

Ilda Patrícia Carneiro Silva

**Projeto de ensino de
Inglês
articulado/integrado no
1º Ciclo do Ensino
Básico**

MESTRADO EM ENSINO PRECOCE DE INGLÊS

NM

MESTRADO EM ENSINO PRECOCE DE INGLÊS

Dezembro 2013

Ilda Patrícia Carneiro Silva

Projeto de ensino de Inglês articulado/integrado no 1º Ciclo do Ensino Básico

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM ENSINO PRECOCE DE INGLÊS

Orientação

Prof. Doutor Américo José Bessa Dias

MESTRADO EM ENSINO PRECOCE DE INGLÊS

1. RESUMO

O presente estudo teve como objetivo verificar se existe articulação entre os professores titulares de turma e os professores de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico e também averiguar qual a participação dos encarregados de educação neste processo. Para além disso, também foi implementado um projeto de articulação efetivo numa escola de 1º ciclo para determinar se esta articulação pode efetivamente acontecer e quais as suas implicações.

O instrumento de recolha de dados foi o questionário, sendo este de perguntas fechadas à exceção da última pergunta que era de resposta aberta. Foram entregues e analisados questionários a docentes titulares de turma, a um grupo de docentes de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico e aos encarregados de educação da turma onde o projeto foi implementado.

Este projeto foi desenvolvido em quatro fases. Na fase inicial foi feito um estudo do meio envolvente, da realidade escolar, da turma e da professora titular da turma com quem iria articular, procedeu-se à entrega e análise dos questionários e à análise dos documentos orientadores da prática educativa. Na segunda fase, juntamente com a professora titular, analisamos as estratégias a utilizar e as atividades que poderíamos desenvolver com a turma. Na terceira fase, realizamos atividades em articulação e promovemos atividades que envolvessem os encarregados de educação. Por último, analisamos as atividades que foram realizados e concluímos que, de facto, é possível existir uma articulação efetiva que traz muitas vantagens para os alunos, contudo, esta não é fácil de conseguir realizar e manter ao longo de todo o ano por vários motivos, tais como, a diferença de horários dos docentes e, acima de tudo, a disponibilidade de ambos para colaborar.

Palavras-chave: articulação, colaborar, efetiva e envolver.

2. **ABSTRACT**

The present study had as its goal to check if there is connection between English teachers and the head teachers and also to find out what is the participation of parents in this process. Besides, it was also implemented an effective project of connection in a Primary school to determine if this connection can actually happen and its implications.

To collect the necessary data a survey was applied, having closed questions and an open question at the end. The surveys were applied to head teachers, English teachers in the primary schools and to the parents of the chosen class to implement the project.

This project was developed in four stages. In an initial stage, it was made a study of the context of the chosen school, of the class and of the head teacher with who I was about to cooperate, the surveys were delivered and analyzed as well as the documents which orient teaching. On the second stage, together with the head teacher, we analyzed the strategies that we could use and the activities that we could develop with the class. On the third stage, we developed the activities as planned and promoted activities which stimulated parents to participate. On the last stage, we analyzed the activities that had been made and concluded that, in fact, it is possible to exist an effective connection between teachers and it brings lots of advantages to the learners but it is not an easy thing to do and keep for a whole school year for several reasons, such as the teachers' timetables and, above all, the willing to collaborate from both teachers.

Keywords: connection, collaborate, effective and stimulate.

Índice	
1. Resumo	1
2. Abstract	2
3. Índice de figuras	4
4. Lista de abreviaturas	5
5. Introdução	6
6. Capítulo I - Contexto nacional e internacional	11
6.1. Contexto Internacional	14
6.2. Contexto nacional	17
7. Capítulo II - Análise de documentos orientadores da prática educativa	20
8. Capítulo III - Investigação-ação	28
8.1. Caracterização do meio envolvente	31
8.3. Caracterização da turma e da PTT	33
8.5. Open Lesson	37
8.7. Análise de dados	42
8.9. Resposta aos questionários dos professores de Inglês	51
8.11. Entrevista com a PTT envolvida neste processo	61
9. Conclusão	63
Bibliografia	66
10. Anexos	68
10.2. Anexo 2 – Questionário entregue aos PI	71
10.4. Anexo 4 - Fotografias da Open Lesson:	75
10.5. Anexo 5 – Questionário entregue aos EE	78

3.ÍNDICE DE FIGURAS

Gráfico 1 - Análise da pergunta 1 dos questionários aos PTT	43
Gráfico 2 - Análise da pergunta 2 do questionário aos PTT	44
Gráfico 3 - Análise da pergunta 3 do questionário aos PTT	44
Gráfico 4 - Análise da pergunta 4 do questionário aos PTT	45
Gráfico 5 - Análise da pergunta 5 do questionário aos PTT	46
Gráfico 6 - Análise da pergunta 6 do questionário aos PTT	46
Gráfico 7 - Análise da pergunta 7 do questionário aos PTT	47
Gráfico 8 - Análise da pergunta 8 do questionário aos PTT	48
Gráfico 9 - Análise da pergunta 9 do questionário aos PTT	48
Gráfico 10 - Análise da pergunta 10 do questionário aos PTT	49
Gráfico 11 - Análise da pergunta 11 do questionário aos PTT	50
Gráfico 12 - Análise da pergunta 1 do questionário aos PI	51
Gráfico 13 - Análise da pergunta 2 dos questionários aos PI	52
Gráfico 14 - Análise da pergunta 3 do questionário aos PI	52
Gráfico 15 - Análise da pergunta 4 do questionário aos PI	53
Gráfico 16 - Análise da pergunta 5 do questionário aos PI	54
Gráfico 17 - Análise da pergunta 6 do questionário aos PI	54
Gráfico 18 - Análise da pergunta 7 do questionário aos PI	55
Gráfico 19 - Análise da pergunta 8 do questionário aos PI	56
Gráfico 20 - Análise da pergunta 9 do questionário aos PI	56
Gráfico 21 - Análise da pergunta 10 do questionário aos PI	57

4. LISTA DE ABREVIATURAS

A – Aluno

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

APPI – Associação Portuguesa de Professores de Inglês

CE – Comissão Europeia

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

DEB – Departamento do Ensino Básico

EE – Encarregado de Educação

EB – Ensino Básico

EC – European Commission

EM – Estudo do Meio

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

ME – Ministério da Educação

P – Professor

PE – Professor Especialista (de Inglês)

PGEI – Programa de Generalização de Ensino de Inglês

PTT – Professor Titular de Turma

5. INTRODUÇÃO

“ (...) o momento do Inglês, (...), deve estar integrado numa continuidade curricular, constituindo um tempo de reforço e consolidação ou o despertar de outras aprendizagens que são desenvolvidas em outras áreas.”

In, Ensino do Inglês no ensino básico (1º e 2º anos) - orientações programáticas, Dezembro 2006.

Na sociedade de hoje é fundamental saber comunicar noutras línguas para além da língua Materna que adquirimos naturalmente em contacto com os falantes da mesma língua. Nos dias de hoje, este conhecimento unilíngue já não é suficiente. Há que alargar fronteiras e horizontes e, para tal, é necessário saber comunicar noutras línguas. É de conhecimento geral a importância que o Inglês tem hoje na comunidade europeia e no mundo, por isso depreendemos que saber comunicar em Inglês é quase obrigatório para muitas das nossas necessidades ao longo da vida. É então importante o papel da Escola neste aspeto porque será a escola que capacitará todos os indivíduos desta possibilidade, de forma a dar a todos a mesma possibilidade de aprender, conforme pressuposto na Lei de Bases do Sistema Educativo: “O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”. Podemos ainda confirmar neste documento que “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.” (ponto 1 do artigo 2º do documento acima referido), “É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. (ponto 2 do artigo 2º do referido documento).

No caso específico da Língua Inglesa, que será o objeto de estudo deste trabalho, hoje, em Portugal, os alunos começam a ser sensibilizados para a sua aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, a meu ver, esta sensibilização tem ainda muito para evoluir para que seja, de facto, um fator potencializador de uma aprendizagem efetiva desta língua estrangeira. Desde logo, o facto de esta ser de oferta obrigatória mas não ser de frequência obrigatória impõe um entrave enorme para que seja, de facto, uma sensibilização “precoc” para a sua aprendizagem. As condições em que os “momentos de Inglês” acontecem não são, ainda, as melhores e, o mais importante, a forma como toda a comunidade escolar (agrupamentos, docentes, Encarregados de educação e alunos, entre outros) encara ou valoriza esta aprendizagem. Com base na minha experiência, posso afirmar que, em todas as escolas em que estive desde que leciono Inglês no 1º Ciclo, senti sempre que poucas pessoas valorizam a existência destas aulas. Sinto que ainda há um total desconhecimento por parte dos professores titulares e dos agrupamentos de escolas acerca das “orientações programáticas de Inglês” e acerca do seu pressuposto. O facto de ser uma “Atividade de Enriquecimento Curricular” por si só menospreza o trabalho que é desenvolvido com os alunos e deixa a ideia que os alunos só estão na escola para “preencher” o horário. Ao longo destes (curtos) anos de experiência já tive alunos que nunca frequentaram as aulas de Inglês pois os professores titulares não aconselham e transmitem aos Encarregados de Educação e aos próprios alunos uma má imagem das aulas de Inglês. Nas reuniões que vou tendo com os outros professores de Inglês no 1º ciclo, discutimos sempre como têm decorrido as atividades e os entraves que todos transmitem são os mesmos, a falta de articulação entre os professores titulares e os professores de Inglês, a falta de articulação entre os diferentes ciclos de ensino, a falta de conhecimento dos EE acerca do que os alunos fazem nas aulas de Inglês e, por isso, vejo que este sentimento é comum a todos e não apenas fruto de algumas experiências que eu possa ter passado. Por isso, assim que pensei num objeto de estudo para este projeto, a primeira ideia que me surgiu é a

problemática com que me deparo todos os dias, que me dificulta o trabalho todos os dias e que faz com que eu sinta que podia fazer mais e melhor caso não existissem tantos entraves à minha/nossa (professores de Inglês das AEC) atuação.

Com base nesta experiência senti que muito ainda tem de ser feito para que o ensino ou sensibilização do Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico tenha, de facto, impacto na aprendizagem duma segunda língua desde o seu primeiro ano de escolaridade. Creio que um dos fatores que faria a diferença seria existir o trabalho de articulação entre docentes, nomeadamente entre o professor titular e o professor de Inglês da turma, previsto nos documentos de orientação da prática letiva. Uma articulação que contemplasse uma programação conjunta entre os docentes, que fosse interdisciplinar e que tornasse possível haver canais de comunicação entre as diferentes áreas do currículo. Esta articulação faria com que “o momento de Inglês” não se limitasse aos quarenta e cinco ou noventa minutos semanais de Inglês e torná-lo-ia mais presente no dia-a-dia dos alunos, ao contrário do momento isolado que é atualmente. Penso que, se esta articulação existisse, os EE estariam mais informados acerca do que os alunos aprendem/fazem nas aulas de Inglês e valorizariam mais estas aulas.

Tenciono, portanto, ao longo deste projeto comprovar que é possível haver uma articulação efetiva entre os docentes e mostrar que vantagens ou desvantagens esta pode trazer. Tenciono, também, perceber o porquê de esta ser de difícil implementação, ou seja, por que é que esta articulação não existe naturalmente. Para além disso, tentarei verificar que impacto esta articulação poderá trazer em relação ao envolvimento dos EE nas aulas de Inglês e até aos próprios alunos, pelo facto de o PTT e os EE estarem mais informados e até interessados no que eles fazem na aula de Inglês.

Começarei por abordar a história do Ensino do Inglês no 1º ciclo, o dito “ensino de Inglês precoce”, para perceber onde começou e quando começou em Portugal. Creio que será também importante ver qual a perspetiva da

União Europeia acerca do ensino de línguas, nomeadamente em idades precoces e confrontar estes dois contextos, o nacional e o internacional.

Farei ainda uma leitura cuidada do Currículo Nacional do Ensino Básico e dos programas oficiais de cada uma das disciplinas, em conjunto com as orientações programáticas que existem para o Inglês.

Apesar de conhecer a minha experiência e a dos colegas que já trabalharam comigo, tenciono entregar questionários aos professores de Inglês do Município onde me encontro a lecionar, o Município de Paços de Ferreira. Entregarei, também, questionários a professores titulares que lecionam nas escolas onde estou a lecionar este ano letivo para que possa analisar as opiniões de cada um. Analisarei, também, os relatórios que já existem acerca das AEC de entidades como o Ministério da Educação (ME) e a Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI).

Com base nos dados recolhidos irei traçar um plano para a minha ação. De momento, leciono em três escolas, por isso, escolhi uma turma e reuni-me com a Professora Titular da turma (PTT) para programarmos de forma articulada os conteúdos que ela irá lecionar e que podem ter uma continuidade e reforço na aula de Inglês. Delineamos juntas várias estratégias a testar e adotar ao longo do segundo e terceiro períodos escolares e, no final, tenciono fazer uma entrevista a esta professora para verificar a que conclusão chegou com este trabalho conjunto: É possível trabalhar em conjunto com o professor de Inglês? Porquê e para quê?

Gostaria, numa última fase, de estender este trabalho aos Encarregados de Educação para que vejam o que de facto os alunos fazem nas aulas de Inglês e o resultado destas aulas. Creio que o facto de este trabalho envolver a PTT e esta estar a trabalhar em conjunto com a professora de Inglês mostrará aos EE a importância do Inglês no Currículo dos seus educandos, ainda que neste momento seja somente uma AEC.

Quando decidi trabalhar sobre articulação, pensei de imediato abordar os dois tipos de articulação, vertical e horizontal, contudo, logo me apercebi que, apesar de serem ambas muito importantes e de eu notar o mesmo problema

nas duas, não teria tempo para analisar toda a informação que queria, nomeadamente, entrevistar professores de segundo ciclo e coordenadores do departamento de Línguas. Inicialmente estruturei o trabalho tendo essa ideia em conta, mas, ao fazê-lo, vi que seria demasiada informação a tratar num curto espaço de tempo, pelo que decidi dedicar-me somente à articulação horizontal, aquela que penso influenciar mais diretamente o meu trabalho diário.

6. CAPÍTULO I - CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL

Um rato corre desesperadamente pela casa, com um gato em seu encalço. Para sua sorte, o pequeno roedor encontra um buraco no rodapé da cozinha e esconde-se lá dentro.

Depois de algum tempo de silêncio absoluto, o rato ouve latidos do lado de fora e pensa:

«Deve ter aparecido um cão, que espantou o gato. Como os cães não ligam a ratos, estou safo». E, confiante, sai do buraco. Imediatamente é apanhado pelo gato. Assustado, o rato pergunta:

- Mas como é que tu podes estar ainda aqui, se eu ouvi uns latidos de cão?

- Ah, meu caro, hoje em dia quem não falar pelo menos dois idiomas está perdido!

In Jornal InterEconómico nº 4, de 28 de Abril de 2005

(Quinzenário de distribuição gratuita)

De facto, hoje em dia, quem não falar pelo menos duas línguas, a língua materna e uma língua estrangeira, encontra mais dificuldades, a vários níveis, do que as pessoas que falam mais do que um idioma. Na situação acima apresentada, vemos, ainda que de forma caricatural, as consequências de só se perceber uma língua. Ora, num mundo com cada vez menos barreiras, todos devemos quebrar as nossas próprias barreiras e aprender no mínimo uma língua estrangeira. Hoje em dia, o Inglês é uma língua global, pelo que, por exemplo, para estabelecer contacto com um cidadão japonês, não é necessário saber falar japonês pois, à partida ambos usarão o Inglês como língua neutra de comunicação. Vemos esta globalidade da língua inglesa em todos os setores da nossa vida diária, como a Internet, a televisão, o cinema, a rádio, entre muitos outros, onde a língua mais usada é sempre o Inglês. Desta

forma, penso que é uma boa aposta, hoje em dia, aprender Inglês porque nos será sempre útil no futuro.

De acordo com a literatura, quanto mais cedo aprendermos uma língua, maior possibilidade teremos de conseguir realizar uma aprendizagem efetiva e ser fluentes nessa mesma língua devido à plasticidade cerebral que os especialistas afirmam existir até aos seis anos de idade. Orlando Strecht-Ribeiro (1998) refere que Piaget e Vygotsky indicam os sete/oito anos de idade como o período decisivo no desenvolvimento cognitivo e linguístico do indivíduo. Neste nível etário é importante desenvolver nas crianças a capacidade para aprender línguas, sensibilizando-as para a existência de diversas estruturas linguísticas das diferentes Línguas.

No livro “Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo, razões, finalidades, estratégias”, Orlando Strecht-Ribeiro refere vários aspetos positivos desta aprendizagem desenvolvida desde cedo, “as crianças que aprendem uma Língua Estrangeira desde cedo tendem a ser superiores aos seus pares monolíngues em comportamentos de tipo verbal e não-verbal. Intelectualmente, a experiência vivida com dois sistemas linguísticos diferentes parece conceder-lhes maior flexibilidade mental, superioridade na formação de conceitos e um leque mais variado de capacidades mentais. Segundo Vygotsky (1987), a influência dos conceitos científicos sobre o desenvolvimento mental da criança é análoga ao efeito da aprendizagem de uma Língua Estrangeira, um processo que é consciente e deliberado desde o início. Na Língua Materna, os aspetos primitivos da fala são adquiridos antes dos aspetos complexos. Estes últimos pressupõem uma certa consciência das formas fonéticas, gramaticais e sintáticas. No caso de uma Língua Estrangeira, as formas mais elevadas desenvolvem-se antes da fala fluente e espontânea” (Strecht-Ribeiro, 1998: 62).

Um dos argumentos que já ouvi repetidamente por vários PTT contra o Inglês no 1º CEB é o facto de que os alunos ao aprender Inglês, numa altura em que estão a aprender a escrever em Português, vai confundi-los e, segundo o que me dizem estes PTT, “não aprendem nem uma língua nem

outra”. Ao contrário do que muitos docentes, nomeadamente os PTT possam pensar, “a Língua Estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da Língua Materna” (Strecht-Ribeiro, 1998: 62).

Para Orlando Strecht-Ribeiro, “o processo de aprendizagem de uma Língua estrangeira implica, por um lado, a aquisição de categorias completamente novas a serem identificadas e produzidas, e, por outro, a reorganização das categorias usadas como instrumentos de identificação na Língua Materna” (Strecht-Ribeiro, 1998: 52), “o processamento da informação linguística baseia-se inicialmente no conhecimento prévio que o falante possui de outras línguas, nativas ou não. [...] No início da aprendizagem de uma Língua Estrangeira os indicadores (ou pistas) que permitem ao aluno a descodificação estão sintonizados com os padrões da Língua Materna” (Strecht-Ribeiro, 1998: 53).

Para além destas vantagens referidas, quanto mais cedo os alunos aprenderem que existem outras línguas, outras culturas e outras tradições diferentes da sua, mais fácil ser aceitar estas diferenças e tornar-se um cidadão tolerante. Strecht-Ribeiro afirma que “aprender outra língua é aprender/apreender outra cultura: é partir para a descoberta de outra forma de aperceber a realidade e de agir comunicativamente para além das fronteiras até aí estabelecidas, é abrir outra janela para o mundo” (Strecht-Ribeiro, 1998: 73). Este “abrir de janelas para o mundo” está presente nos documentos da União Europeia que abordam o ensino de línguas estrangeiras, como poderemos ver adiante neste trabalho.

6.1.CONTEXTO INTERNACIONAL

A União Europeia é constituída por 28 países, onde habitam mais de 500 milhões de cidadãos cada um com a sua língua materna. Destas línguas maternas, as línguas dos países pertencentes à União Europeia, destaca-se o Inglês, não por ser a língua mais falada, mas sim por ser a língua mais aprendida a seguir à Língua Materna. Existe uma grande preocupação na União Europeia relativamente à aprendizagem de línguas estrangeiras, como podemos ver no documento “Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006”, onde se defende a aprendizagem de duas línguas estrangeiras desde tenra idade, sendo um dos capítulos deste documento intitulado: ‘Mother tongue plus two other languages’: making an early start. (“Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006”) De acordo com este documento, desde tenra idade os alunos deveriam aprender pelo menos duas línguas estrangeiras: “The European Council in Barcelona called for “further action ... to improve the mastery of basic skills, in particular by teaching at least two foreign languages from a very early age”. (op. cit) Ainda neste documento encontramos uma referência aos encarregados de educação e docentes, relativamente à informação que estes têm ou deviam ter acerca dos benefícios de começar a aprender línguas estrangeiras desde cedo.

Vemos então que é uma prioridade para os Estados Membro que haja um ensino efetivo de línguas desde o Jardim de Infância, pois tal promove atitudes chave em relação a outras línguas e culturas, tornando-se mais abertos e interessados para com outras culturas que não a sua.

Para além do documento referido, outros encontramos que abordam o ensino de Línguas Estrangeiras, como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, onde, verificamos, de imediato, a importância dada ao ensino e aprendizagem de Línguas estrangeiras: “É necessária uma maior intensificação da aprendizagem e do ensino de línguas nos países-

membros para a promoção de uma maior mobilidade, uma comunicação internacional mais eficaz, combinada com o respeito pela identidade e pela diversidade culturais, um maior acesso à informação, uma interação pessoal mais intensa, melhores relações de trabalho e um entendimento mútuo mais profundo” (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, 2001). Ainda segundo este documento, “para atingir estas finalidades, a aprendizagem de línguas deve ser feita ao longo de toda a vida. Como tal, deve ser promovida e facilitada transversalmente pelos sistemas de ensino, do pré-escolar à educação de adultos” (op.cit).

Neste documento são-nos dados dois exemplos para como incluir duas línguas no ensino, fazendo uma distinção entre nível primário e nível secundário inferior. No primeiro exemplo relativo ao ensino primário lemos que a primeira língua estrangeira deve começar na escola primária e ter como finalidade “desenvolver uma “consciência linguística”, uma consciencialização geral dos fenómenos linguísticos (relação com a língua materna ou com outras línguas presentes no meio e na sala de aula) ”. Estes são considerados objetivos parciais, sendo que os gerais são: “descoberta ou reconhecimento pela escola da pluralidade das línguas e culturas, preparação para um afastamento do etnocentrismo, relativização, mas também, confirmação da identidade linguística e cultural do aprendente, atenção dada à linguagem corporal e gestual, aspetos sonoros, música e ritmo, experiência das dimensões físicas e estéticas de certos elementos da outra língua”. No segundo exemplo é dito que a “primeira língua estrangeira começa na escola primária, sendo a ênfase dada à comunicação oral elementar e a um conteúdo linguístico claramente predefinido (com o objetivo de determinar os princípios de uma componente linguística de base, essencialmente nos aspetos fonéticos e sintáticos, enquanto promove uma interação oral elementar na sala de aula) ”.

Em suma, podemos concluir que o ensino de Inglês (ou outra língua estrangeira) no nível “primário”, (na realidade portuguesa, o 1º CEB), está pressuposto nos documentos e nas decisões da União Europeia, há já alguns

anos, que prevê até a aprendizagem de não uma língua estrangeira, mas sim duas línguas estrangeiras, o que em Portugal não se verifica.

6.2.CONTEXTO NACIONAL

O ano de 1989 marcou o início da preocupação com o ensino de línguas estrangeiras no primeiro ciclo em Portugal, instaurada pelo decreto-lei n.º 286/89, de 29 de Agosto que afirma no ponto 1 do artigo 5º: “No 1.º ciclo do ensino básico podem as escolas, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma língua estrangeira, na sua realização oral e num contexto lúdico.” Apesar da publicação deste decreto, nada significativo se alterou no sistema público Português a este nível, apesar de no ensino privado já existir Inglês e Francês no 1º ciclo do Ensino Básico. Somente em 2005, com a Ministra Maria de Lurdes Rodrigues com a pasta da Educação é que existiram, de facto, alterações. Foram, portanto, necessários dezasseis anos para que esta preocupação se tornasse efetiva e acontecesse na prática.

Em 2001, celebrou-se o Ano Europeu das Línguas e a problemática do ensino de línguas no 1º CEB voltou a ser tratada. Em 2001 surge o Decreto-lei 6/2001 de 18 de Janeiro que reforça a importância do ensino de línguas estrangeiras no 1º CEB.

Finalmente em 2005 e através do decreto-lei nº 14 753/2005 2ª série dá-se a conhecer o programa de “Generalização do ensino do Inglês desde o 1º Ciclo do Ensino Básico”. Este programa destina-se a alunos do 3º e 4º ano de escolaridade e é de carácter extracurricular.

Em 2006 surge um novo despacho, nº 125 91/2006 que reforça a importância do Programa de Generalização do ensino de Inglês no 1º CEB e instaura a obrigatoriedade de haver oferta do Inglês, contudo a frequência continua facultativa.

Em 2008, com o despacho 14460, alarga-se a oferta do Inglês ao 1º e 2º ano e a sua frequência é da responsabilidade dos EE.

Verificamos então que, os EE dos alunos do 1º CEB podem escolher que os seus educandos assistam às aulas de Inglês, mas também podem fazer o contrário e assim chegar ao 2º ciclo de escolaridade sem nunca ter tido contacto com a língua Inglesa. Deparamo-nos aqui com uma das maiores

falhas deste programa: os alunos podem chegar ao 2º ciclo com experiências completamente diferentes, o que também dificulta imenso a atuação do Professor de Inglês do 2º ciclo. Prevê-se na Lei de Bases do Sistema Educativo que haja igualdade de oportunidades e, de facto, há, todos podem escolher se querem ou não ter Inglês no 1º ciclo, contudo isso cria outro tipo de desigualdades. Como se sentirá um aluno que chega ao 2º ciclo e nunca contactou com o Inglês perante o resto da turma que já contacta com o Inglês há 4 anos?

Concluimos então que, apesar de ao longo de todos estes anos e, apesar de todos os diferentes despachos e decretos-lei que foram saindo, ainda há muito a mudar no que concerne o Inglês no 1º ciclo e, no caso acima mencionado, o facto de este ser de carácter extracurricular e facultativo.

Para além do problema mencionado acima, outros existem neste programa de generalização e que também advêm do exposto acima. O facto de ser extracurricular e facultativo tira, a meu ver, a importância que este devia ter. Os Encarregados de Educação dos alunos com quem tenho trabalhado consideram o tempo que os alunos estão na Escola a aprender Inglês como um tempo de ATL, ou seja, não valorizam o trabalho feito nestas aulas. O mesmo se verifica relativamente ao professor titular da turma ou professor generalista que, a maior parte das vezes e nas turmas em que trabalhei, não tem o mínimo de conhecimento acerca do que a sua turma faz nas aulas de Inglês.

Através da leitura dos relatórios da APPI (entidade responsável por acompanhar o Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º CEB) constatamos que os peritos que fazem as visitas de acompanhamento às escolas destacam os seguintes aspetos: “a falta de apoio pedagógico por parte da Entidade Promotora/Entidade Parceira; a inexistência de articulação com o professor titular e/ou com o Departamento de Línguas do Agrupamento; a falta de Integração do Inglês e das outras Atividades de Enriquecimento no Projeto Curricular da Turma e da Escola (...) Acresce-se que a supervisão pedagógica, o acompanhamento da execução das AEC e a articulação com as

atividades curriculares, da competência dos educadores titulares de grupo e dos professores titulares de turma, não é, ainda integralmente assumida por estes.” (relatório final de acompanhamento de 2007/ 2008) ainda neste relatório, são deixadas recomendações aos PTT e relembram que as funções do professor titular estão definidas no despacho 14 460/2008, tais como: “a sensibilização dos encarregados de educação para as AEC e o seu contributo para o reforço do currículo; o trabalho prévio de natureza pedagógico com os professores das AEC, no sentido de os informar de questões pertinentes relativas aos alunos (contexto familiar, necessidades educativas especiais; estilos de aprendizagem; relação pedagógica); a articulação com os professores das AEC para que se atinjam os objetivos que estas atividades devem alcançar: enriquecer o currículo dos alunos tanto ao nível dos conteúdos como, essencialmente, ao nível do desenvolvimento de competências transversais, criando homogeneidade entre as rotinas do professor titular e do professor de Inglês, propiciando atitudes favoráveis à aprendizagem, consolidando estratégias de promoção de comportamentos adequados e planificando em conjunto, sempre que possível, atividades de acordo com os temas previstos no currículo dos alunos; a supervisão pedagógica, com evidências de registo, e organizada em torno da planificação, partilha de experiências e reflexão conjunta sobre possibilidades concretas de enriquecimento curricular e melhoria de competências; a ligação entre os pais/encarregados de educação e os professores das AEC, nomeadamente ao nível das informações sobre o desempenho e progressão nas atividades.” Nos relatórios seguintes, de 2008/2009 e 2009/2010 podemos ler as mesmas recomendações ao PTT e podemos também ler que os pontos negativos apresentados acima ainda se verificam, por vezes com ligeiras melhorias.

7. CAPÍTULO II - ANÁLISE DE DOCUMENTOS ORIENTADORES DA PRÁTICA EDUCATIVA

Para regular a prática docente no Primeiro Ciclo, para além dos Programas que orientam as práticas curriculares, existe, ainda, o Currículo Nacional do Ensino Básico, onde encontramos as competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo do Ensino Básico e encontramos também as competências específicas a cada área.

Logo na introdução deste documento podemos ler uma breve referência às AEC, “(...), as AEC, não sendo obrigatórias, integram o currículo dos alunos que nelas estão envolvidas e, para estes, correspondem a oportunidades de aprendizagem que devem ser articuladas com todas as outras.”

Ao nível das competências gerais, encontramos a competência quatro que está relacionada com as línguas: “Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação.”

Relativamente às competências específicas, nomeadamente às línguas no 1º ciclo, existe a seguinte referência: “Tendo em conta a especificidade do plano curricular do 1º CEB (“o 1º CEB respeitando um modelo de ensino globalizante, a cargo de um professor único, privilegia o desenvolvimento integrado de estudos e atividades”), a sensibilização à aprendizagem de uma ou mais línguas deverá inscrever-se no quadro de desenvolvimento de uma global competência de comunicação integradora do uso das várias linguagens – verbal, visual, auditiva, corporal – e de competências gerais individuais a nível cognitivo, socio afetivo e psicomotor. Assim, deverão promover-se práticas de mobilização integrada de saber e se saber-fazer no âmbito de projetos com finalidades precisas e percursos facilitadores de aprendizagens significativas.”. São deixadas, ainda, algumas pistas de trabalho possíveis, tais como a “articulação entre as atividades desenvolvidas em língua estrangeira e

nas áreas curriculares.”, assim, “uma atividade desenvolvida em língua estrangeira pode convergir ou complementar atividades desenvolvidas em estudo do meio, língua portuguesa ou área das expressões”. Deve existir uma “estruturação de atividades que possibilitem a integração dos novos conhecimentos nas aquisições anteriores;” e a “criação de condições que permitam aos aprendentes um amplo e continuado contacto com a língua estrangeira.”

Ao ler as competências gerais das outras áreas curriculares do 1º CEB constatei que estas também referem o uso/aprendizagem das línguas estrangeiras. Assim, nas competências gerais da Língua Portuguesa é referido que se pode “transferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras.” Nas competências gerais de Música, é referido que: “O vocabulário específico das culturas musicais inclui inúmeras palavras em línguas estrangeiras que ajudam a estabelecer uma relação de familiaridade com as diferentes línguas e de consciencialização do seu valor patrimonial. O estudo de canções e peças musicais em línguas estrangeiras é um bom exemplo de como a música pode veicular o treino para o uso de diferentes línguas, para além de facilitar a comunicação, e em particular, as trocas culturais.” Uma das capacidades do aluno, conforme este documento será “Canta diferentes tipos de canções em várias línguas.”

Conclui, então, que o Ensino/Sensibilização do Inglês no 1º ciclo pode e deve ser sempre de forma articulada com as diferentes áreas, uma vez que as competências de cada uma delas assim o pressupõem, como podemos comprovar através da análise do Currículo Nacional do Ensino Básico.

Em Agosto de 2005 surge o documento “Orientações programáticas para o Ensino e Aprendizagem do Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico” que instaura o Inglês no 1º CEB e o justifica através do seguinte:

“da relevância da introdução da aprendizagem da Língua Inglesa enquanto língua de comunicação internacional por excelência e instrumento das novas tecnologias de informação;

do seu carácter essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência enuncia;

dos benefícios que o desenvolvimento precoce de uma competência comunicativa numa língua universal como o Inglês necessariamente implica, no contexto da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia;

do seu contributo, tido por fundamental, para a construção da cidadania;¹

Segundo este documento, o Inglês no 1º CEB pode estar integrado nas outras áreas curriculares do 1º CEB sendo um reforço relativamente aos conceitos de outras áreas curriculares, como podemos ler no ponto um do documento intitulado de “Enquadramento”: “estas orientações respeitam e promovem o desenvolvimento das competências gerais e transversais do Ensino Básico e fomentam a integração desta língua nas outras áreas curriculares.

Se, por um lado, o ensino do Inglês, tal como é patente nas propostas de operacionalização curricular, permite reforçar conceitos de outras áreas curriculares, por outro lado, as Orientações Programáticas incentivam a integração da Língua Inglesa nos processos de aprendizagem utilizados pelos alunos.”

Segundo este documento as finalidades da Língua Inglesa no 1º CEB são:

sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;

promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);

fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;

fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia;

¹ *in Orientações programáticas para o Ensino e Aprendizagem do Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico.*

promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania;

contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafectivas, culturais e psicomotoras da criança;

proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras;

favorecer atitudes de auto-confiança e de empenhamento no saberfazer;

estimular a capacidade de concentração e de memorização;

promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;

fomentar outras aprendizagens.

No ponto três deste documento intitulado de “Propostas de operacionalização curricular”, propõe-se que se:

dê ênfase à audição e à oralidade, especialmente na fase inicial. No entanto, a leitura e a escrita podem desempenhar um papel de apoio crítico e não devem ser negligenciadas;

inclua a discriminação e imitação de sons, entoações e ritmos em realizações linguísticas significativas;

promova a memorização apoiada em suportes visuais, auditivos e gestuais;

conduza ao reconhecimento de diferentes tipos de enunciados;

privilegie a reprodução de enunciados curtos em situações de comunicação;

explore, com frequência, a produção oral;

incremente a reprodução escrita de enunciados orais sempre que se julgar pertinente fazê-lo;

utilize todos os padrões organizacionais possíveis, tais como o trabalho individual, de pares, ou em pequenos grupos, associados ao trabalho com o grupo-turma;

ajude os alunos a, gradualmente e de forma natural, refletir sobre as diferentes estratégias de aprendizagem utilizadas, em utilização ou a utilizar, numa perspectiva metacognitiva da aprendizagem.

Podemos ainda confirmar que, de facto, existem temas em comum com o CNEB, o que possibilita o trabalho conjunto entre docentes, o PTT e o PI, como podemos ver através do seguinte: “Os temas definidos nestas Orientações Programáticas são provenientes do mundo da criança, do Currículo Nacional do Ensino Básico e incluem, também, informação cultural sobre os países de expressão inglesa no domínio porventura mais apelativo para este nível etário: as celebrações/festividades.” Mais à frente podemos ler ainda: “A exploração dos temas deve processar-se de um modo gradual, a partir do mundo pessoal da criança, elegendo temas como "família", "casa", "escola" e "amigos", e avançando para um mundo mais abrangente que inclui interesses mais distantes. Ter-se-á, também, em conta temas que ligam a aprendizagem do Inglês ao currículo do 1º Ciclo, a que se chamou "Temas Intercurriculares".” Os temas intercurriculares sugeridos no documento são os seguintes:

- My body;
- 5 senses;
- Nursery Rhymes;
- Health;
- My village/ town/city/country (Portugal);
- Castles;
- Transport;
- Plants/Ecology;
- Universe;
- Life cycles;
- The weather/seasons;
- Shopping;
- Money;
- Time.

No ponto seguinte do documento encontramos várias “sugestões para a organização do ensino e da aprendizagem do Inglês”, onde vemos sempre presente sugestões de atividades intercurriculares.

Em dezembro de 2006 surge um novo documento intitulado de “Ensino do Inglês no 1º CEB – orientações programáticas 1º e 2º anos”, onde surge a possibilidade de os alunos terem Inglês a partir do 1º ano do Ensino Básico, justificada pelo seguinte: “legítima e pertinente à luz das teorias gerais da aprendizagem e da aprendizagem das línguas estrangeiras (...).

Segundo este documento, as finalidades da introdução do ensino de Inglês no 1º e 2º anos que são as seguintes:

“O respeito pelos interesses dos alunos;

A promoção do seu desenvolvimento global;

O desenvolvimento de uma relação positiva com a aprendizagem da língua;

O uso da língua para fins de comunicação;

O desenvolvimento de estratégias gerais de aprendizagem e de aprendizagem das línguas.”

In, “Ensino do Inglês no 1º CEB – orientações programáticas 1º e 2º anos”

No capítulo seguinte designado de Metodologia repetem-se novamente as estratégias metodológicas a utilizar pelos docentes, nomeadamente o recurso a atividades lúdicas e o privilégio da comunicação oral. Refere-se novamente que as atividades de Inglês devem acontecer de forma integrada relativamente às atividades curriculares, como podemos ver: “Finalmente, recomenda-se que todas as atividades de Inglês promovam o desenvolvimento global da criança. Assim, o momento do Inglês, que decorre num contexto menos formal e menos “regularizado”, deve estar integrado numa continuidade curricular, constituindo um tempo de reforço e consolidação ou o despertar de outras aprendizagens que são desenvolvidas em outras áreas. Importa, pois, que as atividades de Inglês não estejam condicionadas por um programa centrado em conteúdos obrigatórios, mas que, pelo contrário, haja espaço para a articulação interdisciplinar e para a integração da diversidade de experiências e de interesses de cada turma”. Mais adiante podemos ainda ler: “propõe-se, antes, que o processo de ensino-aprendizagem se centre em atividades realizadas a partir de temas do dia-a-dia das crianças, segundo os seus interesses e em articulação com os

conteúdos curriculares do 1º Ciclo e as propostas das “Orientações Programáticas” para os 3º e 4º anos.”

Ainda neste documento encontramos uma parte dedicada às atividades intercurriculares, “Cross-curricular themes”, onde estão presentes Arts and Crafts, songs and chants, drama, stories e games.

A expressão plástica, segundo este documento, “ (...) promove o uso da língua como um meio de comunicação, pois, durante estas atividades, (o professor) utiliza-a para comunicar com os alunos” e (...) estabelece uma ligação importante a atividades de integração curricular.”

As canções e os cânticos “apresentam a língua aliada ao ritmo. Ambos utilizam a repetição, ajudando o aluno a aprender palavras e frases. São fáceis de memorizar, permitem um bom exercício de listening e de oralidade (...). Reforçam a aprendizagem do vocabulário e fornecem ao aluno bons exemplos da língua falada (...).”

As atividades de expressão dramática “proporcionam experiência em que o aluno assume uma personagem e usa a fantasia e a imaginação. Implicam a utilização da língua em diferentes contextos sociais, havendo sempre, por diferentes que eles sejam, algo em comum – o aluno pratica a língua, falando (speaking).”

As histórias “(...) devem ser apreciadas pelo aluno e usadas pelo professor apenas como histórias que ele conta à turma.” É ainda recomendado “que o professor de Inglês acorde com o professor titular as histórias que vai utilizar, sendo desejável que este as aborde previamente na Língua Materna”.

Por último, os jogos são também valorizados neste documento, pelo seu carácter lúdico, “pela presença do elemento de competição regulada por regras e o facto de se ter em vista atingir um determinado resultado.”

Assim como o documento de 2005, este também se debruça sobre a avaliação que, também aconselha o professor a realizar periodicamente mas acrescenta que “estas práticas poderão ser reforçadas pelo professor titular que, em articulação com o professor de Inglês, poderá, também, inquirir os alunos sobre o que fazem no momento do Inglês e procurar descobrir se

entenderam a razão por que o fazem. Para que isto aconteça de forma significativa, será aconselhável que nas reuniões do professor titular com o professor de Inglês, este informe o professor titular do tipo de atividades que vai desenvolver e dos objetivos das mesmas. Será igualmente o momento ideal para, em conjunto, fazerem a integração dos conteúdos curriculares e preverem a forma como os trabalhos de Inglês serão mostrados na sala de aula.” A meu ver, este parágrafo é extremamente importante, porque, em poucas linhas, sublinha todos os aspetos importantes que constituem o objeto deste projeto: a integração curricular, a reunião de docentes, a avaliação dos mesmos para com o trabalho realizado, o conhecimento do tipo de atividades realizadas pelos dois, enfim, todo um processo de articulação, que, como podemos ver, está descrito nas Orientações Programáticas do ensino do Inglês no 1º CEB, que também tem orientações para os PTT mas que estes desconhecem por completo.

No final deste documento, é dado um exemplo de planificação de uma unidade curricular, onde vemos presentes, tal como no documento de 2005, as “cross-curricular activities” e onde se afirma, no final que “os resultados desta avaliação (auto-avaliação feita pelos alunos) devem ser abordados com os alunos, integrando já a opinião do professor e o eventual feedback quer dos encarregados de educação quer do professor titular.” Note-se aqui novamente a presença importante do professor titular como envolvente neste processo e saliente-se, agora, a presença dos encarregados de educação que são também parte deste processo, apesar de na prática diária, tal não se verificar.

8. **CAPÍTULO III - INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

Para desenvolver o meu projeto recorri a vários métodos de investigação. Desde logo a observação direta, participante e naturalista.

Como desenvolvi o projeto numa das turmas onde estava a lecionar, esta observação surgiu de forma natural e todas as atividades decorreram de forma natural, sem que fosse necessário sentir-me como que um “estranho” dentro da sala de aula. Segundo, Quivy & Compenhoudt, 2003, “Os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social (...) que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem a si mesmos, sem a medição de um documento ou testemunho”. Assim, foi-me possível observar os comportamentos e rotinas da turma, observando de forma direta. A minha observação foi também participante pois eu participava em muitas das atividades desenvolvidas na turma juntamente com os alunos e a PTT.

Foi esta observação que me fez escolher uma das escolas onde estive a trabalhar este ano letivo, a EB1/JI de Igreja nº 2- Eiriz, porque, pela primeira vez em quatro anos de trabalho nas AEC, esta escola parecia acolher as AEC e, no meu caso particular, o Inglês, de forma diferente. Esta diferença estava patente até nas auxiliares de ação educativa que, quando batiam à porta da minha sala diziam: “May I come in, teacher?”, quando me cumprimentavam diziam: “good moorning teacher” ou “hello teacher”. Comecei a notar que os alunos ficavam muito entusiasmados por ver que elas também iam aprendendo algumas saudações e que sentiam interesse em aprender, pois, várias vezes vinham à sala perguntar: “teacher, como é que se diz fotocópia (ou outro vocabulário) em Inglês?”. Senti, pela primeira vez, o efeito do Inglês fora dos quarenta e cinco minutos da minha aula. Sempre achei que seria muito vantajoso para os alunos estender estes quarenta e cinco minutos a vários momentos do dia, tais como, cumprimentos, rotinas de sala de aula,

entre outros e vi nesta escola e neste projeto de mestrado a possibilidade de pôr este plano em prática. Escolhida a escola, escolhi a turma do 3º/4º ano para trabalhar e a professora Isabel Gomes, titular da turma, para trabalhar comigo em articulação. Abordei a professora em questão que se mostrou disponível e entusiasmada para colaborar comigo. Como a minha formação também é de professora de 1º CEB, foi-me fácil inteirar novamente dos conteúdos programáticos que a professora iria lecionar naqueles anos. Li os manuais dos alunos e vi os pontos em comum entre eles. Desde logo, vi que havia imensos conteúdos que eu poderia reforçar na aula de Inglês através de diversas atividades, contudo, o facto de eu ter de usar manuais de Inglês adotados pela Entidade Promotora das AEC, o Município de Paços de Ferreira, dificultou-me muito o trabalho.

Para além dos manuais, as coordenadoras de Inglês no 1º CEB entregam-nos no início de cada ano letivo as planificações a cumprir por trimestre e estas estão baseadas no manual e elaboradas por elas próprias. Estas planificações têm como objetivo orientar e uniformizar o trabalho realizado por todos os professores de Inglês, pelo que, em cada reunião mensal verificamos em que ponto da planificação cada um se encontra. Na minha opinião, tentar cumprir criteriosamente a planificação limita um pouco o trabalho que posso fazer e, limita também o trabalho de articulação porque fico mais dependente da planificação não podendo conduzir os temas de trabalho de Inglês de acordo com os temas que vão surgindo nas atividades curriculares. Ora, esta foi uma das grandes dificuldades que senti: conciliar o meu manual com as atividades que queria fazer com os alunos.

Outra das dificuldades que senti e que já previa foi a dificuldade de conciliar horários com a professora titular pois, quando eu tinha aulas com a turma, a PTT não estava na escola. Constatei através da implementação deste projeto que, para haver uma articulação efetiva que traga vantagens para os alunos tem de existir empenho e disponibilidade ambos os docentes, o PTT e o PE, pois este trabalho requer horas de reunião e de planeamento fora do horário de cada um destes docentes. No meu caso em particular, eu ia à

escola quando sabia que a PTT estava lá para reunir com ela e telefonava quando não o conseguia fazer, contudo, acredito plenamente que se eu não insistisse tanto os planos traçados ficariam somente como planos.

8.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ENVOLVENTE

A EB1/JI de Igreja nº 2 localiza-se em Eiriz, Paços de Ferreira, cidade conhecida como a “Capital do móvel”, uma vez que a indústria que predomina nesta região é a do mobiliário, a par com a indústria têxtil. Assim, encontramos muitas empresas de mobiliário e de têxtil ao longo do concelho, onde a maioria da população da cidade trabalha.

No campo da educação existem 29 estabelecimentos de educação pré-escolar, 33 escolas básicas do 1º ciclo em todas as freguesias do concelho, os estabelecimentos de 2º e 3º ciclos encontram-se assim distribuídos: um em Meixomil, um em Eiriz, um em Frazão e um em Freamunde. Apenas existe uma escola secundária em Paços de Ferreira.

Existem alguns estabelecimentos de Educação e Ensino particulares nas freguesias de Paços de Ferreira, Freamunde, Penamaior e Frazão. Existe também o Centro de Formação de Associação de Escolas de Paços de Ferreira e a Escola Profissional Vértice.

8.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Básica JI/1º Ciclo – igreja nº 2 fica situada na Rua da escola da Costa. É um edifício P3 com 3 salas de aula de 1ºciclo e 1 sala de aula para o jardim-de-infância, 1 polivalente, 4 casas de banho para os alunos e 2 para os professores e assistentes operacionais.

A escola tem um polivalente dividido, onde tem uma zona de recreio para os alunos, que também serve as aulas de Atividade Física e as festas da escola. Na outra parte tem uma cantina com uma cozinha com arrecadações e despensa.

No exterior existe uma grande área destinado a recreio descoberto, onde existe uma área com baloiço e escorrega. Tem um pequeno espaço coberto, onde os alunos se abrigam quando as condições atmosféricas são adversas.

O acesso à escola é feita por dois portões principais, um por onde os alunos entram, outro por onde podem entrar veículos que venham trazer algum tipo de material para a escola, como lenha.

Todas as salas têm despensa e uma salamandra que está acesa durante todo o tempo frio. Todas as salas têm um computador com acesso à Internet e impressora. Existe, na escola, um pequeno espaço com uma fotocopiadora que está ao dispor de todos os professores da escola.

Para além disso, a escola tem uma pequena biblioteca, equipada com quadro interativo, onde os alunos podem ler livros e ver filmes. Esta sala é usada também para as aulas de apoio.

Em suma, esta é uma escola com condições boas, quer ao nível de material, que se encontra em perfeito estado, mas também das condições das salas e das condições de acesso, mesmo para crianças com Necessidades Educativas Especiais.

8.3. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA E DA PTT

A turma do 3º/4º ano é constituída por 22 alunos e todos frequentam a aula de Inglês. Esta turma manteve-se com o mesmo número de alunos durante todo o ano letivo.

Esta é uma turma muito participativa, que aprende os conteúdos com facilidade, bem comportada e que geralmente cumpre as regras da sala de aula. Escolhi esta turma para implementar o meu projeto precisamente por ser uma turma empenhada e participativa. Para além disso, a professora titular é uma profissional cooperativa, criativa e empenhada e que se mostrou disponível desde o primeiro momento em que falei com ela acerca da articulação.

Desde o início do ano letivo, os alunos mostraram que gostam muito de Inglês e das aulas de Inglês. No geral, todos os alunos realizavam com entusiasmo e sucesso todos os exercícios e atividades propostas.

Quando comecei a articular os conteúdos com a professora titular, o feedback dos alunos foi o melhor. Eles ficaram muito entusiasmados por aprenderem em Inglês os conteúdos das outras disciplinas e também por poder mostrar à PT o que aprendiam nas aulas de Inglês. Notei que o reconhecimento por parte da PT em relação a tudo que os outros alunos fazem nas outras áreas é de extrema importância para eles. Como tal, este é, para mim, mais um ponto positivo no que concerne a articulação, na medida em que, a PT ao valorizar o que é feito pelos alunos fora das suas aulas, estas também são valorizadas pelos alunos.

Ainda em relação a esta turma, verifiquei logo no início do ano letivo que os Encarregados de Educação eram, na grande maioria, empenhados e interessados pelo que acontecia em contexto escolar, pelo que achei que se lhes mostrasse o que os alunos fazem nas aulas de Inglês, eles também o iriam valorizar mais.

8.4. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS EM ARTICULAÇÃO²

Aquando da decisão de tornar a articulação horizontal entre docentes o tema do meu projeto de mestrado, li, de imediato, os programas para as diferentes áreas curriculares e identifiquei os conteúdos que poderíamos trabalhar em conjunto, a PTT, eu e os alunos.

Inicialmente, achei que seria fundamental tornar a sala de aula bilingue, isto é, os registos dos alunos nas paredes deviam estar nas duas línguas, Português e Inglês. Este registo não se aplicava a tudo, mas somente ao que fazia sentido. Assim, começamos por colocar etiquetas com o vocabulário relativo à sala de aula nos respetivos objetos, nomeadamente: “board”, “window”, “chair”, “computer”, entre outros.

A PTT sugeriu que visse os manuais dos alunos, uma vez que seguia os conteúdos pela ordem que eles surgiam no manual. Desta forma, vi todos os conteúdos e planeei as minhas aulas de acordo com isso. Também me aconteceu, serem os alunos a dizer: “teacher, hoje de manhã estivemos a fazer a nossa árvore genealógica em Estudo do Meio, também podemos fazer em Inglês?”. Assim, vários foram os temas/conteúdos que fomos trabalhando em articulação ao longo do ano. Quando em Estudo do Meio os alunos aprenderam os meios de transporte, também o fizeram seguidamente na aula de Inglês. A PTT fazia sempre um registo em cartaz nas suas aulas e nós também o fazíamos nas nossas. No início do ano letivo a PTT fez um registo das regras no placar e também o fizemos em Inglês de forma igual. Havia um placar que se chamava “English corner”, onde afixávamos os trabalhos que realizávamos nas aulas de Inglês, mas também os placares das outras disciplinas tinham o seu nome em Inglês e tinham trabalhos de Inglês

² Anexo 3 – Fotografias da sala de aula.

relacionados com o âmbito de cada disciplina. Por exemplo, no placar de Estudo do Meio tínhamos vários trabalhos de conteúdos que trabalhamos na aula de Inglês ao longo do ano, como os meios de transporte, partes do corpo humano, o Sistema Solar, trabalhos dos alunos acerca de Lisboa e London, uma vez que, a PTT após ter falado em Estudo do Meio acerca da capital de Portugal, pediu aos alunos para realizar um trabalho onde estivessem os monumentos presentes em Lisboa, marcos característicos da cidade, tradições, entre outros. Eu pedi exatamente o mesmo acerca de London e colocamos, depois, os trabalhos juntos. No cartaz da Matemática, tínhamos gráficos de barras que fizemos quando os alunos o aprenderam em Matemática. Fizemos, assim, um gráfico de barras acerca das Estações do ano, conteúdo que tinham também aprendido em Estudo do Meio e aprendemos em Inglês. O gráfico consistia em analisar quantos alunos faziam anos em cada estação do ano diferente. Os alunos tinham também neste placar a tabuada que tinham aprendido em Matemática e, depois, nas aulas de Inglês quiseram saber como se dizia em Inglês não só o nome tabuada mas também como se lia a indicação (conta) em Inglês. No placar de Língua Portuguesa tinham também afixado um trabalho de grupo que fizeram na aula de Inglês acerca da área vocabular, conteúdo que tinham aprendido com a PTT e depois realizamos alguns exercícios na aula de Inglês. Assim, cada grupo escolhia um tema da aula de Inglês e procurava palavras da mesma área vocabular. Os alunos procuraram fotografias em jornais e na Internet para ilustrar os seus cartazes. Este trabalho chegou ao conhecimento dos E através dos alunos e que, depois me vieram contar que os seus educandos andavam muito entusiasmados com o trabalho em casa, apesar de este estar a ser realizado nas aulas e não em casa. Tínhamos também um placar com a hora do conto/story time. Neste âmbito, reuni com a professora titular para escolhermos uma história que eles fossem ler nas aulas de Língua Portuguesa e que existisse também em Inglês. Optámos por um conto tradicional que os alunos já conheciam, a Capuchinho Vermelho ou Little Red Riding Hood, pelo que tornou mais fácil aprender também em Inglês. Os alunos ficaram

extremamente curiosos acerca de como se diria em Inglês o nome das personagens e dos objetos da história. No final registamos a leitura no placar. No placar da Expressão Plástica estavam sempre os trabalhos que os alunos realizavam com a PTT e nas aulas de Inglês, nomeadamente trabalhos acerca das Estações do Ano, das festividades, entre outros. Sempre que se comemorava alguma festividade, fazíamos em conjunto o registo, em Português e em Inglês.

8.5. OPEN LESSON

Desde que iniciei o meu trabalho nas AEC que sempre senti que os Encarregados de Educação não as valorizam e isso acontece devido a vários fatores. Em primeiro lugar, estas atividades são vistas como que ATL, ou seja, os alunos somente estão lá a brincar. Em segundo lugar, creio que nunca foi dado a ver aos Encarregados de Educação o verdadeiro objetivo destas aulas, nomeadamente a aula de Inglês. Através da minha experiência, constato que os EE não sabem que estas aulas têm Orientações Programáticas e que, de facto, enriquecem os alunos de alguma forma. Muitos EE vêm à Escola buscar os alunos a meio do tempo letivo porque acham que não faz diferença pois, segundo eles, os alunos estão somente a brincar. Na minha opinião, tal acontece por vários motivos, não são dadas informações aos EE acerca do que acontece nestas aulas por parte do PTT mas muitos professores das AEC também não o fazem. Por outro lado, como os EE não valorizam estes momentos, também não sentem necessidade de querer saber mais acerca do que os alunos aprendem e fazem nestas aulas.

Desta forma, senti necessidade, neste projeto, de envolver não só a PTT mas também os EE. Ao longo do ano letivo, fui pedindo aos alunos para realizar em casa trabalhos de grupo, de pesquisa, entre outros. Notei que os EE se iam envolvendo nestas pequenas tarefas e já ia estabelecendo contacto com alguns. A PTT também fez esforços neste sentido pois, nas reuniões de avaliação trimestral informava os EE acerca do que os alunos iam fazendo nos “momentos do Inglês”. Apesar disso, eu nunca estive presente nestas reuniões e nunca, para além do dia da open lesson, fui apresentada aos EE. Penso que esta é uma grande falha no que concerne as AEC, aos pais só o PTT é apresentado, quase como professor único e a maior parte dos EE não imaginam quem são os outros professores que trabalham diariamente com os seus educandos. Desta forma, creio que, mesmo neste projeto, esta vertente tem de ser melhorada, os professores das AEC têm de ser apresentados aos pais e devem explicar qual o seu papel na formação dos seus educandos e

ainda, poder informar os EE acerca das atividades que vão levando a cabo com os seus educandos.

No final de um ano letivo, onde o meu maior objetivo era unir esforços, articular o trabalho entre docentes e também com a comunidade, achei que o ideal era “chamar” os EE à escola, para que os alunos lhes pudessem mostrar o que fazem nas aulas de Inglês e como fazem. Assim, juntamente com os alunos, desenvolvi um plano de aula. Recolhemos ideias entre todos e distribuímos tarefas entre todos. O meu objetivo era que fossem os alunos a “dar a aula”, a mostrar aos EE como costumam ser as suas aulas de Inglês. Fizemos um brainstorming numa das nossas aulas, acerca de como costumam ser as nossas aulas, ou seja, que atividades fazemos com mais frequência e achei curioso ver a aula surgir a partir da ideia que os alunos têm das aulas de Inglês. Das atividades³ referidas pelos alunos, elaboramos o seguinte plano de aula.

Na sala de aula:

Abrir a aula e escrever a data em Inglês (João);

Cumprimentar os EE e ensinar a perguntar o nome e responder (Sara);

Ensinar a música “Hello” (Salomé e Mariana);

Apresentar as cores (Rodrigo e José Carlos);

Guessing game- exemplo: Is it red? Yes/no answer (Tomás e Joana);

Memory game (Afonso e Raquel);

Ensinar a estrutura I like/I don’t like relativamente (Tiago e Sofia);

No pavilhão:

Colours game (um aluno coloca bolas das diferentes cores que aprenderam ao fundo do pavilhão. Os EE formam uma fila de um lado e os alunos do outro. Quando o árbitro diz o nome duma cor, devem ir buscar a bola da

³ Anexo 4 - fotografias da *Open lesson*.

respetiva cor e trazer para o colega que está à frente na fila). Árbitro: Rui, Jogadores: Ana Maria, José Miguel, Marisa, Francisco, Beatriz;

Numbers game (alunos e EE formam um círculo e têm de passar uns aos outros uma bola dizendo os números de um a dez (em Inglês), sem esta tocar no chão. Ganham quando conseguem chegar ao dez sem a bola ter caído). Árbitros: Susana e Pedro;

Na cantina:

Para terminar esta aula, realizamos um “five o’clock tea”, onde os alunos serviram aos EE, chá e scones com doce ou manteiga. A aluna Maria contou aos EE esta tradição inglesa para explicar o porquê daquele momento. Colocamos numa mesa todos os ingredientes necessários para fazer os scones, devidamente legendados em Inglês e a aluna referida deu a receita em Português e Inglês aos EE.

Relativamente à articulação com a PTT e a open lesson, não considerei que correu da melhor maneira possível. A PTT mostrou-se muito interessada em realizar esta open lesson mas quando foi preciso, de facto, colaborar, não o fez. Inicialmente distribuímos tarefas como, a decoração da sala, do pavilhão e da cantina. A PTT ofereceu-se a pagar com o dinheiro dos alunos todo o material necessário. Dei-lhe a lista do que era necessário, como os ingredientes para os scones com quinze dias de antecedência e a PTT só os comprou no dia. Tínhamos combinado realizar os scones na escola, na manhã da open lesson e só na véspera é que eu soube, através de uma funcionária que a escola não tinha forno, ao que a professora titular me tinha respondido que sim. Desta forma, com muita pena minha e dos alunos, não foi possível realizarmos em conjunto os scones na escola. A PTT tinha combinado comigo ficar na escola depois das aulas para ajudar preparar o espaço mas assim que as aulas terminaram ela foi embora dizendo que as funcionárias me ajudariam. Foram, de facto, as funcionárias e os alunos que me ajudaram a tarde toda. Felizmente, tudo ficou pronto como estava planeado, contudo, a articulação falhou muito. Como a open lesson se realizou no final do ano letivo, o que verifiquei foi que todo o entusiasmo que a PTT mostrou

inicialmente se foi desvanecendo e todas as tarefas delegadas para mim e para os alunos e, talvez, seja por este motivo que a articulação entre docentes ainda não existe nas escolas, porque esta requer trabalho e dedicação de ambos.

8.6. ANÁLISE DE DADOS

Como já referi anteriormente, para este estudo decidi aplicar vários métodos, já referi acima a observação direta, participante e naturalista e focar-me-ei agora no questionário e na entrevista que foram os outros métodos que utilizei.

Quando comecei a efetuar este estudo decidi realizar dois questionários para um destinatário diferente. Entreguei um questionário a professores titulares⁴ e outro questionário a professores de Inglês nas AEC⁵. Como não poderia entrevistar todos devido ao fator tempo, decidi aplicar questionários de resposta fechada, com uma pergunta aberta no final para ver as diferentes opiniões. O meu objetivo era verificar se existe, de facto, articulação entre estes profissionais e o que cada um pensa acerca disso. Estes questionários eram anónimos e foram entregues ao grupo de professores com quem estava a lecionar naquele momento.

No final do ano letivo, entreguei também questionários aos EE, estes eram de resposta aberta pois queria averiguar o que diziam acerca das AEC, nomeadamente acerca das aulas de Inglês.

Por último, realizei uma entrevista semiestruturada à PTT com quem trabalhei. As perguntas que planeei eram semelhantes às do questionário para os PTT, contudo, tinha algumas perguntas mais direcionadas à realidade da sua turma e à articulação que levámos a cabo.

Nas próximas páginas analisarei os resultados que obtive destes instrumentos.

⁴ Anexo 1.

⁵ Anexo 2.

8.7. ANÁLISE DE DADOS

Como já referi anteriormente, para este estudo decidi aplicar vários métodos, já referi acima a observação direta, participante e naturalista e focar-me-ei agora no questionário e na entrevista que foram os outros métodos que utilizei.

Quando comecei a efetuar este estudo decidi realizar dois questionários para um destinatário diferente. Entreguei um questionário a professores titulares⁶ e outro questionário a professores de Inglês nas AEC⁷. Como não poderia entrevistar todos devido ao fator tempo, decidi aplicar questionários de resposta fechada, com uma pergunta aberta no final para ver as diferentes opiniões. O meu objetivo era verificar se existe, de facto, articulação entre estes profissionais e o que cada um pensa acerca disso. Estes questionários eram anónimos e foram entregues ao grupo de professores com quem estava a lecionar naquele momento.

No final do ano letivo, entreguei também questionários aos EE, estes eram de resposta aberta pois queria averiguar o que diziam acerca das AEC, nomeadamente acerca das aulas de Inglês.

Por último, realizei uma entrevista semiestruturada à PTT com quem trabalhei. As perguntas que planeei eram semelhantes às do questionário para os PTT, contudo, tinha algumas perguntas mais direcionadas à realidade da sua turma e à articulação que levámos a cabo.

Nas próximas páginas analisarei os resultados que obtive destes instrumentos.

⁶ Anexo 1.

⁷ Anexo 2.

8.8. RESPOSTA AOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES TITULARES

O questionário entregue aos PTT continha onze perguntas que os docentes responderiam usando os seguintes indicadores de resposta: “Classifique de 1 a 5 as seguintes afirmações sendo que 1 significa que Não concorda e 5 que concorda plenamente.”

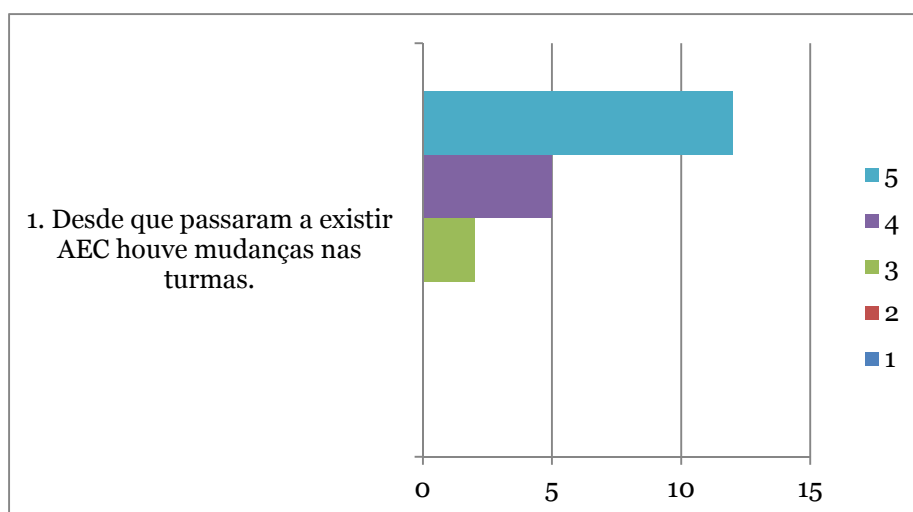


Gráfico 1 - Análise da pergunta 1 dos questionários aos PTT

Como podemos verificar na pergunta número 1, onde os docentes eram questionados acerca da existência de alterações com o surgimento das AEC, 63,16% dos professores que respondeu, 12 dos 19 professores, concorda que as AEC trouxeram alterações nas suas turmas, enquanto apenas 10,5% dos docentes respondeu com o indicador número 3.

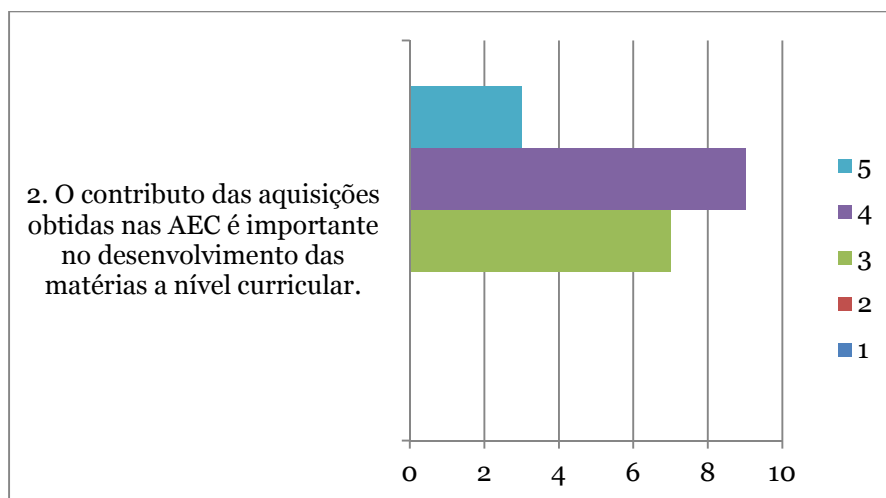


Gráfico 2 - Análise da pergunta 2 do questionário aos PTT

Relativamente à pergunta 2, que era acerca da importância das aquisições de conteúdos das AEC a nível curricular, 84, 21% dos docentes (16 docentes) respondeu com valores entre o 3 e 4 o que nos leva a interpretar que a maioria dos docentes não tem uma opinião formada relativamente a este aspeto.

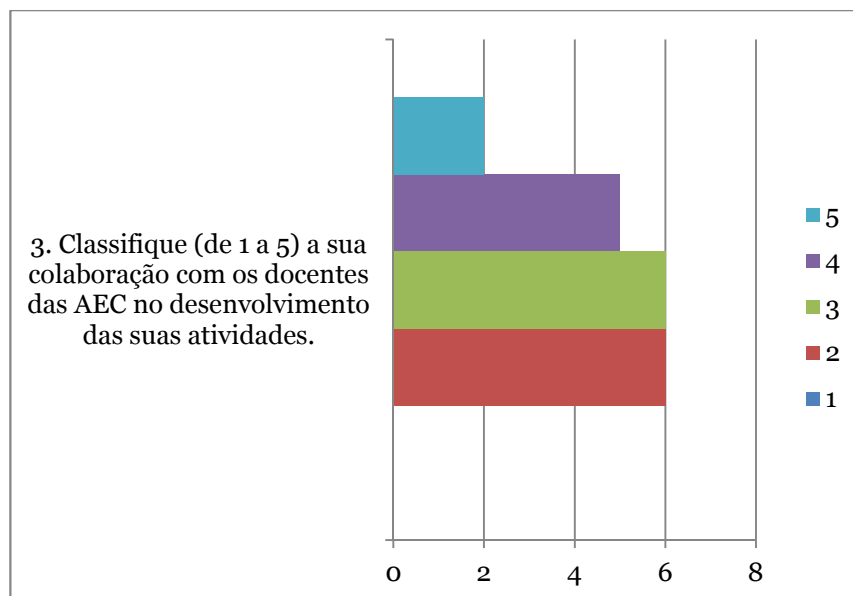


Gráfico 3 - Análise da pergunta 3 do questionário aos PTT

À questão 3 relativa à colaboração com os docentes das AEC no desenvolvimento das suas atividades, 12 dos 19 docentes, o que representa 63,16% dos inquiridos respondeu com valores inferiores a 4, o que, a meu ver, demonstra que são poucos os professores que colaboram com os docentes das AEC no desenvolvimento das suas atividades. Apenas 2 professores responderam com valor 5.

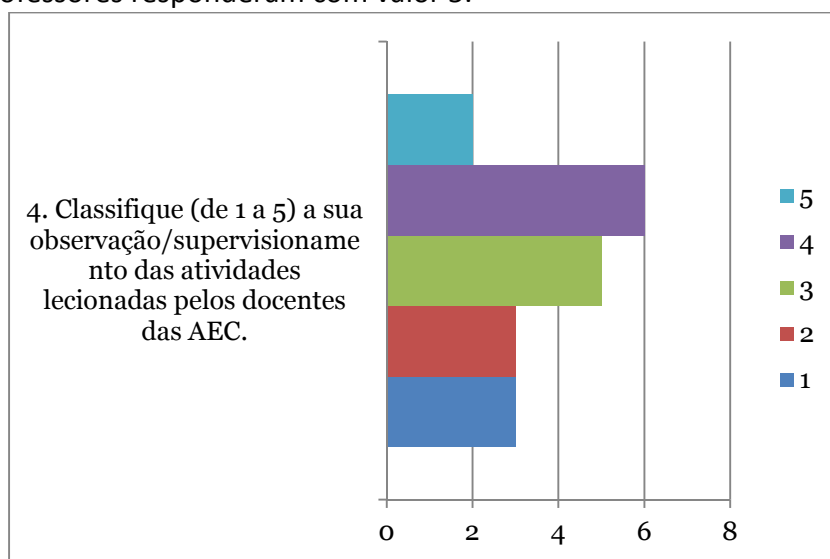


Gráfico 4 - Análise da pergunta 4 do questionário aos PTT

Relativamente à quarta questão, acerca da observação/supervisionamento das atividades dos professores das AEC, vemos que as respostas se situam maioritariamente, 57,89%, 11 dos 19 professores, entre os indicadores 3 e o 4.

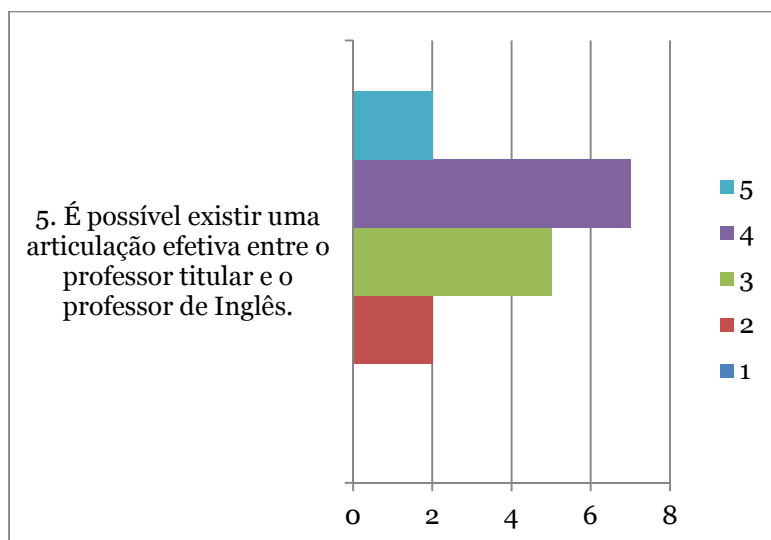


Gráfico 5 - Análise da pergunta 5 do questionário aos PTT

À pergunta 5, acerca da possibilidade de existir uma articulação efetiva entre docentes, verifica-se que 63,16% (12 dos 19 docentes) dos docentes respondeu entre os três e o quatro, o que mostra que, de facto, nem todos concordam que esta possa existir. Apenas 10,53% dos docentes respondeu cinco.

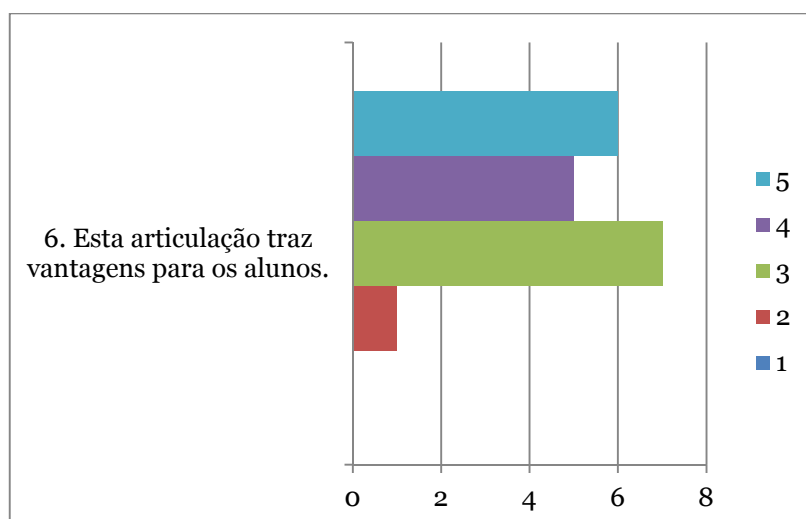


Gráfico 6 - Análise da pergunta 6 do questionário aos PTT

Relativamente à questão 6, que se prende com as vantagens que esta articulação pode trazer para os alunos, verificamos que 57,89% dos professores, 11 dos 19 docentes que responderam concordam com a afirmação.

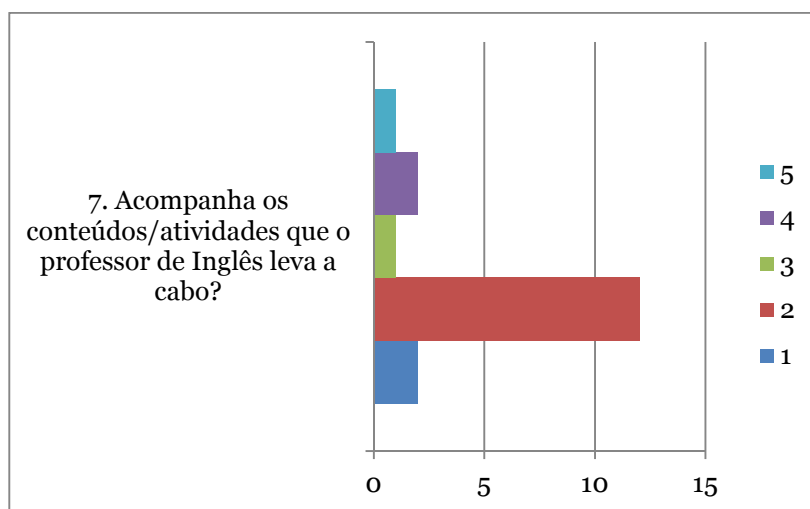


Gráfico 7 - Análise da pergunta 7 do questionário aos PTT

A questão 7 perguntava aos docentes se acompanham as atividades/conteúdos que o docente de Inglês leva a cabo com os alunos, ao que a maioria, 63,16% dos PTT respondeu com o número 2, o que demonstra que não o farão. Note-se que apenas um docente respondeu cinco.

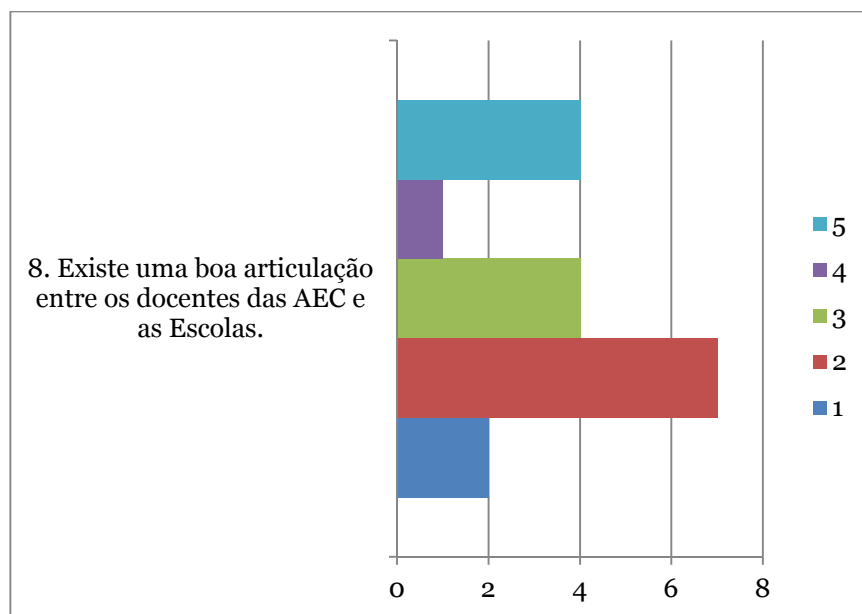


Gráfico 8 - Análise da pergunta 8 do questionário aos PTT

No que concerne a questão 8, que procura averiguar se existe uma boa articulação entre os docentes das AEC e as escolas, apesar de as respostas estarem muito divididas por todos os indicadores, verificamos que o indicador 2 foi aquele que mais docentes responderam, 7 dos 19 professores, representando 36,84 % dos docentes.

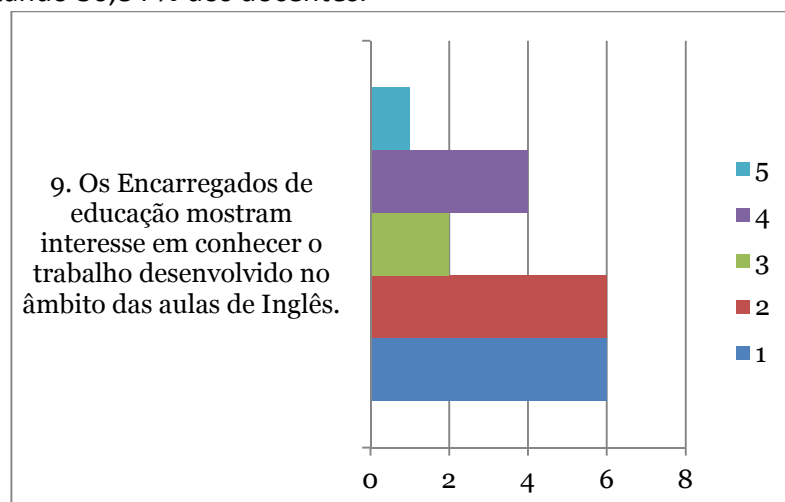


Gráfico 9 - Análise da pergunta 9 do questionário aos PTT

A questão 9 questionava os docentes acerca do interesse que os E demonstram acerca das aulas de Inglês, ao que vemos que a maioria (12 dos 19 docentes), 63,16%, responde com indicadores entre um e dois, o que demonstra que os EE demonstram pouco interesse nestas aulas.

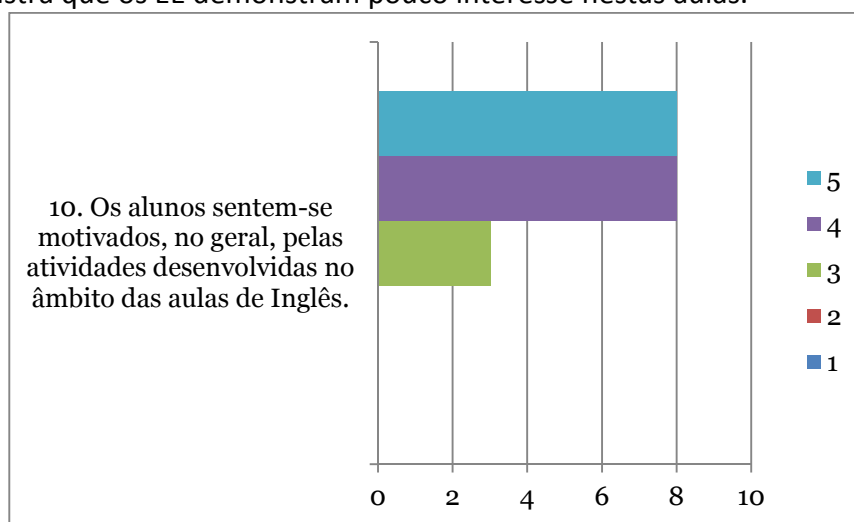


Gráfico 10 - Análise da pergunta 10 do questionário aos PTT

Acerca da motivação dos alunos para com as aulas de Inglês, questão 10, podemos verificar que, segundo os do PTT, os alunos demonstram motivação nestas aulas, como podemos ver através da leitura do gráfico, onde temos 16 docentes a responder com valores entre quatro e cinco, o que representa 84,21% dos inquiridos.

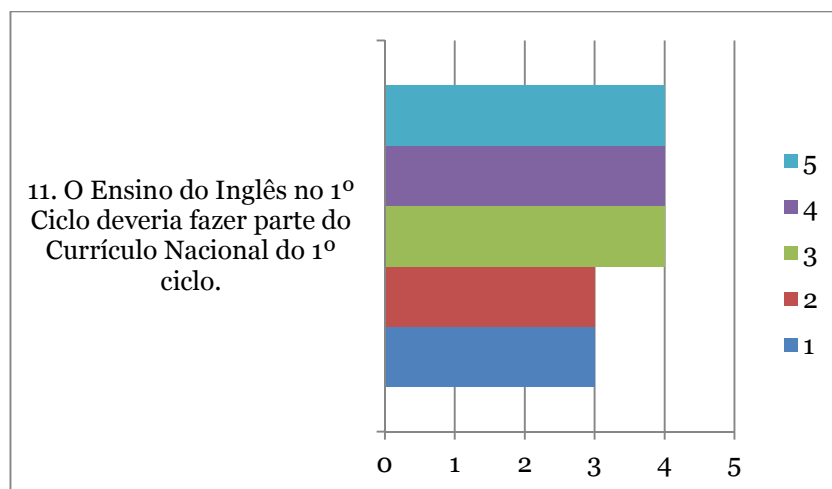


Gráfico 11 - Análise da pergunta 11 do questionário aos PTT

A última questão perguntava aos PTT se o Ensino do Inglês no 1º CEB devia ser curricular e aqui vemos que as respostas estão muito divididas, portanto esta não será uma questão consensual entre os PTT.

8.9. RESPOSTA AOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES DE INGLÊS

O questionário entregue aos PI continha onze perguntas que os docentes responderiam usando os seguintes indicadores de resposta: “Classifique de 1 a 5 as seguintes afirmações sendo que 1 significa que Não concorda e 5 que concorda plenamente.”

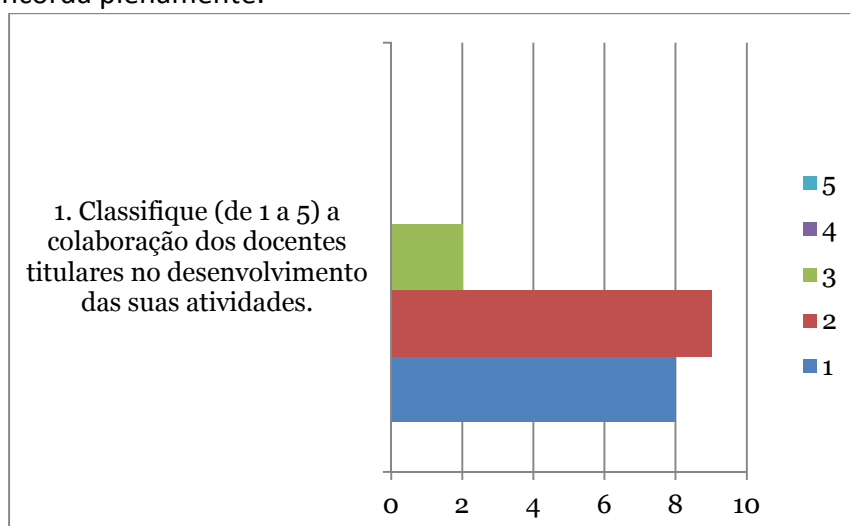


Gráfico 12 - Análise da pergunta 1 do questionário aos PI

Como podemos verificar na pergunta número 1, onde os docentes eram questionados acerca da colaboração dos PTT nas suas atividades, vemos claramente pelas respostas dos docentes que não concordam que exista colaboração dos PTT pois as respostas encontram-se, na sua maioria, 89,47% dos docentes (17 dos 19 docentes) entre os indicadores 1 e 2.

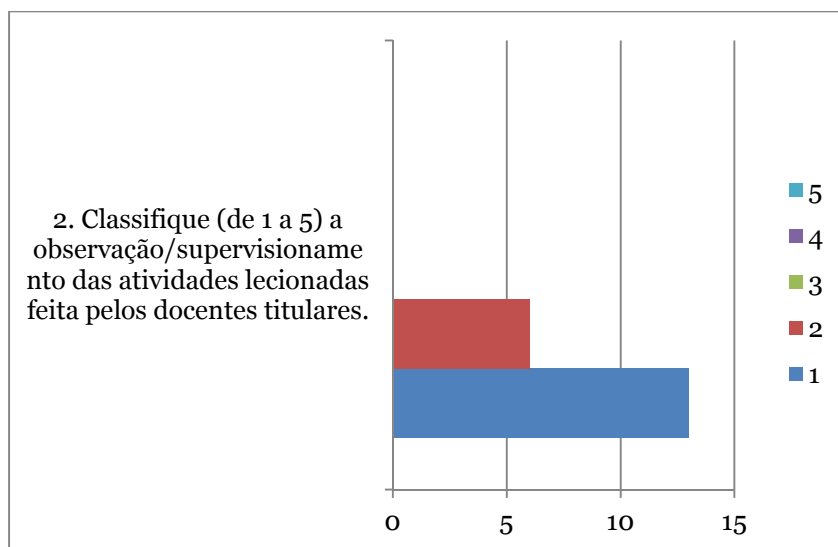


Gráfico 13 - Análise da pergunta 2 dos questionários aos PI

Relativamente à pergunta 2, que era acerca supervisão realizada pelos PTT às suas atividades, vemos novamente que a maioria dos docentes não concorda que esta exista, uma vez que as respostas se colocam somente nos indicadores 1 e 2, sendo que 13 dos 19 docentes responderam com o indicador um, o que representa 68,42% dos docentes.

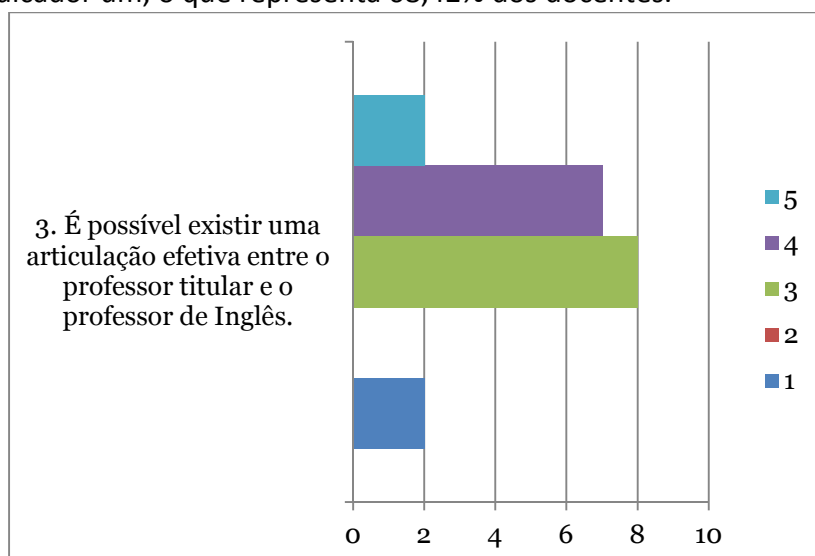


Gráfico 14 - Análise da pergunta 3 do questionário aos PI

À questão 3 relativa à possibilidade de existir uma articulação efetiva entre os PTT e os PI, vemos que as respostas estão divididas, principalmente entre os indicadores três e quatro (15 docentes), 78,95% dos professores, o que poderá mostrar que não têm a certeza se a articulação é possível.

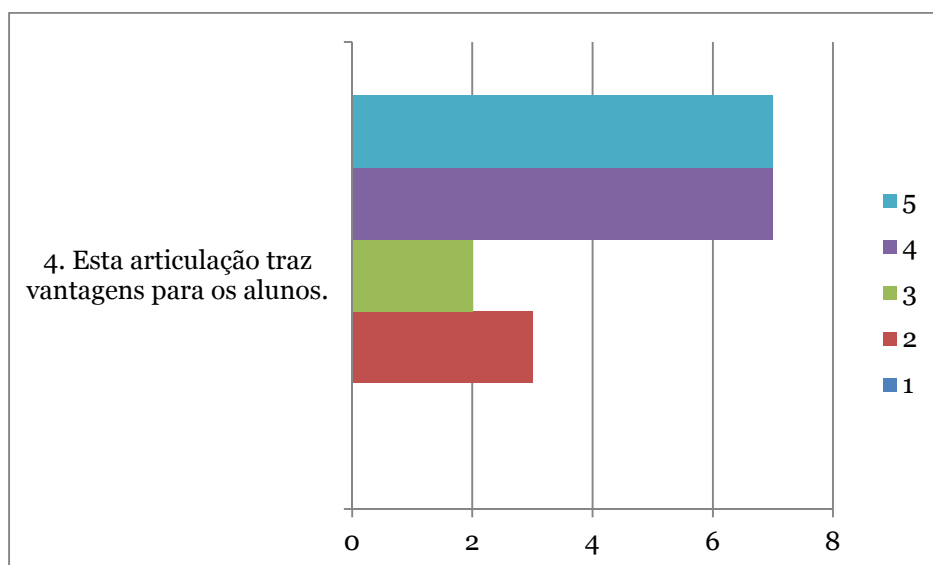


Gráfico 15 - Análise da pergunta 4 do questionário aos PI

Relativamente à quarta questão, os docentes teriam de responder se acham que esta articulação traz vantagens para os alunos. Vemos que a maioria 14 dos 19 docentes, 73,68%, concorda que esta articulação traz vantagens.

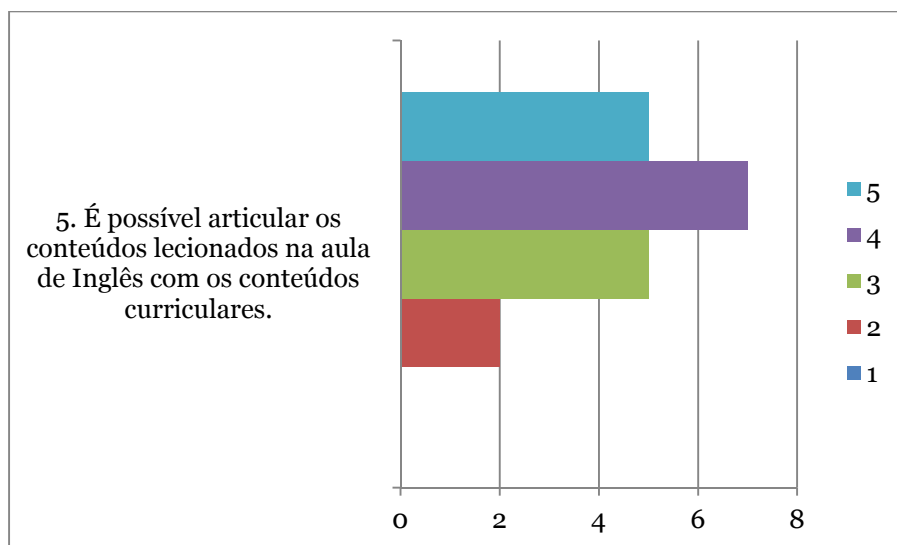


Gráfico 16 - Análise da pergunta 5 do questionário aos PI

À afirmação 5, acerca da possibilidade de existir uma articulação de conteúdos/atividades entre docentes, verifica-se que a maioria dos docentes, 12 dos 19 docentes, o que representa 63,16%, respondeu que concorda. Nenhum docente avaliou esta afirmação com 1.

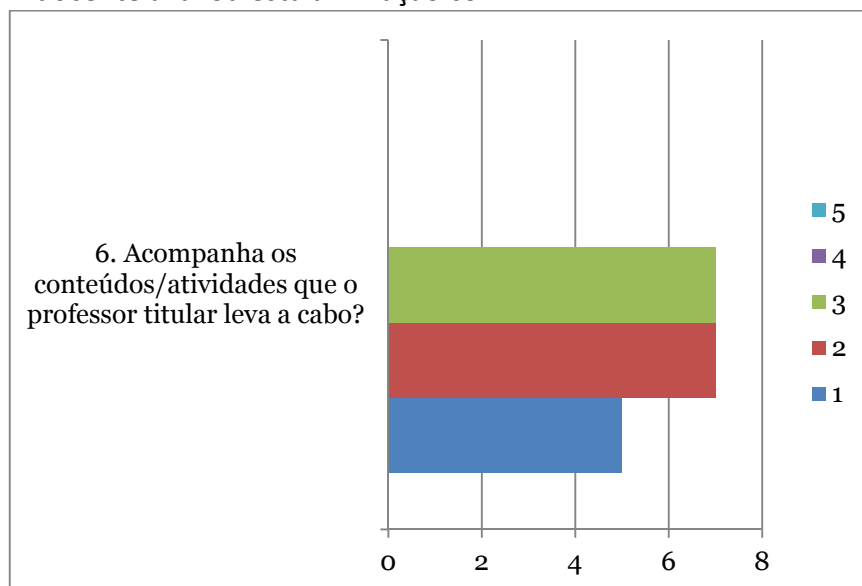


Gráfico 17 - Análise da pergunta 6 do questionário aos PI

A questão 6 perguntava aos docentes se acompanham as atividades/conteúdos que o PTT leva a cabo com os alunos, a maioria das respostas localiza-se entre o dois e o três, (14 docentes), representando 73,68%, o que poderá demonstrar que os docentes não acompanham as atividades/conteúdos que o PTT leva a cabo com os alunos ou se o fazem não é frequente.

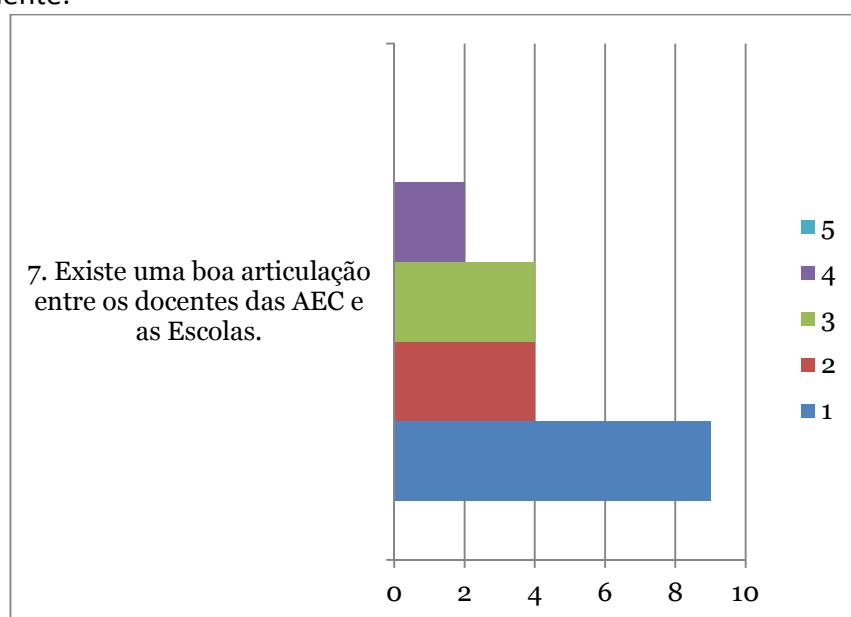


Gráfico 18 - Análise da pergunta 7 do questionário aos PI

No que concerne a afirmação 7, que procura averiguar se existe uma boa articulação entre os docentes das AEC e as escolas, verificamos que o indicador 1 foi aquele que mais docentes responderam, 9 docentes representando 47,37%, o que nos indica que não existirá uma boa relação entre os docentes das AEC e as escolas.

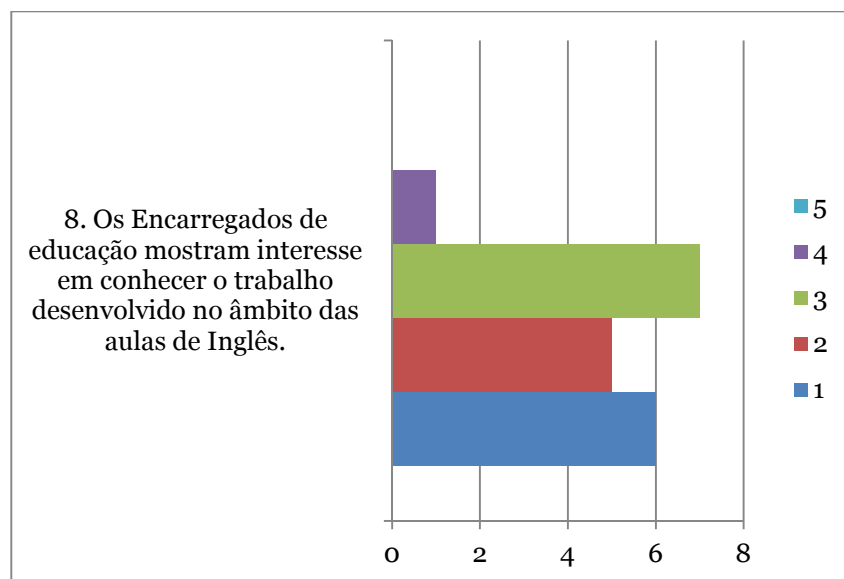


Gráfico 19 - Análise da pergunta 8 do questionário aos PI

A afirmação 8 era acerca do interesse que os EE demonstram acerca das aulas de Inglês, ao que vemos que a maioria, 57,89% dos docentes (11 docentes), responde com indicadores entre um e dois, o que demonstra que os EE demonstram pouco interesse nestas aulas.

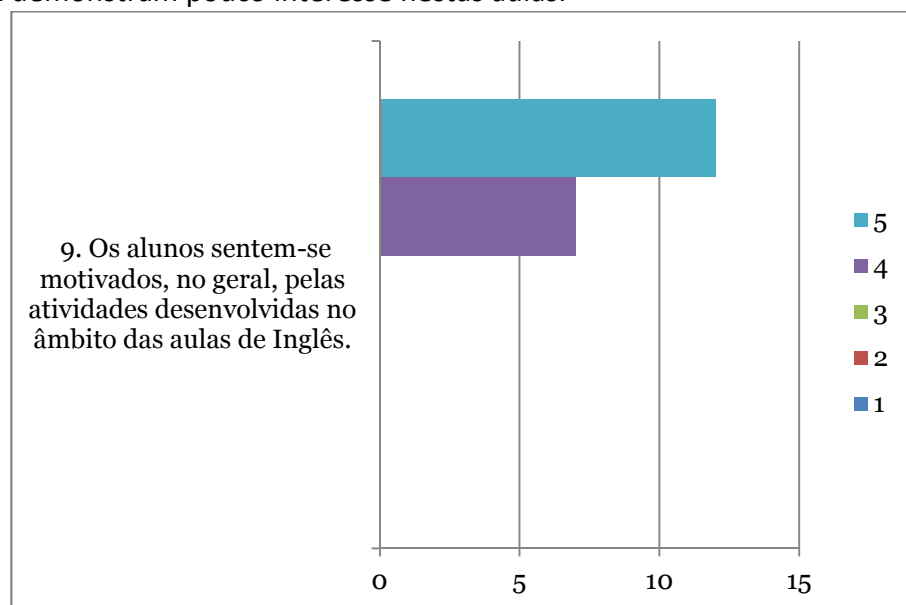


Gráfico 20 - Análise da pergunta 9 do questionário aos PI

Acerca da motivação dos alunos para com as aulas de Inglês, afirmação 9, podemos verificar que, segundo os docentes de Inglês, os alunos demonstram motivação nestas aulas, como podemos ver através da leitura do gráfico, onde temos 12 docentes a responder com cinco, o que representa 63,16% dos docentes e 7 docentes a responder com o indicador 4, o que faz com que a totalidade dos docentes responda somente entre os indicadores 4 e 5.

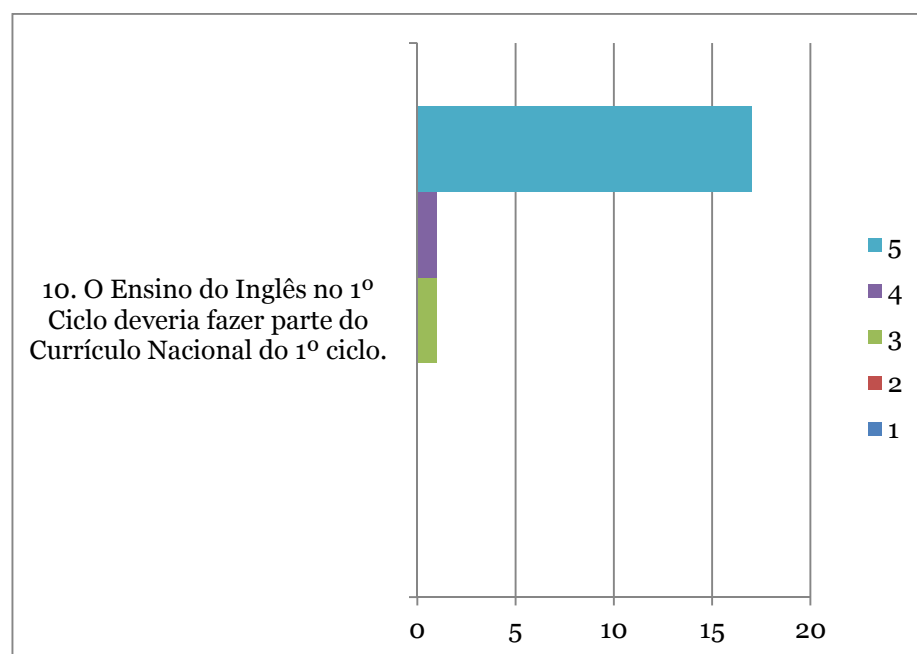


Gráfico 21 - Análise da pergunta 10 do questionário aos PI

A última afirmação inquiria os docentes de Inglês sobre o Ensino do Inglês no 1º CEB, se este devia ser curricular e aqui vemos que a maioria dos docentes, 18 docentes, representando 89,47%, concorda com a afirmação.

8.10. RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO⁸ ACERCA DA OPEN LESSON.

Como referido anteriormente, no final da Open Lesson foram distribuídos questionários aos E para verificar a opinião destes acerca da atividade desenvolvida. Este questionário era de resposta aberta, ou seja, tinha somente questões e os E escreviam o que achavam necessário.

Este questionário continha somente quatro questões. A primeira questão era: “Considera importante o ensino do Inglês no 1º CEB?”. A esta questão todos os pais responderam que sim. Passo a citar exemplos significativos de respostas:

“Sim considero importante, já deviam ter pensado nisto há mais tempo porque acho que o Inglês é uma língua que todos deviam aprender desde pequenos.”

“Sim, sem dúvida, pois as crianças começam logo desde cedo com o Inglês, língua esta muito importante para o futuro (...)”

“Sim. Porque a língua Inglesa está a tornar-se universal e torna-se mais fácil desde pequenos.”

“Como no primeiro ciclo o Inglês é-lhes dado de uma forma mais cativante e divertida acho que é bom para eles, pois é uma língua falada em todo o mundo. “

Antes de continuar a análise deste questionário, gostava de acrescentar aqui uma constatação que fiz. Parece paradoxal comparar os questionários dos PTT e dos PE com os dos E pois, nos dos docentes verificamos que a maioria afirma não haver interesse dos E para com as aulas de Inglês, facto este que através da minha própria prática verifico. Contudo, estes questionários foram preenchidos após a Open Lesson, onde os E viveram uma

⁸ Anexo 5.

experiência completamente diferente da que estão habituados relativamente às AEC e ao que acontece nas aulas de Inglês. Os próprios E vieram conversar comigo no final da aula e disseram que não imaginavam que as aulas eram assim e que os seus educandos aprendiam tanto e sabiam usar o Inglês. A conclusão que retiro daqui é que, neste aspeto, os professores das AEC devem também criar atividades que mostrem aos E o que os seus educandos fazem e aprendem nas aulas de Inglês, para além do que já conhecem das festas de final de ano. Estes E ficaram muito surpreendidos pela positiva e manifestaram-no verbalmente e por escrito nos questionários. Obviamente que os alunos também o manifestaram e em grande parte por serem eles a “dar a aula” mas também por ver o feedback dos pais e da sua professora titular, por finalmente poderem mostrar o que sabem, o que surpreendeu a comunidade escolar.

Passemos à análise da questão 2 “Qual a sua opinião acerca da aula que acabou de assistir?”

“Achei interessante e divertida. Os alunos estiveram muito bem.”

“Foi uma aula interessante, uma boa forma de mostrar aos pais que a escola está sempre empenhada no melhor desenvolvimento dos nossos educandos.”

“Ótima, assim sabemos qual o método de ensino aplicado.”

“Fantástico. Adorei a interação pais/filhos.”

Relativamente à questão 3: “Esta aula correspondeu ao que pensava que seriam as aulas de Inglês do seu educando?”

“Sim. Pelo menos é o que ela me conta em casa e noto que ela gosta do Inglês e da professora.”

“Foi ainda melhor.”

“Sim correspondeu ao que eu pensava pois devido ao tempo que têm de aulas acho que estão muito bem.”

“Não fazia a mínima ideia de como as aulas eram lecionadas mas penso que desta forma eles poderão aprender com um pouco de diversão à mistura.”

Por último, a questão 4 era: “na sua opinião, quais foram os pontos positivos da aula?”:

“Foram todos. Não tenho nada de negativo a apontar nesta aula. Parabéns.”

“Todos pois foi tudo novo para mim. Muitas iniciativas destas. Parabéns.”

“ (...) Sentir que as crianças se empenharam em mostrar aos pais o seu trabalho e que gostam da disciplina.”

“O convívio entre professores, pais e claro os nossos filhos que se sentiram importantes por nos darem um pouco do que aprendem.”

Em suma, apraz-me referir que, quando toda a comunidade escolar se empenha de forma colaborativa, os resultados são sempre os melhores. Foi o que eu senti nesta aula e foi o que todos sentiram. Os alunos ficaram muito motivados e entusiasmados quando souberam o que ia acontecer, o que se verificou ao longo da aula e nos dias seguintes. A PTT, apesar de termos articulado muitas atividades ao longo do ano e de ter um conhecimento maior do que o habitual acerca dos conteúdos que eu lecionei e acerca dos conhecimentos dos alunos, também se mostrou surpreendida e entusiasmada com os resultados deste trabalho conjunto. A partir desta aula, os E passaram a chamar-me “teacher” sempre que me encontravam e cumprimentavam-me em Inglês, conforme aprenderam na Open Lesson. Antes desta aula, a maioria dos E nem sequer sabia que eu era a professora de Inglês dos seus educandos. Portanto, penso que está aqui a solução para muitas das nossas (professores das AEC) “queixas”: mostrar o bom trabalho que é feito nas aulas de Inglês e mostrar os resultados. Chamar os EE à escola e torná-los parte integrante deste processo pois se nós não valorizarmos o nosso trabalho e o dos alunos, eles também não o farão.

8.11. ENTREVISTA COM A PTT ENVOLVIDA NESTE PROCESSO⁹

A entrevista com a PTT ocorreu depois do ano lectivo terminar. Esta entrevista tinha somente onze perguntas, a maioria de respostas breves, pelo que não senti necessidade de gravar a entrevista. A PTT foi muito sucinta nas respostas, respondendo, a maior parte das vezes dizendo: “sim”.

À pergunta, *“Considera importante o ensino do Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico?”*, a docente respondeu *“sim”*.

Quando questionada sobre *“a sua opinião acerca da articulação entre os conteúdos curriculares e os conteúdos da aula de Inglês”*, a PTT respondeu: *“esta articulação foi muito proveitosa porque houve uma continuidade de conteúdos, os que eu ensinava e o que eles aprendiam na aula de Inglês”*.

À terceira pergunta *“Terminado o ano letivo, que diferenças notou na sua sala havendo esta articulação?”*, a PTT respondeu: *“os alunos sabiam mais vocabulário, mostravam um maior interesse e empenho em ambas as aulas (Inglês e áreas curriculares) e mostraram maior curiosidade em saber como se dizia tudo em Inglês.”*

À pergunta, *“na sua opinião, quais foram os pontos positivos desta articulação?”*, a PTT respondeu dizendo: *“todos”* e à pergunta *“na sua opinião, quais foram os pontos negativos desta articulação?”* a PTT respondeu: *“não houve.”*

À pergunta *“Acha possível existir todos os anos e em todas as turmas esta articulação?”*, a PTT respondeu: *“não, porque não há receptividade da parte de alguns colegas.”*

A sétima pergunta era: *“Achou vantajoso para os alunos?”*, ao que a PTT respondeu: *“sim.”*

⁹ Anexo 6 – Guião da entrevista.

Relativamente aos EE, perguntei: *“Sentiu diferença nas atitudes dos Encarregados de Educação relativamente às aulas de Inglês após este ano de trabalho?”*, a PTT respondeu: *“Sim, principalmente depois da open lesson porque eles tiveram oportunidade de ver exactamente o que os seus filhos fazem nas aulas de Inglês.”*

À pergunta, *“Qual a sua opinião acerca da open lesson?”*, a PTT respondeu: *“excelente em todos os sentidos, da articulação entre nós (docentes), e do empenho e interesse de todos. Muito bom.”*

Relativamente aos alunos, perguntei: *“Qual o feedback dos alunos acerca da articulação de conteúdos?”*, ao que a PTT respondeu: *“muito bom. Os alunos adoraram as aulas e vinham todos os dias entusiasmados para partilhar o que tinham aprendido em Inglês.”*

Por último, perguntei à PTT: *“Na sua opinião, o Inglês poderia ser uma atividade curricular?”*, ao que esta respondeu dizendo: *“sim”*.

9. CONCLUSÃO

Terminado este trabalho chega a altura de pensar nas questões iniciais que me levaram a estudar e investigar este tema que ao longo dos meus quatro anos de experiência tem estado sempre presente nas minhas interrogações diárias do que achava que devia mudar.

Quando iniciei este trabalho pretendia demonstrar que, de facto, se os docentes trabalharem juntos, em articulação, tal criará uma maior continuidade entre as aulas curriculares e as AEC. De facto, continuo a pensar da mesma forma após verificar as vantagens que esta continuidade traz aos alunos.

Na fase inicial do projeto, eu e a PTT comparamos os conteúdos que ambas iríamos abordar ao longo do ano e estabelecemos uma estratégia de trabalho. Ela abordava um conteúdo nas aulas curriculares que também estivesse presente nas Orientações Programáticas para o Inglês no 1º CEB e eu fazia o mesmo em Inglês, obviamente que de forma diferente, mais lúdica e de forma oral. Os alunos foram entrando nesta dinâmica e já me diziam no início da aula o que tinham estado a aprender durante o dia e queriam saber como se dizia em Inglês. Creio que tal também aconteceu pelo facto de a PTT também se mostrar mais interessada com o que os alunos faziam, para além do tempo em que estão consigo. Sempre senti esta curiosidade e motivação para aprender Inglês por parte dos alunos, contudo, penso que os PTT com quem tenho trabalho não valorizam este conhecimento, o que leva, muitas vezes, a desmotivação por parte dos alunos.

Os primeiros meses de articulação com a PTT correram como eu esperava e notei que o Inglês deixou de se limitar aos quarenta e cinco minutos que os alunos estavam comigo, mas que se estendeu a outros momentos e até outros contextos. Constatei que, conforme eu pretendia, os EE foram sabendo o que os alunos iam aprendendo e mostraram uma maior colaboração e

interesse relativo a estes momentos. Com o avançar do trabalho, fui tendo uma maior dificuldade em me encontrar com a PTT, que combinava falar comigo no fim da aula mas depois nunca podia e, ao longo dos tempos, foi deixando o trabalho de articulação de lado e eu fiquei a trabalhar pelas duas, ou seja, o que tínhamos combinado fazer e ela não correspondia, fazia eu e os alunos para que o trabalho não acabasse por ali. A conclusão a que chego é que, de facto, esta articulação é possível e traz muitas vantagens para o trabalho realizado por ambos os professores mas acima de tudo para os alunos porque organiza melhor os conteúdos e as atividades que vão decorrendo em todas as áreas, curriculares e extracurriculares. Contudo, fazer um trabalho de articulação, seja ela horizontal ou vertical, implica que haja predisposição para tal. Para que este trabalho seja bem feito e dure o ano letivo todo, todos os docentes têm de trabalhar de forma conjunta sem deixar recair o trabalho todo numa só pessoa. Obviamente que, o facto de o Inglês ser uma AEC neste momento, não ajuda minimamente neste trabalho porque, para além de todos os problemas de ser uma AEC que já fui referindo ao longo do trabalho, o horário das AEC é muito incompatível com os horários dos PTT. O facto de os professores das AEC estarem constantemente a mudar de escola e, principalmente depois das horas das aulas curriculares, leva a que se passem meses sem que se veja o PTT. Já conheci, nomeadamente, colegas que nunca tiveram contacto com o PTT de uma das turmas com quem trabalhava. Com isto, quero dizer que, não é só a falta de vontade que leva a que a articulação funcione mal, mas também a organização dos horários e, acima de tudo, e sem querer ser repetitiva, o facto de o Inglês ser uma AEC.

Por tudo que ficou exposto, creio que, de facto esta articulação é possível e devia ser levada a cabo por todos, não só a nível horizontal, como vertical. Gostaria de ter aprofundado mais este trabalho e o ter alargado à articulação vertical, conforme referi na introdução deste documento, contudo, não me foi possível. Apesar disso, creio que este trabalho de articulação é necessário para que o Inglês surja nas escolas de forma natural e a sua aprendizagem seja mais efetiva. Para tal, falta ainda dar-se o passo maior de todos que é

tornar o Inglês uma área curricular, de frequência obrigatória e proceder-se à alteração dos programas de Inglês para todos os ciclos de ensino, para que possamos dar um passo em frente no ensino de línguas estrangeiras em Portugal.

BIBLIOGRAFIA

- Dias, A. &. (2005). *Inglês no 1º Ciclo – Práticas Partilhadas*. Porto: Edições ASA.
- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, M. d. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês, Orientações programáticas, Materiais para o Ensino e a Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Educação, M. d. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica .
- Educação, M. d. (2001). *Decreto-Lei nº 6/2001*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Educação, M. d. (2001). *Ensino Básico 1º Ciclo: Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Educação, M. d. (2005). *Despacho nº14753/2005 (2ª série)*. Lisboa: Ministério da Educação .
- Educação, M. d. (2005). *Despacho Normativo nº 1/2005*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Europa, C. d. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (Trad.* Porto: Edições ASA.
- Europeias, C. d. (24 de 07 de 2003). *Eur-Lex*. Obtido em Março de 2013, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:pt:PDF>
- Inglês, A. d. (2008). *APPI*. Obtido em Janeiro de 2013, de http://www.appi.pt/noticias/doc/appi_AEC07-08.pdf
- Inglês, A. d. (2009). *APPI*. Obtido em Janeiro de 2013, de <http://www.appi.pt/noticias/doc/AEC2.pdf>
- Ministério da Educação, D. G. (2005). *Ensino do Inglês 1º Ciclo do Ensino Básico (3º e 4º anos) Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação, D. G. (2006). *Ensino do Inglês 1º Ciclo do Ensino Básico (1º e 2º anos) Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Quivy, R. &. (2003). *Manual de Investigação em Ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- República, A. d. (2005). *Lei nº 49/2005: Lei de Bases do Sistema Educativo*. . Lisboa: Assembleia da República.
- Roldão, M. G. (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa.
- Strecht-Ribeiro. (2005). *A Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo: razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Brewster, J. E. (1992). *The Primary English Teacher"s Guide*. London: Penguin Books.

10. **ANEXOS**

10.1. ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO ENTREGUE AOS PTT

Caro professor,

No âmbito do desenvolvimento de uma dissertação de Mestrado em Ensino Precoce de Inglês, solicito a sua colaboração através do preenchimento do questionário abaixo apresentado.

Todas as respostas são anónimas e os dados serão tratados de modo coletivo na mais estrita confidencialidade.

Anos de atividade _____ Masculino ☐ Feminino ☐

Idade ☐

Professor titular: ☐ Contratado: ☐

Quadro de escola: ☐ Quadro de Zona pedagógica ☐

Agrupamento de Escolas: _____

Classifique de 1 a 5 as seguintes afirmações sendo que 1 significa que Não concorda e 5 que concorda plenamente.

	1	2	3	4	5
Desde que passaram a existir AEC houve mudanças nas turmas.					
O contributo das aquisições obtidas nas AEC é importante no desenvolvimento das matérias a nível curricular.					
Classifique (de 1 a 5) a sua colaboração com os docentes das AEC no desenvolvimento das suas atividades.					
Classifique (de 1 a 5) a sua observação/supervisionamento das atividades lecionadas pelos docentes das AEC.					

É possível existir uma articulação efetiva entre o professor titular e o professor de Inglês.					
Esta articulação traz vantagens para os alunos.					
Acompanha os conteúdos/atividades que o professor de Inglês leva a cabo?					
Existe uma boa articulação entre os docentes das AEC e as Escolas.					
Os Encarregados de educação mostram interesse em conhecer o trabalho desenvolvido no âmbito das aulas de Inglês.					
Os alunos sentem-se motivados, no geral, pelas atividades desenvolvidas no âmbito das aulas de Inglês.					
O Ensino do Inglês no 1º Ciclo deveria fazer parte do Currículo Nacional do 1º ciclo.					

Responda, por favor, de forma sucinta à seguinte questão:

5.1. Se classificou a resposta 5 com valores entre o 1 e o 2, aponte os motivos porque crê que tal não existe.

Agradeço a sua colaboração

10.2. ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO ENTREGUE AOS PI

Caro professor,

No âmbito do desenvolvimento de uma dissertação de Mestrado em Ensino Precoce de Inglês, solicito a sua colaboração através do preenchimento do questionário abaixo apresentado.

Todas as respostas são anónimas e os dados serão tratados de modo coletivo na mais estrita confidencialidade.

Atividade que leciona _____

Experiência prévia nas AEC _____ (anos) Masculino ☐ Feminino ☐

Idade ☐

Habilitações: _____

Agrupamento de Escolas: _____

Classifique de 1 a 5 as seguintes afirmações sendo que 1 significa que Não concorda e 5 que concorda plenamente.

	1	2	3	4	5
Classifique (de 1 a 5) a colaboração dos docentes titulares no desenvolvimento das suas atividades.					
Classifique (de 1 a 5) a observação/supervisionamento das atividades lecionadas feita pelos docentes titulares.					
É possível existir uma articulação efetiva entre o professor titular e o professor de Inglês.					
Esta articulação traz vantagens para os alunos.					
É possível articular os conteúdos lecionados na aula de Inglês com os					

conteúdos curriculares.					
Acompanha os conteúdos/atividades que o professor titular leva a cabo?					
Existe uma boa articulação entre os docentes das AEC e as Escolas.					
Os Encarregados de educação mostram interesse em conhecer o trabalho desenvolvido no âmbito das aulas de Inglês.					
Os alunos sentem-se motivados, no geral, pelas atividades desenvolvidas no âmbito das aulas de Inglês.					
O Ensino do Inglês no 1º Ciclo deveria fazer parte do Currículo Nacional do 1º ciclo.					

Responda, por favor, de forma sucinta à seguinte questão:

5.1. Se classificou a resposta 3 com valores entre o 1 e o 2, aponte os motivos porque crê que tal não existe.

Agradeço a sua colaboração

10.3.ANEXO 3 - FOTOGRAFIAS DA SALA DE AULA:











10.5. ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO ENTREGUE AOS EE

Caro Encarregado de Educação,

No âmbito do desenvolvimento de uma dissertação de Mestrado em Ensino Precoce de Inglês, solicito a sua colaboração através do preenchimento do questionário abaixo apresentado.

Todas as respostas são anónimas e os dados serão tratados de modo coletivo na mais estrita confidencialidade.

- 1 Considera importante o ensino do Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico?

- 2 Qual a sua opinião acerca da aula que acabou de assistir?

- 3 Esta aula correspondeu ao que pensava que seriam as aulas de Inglês do seu educando?

- 4 Na sua opinião, quais foram os pontos positivos da aula?

Agradeço a sua colaboração

10.6. ANEXO 6 – GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À PTT EM ARTICULAÇÃO

- 1 Considera importante o ensino do Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico?
- 2 Qual a sua opinião acerca da articulação entre os conteúdos curriculares e os conteúdos da aula de Inglês?
- 3 Terminado o ano letivo, que diferenças notou na sua sala havendo esta articulação?
- 4 Na sua opinião, quais foram os pontos positivos desta articulação?
- 5 Na sua opinião, quais foram os pontos negativos desta articulação?
- 6 Acha possível existir todos os anos e em todas as turmas esta articulação?
- 7 Achou vantajoso para os alunos?
- 8 Sentiu diferença nas atitudes dos Encarregados de Educação relativamente às aulas de Inglês após este ano de trabalho?
- 9 Qual a sua opinião acerca da *open lesson*?
- 10 Qual o feedback dos alunos acerca da articulação de conteúdos?
- 11 Na sua opinião, o Inglês poderia ser uma atividade curricular?