever e avaliar o impacto das suas decisões; desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.
- **Saber Científico, Técnico e Tecnológico** – compreender processos e fenómenos científicos que permitam a tomada de decisão e a participação em fóruns de cidadania; manipular e manusear materiais e instrumentos diversificados para controlar, utilizar e transformar, imaginar e criar produtos e sistemas; executar operações técnicas, segundo uma metodologia de trabalho adequada, para atingir um objetivo ou chegar a uma decisão ou conclusão fundamentada, adequando os meios materiais e técnicos à ideia ou intenção expressa; adequar a ação de transformação e criação de produtos aos diferentes contextos naturais, tecnológicos e socioculturais, em atividades experimentais, projetos e aplicações práticas desenvolvidos em ambientes físicos e digitais.
- **Relacionamento Interpessoal** – adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede; interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.
- **Consciência e Domínio do Corpo** – realizar atividades motoras, locomotoras e não-locomotoras e manipulativas, integradas nas diferentes circunstâncias vivenciadas na relação do seu próprio corpo com o espaço; dominar a capacidade perceptivo-motora; ter consciência de si próprios a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral por forma a estabelecer consigo próprios e com os outros uma relação harmoniosa e salutar.

### Implicações Práticas:

- Abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados;
- Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes;
- Organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros, e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares;
- Organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação;
- Promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores;
- Criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente;

- Valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade.

A ação educativa é, pois, compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens. Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente, e que permitem desenvolver as competências previstas no *Perfil dos Alunos* ao longo da escolaridade obrigatória.

## **Aprendizagens Essenciais**<sup>3</sup>

### ***Áreas Temáticas/Situacionais:***

- ❖ Saudações e apresentações elementares;
- ❖ Comida e alimentação saudável.

### ***Competência Comunicativa:***

- **Compreensão oral**  
Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual/audiovisual;  
Entender instruções simples para completar pequenas tarefas;
- **Compreensão escrita**  
Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens;  
Ler pequenas histórias ilustradas com vocabulário conhecido;  
Compreender instruções muito simples com apoio visual;  
Desenvolver literacia;  
Desenvolver a numeracia, realizando atividades interdisciplinares com a Matemática e o Estudo do Meio;
- **Interação oral**  
Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor ou colegas;  
Perguntar e responder sobre preferências pessoais;  
Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados;  
Interagir com o professor e/ou colegas em situações simples e organizadas previamente;  
Participar numa conversa com trocas simples de informação sobre temas familiares;
- **Interação escrita**  
Preencher um formulário (*online* ou em formato papel) muito simples com informação pessoal básica;
- **Produção oral**  
Comunicar informação pessoal elementar;  
Expressar-se com vocabulário simples em situações previamente organizadas;
- **Produção escrita**  
Legendar sequências de imagens;  
Preencher espaços lacunares em textos muito simples com palavras dadas;  
Escrever sobre si próprio de forma muito elementar;

<sup>3</sup> (Direção-Geral da Educação, 2018)

Escrever sobre as suas preferências de forma muito simples;

**Competência Intercultural:**

- Reconhecer realidades interculturais distintas  
Reconhecer elementos da sua própria cultura: identificar lugares e aspectos que são importantes para si e para a sua cultura;  
Reconhecer elementos da cultura anglo-saxónica.
- Sugestão de tópicos a serem trabalhados  
Identificar vocabulário relacionado com a alimentação;

**Competência Estratégica:**

- Comunicar eficazmente em contexto  
Valorizar o uso da língua como instrumento de comunicação, dentro e fora da sala de aula;  
Reformular a sua capacidade de comunicar, usando a linguagem corporal para ajudar a transmitir mensagens ao outro;  
Preparar, repetir e memorizar uma apresentação oral como forma de ganhar confiança e apresentar uma atividade *Show & Tell* à turma.
- Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos  
Revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, dando razões para justificar as suas conclusões;  
Demonstrar atitudes de inteligência emocional como, utilizando expressões como *please and thank you*;  
Planear, organizar e apresentar uma tarefa de pares ou trabalho de grupo;
- Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto  
Contribuir para projetos e tarefas de grupo interdisciplinares que se apliquem ao contexto e experiências reais do aluno, utilizando aplicações informáticas.
- Pensar criticamente  
Seguir um raciocínio bem estruturado e fundamentado e apresentar o seu próprio raciocínio ao/s outro/s, utilizando factos para justificar as suas opiniões;  
Refletir criticamente sobre o que foi dito, fazendo ao outro perguntas simples que desenvolvam a curiosidade.
- Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto  
Ouvir, ler e reproduzir histórias;  
Desenvolver e participar em projetos e atividades interdisciplinares.
- Desenvolver o aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem  
Participar numa reflexão e discussão no final da aula para identificar actividades associadas aos objectivos de aprendizagem e ao cumprimento dos mesmos.  
Realizar atividades simples de auto e heteroavaliação: grelhas de progressão de aprendizagem;

1. Lesson Plan

1.1. First Lesson Plan

1.1.1. Preparation, Research and Selection

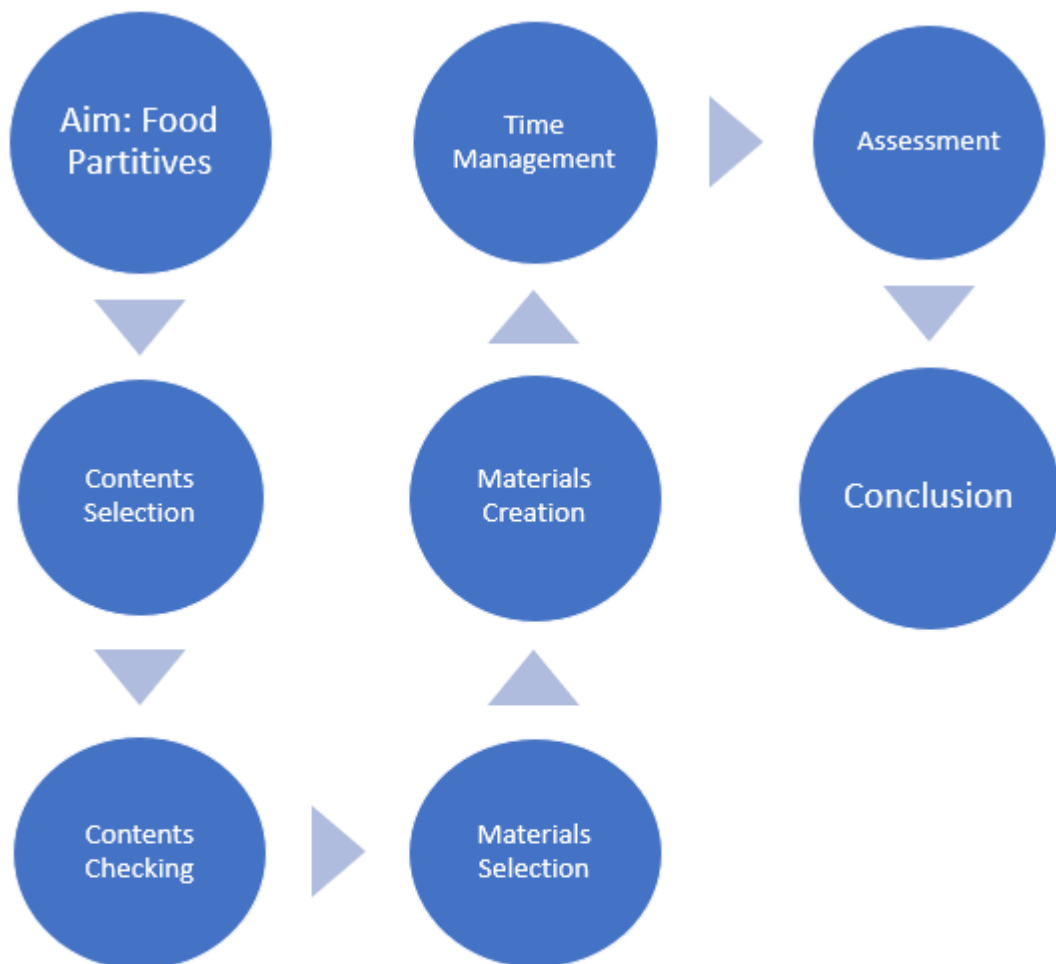


Figure 1

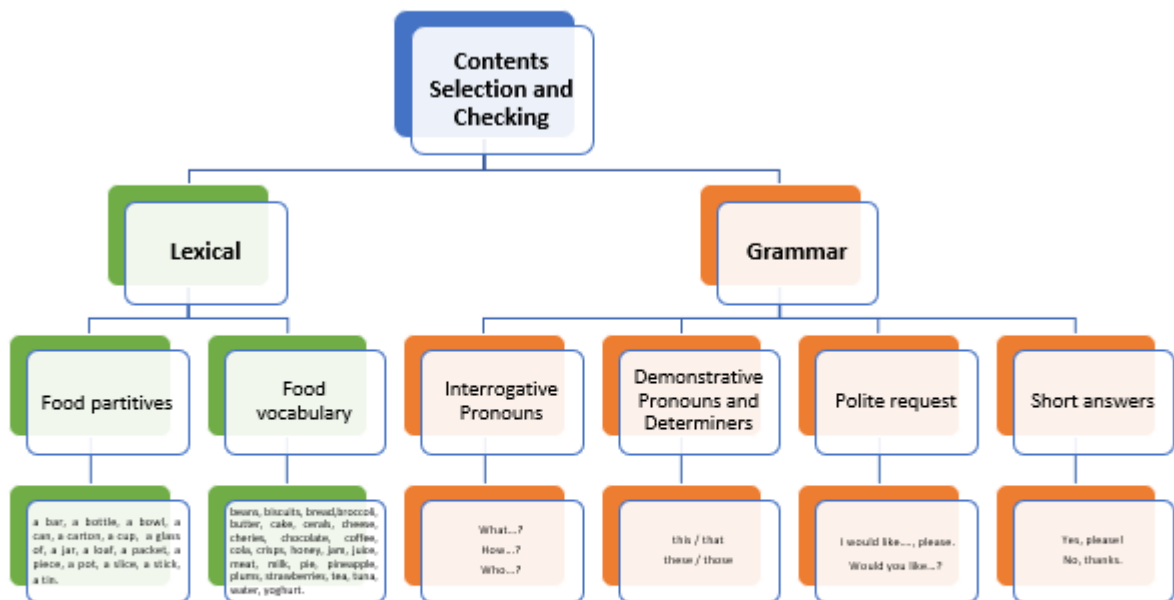


Figure 2

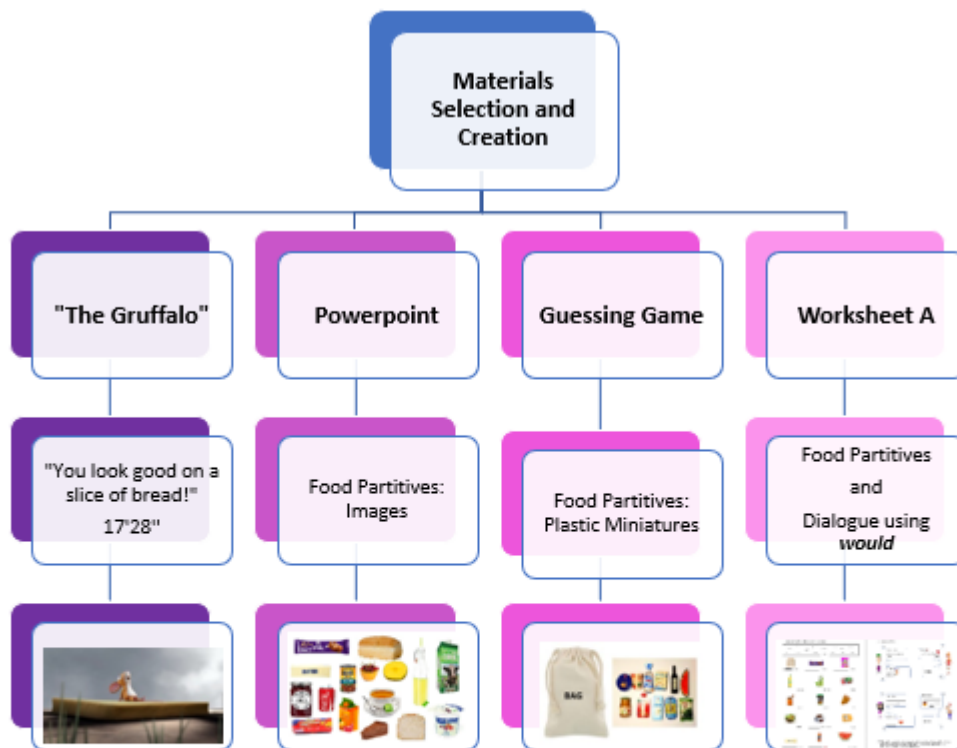


Figure 3

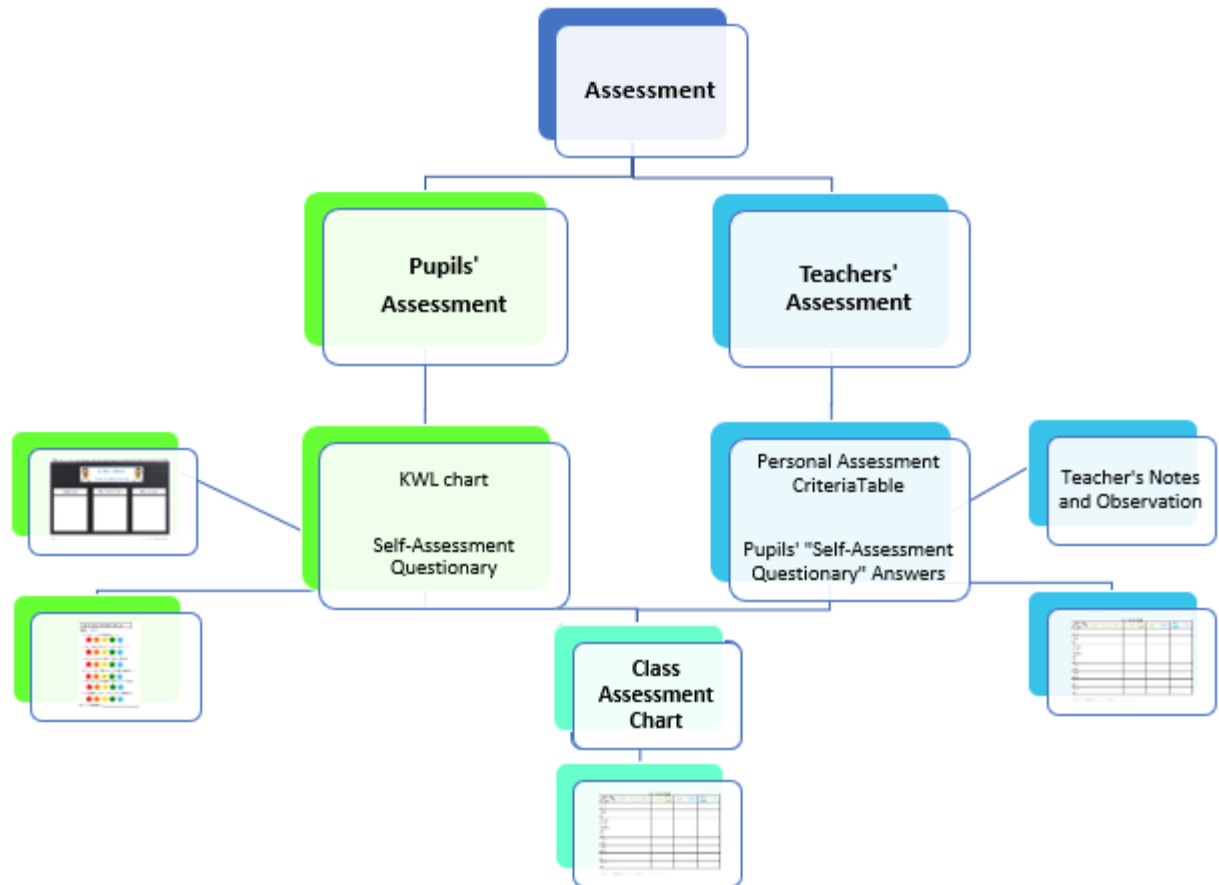


Figure 4

**First Lesson Plan****Unit 3 – Keeping Healthy****Date:** 11<sup>th</sup> January 2021**Pupils' Background:**

The Pupils already know:

- ✓ The names of some *fruit* and *vegetables* in Portuguese and in English;
- ✓ The names of some *drinks* and *beverages* in Portuguese and in English;
- ✓ The names of *food partitives* in Portuguese and in English;
- ✓ To ask questions in a polite manner using Would;
- ✓ To give complete answers using I would like...;
- ✓ To give short answers;
- ✓ To say *Thank you / Thanks* and Please;
- ✓ To distinguish *healthy* and *unhealthy* food and drinks;

**Summary:**

Keeping Healthy: Food Partitives.

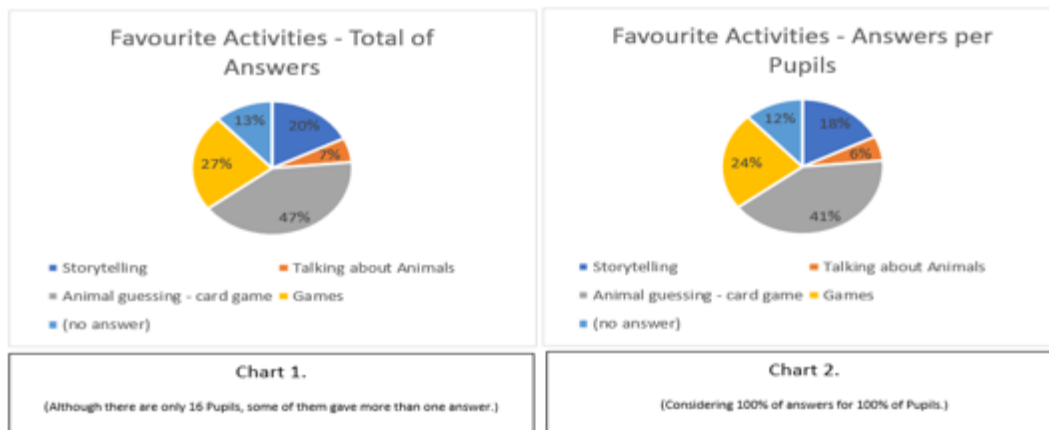
**Time:** 45 minutes**Introduction:**

In this lesson, Pupils will revise and learn some food partitives. They will also learn and revise some fruit and vegetables names, as well as some drinks and beverages.

The new vocabulary and expressions will be projected on the board (PowerPoint) and the pupil will listen to it and repeat it.

I do believe that learning is more significant and effective when we are having fun with the activities we are enrolled in. Creating a situation as real as possible of a true environment one is a challenge, but games, where we can defy the pupils and grow on them a healthy sense of competition mas it more dynamic and challenging. So I couldn't agree more with the statement by Cruz(Cruz, 2019) saying that learning contexts based on mechanical or abstract tasks, with little connection to the real world, are not very effective and fail to establish a true emotional connection between students and learning. Cruz (2018, p. 283) adds that these (hyper)sensory activities "transform the senses into channels of perception that activate, in turn, brain connections (...), giving students the opportunity to experience something, by better retaining the information they receive, through the manipulation and simulation of tasks in the surrounding reality. In fact, teachers with an innovative vocation have begun stepping forward onto playful and experiential approaches, by adapting their lesson format and offering their students true gamified experiences.

Based on the answers of self-assessment questionaries the Pupils filled in Unit 2, where they referred "Games" as their favourite activity (Chart 1 and Chart 2 below), I will try to integrate games in my Lesson Plans whenever I can.



Therefore, I created two games for this lesson:

**Game 1 - "Guessing Game":** the Pupils will be enrolled in a game where they have to take an object (food partitive/container) from a BAG and say what food partitive/container he/she has got. This way, they will use the new vocabulary and expressions, so they consolidate their learning. To help them in this activity, a checklist with food partitive/container names will be displayed on the board. There will be a chart to register their game results: 2 points if the Pupil says the *food partitive* without looking at the checklist on the board and 1 point if the Pupil looks at the checklist on the board. This chart will also work as an assessment record.

**Game 2 – "Matching Dialogue":** the Pupils will be given a card that matches with a card of another classmate. The purpose of the game is to create a dialogue between the students, so they practice the food partitives in a real funny context, since the food partitives/containers will be presented in images. For each *correct food partitive/container*, the pair gets 1 point (maximum of 2 points per dialogue). This chart will also work as an assessment record.

After Game 2, the Pupils will have to do exercises 1 and 2 in Worksheet A. This way, the Pupils will continue practicing the new vocabulary and expressions writing them. This Worksheet will work as study support of the new learning, since the Pupils can take it home with them or have it in their backpacks. For the dialogue in this Worksheet A, I will use some cartoon characters that the Pupils are familiar with: Candace, Isabella, Phineas and Ferb from *Phineas and Ferb*.

With these four activities, all the four basic skills are practiced in this lesson: Listening, Speaking, Reading and Writing.

Contents			
Concepts	Vocabulary	Strategies	Attitudes
<p><b>Lexical</b> Food <u>Partitives</u>; Fruit and <u>Vegetables</u>; Drinks and Beverages.</p> <p><b>Grammar</b> Asking questions about the topic, using Interrogative Pronouns (What, <u>How</u>, Who) and Auxiliary Verbs (Would (Will), Be, Do, Have got/Have);</p>	<p><b>Food Partitives/Containers:</b> . a bar <u>of</u>; . a bottle <u>of</u>; . a bowl <u>of</u>; . a can <u>of</u>; . a carton <u>of</u>; . a cup <u>of</u>; . a jar <u>of</u>; . a loaf <u>of</u>; . a packet <u>of</u>; . a piece <u>of</u>; . a pot <u>of</u>; . a slice <u>of</u>; . a tin <u>of</u>;</p> <p><b>Fruit:</b> . <u>orange</u>; . <u>pineapple</u>; . <u>cherries</u>; . <u>lemon</u>; . <u>watermelon</u>;</p> <p><b>Vegetables:</b> . <u>beans</u>; . <u>broccoli</u>; . <u>lettuce</u>;</p> <p><b>Food:</b> . <u>bread</u>; . <u>butter</u>; . <u>crisps</u>; . <u>yogurt</u>; . <u>cheese</u>; . <u>cake</u>; . <u>jam</u>; . <u>honey</u>; . <u>cabbage</u>; . <u>olive oil</u>; . <u>strawberries</u>; . <u>mustard</u>; . <u>mayonnaise</u>; . <u>cereal</u>; . <u>chocolate</u>; . <u>biscuits</u>; . <u>cookies</u>; . <u>chicken</u>; . peanut butter . <u>pizza</u>;</p> <p><b>Drinks and Beverages:</b> . <u>cola</u>; . orange juice; . lemonade; . milk; . <u>wine</u>; . <u>coffee</u>; . <u>tea</u>; . hot <u>chocolate</u>; . water;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Brainstorming</u>;</li> <li>▪ KWL <u>Chart</u>;</li> <li>▪ Repeating words/phrases/<u>expressions</u>;</li> <li>▪ Asking and answering questions, in order to use the new <u>vocabulary</u>;</li> <li>▪ Using Personal Interests to talk about the <u>subjects</u>;</li> <li>▪ Playing didactic <u>games</u>;</li> <li>▪ Discussing with the <u>Class</u>;</li> <li>▪ <u>Practicing</u>;</li> <li>▪ Self-Assessment <u>Sheet</u>;</li> <li>▪ Lesson Assessment Table.</li> </ul>	<p><u>Pupils</u> engagement in the classroom activities;</p> <p><u>Behaviour</u>;</p> <p><u>Autonomy</u>;</p> <p>Expressing <u>themselves</u>;</p> <p><u>Pupils</u> Interaction with their <u>Classmates</u> and the <u>Teacher</u>;</p> <p>Interest and respect towards the others.</p>

**Aims:**

To learn vocabulary, contents and structures about:

- Food Partitives/Containers;
- Fruit and Vegetables;
- Drinks/Beverages;
- Meals;

To use *would* in polite requests and offers;

To distinguish *healthy* and *unhealthy food*;

To develop the four Basic Skills: Listening, Speaking Reading, Writing;

To develop autonomy.

**Materials:**

- Computer;
- Flash drive pen;
- Projector;
- White/Black board;
- Internet;
- Markers;
- PowerPoint;
- KWL Chart;
- Bag with Partitive/Container Toys;
- Gaming Points - Charts;
- Self-Assessment sheets;
- Pen, pencil, rubber;
- Worksheet A;
- Flashcards with "Dialogue Game";
- Class Assessment Chart;

**Assessment:**

- ❖ Direct observation of Pupils' performing on ongoing activities;
- ❖ Continuous checking of the Pupils' understanding of the topics;
- ❖ Assess Pupils' listening, speaking, reading and writing skills;
- ❖ Assess Pupils' participation;
- ❖ Provide Pupils' interest and engagement in the activities;
- ❖ Provide feedback;
- ❖ Fill in a KWL Chart;
- ❖ Pupils self-assessment questionnaire;
- ❖ Class Assessment Table.


**Cross-curricular links:**


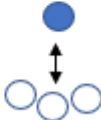
Science (Food and Drinks; Healthy and Unhealthy Food).

Math (Colours – review)

**21<sup>st</sup> Century Skills:**

Critical thinking, problem solving, interrogative questioning, curiosity, imagination, self-discipline, adaptability, initiative, oral communication, public speaking, listening.

Lesson Procedures:			
Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p><b>Step 0 – Greetings!</b></p> <p>Lesson starts with the Teacher greeting the Pupils, by saying and asking: “Hello! How are you today?” The Pupils’ examples of answers may be: “Hello!” or “Hi!” and “I’m fine!” or “I’m good”.</p> <p>Then the Pupils are presented a Table with their names and some fields they are going to be assessed for: Punctuality, Participation, Work in the Classroom, Work at <u>Home</u>, <u>Behaviour</u> and Week Balance, which is the result of the Pupils self-assessment and the Teacher’s assessment based on her notes.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Social Skill</p>	5’

<p><b>Step 1 – Warm-up and Brainstorming.</b></p> <p>The Pupils are asked if they remember about “The Gruffalo” movie or story. Then they are asked if they remember how the Gruffalo said he was going to eat the mouse – On a slice of bread. If necessary, the Teacher will help. After getting the correct answer, a Picture of the mouse on a slice of bread is displayed on the board.</p>  <p>Before moving to the next step, the Pupils are elicited about what a slice of bread is, to which they can answer using the Portuguese Language, and if it is something to eat or to drink. The answer “to eat” is expected.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Strategic Skill</p> <p>Listening Skill</p> <p>Speaking Skill</p>	3’
---	---	---	----

Then, the Pupils are given a sheet with a KWL chart and asked to write down in the first column simple words or phrases they know about food and healthy/unhealthy food. The “what I Want to know” and “what I Learned” columns will be filled in throughout the lessons and can even be filled at home, after each lesson.



At the end of this Unit 3 – Keeping Healthy, a compilation of the Pupils’ answers will be made and published on the Website <http://www.learningenglish.website/>, in this Class private area.

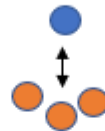
**Step 2 – Food Partitives/Containers.**



After the answer “slice of bread”, the Pupils are asked if they know how we call an entire bread. The answer “loaf of bread” is the correct answer.




Then, using PowerPoint, several food partitives/containers will be displayed and besides the image, the Pupils will hear the word/words and will be asked to repeat them.

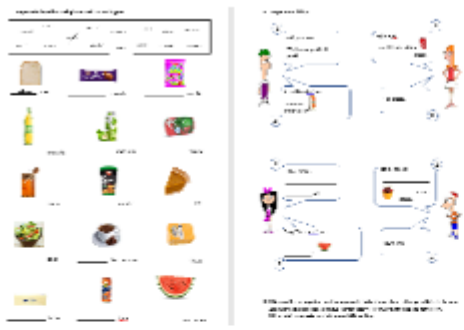
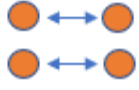
This exercise will help the Pupils to associate the images with the names of food partitives and, at the same time, practicing their listening, reading and speaking skills and pronunciation.


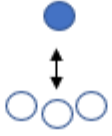


Language Skill  
 Learning Skill  
 Strategic Skill  
 Reading Skill  
 Listening Skill  
 Speaking Skill

5'

<p><b>Step 3 – Gaming Time! Let’s play the “Guessing Game”!</b></p>  <p>The Pupils are told they are going to play a game, and its rules are explained to them.</p> <p>There is a BAG with some pieces of food partitives/containers in it. The Pupils must get out a piece and say the name of the partitive food. If the Pupil says the name of the food partitive/container without looking at the checklist on the board, he/she gets 2 points. If the Pupil says the name of the food partitive/container but looks at the checklist on the board, he/she gets 1 point.</p> <p>This will allow the Teacher to check on the Pupils Learning and attention during Step 1.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Strategic Skill</p> <p>Speaking Skill</p> <p>(Reading Skill)</p>	<p>10'</p>
<p><b>Step 4 – Time to be polite!</b></p> <p>Taking one the food partitives/containers pieces, the Pupils are asked, what the Teacher has got in her hand. The Pupils will answer, for example, “a can of cola”. Then the Pupils are asked if they think “cola” is a healthy or unhealthy drink. They are expected to answer that cola is “an unhealthy drink”.</p> <p>Then, to prepare he Pupils for the next activity, the “Matching Game”, a dialogue between two characters is projected on the board. This dialogue is a simulation of someone asking for a drink or food and someone attending and taking notes of the request. A couple of Pupils will be asked to read it:</p> <p>A: _ What would you like to drink? B: _ I would like a can of cola, please. A: _ Sorry. There isn’t any cola. A: _ How about a carton of orange juice? Would you like some? B: _ Yes, please. /No, Thanks.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Strategic Skill</p> <p>Speaking Skill</p> <p>Reading Skill</p>	<p>5'</p>

<p><b>Step 5 – Game Time! Let’s play the “Matching Game”!</b></p> <p>After reading the displayed dialogue, the Pupils are told they are going to play another game: The “Matching Game”.</p> <p>Then, the game rules are explained to the Pupils:  Each Pupil will get a card that matches with a card of a classmate.  The Pupil asked to start has to say to the whole class “Who has got the card with colour X?”  After finding the match, the Pupil <u>has to</u> start the dialogue.  The cards of the game have the food partitive/container names replaced with images of food partitives.  The Pupil who says the food partitive/container name correctly gets 1 point. Each pair of Pupils can get 2 points.  This time there will be no checklist to help the Pupils.</p> <p>If there is enough time, the <u>Students</u> will be given <u>Worksheet A</u> relating to the topic <i>Food Partitives/Containers</i> and <i>Polite Requests and Offers</i> to do in the classroom. If there is not enough time, they will finish it at home.</p>  <p><b>Note:</b> It is almost certain that the <u>Students</u> will not have enough time to finish <u>Worksheet A</u>, but this <u>Worksheet A</u> will be given to them as a support material, which they can take home and finish it there, to practice and also to study outside the English Lesson.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Listening Skill</p> <p>Speaking Skill</p> <p>Reading Skill</p> <p>Writing Skill</p> <p>Social Skill</p>	<p><b>12'</b></p>
--	---	--	-------------------

<p><b>Step 6 – Resume of the Lesson and Goodbye!</b></p> <p>At end the lesson, the Pupils will be asked to give:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- an example of a food partitive/<u>container</u>;</li> <li>- one healthy food/<u>drink</u>;</li> <li>- one unhealthy food/drink.</li> <li>-</li> </ul> <p>The Pupils are asked to fill in the self-assessment sheet.</p>  <p>The Pupils will also be reminded of the KWL-Chart, so they keep filling it at home.</p> <p>Teacher closes the Lesson and says <i>Goodbye</i> to the Pupils.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Social Skill</p>	<p>5'</p>
--	---	---	-----------

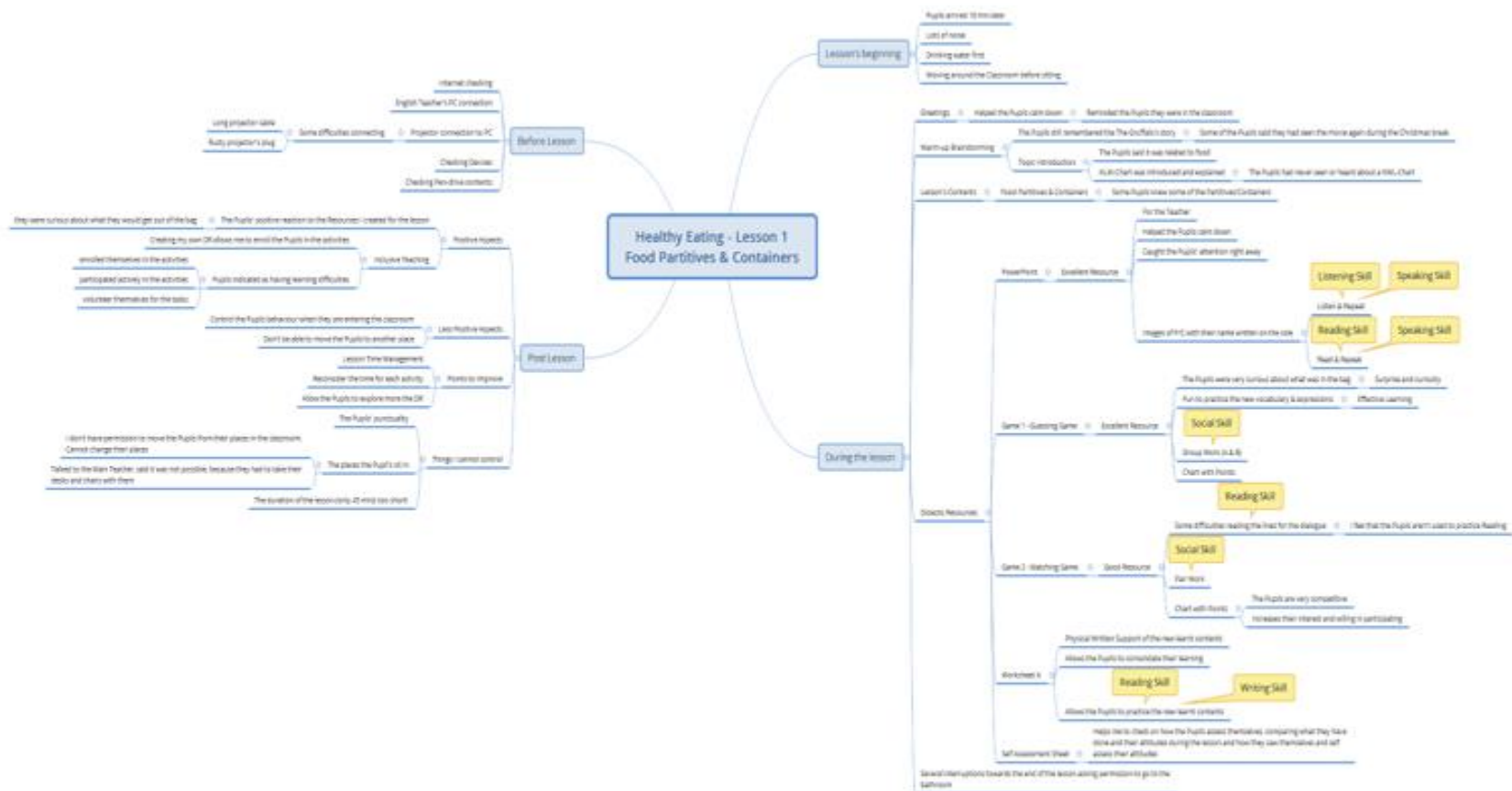


Figure 5

1.2. Second Lesson Plan

1.2.1. Preparation, Research and Selection

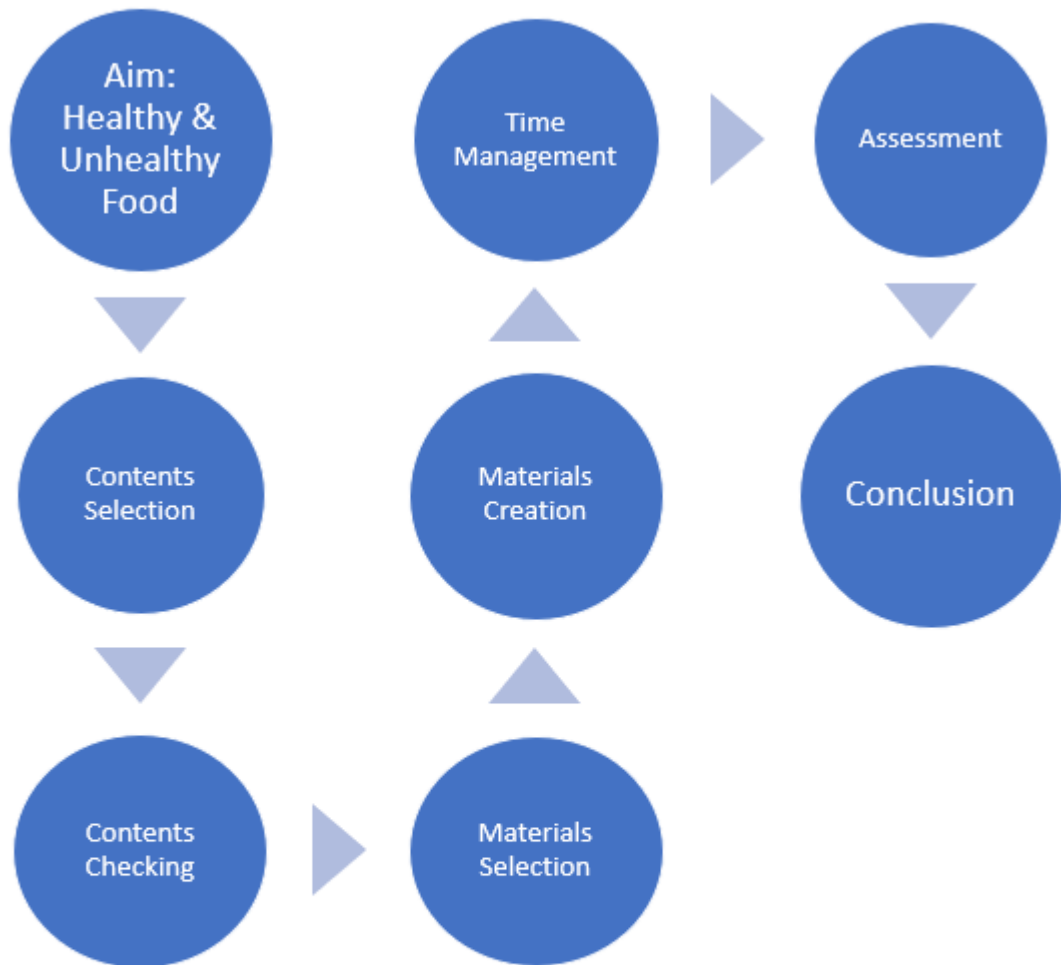


Figure 6

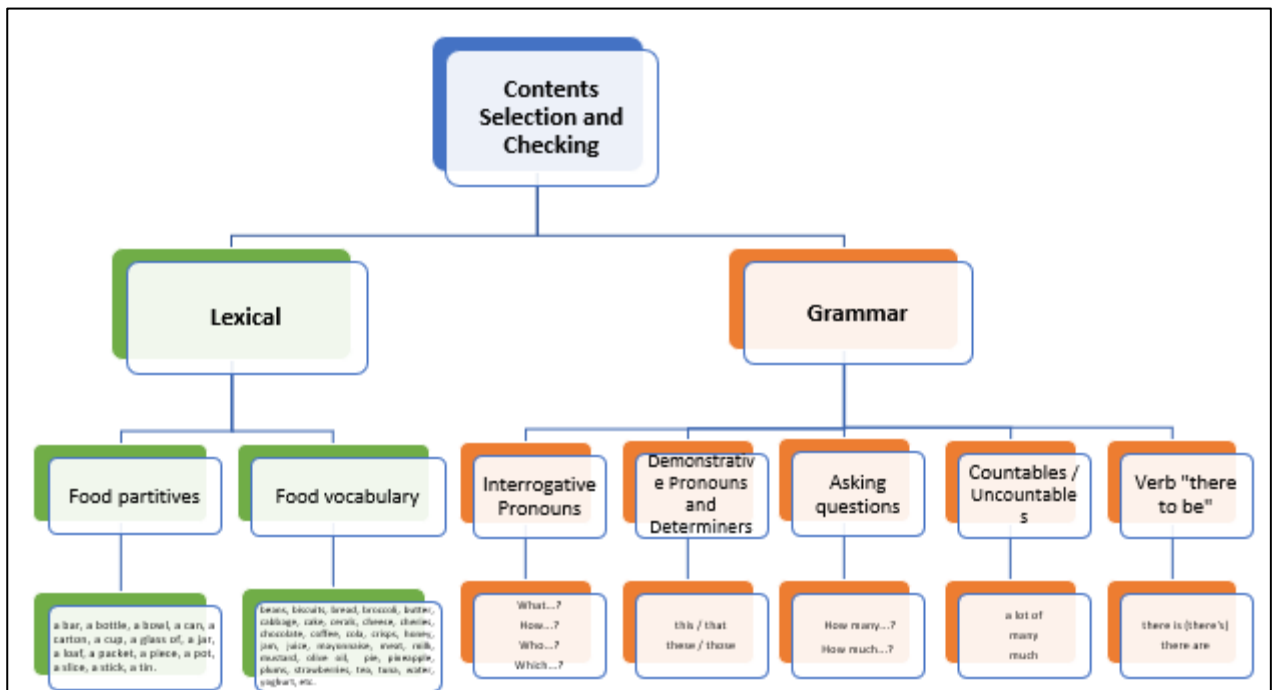
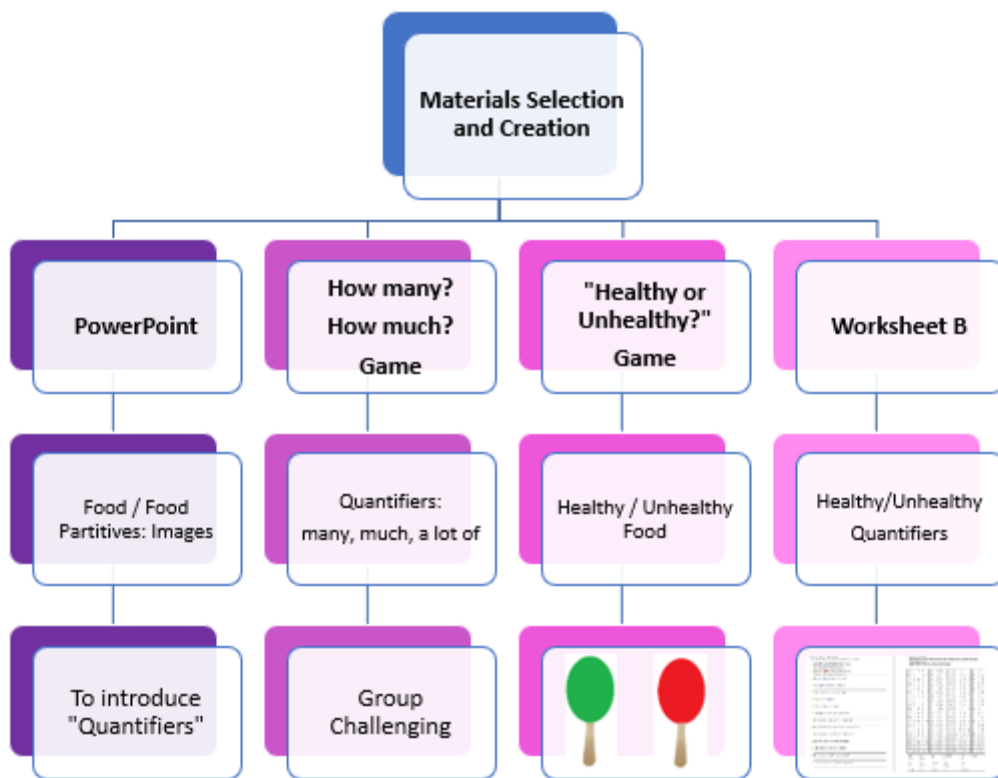


Figure 7



Second Lesson Plan – Unit 3 – Keeping Healthy *Figure 8*

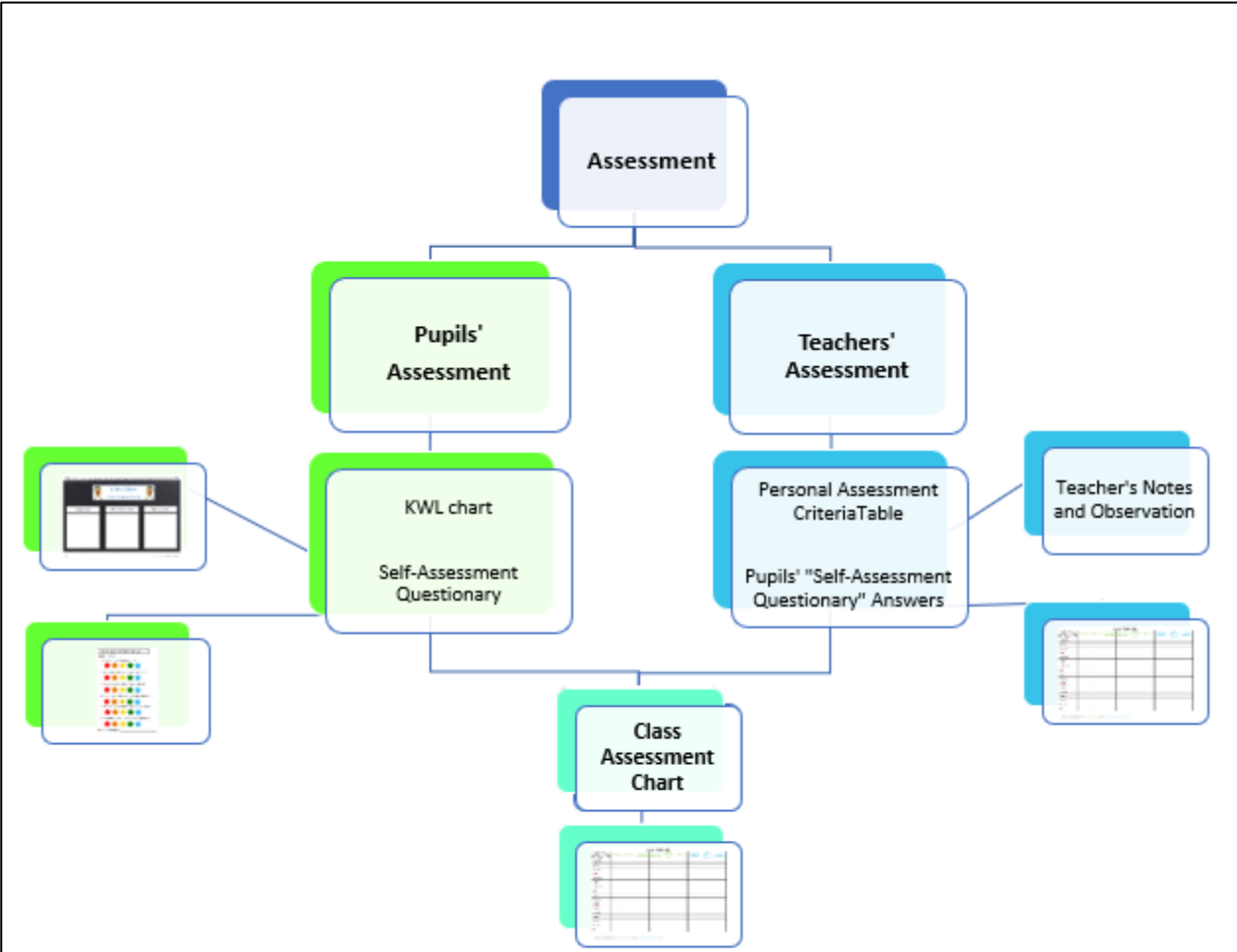


Figure 9

**Second Lesson Plan****Unit 3 – Keeping Healthy****Date:** 12<sup>th</sup> January 2021**Pupils' Background:**

The Pupils already know:

- ✓ The names of food partitives/containers;
- ✓ The names of some *fruit* and *vegetables* in Portuguese and in English;
- ✓ The names of some *drinks* and *beverages* in Portuguese and in English;
- ✓ To ask questions in a polite manner using Would;
- ✓ The meaning and use of the interrogative pronouns *How*, *What*, *Which*;
- ✓ To give complete answers using *I would like...*;
- ✓ To give short answers;
- ✓ To say *Thank you / Thanks* and *Please*;
- ✓ To distinguish *healthy* and *unhealthy* food and drinks;

**Summary:**

Keeping Healthy: Healthy and Unhealthy Food and Drink.

**Time:** 45 minutes**Introduction:**

In this lesson, Pupils will revise food partitives. They will also learn and revise some fruit and vegetables names, as well as some drinks and beverages.

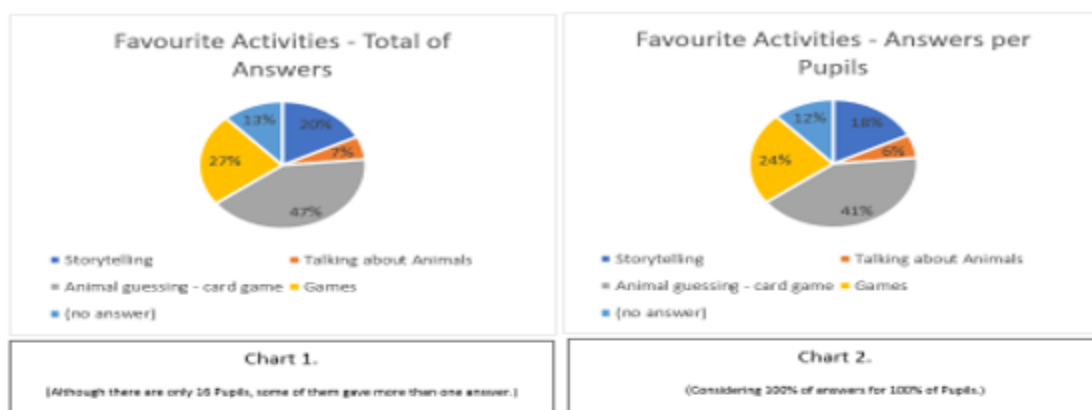
As for new vocabulary, expressions and grammar, the Pupils will learn and use lexical chunks relating Food and Quantifiers: *How many*, *How much*, *How many*, *much*, *many*, *a lot of*, *there is (there's)* and *there are*, *not many*, *not much*, *a few*. "So are chunks new grammar? To be precise, chunks themselves are not grammar but it has been argued that they provide raw data for the development of grammatical competence." (Selivan, 2018). Indeed, after having read and learnt more about *Lexical Chunks*, I do believe they can make it easier for the Pupils to learn and use using *Lexical Chunks*. So, what are chunks? Davis et al. (Davis & Kryszewska, 2012) say they are: Not grammar. Not words. Word partnerships. Lexical density. Fixed expressions. Bits and pieces. Chunks. These examples show that it is perfectly possible (and *usual* in spoken English) to express a message with lexical chunks rather than full grammatical sentences. *Lexical Chunks* make it easier to understand, learn and use a Language and can become a teacher's best ally. Naturally, there must be a context and if we want our Pupils to learn and use these *Chunks* to communicate, we must create the context, i.e., we must come out with real situation simulations, being it with the help of songs, videos, games or whatever we come up with and develop to create and offer our Pupils the best learning experience. As Davis, et. al (Davis & Kryszewska, 2012) state, chunks relieve the cognitive effort and increase naturalness. Selivan (Selivan, 2018) asks "Why don't chunks feature more prominently in ELT methodology?" and answers that Coursebooks tend to separate grammar and vocabulary, with occasional pages devoted to functional language (suggesting, apologizing, inviting, etc. Indeed, Coursebooks were created for masses, leading us to think that all Pupils learn the same way. In fact, all Pupils are equal in the way they must be treated as equal but concerning learning they are so different. When creating didactic resources to simulate "real situations", a Teacher that knows and concerns about his/her Pupils, knows what the best for his/her Pupils is. When creating didactic resources, a Teacher knows how to integrate all the Pupils in the action, despite they are so different, but they all will be enrolled.

The new vocabulary and expressions (*Lexical Chunks*) will be projected on the board (PowerPoint) and the Pupils will be challenged to ask their Classmates questions they have to answer with the information that is on the pictures, so they use the new *Chunks*. Selivan (Selivan, 2018) also states that chunks seem to be the most likely candidates for items of learning, rather than individual words or discrete grammar rules. Vocabulary should be taught in chunks because exposure to surrounding language (co-text) is of such great importance.

I do believe that learning is more significant and effective when we are having fun with the activities that we are enrolled in. Creating a situation as real as possible of a true environment one is a challenge, but games, where we can defy the pupils and grow on them a healthy sense of competition mas it more dynamic and challenging. So, I couldn't agree more with the statement:

*Learning contexts based on mechanical or abstract tasks, with little connection to the real world, are not very effective and fail to establish a true emotional connection between students and learning. Cruz (2018, p. 283) adds that these (hyper)sensory activities “transform the senses into channels of perception that activate, in turn, brain connections (...), giving students the opportunity to experience something, by better retaining the information they receive, through the manipulation and simulation of tasks in the surrounding reality. In fact, teachers with an innovative vocation have begun stepping forward onto playful and experiential approaches, by adapting their lesson format and offering their students true gamified experiences. (Cruz, 2019)*

Hence, based on the answers of self-assessment questionnaires the Pupils filled in Unit 2, where they referred “Games” as their favourite activity (see Chart 1 and Chart 2 below), I have decided to include games also in this lesson.



Therefore, the Pupils will play two games I have created for this lesson, so they can learn and practice the new contents:

**Game 1 - “How many/much is/are there?”:** the Pupils will be enrolled in a game where they have to look at an image (food/drink/food partitive) an ask a classmate How many/much is/are there? The classmate must answer using quantifiers: many, much, a lot, a few. This will be an oral activity. This way, they will use the new vocabulary and expressions (*Lexical Chunks*), so they consolidate their learning. To make it more challenging, there will be a chart to register their game results: 1 point if the Pupil uses the correct quantifier in the question and one point if the Pupil uses the correct quantifier in the answer. This chart will also work as an assessment record.

**Game 2 – “Healthy or Unhealthy?”:** the Pupils will be given a green and a red sign paddle. Then, pictures of healthy/unhealthy food will be displayed on the board and the Pupils will have to show the green sign paddle for healthy food and a red sign paddle for unhealthy food. For each correct answer, the Pupils will get 1 point. The points will be registered in a chart. This chart will also work as an assessment record.

After Game 2, the Pupils will create a *Poster* with de images/pictures of food and drink and food partitives. The *Poster* will be displayed in the Classroom wall.

With these four activities, three of the four basic skills are practiced in this lesson: Listening, Speaking and Reading.

Contents			
Concepts	Vocabulary	Strategies	Attitudes
<p><b>Lexical</b> Food <u>Partitives</u>; Fruit and <u>Vegetables</u>; Drinks and Beverages.</p> <p><b>Grammar</b> Asking questions about the topic, using Interrogative Pronouns (What, <u>How</u>, Who) and Auxiliary Verbs (Would (Will), Be, Do, Have got/Have);</p> <p>Verb There to be: . There is (there's); . There are.</p> <p>Quantifiers: . <u>many</u>; . <u>much</u>; . a lot <u>of</u>; . a few.</p>	<p><b>Food Partitives/Containers:</b> . a <u>bar</u>; . a <u>bottle</u>; . a <u>bowl</u>; . a <u>can</u>; . a carton; . a jar; . a loaf; . a <u>packet</u>; . a <u>piece</u>; . a <u>pot</u>; . a <u>slice</u>; . a <u>cup</u>; . a <u>tin</u>;</p> <p><b>Fruit:</b> . <u>apple</u>; . avocado . <u>banana</u>; . <u>blueberries</u>; . <u>cherries</u>; . dragon <u>fruit</u>; . <u>grapes</u>; . <u>grapefruit</u>; . <u>kiwi</u>; . <u>Lemon</u>; . <u>Lime</u>; . <u>mango</u>; . <u>melon</u>; . <u>nectarine</u>; . <u>orange</u>; . <u>papaya</u>; . <u>passionfruit</u>; . <u>peach</u>; . <u>pear</u>; . <u>pineapple</u>; . <u>plum</u>;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Brainstorming</u>;</li> <li>▪ KWL <u>Chart</u>;</li> <li>▪ Repeating words/phrases/<u>expressions</u>;</li> <li>▪ Asking and answering questions, in order to use the new <u>vocabulary</u>;</li> <li>▪ Using Personal Interests to talk about the <u>subjects</u>;</li> <li>▪ Playing didactic <u>games</u>;</li> <li>▪ Discussing with the <u>Class</u>;</li> <li>▪ <u>Practicing</u>;</li> <li>▪ Filling in a Self-Assessment Sheet;</li> </ul>	<p><u>Pupils</u> engagement in the classroom activities;</p> <p><u>Behaviour</u>;</p> <p><u>Autonomy</u>;</p> <p>Expressing <u>themselves</u>;</p> <p><u>Pupils</u> Interaction with their <u>Classmates</u> and the <u>Teacher</u>;</p> <p>Interest and respect towards the others.</p>

	<p>- pomegranate  <u>-raspberry;</u>  <u>-strawberry;</u>  <u>-watermelon;</u>  <b>Vegetables:</b>  <u>-beans;</u>  <u>-beetroot;</u>  <u>-broccoli;</u>  <u>-cabbage;</u>  <u>-carrot;</u>  <u>-cauliflower;</u>  <u>-celery;</u>  <u>-cucumber;</u>  <u>-eggplant;</u>  <u>-garlic;</u>  <u>-ginger;</u>  <u>-leek;</u>  <u>-lettuce;</u>  <u>-onion;</u>  <u>-peas;</u>  <u>-pepper;</u>  <u>-potato;</u>  <u>-pumpkin;</u>  <u>-spinach;</u>  <u>-tomato;</u>  <u>-turnip;</u>  <u>-zucchini;</u>  <b>Food:</b>  <u>-bread;</u>  <u>-biscuits;</u>  <u>-butter;</u>  <u>-cake;</u>  <u>-cereal;</u>  <u>-cheese;</u>  <u>-chicken;</u>  <u>-chocolate;</u>  <u>-cookies;</u>  <u>-crisps;</u>  <u>-eggs;</u>  <u>-fish;</u>  <u>-honey;</u>  <u>-jam;</u>  <u>-mayonnaise;</u>  <u>-meat;</u>  <u>-mustard;</u>  <u>-olive oil;</u>  <u>-pizza;</u>  <u>-yogurt;</u>  <b>Drinks and Beverages:</b>  <u>-coffee;</u>  <u>-cola;</u>  <u>-hot chocolate;</u>  <u>-lemonade;</u>  <u>-milk;</u>  <u>-orange juice;</u>  <u>-tea;</u>  <u>-water;</u></p>		
--	---	--	--

**Aims:**

To revise vocabulary, contents and structures about:

- Food Partitives/Containers;
- Fruit and Vegetables;
- Drinks/Beverages;
- Meals;

To ask questions using *How many/much*;

To answer questions using *many, much, a lot of*;

To distinguish *healthy* and *unhealthy food*;

To develop Basic Skills: Listening, Speaking, Reading, Writing;

To develop autonomy.

**Materials:**

- Computer;
- Flash drive pen;
- Projector;
- White/Black board;
- Internet;
- Markers;
- PowerPoint;
- KWL Chart Sheets;
- Gaming Points Charts;
- Self-Assessment sheets;
- Pen, pencil, rubber;
- Worksheet B;
- Green and Red Sign Paddles;
- Class Assessment Chart;

**Assessment:**

- ❖ Direct observation of Pupils' performing on ongoing activities;
- ❖ Continuous checking of the Pupils' understanding of the topics;
- ❖ Assess Pupils' listening, speaking, reading and writing skills;
- ❖ Assess Pupils' participation;
- ❖ Provide Pupils' interest and engagement in the activities;
- ❖ Provide feedback;
- ❖ Fill in a KWL Chart;
- ❖ Pupils self-assessment questionnaire;
- ❖ Class Assessment Table.


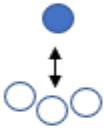

**Cross-curricular links:**



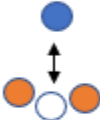
Science (Food and Drinks; Healthy and Unhealthy Food);


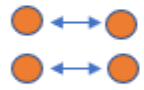

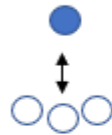
Maths (Numbers).

**21<sup>st</sup> Century Skills:**

Critical thinking, problem solving, interrogative questioning, curiosity, imagination, self-discipline, adaptability, initiative, oral communication, public speaking, listening; creative.

Lesson Procedures:			
Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p><b>Step 0 – Greetings</b></p> <p>Lesson starts with the Teacher greeting the Pupils, by saying and asking: “Hello! How are you today?” The Pupils’ examples of answers may be: “Hello!” or “Hi!” and “I’m fine!” or “I’m good”.</p> <p>Then the Pupils are reminded of the Table with their names and some fields they are going to be assessed for: Punctuality, Participation, Work in the Classroom, Work at Home, Behaviour and Week Balance, which is the result of the Pupils self-assessment and the Teacher’s assessment based on her notes.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Social Skill</p>	2'
<p><b>Step 1 – Warm-up and Brainstorming</b></p> <p>The Pupils are asked if they can help the Teacher remember, what they have talked about in the previous Lesson. The answers <i>food, drink, fruit, food partitives/containers</i> are expected.</p> <p>This will allow to check on the Pupils learning and using the new vocabulary and expressions that they had learnt the previous lesson.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Strategic Skill</p> <p>Speaking Skill</p>	3'
<p><b>Step 2 – Learning using Lexical Chunks to learn Quantifiers!</b></p> <p>After coming out with a couple of correct answers about what had been talked about in the previous lesson, the Pupils are shown some of the pictures they saw in the previous lesson having to identify them, so the Teacher can check on the Pupils learning.</p> <p>Then, some new pictures of food and drink and food partitives are introduced. The Pupils are expected to identify them. After having identified them, the expressions <i>How many, How much, many, much, a lot of</i> will be introduced.</p> <p>The Pupils understanding of the new <i>lexical chunks</i> is checked by the Teacher. The Pupils can explain their meaning using their Mother Language: Portuguese.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Strategic Skill</p> <p>Reading Skill</p> <p>Listening Skill</p> <p>Speaking Skill</p>	10'

<p><b>Step 3 – Gaming Time! Let’s play the “How many/ How much” Game!</b></p> <p>The Pupils are told they are going to play a game, and its rules are explained to them.</p> <p>An image will be displayed and next to it there will be the question, having the Pupil (from Team A) who will ask it to choose the correct word.</p> <p>Example:</p> <p>How many / <u>much</u> bottles of lemonade are there?</p> <p>The Pupil must choose “many” to have it right and get 1 point.</p> <p>The Pupil (from Team B) that <u>has to</u> answer this question must count the number of bottles and say how many are there. The Pupil who has just answered the question will ask the next question.</p> <p>This will allow the Teacher to check on the Pupils Learning and attention during Step 2.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Strategic Skill</p> <p>Speaking Skill</p> <p>(Reading Skill)</p>	<p>15'</p>
<p><b>Step 4 – Healthy or Unhealthy Game!</b></p> <p>After having played the previous game, the Pupils are shown a picture of a food partitive that they have got to identify.</p> <p>After having identified it, the Pupils will receive a Green and Red Sign Paddle and are told they are going to play the “Healthy or Unhealthy” Game.</p> <p>The rules are explained to them:</p> <p>A picture will be projected on the <u>board</u> and they have to answer showing at the same time the Green side of the Sign Paddle, if it is Healthy, and the Red side of the Paddle, if it is Unhealthy.</p> <p>The use of the Sign Paddles will make it possible for the Teacher to check if the Pupils can distinguish healthy from unhealthy food and to check that every Pupil is participating and paying attention, since they all <u>have to</u> show their Sign Paddles.</p> 		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Strategic Skill</p> <p>Speaking Skill</p> <p>Reading Skill</p>	<p>5'</p>

<p><b>Step 5 –Time to practice!</b></p> <p>To check on the Pupils learning of the new contents, they are asked to answer some exercises. The Pupils will be given Worksheet B, so they can practice.</p>  <p><b>Note:</b> It is almost certain that the <u>students</u> will not have enough time to do Worksheet B, but this Worksheet B will be given to them as a support material, which they can take home and finish it there, to practice and to study outside the English Lesson.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Reading Skill</p> <p>Speaking Skill</p> <p>Listening Skill</p> <p>Social Skill</p>	<p>5'</p>
<p><b>Step 6 – Resume of the Lesson and Goodbye!</b></p> <p>At end the lesson, the Pupils will be asked to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- give an example using <u>quantifiers</u>;</li> <li>- give an example of a food partitive/<u>container</u>;</li> <li>- give an example of a healthy <u>food</u>;</li> <li>- give an example of an unhealthy <u>food</u>;</li> </ul> <p>The Pupils are asked to fill in the self-assessment sheet.</p>  <p>The Pupils will also be reminded of the KWL-Chart, so they keep filling it at home.</p> <p>Teacher closes the Lesson and says <i>Goodbye</i> to the Pupils.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Social Skill</p>	<p>5'</p>

1.2.1. Post Lesson Personal Reflection, Analysis, Observation and Comment

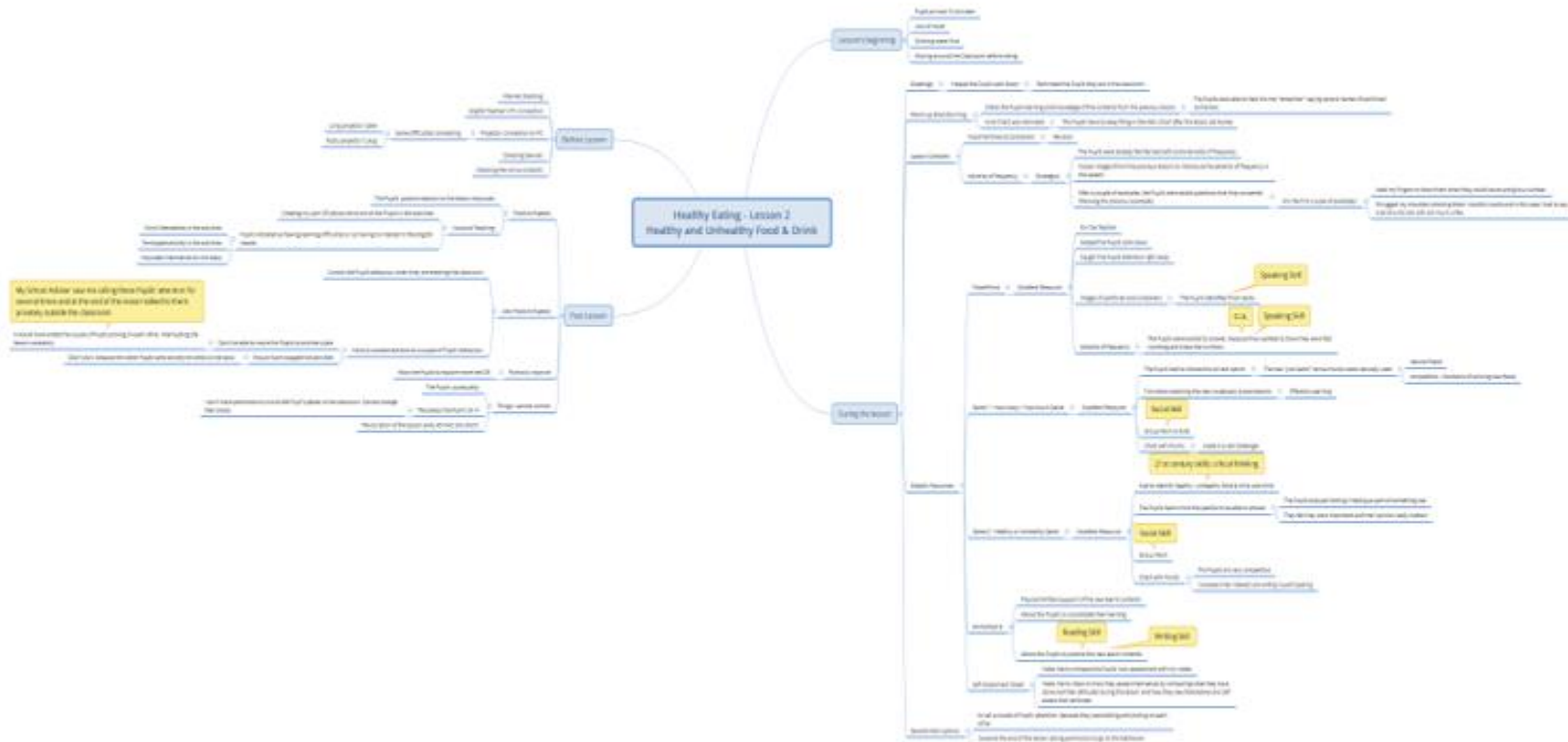


Figure 10

1.3. Third Lesson Plan

1.3.1. Preparation, Research and Selection

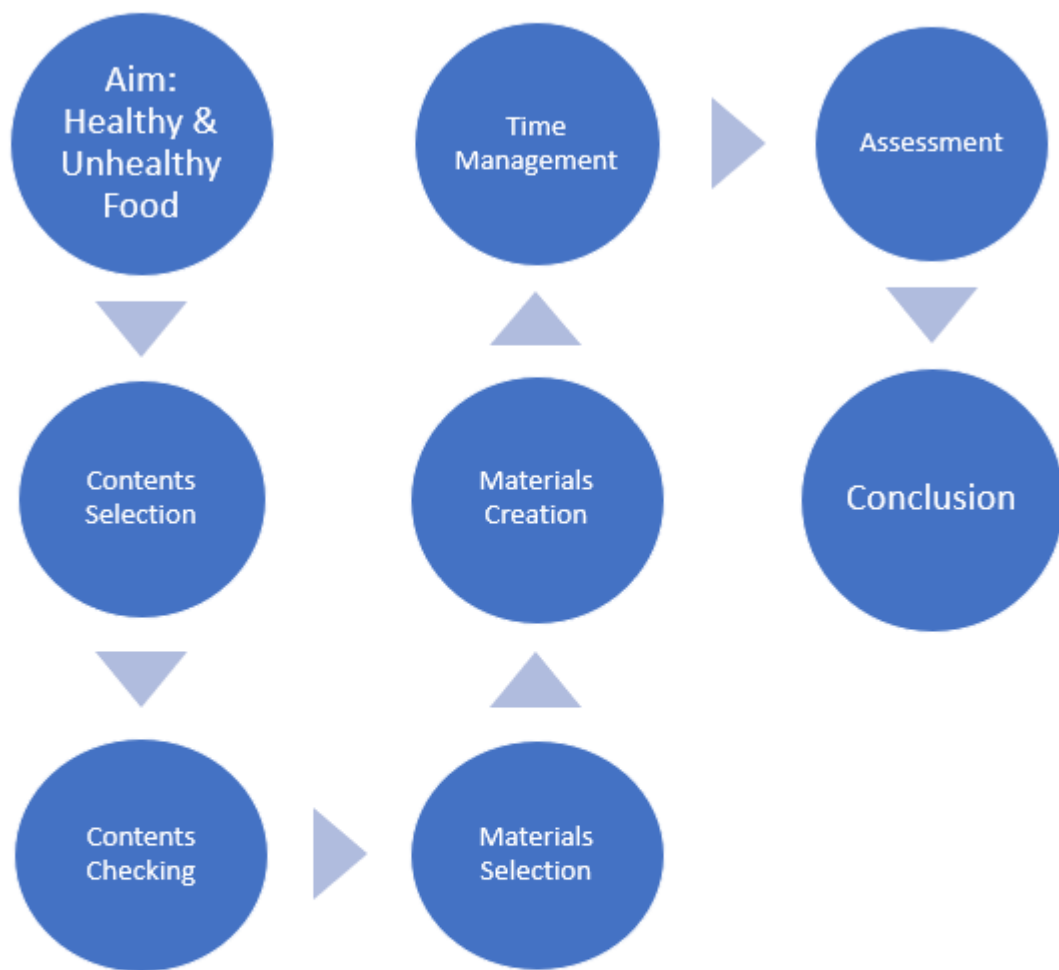


Figure 11

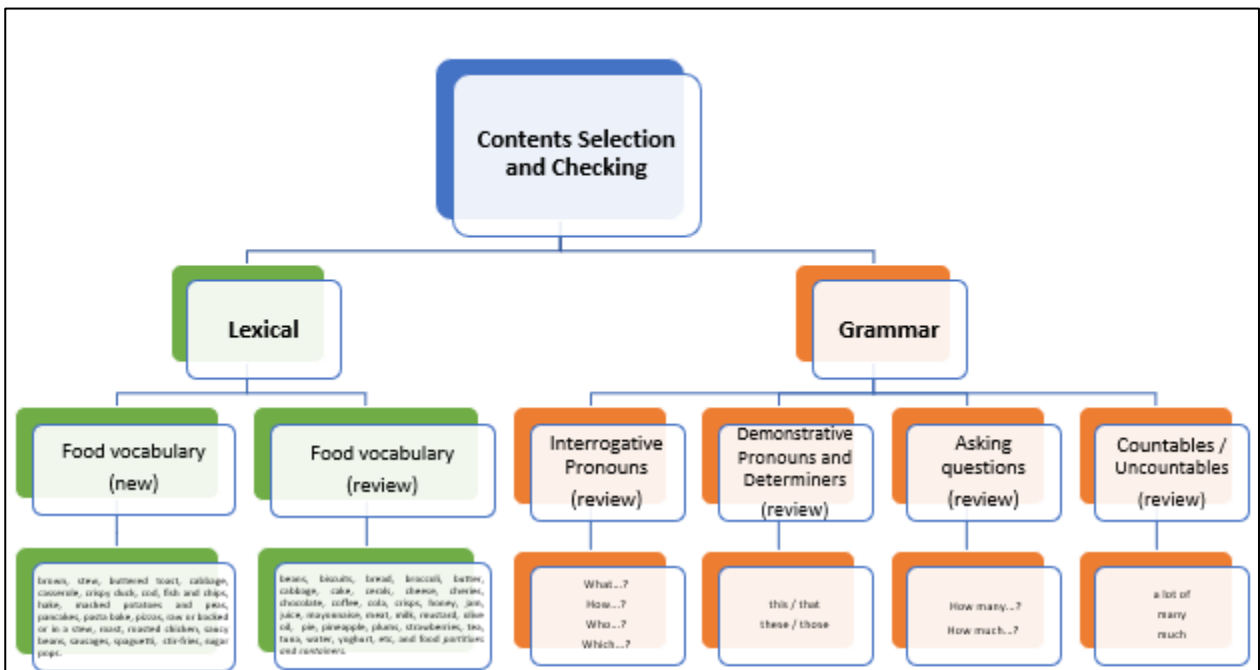
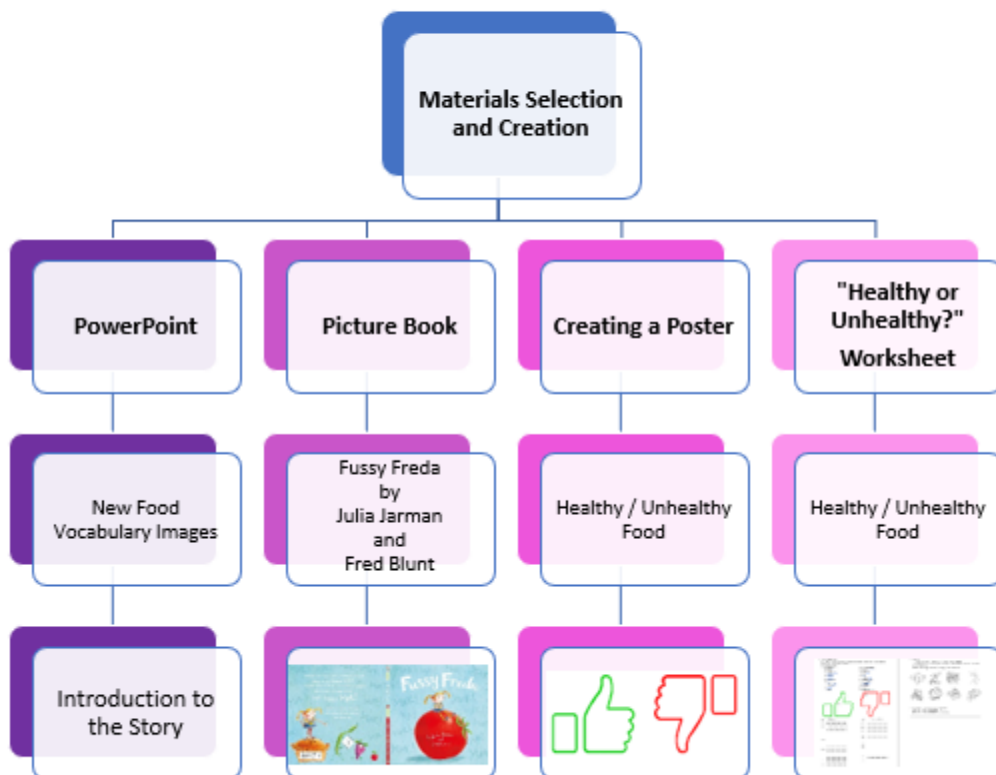


Figure 12



Third Lesson Plan – Unit 3 – Keeping Healthy Figure 13

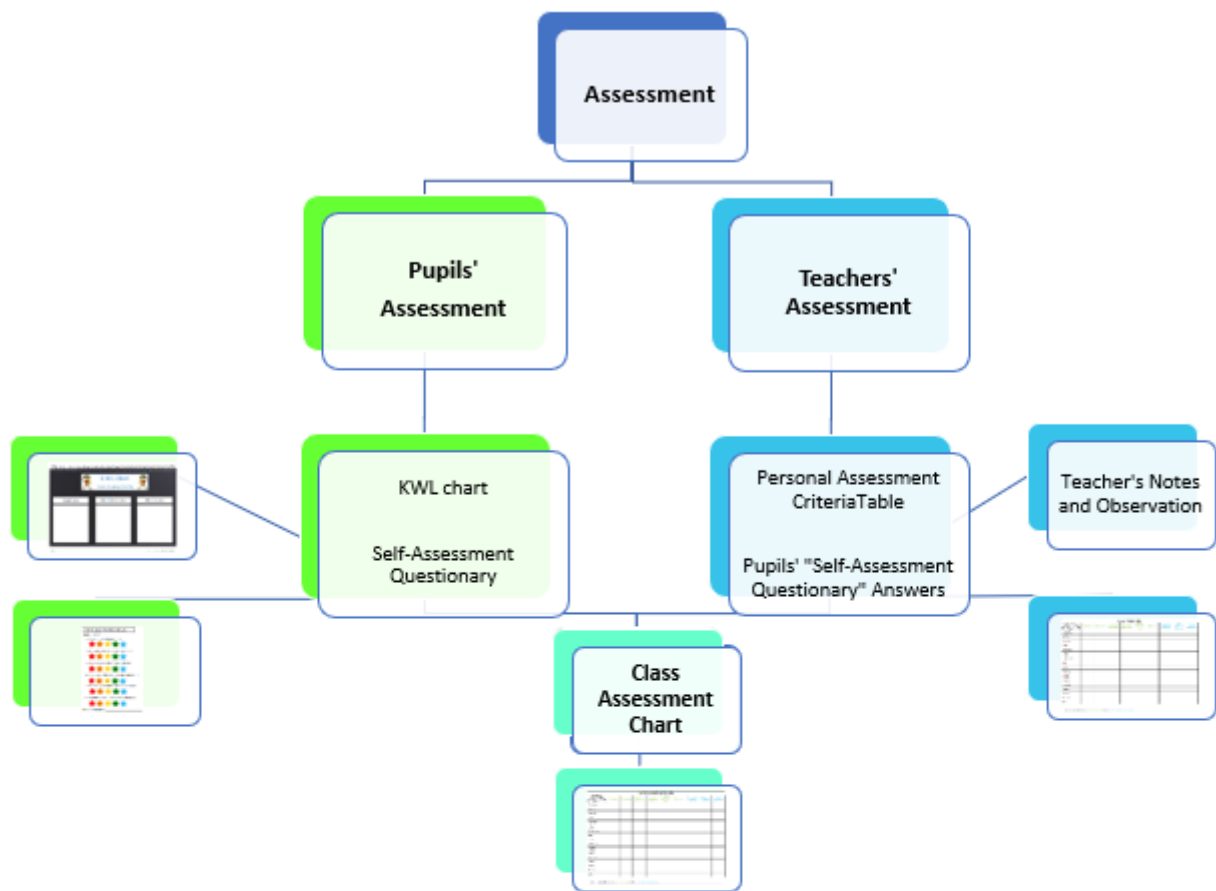


Figure 14

**Third Lesson Plan****Unit 3 – Keeping Healthy****Date:** 13<sup>th</sup> January 2021**Student's Background:**

The Pupils already know:

- ✓ How to use *Quantifiers* – *How many, How much, many, much, a lot;*
- ✓ The names of food partitives and containers;
- ✓ The names of some *fruit* and *vegetables* in Portuguese and in English;
- ✓ The names of some *drinks* and *beverages* in Portuguese and in English;
- ✓ The name of some meals and dishes in Portuguese and in English;
- ✓ How to ask questions in a polite manner using Would;
- ✓ The meaning and use of the interrogative pronouns *How, What, Which*;
- ✓ How to give complete answers using *I would like...*;
- ✓ How to give short answers;
- ✓ How to say *Thank you / Thanks* and Please;
- ✓ How to distinguish *healthy* and *unhealthy* food and drinks;

**Summary:**Storytelling – Picture Book *Fussy Freda*.

Keeping Healthy: Healthy and Unhealthy Food and Drink.

**Time:** 45 minutes

**Introduction:**

In this lesson, the Pupils will be read a Story from the picture book *Fussy Freda*<sup>1</sup>.

The Pupils will listen to this story about a character, *Fussy Freda*, and her relation to Food. This book has a focus on the topic of this Unit 3 – Keeping Healthy and its most of its lexical and detailed vocabulary is of the Pupils acquaintance. Overall, this a *Teaching story*.

I have chosen a story for this lesson, because, as Pinter (Pinter, 2019) says, that children at an EFL class will listen to a variety of texts and, above all, to their teacher talking, singing, chanting, dramatizing dialogues, giving instructions and telling stories.

Since singing and chanting are not my best, they will listen to a story. Pinter (Pinter, 2019) also states that as children listen, they are engaged in working out what is going on, and for some of the time they may choose to remain silent and just absorb the language. Of course, they do not necessarily understand every word the teacher says, but most children will be able to work out the meaning from the context, the gestures, and the visual aids.

When reading this picture book, *Fussy Freda*, to prepare myself, to prepare the lesson and the didactic resources I am going to use, I was imagining the Pupils listening to this story and I imagined the silence in the classroom and the expressions on their faces wanting to know what was going to happen to the story main character *Fussy Freda*.

I have chosen this Picture Book, *Fussy Freda*, with this specific story, because, as Wright (Wright, 2015) says, the story must be a story the teller likes, because to tell it well, you must like it or value it in some way and that it must be a story that engages children and that they can understand it enough to enjoy.

The Pupils are familiarized with most of the vocabulary of this book, but, most of all, as Wright (Wright, 2015) states, the story has to offer the children a rich experience of values, perceptions, and behaviours, and provides a rich starting point for cross-curricular or topic work.

*Storytelling* will also enable the practice of two *Basic Skills*: Listening and Speaking, since the Pupils always want to participate, tell to and share with the Teacher and the Classmates, what they know and remember about the story, emphasising what was more important for each one of them, making the whole experience richer, because the way each one of them will “feel” the story will be different.

When I was reading this story, and even more convinced after having read it, I saw a wide range of resources and the linking line between the contents of the previous two lessons and this one and the following ones. For this lesson, the story’s vocabulary concerning *Food*, will be the connecting point for the creation of a *Poster*. In this *Poster*, the Pupils will have to decide and sometimes justify whether a type of food is healthy or unhealthy. Some are easy and there will be no argue about that, but some will depend on the Pupils’ experience.

With this activity, some of the 21<sup>st</sup> century skills, also part of a CLIL approach and of the School’s Project, will be present: communication in languages (Portuguese and English), critical thinking, collaboration, creativity and problem solving.

Due to the pandemic times and the safety measures associated, the collaboration will exist when it is possible.

---

<sup>1</sup> (Jarman & Blunt, 2018)

Contents			
Concepts	Vocabulary	Strategies	Attitudes
<p><b>Lexical</b>            Food <u>Partitives</u>;            Fruit and <u>Vegetables</u>;            Drinks and Beverages.</p> <p><b>Grammar</b>            Asking questions about the topic, using Interrogative Pronouns (What, <u>How</u>, Who) and Auxiliary Verbs (Would (Will), Be, Do, Have got/Have);</p> <p>Verb There to be:            . There is (there's);            . There are.</p> <p>Quantifiers:            . <u>many</u>;            . <u>much</u>;            . a lot of;            . a few.</p>	<p><b>Food Partitives:</b>            . a <u>bar</u>;            . a <u>bottle</u>;            . a <u>bowl</u>;            . a <u>can</u>;            . a <u>carton</u>;            . a <u>jar</u>;            . a <u>loaf</u>;            . a <u>packet</u>;            . a <u>piece</u>;            . a <u>pot</u>;            . a <u>slice</u>;            . a <u>cup</u>;            . a <u>tin</u>;</p> <p><b>Fruit:</b>            . <u>apple</u>;            . avocado            . banana            . blueberries;            . cherries;            . dragon fruit;            . grapes;            . grapefruit;            . kiwi;            . Lemon;            . Lime;            . mango;            . melon;            . nectarine;            . orange;            . papaya;            . passionfruit;            . peach;            . pear;            . pineapple;            . plum;            . pomegranate            . raspberry;            . strawberry;            . watermelon;</p> <p><b>Vegetables:</b>            . beans;            . beetroot;            . broccoli;            . cabbage;            . carrot;            . cauliflower;            . celery;            . cucumber;            . eggplant;            . garlic;            . ginger;            . leek;            . lettuce;            . onion;            . peas;            . pepper;            . potato;            . pumpkin;            . spinach;            . tomato;            . turnip;            . zucchini;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Brainstorming</u>;</li> <li>▪ <u>Storytelling</u>;</li> <li>▪ <u>KWL Chart</u>;</li> <li>▪ Repeating words/phrases/<u>expressions</u>;</li> <li>▪ Asking and answering questions, in order to use the new <u>vocabulary</u>;</li> <li>▪ Using Personal Interests to talk about the <u>subjects</u>;</li> <li>▪ Creating a <u>Poster</u>;</li> <li>▪ Discussing with the <u>Class</u>;</li> <li>▪ <u>Practicing</u>;</li> <li>▪ Filling in a self-assessment sheet;</li> </ul>	<p>Pupils engagement in the classroom activities;</p> <p><u>Behaviour</u>;</p> <p><u>Autonomy</u>;</p> <p>Expressing <u>themselves</u>;</p> <p>Pupils Interaction with their Classmates and the <u>Teacher</u>;</p> <p>Interest and respect towards the others.</p>

	<p><b>Food:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <a href="#">bread</a>;</li> <li>. <a href="#">biscuits</a>;</li> <li>. <a href="#">butter</a>;</li> <li>. <a href="#">cake</a>;</li> <li>. <a href="#">casserole</a>;</li> <li>. <a href="#">cereal</a>;</li> <li>. <a href="#">cheese</a>;</li> <li>. <a href="#">chicken</a>;</li> <li>. <a href="#">chocolate</a>;</li> <li>. <a href="#">cookies</a>;</li> <li>. <a href="#">crisps</a>;</li> <li>. <a href="#">eggs</a>;</li> <li>. <a href="#">fish</a>;</li> <li>. <a href="#">honey</a>;</li> <li>. <a href="#">jam</a>;</li> <li>. <a href="#">mayonnaise</a>;</li> <li>. <a href="#">meat</a>;</li> <li>. <a href="#">mustard</a>;</li> <li>. <a href="#">olive oil</a>;</li> <li>. <a href="#">pizza</a>;</li> <li>. <a href="#">yogurt</a>;</li> </ul> <p><b>Drinks and Beverages:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <a href="#">coffee</a>;</li> <li>. <a href="#">cola</a>;</li> <li>. <a href="#">hot chocolate</a>;</li> <li>. <a href="#">lemonade</a>;</li> <li>. <a href="#">milk</a>;</li> <li>. <a href="#">orange juice</a>;</li> <li>. <a href="#">tea</a>;</li> <li>. <a href="#">water</a>;</li> </ul> <p><b>Other vocabulary and expressions (Picture Book):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <a href="#">baked</a>;</li> <li>. <a href="#">blue</a>;</li> <li>. <a href="#">buttered toast</a>;</li> <li>. <a href="#">cat</a>;</li> <li>. <a href="#">claws</a>;</li> <li>. <a href="#">coat</a>;</li> <li>. <a href="#">cook</a>;</li> <li>. <a href="#">crispy duck</a>;</li> <li>. <a href="#">dolls house</a>;</li> <li>. <a href="#">dress</a>;</li> <li>. <a href="#">duck</a>;</li> <li>. <a href="#">finger licking</a>;</li> <li>. <a href="#">fish</a>;</li> <li>. <a href="#">fish and chips</a>;</li> <li>. <a href="#">fussy</a>;</li> <li>. <a href="#">grow</a>;</li> <li>. <a href="#">hake</a>;</li> <li>. <a href="#">hungry jaws</a>;</li> <li>. <a href="#">mouse</a>;</li> <li>. <a href="#">raw</a>;</li> <li>. <a href="#">pancakes</a>;</li> <li>. <a href="#">pizzas</a>;</li> <li>. <a href="#">purple</a>;</li> <li>. <a href="#">recipe book</a>;</li> <li>. <a href="#">red</a>;</li> <li>. <a href="#">rich brown stew</a>;</li> <li>. <a href="#">roast</a>;</li> <li>. <a href="#">roasted chicken</a>;</li> <li>. <a href="#">saucy beans</a>;</li> <li>. <a href="#">shrink</a>;</li> <li>. <a href="#">spaghetti</a>;</li> <li>. <a href="#">stew</a>;</li> <li>. <a href="#">stir-fries</a>;</li> </ul>		
--	---	--	--

**Aims:**

To revise vocabulary, contents and structures about:

- Food Partitives/Containers;
- Fruit and Vegetables;
- Drinks/Beverages;
- Meals;

To ask questions using *How many/much*;

To answer questions using *many, much, a lot of*;

To distinguish *healthy* and *unhealthy food*;

To develop Basic Skills: Listening, Speaking, Reading;

To develop autonomy.

**Materials:**

- Computer;
- Flash drive pen;
- Projector;
- Picture Book – *Fussy Freda*, by Julia Jarman, and Fred Blunt;
- White/Black board;
- Internet;
- Markers;
- PowerPoint;
- KWL Chart Sheets;
- Self-Assessment sheets;
- Pen, pencil, rubber;
- Worksheet C;
- Cardboard;
- Supermarket advertisement cuttings;
- Glue;
- Class Assessment Chart;

**Assessment:**

- ❖ Direct observation of Pupils' performing on ongoing activities;
- ❖ Continuous checking of the Pupils' understanding of the topics;
- ❖ Assess Pupils' listening, speaking, reading and writing skills;
- ❖ Assess Pupils' participation;
- ❖ Provide Pupils' interest and engagement in the activities;
- ❖ Provide feedback;
- ❖ Fill in a KWL Chart;
- ❖ Pupils self-assessment questionnaire;
- ❖ Creating a Poster distinguishing healthy from unhealthy Food;
- ❖ Class Assessment Table.

**Cross-curricular links:**


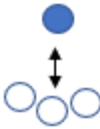

Science (Food and Drinks; Healthy and Unhealthy Food);

Arts (collages and colouring).

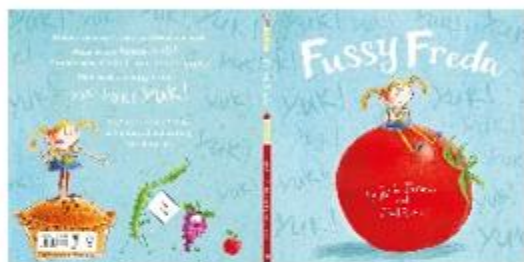
Math (Numbers and Colours)

**21<sup>st</sup> Century Skills:**

Critical thinking, problem solving, interrogative questioning, curiosity, imagination, self-discipline, adaptability, initiative, oral communication, public speaking, listening; creative.

Lesson Procedures:			
Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p><b>Step 0 – Greetings</b></p> <p>Lesson starts with the Teacher greeting the Pupils, by saying and asking: “Hello! How are you today?” The Pupils’ examples of answers may be: “Hello!” or “Hi!” and “I’m fine!” or “I’m good”.</p> <p>Then the Pupils are reminded of the Table with their names and some fields they are going to be assessed for: Punctuality, Participation, Work in the Classroom, Work at Home, Behaviour and Week Balance, which is the result of the Pupils self-assessment and the Teacher’s assessment based on her notes.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Social Skill</p>	2'
<p><b>Step 1 – Warm-up and Brainstorming</b></p> <p>The Pupils are asked if they can help the Teacher remember, what they have talked about in the previous Lesson. The answers <i>food, drink, fruit, food partitives/containers</i> and <i>quantifiers</i> are expected.</p> <p>This will allow to check on the Pupils learning and using the new vocabulary and expressions that they had learnt the previous lesson.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Strategic Skill</p> <p>Speaking Skill</p>	3'
<p><b>Step 2 – Pre-Reading: Preparation for a Story!</b></p> <p>After coming out with a couple of correct answers about what had been talked about in the previous lesson, the Pupils are asked about what they say, what sound they make, when they like and when they do not like something.</p> <p>Answering and making the sounds “yuk” and “Yum” is expected.</p> <p>Then, some words/expressions relating food contained in the book will be displayed and explained as the Pupils are asked if it is a “Yum” or a “Yuk”. For example:</p> <p>“Do you like <i>casserole</i>?” / “<u>Yum!</u>” / “<u>Yuk!</u>”</p>		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Strategic Skill</p> <p>Reading Skill</p> <p>Listening Skill</p> <p>Speaking Skill</p>	5'

**Step 3 – Reading - Story Time! *Fussy Freda*, by Julia Jarman and Fred Blunt**



After having introduced the new words/vocabulary that are in the story, the Pupils are told they are going to listen to a story.

The only word that is not going to be introduced is “fussy”. The Pupils are expected to guess its meaning after having heard the story.

The cover of the book is shown to the Pupils and the title of the book presented: *Fussy Freda*!  
The Pupils attention is required, when they are asked if they see other words on the cover besides the title. The answers “Yuk” or “several yuks” are expected.

Then, the Pupils are asked if they guess what the story will be about.  
A couple of answers will be written on the board, to check at the end of the reading of the book.

First time the Pupils will hear the story will be the audiobook.



Language Skill  
Learning Skill  
Strategic Skill  
Speaking Skill  
(Reading Skill)

10'

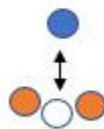
**Step 4 – Post-Reading: Story Checking!**

After having heard the story, the Pupils are asked if they now know what *fussy* means.  
They are also asked, if their predictions were correct, now that they know the story.

The Pupils are also asked if they consider that *Food* is important in our lives and why. Students may answer in Portuguese.




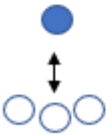
This activity will allow to check on the Pupils attention and understanding.

Then, they will listen to the story once again. This time, they will have the book pictures to follow the story.



Language Skill  
Learning Skill  
Strategic Skill  
Speaking Skill  
Reading Skill

10'

<p><b>Step 5 –Let’s be creative and build a POSTER!</b></p> <p>Based on the Pupils answers, that Food is important for us and for our well fair, the Pupils are told they are going to build a Poster and are elicited the supermarket advertisement cuttings they were asked for and that was written on Worksheet A (first Lesson of this Unit 3).</p> <p>If the Pupils did not bring any cutting or not enough cuttings, the Teacher will provide some to them.</p> <p>Then, the Pupils are invited to create a Poster by gluing the cuttings in a cardboard with two fields: a “Green thumbs up” if it is healthy and a “Red thumbs down” if it is unhealthy.</p> <p>After this activity, Students will be given Worksheet C, where they can practice the new learnt <i>Lexical Chunks</i> and the healthy and unhealthy Food.</p>  <p>Note: It is almost certain that the <u>Students</u> will not have enough time to do Worksheet C, but this Worksheet C will be given to them as a support material, which they can take home and finish it there, to practice and to study outside the English Lesson.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Reading Skill</p> <p>Speaking Skill</p> <p>Listening Skill</p> <p>Social Skill</p>	<p>10'</p>
<p><b>Step 6 – Resume of the Lesson and Goodbye!</b></p> <p>At end the lesson, the Pupils will be asked to give:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- an example of a food partitive/<u>container</u>;</li> <li>- one healthy <u>food</u>;</li> <li>- one unhealthy <u>food</u>;</li> </ul> <p>The Pupils are asked to fill in the self-assessment sheet.</p>  <p>The Pupils will also be reminded of the KWL-Chart, so they keep filling it at home.</p> <p>Teacher closes the Lesson and says <i>Goodbye</i> to the Pupils.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Social Skill</p>	<p>5'</p>

### 1.3.1. Post Lesson Personal Reflection, Analysis, Observation and Comment

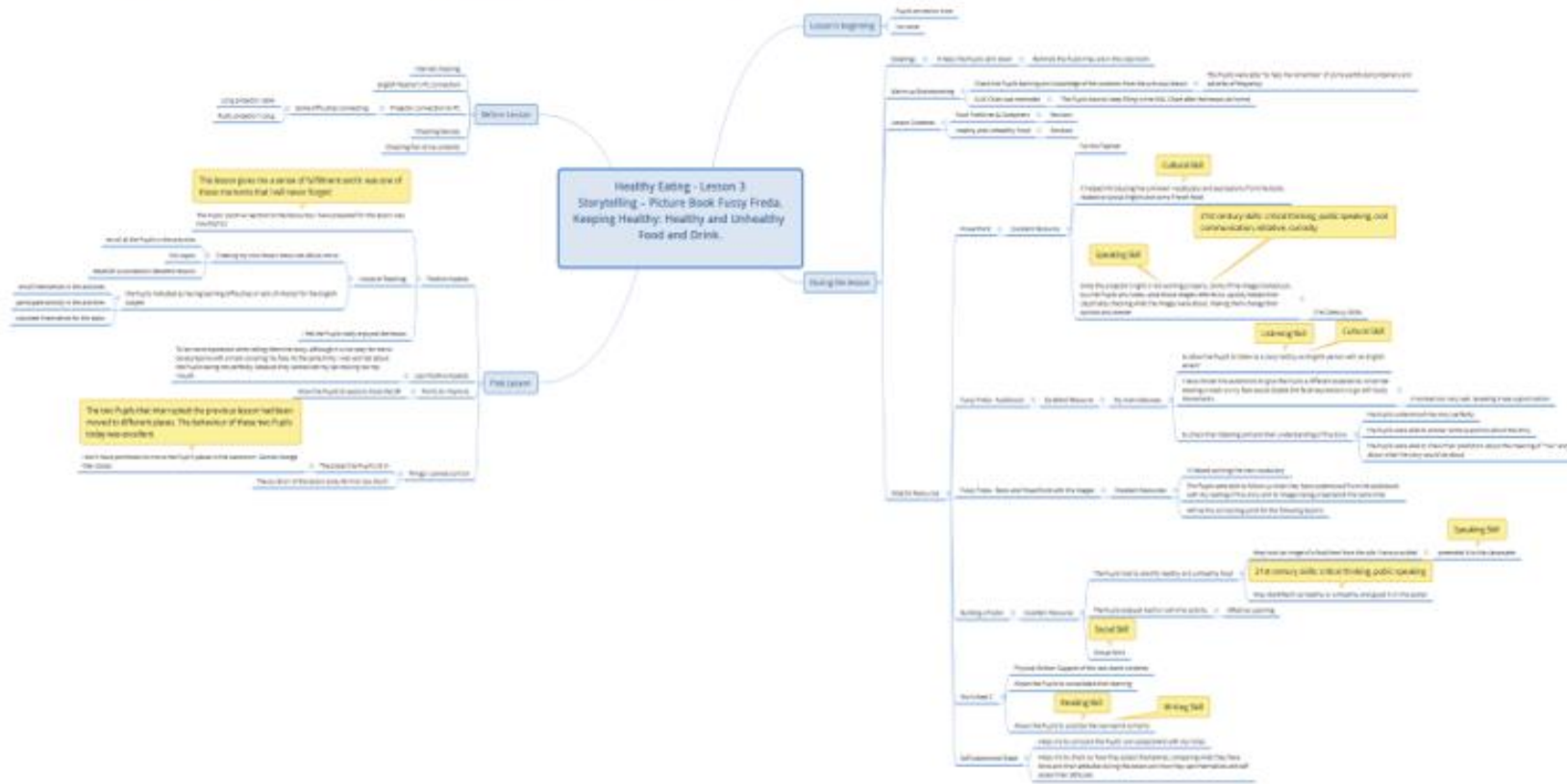


Figure 15

1.4. Fourth Lesson Plan

1.4.1. Preparation, Research and Selection

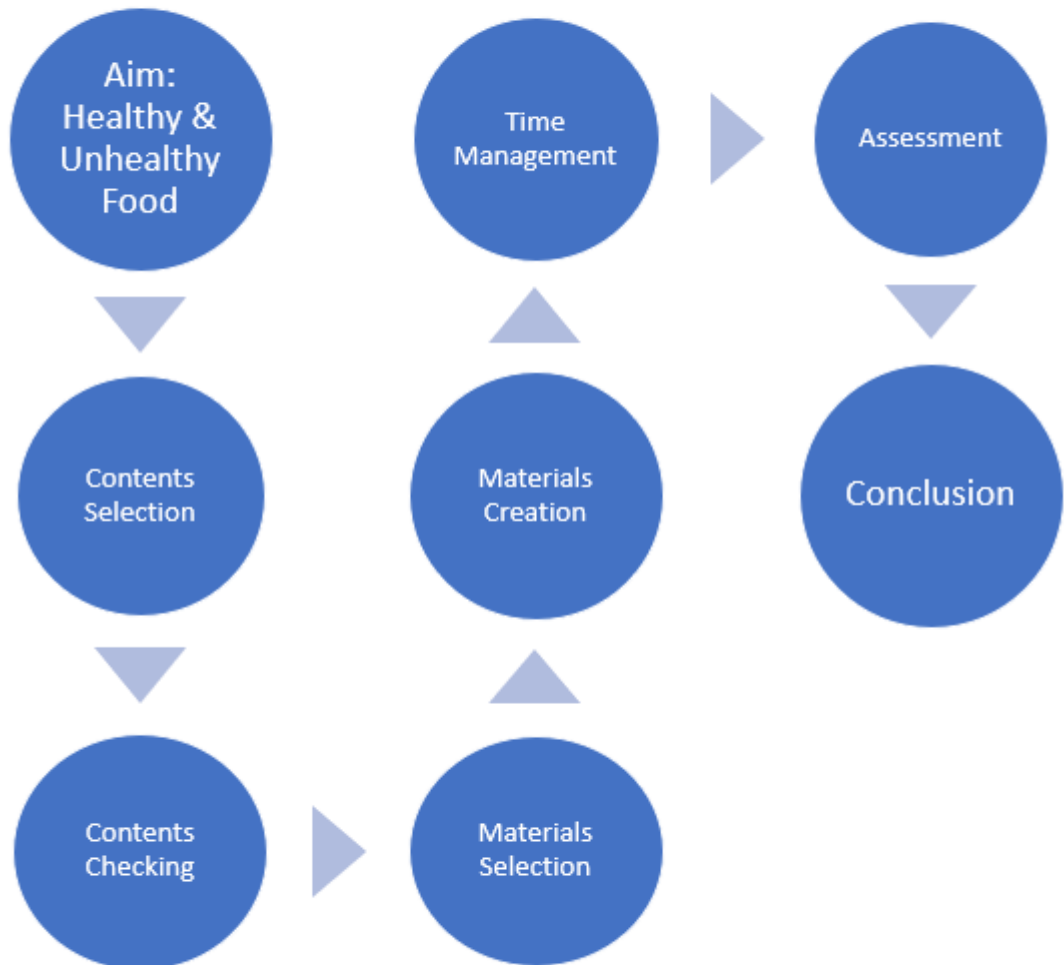


Figure 16

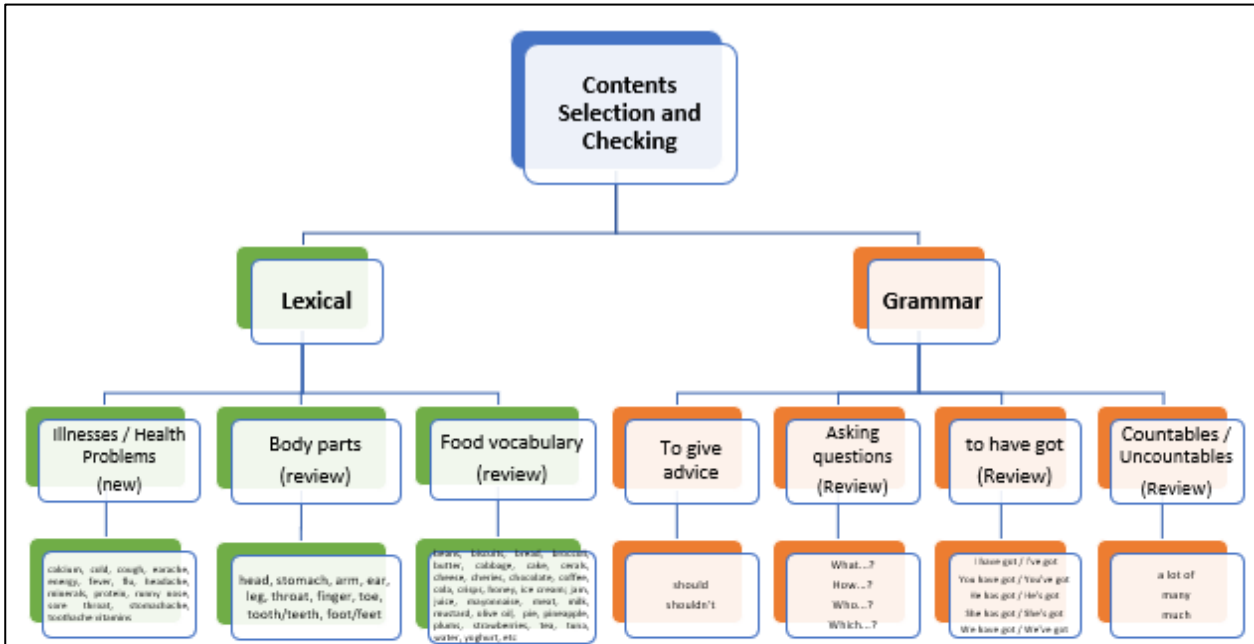


Figure 17

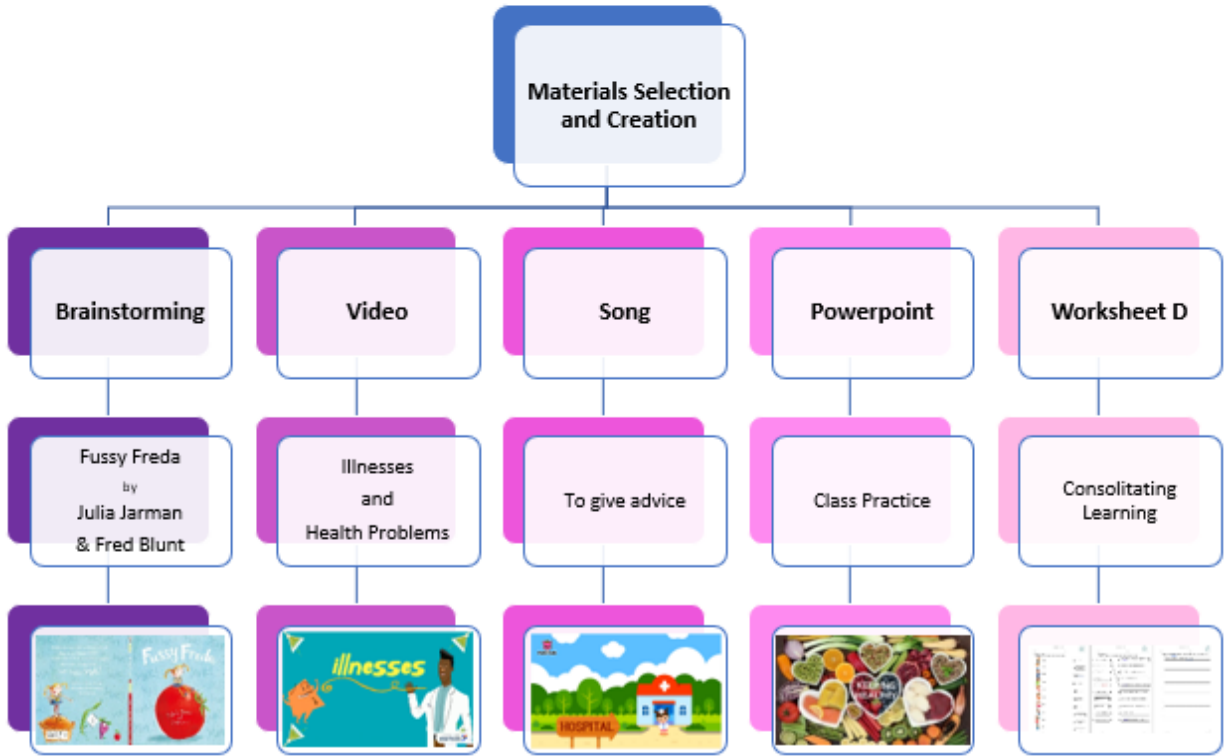


Figure 18

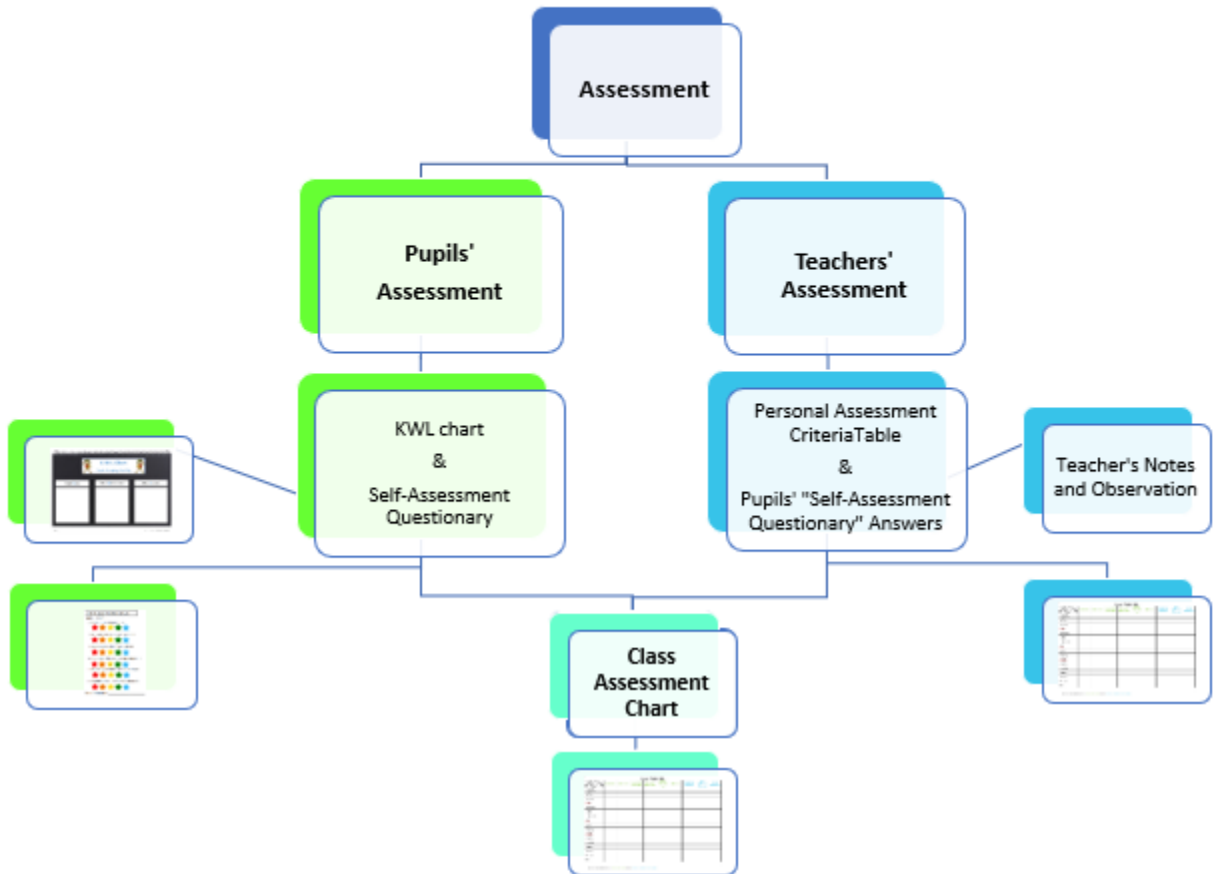


Figure 19

**Fourth Lesson Plan****Unit 3 – Keeping Healthy****Date:** 18<sup>th</sup> January 2021**Pupils' Background:**

The Pupils already know:

- ✓ How to use *Quantifiers* – *How many*, How much, *many*, *much*, *a lot*;
- ✓ The names of food partitives and containers;
- ✓ The names of some *fruit* and *vegetables* in Portuguese and in English;
- ✓ The names of some *drinks* and *beverages* in Portuguese and in English;
- ✓ The name of some meals and dishes in Portuguese and in English;
- ✓ How to ask questions in a polite manner using Would;
- ✓ The meaning and use of the interrogative pronouns *How*, *What*, Which;
- ✓ How to give complete answers using *I would like* ...;
- ✓ How to give short answers;
- ✓ How to say *Thank you / Thanks* and Please;
- ✓ How to distinguish *healthy* and *unhealthy* food and drinks;

**Summary:**

Illnesses and health problems.

Giving advice.

Keeping Healthy: Healthy and Unhealthy Food and Drink.

**Time:** 45 minutes

### Introduction:

In this lesson, the Pupils will be presented some illnesses and health problems and, based on what they have learnt in previous lessons about Healthy and Unhealthy Food and their own experience, they will be asked to give advice.

The Pupils will be shown a picture of *Fussy Freda*, the main character of the Picture Book that was read and shown to them on the previous lesson. The story contents will be the bridge to present the Pupils the topics of this lesson, although they already know these topics from Science Classes. As Wright (Wright, 2015) states, stories can provide a rich base for cross-curricular studies. Through stories and related activities, children can develop their understanding of the world around them and develop their ability to explore that world.

When I chose the Picture Book *Fussy Freda* and decided to show and tell the story to the Pupils in the class, I did it because: first I loved the story and second it called my attention to the topics of the lessons to come in this Unit 3. From my point of view, there is so much information in this picture book that one can use and adapt to so many different learning contents, that it would make no sense to me not to use this huge advantage.

When making my research for this lesson, I have also decided to use a video to introduce the new vocabulary and expressions. The Pupils will listen to this new vocabulary and will repeat it, so they can practice their listening and speaking. The video is a visual help for the Pupils that easily associate words/expressions to images. As stated by Phillips (Phillips, 2016), videos provide a ready-made context for the presentation of new vocabulary, structures, and functions, as well as providing a stimulus for speaking. They can also provide an excellent source of input for topic based work. By combining spoken language with images, videos parallel real life. The visuals help children to understand the situation and, therefore, the language.

For this lesson, I have also chosen a song. In this song the Pupils will listen to the previous learnt vocabulary in a new context of giving advice. They will then use these new structures by integrating the *healthy and unhealthy* vocabulary and expressions from previous lessons in this Unit 3. I have opted for a song for the introduction of this new structure – giving advice –, because music can have an “earworm” effect on words and expressions learning, more than spoken words. As Phillips (Phillips, 2016) says, music and rhythm are an essential part of language learning for young learners. We have all experienced songs which we just can’t get out of our heads. Music and rhythm make it much easier to imitate and remember language than words which are “just spoken” – if you teach children a song, it somehow “sticks”.

The contents of this lesson are also integrated in a CLIL approach and are according to the School’s CLIL Project:

*“A aprendizagem integrada de conteúdos curriculares e língua, através da metodologia CLIL - Content and Language Integrated Learning e/ou ensino bilingue, é, há vários anos, recomendada pela Comissão Europeia como uma das formas mais eficazes de aprendizagem de uma língua estrangeira. A abordagem CLIL oferece aos alunos a oportunidade de utilizarem uma língua estrangeira em contexto natural, promovendo dinâmicas metodológicas centradas no aluno que vão ao encontro dos desafios e competências do século XXI: competências de análise crítica de informação, comunicação em línguas, literacia digital, liderança, pensamento crítico, colaboração, criatividade, empreendedorismo e, ainda, de resolução de problemas.” Some of the 21<sup>st</sup> century skills present in this lesson are: communication in languages (Portuguese and English), digital knowledge, critical thinking, creativity, autonomy and problem solving.”<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> <https://clil4uproject.wixsite.com/clil4u/investigadores>

Marques (Marques et al., n.d.) referem, que reconhecendo que ser professor implica ter de enfrentar diversas situações de incerteza, únicas e problemáticas, não é possível conceber um modelo de formação que apresente todas as fórmulas que garantam agir de forma adequada nessas “áreas indeterminadas da prática” (Schön, 1987) e que é, por isso, necessário que os professores desenvolvam uma actuação crítica face à profissão, sobretudo através do questionamento das suas práticas e dos contextos em que estas se realizam.

Hence, this Lesson Plan was designed and created and had to be adapted for online presentation, since a Pupil had a positive result for Covid19 and the whole Class was put to isolation, the pupils will have *online* lessons, as established by the *Direção Geral de Estabelecimentos Escolares*<sup>2</sup> for the 2020/2021 School Year:

*“Atendendo à situação provocada pela pandemia da doença COVID-19 e aos vários cenários possíveis da sua evolução ao longo do próximo ano, há que definir um quadro de intervenções que garanta uma progressiva estabilização educativa e social, sem descurar a vertente da saúde pública. Neste contexto, emite-se um conjunto de orientações e medidas excecionais para apoiar o retorno das atividades letivas e não letivas em condições de segurança, salvaguardando o direito de todos à educação, no ano letivo de 2020/2021. Estas medidas aplicam-se à educação pré-escolar e às ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, ministradas em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo de nível não superior, incluindo escolas profissionais, públicas e privadas, bem como aos estabelecimentos das instituições do setor social e solidário que integram a rede nacional da educação pré-escolar. Estas orientações mantêm em vigor as regras de organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, previstas no Despacho Normativo n.º 10-B/2018, publicado no Diário da República n.º 129/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-07-06, com as especificidades constantes da presente resolução.”*

These specificities establish – among others – that in what a non-presential regime is concerned, Part III., *Regime não presencial*, point 1. refers that:

*“Nas situações de suspensão das atividades letivas e formativas presenciais nas escolas, as aprendizagens são desenvolvidas em regime não presencial, através de sessões síncronas e assíncronas, devendo cada escola adotar as metodologias que considere mais adequadas, tendo por referência o disposto no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na sua redação atual, no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, bem como o disposto no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e nas Aprendizagens Essenciais.”*

In its Part III., *Regime não presencial*, point 3. refers that:

*“O professor titular de turma ou os docentes da turma, sob coordenação do diretor de turma, adaptam o planeamento e execução das atividades letivas e formativas ao regime não presencial, incluindo, com as devidas adaptações, as medidas de apoio definidas para cada aluno, garantindo as aprendizagens de todos.”*

Part IV. – PLANEAMENTO E GESTÃO CURRICULAR, states that in what curricula planning and management are concerned, schools must follow several indications. About lesson planning and about keeping the orientation guidelines defined for the process of teaching and learning, the document is very clear in its article 1.:

*“No ano letivo de 2020/2021, as Orientações Pedagógicas para a Educação Pré-Escolar, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e os perfis profissionais e referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações, continuam a constituir-se como os documentos curriculares para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e aprendizagem de cada componente do currículo, área disciplinar, disciplina ou UFCD. Os documentos curriculares podem ser objeto de intervenção, mediante decisão da área governativa da Educação, tendo em conta a evolução da pandemia da doença COVID-19.”*

<sup>2</sup> (Orientações para a Organização Do Ano Letivo 2020/2021, 2020)

Contents			
Concepts	Vocabulary	Strategies	Attitudes
<p><b>Lexical</b></p> <p><b>Illnesses:</b> Health <u>problems</u>; Body <u>parts</u>; <b>Food:</b> Fruit and <u>Vegetables</u>; Drinks and Beverages.</p> <p><b>Grammar</b> Asking questions about the topic, using Interrogative Pronouns (What, <u>How</u>; Who) and Auxiliary Verbs (Would (Will), Be, Do, Have got/Have);</p> <p>Quantifiers: - <u>many</u>; - <u>much</u>; - a lot of; - a few.</p> <p><b>New grammar topic</b> Verb: shall - should - Should - Should not (Shouldn't).</p>	<p><b>Illnesses:</b> <u>headache</u>; <u>earache</u>; <u>cold</u>; <u>stomach ache</u>; <u>cough</u>; <u>toothache</u>; <u>fever</u>; <u>stomach ache</u>; - sore <u>throat</u>; - runny <u>nose</u>;</p> <p><b>Body parts:</b> <u>arm</u>; <u>ear</u>; <u>finger</u>; <u>foot/feet</u>; <u>head</u>; <u>leg</u>; <u>nose</u>; <u>stomach</u>; <u>throat</u>; <u>toe</u>; <u>tooth/teeth</u>;</p> <p><b>Jobs:</b> <u>Dentist</u>; <u>Doctor</u>;</p> <p><b>Medicine:</b> <u>aspirin</u>; <u>calcium</u>; <u>energy</u>; <u>minerals</u>; <u>protein</u>; <u>syrup</u>; <u>vitamins</u>;</p> <p><b>Fruit:</b> <u>apple</u>; - avocado <u>banana</u>; <u>blueberries</u>; <u>cherries</u>; - dragon fruit; <u>grapes</u>; <u>kiwi</u>; <u>Lemon</u>; <u>Lime</u>; <u>mango</u>; <u>melon</u>; <u>orange</u>; <u>papaya</u>; <u>peach</u>; <u>pear</u>; <u>pineapple</u>; <u>plum</u>; - pomegranate <u>raspberry</u>; <u>strawberry</u>; <u>watermelon</u>;</p> <p><b>Vegetables:</b> <u>beans</u>; <u>beetroot</u>; <u>broccoli</u>; <u>cabbage</u>; <u>carrot</u>; <u>cauliflower</u>; <u>celery</u>;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Brainstorming</u>;</li> <li>▪ Answering a <u>Worksheet</u>;</li> <li>▪ KWL <u>Chart</u>;</li> <li>▪ Repeating words/phrases/expressions;</li> <li>▪ Asking and answering questions, in order to use the new <u>vocabulary</u>;</li> <li>▪ Listening to a song about the <u>topic</u>;</li> <li>▪ Watching a Video relating the <u>topic</u>;</li> <li>▪ Using Personal Interests to talk about the <u>subjects</u>;</li> <li>▪ Discussing with the <u>Class</u>;</li> <li>▪ <u>Practicing</u>;</li> <li>▪ Filling in a self-assessment sheet;</li> </ul>	<p><u>Pupils</u> engagement in the classroom activities;</p> <p><u>Behaviour</u>;</p> <p><u>Autonomy</u>;</p> <p>Expressing <u>themselves</u>;</p> <p>Pupils Interaction with their Classmates and the <u>Teacher</u>;</p> <p>Interest and respect towards the others.</p>

	<p><a href="#">cucumber:</a>  <a href="#">eggplant:</a>  <a href="#">garlic:</a>  <a href="#">ginger:</a>  <a href="#">leek:</a>  <a href="#">lettuce:</a>  <a href="#">onion:</a>  <a href="#">peas:</a>  <a href="#">pepper:</a>  <a href="#">potato:</a>  <a href="#">pumpkin:</a>  <a href="#">spinach:</a>  <a href="#">tomato:</a>  <a href="#">turnip:</a>  <a href="#">zucchini:</a></p> <p><b>Food:</b>  <a href="#">bread:</a>  <a href="#">biscuits:</a>  <a href="#">butter:</a>  <a href="#">cake:</a>  <a href="#">cereal:</a>  <a href="#">cheese:</a>  <a href="#">chicken:</a>  <a href="#">chocolate:</a>  <a href="#">cookies:</a>  <a href="#">crisps:</a>  <a href="#">eggs:</a>  <a href="#">fish:</a>  <a href="#">honey:</a>  <a href="#">ice cream:</a>  <a href="#">jam:</a>  <a href="#">mayonnaise:</a>  <a href="#">meat:</a>  <a href="#">mustard:</a>  <a href="#">olive oil:</a>  <a href="#">pizza:</a>  <a href="#">yogurt:</a></p> <p><b>Drinks and Beverages:</b>  <a href="#">coffee:</a>  <a href="#">cola:</a>  <a href="#">hot chocolate:</a>  <a href="#">lemonade:</a>  <a href="#">milk:</a>  <a href="#">orange juice:</a>  <a href="#">tea:</a>  <a href="#">water:</a></p> <p><b>Other vocabulary and expressions (Picture Book):</b>  <a href="#">baked:</a>  <a href="#">blue:</a>  <a href="#">buttered toast:</a>  <a href="#">cod:</a>  <a href="#">cook:</a>  <a href="#">crispy duck:</a>  <a href="#">dread:</a>  <a href="#">duck:</a>  <a href="#">fish:</a>  <a href="#">fussy:</a>  <a href="#">grate:</a>  <a href="#">raw:</a>  <a href="#">pancakes:</a>  <a href="#">pizzas:</a>  <a href="#">purple:</a>  <a href="#">red:</a>  <a href="#">roast:</a>  <a href="#">shrink:</a>  <a href="#">spaghetti:</a>  <a href="#">stew:</a></p>		
--	---	--	--

**Aims:**

To identify *Illnesses* and *Health Problems*;

To revise body parts;

To revise jobs, such as *Dentist* and *Doctor*;

To revise vocabulary, contents and structures about:

- Food and Drink;
- Fruit and Vegetables;
- Meals;

To ask questions using *Who, What, Why, When, Where, How*;

To answer questions using *so many, so much*;

To distinguish *healthy* and *unhealthy food*;

To develop Basic Skills: Listening, Speaking, Reading; Writing;

To develop autonomy.

**Materials:**

- Computer;
- Flash drive pen;
- Projector;
- Picture Book – *Fussy Freda*, by Julia Jarman and Fred Blunt;
- White/Black board;
- Internet;
- Markers;
- PowerPoint;
- KWL Chart Sheets;
- Self-Assessment sheets;
- Pen, pencil, rubber;
- Worksheet D;
- Class Assessment Chart;
- Video – Youtube: [https://www.youtube.com/watch?v=tERmnS\\_Bjws](https://www.youtube.com/watch?v=tERmnS_Bjws) ;
- Song – Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=EzXXVBZWDII> ;

**Assessment:**


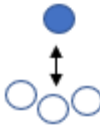
- ❖ Direct observation of Pupils' performing on ongoing activities;
- ❖ Continuous checking of the Pupils' understanding of the topics;
- ❖ Assess Pupils' listening, speaking, reading and writing skills;
- ❖ Assess Pupils' participation;
- ❖ Provide Pupils' interest and engagement in the activities;
- ❖ Provide feedback;
- ❖ Fill in a KWL Chart;
- ❖ Pupils self-assessment questionnaire;
- ❖ Class Assessment Table.

**Cross-curricular links:**

Science (Illnesses and Health Problems; Food and Drinks; Healthy and Unhealthy Food);

**21<sup>st</sup> Century Skills:**

Critical thinking, problem solving, interrogative questioning, curiosity, imagination, self-discipline, adaptability, initiative, oral communication, public speaking, listening; creative.

Lesson Procedures:			
Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p><b>Step 0 – Greetings</b></p> <p>Lesson starts with the Teacher greeting the Pupils, by saying and asking: “Hello! How are you today?” The Pupils’ examples of answers may be: “Hello!” or “Hi!” and “I’m fine!” or “I’m good”.</p> <p>Then the Pupils are reminded of the Table with their names and some fields they are going to be assessed for: Punctuality, Participation, Work in the Classroom, Work at Home, Behaviour and Week Balance, which is the result of the Pupils self-assessment and the Teacher’s assessment based on her notes.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Social Skill</p>	2'
<p><b>Step 1 – Warm-up and Brainstorming</b></p> <p>The Pupils are asked if they can help the Teacher remember what they have talked about in the previous Lesson. The answers <i>Story reading, Fussy Freda, make a Poster</i> are expected.</p> <p>This will allow to check on the Pupils learning and using of the new vocabulary and expressions that they had learnt the previous lesson.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Strategic Skill</p> <p>Speaking Skill</p>	3'

**Step 2 – Fussy Freda has got a Health Problem!**

After coming out with a couple of correct answers about what had been talked about in the previous lesson, the Pupils are asked if they remember what *Fussy Freda* used to say – the Pupils shall answer *Yuk*.

The Pupils are then shown a picture of the book and asked if they remember it – *Freda got shorter*.



The Pupils will be helped by the Teacher, if they cannot come out with one of the expected answer (Freda got shorter.).

After this introduction, the Pupils will be asked some questions as:

“Why didn’t Freda eat?”, “What happens if we don’t eat?”, so they can be presented the next subject: illnesses.

Then, a *Video*<sup>3</sup> containing illnesses vocabulary will be shown to the Pupils. They will have to repeat this new vocabulary.



**Note:** In a normal situation, being it a presential lesson, a huge picture of *Fussy Freda* would be projected on the board and the illnesses/health problems would be stuck on the board and the Pupils would be divided into two teams and one element of each team would take turns and would have to place the illness/health problem on the right place. Since this is not a normal situation, since the Pupils had to go home for a fifteen-day period of isolation, this lesson had to be re-designed and adapted for an *online* situation.



- Language Skill
- Learning Skill
- Strategic Skill
- Listening Skill
- Speaking Skill
- Reading Skill

15'

<sup>3</sup> (Powtoon, 2020), in [https://www.youtube.com/watch?v=tERmNS\\_Bjws](https://www.youtube.com/watch?v=tERmNS_Bjws)

**Step 3 – Giving advice!**

After having introduced the new words/vocabulary about illnesses and health problems, the Pupils are asked:

“What should *Fussy Freda* do in order to grow up again?”

“What shouldn’t *Fussy Freda* do?”.

The Pupils are expected to answer:

“She should eat.”

“She shouldn’t say *Yuk* to all the food.”

Since the Pupils are acquainted with other *Modal Verbs* (Can/Could, May/Might), it is expected they will easily get into this structure.

The Pupils are then told that they are going to watch & listen to a *Video Song*<sup>4</sup>.



Language Skill

Learning Skill

Strategic Skill

Listening Skill

Speaking Skill

20'



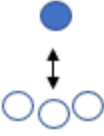
After listening to it one time, the Pupils are asked to identify the illnesses/health problems they could identify (runny nose, cough, cold, stomach ache, headache, fever, flu, stuffy nose are the possible answers).

The Pupils will listen to the song again. This time they will be asked about the advice that was given to the “patients” (*You should have some soup and get some rest* and *You should take medicine* are the expected answers).

The Pupils will then be presented some illness situations, so they can give advice by saying what *should* or *shouldn't* be done.

After this activity, Students will be given Worksheet D, where they can practice the new learnt vocabulary and expression, as well as the previous ones in this Unit 3.

<sup>4</sup> (PinkFong! Kids' Songs & Stories, 2018), in <https://www.youtube.com/watch?v=EzXXVBZWDII>

 <p>Note: This <i>Worksheet D</i> will be sent to the Pupils via <i>Website</i>: <a href="http://www.learningenglish.website/">http://www.learningenglish.website/</a></p>			
<p><b>Step 6 – Resume of the Lesson and Goodbye!</b></p> <p>At end the lesson, the Pupils will be asked to give:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- an example of <u>a</u> illness/health problem;</li> <li>- one healthy <u>food</u>;</li> <li>- one unhealthy <u>food</u>;</li> </ul> <p>The Pupils are asked to fill in the self-assessment sheet.</p>  <p>The Pupils will also be reminded of the KWL-Chart, so they keep filling it at home.</p> <p>Teacher closes the Lesson and says <i>Goodbye</i> to the Pupils.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Social Skill</p>	<p>5'</p>

1.4.1. Post Lesson Personal Reflection, Analysis, Observation and Comment

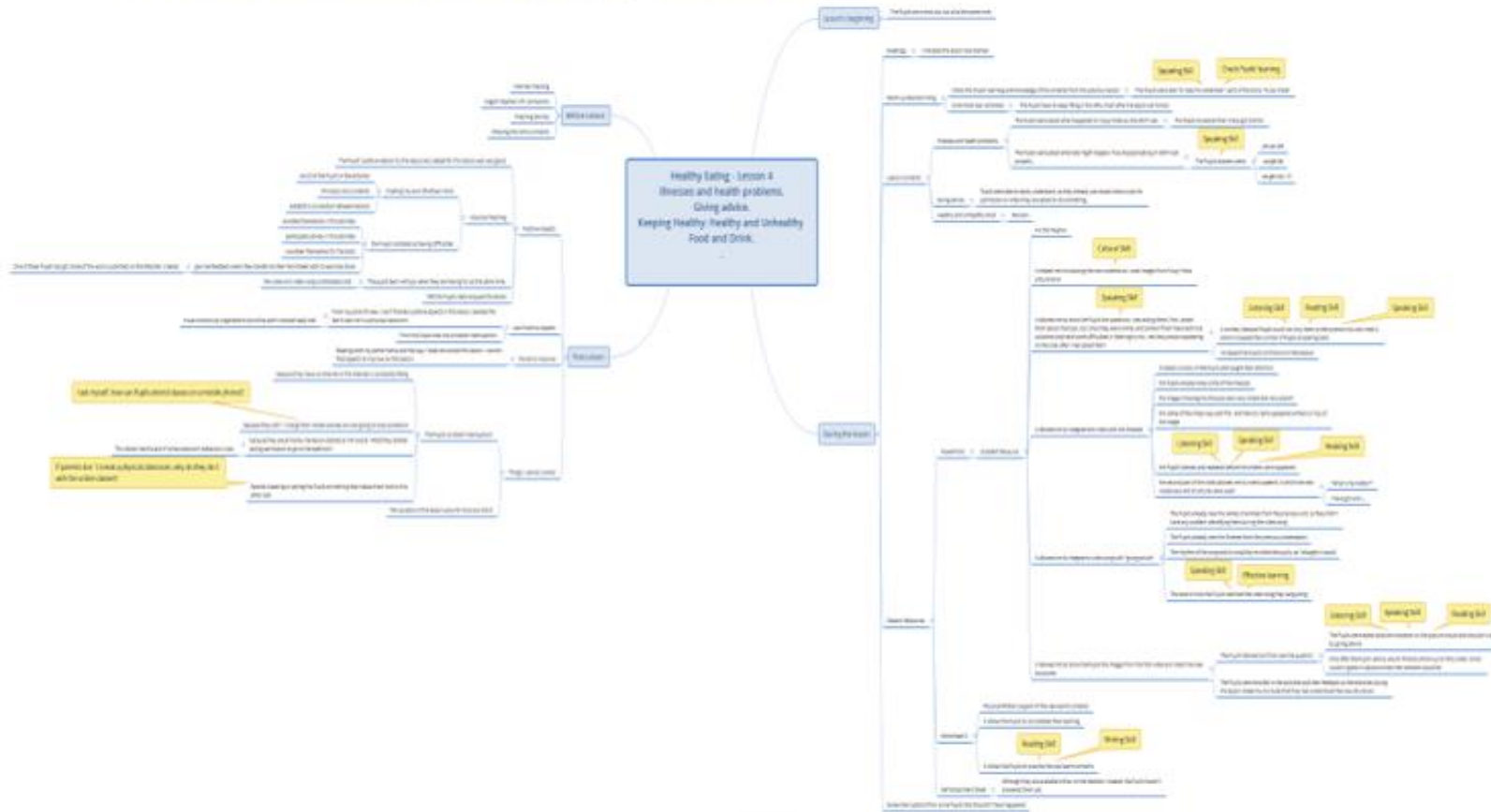


Figure 20

1.5. Fifth Lesson Plan

1.5.1. Preparation, Research and Selection

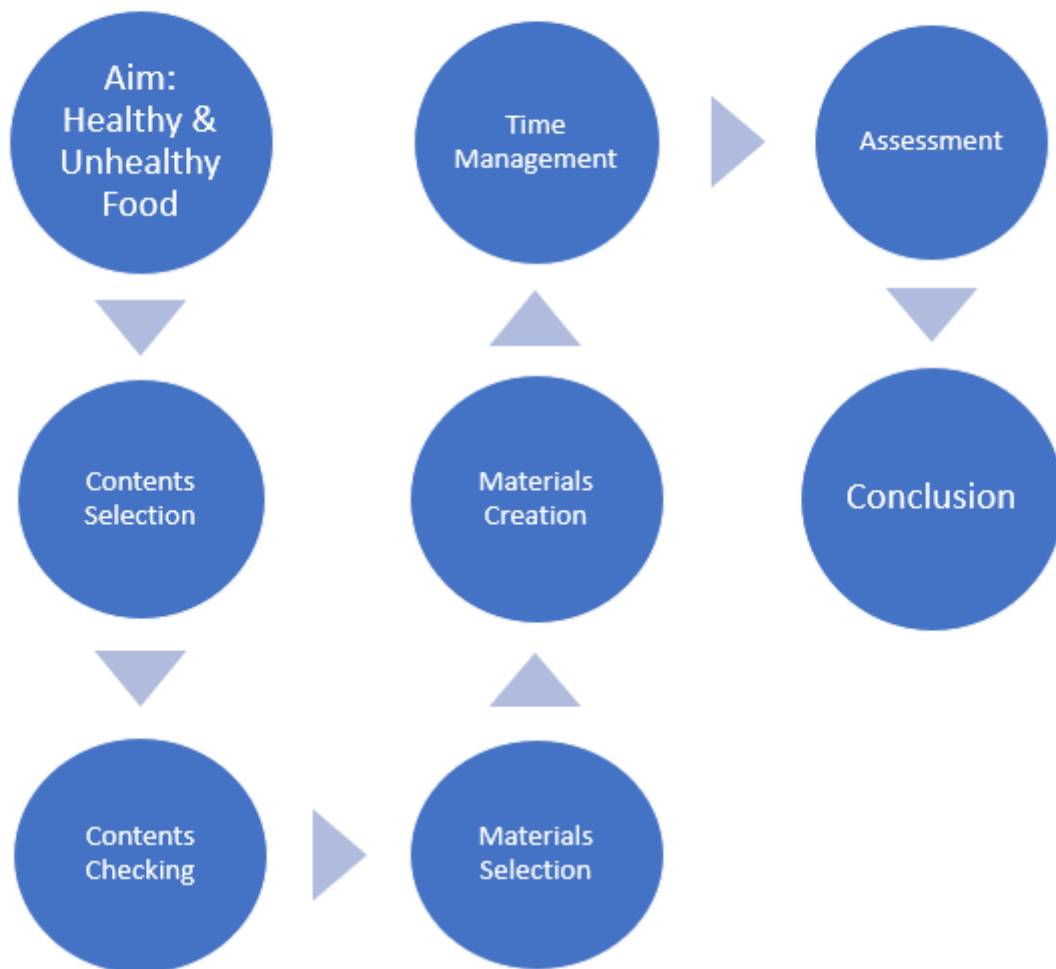


Figure 21

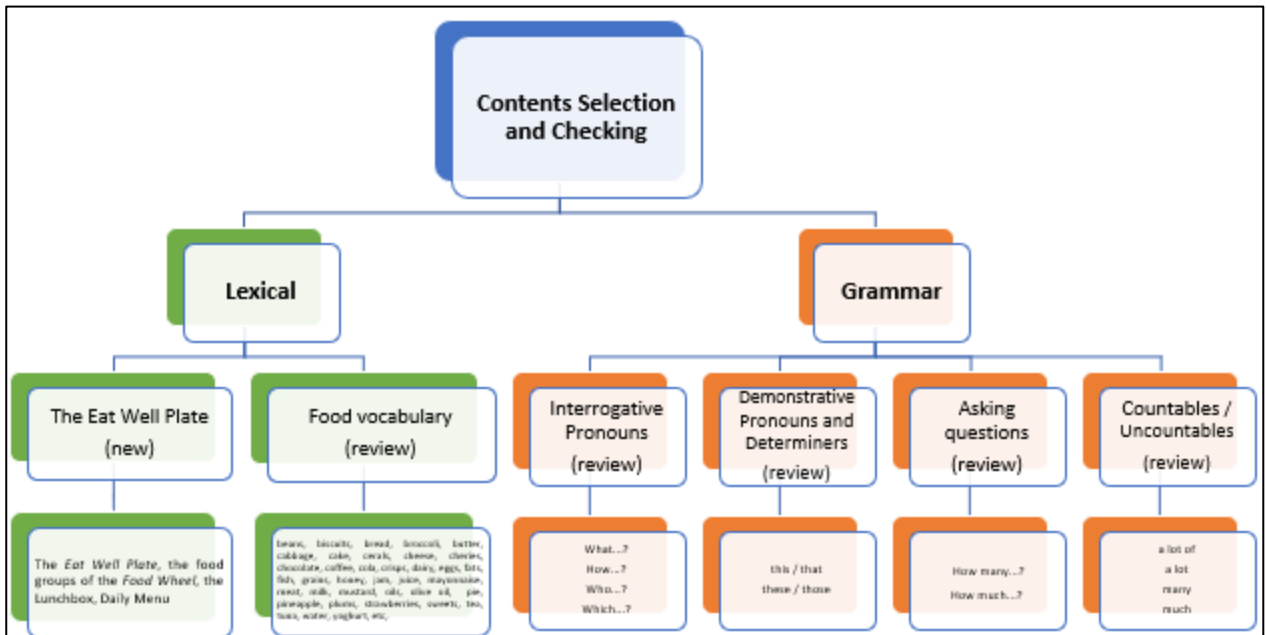
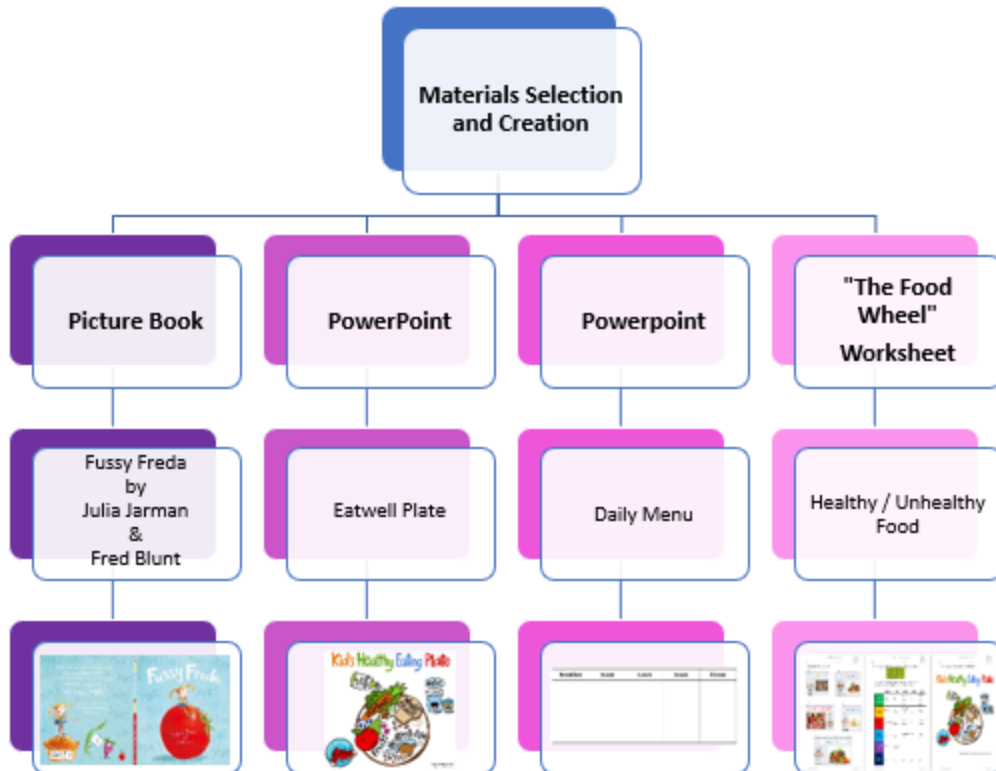


Figure 22



Fifth Lesson Plan – Unit 3 – Keeping Healthy

Figure 23

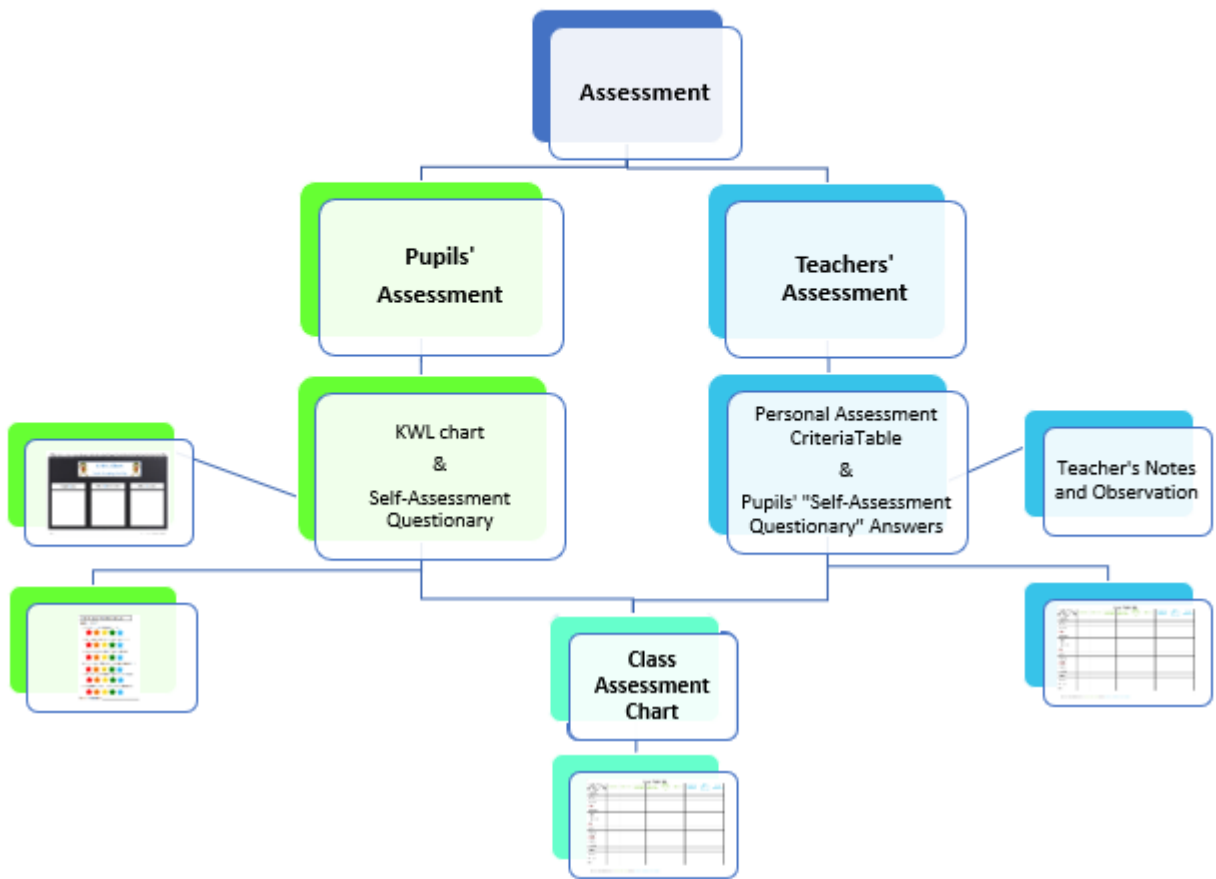


Figure 24

**Fifth Lesson****Plan Unit 3 – Keeping Healthy****Date:** 19<sup>th</sup> January 2021**Pupils' Background:**

The Pupils already know:

- ✓ How to use *Quantifiers* – *How many, How much, many, much, a lot;*
- ✓ The names of food partitives and containers;
- ✓ The names of some *fruit* and *vegetables* in Portuguese and in English;
- ✓ The names of some *drinks* and *beverages* in Portuguese and in English;
- ✓ The name of some meals and dishes in Portuguese and in English;
- ✓ How to ask questions in a polite manner using Would;
- ✓ The meaning and use of the interrogative pronouns *How, What, Which*;
- ✓ How to give complete answers using *I would like...*;
- ✓ How to give short answers;
- ✓ How to say *Thank you / Thanks* and Please;
- ✓ How to distinguish *healthy* and *unhealthy* food and drinks;
- ✓ The Food Wheel in Portuguese;

**Summary:**

The Eatwell Plate.

Keeping Healthy: Healthy and Unhealthy Food and Drink.

**Time:** 45 minutes**Introduction:**

In this lesson, the Pupils will be presented the Food Wheel and the food portions that are ideal to our healthy wealth.

The Pupils will be asked if they remember what *Fussy Freda* started eating after growing up and if it is a balanced one, or if something is missing. Once again, the story contents will be the bridge to present the Pupils the topics of this lesson, although they already know these topics from Science Classes. As Wright (Wright, 2015) states, stories can provide a rich base for cross-curricular studies. Through stories and related activities, children can develop their understanding of the world around them and develop their ability to explore that world.

When I chose the Picture Book *Fussy Freda* and decided to show and tell the story to the Pupils in the class, I did it because: first I loved the story and second it called my attention to the topics of the lessons to come in this Unit 3. From my point of view, there is so much information in this picture book that one can use and adapt to so many different learning contents, that it would make no sense to me not to use this huge advantage.

When making my research for this lesson, I have also decided to use images from reliable sources, instead of the ones in the Pupils' Book. For example, I do not agree with the *Eatwell Plate*, because the "Fats, oils and sweets" portion is too big for what is recommended. The *Eatwell Plate* presented in the Pupils' Book<sup>1</sup> was based in the *Eatwell Plate of the Food Standards Agency*, from the UK Government. However, when adapting it to the Pupils' Book, some important information was omitted and when looking at it, the Pupils might consider that eating fats, oils and sweets is possible. Pinter (Pinter, 2019) states that all coursebooks have attractive features but, equally, they are all restrictive in some ways, and it is important that teachers can take time to identify gaps in them. Having done this, they can begin to adapt and rewrite materials to fill these gaps, so that the content becomes better suited to their class. This way, I have decided to use and show to the Pupils the *Eatwell Plate* presented in the *Eatwell Guide*<sup>2</sup> and the *Kid's Healthy Eating Plate* of the Harvard T. H. Chan<sup>3</sup>. The *Kid's Healthy Eating Plate* from Harvard T. H. Chan is presented in a simple but effective way for kids to understand it, emphasizing sports practicing. As one can read from their *Website*, (Harvard T. H. Chan - School of Public Health, 2021) the *Kid's Healthy Eating Plate* is a visual guide to help educate and encourage children to eat well and keep moving. At a glance, the graphic features examples of best-choice foods to inspire the selection of healthy meals and snacks, and it emphasizes physical activity as part of the equation for staying healthy.

The choices I make to plan my lessons and the materials I present to and make for the Pupils are the result of a serious research and cross-checking so the contents are the most accurate as possible. Science is not an area I domain, but is my duty as a Teacher, as a Mother, to research, to check the most detail I can, so I feel that my examples are good examples and not "pretty" examples that might lead the Pupils to have in their day lives a less healthy attitude, because of what is presented in these lessons. "Uma das principais finalidades de uma formação reflexiva é a interrogação da visão de educação que subjaz às práticas de ensino, assim como dos contextos em que elas se realizam, nomeadamente no sentido de desocultar as forças históricas e estruturais que condicionam o nosso pensamento e acção e encontrar alternativas que se afigurem mais satisfatórias."(Vieira, 2009, p. 207).

This Lesson was thought and prepared to allow the Pupils to practice and consolidate the contents they have been learning. They do not have to produce a formal speech to communicate and expose what they have learnt, but it is important to allow them to express themselves and share their ideas. As Pinter (Pinter, 2019) states, at the beginning in TEYL classrooms, teachers and children construct utterances together. Teacher can scaffold learners by building on and incorporating learners' utterances into their own talk. Children do not have to be able to produce complete sentences or questions to initiate an utterance. After children have been exposed to English through listening, they soon want and are able to participate in interactions with the teacher and each other.

The contents of this lesson are also integrated in a CLIL approach and are according to the School's Project. Some of the 21<sup>st</sup> century skills, present in this lesson, are: communication in languages (Portuguese and English), critical thinking, creativity, autonomy and problem solving.

Marques (Marques et al., n.d.), reconhecendo que ser professor implica ter de enfrentar diversas situações de incerteza, únicas e problemáticas, não é possível conceber um modelo de formação que apresente todas

<sup>1</sup> (Jenny Dooley & Obbe, 2019)

<sup>2</sup> (GOV.UK, 2020)

<sup>3</sup> (Harvard T. H. Chan - School of Public Health, 2021)

as fórmulas que garantam agir de forma adequada nessas “áreas indeterminadas da prática” (Schön, 1987). É pois necessário que os professores desenvolvam uma actuação crítica face à profissão, sobretudo através do questionamento das suas práticas e dos contextos em que estas se realizam. Hence, this Lesson Plan was designed and created and had to be adapted for online presentation, since a Pupil had a positive result for Covid19 and the whole Class was put to isolation, the pupils will have *online* lessons, as established by the [Direção Geral de Estabelecimentos Escolares](#)<sup>4</sup> for the 2020/2021 School Year:

*“Atendendo à situação provocada pela pandemia da doença COVID-19 e aos vários cenários possíveis da sua evolução ao longo do próximo ano, há que definir um quadro de intervenções que garanta uma progressiva estabilização educativa e social, sem descurar a vertente da saúde pública. Neste contexto, emite-se um conjunto de orientações e medidas excecionais para apoiar o retorno das atividades letivas e não letivas em condições de segurança, salvaguardando o direito de todos à educação, no ano letivo de 2020/2021. Estas medidas aplicam-se à educação pré-escolar e às ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, ministradas em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo de nível não superior, incluindo escolas profissionais, públicas e privadas, bem como aos estabelecimentos das instituições do setor social e solidário que integram a rede nacional da educação pré-escolar. Estas orientações mantêm em vigor as regras de organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, previstas no Despacho Normativo n.º 10-B/2018, publicado no Diário da República n.º 129/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-07-06, com as especificidades constantes da presente resolução.”*

These specificities establish – among others – that in what a non-presential regime is concerned, Part III., [Regime não presencial](#), point 1. refers that:

*“Nas situações de suspensão das atividades letivas e formativas presenciais nas escolas, as aprendizagens são desenvolvidas em regime não presencial, através de sessões síncronas e assíncronas, devendo cada escola adotar as metodologias que considere mais adequadas, tendo por referência o disposto no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na sua redação atual, no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, bem como o disposto no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e nas Aprendizagens Essenciais.”*

and in its Part III., [Regime não presencial](#), point 3. refers that:

*“O professor titular de turma ou os docentes da turma, sob coordenação do diretor de turma, adaptam o planeamento e execução das atividades letivas e formativas ao regime não presencial, incluindo, com as devidas adaptações, as medidas de apoio definidas para cada aluno, garantindo as aprendizagens de todos.”*

Part IV. – PLANEAMENTO E GESTÃO CURRICULAR, refers that in what curricula planning and management are concerned, schools must follow several indications. About lesson planning and about keeping the orientation guidelines defined for the process of teaching and learning, the document is very clear in its article 1.:

*“No ano letivo de 2020/2021, as Orientações Pedagógicas para a Educação Pré-Escolar, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e os perfis profissionais e referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações, continuam a constituir-se como os documentos curriculares para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e aprendizagem de cada componente do currículo, área disciplinar, disciplina ou UFCD. Os documentos curriculares podem ser objeto de intervenção, mediante decisão da área governativa da Educação, tendo em conta a evolução da pandemia da doença COVID-19.”*

---

<sup>4</sup> (Orientações para a Organização Do Ano Letivo 2020/2021, 2020)

Contents			
Concepts	Vocabulary	Strategies	Attitudes
<p><b>Lexical</b>  Daily <a href="#">Menu</a>;  Dairy <a href="#">Products</a>;  Eatwell <a href="#">Plate</a>;  Sports;  <a href="#">Illnesses</a>;  Health <a href="#">problems</a>;  Food;  Fruit and <a href="#">Vegetables</a>;  Drinks and Beverages.</p> <p><b>Grammar</b>  Asking questions about the topic, using Interrogative Pronouns (What, <a href="#">How</a>; Who) and Auxiliary Verbs (Would (Will), Be, Do, Have got/Have);</p> <p>Quantifiers:  . <a href="#">many</a>;  . <a href="#">much</a>;  . a lot of;  . a few.</p> <p>Giving Advice:  Verb: shall - should  . Should  . Should not (Shouldn't).</p>	<p><b>Illnesses:</b>  <a href="#">headache</a>;  <a href="#">earache</a>;  <a href="#">cold</a>;  <a href="#">stomach ache</a>;  <a href="#">cough</a>;  <a href="#">toothache</a>;  <a href="#">fever</a>;  <a href="#">stomach ache</a>;  . sore <a href="#">throat</a>;  . runny <a href="#">nose</a>;  <b>Medicine:</b>  <a href="#">aspirin</a>;  <a href="#">calcium</a>;  <a href="#">energy</a>;  <a href="#">minerals</a>;  . <a href="#">protein</a>;  <a href="#">syrup</a>;  <a href="#">vitamins</a>;  <b>Fruit:</b>  . <a href="#">apple</a>;  . avocado  <a href="#">banana</a>;  <a href="#">blueberries</a>;  <a href="#">cherries</a>;  . dragon fruit;  <a href="#">grapes</a>;  <a href="#">kiwi</a>;  <a href="#">Lemon</a>;  . <a href="#">lime</a>;  <a href="#">mango</a>;  <a href="#">melon</a>;  . <a href="#">orange</a>;  <a href="#">papaya</a>;  <a href="#">peach</a>;  <a href="#">pear</a>;  . <a href="#">pineapple</a>;  <a href="#">plum</a>;  . pomegranate  . <a href="#">raspberry</a>;  <a href="#">strawberry</a>;  <a href="#">watermelon</a>;  <b>Vegetables:</b>  . <a href="#">beans</a>;  <a href="#">beetroot</a>;  <a href="#">broccoli</a>;  . <a href="#">cabbage</a>;  . <a href="#">carrot</a>;  <a href="#">cauliflower</a>;  . <a href="#">celery</a>;  . <a href="#">cucumber</a>;  <a href="#">eggplant</a>;  . <a href="#">garlic</a>;  . <a href="#">ginger</a>;  . <a href="#">leek</a>;  . <a href="#">lettuce</a>;  . <a href="#">onion</a>;  . <a href="#">peas</a>;  . <a href="#">pepper</a>;  . <a href="#">potato</a>;  . <a href="#">pumpkin</a>;  . <a href="#">spinach</a>;  . <a href="#">tomato</a>;  . <a href="#">turnip</a>;  . <a href="#">zucchini</a>;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <a href="#">Brainstorming</a>;</li> <li>▪ Answering a <a href="#">Worksheet</a>;</li> <li>▪ KWL <a href="#">Chart</a>;</li> <li>▪ Repeating words/phrases/<a href="#">expressions</a>;</li> <li>▪ Asking and answering questions, in order to use the new <a href="#">vocabulary</a>;</li> <li>▪ Using Personal Interests to talk about the <a href="#">subjects</a>;</li> <li>▪ Discussing with the <a href="#">Class</a>;</li> <li>▪ <a href="#">Practicing</a>;</li> <li>▪ Filling in a self-assessment sheet;</li> </ul>	<p><a href="#">Pupils</a> engagement in the classroom activities;</p> <p><a href="#">Behaviour</a>;</p> <p><a href="#">Autonomy</a>;</p> <p>Expressing <a href="#">themselves</a>;</p> <p>Pupils Interaction with their <a href="#">Classmates</a> and the <a href="#">Teacher</a>;</p> <p>Interest and respect towards the others.</p>

	<p><b>Food:</b>  <u>bread</u>;  <u>biscuits</u>;  <u>butter</u>;  <u>cake</u>;  <u>cereal</u>;  <u>cheese</u>;  <u>chicken</u>;  <u>chocolate</u>;  <u>cookies</u>;  <u>crisps</u>;  <u>eggs</u>;  <u>fish</u>;  <u>honey</u>;  <u>ice cream</u>;  <u>jam</u>;  <u>mayonnaise</u>;  <u>meat</u>;  <u>mustard</u>;  <u>olive oil</u>;  <u>pizza</u>;  <u>yogurt</u>;</p> <p><b>Drinks and Beverages:</b>  <u>coffee</u>;  <u>cola</u>;  <u>hot chocolate</u>;  <u>lemonade</u>;  <u>milk</u>;  <u>orange juice</u>;  <u>tea</u>;  <u>water</u>;</p> <p><b>Other vocabulary and expressions (Picture Book):</b>  <u>baked</u>;  <u>blue</u>;  <u>buttered toast</u>;  <u>cut</u>;  <u>cook</u>;  <u>crispy duck</u>;  <u>dread</u>;  <u>duck</u>;  <u>fish</u>;  <u>fussy</u>;  <u>green</u>;  <u>raw</u>;  <u>pancakes</u>;  <u>pizzas</u>;  <u>purple</u>;  <u>soft</u>;  <u>roast</u>;  <u>shrink</u>;  <u>spaghetti</u>;  <u>stew</u>;</p>		
--	--	--	--

**Aims:**

To identify the sectors of a *Food Wheel*;

To revise vocabulary, contents and structures about:

- Food and Drink;
- Fruit and Vegetables;
- Meals;

To ask questions using *Who, What, Why, When, Where, How*;

To answer questions using *so many, so much, a lot of, a lot*;

To distinguish *healthy* and *unhealthy food*;

To develop Basic Skills: Listening, Speaking, Reading; Writing;

To develop autonomy.

**Materials:**

- Computer;
- Flash drive pen;
- Projector;
- Picture Book – *Fussy Freda*, by Julia Jarman and Fred Blunt;
- White/Black board;
- Internet;
- Markers;
- PowerPoint;
- KWL Chart Sheets;
- Self-Assessment sheets;
- Pen, pencil, rubber;
- Worksheet E;
- Class Assessment Chart;
- The Eatwell Plate, in <https://www.hsph.harvard.edu/nutritionsource/kids-healthy-eating-plate/>;
- The Eatwell Guide, in <https://food.gov.uk/business-guidance/the-eatwell-guide-and-resources?navref=search-global-all-1>;

**Assessment:**

- ❖ Direct observation of Pupils' performing on ongoing activities;
- ❖ Continuous checking of the Pupils' understanding of the topics;
- ❖ Assess Pupils' listening, speaking, reading and writing skills;
- ❖ Assess Pupils' participation;
- ❖ Provide Pupils' interest and engagement in the activities;
- ❖ Provide feedback;
- ❖ Answer a Worksheet (E);
- ❖ Fill in a KWL Chart;
- ❖ Pupils self-assessment questionnaire;
- ❖ Class Assessment Table.

**Cross-curricular links:**


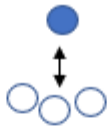
Science (Food Wheel; Illnesses and Health Problems; Food and Drinks; Healthy and Unhealthy Food);

Arts (Colouring).

**21<sup>st</sup> Century Skills:**

Critical thinking, problem solving, interrogative questioning, curiosity, imagination, self-discipline, adaptability, initiative, oral communication, public speaking, listening; creative.

**Lesson Procedures:**

Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p><b>Step 0 – Greetings</b></p> <p>Lesson starts with the Teacher greeting the Pupils, by saying and asking: “Hello! How are you today?” The Pupils’ examples of answers may be: “Hello!” or “Hi!” and “I’m fine!” or “I’m good”.</p> <p>Then the Pupils are reminded of the Table with their names and some fields they are going to be assessed for: Punctuality, Participation, Work in the Classroom, Work at Home, Behaviour and Week Balance, which is the result of the Pupils self-assessment and the Teacher’s assessment based on her notes.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Social Skill</p>	<p>2’</p>
<p><b>Step 1 – Warm-up and Brainstorming</b></p> <p>The Pupils are asked if they can help the Teacher remember what they have talked about in the previous Lesson. <i>Answers as Illnesses and Health Problems are expected.</i></p> <p>This will allow to check on the Pupils learning and using of the new vocabulary and expressions that they had learnt the previous lesson.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Strategic Skill</p> <p>Speaking Skill</p>	<p>3’</p>

**Step 2 – Fussy Freda wheel of food!**

After coming out with a couple of correct answers about what had been talked about in the previous lesson, the Pupils are asked if they remember what *Fussy Freda* started to eat, when she grew up again.

The answers *saucy beans, buttered toast, spaghetti, roast, red cherries, stew, stir-fries, sausages, duck, pancakes, pizzas, pasta, casseroles* and *chocolate cake* are valid.

To organize the Pupils answers, a table will be presented so the Pupils' answers will be organized in columns.

The Pupils are then asked to associate a colour to each column.

Then, they will be asked if there are any food/beverage missing – they must say drinks (water, milk)!



The Pupils are asked if all that food is healthy or if there are some items that are unhealthy.

The Pupils must identify the unhealthy ones.

**Note:** In a normal situation, being it a presential lesson, the Pupils would have to come to the board and mark the healthy and the unhealthy food.

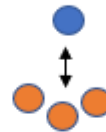
Since this is not a normal situation, since the Pupils had to go home for a fifteen-day period of isolation, this lesson had to be re-designed and adapted for an *online* situation.

**Step 3 – The Wheel of Food!!**

After distinguishing the healthy from the unhealthy food and what was missing from the table, the Pupils are asked if the information could be organized in a different way.

The Pupils are expected to come out with the *Food Wheel* answer. If the Pupils do not guess it, the Teacher will help them.

Then, the Pupils are shown the *Kid's Healthy Eating Plate* and are asked to discuss about it.



Language Skill  
Learning Skill  
Strategic Skill  
Listening Skill  
Speaking Skill  
Reading Skill

15'



Language Skill  
Learning Skill  
Strategic Skill  
Listening Skill  
Speaking Skill

20'



To stimulate the discussion, the Teacher will ask some questions:

- Can you identify the elements on the plate?*
- What is the most important Food on the plate?*
- Is sport a part of the Eating plate?*
- Why is sport important even if we have healthy eating habits?*

After the Pupils answers and comments on the picture, they are shown a Eatwell Plate Guide, so they can comment on this one, saying for example, why the purple slice is so small, and identify the Food and drink, using the vocabulary and expressions from previous lessons.



Based on this Eatwell Guide, the Pupils have to fill in a Daily Menu indicating what they eat at each meal.

Breakfast	Snack	Lunch	Snack	Dinner

The Pupils will write down on their notebooks what they eat and drink at each meal.  
This activity will be corrected orally.

After this activity, Students will be given Worksheet E, where they can practice the new learnt vocabulary and expressions of this lesson, as well as the previous ones in this Unit 3.



Note: This Worksheet E will be sent to the Pupils via Website: <http://www.learningenglish.website/>

**Step 6 – Resume of the Lesson and Goodbye!**

- At end the lesson, the Pupils will be asked to give:
- an example of two things they should eat everyday;
  - an example of a drink they should drink and one they should not drink;
  - one healthy and one unhealthy food;

The Pupils are asked to fill in the self-assessment sheet, that is available on the Website the Teacher created as a support for the lessons and can be filled there directly: <https://www.learningenglish.website/index.php/teste/sat-18-ian-2021>



The Pupils will also be reminded of the KWL-Chart, so they keep filling it at home.

Teacher closes the Lesson and says *Goodbye* to the Pupils.



Language Skill  
Learning Skill  
Social Skill

5'

1.5.1. Post Lesson Personal Reflection, Analysis, Observation and Comment

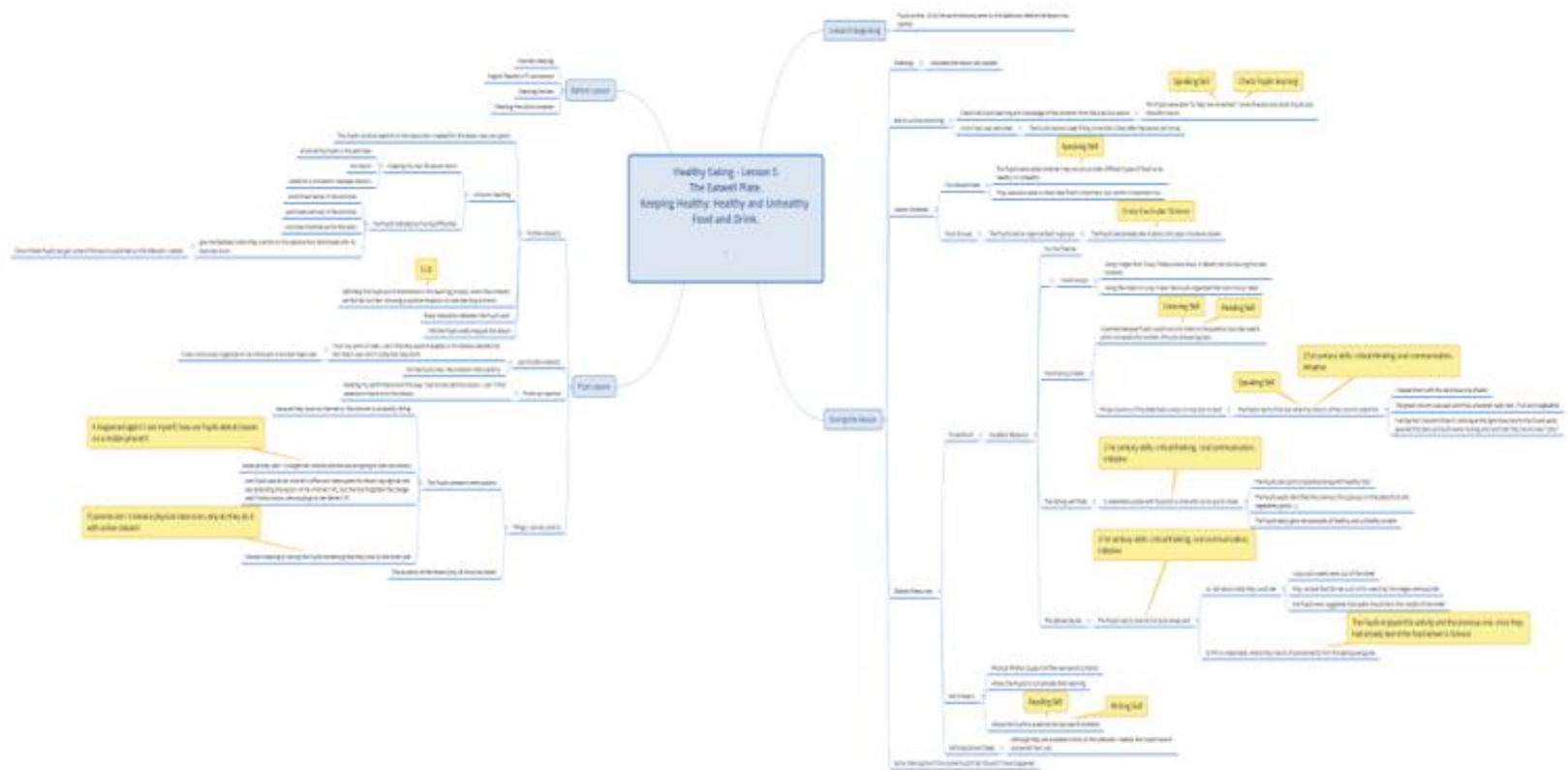


Figure 25

1.6. Sixth Lesson Plan

1.6.1. Preparation, Research and Selection

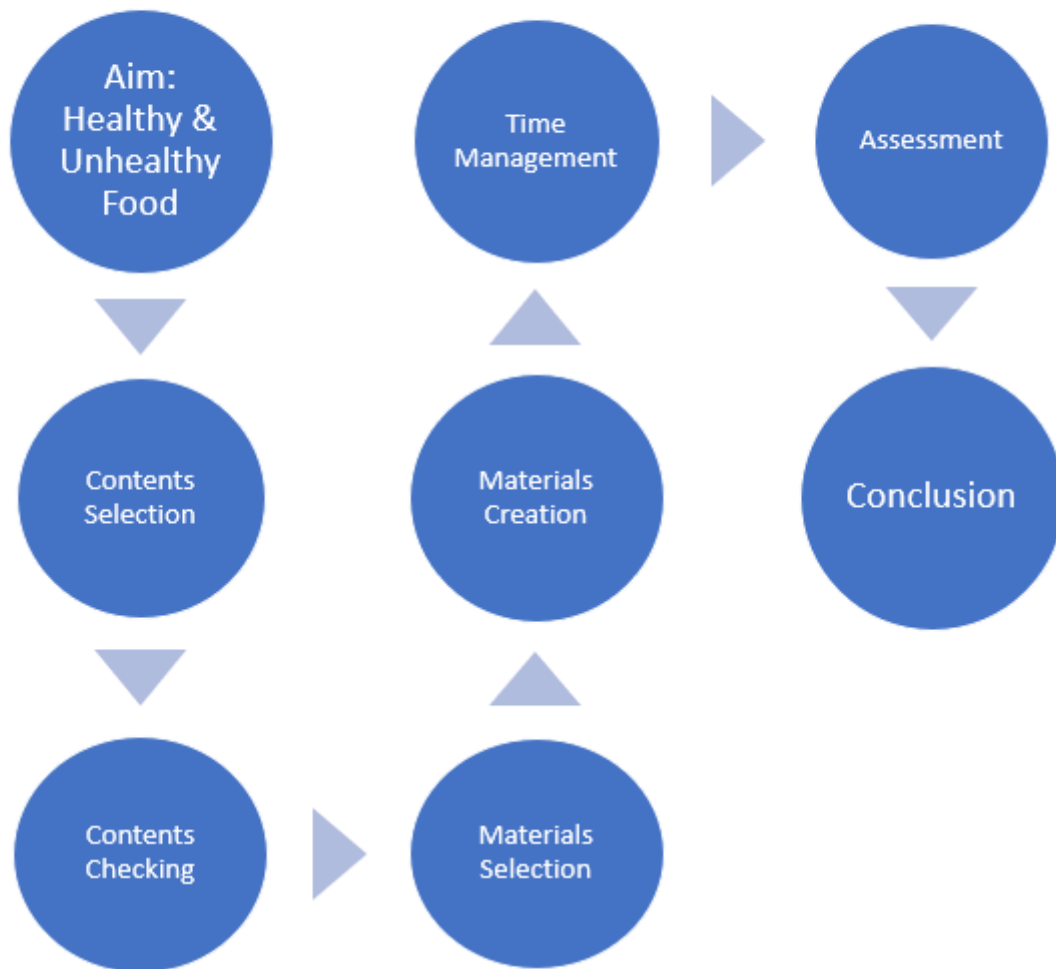


Figure 26

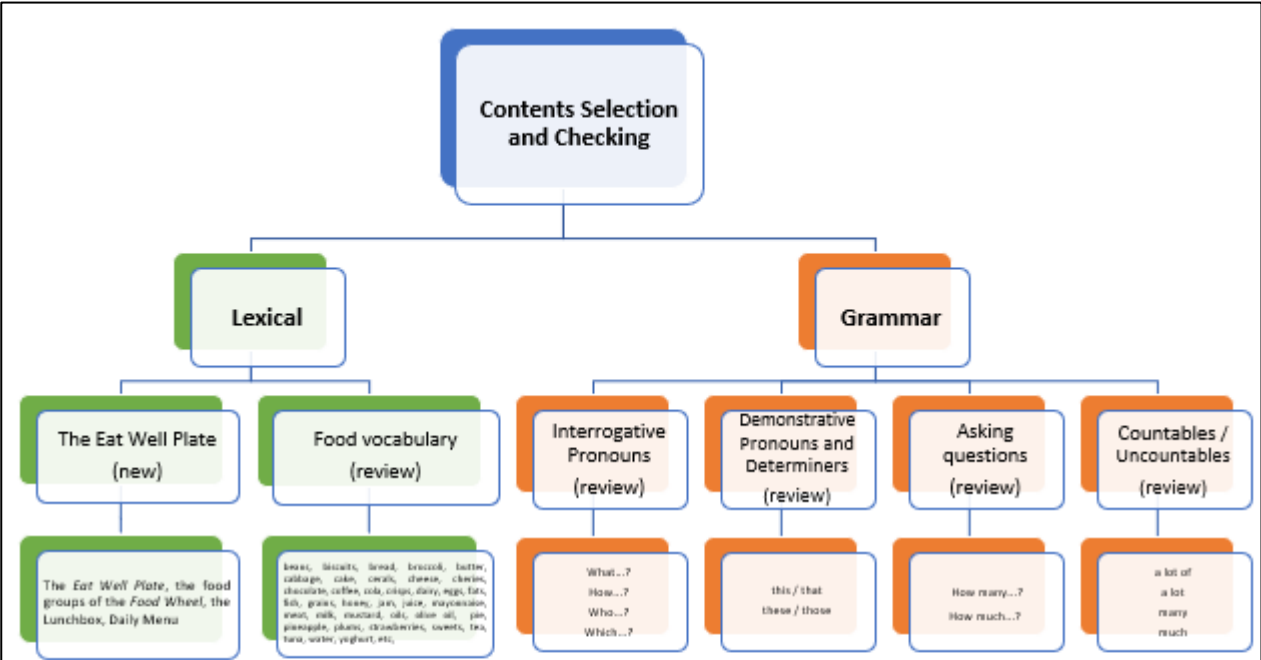


Figure 27

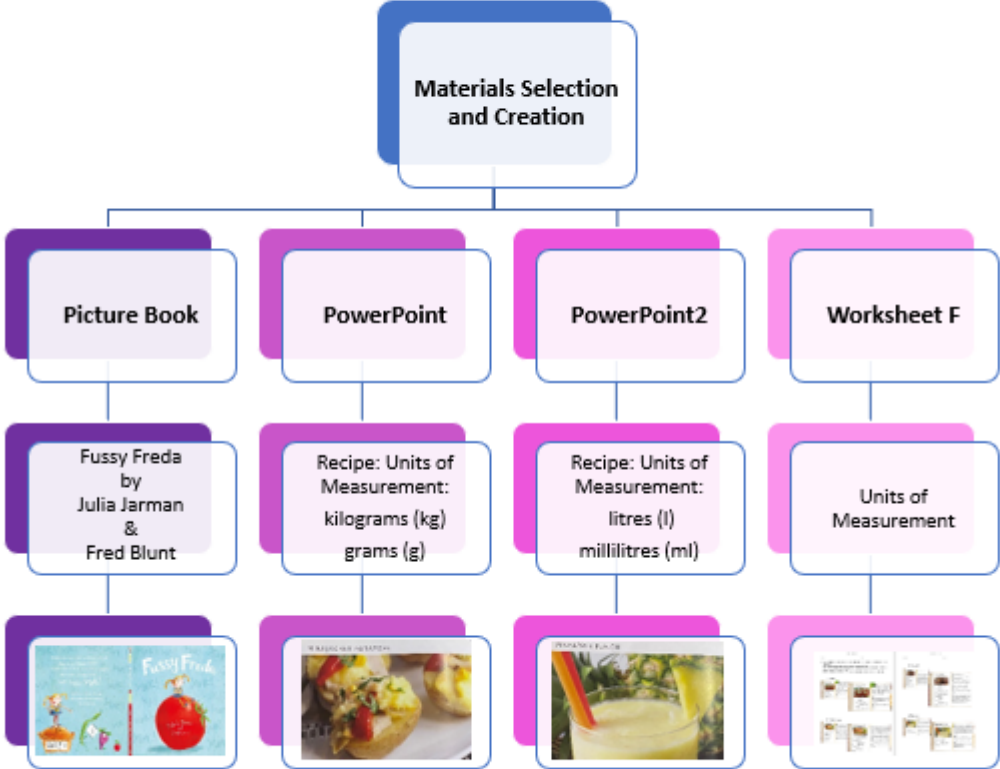


Figure 28

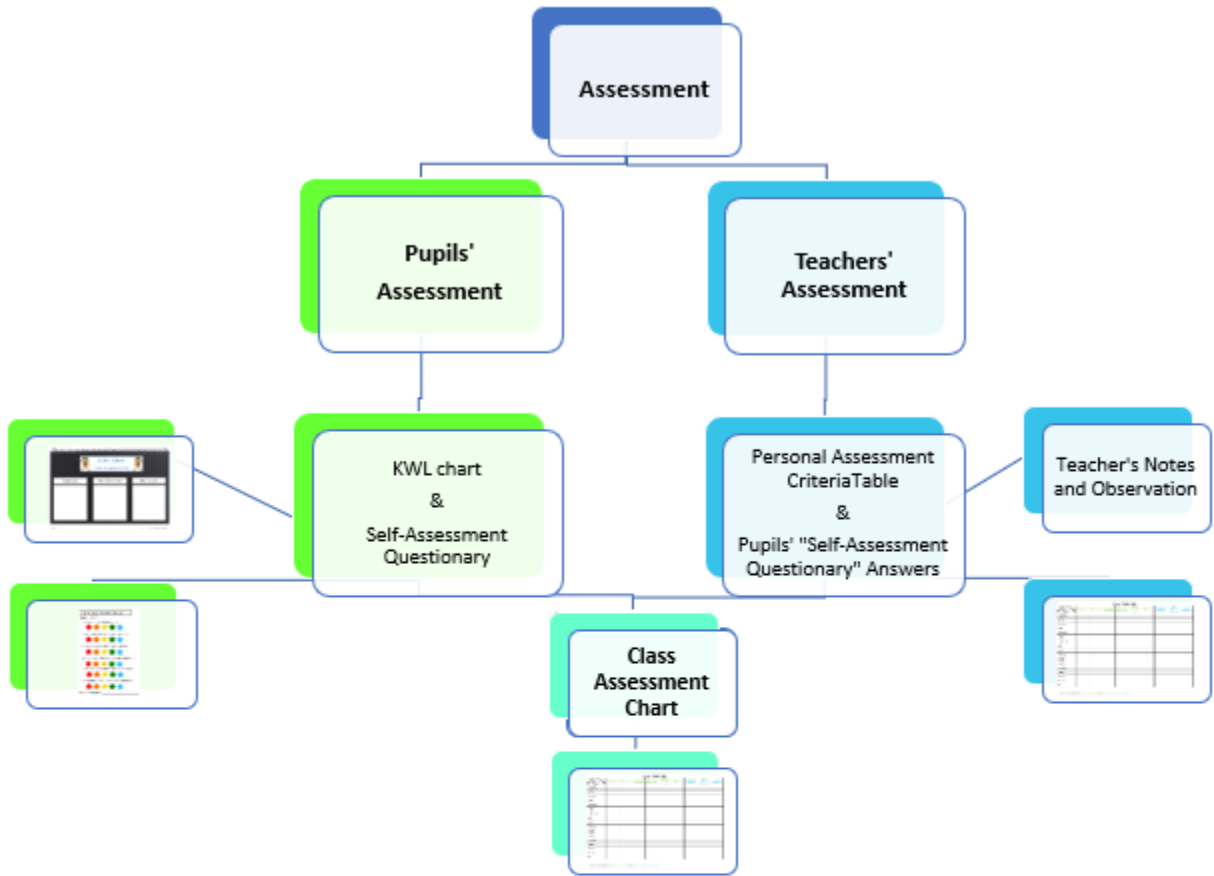


Figure 29

## Sixth Lesson

## Plan Unit 3 – Keeping Healthy

**Date:** 20<sup>th</sup> January 2021

**Pupils' Background:**

The Pupils already know:

- ✓ How to use *Quantifiers* – *How many, How much, many, much, a lot;*
- ✓ The names of food partitives and containers;
- ✓ The names of some *fruit* and *vegetables* in Portuguese and in English;
- ✓ The names of some *drinks* and *beverages* in Portuguese and in English;
- ✓ The name of some meals and dishes in Portuguese and in English;
- ✓ How to ask questions in a polite manner using Would;
- ✓ The meaning and use of the interrogative pronouns *How, What, Which*;
- ✓ How to give complete answers using *I would like ...*;
- ✓ How to give short answers;
- ✓ How to say *Thank you / Thanks* and Please;
- ✓ How to distinguish *healthy* and *unhealthy* food and drinks;
- ✓ The Food Wheel in Portuguese and in English;
- ✓ Units of measurement – litres, millilitres, kilograms, grams – in Portuguese.

**Summary:**

Units of Measurement: Kilograms, Grams, Litres and Millilitres.  
Following a recipe.

**Time:** 45 minutes

### Introduction:

In this lesson, the Pupils will be presented the Units of Measurement.

The Pupils will be asked if they remember what *Fussy Freda* started to write after she started eating and cooking. *Fussy Freda* writing a Recipe Book. The Pupils will be talking about recipes and their ingredients and that these need to be measure. Once again, the story contents will be the bridge to present the Pupils the topics of this lesson, although they already know these topics from Science Classes. As Wright (Wright, 2015) states, stories can provide a rich base for cross-curricular studies. Through stories and related activities, children can develop their understanding of the world around them and develop their ability to explore that world.

When I chose the Picture Book *Fussy Freda* and decided to show and tell the story to the Pupils in the class, I did it because: first I loved the story and second it called my attention to the topics of the lessons to come in this Unit 3. From my point of view, there is so much information in this picture book that one can use and adapt to so many different learning contents, that it would make no sense to me not to use this huge advantage.

For the topics in this lesson, I have searched for two healthy recipes. For the first recipe I have chosen a recipe the Pupils were not familiar with. Hence, I have chosen a British recipe of jacket potatoes. This recipe only has weight measures, so they practice kilograms and grams first. Then, they will get a drink recipe, where there are only volume measures (litres and millilitres).

The choices I make to plan my lessons and the materials I present to and make for the Pupils are the result of a serious research and cross-checking so the contents are the most accurate as possible. Philips (Philips, 2016) refers that teaching children is tremendously rewarding. The time spent on preparing classes that reflect their interests and needs is time well spent. I truly believe that when a Teacher is enjoying preparing the lessons and materials for his/her Pupils, this will reflect the way activities, and learning itself, flow during the lessons, because the Pupils know when the lesson was prepared specially for them (or was even prepared!). Philips (Philips, 2016) states that, they know instinctively whether you enjoy working with them and whether your lessons are thoughtfully prepared: if so, the children will respond with a similar effort.

For this lesson, I found it interesting to introduce a reference of the British Culture by using a British recipe, instead of a Portuguese recipe, and create a simple activity of analysing its ingredients and quantities. The Pupils can find this recipe available at the *Website*<sup>1</sup> – I have created to work as a support to contact with the Pupils and publish their work – and even try to do it at home with the help of an adult, which I consider an interesting extra class activity.

This Lesson was thought and prepared to introduce a new content in English, although the Pupils already know it in their mother language. They will also keep practicing the vocabulary and expressions relating healthy Food.

The contents of this lesson are also integrated in a CLIL approach and are according to the School's Project. Some of the 21<sup>st</sup> century skills present in this lesson are: communication in languages (Portuguese and English), critical thinking, creativity, autonomy and problem solving.

---

<sup>1</sup> (Figueiredo, 2020)

Marques (Marques et al., n.d.), reconhecendo que ser professor implica ter de enfrentar diversas situações de incerteza, únicas e problemáticas, não é possível conceber um modelo de formação que apresente todas as fórmulas que garantam agir de forma adequada nessas “áreas indeterminadas da prática” (Schön, 1987). É pois necessário que os professores desenvolvam uma actuação crítica face à profissão, sobretudo através do questionamento das suas práticas e dos contextos em que estas se realizam. Hence, this Lesson Plan was designed and created and had to be adapted for online presentation, since a Pupil had a positive result for Covid19 and the whole Class was put to isolation, the pupils will have *online* lessons, as established by the Direção Geral de Estabelecimentos Escolares<sup>2</sup> for the 2020/2021 School Year:

*“Atendendo à situação provocada pela pandemia da doença COVID-19 e aos vários cenários possíveis da sua evolução ao longo do próximo ano, há que definir um quadro de intervenções que garanta uma progressiva estabilização educativa e social, sem descuidar a vertente da saúde pública. Neste contexto, emite-se um conjunto de orientações e medidas excecionais para apoiar o retorno das atividades letivas e não letivas em condições de segurança, salvaguardando o direito de todos à educação, no ano letivo de 2020/2021. Estas medidas aplicam-se à educação pré-escolar e às ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, ministradas em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo de nível não superior, incluindo escolas profissionais, públicas e privadas, bem como aos estabelecimentos das instituições do setor social e solidário que integram a rede nacional da educação pré-escolar. Estas orientações mantêm em vigor as regras de organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, previstas no Despacho Normativo n.º 10-B/2018, publicado no Diário da República n.º 129/2018, 1.º Suplemento, Série II de 2018-07-06, com as especificidades constantes da presente resolução.”*

These specificities establish – among others – that in what a non-presential regime is concerned, Part III., Regime não presencial, point 1. refers, that:

*“Nas situações de suspensão das atividades letivas e formativas presenciais nas escolas, as aprendizagens são desenvolvidas em regime não presencial, através de sessões síncronas e assíncronas, devendo cada escola adotar as metodologias que considere mais adequadas, tendo por referência o disposto no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na sua redação atual, no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, bem como o disposto no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e nas Aprendizagens Essenciais.”*

Its Part III., Regime não presencial, point 3. refers that:

*“O professor titular de turma ou os docentes da turma, sob coordenação do diretor de turma, adaptam o planeamento e execução das atividades letivas e formativas ao regime não presencial, incluindo, com as devidas adaptações, as medidas de apoio definidas para cada aluno, garantindo as aprendizagens de todos.”*

Part IV. – PLANEAMENTO E GESTÃO CURRICULAR, refers that in what curricula planning and management are concerned, schools must follow several indications. About lesson planning and about keeping the orientation guidelines defined for the process of teaching and learning, the document is very clear in its article 1.:

*“No ano letivo de 2020/2021, as Orientações Pedagógicas para a Educação Pré-Escolar, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e os perfis profissionais e referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações, continuam a constituir-se como os documentos curriculares para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e aprendizagem de cada componente do currículo, área disciplinar, disciplina ou UFCD. Os documentos curriculares podem ser objeto de intervenção, mediante decisão da área governativa da Educação, tendo em conta a evolução da pandemia da doença COVID-19.”*

<sup>2</sup> (Orientações para a Organização Do Ano Letivo 2020/2021, 2020)

Contents			
Concepts	Vocabulary	Strategies	Attitudes
<p><b>Lexical</b>  Daily <a href="#">Menu</a>;  Dairy <a href="#">Products</a>;  Eatwell <a href="#">Plate</a>;  <a href="#">Sports</a>;  <a href="#">Illnesses</a>;  Health <a href="#">problems</a>;  Food;  Fruit and <a href="#">Vegetables</a>;  Drinks and Beverages.</p> <p><b>Grammar</b>  Asking questions about the topic, using Interrogative Pronouns (What, <a href="#">How</a>, Who) and Auxiliary Verbs (Would (Will), Be, Do, Have got/Have);</p> <p>Quantifiers:  - <a href="#">many</a>;  - <a href="#">much</a>;  - a lot <a href="#">of</a>;  - a few.</p> <p>Giving Advice:  Verb: shall - should  - Should  - Should not (Shouldn't).</p>	<p><b>Units of Measurement:</b>  - kilogram (kg);  - gram (g);  - litre (l);  - millilitre (ml);</p> <p><b>Measuring Objects:</b>  - Kitchen Weighing <a href="#">Scale</a>;  - Measuring <a href="#">Jug</a>;</p> <p><b>Recipes:</b>  <b>Three-course meal:</b>  - <a href="#">starter</a>;  - <a href="#">basil</a>;  - cooked <a href="#">rice</a>;  - finely <a href="#">chopped</a>;  - <a href="#">peas</a>;  - <b>main course:</b>  - chicken <a href="#">mince</a>;  - cloves <a href="#">garlic</a>;  - dried <a href="#">oregano</a>;  - <a href="#">onion</a>;  - <a href="#">parsley</a>;  - <b>dessert</b>  - caster <a href="#">sugar</a>;  - cocoa <a href="#">powder</a>;  - <a href="#">fluffy</a>;  - icing <a href="#">sugar</a>;  - <a href="#">pecans</a>;  - walnut <a href="#">halves</a>;  - whipping <a href="#">cream</a>;  - self-raisin <a href="#">flour</a>;  - <a href="#">topping</a>;  - <b>beverage</b>  - <a href="#">corn</a>;  - <a href="#">scoop</a>;  - <a href="#">sardines</a>;</p> <p><b>Fruit:</b>  - <a href="#">apple</a>;  - avocado  - <a href="#">banana</a>;  - <a href="#">blueberries</a>;  - <a href="#">cherries</a>;  - dragon fruit;  - <a href="#">grapes</a>;  - <a href="#">kiwi</a>;  - <a href="#">Lemon</a>;  - <a href="#">Lime</a>;  - <a href="#">mango</a>;  - <a href="#">melon</a>;  - <a href="#">orange</a>;  - <a href="#">papaya</a>;  - <a href="#">pineapple</a>;  - <a href="#">plum</a>;  - pomegranate  - <a href="#">raspberry</a>;  - <a href="#">strawberry</a>;  - <a href="#">watermelon</a>;</p> <p><b>Vegetables:</b>  - <a href="#">beans</a>;  - <a href="#">cabbage</a>;  - <a href="#">carrot</a>;  - <a href="#">cauliflower</a>;  - <a href="#">celery</a>;  - <a href="#">cucumber</a>;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <a href="#">Brainstorming</a>;</li> <li>▪ Answering a <a href="#">Worksheet</a>;</li> <li>▪ <a href="#">KWL Chart</a>;</li> <li>▪ Repeating words/phrases/<a href="#">expressions</a>;</li> <li>▪ Asking and answering questions, in order to use the new <a href="#">vocabulary</a>;</li> <li>▪ Using Personal Interests to talk about the <a href="#">subjects</a>;</li> <li>▪ Discussing with the <a href="#">Class</a>;</li> <li>▪ <a href="#">Practicing</a>;</li> <li>▪ Filling in a self-assessment sheet;</li> </ul>	<p><a href="#">Pupils</a> engagement in the classroom activities;</p> <p><a href="#">Behaviour</a>;</p> <p><a href="#">Autonomy</a>;</p> <p>Expressing <a href="#">themselves</a>;</p> <p>Pupils Interaction with their <a href="#">Classmates</a> and the <a href="#">Teacher</a>;</p> <p>Interest and respect towards the others.</p>

	<p><a href="#">eggplant</a>;</p> <p><a href="#">garlic</a>;</p> <p><a href="#">ginger</a>;</p> <p><a href="#">leek</a>;</p> <p><a href="#">lettuce</a>;</p> <p><a href="#">onion</a>;</p> <p><a href="#">peas</a>;</p> <p><a href="#">pepper</a>;</p> <p><a href="#">potato</a>;</p> <p><a href="#">pumpkin</a>;</p> <p><a href="#">spinach</a>;</p> <p><a href="#">tomato</a>;</p> <p><a href="#">turnip</a>;</p> <p><a href="#">zucchini</a>;</p> <p><b>Food:</b></p> <p><a href="#">bread</a>;</p> <p><a href="#">biscuits</a>;</p> <p><a href="#">butter</a>;</p> <p><a href="#">cake</a>;</p> <p><a href="#">cereal</a>;</p> <p><a href="#">cheese</a>;</p> <p><a href="#">chicken</a>;</p> <p><a href="#">chocolate</a>;</p> <p><a href="#">cookies</a>;</p> <p><a href="#">crisps</a>;</p> <p><a href="#">eggs</a>;</p> <p><a href="#">fish</a>;</p> <p><a href="#">honey</a>;</p> <p><a href="#">jacket potato</a>;</p> <p><a href="#">ice cream</a>;</p> <p><a href="#">jam</a>;</p> <p><a href="#">mayonnaise</a>;</p> <p><a href="#">meat</a>;</p> <p><a href="#">mustard</a>;</p> <p><a href="#">olive oil</a>;</p> <p><a href="#">pizza</a>;</p> <p><a href="#">recipe</a>;</p> <p><a href="#">recipe book</a>;</p> <p><a href="#">yogurt</a>;</p> <p><b>Drinks and Beverages:</b></p> <p><a href="#">hot chocolate</a>;</p> <p><a href="#">lemonade</a>;</p> <p><a href="#">milk</a>;</p> <p><a href="#">orange juice</a>;</p> <p><a href="#">pineapple punch</a>;</p> <p><a href="#">tea</a>;</p> <p><a href="#">water</a>;</p> <p><b>Other vocabulary and expressions (Picture Book):</b></p> <p><a href="#">baked</a>;</p> <p><a href="#">blue</a>;</p> <p><a href="#">battered toast</a>;</p> <p><a href="#">cod</a>;</p> <p><a href="#">cook</a>;</p> <p><a href="#">crispy drink</a>;</p> <p><a href="#">dread</a>;</p> <p><a href="#">duck</a>;</p> <p><a href="#">fish</a>;</p> <p><a href="#">fussy</a>;</p> <p><a href="#">graze</a>;</p> <p><a href="#">roast</a>;</p> <p><a href="#">pancakes</a>;</p> <p><a href="#">pizzas</a>;</p> <p><a href="#">purple</a>;</p> <p><a href="#">red</a>;</p> <p><a href="#">roast</a>;</p> <p><a href="#">shrink</a>;</p> <p><a href="#">spaghetti</a>;</p> <p><a href="#">stew</a>;</p>		
--	--	--	--

**Aims:**

To identify different measuring types (litre, millilitre, kilogram, gram);  
To distinguish kilograms from grams;  
To distinguish litres from millilitres;  
To be able to use different measuring types (litre, millilitre, kilogram, gram);  
To convert litres in millilitres and kilograms in grams, and vice versa;  
To identify the ingredients in a recipe;  
To identify units of measurement in a recipe;  
To revise vocabulary, contents and structures about:

- Food and Drink;
- Fruit and Vegetables;
- Meals;
- The Healthy Eating Plate and Wheel of Food;

To ask questions using *Who, What, Why, When, Where, How*;  
To answer questions using *so many, so much, a lot of, a lot*;  
To distinguish *healthy and unhealthy food*;  
To develop Basic Skills: Listening, Speaking, Reading; Writing;  
To develop autonomy.

**Materials:**

- Class Assessment Chart;
- Computer;
- Flash drive pen;
- Internet;
- Kitchen Weighing Scale;
- KWL Chart Sheets;
- Markers;
- Measuring Jug;
- Pen, pencil, rubber;
- Picture Book – *Fussy Freda*, by Julia Jarman, and Fred Blunt;
- PowerPoint;
- Projector;
- Recipe1: Jacket Potato;
- Recipe2: Pineapple Punch;
- Self-Assessment sheets;
- Weighing Scale;
- White/Black board;
- Worksheet F;

**Assessment:**

- ❖ Direct observation of Pupils' performing on ongoing activities;
- ❖ Continuous checking of the Pupils' understanding of the topics;
- ❖ Assess Pupils' listening, speaking, reading and writing skills;
- ❖ Assess Pupils' participation;
- ❖ Provide Pupils' interest and engagement in the activities;
- ❖ Provide feedback;
- ❖ Answer a Worksheet (F);
- ❖ Fill in a KWL Chart;
- ❖ Pupils self-assessment questionnaire;
- ❖ Class Assessment Table.

**Cross-curricular links:**


Math (Units of Measurement: kilograms, grams, litres, millilitres);

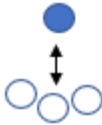

Science (Food and Drinks; Healthy and Unhealthy Food);


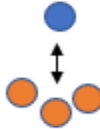
**21<sup>st</sup> Century Skills:**

Critical thinking, problem solving, interrogative questioning, curiosity, imagination, self-discipline, adaptability, initiative, oral communication, public speaking, listening; creative.

**Lesson Procedures:**

Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p><b>Step 0 – Greetings</b></p> <p>Lesson starts with the Teacher greeting the Pupils, by saying and asking: "Hello! How are you today?" The Pupils' examples of answers may be: "Hello!" or "Hi!" and "I'm fine!" or "I'm good".</p> <p>Then the Pupils are reminded of the Table with their names and some fields they are going to be assessed for: Punctuality, Participation, Work in the Classroom, Work at Home, Behaviour and Week Balance, which is the result of the Pupils self-assessment and the Teacher's assessment based on her notes.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Social Skill</p>	2'

<p><b>Step 1 – Warm-up and Brainstorming</b></p> <p>The Pupils are asked if they can help the Teacher remember, what they have talked about in the previous Lesson.  <i>Answers such as The Eatwell Plate and The Food Wheel are expected.</i></p> <p>This will allow to check on the Pupils learning and using of the new vocabulary and expressions that they had learnt the previous lesson.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Strategic Skill</p> <p>Speaking Skill</p>	<p>3'</p>
<p><b>Step 2 – Fussy Freda - Recipe Book!</b></p> <p>After coming out with a couple of correct answers about what had been talked about in the previous lesson, the Pupils are asked if they remember what <i>Fussy Freda</i> started to do at the same time she started to eat and cook – Freda started writing a recipe book. The Pupils will be helped if they cannot remember.</p> <p>The Pupils are then asked if they have ever seen a Recipe Book and are asked to describe what a recipe is – <i>a set of instructions that tells you how to cook something and the ingredients (= items of food) and quantities you need for it.</i></p> <p>Then, they are asked about what they need to use to know the exact amount of ingredients they need. The answers <i>weighing scale</i> and <i>measuring jug</i> are expected (the Pupils can answer in <u>Portuguese</u>, if they do not know or do not remember the names in English).</p> <p>The Pupils will then be shown a kitchen weighing scale and a measuring jug.  After seeing these two measuring objects, the Pupils are asked which one they use if they want a kilo of sugar and which <u>one</u> they use if they want a litre of milk.  The Pupils answers will be reinforced, by reminding them that we use the weighing scale to weigh solid ingredients and a measuring jug for measuring liquids when cooking.</p> <p>Then, the Pupils will be asked if they remember a dish/dishes from <i>Fussy Freda</i>, that is/are not originally from Portugal – Fish and Chips, Casseroles, Pizzas.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Cultural Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Strategic Skill</p> <p>Listening Skill</p> <p>Speaking Skill</p> <p>Reading Skill</p>	<p>15'</p>

 <p><b>Note:</b> In a normal situation, being it a presentational lesson, the Pupils would be able to see a real <i>kitchen weighing scale</i> and a <i>measuring jug</i>. They would also be able to see a <i>Recipe Book</i> and choose a recipe to read and check for its ingredients – if we would need a scale or a measuring jug to measure the ingredients – and whether it was a healthy or unhealthy recipe. Since this is not a normal situation, since the Pupils had to go home for a fifteen-day period of isolation, this lesson had to be re-designed and adapted for an <i>online</i> situation.</p>			
<p><b>Step 3 – <u>Jacket Potato Recipe!</u></b></p> <p>After having learnt about measuring units in English, the Pupils will be asked if they remember a dish/dishes from <i>Fussy Freda</i>, that is/are not originally from Portugal – Fish and Chips, Casseroles, Pizzas.</p> <p>After some examples – and having the huge advantage of having Pupils from three other nationalities besides the Portuguese one – the Pupils are asked for a couple of traditional/original dishes from their countries.</p> <p>The Pupils answers will be checked if they match the example they are about to be talked about by the Teacher. The Pupils will be presented a traditional British recipe.</p> <p>Without revealing the name of the dish, the Pupils are shown an image of some <i>Jacket Potato</i>. The Pupils are elicited about the name of the dish – if they know <u>it</u>, <u>if</u> they have tried it already and why it is called <i>jacket potato</i>.</p>		<p>Language Skill</p> <p>Cultural Skill</p> <p>Learning Skill</p> <p>Strategic Skill</p> <p>Listening Skill</p> <p>Speaking Skill</p>	<p>10'</p>



After knowing about the meaning of the name of the dish, the Pupils are asked about what they think it is needed to bake jacket potatoes.

The Pupils answers can be checked when the ingredients of the recipe are shown to them.

Then the Pupils are told that the amount of ingredients serves 4 portions (4 people) and are asked if instead of 4 we needed 10 portions (10 people).

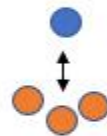
The Pupils will have to come out with the correct quantity of ingredients, so they have to use maths. The Pupils can use their notebooks, to calculate the correct amounts.

After checking the Pupils answers, the Pupils are also elicited whether jacket potatoes are healthy or unhealthy food.

**Step 4 – Pineapple Punch Recipe!**

After analysing the jacket potato recipe, the Pupils are asked what they think a *Pineapple Punch* is/means.

Then, they are shown an image of a pineapple drink and they are told, that the name of the drink is *pineapple punch*.



- Language Skill
- Cultural Skill
- Learning Skill
- Strategic Skill
- Listening Skill
- Speaking Skill

10'

Then, the Pupils are asked what they think is inside that drink.  
The Pupils answers will be compared with the ingredients from the recipe.

After checking the recipe ingredients, the Pupils are told they serve 4 portions (4 people) and are asked about the right amount of ingredients to serve 6 portions (6 people).

The Pupils must use their maths, in order to get the correct answers.

At the end, the Pupils are asked if this is a healthy or unhealthy drink.

After this activity, Students will be given Worksheet F, where they can practice the new learnt vocabulary and expressions of this lesson, as well as the previous ones in this Unit 3.



Note: This *Worksheet F* will be sent to the Pupils via *Website*: <http://www.learningenglish.website/>

**Step 6 – Resume of the Lesson and Goodbye!**

At end the lesson, the Pupils will be asked to give:

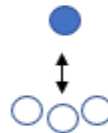
- an example of weight measuring;
- an example liquid measuring;
- one healthy and one unhealthy food;

The Pupils are asked to fill in the self-assessment sheet.



The Pupils will also be reminded of the KWL-Chart, so they keep filling it at home.

Teacher closes the Lesson and says *Goodbye* to the Pupils.



Language Skill

Learning Skill

Social Skill

5'



## Bibliography (Unit Plan and six Lesson Plans – Unit 3: Keeping Healthy)

- Coyle, D. (2006). *Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers*.
- Cruz, M. (2019). *ESCAPING FROM THE TRADITIONAL CLASSROOM: THE 'ESCAPE ROOM METHODOLOGY' IN THE FOREIGN LANGUAGES CLASSROOM*.  
[https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15187/3/ART\\_M%C3%A1rioCruz\\_2019.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15187/3/ART_M%C3%A1rioCruz_2019.pdf)
- Davis, P., & Kruszawska, H. (2012). *The Company Words Keep* (Delta Publishing, Ed.).
- Orientações para a organização do ano letivo 2020/2021, (2020) (testimony of DGEstE).  
[https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-07/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ano%20letivo%202020\\_2021.pdf](https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-07/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ano%20letivo%202020_2021.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Ministério da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ingles\\_1c\\_4a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_4a_ff.pdf)
- Figueiredo, V. de. (2020). *Learning English*. <https://www.learningenglish.website/>
- GOV.UK. (2020). *Food Standards Agency*. <https://food.gov.uk/business-guidance/the-eatwell-guide-and-resources?navref=search-global-all-1>
- Harvard T. H. Chan - School of Public Health. (2021). *The Nutrition Source*.  
<https://www.hsph.harvard.edu/nutritionsource/kids-healthy-eating-plate/>
- Jarman, J., & Blunt, F. (2018). *Fussy Freda* (Hodder and Stoughton, Ed.).
- Jenny Dooley, & Obee, B. (2019). *I Wonder* (Express Publishing, Ed.).
- Marques, I., Moreira, M. Al., & Vieira, F. (n.d.). *A investigação-ação na formação de professores - um projecto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação*.
- Martins, G. d'Oliveira, Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., & Pedrosa, J. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), Ed.).  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Philips, S. (2016). *YOUNG LEARNERS* (Oxford University Press, Ed.).
- PinkFong! Kids' Songs & Stories. (2018). *Sickness - Hospital Play / I Am Sick! / Body Parts Songs / Pinkfong Songs for Children*. <https://www.youtube.com/watch?v=EzXXVBZWDII>
- Pinter, A. (2019). *Teaching Young Language Learners* (Oxford University Press, Ed.; Second Edition).
- Powtoon. (2020). *illnesses / Vocabulary / What's the matter? / English for Kids / Grammar for Kids*.  
[https://www.youtube.com/watch?v=tERmns\\_Bjws](https://www.youtube.com/watch?v=tERmns_Bjws)
- Sullivan, L. (2018). *Lexical Grammar* (First Edition).
- Vieira, F. (2009). *PARA UMA VISÃO TRANSFORMADORA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA*. 29, 197–217.  
<https://www.cedes.unicamp.br/>
- Wright, A. (2015). *STORYTELLING WITH CHILDREN* (Oxford University Press, Ed.; Second Edition).

## 1. Apresentações PowerPoint

**Figura 14**

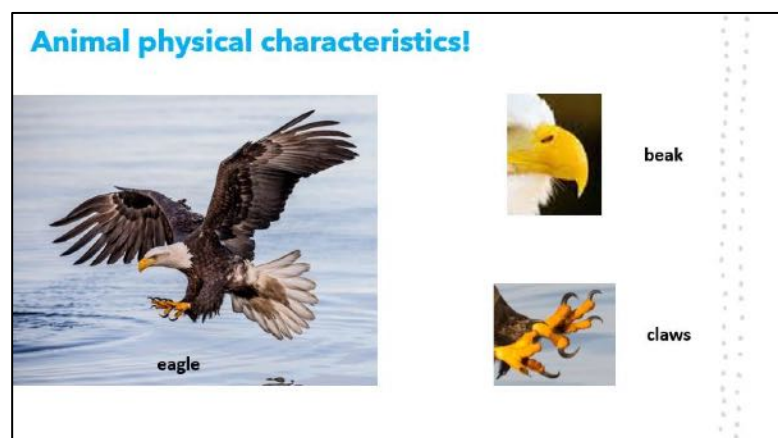
Manifestar Preferências (Unit 2 – Animal Survival)



Nota: Esta imagem deste animal foi projetada e usada para introduzir a manifestação de preferências, afirmando, por exemplo: *"This cat **wants to** sleep more"* ou *"This cat **likes** eating canned food."* Conteúdos integrados na *Unit 2 – Animal Survival*.

**Figura 15**

Características Animais



Nota: Apresentação PowerPoint de animais e suas características, que serviu para introduzir novos conteúdos, de acordo com a *Unit 2 – Animal Survival*.

**Figura 16**

Características animal



Nota: As características animal projetadas permitiram verificar a aquisição de conteúdos lecionados e serviram, também, para introduzir novos conteúdos relacionados com o *Picturebook "The Gruffalo"*. Integrado na *Unit 2 – Animal Survival*.

**Figura 17**

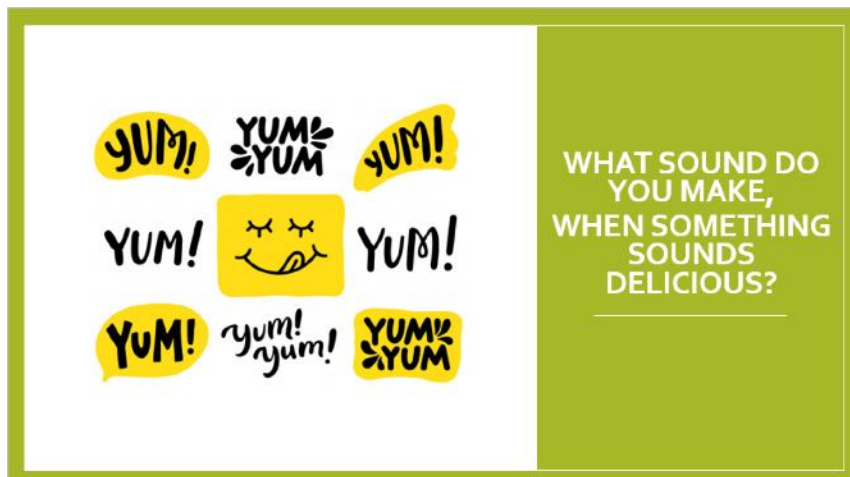
Partitivos e Contentores alimentares



Nota: Foram sendo projetadas imagens de quantidades e recipientes/contentores alimentares, para introduzir o tópico na aula e os alunos poderem relacionar cada um deles. Conteúdos integrados na *Unit 3 – Keeping Healthy*.

**Figura 18**

Yum & Yuk!



Nota: Esta apresentação serviu para introduzir vocabulário e expressões relacionadas com o *Picture Book "Fussy Freda"*. Integrado na *Unit 3 – Keeping Healthy*.

**Figura 19**

Unidades de Medida



Nota: Esta apresentação serviu para introduzir novos conteúdos relacionadas com Unidades de Medida, de acordo com a *Unit 3 – Keeping Healthy*.



### 3. Vídeos / Filmes / Músicas

#### **Figura 22**

Vídeo: A cadeia alimentar



Nota: Vídeo mostrava a cadeia alimentar no nosso ecossistema, abordando, assim, conteúdos integrados na *Unit 2 – Animal Survival*.

#### **Figura 23**

Vídeo: *The Gruffalo*



Nota: Os alunos ouviram a leitura da primeira parte do livro *The Gruffalo*, sem verem a sua imagem. Depois, tiveram como tarefa desenhar ou criar em 3D um “Gruffalo” com base nas descrições que ouviram na leitura. Finalmente, ouviram/viram a segunda parte da história e compararam com as suas criações. Conteúdos integrados na *Unit 2 – Animal Survival*.

**Figura 24**

Vídeo: Doenças



Nota: O vídeo "Illnesses" foi usado para introdução de novas expressões e conteúdos, integrados na *Unit 3 – Keeping Healthy*.

**Figura 25**

Vídeo-Canção: Doenças



Nota: Vídeo-Canção "Sickness" foi usada para introdução de novas expressões e conteúdos, integrados na *Unit 3 – Keeping Healthy*.

## 4. Fichas

### 4.1. Ficha 1 (Unit 2 – Lesson 1)

#### Worksheet 1

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

I. Order the pictures by writing the name in the correct order to create a *Food Chain*.

a)



grass



hen



caterpillar



fox

① grass

② \_\_\_\_\_

③ \_\_\_\_\_

④ \_\_\_\_\_

The producer of the food chain is the \_\_\_\_\_.

The \_\_\_\_\_ is the consumer.

The \_\_\_\_\_ is a predator, but not a prey.

The \_\_\_\_\_ is a predator and a prey.

b)



worm



eagle



plant



frog

① \_\_\_\_\_

② \_\_\_\_\_

③ \_\_\_\_\_

④ \_\_\_\_\_

The producer of the food chain is the \_\_\_\_\_.

The \_\_\_\_\_ is the consumer.

The \_\_\_\_\_ is a predator, but not a prey.

The \_\_\_\_\_ is a predator and a prey.

c)



hedgehog



snake



fox



apple



eagle

① \_\_\_\_\_

② \_\_\_\_\_

③ \_\_\_\_\_

④ \_\_\_\_\_

⑤ \_\_\_\_\_

The producer of the food chain is the \_\_\_\_\_.

The \_\_\_\_\_ is the consumer.

The \_\_\_\_\_ is a predator, but not a prey.

The \_\_\_\_\_ and the \_\_\_\_\_ are both a predator and a prey.

# Worksheet 1

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

## II. Complete the text by filling in the gaps with the words given.

animal	<del>Consumers</del>	Primary Consumers	Photosynthesis	<del>Food Chain</del>	water
nutrients	plant	bacteria	Omnivores	Carnivores	<del>Herbivores</del>
Producers	Secondary Consumers	Mineral Salts	<del>Tertiary Consumers</del>		



Hello! I have got to tell you about the Food Chain in our Ecosystem.

A Food Chain describes how different organisms eat each other for survival.

The Food Chain usually starts with a \_\_\_\_\_ and ends with an \_\_\_\_\_.

Plants are \_\_\_\_\_, because they absorb the sunlight, \_\_\_\_\_ and other \_\_\_\_\_ from the soil and produce their food through a process called \_\_\_\_\_.

Plants are the only living being which creates new energy for the other living beings.

Animals are Consumers because they do not produce energy, they just use it up.

Animals that eat plants are \_\_\_\_\_ or Herbivores.

Animals that eat other animals are \_\_\_\_\_ or \_\_\_\_\_. If a carnivore eats another carnivore it is called a Tertiary Consumer.

Animals that eat both plants and animals are called \_\_\_\_\_. Fungi and \_\_\_\_\_ are Decomposers. They eat decaying matter decomposing it. When that happens, they release nutrients and \_\_\_\_\_ back into the soil, which are used by the plants.

Humans are at the end of the Food Chain. A Food Web is a natural interconnection of different food chains.

## III. Design a Food Web. Choose which elements you want to create it



### Worksheet 2

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

**I. Match the animal picture with its name.**



rhino



kangaroo



eagle



goose



flamingo



hedgehog



jaguar



orang-utan





seal

## Worksheet 2




Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

### II. Complete the text by filling in the gaps with the words given.

Hello! I am an  \_\_\_\_\_. I am the National Symbol of the  \_\_\_\_\_.

I love \_\_\_\_\_ (eat) small animals. Some of my cousins in other continents prefer \_\_\_\_\_ (eat) fish. I like \_\_\_\_\_ (eat) everything I can catch and I want \_\_\_\_\_ (eat) more and more.

I am good at \_\_\_\_\_ (fly). I would like \_\_\_\_\_ (visit) other countries, but I am an endangered species.

Hello! I am a  \_\_\_\_\_. I can be found in several countries like  \_\_\_\_\_ and  \_\_\_\_\_.

I love \_\_\_\_\_ (eat) fruits, but I also like \_\_\_\_\_ (eat) small bugs and insects. I prefer \_\_\_\_\_ (eat) caterpillars instead of slugs.



I am good at \_\_\_\_\_ (sleep). I want \_\_\_\_\_ (walk) faster, but my legs are too short. I would like \_\_\_\_\_ (have) softer spines so I could be someone's pet.

Hello! I am a  \_\_\_\_\_. I can be found in countries such as  \_\_\_\_\_.

I love \_\_\_\_\_ (eat) grass and fruits, but I also like \_\_\_\_\_ (eat) leaves.

I am good at \_\_\_\_\_ (roll) in the mud. I prefer \_\_\_\_\_ (roll) in the mud than laying under the sun. I want \_\_\_\_\_ (be) more elegant, but I eat too much. I would like \_\_\_\_\_ (have) wings and fly.

Hello! I am an  \_\_\_\_\_. I can be found in South Asia. I love \_\_\_\_\_ (eat) fruits, but I also like \_\_\_\_\_ (eat) bird eggs. I prefer \_\_\_\_\_ (drink) fresh water from rivers in the forest.

I am good at \_\_\_\_\_ (swing) on trees. I want \_\_\_\_\_ (visit) other countries such as  \_\_\_\_\_ or  \_\_\_\_\_, but I am afraid of travelling by plane. I want \_\_\_\_\_ (sing) but I have a very deep voice. I would like \_\_\_\_\_ (change) my fur colour, but they do not sell fur paint in the forest.

### III. Choose an animal that can be found in your country. Make a brief description of it saying what it loves, likes, prefers, is good at, wants to, would like. You can follow the examples above.

---

---

---

---

---

---

---

4.3. Ficha 3 (Unit 2 – Lesson 3)

Worksheet 3

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

I. Circle the odd one out.

Then choose one physical characteristic the animal **has got** and a physical characteristic it **hasn't got**.



- a beak
- feathers
- claws
- webbed feet

The eagle has got long wings, but  
it hasn't got webbed feet.



- a horn
- fur
- long arms
- hands and feet

The \_\_\_\_\_ has got \_\_\_\_\_,  
but it hasn't got \_\_\_\_\_.



- a nose
- paws
- wings
- spines

The \_\_\_\_\_ has got \_\_\_\_\_,  
but it \_\_\_\_\_.



- a tail
- a horn
- hoof/hooves
- spines

The \_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_,  
but it hasn't got \_\_\_\_\_.



- a beak
- feathers
- fur
- webbed feet

The \_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_,  
but it \_\_\_\_\_.



- a pouch
- paws
- fur
- wings

The \_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_,  
but it \_\_\_\_\_.

### Worksheet 3

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_



- a tail
- feathers
- paws
- whiskers

The \_\_\_\_\_  
but it \_\_\_\_\_.



- feathers
- stripes
- webbed feet
- wings

The \_\_\_\_\_  
but it \_\_\_\_\_.



- fur
- flippers
- spots
- whiskers

The \_\_\_\_\_  
but it \_\_\_\_\_.

#### II. Describe an animal you wish. It can be your pet or an animal you would like to have.

If you want, you can add a picture or make a drawing of the animal.

Do not forget to say:

- what it has got/hasn't got;
- what it likes/loves/prefers;
- what it is good at;
- what you think it would like to do or have.

---

---

---

---

---

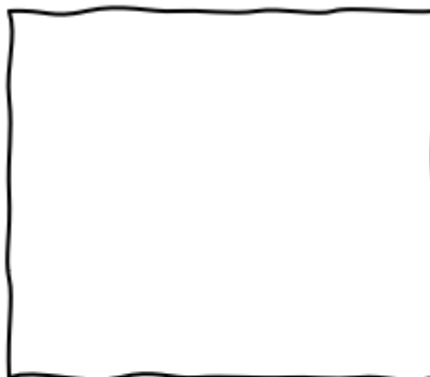
---

---

---

---

---



4.4. Ficha 4 (Unit 2 – Lesson 4)

Worksheet 4

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

I. Listen and underline the correct animal and the correct physical characteristic of the Gruffalo.



A mouse took a stroll through the deep dark wood.

A dog / jaguar / fox saw the mouse and the mouse looked good.






"I'm going to have lunch with a gruffalo."



"A gruffalo? What's a gruffalo?"



"A gruffalo! Why, didn't you know?"

"He has got terrible whiskers / tusks / ears  and terrible paws / claws / eyes , and terrible teeth / feet / paws  in his terrible jaws."



On went the mouse through the deep dark wood.

An eagle / owl / elephant saw the mouse and the mouse looked good.






"I'm going to have tea with a gruffalo."



"A gruffalo? What's a gruffalo?"



"A gruffalo! Why, didn't you know?"

He has got knobbly feet / knees / paws  and turned-out toes / fingers / ears , and a poisonous wart at the end of his nose / eye / tail .



On went the mouse through the deep dark wood.

A jaguar / lion / snake saw the mouse and the mouse looked good.






"I'm going to have a feast with a gruffalo."



"A gruffalo? What's a gruffalo?"



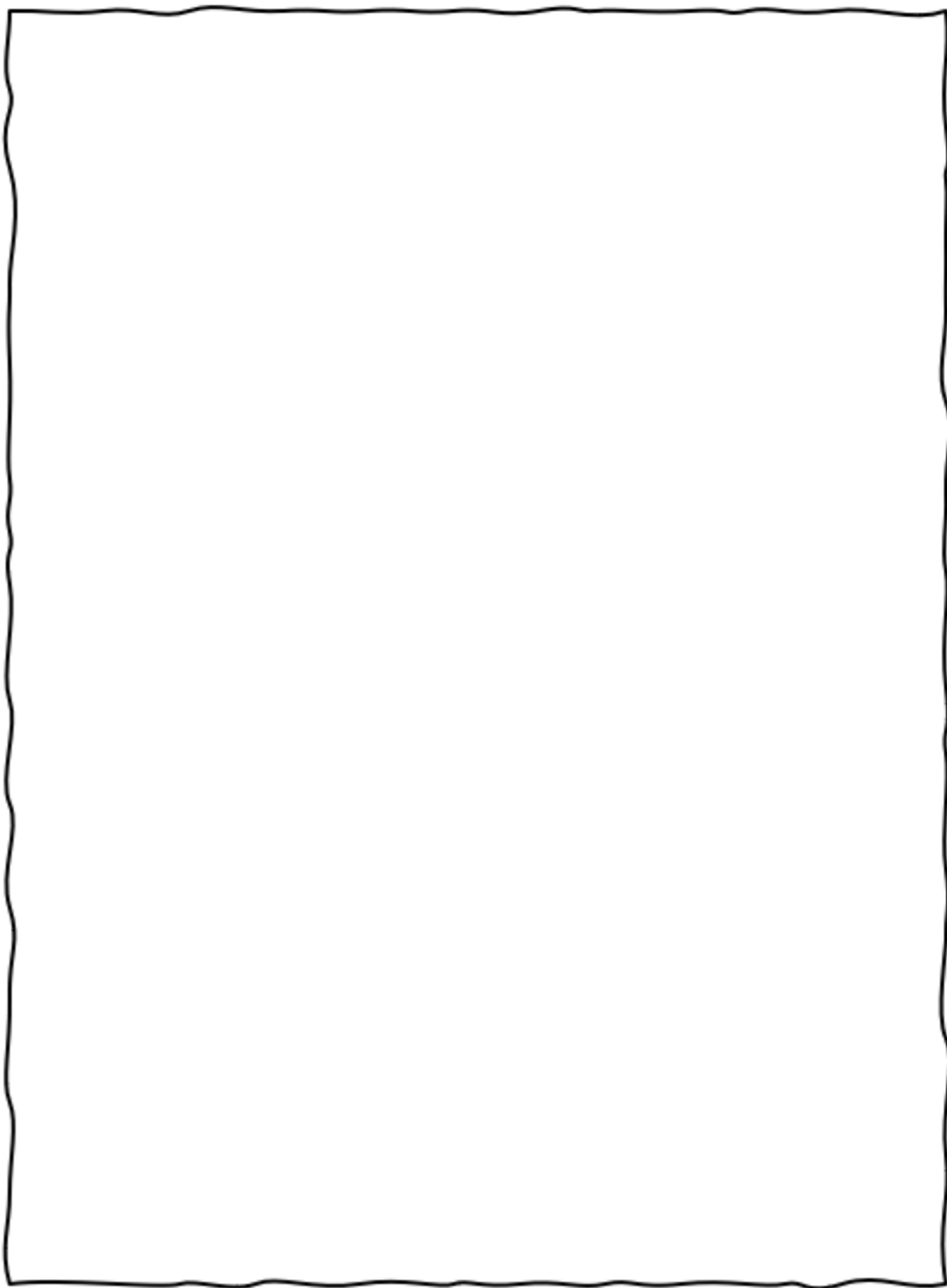
"A gruffalo! Why, didn't you know?"

His eyes / ears / whiskers  are orange, his tongue / fur / nose  is black; he has got purple spines / prickles / spots all over his back .

## Worksheet 4

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

- II. Based on the physical characteristics of the Gruffalo, make a drawing of your Gruffalo or create a 3D Gruffalo.  
In both situations if you want, you can use recyclable materials to create it.



4.5. Ficha 5 (Unit 2 – Lesson 5)

Worksheet 5

Name: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

### Animal characteristics

Look at the pictures on the board and choose the correct answer.

1 Why has the hedgehog got spines? The hedgehog has got spines...

- A to help it defending from other animals.
- B to help it play drums.
- C to sew its own clothes.
- D to blow up balloons.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4 Why have birds got beaks? They have got beaks...

- A to write secrete messages.
- B to knock on the door.
- C to eat fruits and nuts.
- D to play the tuba.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2 Why have geese got webbed feet? They have got webbed feet...

- A to help them climb the stairs.
- B to help them run faster.
- C to help them fly.
- D to help them swim.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5 Why have jaguars got spots? They have got spots...

- A to help them swim.
- B to help them camouflage.
- C to help them play the piano.
- D to help them see at night.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3 Why have koalas got claws? They have got claws...

- A to help them play the guitar.
- B to help them climb trees.
- C to help them comb their fur.
- D to help them write letters.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4.6. Ficha A (Unit 3 – Lesson 1)

Worksheet A

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

I. Complete the legend for each picture with the words given.

a piece of	a can of	a stick of	a packet	a cup of	a jar of	a bottle	
a bar of	a loaf of	<del>a slice</del>	a bowl of	a tin of	a pot of	a slice of	a carton



a slice of bread



\_\_\_\_\_ chocolate



\_\_\_\_\_ sweets



\_\_\_\_\_ lemonade



\_\_\_\_\_ apple juice



\_\_\_\_\_ sardines



\_\_\_\_\_ honey



\_\_\_\_\_ noodles



\_\_\_\_\_ pie



\_\_\_\_\_ salad



\_\_\_\_\_ hot chocolate



\_\_\_\_\_ cheese



\_\_\_\_\_ butter



\_\_\_\_\_ fanta




\_\_\_\_\_ watermelon

## Worksheet A

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_


### II. Complete the dialogs.

1



Hello, Candace.  
What would you like to drink?

3

Sorry. There isn't any cola.  
How about  \_\_\_\_\_  
orange juice? Would you like some?

2


Hello, ~~Ferb~~.  
I would like to drink a  \_\_\_\_\_, please.

4

Yes, please.




1




Hello, Phineas!  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ eat?

3


Sorry. There aren't any cherries.  
\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_?

2

Hello, Isabella.  
\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ cherries,  
please.

1

No, thanks.



III. Take some flyers, magazines or other supermarket advertisement and cut images related to the new vocabulary and expressions you have learnt in today's lesson. Bring them to the next lesson. Ask an adult to supervise and help you with the cutting.

4.7. Ficha B (Unit 3 – Lesson 2)

Worksheet B

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

I. Read and choose the correct option.

Then, write the whole sentence with the option you have chosen.

1. How many / much bottles of lemonade are there?

How may bottles of lemonade are there?  
\_\_\_\_\_

2. How many / much milk should we drink every day?

How much milk should we drink every day?  
\_\_\_\_\_

3. How many / much eggs are there in the box?

\_\_\_\_\_

4. Many / Much people eat in the restaurant.

\_\_\_\_\_

5. There is many / a lot of chocolate in this pie.

\_\_\_\_\_

6. There are many / much nuts.

\_\_\_\_\_

7. There are much / a lot of cherries.

\_\_\_\_\_

8. There aren't much / a lot of crisps in this packet.

\_\_\_\_\_

9. How many / much honey have you put on your toast?

\_\_\_\_\_

10. How many / much glasses of water does she drink every day?

\_\_\_\_\_

11. How many / much sugar do we need to bake this cake?

\_\_\_\_\_

12. How many / much vitamin C is there in oranges?

\_\_\_\_\_

13. There is many / a lot of vitamin C in oranges.

\_\_\_\_\_

14. How many / much bread do you eat every day?

\_\_\_\_\_

15. You eat much / a lot of slices of bread during the day.

\_\_\_\_\_

## Worksheet B

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

### II. Healthy or Unhealthy?

Find the food and drink words in the word search. Circle the healthy words in green and the unhealthy ones in red.

Check with the words in the box at the end of this page.

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

apple	cake	egg	mayonnaise	salad	yogurt
avocado	cherries	fish	milk	soda	
biscuits	chips	hamburger	orange	sweets	
bread	chocolate	jam	pineapple	soup	
cabbage	cola	lemonade	pizza	strawberries	



## Worksheet C

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

### II. In the story, Freda said:

"I don't like cabbage, a don't like beans, I don't like anything coloured green."

I don't like grapes, I don't like cherries, I don't like any kind of berries. Raw or baked or in a stew, I don't like purple, red or blue!"

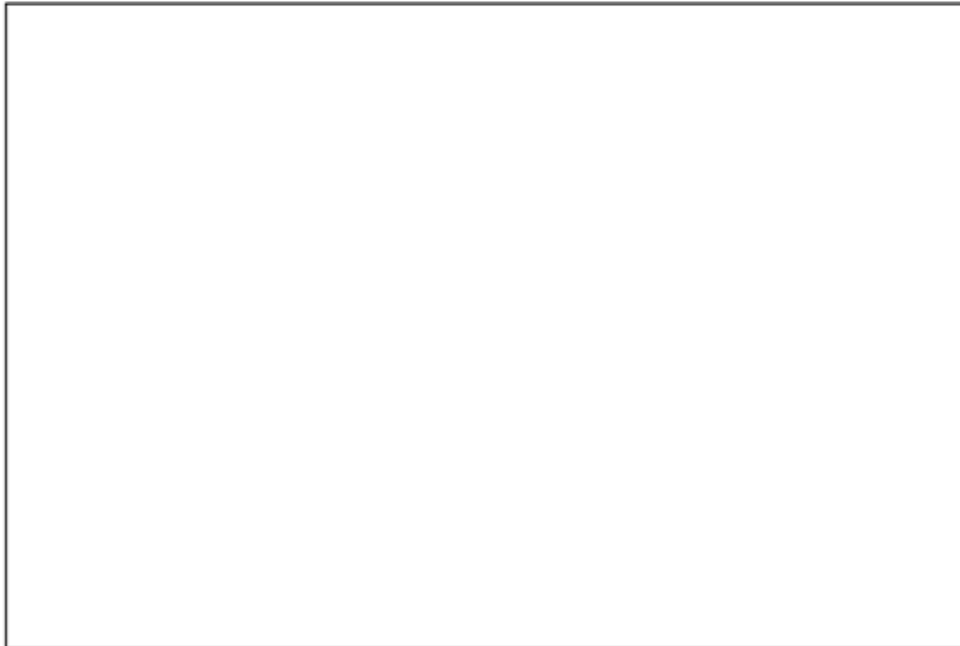
Paint the fruits and vegetables below, according to Freda's description.



### III. What other fruit and vegetables with different colours do you know?

Draw at least four (4) or use collages.

Ask an adult to supervise and help you.



Worksheet D

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

I. What is the matter?

Match the right picture with the illnesses and Health Problems.



a flu



a sore throat



a stomach ache



a runny nose



a headache



a toothache



a fever



an earache



a cold



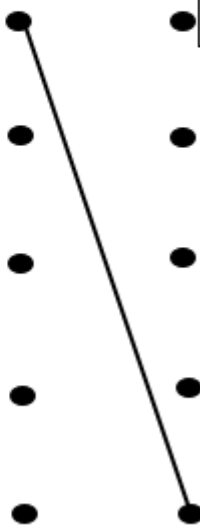
a cough

## Worksheet D

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

### II. Giving advice.

Match the illness with what it *should* or *shouldn't* be done. Follow the example.

- |                                      |   |   |  |
|--------------------------------------|---|---|--|
| 1. I have got an earache.            | ● | ● | You shouldn't eat sweets and you should go to the dentist. |
| 2. I have got a toothache.           | ● | ● | You should cover your mouth and wash your hands.           |
| 3. I have got a cold.                | ● | ● | You should take your medicine and stay in bed.             |
| 4. I have got a flu.                 | ● | ● | You should take some vitamin C.                            |
| 5. I have got a <u>stomachache</u> . | ● | ● | You shouldn't listen to loud music.                        |
| 6. I have got a headache.            | ● | ● | You should take some syrup and drink lots of water.        |
| 7. I have got a runny nose.          | ● | ● | You shouldn't eat hamburgers and drink fizzy drinks.       |
| 8. I have got a fever.               | ● | ● | You should wash your hands, when you blow your nose.       |
| 9. I have got a sore throat.         | ● | ● | You should take an aspirin.                                |
| 10. I have got a cough.              | ● | ● | You shouldn't eat ice-cream, nor drink cold drinks.        |
- 

## Worksheet D

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

### III. Write down the sentences from the previous exercise (exercise II.). Follow the example.

1. I have got an earache. \_\_\_\_\_

You shouldn't listen to loud music. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

6. \_\_\_\_\_

7. \_\_\_\_\_

8. \_\_\_\_\_

9. \_\_\_\_\_

10. \_\_\_\_\_

Worksheet E

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

I. Read and circle the odd one out.

a)

**GRAINS**

rice  
oat cereal  
banana  
bread  
pasta



b)

**FATS, OILS and SWEETS**


butter  
margarine  
zucchini  
fudge  
sunflower oil



c)

**MEAT, FISH, EGGS, BEANS AND NUTS**

beef  
cod  
sausages  
yogurt  
hazelnuts



d)

**DAIRY PRODUCTS**

milk  
yogurt  
hake  
cheese  
ice cream



e)

**FRUIT & VEGETABLES**

cabbage  
grapes  
lollipops  
tomatoes  
pineapple



## Worksheet E

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

### II. Do you remember the *Healthy Daily Menu* from today's English Lesson?

Healthy daily menu				
Breakfast	Snack	Lunch	Snack	Dinner
cereal with milk	yogurt	soup	Ham sandwich	soup
orange juice	nuts	salad	apple	grilled fish
bananas	pineapple or mango	Chicken and rice	pear	apple

Create YOUR own *Healthy Daily Menu* by filling in the table below (↓).  
Write the name of what YOU eat or should eat at each meal.

	Breakfast	Snack	Lunch	Snack	Dinner
Fruit & Vegetables					
Grains					
Meat, fish, eggs, beans and nuts					
Dairy products					
Fats, oils and sweets					
Water					

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

III. Colouring – Colour the Kid's Healthy Eating Plate.

# Kid's Healthy Eating Plate



© 2015, Harvard T.H. Chan School of Public Health, Department of Nutrition

4.11. Ficha F (Unit 3 – Lesson 6)

Worksheet F

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

1. Fussy Freda decided to make dinner for the whole family (parents, grandparents, uncle, aunt, 3 cousins and herself).

Freda decided to cook a three-course meal and, as an extra, a beverage.

Freda checked her *Recipe Book* and noticed that all her recipes only serve four people, but she needs to prepare enough food to serve 10 people.

Help Freda adjusting the quantities and measures of her recipes, so she can feed her whole family.

1. Starter


**STARTER (4 people):**  
MINI TOMATO BITES



- 4 tomatoes
- 1 tin of tuna
- 50 g white rice, cooked
- 20 g peas, cooked
- 20 g red pepper, finely chopped
- 4 basil leaves (optional)

- 1 First, wash the tomatoes, before placing them on a chopping board. Ask an adult to cut the tops of the tomatoes off. Scoop out the insides with a spoon.
- 2 Next, mix the tuna, rice, peas and red pepper in a bowl. Fill the tomatoes with the mixture.
- 3 Top with basil to finish and serve.

**STARTER (10 people):**  
MINI TOMATO BITES



- \_\_\_\_\_ tomatoes
- \_\_\_\_\_ tins of tuna
- \_\_\_\_\_ g white rice, cooked
- \_\_\_\_\_ g peas, cooked
- \_\_\_\_\_ g red pepper, finely chopped
- \_\_\_\_\_ Basil leaves (optional)

- 1 First, wash the tomatoes, before placing them on a chopping board. Ask an adult to cut the tops of the tomatoes off. Scoop out the insides with a spoon.
- 2 Next, mix the tuna, rice, peas and red pepper in a bowl. Fill the tomatoes with the mixture.
- 3 Top with basil to finish and serve.

2. Main Course


**MAIN COURSE (4 people):**  
CHICKEN BURGERS & SALAD



- 450 g chicken mince
- 2 cloves garlic, peeled and crushed
- 20 g parsley
- 10 g dried oregano
- 10 g dried basil
- 50 ml lemon juice
- Salt & pepper
- 4 burger buns
- salad

- 1 In a large bowl, thoroughly combine the chicken mince, garlic, parsley, oregano, basil and lemon juice. Season with salt and pepper. Ask an adult to place the ingredients in a food processor and mix.
- 2 Once mixed, mould the chicken mixture into 4 patties, about 10 cm in diameter.
- 3 Ask an adult to heat the oil in a frying pan over a medium heat. Cook the patties for 8-10 minutes until they are golden browned on each side and cooked through.
- 4 Place the burgers in the buns and serve with salad.

**MAIN COURSE (10 people):**  
CHICKEN BURGERS & SALAD



- \_\_\_\_\_ Kg chicken mince
- \_\_\_\_\_ cloves garlic, peeled and crushed
- \_\_\_\_\_ g parsley
- \_\_\_\_\_ g dried oregano
- \_\_\_\_\_ g dried basil
- \_\_\_\_\_ ml lemon juice
- salt & pepper
- \_\_\_\_\_ burger buns
- salad

- 1 In a large bowl, thoroughly combine the chicken mince, garlic, parsley, oregano, basil and lemon juice. Season with salt and pepper. Ask an adult to place the ingredients in a food processor and mix.
- 2 Once mixed, mould the chicken mixture into about 4 patties, about 10 cm diameter.
- 3 Ask an adult to heat the oil in a frying pan over a medium heat. Cook the patties for 8-10 minutes until they are golden browned on each side and cooked through.
- 4 Place the burgers in the buns and serve with salad.

## Worksheet F

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

### 3. Dessert

**DESSERT (4 people):**  
CHOCOLATE FUDGE BROWNIES




- 1 egg
- 150 g caster sugar
- 50 g butter
- 1 tablespoon cocoa powder
- 50 g self-raising flour
- 20 g chopped pecans

**For the topping:**

- 20 g butter
- 10 ml milk
- 50 g icing sugar
- 1 tablespoon cocoa powder

- Preheat the oven to 180°C.
- Beat the egg and the sugar together in a bowl, until light and fluffy.
- Ask an adult to melt the butter in the microwave (5 seconds) and beat in the cocoa powder before adding to the egg and sugar.
- Sift the self-raising flour and add into the main mixture with the chopped pecans.
- Grease a 10 cm square cake tin with butter, then line it with baking parchment. Pour in the mixture and bake in the oven for 40-45 minutes.
- For the topping melt the butter in a small pan and add milk. Remove from the heat, then beat in the icing sugar and cocoa powder.
- Spread icing over the cooked brownies and decorate with pecans or walnut halves. Cut into squares when the topping is firm.

**DESSERT (10 people):**  
CHOCOLATE FUDGE BROWNIES



- \_\_\_\_\_ eggs
- \_\_\_\_\_ g caster sugar
- \_\_\_\_\_ g butter
- \_\_\_\_\_ tablespoons cocoa powder
- \_\_\_\_\_ g self-raising flour
- \_\_\_\_\_ g chopped pecans

**For the topping:**

- \_\_\_\_\_ g butter
- \_\_\_\_\_ ml milk
- \_\_\_\_\_ g icing sugar
- \_\_\_\_\_ tablespoons cocoa powder

- Preheat the oven to 180°C.
- Beat the eggs and the sugar together in a bowl, until light and fluffy.
- Ask an adult to melt the butter in the microwave (5 seconds) and beat in the cocoa powder before adding to the eggs and sugar.
- Sift the self-raising flour and fold into the main mixture with the chopped pecans.
- Grease a 10 cm square cake tin with butter, then line it with baking parchment. Pour in the mixture and bake in the oven for 40-45 minutes.
- For the topping melt the butter in a small pan and add milk. Remove from the heat, then beat in the icing sugar and cocoa powder.
- Spread icing over the cooked brownies and decorate with pecans or walnut halves. Cut into squares when the topping is firm.

### 4. Beverage


**BEVERAGE (4 people):**  
PINEAPPLE PUNCH



- 1 pineapple
- 300 ml milk
- 370 ml pineapple yogurt
- 3 scoops vanilla ice cream

- Ask an adult to prepare the pineapples. First, remove the leafy top and the base. Then, slice the skin away, from top to bottom. Cut the pineapple in half, then into thick wedges. Remove the central core and then chop the wedges into small pieces.
- Place all the ingredients into a blender, reserving slices of pineapples for decoration, and ask an adult to blend until smooth.
- Pour into four glasses and decorate with pineapple slices.
- Serve immediately.

**BEVERAGE (10 people):**  
PINEAPPLE PUNCH



- \_\_\_\_\_ pineapple
- \_\_\_\_\_ l milk
- \_\_\_\_\_ l pineapple yogurt
- \_\_\_\_\_ scoops vanilla ice cream

- Ask an adult to prepare the pineapples. First, remove the leafy top and the base. Then, slice the skin away, from top to bottom. Cut the pineapples in half, then into thick wedges. Remove the central core and then chop the wedges into small pieces.
- Place all the ingredients into a blender, reserving slices of pineapples for decoration, and ask an adult to blend until smooth.
- Pour into four glasses and decorate with pineapple slices.
- Serve immediately.

## Worksheet F

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

- II. Try one of Fussy Freda's recipes above and share a picture of the final baking/cooking result with your Teacher and Classmates.  
If you prefer, share a recipe of your own. Add a picture of what it looks like.**



## 5.2. Cartões com imagens

**Figura 27**

Jogo: Construir uma cadeia alimentar



Nota: Cartões magnéticos com imagens.

Estes cartões foram afixados aleatoriamente no Quadro Magnético. Em grupos, os alunos foram criando cadeias alimentares, tendo de identificar os elementos que a compunham. (*Unit 2 – Animal Survival*)

**Figura 28**

Jogo: *Matching!*



Nota: Cartões com imagens e nomes de animais.

Os alunos foram divididos em grupo. O aluno que tinha uma imagem com o nome do animal dizia-o e o aluno do outro grupo que tinha a imagem, identificava o animal. Noutras rondas, o aluno que tinha a imagem dizia qual era o animal e o aluno do outro grupo que tinha a imagem com o nome mostrava-o.

### 5.3. Cartões com indicações e instruções

**Figura 29**

Jogo: Que animal sou eu?



Nota: Os alunos recebia um cartão. Cada cartão tinha preferências e características desse animal. O O aluno dizia uma característica e uma preferência o o colega da equipa adversária, antes detentar adivinhar que animal era, tinha de fazer uma questão sobre as características do animal. (*Unit 2 – Anima Survival*)

**Figura 30**

Jogo: *What would you like to eat/drink?*



Nota: Os alunos tinham de manter um diálogo, em que substituíam as imagens por expressões conhecidas. (*Unit 3 – Keeping Healthy*)

## 5.4. Imagens magnéticas

**Figura 31**

Jogo: Cadeia Alimentar – Diagrama de Venn

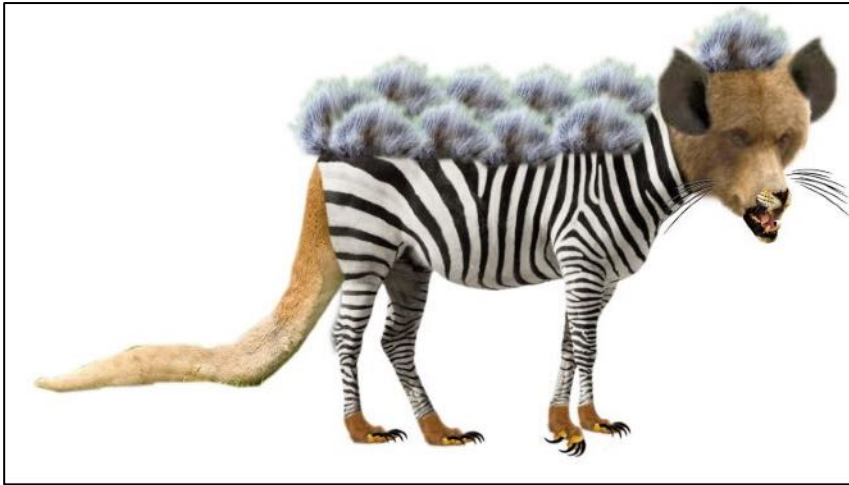


Nota: As imagens magnéticas representavam elementos da cadeia alimentar. Foram selecionadas algumas imagens e os alunos, em pequenos grupos, completavam o Diagrama de Venn, que os alunos já conheciam das aulas de Matemática. Os alunos também já sabiam, que os animais que comem plantas são consumidores e que os animais comidos pelos predadores se chamam presas (*prey*). (*Unit 2 – Animal Survival*)

## 5.5. Outros Jogos

**Figura 32**

Jogo: *Animal Guessing!*



Nota: Mediante as características animal que iam surgindo e que os alunos tinham de descrever, compôs-se um "terrifying animal", que os alunos teriam de adivinhar qual era. (*Unit 2 – Animal Survival*)

**Figura 33**

Jogo: *Healthy or Unhealthy!*

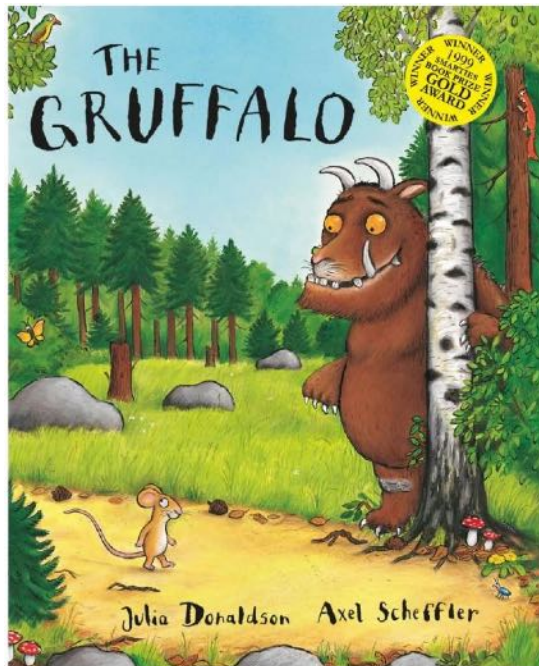


Nota: Ao visualizarem alimentos e quantidades e contentores de alimentos, os alunos tinham de os identificar e, com as raquetes, identificavam se eram saudáveis (verde) ou prejudiciais (vermelho). (*Unit 3 – Keeping Healthy*)

## 6. Picture Books

**Figura 34**

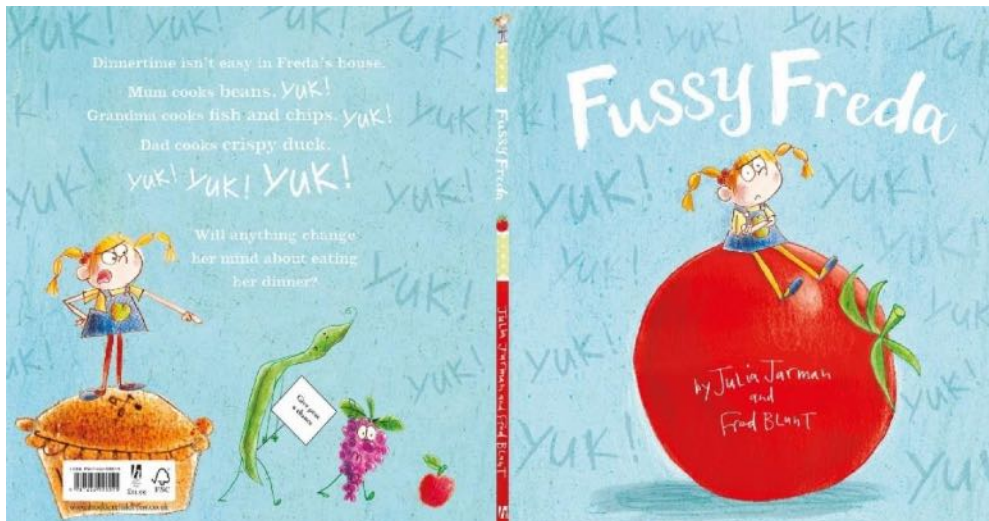
*Picture Book: The Gruffalo*



Nota: *Picture Book* em linha com os conteúdos da *Unit 2 – Animal Survival*.

**Figura 35**

*Picture Book: Fussy Freda*

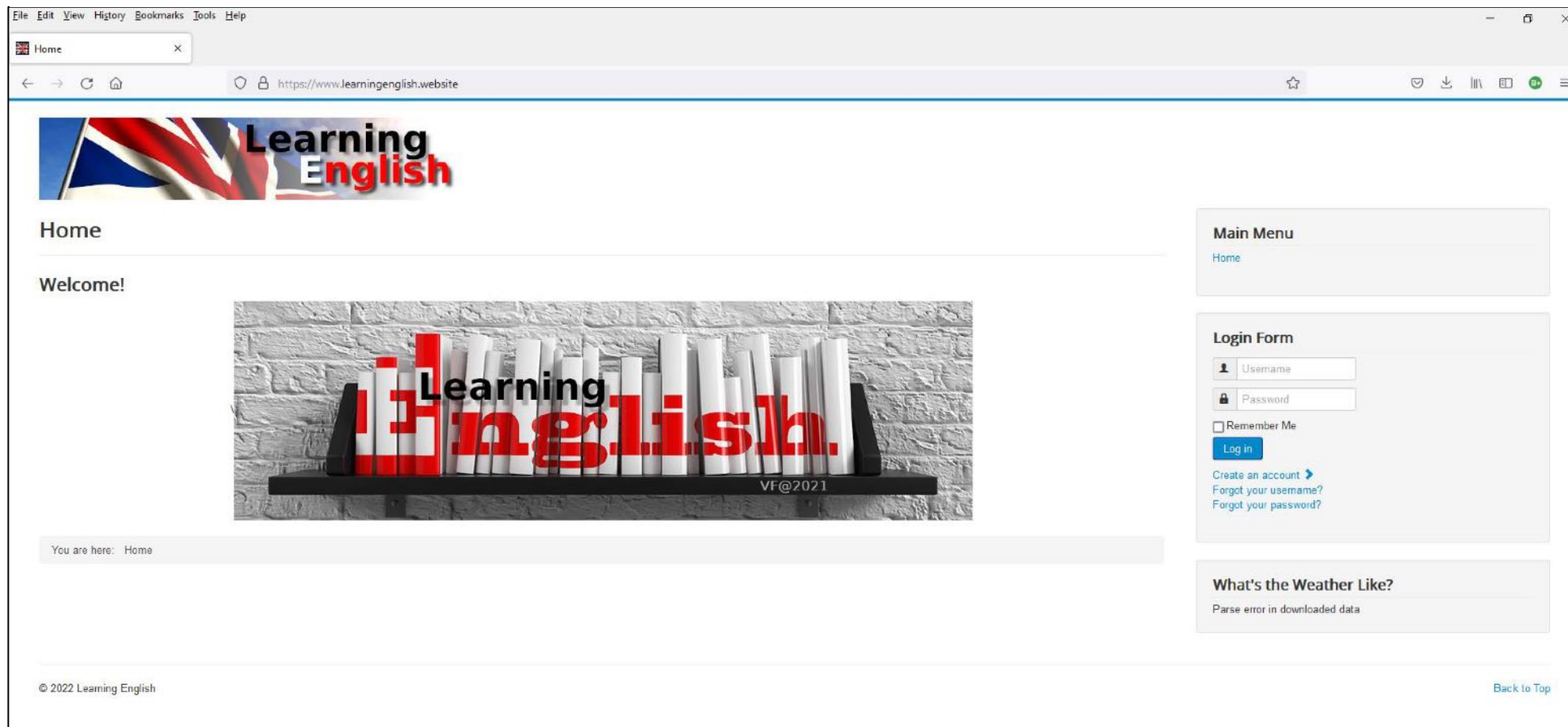


Nota: *Picture Book* em linha com os conteúdos da *Unit 3 – Keeping Healthy*.

## 7. PÁGINA WEB

Figura 36

https://www.learningenglish.website/



The screenshot shows a web browser window displaying the home page of 'Learning English'. The browser's address bar shows the URL 'https://www.learningenglish.website'. The page features a header with a UK flag and the text 'Learning English'. Below the header, there is a 'Home' section with a 'Welcome!' message and a large image of a bookshelf with the text 'Learning English' overlaid. A 'Main Menu' sidebar on the right contains a 'Home' link. Below the menu is a 'Login Form' with fields for 'Username' and 'Password', a 'Remember Me' checkbox, and a 'Log in' button. There are also links for 'Create an account', 'Forgot your username?', and 'Forgot your password?'. At the bottom, there is a 'What's the Weather Like?' section with a message 'Parse error in downloaded data'. The footer includes the copyright notice '© 2022 Learning English' and a 'Back to Top' link.

Nota: Este *Website* foi criado para permitir aos alunos terem acesso a alguns conteúdos das aulas, como vídeos e histórias, partilharem os seus trabalhos com os restantes colegas da turma, pais e professores. No entanto, o acesso é restrito e os nomes dos alunos não constavam dos trabalhos expostos.

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

**Unit 2 – Animal Survival**

**Circle according to what you know.**

Now I know:

- The name of 7 animals in English (from this Module 2):



- What a food chain is:



- The difference between Producer and Consumer:



- The difference between Predator and Prey:



- What animals like/love/prefer/are good at:



- What animals want/would like:



- What animals have/haven't got:



- How to distinguish animal parts and characteristics:




- Why some animals use camouflage:



What was/were your favourite activity/activities?

\_\_\_\_\_



**K-W-L Chart**  
Topic: Keeping Healthy

What I <b>K</b> now	What I <b>W</b> ant to know	What I <b>L</b> earned

Name: \_\_\_\_\_ Date: From 11-01-2021 to 20-01-2021

## CLIL E RECURSOS HIPERSENSORIAIS PERSONALIZADOS: A SIMBIOSE PERFEITA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO 1.º CEB

### QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DO 1.º CEB

O meu nome é Virgínia de Figueiredo e sou estagiária do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Com o seguinte questionário, que faz parte da minha pesquisa neste estágio, pretendo saber quais as tuas preferências em termos de atividades de aula.

O questionário é anónimo e não fará qualquer referência individual, que possa identificar o aluno.

Respeitando os princípios éticos da investigação, as respostas são confidenciais e anónimas, pelo que os dados recolhidos apenas serão utilizados para efeitos científicos, não sendo pedidas nem reveladas informações pessoais dos participantes (tais como o seu nome). Sendo assim, ao preencher o questionário estará a concordar automaticamente com a nossa Política de Privacidade, que se encontra em conformidade com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD), incluindo os sistemas Privacy Shield da União Europeia e da Suíça.

#### PARTE I – QUESTÕES SOBRE A DISCIPLINA CURRICULAR DE INGLÊS

Por favor responde:

1- Qual é a tua disciplina preferida (Português, Matemática, Estudo do Meio, Inglês...)?

---

---

2- Gostas de aprender Inglês?

Sim  Às vezes  Não

Porquê? \_\_\_\_\_

3- Quais são as tuas atividades preferidas para aprender Inglês na sala de aula?

<input type="checkbox"/> Manual / Livro	<input type="checkbox"/> Jogos com cartões	<input type="checkbox"/> Show & Tell
<input type="checkbox"/> Manual Digital	<input type="checkbox"/> Descrever Imagens	<input type="checkbox"/> Picture Books / Histórias
<input type="checkbox"/> Desenhar	<input type="checkbox"/> Jogos "À vez"	<input type="checkbox"/> Escape Room
<input type="checkbox"/> Filmes / Vídeos	<input type="checkbox"/> Música / Canções	<input type="checkbox"/> Outras*

\* Quais? \_\_\_\_\_

CLIL E RECURSOS HIPERSENSORIAIS PERSONALIZADOS: A SIMBIOSE  
PERFEITA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO 1.º CEB

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DO 1.º CEB

4- Quantas vezes levas o Manual (versão papel) para casa?

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Todos os dias | <input type="checkbox"/> 1 vez por semana    | <input type="checkbox"/> Mais de 1 vez por semana |
| <input type="checkbox"/> 1 vez por mês | <input type="checkbox"/> Quando há TPC/Teste | <input type="checkbox"/> Nunca                    |

5- Quantas vezes consultas o Manual Digital e revês a matéria dada?

- |  |   |   |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Todos os dias | <input type="checkbox"/> 2 / 3 vezes por semana | <input type="checkbox"/> 1 vez por semana |
| <input type="checkbox"/> 1 vez por mês | <input type="checkbox"/> Quando há TPC/Teste    | <input type="checkbox"/> Nunca            |

6- Quantas vezes fazes exercícios de escrita em Inglês fora da aula?

- |  |   |   |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Todos os dias | <input type="checkbox"/> 2 / 3 vezes por semana | <input type="checkbox"/> 1 vez por semana |
| <input type="checkbox"/> 1 vez por mês | <input type="checkbox"/> Só quando há TPC       | <input type="checkbox"/> Nunca            |

7- Tens quem te ajude com os trabalhos de Inglês fora da escola?

- |                              |                              |                                   |
|------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não | <input type="checkbox"/> Às vezes |
|------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|

Se respondeste Sim ou Às vezes, quem te ajuda?

- |                              |                              |  |
|------------------------------|------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Pai | <input type="checkbox"/> Mãe | <input type="checkbox"/> Irmão/Irmã mais velho/a |
| <input type="checkbox"/> Avô | <input type="checkbox"/> Avó | <input type="checkbox"/> Outro**                 |

\*\* Quem? \_\_\_\_\_

**CLIL E RECURSOS HIPERSENSORIAIS PERSONALIZADOS: A SIMBIOSE PERFEITA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO 1.º CEB**

**QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DO 1.º CEB**

8- Costumas fazer tarefas / exercícios de TPC, para trazer para a aula, que não estão no Manual?

Sim

Às vezes

Nunca

Se Sim / Às vezes, que género de tarefas/ exercícios costumavas fazer?

---

---

9- Gostas de falar e partilhar com os teus colegas e professores o que já sabes/aprendeste /visitaste nas tuas experiências fora da escola? Porquê?

---

---

10- Gostas de aprender e falar em Inglês, nas aulas de Inglês, sobre matérias/assuntos que aprendeste noutras disciplinas? Sim/Não? Porquê?

---

---

11- Costumas partilhar/contar em casa, sobre o que aprendeste nas aulas de Inglês? Se sim, dá alguns exemplos.

---

---

12- Se pudesses escolher, que atividades gostavas de fazer mais vezes nas aulas de Inglês? Dá até 3 exemplos.

---

---

13- Se pudesses escolher, que atividades gostavas de fazer menos vezes nas aulas de Inglês? Dá até 3 exemplos.

---

---

**CLIL E RECURSOS HIPERSENSORIAIS PERSONALIZADOS: A SIMBIOSE PERFEITA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO 1.º CEB**

**QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DO 1.º CEB**

14- Gostas mais de atividades livres e variadas ou das que estão no teu Manual / Manual Digital? Porquê?

---

---

15- Gostavas de ter mais aulas de Inglês semanalmente? Sim / Não? Porquê?

---

---

16- Há alguma coisa mais que queiras acrescentar sobre as aulas de Inglês?

---

---

---

---

---

**PARTE I – QUESTÕES RELACIONADAS COM AS AULAS DE INGLÊS DA PES**

Por favor responde:

1- Nas aulas de Inglês lecionadas por mim, de que atividades gostaste mais?

- |   |  |   |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Jogos com cartões                | <input type="checkbox"/> Jogos com Imagens               | <input type="checkbox"/> Jogos Imagens Magnéticas |
| <input type="checkbox"/> Picture Book <i>The Gruffalo</i> | <input type="checkbox"/> Picture Book <i>Fussy Freda</i> | <input type="checkbox"/> Vídeos / Filme           |
| <input type="checkbox"/> Músicas                          | <input type="checkbox"/> Fichas                          | <input type="checkbox"/> Ouvir / Listening        |
| <input type="checkbox"/> Fazer Desenhos / Puppet          | <input type="checkbox"/> Show & Tell                     | <input type="checkbox"/> V / F com raquete        |

Se houve outra actividade que gostaste, mas não está aqui mencionada, indica:

---

CLIL E RECURSOS HIPERSENSORIAIS PERSONALIZADOS: A SIMBIOSE  
PERFEITA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO 1.º CEB

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DO 1.º CEB

2- Das atividades selecionadas em 1., indica, por ordem, qual a tua preferência:

- Jogos com cartões
- Jogos com Imagens
- Jogos com Imagens Magnéticas
- Picture Book *The Gruffalo*
- Picture Book *Fussy Freda*
- Vídeos / Filme
- Músicas
- Fichas
- Ouvir / Listening
- Fazer Desenhos / Puppet
- Show & Tell
- V / F com raquete

ANEXO 19 – Alguns dos trabalhos realizados pelos alunos

**Figura 38**

Desenho *The Gruffalo*



Nota: Desenho criado com base na tarefa da Ficha 4 (*Unit 2 – Animal Survival*).

**Figura 37**

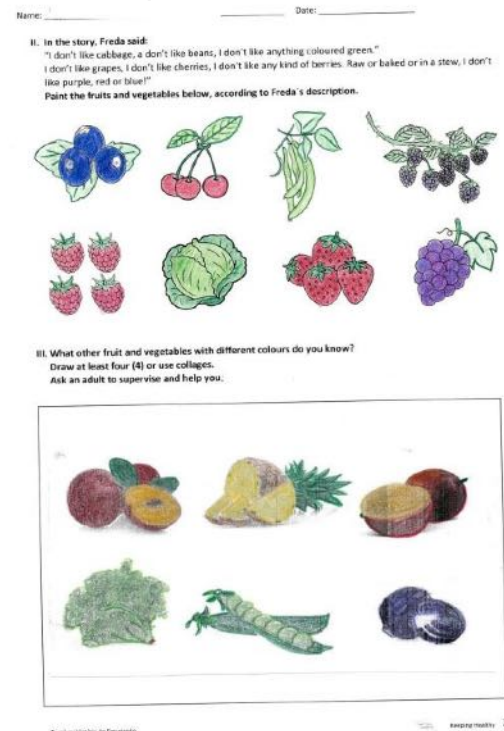
Puppet *The Gruffalo*



Nota: Desenho criado com base na tarefa da Ficha 4 (*Unit 2 – Animal Survival*). Para além do desenho, este trabalho é um *puppet*.

**Figura 39**

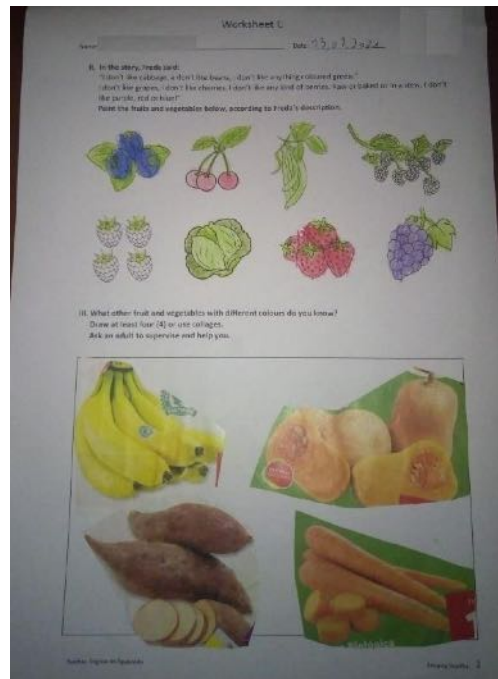
Desenho e pintura



Nota: Desenho criado com base na tarefa da Ficha C (*Unit 3 – Keeping Healthy*). Recebido via *Website*.

**Figura 40**

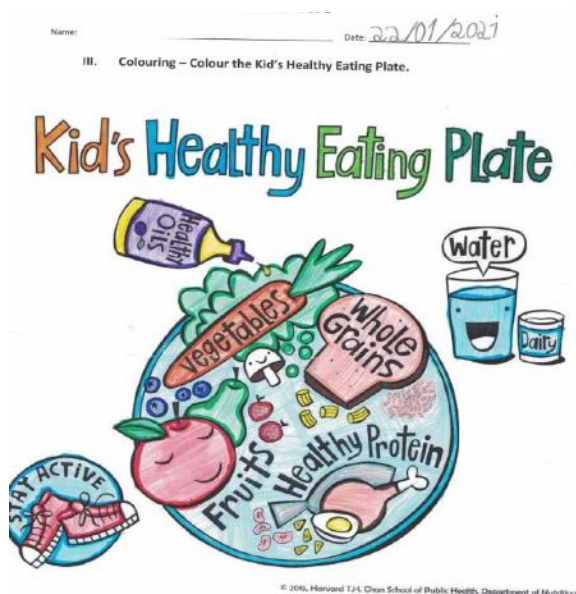
Desenho e colagens



Nota: Desenho criado com base na tarefa da Ficha C (*Unit 3 – Keeping Healthy*). Recebido via *Website*.

**Figura 41**

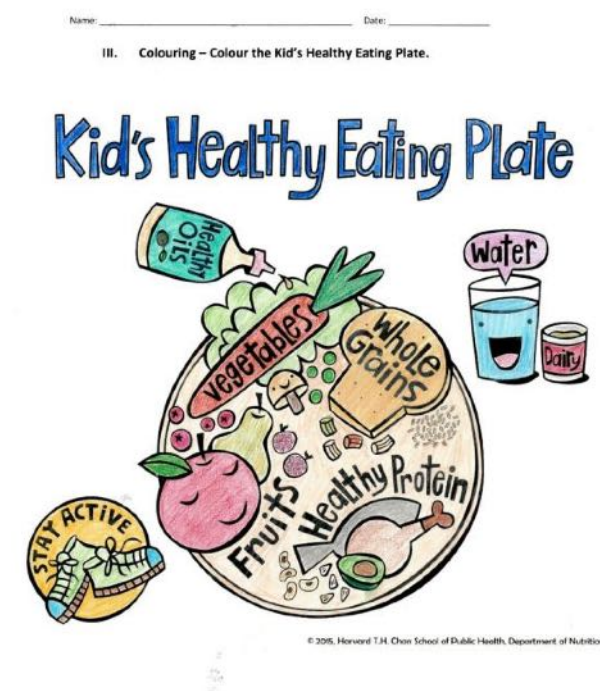
Pintura: *Eating Plate*



Nota: Pintura resultante da tarefa da Ficha E (*Unit 3 – Keeping Healthy*).  
Recebido via *Website*.

**Figura 42**

Pintura: *Eating Plate*



Nota: Pintura resultante da tarefa da Ficha E (*Unit 3 – Keeping Healthy*).  
Recebido via *Website*.



**MESTRADO**

Ensino de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

**CLIL e recursos hipersensoriais: a  
símbiose perfeita no Ensino e na  
Aprendizagem de Inglês no 1.º Ciclo do  
Ensino Básico**

Maria Virgínia Pereira de Figueiredo

