



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Catarina Fernandes Dantas

**Contributos do Método Montessori
no Ensino de Inglês a Crianças**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Catarina Fernandes Dantas

Contributos do Método Montessori no Ensino de Inglês a Crianças

Relatório de estágio
Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Maria Alfredo Moreira

junho de 2020

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar aos meus pais e à minha irmã por me terem apoiado incondicionalmente na concretização do meu sonho de criança em ser professora; sem eles, não seria possível. Agradeço à minha filha e ao meu companheiro pela compreensão durante estes dois anos de trabalho, cuja energia e espírito positivo contagiante, que nunca me deixaram desistir, foram decisivos para a realização deste mestrado.

Aos meus alunos por me terem acolhido tão bem e por demonstrarem sempre tanta receptividade em todas as atividades e tarefas por mim propostas.

A toda a comunidade escolar por ter proporcionado a realização deste estágio.

À minha orientadora cooperante, Catarina Paço, por me auxiliar e orientar.

À minha supervisora da universidade, Dr.^a Maria Alfredo, pelos seus ensinamentos e por me fazer refletir em questões que pareciam até então pouco pertinentes.

À Dra. Flávia Vieira, que tanto enriqueceu a minha formação durante as aulas por ela ministradas.

Aos meus colegas de Mestrado, por juntos termos conseguido chegar aqui, e por todas as experiências partilhadas, conversas discutidas e temas debatidos.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Contributos do Método Montessori no Ensino de Inglês a Crianças

RESUMO

No âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, que é estruturado numa lógica de investigação-ação, o presente relatório de estágio pedagógico supervisionado pretende descrever e fundamentar o projeto de intervenção subordinado ao tema: “Contributos do Método Montessori no Ensino de Inglês a Crianças”.

O projeto foi desenvolvido numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de um agrupamento em Viana do Castelo, numa turma do 4º ano, e os seus objetivos foram os seguintes: conhecer as perceções e atitudes das crianças relativas à aprendizagem da língua inglesa; promover competências de autonomia, criatividade e autoeducação através do uso de histórias; promover a competência de aprender a aprender através do uso de atividades multissensoriais e de material autocorretivo; promover a participação das crianças no seu próprio processo de aprendizagem através de jogos de cooperação e avaliar o impacto do projeto na aprendizagem das crianças.

A recolha de dados foi realizada através de um questionário inicial, um questionário de autorregulação preenchido no final de cada sequência didática e um desenho final. Para além disso, no final de cada aula foi pedido aos alunos um feedback sobre a mesma. Foram também recolhidos vários trabalhos produzidos pelos alunos para avaliação das aprendizagens realizadas.

Os resultados revelaram que através das atividades desenvolvidas e sem recurso ao manual, é possível ensinar os conteúdos programáticos ao mesmo tempo que as crianças se sentem felizes, motivadas e aprendem efetivamente a língua inglesa, tendo um papel mais ativo na sua aprendizagem. Apesar de algumas limitações sentidas, os objetivos do projeto foram globalmente atingidos, evidenciando-se a necessidade de um ensino mais centrado na promoção da autonomia, da criatividade e da autoeducação.

Palavras-chave: aprendizagem de Inglês; ensino a crianças; método Montessori.

Contributions of the Montessori Method for Teaching English to Children

ABSTRACT

Within the scope of the Master's Degree in English Language Teaching in the 1st Cycle of Basic Education, this report regarding the supervised teaching practicum, aims to describe and establish a basis for the intervention project "Contributions of the Montessori Method for Teaching English to Children". Due to the fact that the afore mentioned Master's Degree is based upon an action research methodology, this practicum was guided by the development of a pedagogical intervention project.

The project was developed in a Primary school. It was directed towards a fourth grade class, and its main goals were as follows: understanding attitudes and perceptions pertaining to how the children perceive the English language learning experience; promoting the competences of autonomy, creativity and self-instruction using stories; promoting the competence of learning to learn by using multi-sensorial activities and self-correcting material; promoting children's participation in their own learning process by using cooperative games and evaluating the project's impact on the overall learning process.

Questionnaires were employed for the purpose of data collection: an initial questionnaire was applied, followed by a self-regulatory questionnaire at the end of each didactic sequence and; lastly, a final drawing was requested of the children. In addition, every lesson had a concluding moment where students were asked to provide feedback on the lesson itself and on the content covered. Several assignments were also collected and analyzed for relevant data.

The results showed that, through the application of the project activities – and without using an English teaching textbook – it is possible to teach pre-programmed contents. At the same time, the children feel happy, motivated and are able to retain the concepts, all the while taking a more active role in their learning process. Despite some of the limitations felt, the main goals of the project were globally achieved.

Keywords: English language learning; Montessori method; teaching children.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO CONCEPTUAL DO PROJETO	4
1.1 O Método Montessori: um trajeto profissional percorrido	4
1.2 O Projeto Educativo do Agrupamento e a Pedagogia Montessori	6
1.3 As Histórias na Pedagogia Montessori e nas orientações curriculares nacionais	8
1.3.1 O storytelling nos documentos oficiais	9
1.4 Os jogos na Pedagogia Montessori e no QECR	11
1.5 As Atividades Multissensoriais na Pedagogia Montessori	13
CAPÍTULO II – CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DO PROJETO	15
1. Descrição do contexto	15
1.1 Documentos reguladores do processo de ensino e aprendizagem	15
1.2 Caracterização geral do Agrupamento e da Escola	18
1.3 A turma	21
2. Plano Geral de Intervenção	24
2.1 Objetivos e estratégias	24
2.2 Metodologia de ensino e seleção de tema e materiais	26
2.3 Metodologia de investigação e instrumentos de recolha de informação	27
CAPÍTULO III - DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE INTERVENÇÃO	31
1. Fase Inicial: Observação de aulas da orientadora cooperante e questionário inicial	31
2. Sequência Didática 1 – Aulas de apresentação do projeto	36
3. Sequências didáticas de desenvolvimento do projeto	38
3.1 Sequência Didática 2: Live Green Save Green	39
3.2 Sequência Didática 3: The Zoo Animals	46
3.3 Sequência Didática 4: My body	52
4. Avaliação global do projeto	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	66
ANEXOS	68
Anexo 1: Questionário Inicial	68

Anexo 2: Primeira Sequência Didática de apresentação do projeto: <i>It's ok to make mistakes!</i>	69
Anexo 3: Ficha de trabalho: <i>It's ok to make mistakes!</i>	73
Anexo 4: Ficha de autoavaliação da primeira sequência didática de apresentação do projeto	76
Anexo 5: Segunda Sequência Didática: <i>Let's protect the planet!</i>	77
Anexo 6: Ficha de trabalho: <i>The 3 R's song</i>	82
Anexo 7: Ficha de autoavaliação da segunda sequência didática	83
Anexo 8: Terceira Sequência Didática: <i>Let's visit the zoo!</i>	84
Anexo 9: Ficha de trabalho: <i>Farm animals</i>	88
Anexo 10: Ficha de trabalho: <i>My favourite animal</i>	89
Anexo 11: Ficha de autoavaliação da terceira sequência didática.....	90
Anexo 12: Quarta Sequência Didática: <i>Let's boogie!</i>	91
Anexo 13: Ficha de trabalho: <i>This is me!</i>	95
Anexo 14: Ficha de autoavaliação da quarta sequência didática	96
Anexo 15: Ficha de avaliação da intervenção: desenho final	97

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Plano de Intervenção Pedagógica	25
Quadro 2: Síntese dos dados recolhidos relativamente às perceções das crianças relativamente às aprendizagens que fizeram da língua inglesa.....	60

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Gostas de aprender Inglês?	31
Gráfico 2: O que é que mais gostas de fazer na aula de inglês?	32
Gráfico 3: Quando iniciaste a tua aprendizagem do Inglês?.....	33
Gráfico 4: Gostas de ouvir ou ler histórias em Português/Inglês?	33
Gráfico 5: Gostas de brincar e participar em jogos de grupo?.....	34
Gráfico 6: Como te sentes quando erras?	35
Gráfico 7: Análise da apresentação do projeto	37
Gráfico 8: Gostaram da aula de Inglês?	41
Gráfico 9: Como se sentiram durante a aula de Inglês?	42
Gráfico 10: Avaliação linguística das fichas de trabalho	43
Gráfico 11: Análise do Questionário de Autoavaliação da segunda sequência diática	45
Gráfico 12: Autoavaliação realizada pelos alunos no final de cada aula através dos semáforos: Gostaram da aula de Inglês?	48
Gráfico 13: Autoavaliação realizada pelos alunos no final de cada aula através dos semáforos: Como se sentiram na aula de Inglês?	48
Gráfico 14: Análise da ficha de trabalho "My favourite animal".	50
Gráfico 15: Análise do exercício acerca do vocabulário dos animais.....	50
Gráfico 16: Let's Reflect - Análise da terceira Sequência Didática.....	51
Gráfico 17: Autoavaliação realizada pelos alunos no final de cada aula através dos semáforos: Gostaram da aula de Inglês?	55
Gráfico 18: Autoavaliação realizada pelos alunos no final de cada aula através dos semáforos: Como se sentiram durante a aula?	56
Gráfico 19: Análise do exercício acerca do vocabulário do corpo humano	57
Gráfico 20: Análise da ficha de trabalho recolhida "Describe yourself"	57

Gráfico 21: Let's Reflect - Análise da Quarta Sequência Didática	58
Gráfico 22: Percepção das crianças relativamente às suas aprendizagens	61
Gráfico 23: Avaliação dos dados recolhidos por mim ao longo do projeto	63

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Comentários das crianças à primeira sequência didática	38
Figura 2 : "The wasteful classroom" – exemplos de respostas dadas	40
Figura 3: Treinar as horas com plasticina.....	42
Figura 4: Comentários das crianças à primeira sequência didática	46
Figura 5: Atividade com os alfabetos em madeira.....	47
Figura 6: "My favourite animal" – produção escrita.....	49
Figura 7: Imagens dos comentários das crianças à terceira sequência didática.....	52
Figura 8: Trabalhos realizados na aula com o uso de dados e de material diverso	53
Figura 9: Trabalho de produção escrita realizado na aula	54
Figura 10: Comentários realizados pelas crianças	58
Figura 11: Comentários realizados pelas crianças na ficha de autoavaliação final	62
Figura 12: Resultado das fichas de avaliação	64

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio é parte integrante do Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Universidade do Minho, no âmbito do qual desenvolvi um projeto de investigação-ação intitulado “Contributos do Método Montessori no Ensino de Inglês a Crianças”. O projeto foi concretizado numa turma de 4º ano de uma escola do 1º CEB em Viana do Castelo.

O relatório centra-se no Projeto de Intervenção implementado e nas aprendizagens realizadas enquanto professora. É um registo teórico-prático do estágio, no qual podemos encontrar os aspetos mais cruciais da minha experiência e do meu percurso de desenvolvimento profissional. É pertinente frisar o carácter reflexivo de todo este processo, em que a análise reguladora do trabalho desenvolvido e o debate sobre as diversas vertentes da prática pedagógica me levaram a repensar e reformular alguns aspetos e a sedimentar outros, enraizando esta postura autorreflexiva, que, por sua vez, conduz a um melhor desempenho enquanto professora, e, conseqüentemente, à melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

Considero também importante referir que a escolha do tema deste projeto surge da confluência de alguns fatores primordiais, tendo sido um deles a minha experiência profissional como professora ao longo dos últimos quatorze anos. Todo o meu percurso profissional me foi direcionando para a criação de materiais para a criança manipular de um modo independente e trabalhar vários desafios, dando-lhe a possibilidade de ela ter consciência dos seus próprios erros de forma a contribuir para a sua autoaprendizagem. No entanto, fui desenvolvendo esse trabalho de uma forma autodidata, construído dia a dia, ano a ano, sem saber que a minha forma de ver o ensino se enquadrava dentro de um método de ensino já existente.

Com este mestrado surgiu o momento ideal de investigar mais sobre o método e de o colocar em ação para perceber a sua funcionalidade como um todo. Percebi, primeiramente, que a pedagogia é uma abordagem pedagógica desenvolvida em meados do século XX, por Maria Montessori, que destacou a importância da liberdade, da atividade e do estímulo para o desenvolvimento físico e mental das crianças. Um outro aspeto que me cativou neste método é o foco individual que dá às crianças, permitindo que os professores criem estratégias de aprendizagem para grupos inteiros, não eliminando, no entanto, a possibilidade de atenção individualizada às crianças. Ao atender às

necessidades particulares de cada criança, o professor evita o desinteresse e a dificuldade de acompanhamento de alunos que sejam mais dispersos ou entediados com a aprendizagem. O objetivo é então o de criar atividades para o grupo, mas ao mesmo tempo permitir que cada criança possa

participar do modo que pode, consegue ou prefere, continuando as metas a serem cumpridas e num ambiente onde todos participam. Com efeito, após ter pesquisado mais sobre esta abordagem de ensino e de também ter observado algumas aulas da minha turma de estágio no 1º semestre, verifiquei que em geral as crianças aparentavam estar muito interessadas, recetivas e curiosas em relação à aprendizagem da língua inglesa. No entanto, a aula tinha como base o manual, o que acaba pode ser limitador no que concerne à promoção da autonomia e da criatividade e à importância de se dar um foco individualizado às crianças. Nesta turma há também uma menina com Síndrome de Down e um menino que havia chegado há pouco tempo da Venezuela. Estas duas crianças, com especificidades tão particulares, foram também um dos motivos que me levaram a optar por testar a abordagem montessoriana no ensino da língua inglesa. Por fim, verifiquei também que havia pontos em comum entre o tema do meu projeto e o do Projeto Educativo do agrupamento desta escola, que tem como objetivo principal “a promoção do desenvolvimento humano das crianças e dos jovens num ambiente saudável e intelectualmente estimulante, usufruindo de uma educação relevante”, através da reafirmação do potencial humano, não só na componente científico-pedagógica, mas em todas as dimensões inscritas no Projeto Educativo e no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ambos visam então oferecer um ambiente estimulante cuidadosamente planeado que irá ajudar a criança a desenvolver uma excelente base para a aprendizagem.

Por fim, gostaria de referir algumas das limitações sentidas ao longo deste estágio. Penso que as horas de aulas destinadas ao projeto são relativamente poucas para se poder apurar dados concretos sobretudo acerca da aprendizagem efetiva da língua inglesa. Outra das limitações sentidas é o facto de todo o método de trabalho e organização da própria escola ser mais tradicional, verificando que os alunos estão habituados a um tipo de ensino mais centrado no professor e a trabalharem individualmente, sendo, por vezes, difícil para eles trabalhar a pares ou em grupo, bem como de forma mais autónoma.

Este projeto foi, sem dúvida, não só um desafio, mas também uma descoberta, no sentido de perceber de que modo os alunos de 1º ciclo reagem quando se lhes dá a oportunidade de participarem ativamente nos seus próprios processos de aprendizagem.

No que respeita à organização deste relatório, ele é composto por três capítulos. No Capítulo I, é fundamentado teoricamente o projeto de intervenção, explicando a razão para a escolha do meu tema, tendo como referência a minha experiência profissional e a investigação que fiz sobre o Método Montessori. No Capítulo II é feita uma apresentação do contexto de intervenção, incidente nas

características do agrupamento, da escola e da turma onde foi desenvolvido este projeto. Descrevo aqui também o plano geral de intervenção, indicando quais os objetivos que foram estabelecidos para este plano, qual a metodologia de trabalho que foi seguida e quais os instrumentos de recolha de informação utilizados para compreender o impacto da intervenção. No Capítulo III é encontrada toda a informação relativa ao desenvolvimento do projeto de intervenção, na sua vertente de prática pedagógica, que inclui informação sobre o período de observação de aulas, sobre a lecionação e sobre a avaliação do impacto deste processo. Neste capítulo encontra-se ainda a descrição das atividades realizadas com os alunos ao longo de três sequências didáticas, bem como os materiais elaborados e a reflexão sobre como decorreu o trabalho desenvolvido em cada uma das sequências. De seguida, tecem-se as considerações finais no que respeita a esta experiência formativa. Finalmente, nas referências bibliográficas encontra-se todas as obras citadas neste relatório. O relatório termina com a compilação de todos os anexos mencionados ao longo do trabalho e que considero pertinentes para uma melhor compreensão do mesmo.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO CONCEPTUAL DO PROJETO

Neste capítulo, irei começar por referir o meu trajeto pessoal e profissional, que foi, sem dúvida alguma, determinante para a escolha do tema do meu projeto, prosseguindo depois para a explicitação de alguns contributos teóricos subjacentes a este projeto e ao ensino de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, referindo também, a este propósito, algumas orientações curriculares nacionais.

1.1 O Método Montessori: um trajeto profissional percorrido

“Para ser eficaz, uma atividade pedagógica deve consistir em ajudar a criança a avançar no caminho da independência” – Maria Montessori

Quando terminei, em 2005, a minha licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas variante de Inglês e de Alemão, regressei à minha cidade natal. Sem nenhuma janela de oportunidade em vista para ingressar no mundo profissional fiz algumas pesquisas sobre o ensino de inglês precoce (pois apesar de me ter formado para lecionar no 3º CEB e ensino secundário, a minha paixão sempre foram as crianças) e escrevi um projeto que apresentei aos principais infantários de Viana do Castelo. Na altura, os infantários não ofereciam qualquer tipo de atividade extracurricular, ao contrário do que acontece nos dias de hoje, sendo que consideraram uma boa ideia incluir como atividade extra o ensino de inglês. Perante dezenas de pais que inscreveram os seus filhos nas aulas de inglês fiquei insegura quanto ao meu conhecimento pedagógico, dado que eu não tinha formação de ensino relativamente às metodologias usadas na idade pré-escolar para garantir a aprendizagem efetiva da língua inglesa. Com muito empenho, pesquisa, construção de material, interajuda de educadoras de infância, fui avançando com o projeto e identificando-me muito com uma visão do ensino totalmente diferente da do ensino tradicional, percebendo desde logo que cada criança/pessoa é um ser único e que merece ser respeitada como tal, ao invés de ser moldada para se identificar/ pertencer a um grupo padrão, onde todos supostamente devem aprender o mesmo e da mesma forma. Todo o trabalho desenvolvido neste meu projeto junto de crianças entre os 3 e os 6 anos moldaram a minha visão acerca do ensino, tendo-me seduzido o facto de as crianças aprenderem a brincar, de forma lúdica e intuitiva. Foi um grande desafio para mim ensinar uma língua estrangeira sem o apoio das componentes de compreensão e produção escrita, centrando-me apenas na compreensão e produção oral. Outro desafio profissional que também contribuiu muito para a minha filosofia de ensino foi ter

leccionado aulas durante cinco verões numa escola privada de línguas na Suíça em regime de internato, onde as diretrizes de trabalho eram que não recorresse ao uso de manuais e/ou fichas de trabalho, uma vez que as crianças tinham acabado de terminar o ano letivo e estavam cansadas das aulas. Foi-me então solicitado que pensasse numa forma de ensinar uma língua ou de os ajudar a desenvolver a mesma sem recurso ao que têm contacto todos os dias dentro das escolas. Primeiramente senti-me um pouco perdida, mas depois a liberdade que tive para trabalhar de uma outra forma deu-me asas para colocar em prática o método de ensino que andava a desenvolver no pré-escolar, mas agora dirigido para uma faixa etária diferente. Quatorze anos depois de ter iniciado este projeto nos infantários, e após já ter tido a oportunidade de ter trabalhado, não só nesta escola na Suíça, mas também em várias escolas e institutos privados em Viana do Castelo e no Instituto Politécnico de Viana do Castelo, permitiu-me contactar com turmas de todas as faixas etárias desde o pré-escolar ao ensino sénior. O facto de ter iniciado a minha prática profissional com recurso apenas a atividades que visavam a produção e a compreensão oral fez com que ao abraçar outros projetos, outra faixa etária, privilegiasse sempre um tipo de ensino intuitivo e distante daquele ensino que assenta em regras gramaticais e aquisição de vocabulário e que pura e simplesmente segue um manual. No entanto, a vontade de crescer profissionalmente, de aprender, de melhorar a minha prática pedagógica mantém-se inalterada.

Fiz uma pós-graduação em Arteterapia aplicada a Instituições Pedagógicas, não só com o objetivo de crescer pessoalmente, mas de também ganhar competências para trazer para dentro da sala de aula recursos e atividades novas que, para além de visarem a aprendizagem da língua inglesa, pudessem também contribuir para o desenvolvimento global de todos os meus alunos. Coincidentemente, na altura em que estava a frequentar esta pós-graduação, deparei-me com uma metodologia de ensino com mais de 100 anos, mas que era novidade para mim. Ao folhear uma revista, li uma notícia sobre o facto do filho do príncipe William frequentar uma Escola Montessori, o que me suscitou bastante curiosidade, pois nunca havia ouvido falar sobre este método de ensino. Comecei a fazer algumas pesquisas e, à medida que ia lendo e descortinando o que era esta metodologia, fui-me apaixonando por este tipo de ensino, o que me levou a frequentar algumas formações e a dar início a um novo projeto; abri uma Academia de Educação em Viana do Castelo que denominei de “Saber Ser”, pois acredito que é possível desenvolver um ensino holístico de um indivíduo. No entanto, a oportunidade de pôr em prática o que conheço em teoria deste método de ensino, de o sentir, de vivenciar, de refletir sobre o mesmo surgiu ao frequentar este mestrado, pois a filosofia de ensino que quero abraçar é aquela com a qual me identifiquei ao longo do caminho que fui

percorrendo nestes anos no ensino, mas que não sabia como a denominar; uma filosofia que visa uma forma diferente de se pensar, uma filosofia de vida que me permita acompanhar a criança no seu desenvolvimento e que contribua, não só para a sua aprendizagem face à língua inglesa, mas também para que seja feliz e esteja num ambiente harmonioso nos momentos que iremos partilhar. Acredito que, para visar o bem-estar de uma criança, o caminho a seguir é aquele que garanta o desenvolvimento da sua autonomia, da sua autorregulação, da sua liberdade de escolha, da possibilidade de se movimentar dentro do ambiente da sua aprendizagem, de aprender com as outras crianças e de ser sempre respeitada na sua individualidade.

1.2 O Projeto Educativo do Agrupamento e a Pedagogia Montessori

No enquadramento teórico do meu projeto de intervenção destaco o Projeto Educativo do agrupamento onde a escola onde estagiei está inserida. O fundamento legal para a elaboração do Projeto Educativo deste agrupamento ancora-se sobretudo no Decreto Lei n.º. 43/89, de 3 de fevereiro – Regime Jurídico da Autonomia da Escola – e no recente Decreto-Lei n.º.137/2012, de 2 de julho, que atualiza e republica o Regime de Autonomia, Administração e Gestão de Estabelecimentos Públicos de Educação Pré-Escolar e dos Ensino Básico e Secundário. O Agrupamento, cuja missão é definida no seu Projeto de Intervenção, tem como objetivo principal reafirmar o potencial humano, não só na componente científico-pedagógica, mas em todas as dimensões inscritas no Projeto Educativo e no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Um facto que também considero interessante é que as AEC do 1.º CEB contemplam três tipos de atividades para os 1.º e 2.º anos (ateliê de artes plásticas, ciência divertida e atividade física e desportiva) e quatro atividades para os alunos dos 3.º e 4.º anos (ateliê de artes plásticas, ciência divertida, atividade física e desportiva e xadrez), verificando-se então pontos em comum com o meu projeto de intervenção. O conceito de desenvolvimento que explorei no projeto é o defendido pelo Método Montessori, que visa oferecer um ambiente estimulante, cuidadosamente planeado e que irá ajudar a criança a desenvolver uma excelente base para uma aprendizagem criativa.

Com efeito, na Pedagogia Montessori, é primordial o desenvolvimento mental na evolução do ser humano, sendo por isso que este método distingue quatro planos de desenvolvimento da criança, que influenciam, de uma forma ou outra a sua aprendizagem. Não podemos olhar para uma criança como se esta fosse um adulto em miniatura, tanto física como mentalmente, nem olhar para ela como uma dilatação específica do adulto, uma vez que a criança vai progredindo de forma constante e são

notórias as diferenças de uma idade para a outra. Como tal, a criança vive um processo ininterrupto de crescimento e de transformação e é justamente nesta característica essencial que a criança difere do adulto, que já atingiu a maturidade no seu desenvolvimento. De acordo com Montessori, o ser humano passa por diversos estágios de desenvolvimento: *Mente absorvente da criança* (dos 0 aos 6 anos); *Período da infância* (dos 6 aos 12 anos); *Adolescência* (dos 12 aos 18 anos); e por último *Maturidade* (dos 18 aos 24 anos). Não obstante a percepção das fases da adolescência (parcialmente) e *jovem-adulta* como distintas do sistema educativo de formação básica, é relevante a sua consideração no sentido de apresentar um semblante completo da visão Montessori no que se refere à educação de infância (Murray, 2005). É precisamente no segundo plano de desenvolvimento que gostaria de me focar um pouco, uma vez que contempla a faixa etária das crianças com quem desenvolvi o meu projeto.

Do ponto de vista de Montessori, a vida é uma sucessão de conquistas de independência. Enquanto que na primeira infância se conquista principalmente a independência física, aos 6 anos a criança já conquistou muito do seu mundo físico e expande-o, passando a incluir nele tudo o que vai além do imediato, recorrendo ao raciocínio, a um mundo muito mais abstrato e tão arriscado quanto o mundo físico era inicialmente. Nesta fase, a criança necessita de planear, pesquisar, questionar, duvidar, sendo que a principal ferramenta da criança é agora a imaginação. As comparações, as deduções, as conclusões e as inter-relações são muito especiais para a criança. Especialmente a inter-relação, pois é a origem de todo o interesse. É quando compreendemos que as coisas estão interligadas que o conhecimento sobre algo cria a dúvida sobre uma outra coisa e a criança começa a sentir-se atraída por tudo o que exercite o seu pensamento. Maria Montessori, em *“Da Infância à Adolescência”* (1939), refere que o professor deve ajudar a fazer uma ponte de conhecimento necessária para o progresso, sem tirar da criança a alegria da aprendizagem, sem roubar dela a autonomia que ela procura conquistar. Destaco aqui algumas das atitudes que o professor deve ter face à criança:

- Permitir que as crianças trabalhem grupo, defendendo que é bom sinal e é normal que haja muito ruído e barulho;
- Permitir que a criança aumente o seu campo de ação e que tenha experiências diretas com a vida em sociedade, levando a criança a conhecer o mundo fora da sala de aula;
- Apelar à imaginação da criança, dando imagens com pouca informação e muito simples, para não a influenciar;
- Criar em conjunto com a criança as regras da sala de aula, estabelecendo limites e consequências muito claras e lógicas;

- Educar pelo exemplo.

Como tal, e de forma a ajudar a criança a desenvolver-se, o professor deve não só ser um bom modelo de ação, mas também um bom observador, de modo a ser capaz de compreender as necessidades da criança. Contudo, qual será a melhor forma de promover competências de autonomia, criatividade e autoeducação? Como conseguiria promover a competência de aprender a aprender e promover a participação das crianças no seu próprio processo de aprendizagem? Seria possível desenvolver estas competências através dos recursos pedagógicos utilizados no Método Montessori como as histórias, as atividades multissensoriais, o material corretivo e os jogos de cooperação?

1.3 As Histórias na Pedagogia Montessori e nas orientações curriculares nacionais

As histórias são cruciais para o desenvolvimento da linguagem, ao mesmo tempo que permitem também ao aluno mergulhar na criatividade e na imaginação, oferecendo variadas possibilidades em contexto educativo, e onde o adulto é um mediador entre a criança e o livro. O uso de histórias dentro da sala de aula traz imensos benefícios para as crianças, desde logo o desenvolvimento da língua. As crianças em geral apreciam histórias, estando sempre dispostas a ouvir, a conhecer novas histórias, querendo perceber o que está a acontecer. Quando o professor recorre a este recurso, traz para dentro da sala de aula o mundo circundante, permitindo-lhe trabalhar diversos temas e tornando o conteúdo acessível para os alunos através de variadas atividades, de forma a promover a aprendizagem da língua inglesa. Segundo Wright (1995, pp. 3-4), as histórias oferecem uma fonte constante de linguagem para as crianças, são motivadoras, ricas em experiência de linguagem, e devem ter um papel central no trabalho do professor, quer esteja a ensinar a Língua Materna ou a Língua Estrangeira. Algumas das razões que o autor apresenta para demonstrar o papel central das histórias no ensino da língua estrangeira são: promovem a motivação, ajudam as crianças a tomarem consciência dos sons da língua, ao mesmo tempo que introduzem itens de linguagem e construções frásicas, estimulam a fluência de ouvir e ler, estimulam a fala e a escrita. Também Davies (2007, p. 5) diz que o uso de histórias ajuda as crianças no desenvolvimento das suas capacidades de interpretar e de compreender o que se passa à sua volta, sendo um meio que permite partilhar experiências e sentimentos; permite ainda desenvolver a criatividade e as capacidades linguísticas das crianças, o que provoca sua alegria e excitação, desprendendo-se de qualquer tipo de restrições, transmitindo-lhes autoconfiança e desenvolvimento nos campos pessoal e emocional.

1.3.1 O storytelling nos documentos oficiais

De acordo também com o Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino (PGEI), do Ministério da Educação (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005), a aprendizagem da língua inglesa deve ser feita de maneira a sensibilizar os alunos para o mundo circundante e para a sua diversidade linguística e cultural, promovendo a consciência intercultural através do confronto com a língua estrangeira, promovendo a educação para a comunicação, estimulando valores como o respeito pelo outro, começando por despertar a concentração e memorização através de atividades significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras, de maneira a favorecer a autoconfiança. Por conseguinte, a aprendizagem de línguas deve corresponder aos interesses dos alunos, apelar às suas emoções, estimular o seu envolvimento ativo, a sua imaginação e criatividade. De um modo geral, o PGEI argumenta que as atividades ou experiências devem ser trabalhadas com uma maior diversidade possível, com o reforço da concentração e memorização, e ao mesmo tempo tentar incluir canções, rimas, jogos, movimentos, expressão dramática, *storytelling* e trabalhos de projeto, dando importância à oralidade e à audição, mas sem excluir o apoio à leitura e à escrita. Este documento aponta ainda que os temas a serem tratados dentro da sala de aula devem partir do particular, e do que está diretamente relacionado com a vida circundante do aluno (por exemplo: as cores, os números, os objetos da sala de aula), para o geral, ou seja, vai-se abrangendo progressivamente temas como a família, a casa, a escola e os amigos, fazendo uma inter-relação com temas de outras disciplinas.

O PGEI dá destaque ao uso de histórias/livros na aprendizagem da língua estrangeira, mencionando que se este recurso for utilizado com frequência pode motivar e estimular o gosto pela língua estrangeira; refere ainda que há vários tipos de histórias que podem ser utilizadas, como contos tradicionais, histórias escritas especificadamente para o ensino de inglês ou histórias da literatura infantil. Este documento apresenta ainda uma série de motivos para se utilizar as histórias no âmbito do ensino da língua inglesa (Ministério da Educação, Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005): as histórias proporcionam momentos de partilha de experiências sociais, e os materiais de apoio visual, a voz do contador da história, a mímica e os gestos apoiam a construção do significado e permitem às crianças desenvolver as suas capacidades de audição e de concentração; as crianças são motivadas para ouvir com um propósito de descobrir significados, o que as motiva a ouvir e a perceber mais. Muitas histórias têm elementos repetitivos e ideias cumulativas, o que permite às crianças participarem através da utilização de expressões e estruturas da língua que, ao serem repetidas, vão sendo

consolidadas; as histórias podem também ser o ponto de partida para diversas atividades, criando oportunidades para se trabalhar outras áreas curriculares (p.43).

Ao analisar também as Metas Curriculares do Ensino de Inglês para o 1º Ciclo (Bravo, Cravo & Duarte, 2015a) é também possível verificar que, no que concerne à aprendizagem, dá-se uma grande ênfase à comunicação na sala de aula, nomeadamente à oralidade, tanto ao nível da expressão como da compreensão, sendo que a aprendizagem nestes dois anos de escolaridade, o 3º e 4º anos, é feita gradualmente e começando pela compreensão oral dos sons, ritmos de língua, palavras e expressões simples. O Caderno de Apoio (Bravo, Cravo & Duarte, 2015b) serve como complemento às Metas Curriculares de Inglês do 1.º CEB. Este documento propõe várias atividades que englobam os conteúdos dos diferentes domínios de referência, agrupados em seis secções: “Rhymes”, “Chants and Poems”, “Let’s Sing”, “Story time”, “Let’s start speaking” e “Let’s start writing”. Segundo este Caderno de Apoio, o professor deve comunicar com os seus alunos em inglês, pronunciar de forma clara as palavras, expressões, vocabulário e insistir na sua repetição sucessiva, planejar atividades significativas e diversificadas e fazer uso dos recursos visuais, auditivos e gestuais, de maneira a promover a memorização e a concentração dos alunos. O uso de histórias e o *storytelling* é aqui também referenciado, sendo que deve ser incluído nas aulas de inglês, uma vez que fomenta o desenvolvimento das competências linguísticas, cultural e comunicativa.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, Conselho da Europa, 2001) é um instrumento de análise, planificação e avaliação do processo de ensino e aprendizagem na área das línguas, hoje reconhecido em toda a Europa como a referência fundamental para o desenvolvimento de políticas linguísticas, tendo em vista uma harmonização no reconhecimento das competências de comunicação em línguas a nível internacional. Este documento dá destaque ao desenvolvimento da competência comunicativa e a uma abordagem para a ação, considerando o utilizador e o aprendente de “uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (...) em circunstâncias e ambientes determinados num domínio de atuação específico” (Conselho da Europa, 2001, p. 29). Segundo este documento, o “uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competência comunicativa em línguas” (p. 29). Por outro lado, também aborda a questão da necessidade de promover competências de “aprender a aprender” que apoiem o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Os alunos têm de ter consciência do modo como aprendem, das opções que lhes são oferecidas e que melhor lhes convêm. Assim sendo, de forma muito breve, o QECR define as seguintes competências gerais dos utilizadores ou aprendentes de

línguas: “o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender)” (p. 31). São estes os pilares nos quais os programas de inglês do ensino básico assentam e que se relacionam também com a pedagogia Montessori, uma vez que visam a autonomia da aprendizagem dos alunos. É possível também relacionar o QEER com a pedagogia Montessori, na medida que aquele atribui importância, não só aos usos lúdicos da língua, mas também aos seus usos estéticos, defendendo que “os usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo” (p. 88). São enumerados alguns exemplos de atividades estéticas, entre as quais constam a narração oral e a dramatização de histórias, verificando-se uma concordância no uso de *storytelling* como atividade complementar de extrema importância para o processo de ensino aprendizagem das LE, pois através de um recurso tão simples como uma história, são inúmeras as atividades que podem ser desenvolvidas. Este documento reflete um entendimento da língua totalmente consonante com o ato de *storytelling* em si, uma vez que ao abordar, por exemplo, a comunicação não-verbal, sublinha-se que o comportamento paralinguístico, natural e necessário à comunicação, inclui linguagem corporal, uso de sons orais extralinguísticos e traços prosódicos, constituindo-se assim como componentes essenciais do processo de *storytelling*. Assim, e no pressuposto de que numa língua se aprende fazendo, contar uma história pode ser válido até pelo ato de comunicação que constitui em si mesmo. Ao ouvir a história, o aluno não está apenas a seguir a narrativa, mas, de certa forma, a construí-la através do comportamento paralinguístico do contador e a interiorizar também esses padrões de comunicação não-verbal para as suas produções futuras (Pereira, 2011, p. 31).

1.4 Os jogos na Pedagogia Montessori e no QEER

Dentro da elaboração de materiais, os jogos proporcionarão aos alunos mais momentos de interação entre eles, realizados à partida com prazer. No QEER refere-se a importância de elaborar materiais adequados para os alunos, de modo a que eles consigam ter uma aprendizagem efetiva da língua. Como tal, a eficácia é subordinada às motivações e características dos alunos, bem como à natureza dos recursos humanos e materiais que podem ser utilizados. Quando se tem em consideração estes princípios fundamentais conduz-se, necessariamente, a uma grande variedade de objetivos e a uma variedade ainda maior de métodos e de materiais (Conselho da Europa, 2001).

Com efeito, quanto mais materiais diversificados utilizarmos em sala de aula, maiores serão as hipóteses de ter sucesso na aprendizagem da língua. O QEER refere diversas vezes a importância da

motivação, referindo-se a ela como um dos recursos fundamentais das aulas de língua estrangeira, devendo o professor estar consciente da importância de selecionar materiais que se adequem aos interesses dos nossos alunos no presente e à sua aplicação no futuro, sem esquecer que a aprendizagem de uma língua é para toda a vida. Se tivermos em conta os traços individuais de cada um dos alunos (personalidade, caráter, capacidades intelectuais, entre outros), fundamentais em qualquer processo de aprendizagem (Baralo, 2004, p. 31), o recurso aos jogos poderá ser uma grande vantagem, uma vez que através do jogo os alunos poderão satisfazer as suas necessidades individuais e ao mesmo tempo adquirirem novas destrezas para conseguir atingir sucesso, uma vez que o sucesso do jogo corresponde ao sucesso na aprendizagem.

Para além de uma aprendizagem eficaz, os jogos representam também uma das formas mais eficazes de simular situações da realidade em sala de aula (Galvão, Martins & Gomes, 2000). Para além disso, quando se dá oportunidade aos alunos de participarem em jogos, fomentamos a possibilidade de eles serem mais criativos e mais reflexivos sobre o próprio processo de aprendizagem e do jogo em si, que é também um dos objetivos da pedagogia Montessori. O jogo assemelha-se à aprendizagem em vários aspetos: o desejo de superação, a prática que leva ao aumento das habilidades e capacidades e a prática de estratégias que conduzem ao êxito e ajudam a superar dificuldades.

Fernández (1999) compara o ato de jogar ao ato de aprender, defendendo que os dois possuem as mesmas qualidades: “adivinhar, descobrir, treinar-se, conseguir, compor, encontrar o caminho, inventar, superar obstáculos, juntar, separar, esforçar-se para conseguir” (p. 7). Segundo a autora, o jogo é uma forma inata de aprender, através da qual vamos experimentando e apropriando-nos daquilo que nos rodeia e fazemo-lo de uma forma agradável. A verdadeira aprendizagem é sempre um jogo no qual entram a motivação, o desejo, o objetivo, a descoberta, a criatividade, os truques, o prazer de chegar ao fim e de ganhar. Aquando a realização de jogos há lugar na aula para a comunicação, para uma expansão afetiva, onde os alunos se divertem, onde trabalham e participam em equipa, onde cada um tem um papel especial de acordo com a sua individualidade e capacidades, onde todos são importantes. Aqui, e tal como na pedagogia Montessori, o professor deixa de ser o centro das atenções, aquele que sabe e controla tudo, passando a ser um observador que está atento às necessidades dos alunos, motivando-os, sendo a sua função observar o processo de aprendizagem dos seus alunos e disponibilizar-lhes os melhores meios para o mesmo, sendo que os alunos têm oportunidade de negociar entre eles as normas e funcionamento dos jogos e das aulas.

1.5 As Atividades Multissensoriais na Pedagogia Montessori

A designação “atividades sensoriais” remete para Maria Montessori, que as utilizou baseando-se nos jogos educativos pensados por Froebel. O método de Maria Montessori assenta na educação dos sentidos, sendo que para esta autora “o desenvolvimento dos sentidos, de facto, precede o das atividades superiores intelectuais, e o menino dos 3 aos 6 anos está no período de formação. Por esta razão, podemos ajudar o desenvolvimento dos sentidos, em especial durante este período, graduando e adaptando os estímulos” (Montessori, 1950, p. 139). Com efeito, para Montessori (1950), os sentidos constituem um papel crucial para o crescimento das crianças, uma vez que são os órgãos que captam as imagens do mundo exterior necessárias ao desenvolvimento da inteligência, tal como a mão é o órgão que agarra as coisas materiais necessárias ao corpo. Mas ambos, tanto os sentidos como o tato, podem desempenhar funções mais complexas, tornando-se veículos para expressar o mundo interior de cada um (p. 144).

Montessori (1987) afirmava que os sentidos abrem o caminho para o conhecimento e como tal, os materiais para a educação dos sentidos são apresentados como uma espécie de chave para abrir uma porta à exploração das coisas exteriores, permitindo aos alunos ver uma maior quantidade de coisas e com mais detalhes que na escuridão (no estado inculto) não se poderiam ver (pp. 202-203). De acordo com Maria Montessori, a criança aprende através dos sentidos e é desta forma que começa a dar sentido ao mundo que a rodeia. Ensinar e aprender através da exploração dos cinco sentidos é algo que é raro encontrar em muitas das atividades e recursos em sala de aula. Tal deve-se ao facto de teorias mais tradicionais da educação terem colocado durante muito tempo o professor na posição de orador e o aluno na posição de ouvinte, à exceção da educação de infância, que notadamente ainda mantém elementos multissensoriais em seu rol de recursos e atividades. E estes papéis têm sido modificados ao longo do tempo com a evolução das práticas educativas, mas ainda estão enraizados na nossa cultura de ensino, que tende a privilegiar o intelectual em detrimento do físico, embora mesmo numa esfera mais abstrata, como as ciências, a aprendizagem possa ser aprimorada quando há a experiência física (Kontra, Lyons, Fischer & Beilock, 2015).

Contudo, os jogos, as brincadeiras e as atividades multissensoriais estimulam a inteligência e exploram a criatividade, permitindo que os alunos aprendam mais e melhor. Tal acontece porque o cérebro tem oportunidade de acionar canais diferentes para a entrada de conhecimento, uma vez que todos os estilos de aprendizagem são contemplados. O mundo que nos rodeia está repleto de informações que absorvemos através do tato, do olfato, da visão, da audição, da degustação, dos

movimentos e das posições do corpo. Como tal, quando o nosso cérebro consegue organizar as informações recebidas do ambiente através do corpo, consegue dar uma resposta adequada a cada estímulo. Considerando o respeito por cada aluno como ser individual, considero fulcral a integração de atividades sensoriais, uma vez que cada ser humano tem uma preferência sensorial e conseqüentemente de aprendizagem (Navajas & Blanco, 2017). Penso que será importante oferecer diferentes oportunidades para os alunos vivenciarem os vários sistemas sensoriais e terem experiências variadas e que mais se adequem a eles próprios para aprenderem.

Após ter delineado o enquadramento concetual do projeto, irei apresentar o contexto de intervenção do projeto, relativamente ao agrupamento, à escola e à turma.

CAPÍTULO II – CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DO PROJETO

Neste capítulo, apresento informação sobre o contexto de intervenção do projeto, relativamente ao agrupamento, à escola e à turma, baseando-me num trabalho de análise contextual realizado no primeiro semestre de estágio. Após a primeira reunião com a minha orientadora cooperante, comecei a observar a turma nas aulas com a professora de inglês, com o objetivo de recolher informação para perceber se o projeto por mim pensado seria adequado à turma. Foi necessário estabelecer algumas conversas informais com a orientadora cooperante e com a professora titular acerca de diversos aspetos e características relacionados com a escola e os alunos. Consultei também alguns documentos, como o Projeto Educativo da Escola, as Fichas Individuais dos Alunos, a Planificação Anual para a disciplina de Inglês, entre outros, que foram cruciais na elaboração de um relatório de análise de contexto para uma das unidades curriculares do mestrado e incluído no meu portefólio de estágio, e que serviu de ponto de partida para algumas das secções que apresento de seguida.

Ainda neste capítulo apresento também de uma forma mais detalhada os objetivos subjacentes ao meu projeto de intervenção, as estratégias de recolha de informação e a metodologia de trabalho escolhida para o desenvolvimento do projeto, quer na sua fase preparatória, quer na fase de implementação.

1. Descrição do contexto

1.1 Documentos reguladores do processo de ensino e aprendizagem

Na escolha do meu tema e, posteriormente, na elaboração das minhas sequências didáticas tive de recorrer a documentos de apoio do Método Montessori, mas também a documentos reguladores do ensino e aprendizagem das LE. Com efeito, baseei-me nas Orientações Programáticas para o Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nas Metas Curriculares, no Projeto Educativo do Agrupamento, no manual adotado, bem como em documentos de referência relativos ao ensino/aprendizagem de LE, como por exemplo, o QECR (Conselho da Europa, 2001).

No ano de 2015/2016, a disciplina de Inglês passou a ser integrada no currículo dos alunos do primeiro ciclo, mais concretamente nos 3.º e 4.º anos de escolaridade. Na verdade, muitos dos alunos já haviam tido contato com esta língua estrangeira, uma vez que esta era já uma disciplina de atividade de enriquecimento curricular. Porém, uma vez que esta AEC era de oferta obrigatória pelas escolas,

mas de frequência facultativa por parte dos alunos, o inglês não era aprendido por todos. Com a integração do inglês enquanto disciplina curricular passa a ser reconhecida a importância da sua aprendizagem, sendo que os motivos pelos quais esta disciplina passou a ser obrigatória estão presentes no “Relatório Técnico: Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1º ciclo do ensino básico” (Gregório, Perdigão & Casas-Novas, 2014). Esta decisão “justifica-se por ser mais fácil aprender nessas idades e por isso contribui quer para uma melhor compreensão do outro quer para o reforço da sua própria identidade (p. 11)”.

No entanto, já desde 2002 que a aprendizagem de duas línguas estrangeiras numa idade precoce faz parte das recomendações do Conselho Europeu para o desenvolvimento das competências linguísticas. Neste sentido, o Conselho da Europa decidiu através do QECR desenvolver um documento com descritores de competências numa língua, abrangendo qualquer língua europeia. Para além de apresentar o contexto político e educativo de conceção do documento e de definir linhas de orientação e a abordagem metodológica adotada, o QECR define seis níveis comuns de referência, para três grandes tipos de utilizador: o elementar, o independente e o proficiente. Os seis níveis de referência (de A1 a C2) estão definidos para as várias subcompetências em que se desdobra a competência comunicativa: compreender (compreensão oral e leitura), falar (interação oral e produção oral) e escrever. O estabelecimento de níveis comuns de referência visa a transparência e comparabilidade dos processos de ensino e aprendizagem para o correspondente reconhecimento dos níveis de competência alcançados, pretendendo-se assim fomentar a criação de ambientes propiciadores de uma aprendizagem motivadora e próxima de contextos reais de comunicação. A União Europeia e o Conselho da Europa recomendam ainda vivamente a utilização de estratégias que favoreçam a utilização da língua em contexto, tais como o CLIL (Content and Language Integrated Learning) que consiste no estudo integrado de uma língua estrangeira com conteúdos de outras disciplinas.

Em Portugal, a mudança mais significativa veio com a introdução do Programa de Generalização do Ensino de Inglês em 2005, que refletiu um caminho de convergência com as políticas educativas europeias. É então, no XXII Governo Constitucional que surge este Programa, nos 3.º e 4.º anos do 1.º CEB, através do Despacho n.º 14753/2005, onde o Ministério da Educação reconhece que o sistema educativo português necessita de recuperar do atraso (quando comparado aos padrões europeus) e foca a sua ação no desenvolvimento de competências essenciais no Ensino Básico. Segundo este despacho, a introdução da oferta do Inglês é extracurricular, gratuita e de frequência facultativa por parte dos alunos (Ministério da Educação, 2005, p. 9785). Este documento tem um caráter orientador, pretendendo-se que ele seja um suporte didático da prática docente, flexível e passível de ser moldado

de acordo com os contextos distintos que as escolas apresentam. A elaboração do mesmo decorre do reconhecimento (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005, p. 9):

- 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 como fundamental, para a construção de cidadania.

Considerando os pontos atrás referidos, os autores referem também que, ao ensinar-se Inglês aos mais novos, se está a contribuir para o seu desenvolvimento global, sendo que esta língua se reveste de um carácter holístico, transversal às outras áreas curriculares (p. 10).

Como já mencionado, a disciplina de Inglês torna-se de carácter obrigatório a partir do 3.º ano do 1.º ciclo no ano letivo de 2015/2016 e estende-se ao 4.º ano no ano letivo seguinte. Com efeito, definiu-se nessa altura quais os conhecimentos que as crianças terão de adquirir e quais as capacidades a serem desenvolvidas através do documento das Metas Curriculares de Inglês para o 1º ciclo (Bravo, Cravo, & Duarte, 2015), sendo que contempla sete domínios de referência: Domínio Intercultural; Léxico e Gramática; Compreensão Oral; Interação Oral; Produção Oral; Leitura e Escrita. Este documento menciona ainda que se deve privilegiar as componentes da interação e compreensão oral.

No manual de Inglês adotado para o 4.º ano adotado pela Escola, “Let’s Rock, 4!” da Porto Editora, podemos verificar que o mesmo está elaborado de acordo com as Metas Curriculares. O manual contém sete unidades, sendo que a primeira é uma unidade introdutória e sendo os temas principais das restantes unidades os seguintes: a proteção do planeta; os animais da quinta e do jardim zoológico; as partes do corpo humano; os alimentos; os lugares na cidade e, por fim, as atividades ao ar livre. De salientar também, que em todas as unidades está contemplada a abordagem CLIL, bem como a abordagem “Total Physical Response” (TPR). Para além disso, todas as unidades apresentam uma estrutura padrão, contendo vocabulário a ser trabalhado, histórias, músicas, atividades de *arts*

and crafts, exercícios de audição, leitura, escrita e de oralidade e uma última parte com exercícios de revisão.

Considero as ilustrações não só coloridas e apelativas bem como facilitadoras da aprendizagem do que é esperado pelos alunos, sendo que o humor está presente em todas as histórias. Relativamente às atividades propostas e aos recursos disponíveis, parecem-me adequados aos tópicos e relacionados com o contexto da escola, sendo que o livro está organizado à volta de seis personagens que os alunos acabam por reconhecer e até se identificarem com elas, refletindo assim a realidade e também o mundo das crianças através da personagem principal, o Rocky. Outro aspeto interessante é que as atividades ao serem tão variadas visam atender aos diferentes estilos de aprendizagem, ao mesmo tempo que promovem competências diferentes: competência linguística (audição, oralidade, interação, leitura, escrita); aquisição de vocabulário (a exploração de vocabulário novo está presente em todas as unidades, sendo introduzido no início da unidade através de palavras e imagens); consciência da língua (no final de cada unidade há exercícios de revisão, permitindo aos alunos consolidarem o que aprenderam); consciência intercultural (todas as unidades trabalham o domínio intercultural, ao recorrerem a imagens de diferentes países e culturas, através das personagens que têm nacionalidades diferentes e através dos exercícios CLIL que desenvolvem conhecimento de diversos aspetos culturais e geográficos); aprender a aprender (presente no quadro de autoavaliação no final de cada unidade, onde os alunos pintam carinhas de forma a avaliar o seu processo de aprendizagem e colam um autocolante com a frase que melhor exprima como eles se sentem perante o tema em questão). Para finalizar, penso que seja relevante referir um aspeto que poderia ser melhorado: enquanto que as personagens nos áudios têm uma pronúncia americana, ao longo do manual e nos exercícios escritos é utilizado o inglês britânico.

1.2 Caracterização geral do Agrupamento e da Escola

A escola de 1.º CEB onde realizei o estágio pedagógico está inserida num Agrupamento Vertical de Escolas do distrito de Viana do Castelo. O Agrupamento é constituído por uma escola secundária, uma escola do 1.º ciclo e uma escola do 2.º e 3.º ciclos. Todas as escolas do Agrupamento localizam-se dentro do perímetro urbano de Viana do Castelo e situam-se relativamente próximas umas das outras.

A escola situa-se num grande aglomerado habitacional, cujo universo populacional ascende aos 13.000 habitantes. A taxa de atividade ronda os 50%, sendo o sector terciário o grande sustentáculo da economia, uma vez que a freguesia está dotada de um grande número de serviços públicos. Esta zona

apresenta, também, uma grande diversidade de equipamentos coletivos e sociais e centros de atividades de tempos livres, centros de acolhimento social, centros de dia e de convívio, apoio domiciliário e apoio domiciliário integrado, refeitório social, lares de idosos e associação de reformados.

Perante um cenário de uma nova realidade resultante da agregação de três escolas, foi necessário dar resposta às expectativas da comunidade educativa recentemente alargada e, assim, dar resposta também ao compromisso de fazer das escolas do agrupamento um espaço interligado de conhecimento e de crescimento humano. Com efeito, o projeto educativo deste agrupamento é, na sua essência, o espaço privilegiado onde se formaliza um compromisso coletivo, mas é também o espaço onde cada escola se revê de forma dinâmica, em constante articulação com todos os atores nela implicados, com vista ao crescimento do serviço que presta. O projeto educativo tem então como objetivo “promover o desenvolvimento humano das crianças e dos jovens que nos elegem/ procuram para, num ambiente saudável e intelectualmente estimulantes, usufruírem de uma educação relevante”. É, como tal, um sintoma ou um sinal de mudança.

O Projeto Educativo do Agrupamento da Escola visa dar resposta ao facto de três escolas terem sido agregadas e assenta numa base concetual de três dimensões: a instrução (transmissão de conhecimentos e técnicas); a socialização (integração social através da transmissão de valores, padrões de comportamentos socialmente considerados adequados para o desenvolvimento de atitudes e hábitos de cidadania) e personalização/ estimulação (no sentido de desenvolver o potencial de cada aluno e construir a sua autoestima). Estas três dimensões traduzem-se em quatro pilares do conhecimento, enunciados pela UNESCO (1996) para a educação ao longo da vida no século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. É da competência do agrupamento fazer interagir estes pilares de forma equilibrada e produtiva, traduzindo-se esta conceção de educação num paradigma de desenvolvimento individual e coletivo, assente na premissa de que o conhecimento potencia a liberdade de pensamento. Penso que seja de extrema importância ainda referir que as opções da ação educativa deste Agrupamento privilegiam intervenções e estratégias que viabilizem o desenvolvimento da formação de indivíduos, detentores de uma sólida identidade de cidadania esclarecida. No paradigma do conhecimento para a liberdade, são apresentados os seguintes valores de referência: responsabilidade e autonomia, sentido crítico, solidariedade, consciência ecológica e cultural, respeito pela diferença; identidade e autoconceito; consciência ética e estética; dimensão humana do trabalho; criatividade e inovação; saúde e sexualidade.

Com efeito, podemos afirmar que o meu projeto de intervenção pedagógica “Contributos do Método Montessori no Ensino de Inglês a crianças”, ao procurar promover competência de autonomia,

criatividade e autoeducação através do uso de histórias; ao promover a competência de aprender a aprender através do uso de atividades multissensoriais e de material autocorretivo e ao promover a participação das crianças no seu próprio processo de aprendizagem através de jogos de cooperação tem pontos em comum com o projeto educativo do agrupamento, já que o tema que serve de suporte a ambos os projetos potencia o desenvolvimento individual de cada criança.

A escola EB1 é um edifício do modelo do Plano dos Centenários, tendo sofrido apenas pequenas alterações/ adaptações. Iniciou a sua atividade de ensino primário no ano de 1948 e apenas para alunos do sexo masculino, tendo sido construída num estilo do Estado Novo. Compreende nove salas de aula, uma sala de informática, sala de professores, sala dos assistentes operacionais, e salão polivalente, que dá resposta à atividade desportiva e serve também como espaço para os alunos conviverem nos dias de chuva. Possui ainda biblioteca, cantina e cozinha, estando todas as salas equipadas com mobiliário adequado para o funcionamento das aulas. Algum do material didático de apoio às diversas áreas é escasso e encontra-se degradado. Há ainda também insuficiência de livros na biblioteca, o que, no entanto, tem vindo a ser colmatado no âmbito do Plano Nacional de Leitura e Metas Curriculares e com o contributo dos pais e encarregados de educação, bem como da Câmara Municipal.

Sendo a atualização tecnológica fundamental para acompanhar a constante mudança que a sociedade atual enfrenta neste domínio, o agrupamento tem procurado apetrechar-se com equipamento tecnológico. Tendo sido a escola objeto de intervenção recente a este nível, encontra-se bem apetrechada em equipamentos multimédia, estando todas as salas de aula equipadas com um computador e um videoprojetor.

O agrupamento acolhe anualmente mais de 1600 alunos, sendo que a maioria é residente na área geográfica de influência das escolas. Todavia, há um grupo significativo das localidades dos arredores; por exemplo, no 1.º, 2.º e 3.º ciclos, cerca de 57% dos alunos residem na área de influência, mas os restantes são oriundos das localidades limítrofes ou outras. Existe um número considerável de alunos subsidiados nas Escolas do Agrupamento (27% dos alunos), o que indicia debilidades socioeconómicas de parte das famílias deste contexto socioeducativo. Para além disso, este agrupamento acolhe também alunos oriundos dos centros de acolhimento social localizados na cidade.

Relativamente aos encarregados de educação e de acordo com dados da MISI, presentes no Projeto Educativo do agrupamento, as categorias socioprofissionais destes são muito diversificadas; há, contudo, um maior número de empregados de comércio e serviços e quadros técnicos, tanto nas mães como nos pais, seguindo-se-lhes os trabalhadores da produção e professores. Há, nesta última

profissão, um número significativo de mães. Sobre o seu nível de instrução, constata-se que a maioria possui, no mínimo, o 12.º ano de escolaridade, sendo de destacar uma percentagem muito significativa de detentores de cursos superiores.

Relativamente ao acesso às TIC pelas famílias, os dados recolhidos mostram que mais de 90% dos alunos possui computador com acesso à internet em casa.

De referir ainda que no 1.º ciclo são disponibilizados aos alunos apoios dentro ou fora da sala de aula, incluídos no próprio horário da turma, e que muitos deles são decorrentes dos Planos de Atividades e Acompanhamento e Acompanhamento Pedagógico que são elaborados para alunos que apresentam dificuldades.

1.3 A turma

O projeto começou por ser desenvolvido junto de crianças de uma turma do 3.º ano de Inglês que passaram no ano letivo 2019/2020 para o 4.º ano de Inglês (Nível de iniciação A1 de acordo com QECR). A turma é acompanhada pela professora titular de turma desde o 1º ano de escolaridade e é constituída por 19 alunos, sendo que 13 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Nesta turma há 3 crianças estrangeiras, sendo que duas são de nacionalidade brasileira e uma é venezuelana. Esta havia emigrado para Portugal com a sua família há muito pouco tempo, integrando esta turma no início de abril de 2019 e não compreendia nem falava a língua portuguesa. Há ainda nesta turma uma menina que está diagnosticada com Síndrome de Down e que é acompanhada nas aulas da professora titular por um professor de educação especial e nas aulas de inglês por uma assistente operacional, exceto quando esta está destacada para outro serviço, ficando então a aluna sem apoio direto nas aulas. Os alunos são maioritariamente residentes na área geográfica de influência da escola (84% dos alunos), e apenas um pequeno número de alunos vêm das localidades dos arredores (16%). Sobre o nível de escolaridade dos pais, constata-se que a maioria possui, no mínimo, o 3.º ciclo ou o 12.º ano de escolaridade, sendo de destacar que apenas 35% dos pais são detentores de cursos superiores.

O horário das aulas da turma é das 9h às 12h30 e das 14h às 16h de segunda a sexta-feira, com um intervalo da parte da manhã de 30 min, das 10h30 às 11h. Quanto às aulas de Inglês, estas decorrem duas vezes por semana: segundas-feiras das 14h às 15h e quartas-feiras das 9h às 10h. A maioria das crianças permanece na escola após o término das aulas, onde frequentam atividades extracurriculares. A sala de aulas da turma está localizada no 1.º andar, sendo um espaço pouco amplo, mas com uma parede que contempla duas janelas grandes, sendo um espaço com muita luz e arejado. A organização

das mesas da sala de aula está disposta em 3 grupos (onde em dois deles estão sentadas quatro crianças e num deles três crianças) e cinco mesas de dois lugares, sendo que numa delas é onde se senta a menina com Síndrome de Down e a assistente operacional.

A sala de aula tem ainda um quadro branco, um computador e um projetor, bem como armários ao fundo, onde estão guardados diferentes tipos de material. Os manuais de Inglês ficam, por regra, num armário da sala de aula, excetuando quando são marcados trabalhos de casa ou quando há um momento de avaliação, levando então as crianças os manuais para casa.

Relativamente ao ambiente socio afetivo, esta turma revela ser muito agradável, sendo os alunos respeitadores das regras de funcionamento da sala de aula, participativos e motivados para a aprendizagem.

Quando requerido o plano de turma à professora titular, fui informada que este documento já não é de realização obrigatória, pelo que não foi elaborado. Para apurar alguns dados sobre as crianças e as suas famílias foram-me facultados os seus registos biográficos. A fim de obter um conhecimento mais específico a nível sociolinguístico das crianças foi crucial a realização de um questionário inicial intitulado “Teach me about you” (ver Anexo 1), a observação das aulas, o diálogo com as crianças e com a professora de Inglês.

De acordo com os dados apurados no questionário inicial (ver gráficos 1-6), cujos dados serão apresentados posteriormente de forma mais detalha, em 19 crianças, 9 delas iniciaram a aprendizagem da língua inglesa ainda no pré-escolar, 1 delas no 1.º ano do ensino básico, 2 no 2.º ano e 7 no 3.º ano de escolaridade. Através do questionário pude também concluir que as crianças gostam de aprender Inglês, sendo que 18 responderam que sim e apenas uma colocou “mais ou menos” como resposta.

No que diz respeito às suas preferências relativamente às quatro componentes da língua, pude observar que em geral gostam de todas: ler, escrever, falar e ouvir. Ainda assim, as componentes do falar e do ouvir foram as mais assinaladas, mesmo que com uma diferença mínima, o que considero interessante por serem estas as componentes a privilegiar em sala de aula de acordo com as metas curriculares. Acresce que, segundo a minha experiência como professora, é nestas duas componentes que muitos adultos sentem mais dificuldade, sendo normal conseguirem ler e escrever, mas não conseguirem efetivamente comunicar oralmente.

Relativamente às restantes questões do questionário consegui perceber que a maioria das crianças está aberta e recetiva a trabalhar com diferentes recursos e métodos didáticos, expressando que gostam de ouvir e ler histórias, de realizar jogos de grupo, bem como manipular ainda plasticina.

Para finalizar a caracterização da turma, gostaria de referir que todas as crianças, com exceção de uma, revelaram ter uma atitude muito negativa face ao erro na sua aprendizagem, facto que, após ter analisado os questionários de autoavaliação relativos às aulas do projeto, penso que possa ter sido superado. Se uma criança se sente frustrada, desanimada, triste, envergonhada e desmotivada quando comete um erro, isto pode bloquear a sua aprendizagem, pois inibe-a de tentar, de participar, de se sentir bem e relaxada em sala de aula. Somos, desde cedo, ensinados a acreditar que errar é mau, bloqueando muitas vezes as nossas iniciativas, sonhos, impedindo-nos de experimentar, de aprender e de tentar novamente. No entanto, só quando nos é permitido experimentar uma nova situação ou desafio é que passamos por um processo de aprendizagem, onde podemos rever as nossas atitudes, identificar as nossas falhas e reajustar o nosso plano de ação. Fazer com que estas crianças percebessem que está tudo bem quando erram e que o erro faz parte, é algo que penso que tenha sido crucial. Para além de ser algo extremamente importante na aprendizagem escolar é também um ensinamento para a vida. Ninguém realiza um sonho ou alcança um objetivo sem ousar, sem correr riscos, sem estar disposto a errar para depois acertar. Falhar não significa não ser capaz. Falhar nunca é fracassar, se estivermos dispostos a reconhecer e a aprender com os erros. Da mesma forma que para aprender a andar caímos algumas vezes, também damos muitos erros na aprendizagem de uma língua estrangeira. Para aprender é necessário praticar, errar e tentar novamente, aprendendo com cada erro. (“How Children Fail”, John Holt, 1982). É importante que as crianças não se apeguem ao medo de errar, pois aquele que erra é aquele que faz, que age, que ousa vencer os seus medos e assumir as suas atitudes, não se intimidando com o inesperado. É aquele que se permite progredir, aprimorando-se a cada dia, percebendo e corrigindo as suas dificuldades. Thomas Edison afirmou que: “Eu não falhei. Eu apenas encontrei 10.000 maneiras que não funcionaram”.

Segundo me foi permitido observar nas aulas de Inglês da professora orientadora e nas aulas por mim lecionadas, a turma revela ter um comportamento bastante razoável. Por regra, são alunos atentos, participativos e motivados para a aprendizagem da língua inglesa, revelando um gosto imenso pela aprendizagem e também aceitando todo o tipo de propostas e de atividades. A maioria das crianças parecem felizes na sala de aula, estando sempre sorridentes, ao mesmo tempo que têm uma postura calma e relaxada. É uma turma silenciosa nos momentos de introdução de algum conteúdo, nos momentos em que a professora dá instruções e também quando trabalham individualmente durante a realização de atividades, quer do manual quer das fichas de trabalho. Quando trabalham a pares ou em grupo são mais barulhentos, o que considero ser característico destas formas de trabalho, mas rapidamente se acalmam quando o professor o solicita. Nalgumas das aulas pude mesmo

observar que se uma proposta de trabalho de grupo for sugerida logo no início ou a meio da aula, isso não prejudica o restante tempo da aula, pois as crianças conseguem de facto concentrar-se novamente e assumir uma postura calma e atenta rapidamente. Pude concluir então que estou perante uma turma que percebe e entende as dinâmicas dos diferentes tipos de atividades e colaboram com a professora para que elas de facto sejam possíveis ao longo das aulas. Quando solicitados para correção das atividades há alunos mais predispostos a responder levantando sempre o dedo no ar, enquanto que outros, mais tímidos, só participam e respondem quando solicitados pela professora. No entanto, em atividades de *speaking* onde a professora pede que venham à frente falar em inglês, nenhuma criança se recusa a fazê-lo, demonstrando que se sentem à vontade em frente à turma e à professora, mesmo que uns sejam mais efusivos na forma como se expressam do que outros. Verifica-se por parte da professora orientadora um esforço por conduzir as aulas o máximo possível na Língua Inglesa, sendo que as crianças já compreendem toda a linguagem de sala de aula, as regras e instruções para realizarem as atividades.

2. Plano Geral de Intervenção

2.1 Objetivos e estratégias

Para dar resposta ao tema do meu projeto, formulei um plano de intervenção pedagógica baseado numa metodologia de investigação-ação, com recursos a estratégias adequadas à minha turma (ver Quadro 1).

Objetivos	Estratégias Pedagógicas-investigativas	Informação a recolher e analisar
<p>1-Conhecer percepções e atitudes das crianças relativas à aprendizagem da língua inglesa</p> <p>2-Promover competências de autonomia, criatividade e autoeducação através do uso de histórias</p> <p>3-Promover a competência de aprender a aprender através do uso de atividades multissensoriais e de material autocorretivo</p> <p>4-Promover a participação das crianças no seu processo de aprendizagem através de jogos de cooperação</p> <p>5-Avaliar o impacto do projeto na aprendizagem das crianças</p>	<p>Observação das aulas e registos reflexivos no portefólio (Obj. 1 e 5)</p> <p>Questionário inicial (Obj.1)</p> <p>Conversa informal com as crianças (Obj.1 e 5)</p> <p>Dinamização de propostas didáticas inspiradas no método Montessori, com recurso a histórias e material diversificado, integrando questionários de autorregulação da aprendizagem e jogos de cooperação que promovam a vivência (ação), a reflexão e fomentem a transformação dos mesmos (ação melhorada) (Obj. 2, 3 e 4)</p> <p>Questionário final (Obj. 5)</p> <p>Registos de observação direta (Obj. 1,2,3,4)</p>	<p>Dados de caracterização das crianças e da turma;</p> <p>Percepções da experiência de ensino/aprendizagem da língua inglesa</p> <p>Motivação das crianças para a aprendizagem</p> <p>Atitudes e envolvimento das crianças nas atividades propostas</p> <p>Aprendizagens linguísticas evidenciadas pelas crianças</p> <p>Opiniões e sugestões das crianças sobre as atividades, os materiais e os recursos empregados</p> <p>Percepções das crianças e da professora sobre a abordagem adotada (potencialidade e constrangimento)</p>

Quadro 1: Plano de Intervenção Pedagógica

2.2 Metodologia de ensino e seleção de tema e materiais

O apoio teórico da formação obtida, a análise detalhada do contexto de intervenção e a observação de aulas no primeiro semestre de estágio foram os alicerces do meu projeto de intervenção, o que criou as condições necessárias para iniciar a prática pedagógica no início do ano letivo seguinte. Das 24 horas de lecionação previstas no estágio, 11 horas foram dedicadas ao projeto em si, tendo sido as restantes horas acordadas com a orientadora cooperante e em função dos conteúdos previstos na planificação anual. De referir que as aulas de projeto foram também articuladas com os conteúdos programados. Apesar de ter lecionado a disciplina de inglês na turma do 4.º ano de acordo com a planificação anual, tive sempre toda a liberdade para desenvolver com os alunos atividades que visassem os objetivos do meu projeto.

Foi-me então solicitado a planificação de uma sequência didática para apresentação do meu projeto à turma e a planificação de três sequências didáticas que visassem o desenvolvimento dos objetivos do meu projeto de intervenção. A sequência didática de apresentação do projeto teve a duração de duas aulas. As três sequências didáticas foram constituídas por três aulas cada uma, sendo que a primeira teve lugar em novembro de 2019, a segunda em dezembro e a terceira em janeiro de 2020, havendo assim oportunidade para que tanto a orientadora cooperante como a supervisora da universidade verificassem a reação dos meus alunos ao projeto bem como a evolução da minha prática profissional. Estas sequências didáticas, que apresento de forma mais detalhada no capítulo que se segue, foram planificadas de forma a atingir os objetivos do projeto, mas também tendo sempre a preocupação de cumprirem com os objetivos programáticos da planificação anual, procurando sempre uma conjugação entre os objetivos de ambos. Como tal, as planificações estiveram sempre sujeitas a reformulações e alterações, sugeridas tanto pela orientadora cooperante como pela supervisora, tendo-me proporcionado momentos de reflexão cruciais para a minha evolução como professora.

A minha principal preocupação foi visar um tipo de ensino que tem um olhar mais atento sobre cada criança, que contempla os vários estilos de aprendizagem, que recorre a uma diversidade de materiais para transmitir os conteúdos, e que faça com que cada criança tenha um papel mais ativo na sua aprendizagem. O meu primeiro objetivo sempre foi que as crianças desenvolvam o gosto pela aprendizagem da língua inglesa, que se sintam bem nas aulas, que estejam felizes e à vontade para mostrarem as suas fragilidades e dificuldades e as suas conquistas. Pretendi também através do meu projeto de estágio que os alunos explorassem a maior variedade de materiais e atividades possíveis.

Nas três sequências didáticas, foram propostas aos alunos atividades com recurso a músicas, histórias, alfabetos de madeira, dados, *flashcards*, *wordcards*, jogos e materiais sensoriais, como por exemplo, plasticina, lã, massa etc. Para além disso, também utilizei fichas de trabalho elaboradas por mim, recursos multimédia, e apresentações em *powerpoint*.

Tentei trabalhar em sala de aula as diferentes *skills: reading, listening, writing, speaking*, sendo que houve um maior destaque para as atividades de compreensão e produção oral, uma vez que, segundo as orientações curriculares, são estas as duas componentes a serem privilegiadas. Como tal, tentei também utilizar na maior parte do tempo a língua inglesa para comunicar com os alunos. Os alunos realizaram então, diversos exercícios de compreensão oral, repetiram várias vezes o vocabulário que estava a ser transmitido e, apresentaram oralmente textos que elaboraram. Não obstante, realizaram também exercícios de produção escrita e de leitura.

Para concluir, gostaria ainda de referir neste ponto, que no final de cada aula os alunos tiveram sempre oportunidade de me darem feedback da aula, através do recurso à técnica dos semáforos. Foi-lhes então sempre perguntado se tinham gostado da aula e como se tinham sentido, mostrando-me então o semáforo com a cor que correspondia à resposta pretendida (verde para responderem que tinham gostado da aula, amarelo para responderem que tinham gostado mais ou menos da aula e vermelho para responderem que não tinham gostado da aula). Sempre que algum aluno me mostrou um semáforo vermelho ou amarelo conversei com esses alunos informalmente de forma a perceber o porquê de não terem gostado ou gostado menos da aula ou então para perceber porque se tinham sentido aborrecidos com as atividades propostas. Para além desta atividade, no final de cada aula os alunos colaboraram no preenchimento de um questionário de autoavaliação, ou seja, foi-lhes pedido opinião acerca das atividades dinamizadas e acerca do método de trabalho utilizado. Estes questionários permitiram aos alunos refletirem sobre as suas estratégias de aprendizagens, dificuldades sentidas, e permitiu-me também regular a minha prática pedagógica numa lógica de investigação-ação. Uma outra atividade utilizada foi o desenho final, no qual foi solicitado aos alunos que representassem através de um desenho as atividades que mais e menos gostaram ao longo das aulas do projeto, tendo de justificar de seguida o desenho elaborado.

2.3 Metodologia de investigação e instrumentos de recolha de informação

Este projeto foi desenvolvido tendo sempre a investigação-ação como metodologia orientadora. A investigação-ação é um tipo de investigação que se opõe à investigação mais tradicional, considerada não reativa e objetiva (Burns, 2005). Tal como o nome por si só já sugere, esta metodologia visa unir a

investigação à ação ou prática (Fernandes, 2006), ou seja, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. Este tipo de investigação surge da necessidade de se superar a lacuna entre a teoria e a prática, sendo que uma das suas principais características é procurar intervir de forma inovadora no decorrer do próprio processo de investigação, ajudando os professores na procura de solução dos seus problemas em sala de aula. Considero este tipo de investigação apelativo, pois acredito que, pelas suas características, poderia contribuir para o meu desenvolvimento profissional como professora, sendo que procurava intervir numa turma com o objetivo de verificar se o meu projeto seria eficaz ou não ao nível da aprendizagem.

A investigação-ação é situacional, procurando diagnosticar um problema específico num contexto também específico. Este tipo de investigação é também auto-avaliativa, uma vez que as mudanças introduzidas na prática são constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção e o feedback obtido deve resultar em modificações, mudanças de direção e redefinições de acordo com o necessário, trazendo deste modo, benefícios para o processo em si, ou seja, para a prática. Para além disso, a investigação-ação é cíclica, pois as fases são usadas para aperfeiçoar os resultados das fases anteriores.

O projeto de investigação ação desenvolve-se em três fases principais: definição de um problema, pesquisa preliminar e desenvolvimento de um plano de ação (Fernandes,2006).

- Definição de um problema:

Nesta fase, entende-se por “problema” algo que intriga o professor ou algo que possa ser melhorado na área de ensino, ou até o reconhecimento de inovação em algum aspeto do programa de ensino.

Como já referi anteriormente, o meu percurso profissional até à data conduziu-me por um caminho onde tive de colocar em prática recursos lúdicos como facilitadores da aprendizagem, uma vez que iniciei a minha experiência de ensino com crianças na idade pré-escolar que não sabiam nem ler ou escrever. Um dos meus objetivos cruciais perante uma turma é sempre desenvolver neles o gosto pela aprendizagem da língua inglesa e fazer com que os momentos que partilham comigo em sala de aula sejam momentos divertidos, produtivos, com atividades que respeitem os seus interesses e necessidades específicas. É de salientar que cada vez mais as crianças estão cansadas do ensino tradicional, de seguir manuais, de realizar testes e de serem olhadas como um grupo/ turma e não como seres individuais com todas as suas especificidades – a subvalorização da individualidade é correlacionada ao tédio e ao desinteresse da criança e do jovem em relação ao modelo de ensino tradicional (Larson & Richards, 1991). Visava poder tocar na vida dos alunos de estágio, ensinando-os

a serem mais autônomos e independentes no seu processo de aprendizagem, transmitindo-lhes que não têm que recear o erro, adotando uma prática de ensino que não evidencia o erro, e devolvendo-lhes algo com que todos nascemos, mas que vai sendo castrado às crianças à medida que o tempo passa e perante a correria para se cumprirem programas curriculares e objetivos, que é a imaginação e a criatividade. É objeto de estudo em todo o mundo a questão do confronto entre os currículos padronizados e os objetivos educativos do século XXI, e a carência de incentivo às competências de colaboração, criatividade e pensamento crítico (Noddings, 2013).

- Pesquisa preliminar:

A minha pesquisa preliminar e tal como está previsto no modelo de investigação-ação, baseou-se em três etapas diferentes: revisão bibliográfica, observação em sala de aula e levantamento de necessidades. Foquei-me então em ler e pesquisar sobre o ensino tradicional e como ele ainda está implementado nas escolas portuguesas e pesquisei bastante sobre o Método Montessori. Para além da revisão bibliográfica observei as aulas da minha turma de estágio, constatando que, apesar de ser uma turma bastante tranquila a nível de comportamento e de serem alunos com resultados bastante satisfatórios a nível de aprendizagem, há alunos que evitam participar oralmente de forma espontânea. Tentei descobrir se tal acontece pelo medo de errarem ou pronunciar incorretamente uma palavra ou então se é algo relacionado mais concretamente com as suas personalidades. Foi pedido ainda às crianças para responderem a um breve questionário inicial (Anexo 1), para perceber como é que se sentem face à aprendizagem da língua inglesa e implementou-se uma sequência didática de duas aulas focada em alterar a cultura do erro (Anexo 2), com o objetivo de lhes explicar que está tudo bem quando erram, e que errar faz parte do processo do desenvolvimento humano e que contribui fortemente para a aprendizagem. Além deste questionário, e ao longo de todas as sequências didáticas os alunos puderam refletir sobre as atividades que realizaram e como se sentiram nas aulas através de questionários de autoavaliação (Anexos 4, 7 e 11) e também através da atividade dos semáforos proposta no final de cada aula.

- Desenvolvimento de um plano de ação:

De acordo com o tema e objetivos do projeto, explorei recursos e atividades centrais do método Montessori, trazendo para a sala de aula o uso de histórias, jogos de cooperação, atividades multissensoriais e material autocorretivo.

Uma vez colocado o meu plano em prática, recolhi dados para conseguir avaliar os efeitos da sua implementação através da observação e reflexões no meu portefólio, conversas com os alunos e questionários de autorregulação da aprendizagem. O meu objetivo foi o de refletir sobre o grau de receptividade à metodologia e os seus efeitos na aprendizagem. A recolha de dados permitiu-me aperfeiçoar a prática, objetivo atingido ao seguir uma metodologia próxima dos ciclos de investigação-ação.

Após ter apresentado informação sobre o contexto de intervenção do meu projeto, relativamente ao agrupamento, à escola e à turma, irei apresentar no capítulo seguinte o desenvolvimento do projeto.

CAPÍTULO III - DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, apresento o percurso de desenvolvimento do projeto, desde a fase inicial de observação e conhecimento da turma, até ao desenvolvimento e avaliação das sequências didáticas do projeto, remetendo para um conjunto de anexos onde se apresentam instrumentos de recolha de dados, planos das sequências e materiais associados às mesmas.

1. Fase Inicial: Observação de aulas da orientadora cooperante e questionário inicial

Em resultado das minhas observações das aulas de Inglês, e juntamente com conversas formais e informais com a professora orientadora, constatei que a turma apresentava um comportamento e uma taxa de sucesso de aprendizagem bastante razoável, sendo que os resultados das avaliações realizadas até ao momento variavam entre o Bom e o Muito Bom. Era uma turma heterogénea, onde havia crianças com ritmos de trabalho e estilos de aprendizagem diferentes, mas em geral apresentavam um grande nível de interesse e participavam com grande animo e motivação na aula e em todo o tipo de atividades propostas pela professora, não sendo resistentes aos diversos tipos de trabalho que esta apresentava. Em geral, as crianças não demonstraram também ter vergonha em falar inglês, mesmo quando solicitadas individualmente, o que considero um aspeto muito positivo, pois caso tivessem poderia ter sido um impedimento para a realização de algumas atividades que tencionava pôr em prática com eles.

Apresento de seguida os resultados ao questionário inicial, acompanhados de uma breve reflexão acerca dos mesmos.

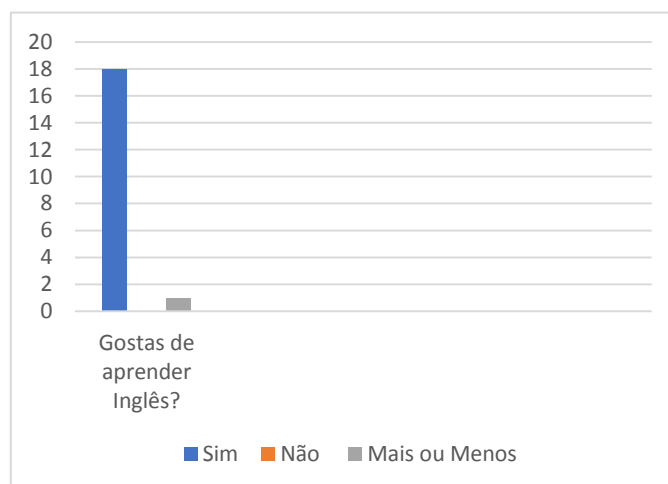


Gráfico 1: Gostas de aprender Inglês?

Os resultados da primeira questão (Gráfico 1) demonstraram que todas as crianças gostam de aprender inglês, com exceção de uma que respondeu “mais ou menos”, o que considero bastante positivo, significando que, tal como observei nas aulas que assisti, que estava perante uma turma motivada para a aprendizagem desta língua estrangeira.

Na pergunta aberta “O que sentes na aula de inglês?”, dezassete alunos responderam que se sentiam muito bem, tendo utilizado adjetivos como “feliz” e “contente” e referindo ainda que as aulas eram divertidas. Dois alunos referiram que por vezes tem algumas dificuldades e que isso acabava por fazê-los sentir nervosos.

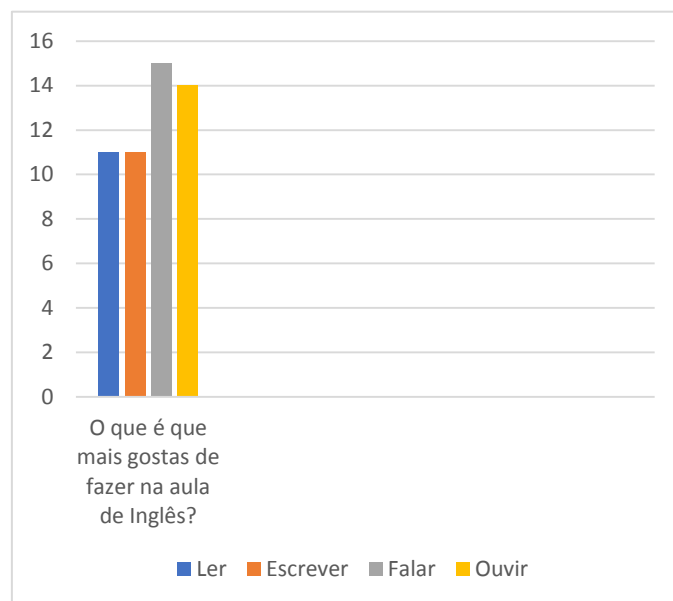


Gráfico 2: O que é que mais gostas de fazer na aula de inglês?

Em resposta à questão “O que é que mais gostas de fazer na aula de Inglês?” (Gráfico 2), posso dizer que em geral as crianças apreciam trabalhar as quatro componentes da língua. Não deixa de ser, no entanto, curioso que a componente do falar e do ouvir foi a que teve mais escolhas.

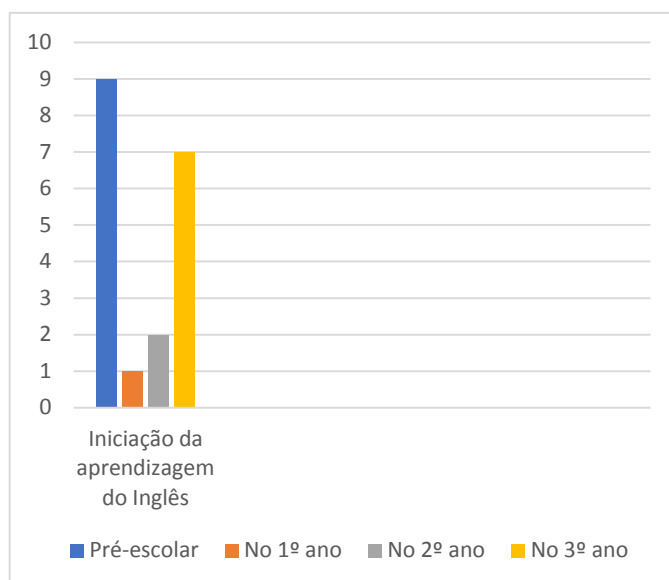


Gráfico 3: Quando iniciaste a tua aprendizagem do Inglês?

Apesar de o ensino de Inglês ser obrigatório no 3.º ano do ensino básico, podemos, através da análise do Gráfico 3, observar que mais de metade das crianças desta turma teve um primeiro contato com a língua inglesa ainda no pré-escolar. No entanto, 7 das 19 crianças iniciaram a sua aprendizagem pela primeira vez no 3.º ano do ensino básico, o que pode eventualmente significar que a maior parte das crianças já possa ter um campo lexical vasto e uma boa consciência fonética desta língua.

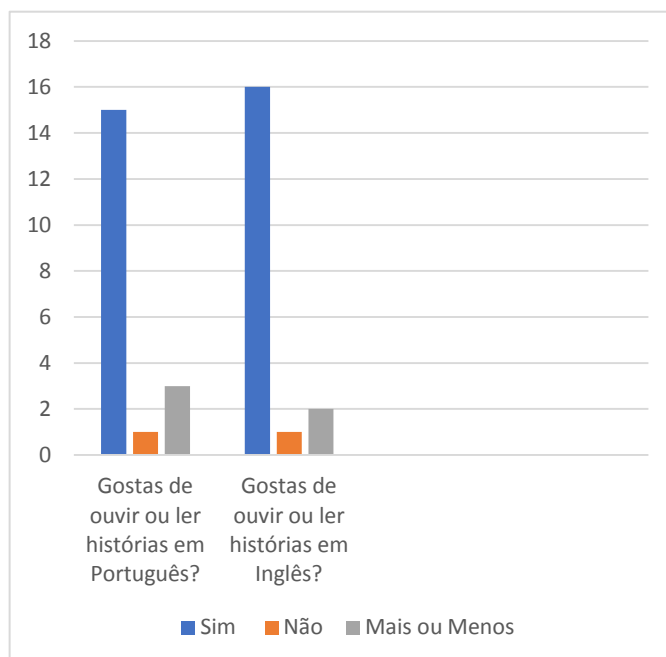


Gráfico 4: Gostas de ouvir ou ler histórias em Português/Inglês?

O resultado da análise à questão 6 e 7 (Gráfico 4) vem ao encontro do que centenas de estudos afirmam: as histórias são realmente uma ferramenta de trabalho extremamente importante que permite às crianças não só sentir prazer com as mesmas, mas sobretudo compreenderem o mundo que as rodeia (especialmente o mundo interno que carregam dentro de si próprias). Ou não é verdade que a vida é um processo de vivências de histórias e como tal, somos uma história feita de outras tantas histórias? Para além de permitirem às crianças este nível de compreensão, quando utilizadas na aprendizagem de uma língua estrangeira facilitam a aquisição da mesma.

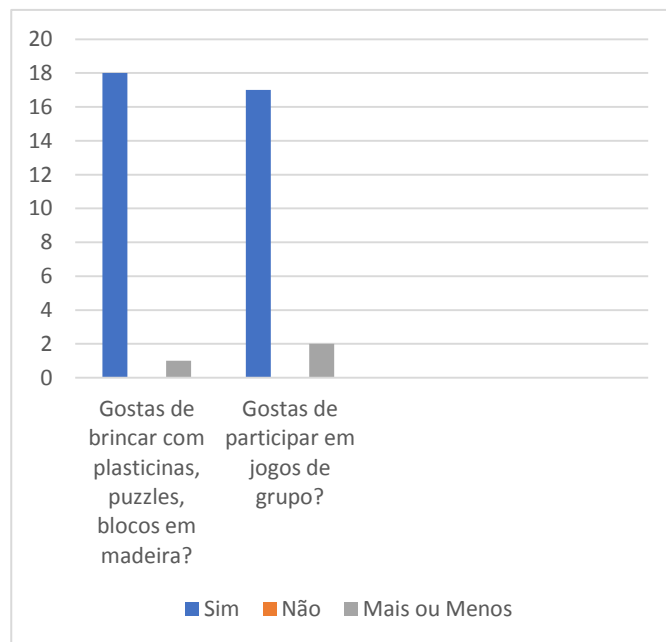


Gráfico 5: Gostas de brincar e participar em jogos de grupo?

Habitualmente, as crianças gostam de brincar com plasticinas, puzzles e blocos em madeira, bem como de participar em jogos de grupo. Tal verifica-se nas respostas dadas pelas crianças desta turma (Gráfico 5), uma vez que 18 afirmaram que gostam de brincar com plasticinas, puzzles e blocos em madeira. À pergunta se gostam de participar em jogos de grupo, também a maioria respondeu que sim, sendo que apenas duas disseram que gostam mais ou menos de o fazer. Posto isto, fez todo sentido utilizar como ferramenta de trabalho no meu projeto as atividades e objetos multissensoriais propostos, bem como a organização e promoção de jogos de cooperação, tal como previamente pensado.

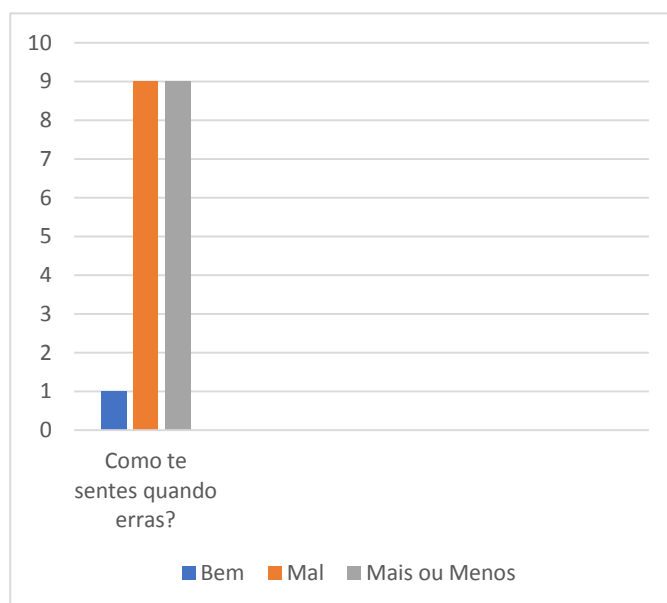


Gráfico 6: Como te sentes quando erras?

Sabia que nós adultos nos sentimos frustrados e desanimados quando cometemos um erro, mas confesso que não tinha noção que crianças tão novas sentiam o mesmo (Gráfico 6). Em conversa com eles acabaram por me dizer que quando erram se sentem tristes, derrotados, desanimados, destruídos, chateados e nervosos. Quando planeei trabalhar com eles o desmistificar a cultura do erro nunca pensei que as emoções que sentem quando erram fossem tão negativas, esperando que me fossem dizer que ficam envergonhados ou que sentissem que não correspondem à expectativa do outro ou deles próprios. Outro momento que também me deixou surpresa foi quando partilhei com eles erros que eu própria cometo como professora e à medida que ia mencionando um erro fui-lhes perguntando por possíveis soluções. Por exemplo, “Hoje vim dar aulas com a camisola do avesso” e eles teceram comentários como: “Vais à casa de banho e vestes a camisola” ou “Hoje esqueci-me de trazer os manuais de inglês para a aula” ao que me disseram “Não faz mal, eu empresto-te o meu”. Através desta simples atividade pude observar que a criança tem sentimento de compaixão para com os outros, mas, no entanto, não o tem para com ela própria quando faz algo de errado. Como tal, a resposta dada por estas crianças, quer no questionário quer em conversa informal com eles, reforçou a importância das atividades que me propus trabalhar na minha primeira sequência de aulas do projeto, tentando demonstrar-lhes que o erro faz parte da aprendizagem e abre a porta a novos conhecimentos, sendo acima de tudo, algo comum a todos os seres humanos ao longo de toda a vida.

2. Sequência Didática 1 – Aulas de apresentação do projeto

Após ter analisado os resultados ao questionário inicial decidi trabalhar a questão do erro nas duas aulas de apresentação ao projeto (Anexo 2), uma vez que se conseguisse fazer com que a turma estivesse à vontade para se expressar sem ter medo de errar, iria conseguir atingir melhor os objetivos do meu projeto.

Penso que o feedback dado pelos alunos a estas duas aulas foi muito positivo, uma vez que, para além de terem gostado das duas histórias exploradas nestas duas aulas, sentiram que não só aprenderam palavras novas em Inglês, mas também demonstraram que a partir de então iriam relativizar mais o facto de cometerem erros, o que pode levar a se sentirem mais confortáveis para participarem nas aulas e evoluírem nas suas aprendizagens. Penso que este resultado deu mais força e mais sentido ao meu projeto, uma vez que os alunos conseguiram aprender inglês, possivelmente mudar a forma como se sentirão no futuro quando errarem, ao mesmo tempo que se divertiram nestas duas aulas.

Observei que têm a componente da compreensão oral bastante trabalhada, pois quando joguei com eles ao “Simon says...”, a maior parte deles fazia logo a mímica correspondente de forma correta. No entanto, na realização da ficha de trabalho “It’s okay to make mistakes” (Anexo 3), onde as frases que lá estavam são as mesmas que utilizei no jogo “Simon says”, os alunos sentiram mais dificuldades na compreensão escrita, o que vem reforçar algo que já tinha observado e comentado anteriormente: que eles não só preferem atividades de compreensão e produção oral, mas também revela o bom trabalho realizado pela professora orientadora com a turma, uma vez que as diretrizes são mesmas essas - que predomine essencialmente o trabalho ao torno da compreensão e produção oral da língua inglesa no 1.º ciclo do ensino básico.

Não obstante, realizei com eles uma atividade de leitura do livro e foi interessante ver que nas primeiras vezes que perguntei quem queria ler ninguém se voluntariou, mas há medida que iam vendo os colegas a ler, rapidamente tinha vários dedos no ar para se oferecerem para ler. Não posso deixar de referir que quando vi o fim da aula a aproximar-se pensei que não iria ter tempo para realizar toda a ficha de trabalho e pedir-lhes para preencherem a ficha de autoavaliação. Como tal, pedi para realizarem apenas o primeiro exercício, entreguei a ficha de autoavaliação (Anexo 4) e disse que o segundo exercício ficaria para trabalho de casa. No entanto acabamos por conseguir realizar tudo o que estava previsto no plano de aula, mas com uma ordem de trabalho diferente, pois tentei assegurar

que eles preenchiam a ficha “Let’s reflect” no próprio dia de aula em que terminaria esta primeira sequência, pois lembravam-se com mais facilidade de todos os momentos da aula. Considero que tive aqui uma oportunidade de sentir a turma e de conhecer melhor o grupo que tenho perante mim, com um bom ritmo de trabalho, que aceitam e tem gosto em realizar vários tipos de tarefa, não se distraíndo com facilidade.

Gostaria de mencionar que no final desta primeira aula da sequência didática entreguei aos alunos semáforos e perguntei-lhes se tinham gostado da aula, sendo que 17 levantaram cartão verde e dois o cartão amarelo. À pergunta como se tinham sentido na aula também foram 17 os alunos que mostraram o cartão verde e dois o amarelo. Para terminar a aula coloquei uma pergunta aberta, pretendendo saber se eles consideravam que a aula os iria ajudar a perder o medo de errar. Em geral, a resposta foi que sim, que tinham percebido que o errar os ajuda a aprender, mencionando que não iriam ter tanto medo de errar, que não é preciso ficar triste quando erram, pois, até os adultos erram e que vale a pena tentar para fazer melhor e cada vez com menos erros. Penso que este feedback dado pelos alunos demonstra que eles compreenderam a mensagem que eu lhes queria passar, ao mesmo tempo que revelaram também não só terem gostado da aula, mas que também se sentiram bem durante a mesma. Apresento de seguida o Gráfico 7 que traduz a análise dos resultados obtidos na ficha de autoavaliação preenchida pelos alunos e que sustenta os comentários realizados por mim anteriormente a esta sequência didática.

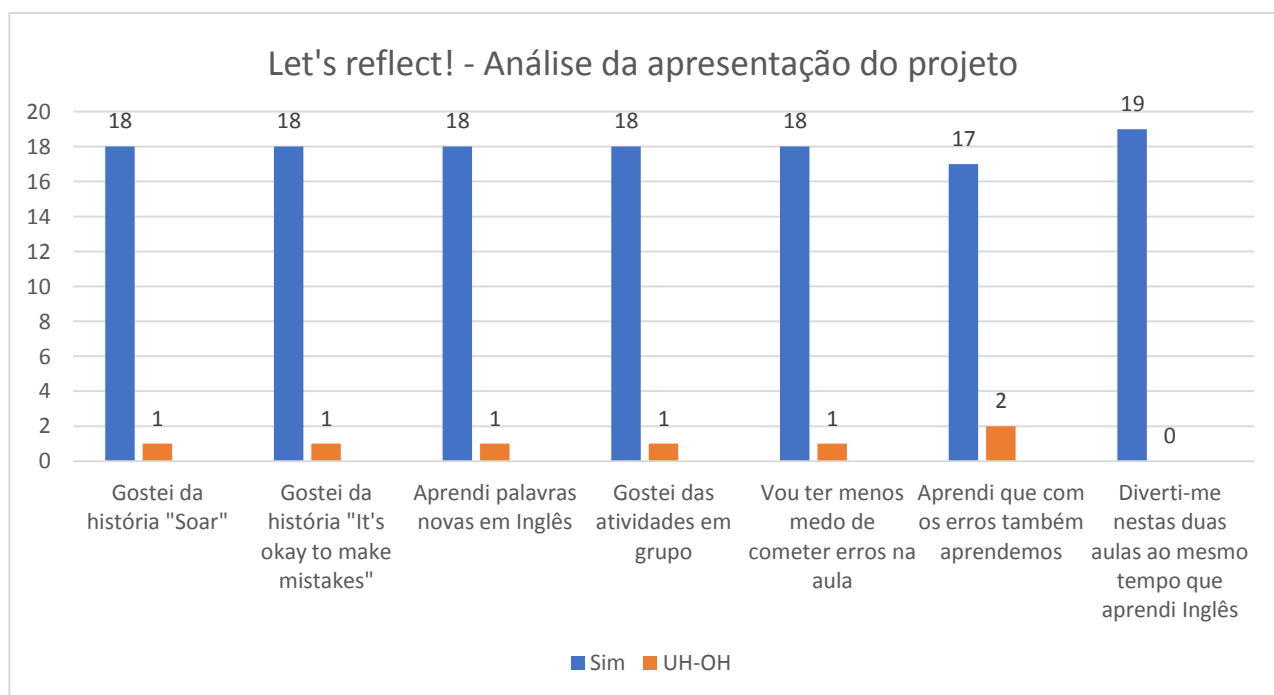


Gráfico 7: Análise da apresentação do projeto

Deixo aqui também alguns dos comentários escritos pelas crianças acerca destas duas aulas (Figura 1), uma vez que 14 crianças fizeram questão de me deixar uma mensagem apesar de o preenchimento de um comentário ser facultativo. Todos os comentários foram positivos referindo na sua maioria o quanto tinham gostado das aulas e das atividades propostas. Não podia deixar de aqui referir que uma criança me questionou no porquê de as linhas estarem tortas e não retas. Achei curioso pois coloquei as linhas onduladas propositadamente, com a intenção de lhes mostrar que não tem de ser tudo sempre da mesma forma.

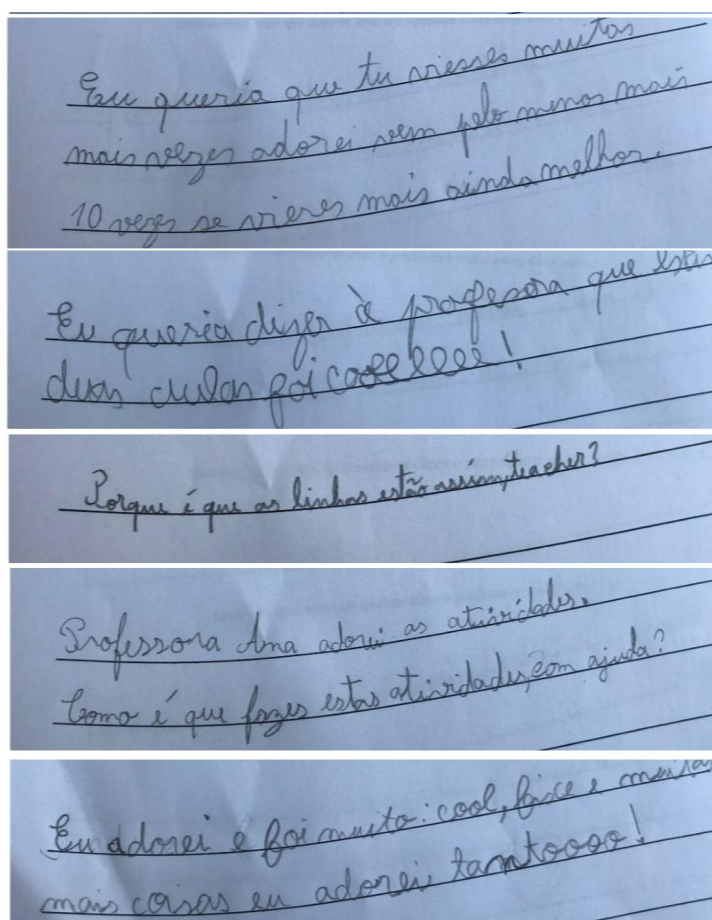


Figura 1: Comentários das crianças à primeira sequência didática

3. Sequências didáticas de desenvolvimento do projeto

De seguida apresento as três sequências didáticas relativas ao projeto de intervenção com as respetivas planificações e materiais usados nas aulas. Estas sequências estão divididas por três aulas

de 60 minutos cada, e a escolha das atividades e tarefas utilizadas foram ordenadas, estruturadas e articuladas com o objetivo de cumprir os seguintes objetivos:

1. Conhecer percepções e atitudes das crianças relativas à aprendizagem da língua inglesa
2. Promover competências de autonomia, criatividade e autoeducação através do uso de histórias;
3. Promover a competência de aprender a aprender através do uso de atividades multissensoriais e de material autocorretivo;
4. Promover a participação das crianças no seu próprio processo de aprendizagem através de jogos de cooperação;
5. Avaliar o impacto do projeto na aprendizagem das crianças.

3.1 Sequência Didática 2: Live Green Save Green

Esta sequência foi planejada para dar continuidade ao trabalho que estava a ser feito com os alunos no estudo da Unidade 2 do manual dos alunos: *Let's protect the planet*, incidindo numa subunidade onde se abordava o tema da reciclagem. A planificação desta sequência didática é apresentada no Anexo 5. Uma vez que os planos foram redigidos em inglês, estas competências serão apresentadas nessa língua nas três sequências didáticas.

Relativamente à primeira aula, foi engraçado observar o momento em que crianças entraram na sala e viram todo o lixo espalhado pela sala, pois estavam muito surpreendidas pelo estado incomum da sala. Penso que esta atividade foi bem conseguida, na medida em que as crianças quiseram participar e dizer em inglês o que estavam a observar de errado na sala de aula, tendo eu também ficado surpreendida com a qualidade das respostas das crianças, que conseguiram não só nomear todos os objetos corretamente, mas também dizer onde se encontravam, utilizando para isso as preposições de lugar. No entanto, no que concerne à atividade de produção escrita, os alunos revelaram em geral alguma dificuldade em formular corretamente as frases, contendo erros ortográficos (Ver Figura 2).

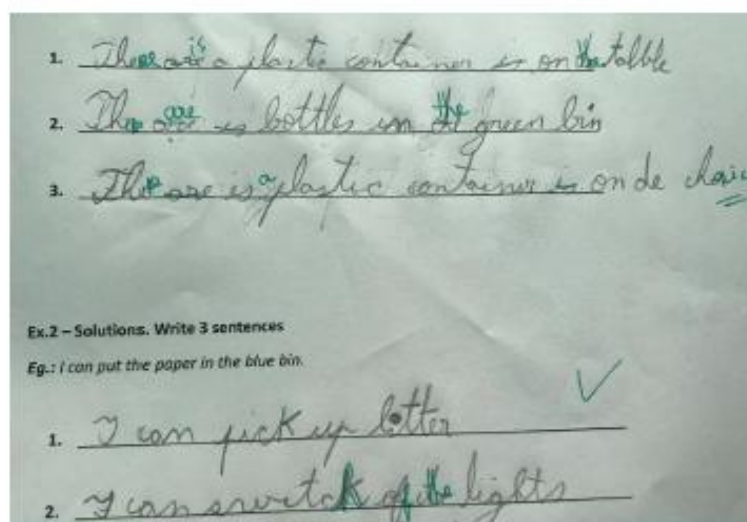
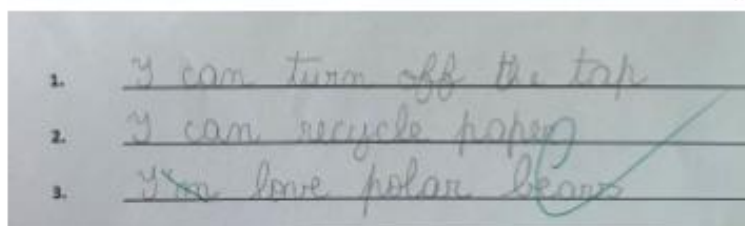
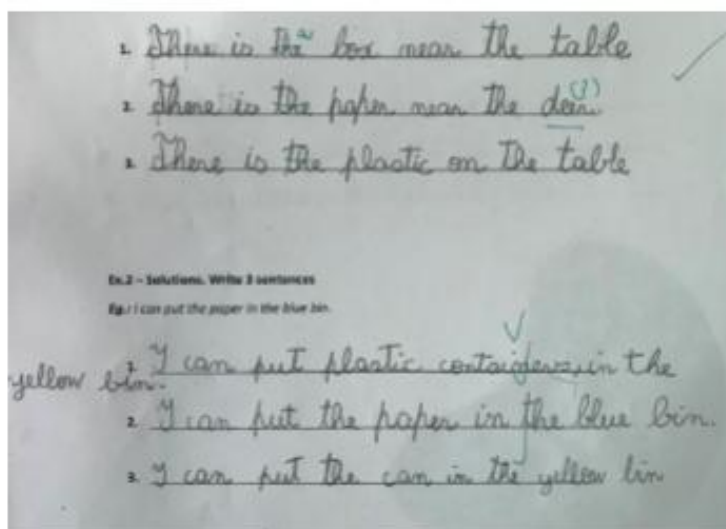


Figura 2 : "The wasteful classroom" – exemplos de respostas dadas

Após esta atividade avançamos então para a audição da música "The 3 R's". Os alunos perceberam rapidamente qual o tema e cantaram o refrão com entusiasmo. Revelaram, no entanto, dificuldade em realizar o exercício de preencher as palavras em falta, sendo que a maioria apenas conseguiu preencher poucas palavras (Anexo 6). Na verdade, eu pensei que eles seriam capazes de realizar a atividade, uma vez que as crianças desta turma demonstraram conseguir realizar as atividades de compreensão oral propostas noutras aulas com bastante correção. Porém, a música utilizada é um material autêntico e não um material produzido intencionalmente para determinado nível de inglês ou para determinada atividade, o que foi um obstáculo. Não me arrependo de ter utilizado um material

autêntico, mas confesso que deveria ter apresentado outro tipo de proposta de trabalho. Apesar de terem sentido alguma dificuldade na realização desta atividade, penso que, em geral, a aula correu bem. Na atividade de final de aula dos semáforos, 18 alunos disseram que tinham gostado da aula e 1 mais ou menos (Gráfico 8). Relativamente ao modo como se sentiram, 9 disseram que se sentiram excitados, 7 calmos e relaxados e 1 disse não saber dizer como se tinha sentido (Gráfico 9). Penso que posso concluir que, apesar de ter havido uma proposta de trabalho na qual a maioria das crianças sentiu dificuldades, que isso não prejudicou a aula em si ou a forma como as crianças se sentiram ao longo da aula.

Relativamente à segunda aula, penso que a exploração da história correu muito bem, tendo as crianças estado atentas e focadas na história, mesmo quando a ouviram pela segunda vez, demonstrando também compreensão da mesma, sem ter sido necessário recorrer à língua portuguesa. Apesar de aula ter corrido bem em geral, não consegui fazer o penúltimo passo da aula, pois a aula começou também uns minutos mais tarde. Antes de conseguir iniciar a aula, os alunos cumpriram com uma das rotinas deles, que é escrever no quadro e copiar para o caderno a data e o estado de tempo. Penso que um dos aspetos menos favorável a esta aula foi o facto de ter crianças que terminaram as suas tarefas muito rapidamente e que ficam sem nada para fazer. Apesar de não perturbarem quem ainda está a concluir o seu trabalho, este fator é algo que tive de ter em conta na sequência didática seguinte, de forma a evitar que as crianças ficassem sem tarefas e acabassem até por se desmotivar ou desfocarem-se da aula. Na atividade de final de aula dos semáforos, 17 alunos disseram que tinham gostado da aula, 1 que não tinha gostado e 1 mais ou menos (Gráfico 8).

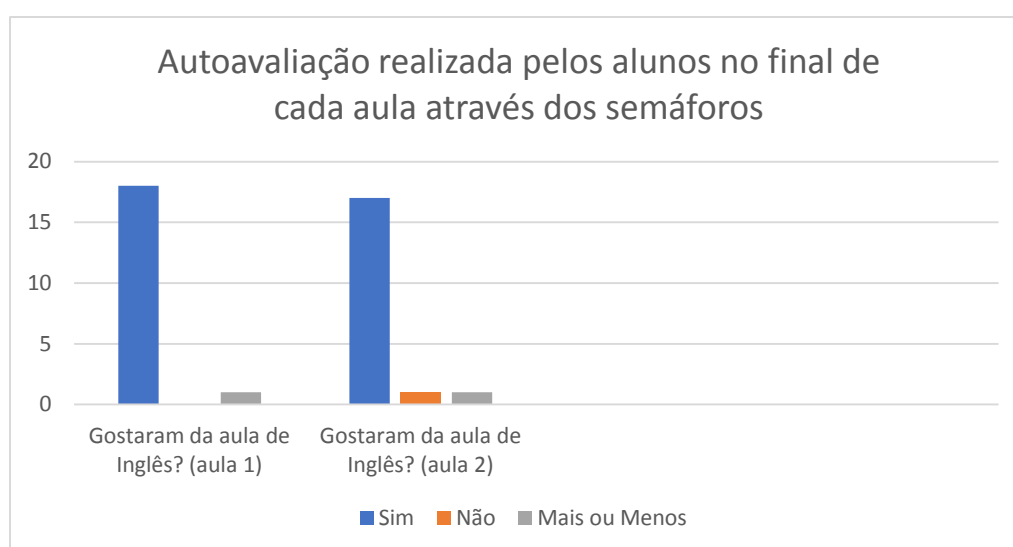


Gráfico 8: Gostaram da aula de Inglês?

Relativamente ao modo como se sentiram, 4 disseram que se sentiram excitados, 12 calmos e relaxados e 2 disseram que se tinham sentido aborrecidos. De ressaltar que a criança que mostrou o semáforo vermelho em resposta à primeira pergunta e uma das que disse que se tinha sentido aborrecida foi a menina com Síndrome de Down, que realmente neste dia estava muito em baixo (Gráfico 9).

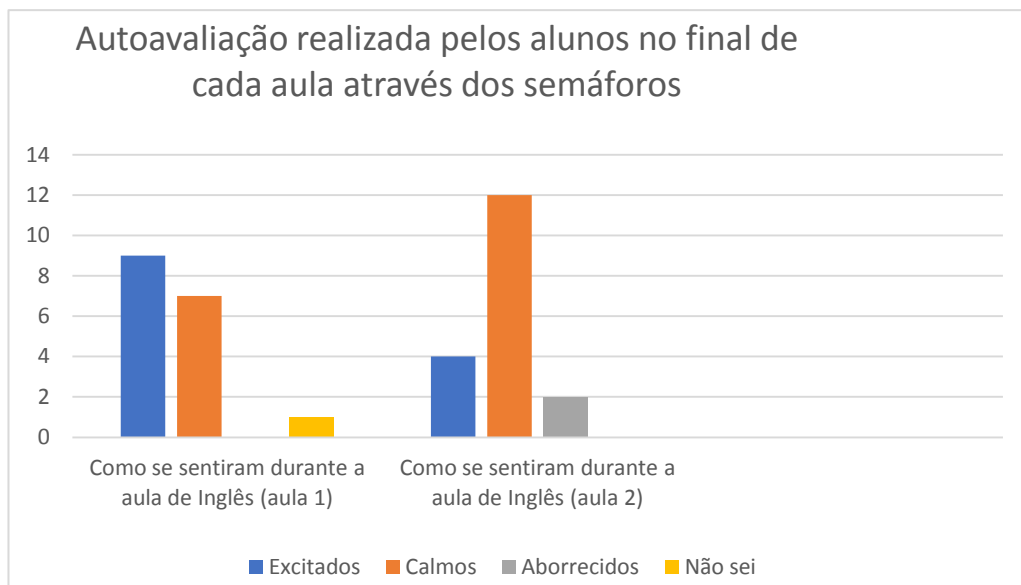


Gráfico 9: Como se sentiram durante a aula de Inglês?

Na última aula desta sequência, os alunos estiveram bastante excitados com as atividades propostas. O facto de terem trabalhado com plasticina foi algo que eles gostaram muito e era claro o prazer que eles estavam a ter a manusear a mesma e a colocar os ponteiros no relógio (Figura 3).



Figura 3: Treinar as horas com plasticina

Foi atingido o objetivo na atividade de pares onde eles perguntavam, diziam as horas e por fim, colocavam os ponteiros. Fui circulando pela sala e pelo que observei eles conseguiram aprender a dizer as horas certas e as meias horas. Na atividade de escreverem um rap em grupo e ensaiar a melodia para apresentar à turma, as crianças demonstraram estar bastante animadas, quer com a atividade em si, quer por terem liberdade para realizar a mesma. Claro que esta aula foi uma aula mais barulhenta do que o habitual, mas não porque eles estivessem distraídos, mas sim porque estavam bastante entusiasmados ao realizar as tarefas.

De seguida, apresento um gráfico com os resultados analisados das duas fichas de trabalho recolhidas e corrigidas por mim (Gráfico 10), bem como um gráfico que reúne a informação recolhida no questionário de autoavaliação final da sequência (Gráfico 11).

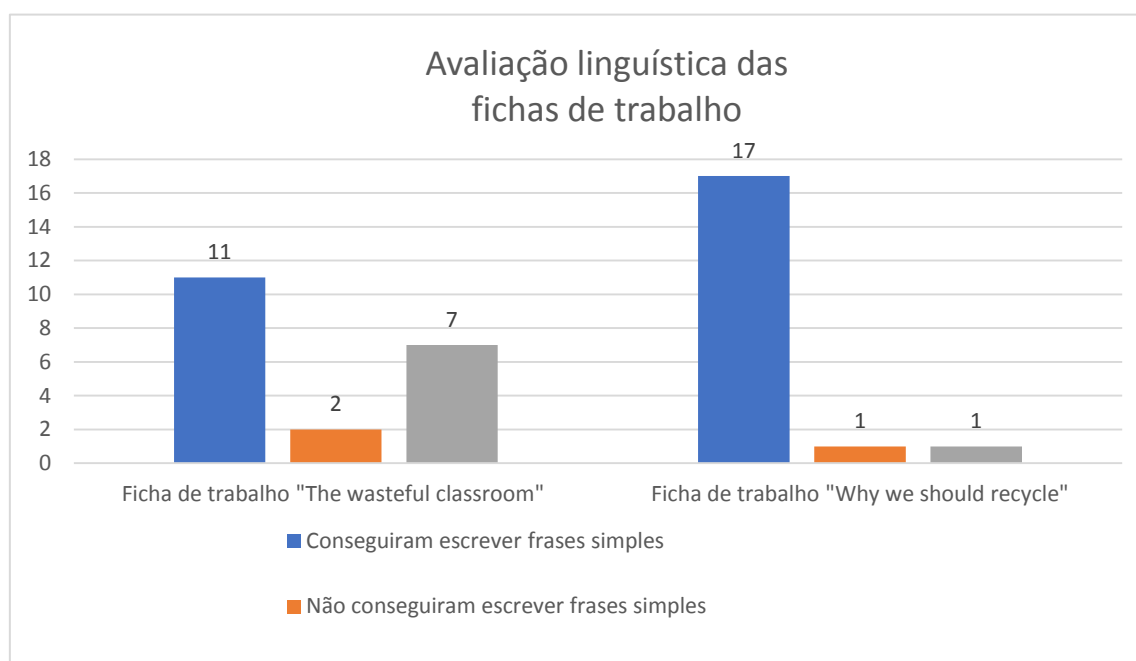


Gráfico 10: Avaliação linguística das fichas de trabalho

Como podemos observar no Gráfico 10, mais de metade da turma conseguiu escrever frases simples na ficha de trabalho “The wasteful classroom” para dizerem que material encontraram espalhado na sala de aula e onde se localizava. Alguns alunos tiveram algumas dificuldades, mas estas prendiam-se com incorreções gramaticais que se devem esperar nesta faixa etária e neste nível de aprendizagem da língua inglesa. No que diz respeito à ficha de trabalho “Why we should recycle”, a maioria dos alunos realizou-a com total correção, sendo que as atividades propostas se prendiam com compreensão de

vocabulário e compreensão escrita de frases, não tendo sido pedido às crianças para redigirem frases, ao contrário da ficha de trabalho anterior.

Relativamente à percepção que as próprias crianças tiveram sobre a sua aprendizagem ao longo desta sequência didática, é curioso observar que esta não difere muito dos resultados que eu obtive através da análise das fichas de trabalho que recolhi para obtenção de dados, nem do que me foi permitido observar em sala de aula. Com efeito, também mais de metade das crianças mencionaram que não sentiram dificuldades em falar e escrever sobre o material reciclável que estava espalhado na sala de aula, o que vem ao encontro dos resultados obtidos por mim após análise da ficha de trabalho “The wasteful classroom”. Outro dado em que há sintonia entre a minha percepção e a das crianças é relativamente à música utilizada “The 3 R’s”. A maior parte das crianças afirma ter compreendido o tema da música, mas depois não conseguiram fazer a atividade proposta, dados por mim observados em sala de aula e já acima mencionados. Dos resultados da análise do questionário de autoavaliação sobressai algo que me deixa feliz: todos os alunos afirmaram terem aprendido palavras novas em Inglês, e também todos, com exceção de um, afirmaram que se divertiram durante estas três aulas. Esta articulação entre aprendizagem e o sentirem que se divertiram deixam-me bastante satisfeita, uma vez que acredito para a aprendizagem acontecer, esta não tem de ser aborrecida ou entediante para as crianças; bem pelo contrário, a aprendizagem acontece se a criança se sente feliz. De referir ainda também que todos eles disseram que a partir destas aulas iriam reciclar mais, aspeto que julgo ser também importante, pois para além dos objetivos terem sido atingidos ao nível da aprendizagem da língua inglesa, as crianças aprenderam algo que ajuda a conservar o nosso planeta.

Let's Reflect - Análise do Questionário de Autoavaliação da Segunda Sequência Didática

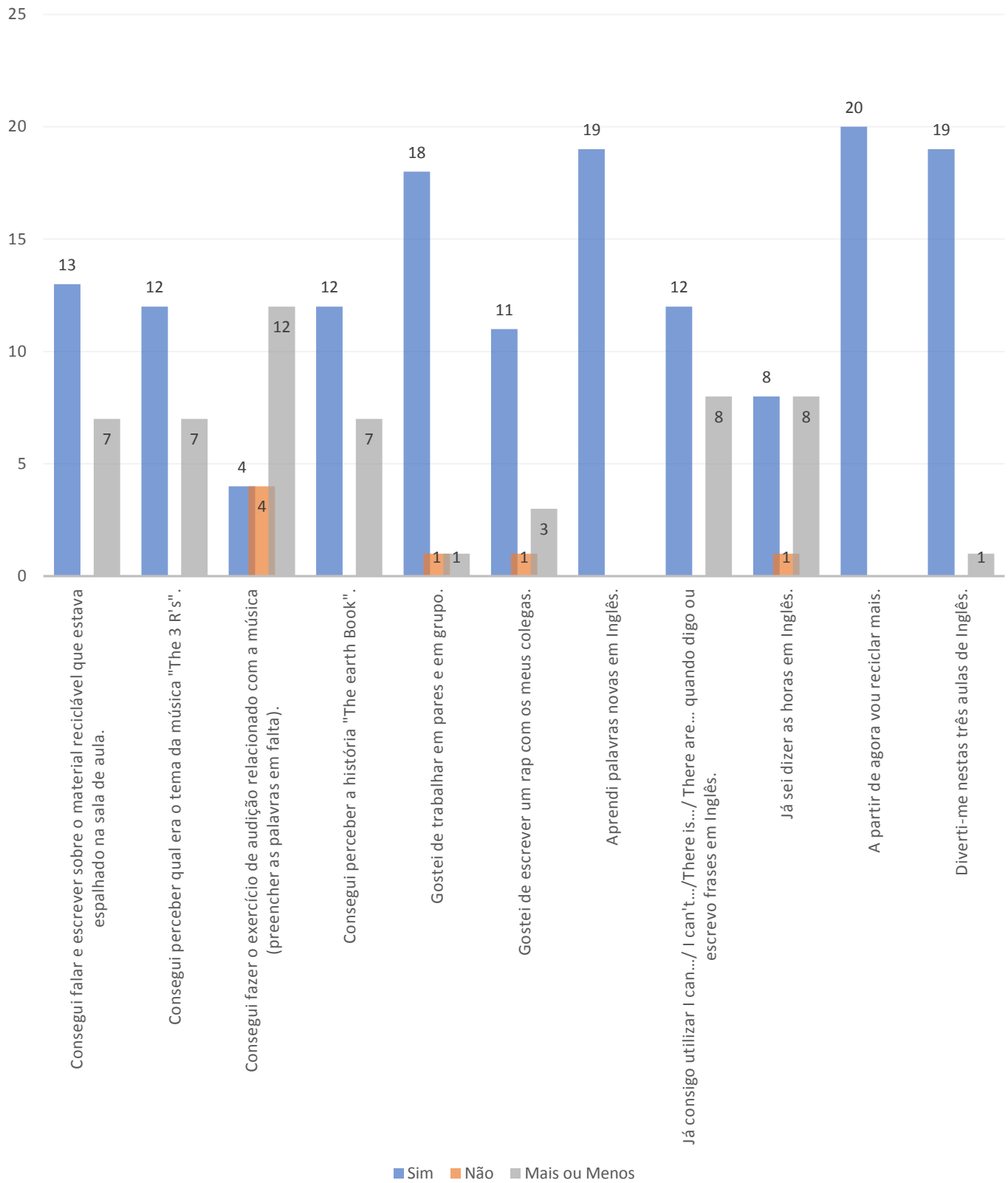


Gráfico 11: Análise do Questionário de Autoavaliação da segunda sequência didática

Aproveito também para incluir aqui alguns comentários realizados à sequência didática, uma vez que 15 crianças aproveitaram a ficha de autoavaliação para manifestarem o quanto gostaram das aulas e se divertiram, referindo também a aprendizagem de conteúdos novos (Figura 4):

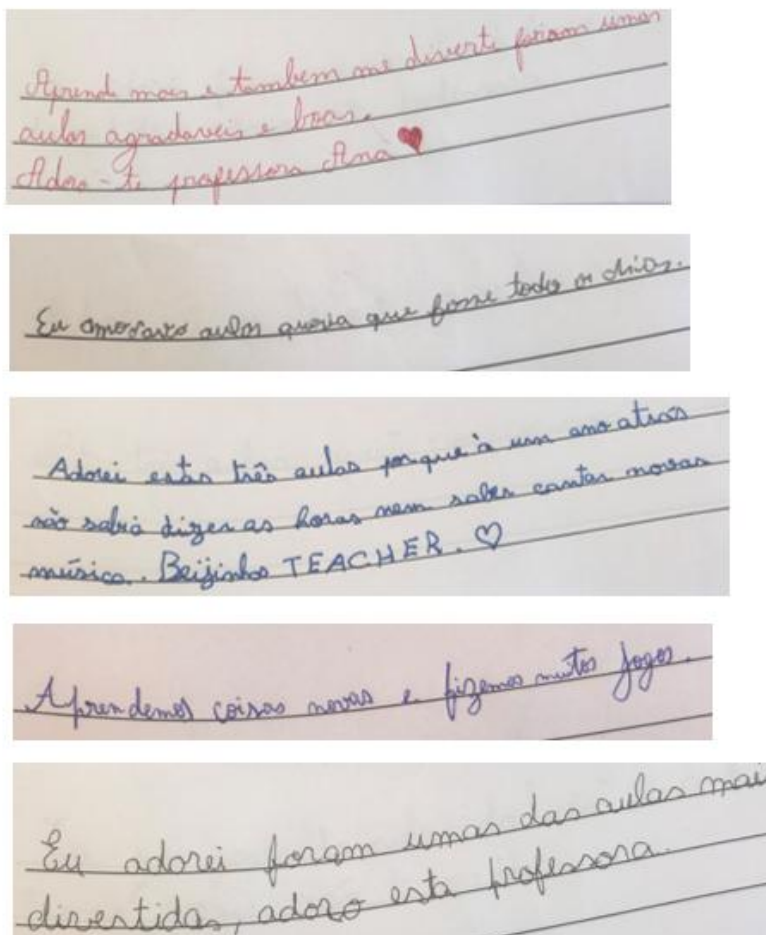


Figura 4: Comentários das crianças à primeira sequência didática

3.2 Sequência Didática 3: The Zoo Animals

Esta sequência didática marca o início do estudo de uma nova unidade do manual dos alunos: "Let's visit the zoo!". Sendo esta a segunda aula da unidade, esta foi planejada para introduzir um novo tema, e por isso as três aulas centraram-se no trabalho do novo vocabulário e em atividades de expressão oral, como se pode ver na grelha de planificação apresentada no Anexo 8.

Penso que a primeira aula desta sequência correu bem. Os alunos gostaram muito de ouvir os sons dos animais e dessa forma aprender a nomeá-los. A atividade que implicava utilizar os alfabetos de madeira correu muito bem. Em grupos, eles escreveram os nomes dos animais e todos os grupos

conseguiram escrever os animais com correção, com exceção de um grupo que cometeu um erro ortográfico num deles (Figura 5).



Figura 5: Atividade com os alfabetos em madeira

No final da aula fizeram uma ficha de trabalho individualmente, na qual o objetivo era escreverem os animais. Doze alunos conseguiram fazê-lo com total correção. Dois alunos deram um erro ortográfico na escrita de um animal e outros dois alunos cometeram dois erros. Uma vez que esta aula foi também a aula de introdução da unidade dos animais penso que o método utilizado para introdução do vocabulário teve resultados bastante positivos.

Quanto à pergunta se gostaram da aula na atividade dos semáforos 17 alunos responderam que sim, 1 mais ou menos e 1 disse que não (Gráfico 12). Depois de ter questionado a criança que disse que não, ela comentou que na atividade do alfabeto de madeira os colegas do grupo tiveram oportunidade de escrever mais palavras do que ele. À questão como se sentiram na aula 10 crianças disseram que calmas, 7 excitadas e 2 aborrecidas (Gráfico 13). As duas crianças que se sentiram aborrecidas comentaram também que queriam ter escrito mais palavras com o alfabeto de madeira. Apesar de ter aqui uma criança que não gostou da aula e duas que sentiram aborrecidas por causa de terem manipulado pouco o alfabeto, penso que estes dados não deixam de serem indicadores do quão eles gostaram de usar este material.

A segunda aula da sequência contemplou o conto da história “Dear Zoo”. Fiquei bastante surpreendida com o facto de no final da exploração da história os alunos sabiam, não só nomear os animais novos que foram introduzidos, mas também dizer quais os adjetivos que apareceram associados a cada um. O jogo “Sleeping Animals” foi um momento divertido para as crianças, não tendo, porém, as crianças deixado de cumprir as regras do jogo e atingido os objetivos do mesmo. Penso que todos tenham gostado desta atividade, incluindo a menina com Síndrome de Down que

participou na aula bastante animada. Foram vários os alunos que me pediram para repetir o jogo. À pergunta se gostaram da aula na atividade dos semáforos, 14 disseram que sim, 3 que mais ou menos e 1 que não (Gráfico 12). Questionei os alunos que votaram com mais ou menos e não e disseram que na outra sequência já havia mostrado outra história e que esperavam outra atividade diferente; um outro aluno disse que não tinha gostado da história em si. À pergunta como se tinham sentido, 10 alunos responderam que se sentiram excitados e 8 calmos (Gráfico 13).

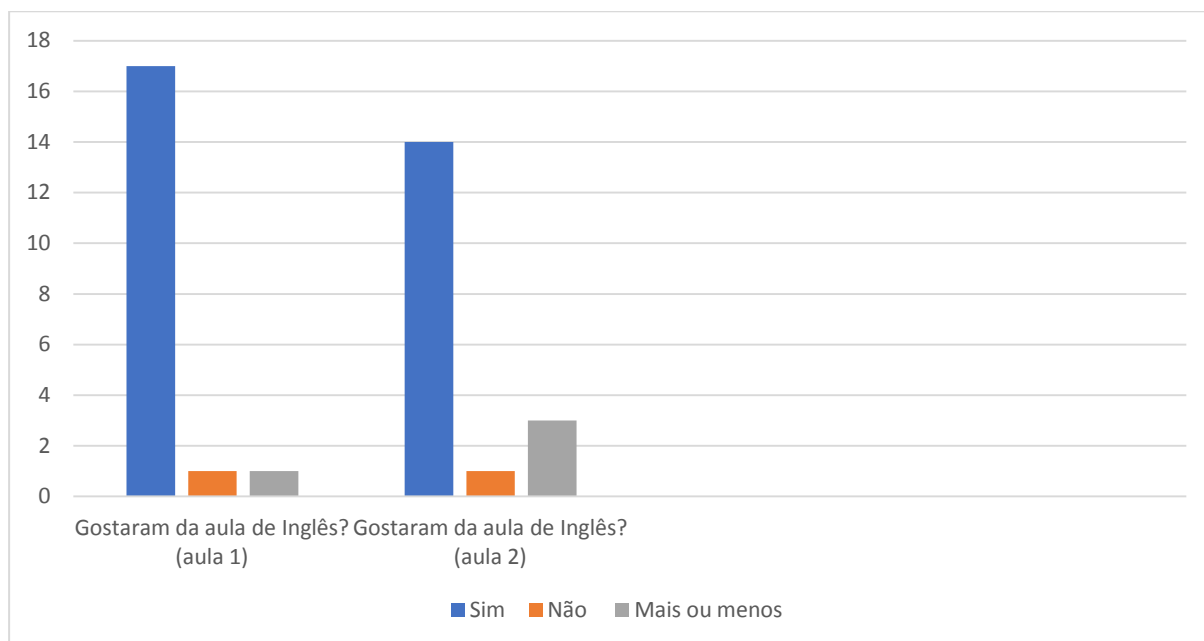


Gráfico 12: Autoavaliação realizada pelos alunos no final de cada aula através dos semáforos: Gostaram da aula de Inglês?

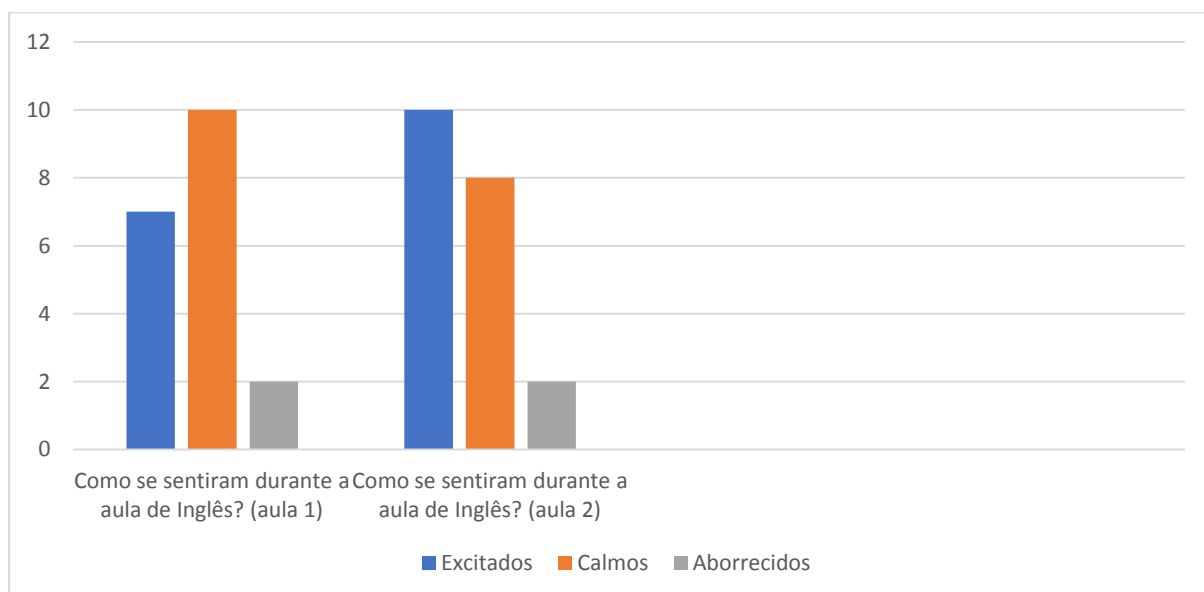


Gráfico 13: Autoavaliação realizada pelos alunos no final de cada aula através dos semáforos: Como se sentiram na aula de Inglês?

A última aula desta sequência começou com uma atividade de revisão de verbos de ação na qual, mais uma vez, observei que os alunos aprenderam ao mesmo tempo que se divertiram. Tinha planejado os alunos falarem dos seus animais favoritos no fim da ficha de trabalho, mas decidi, em aula, realizar esta atividade antes da atividade de produção escrita, pois senti que precisavam de rever e consolidar melhor, tanto os verbos de ação, como o uso do verbo modal can/can't (Figura 6).

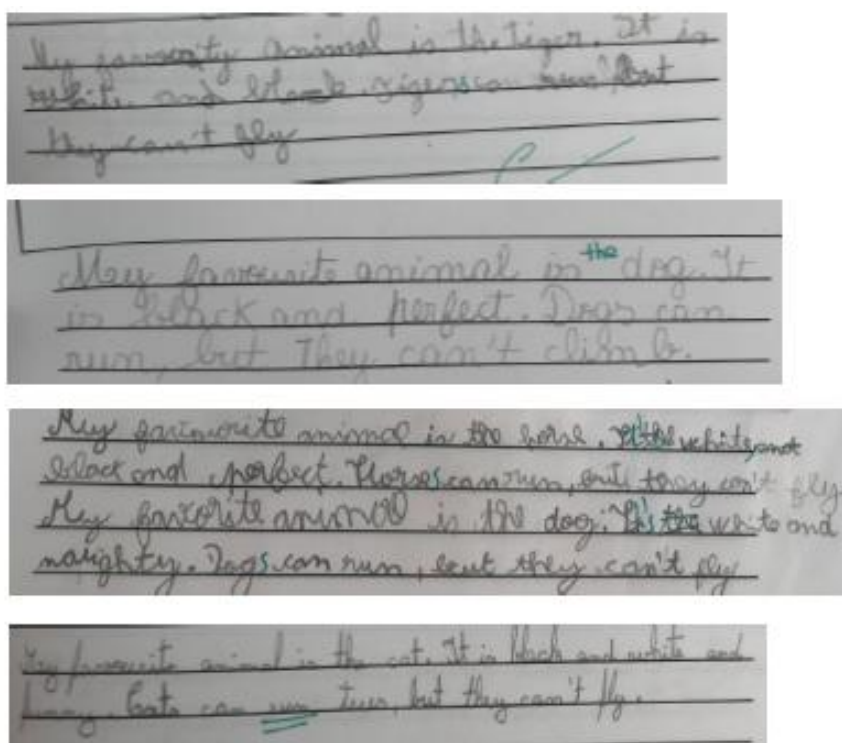


Figura 6: "My favourite animal" – produção escrita

Penso que esta pequena troca no plano de aula os ajudou a consolidar os conteúdos, pois na ficha de trabalho onde tinham de escrever acerca do seu animal favorito os resultados foram bastante satisfatórios. Dezaesseis alunos construíram frases onde incluíam o nome do animal, 2 adjetivos e uma frase com "can" e outra com "can't". Dois alunos utilizaram apenas 1 adjetivo (o da cor) na descrição do seu animal favorito. 1 aluno associou adjetivos ao verbo modal e dois alunos escreveram corretamente uma frase com o verbo modal "can", mas não utilizaram o verbo modal na negativa. Penso que a forma como estas aulas foram pensadas ajudaram a que a maioria das crianças conseguissem realizar esta proposta de atividade escrita sem dificuldade e já utilizando aqui várias estruturas gramaticais, o que me deixou bastante satisfeita com o trabalho por eles realizado.

De seguida, apresento dois gráficos com os resultados analisados das duas fichas de trabalho recolhidas e corrigidas por mim (Gráfico 14 e 15 e Anexos 9 e 10).

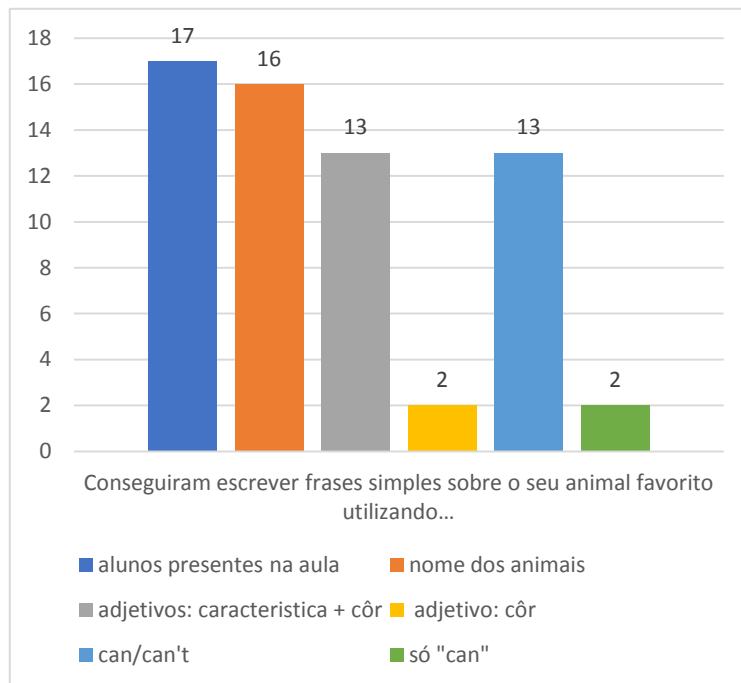


Gráfico 14: Análise da ficha de trabalho "My favourite animal".

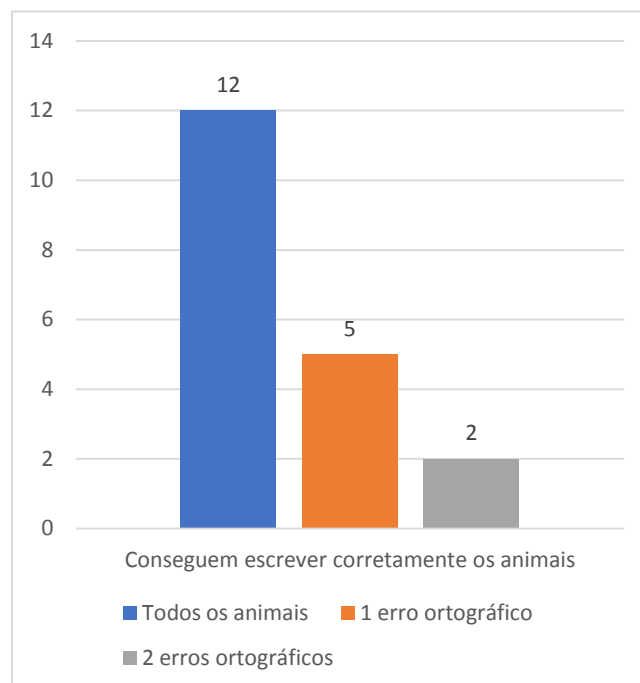


Gráfico 15: Análise do exercício acerca do vocabulário dos animais

Apresento agora um gráfico que reúne a informação recolhida no questionário de autoavaliação preenchido pelas crianças na última aula da sequência didática (Gráfico 16 e Anexo 11).

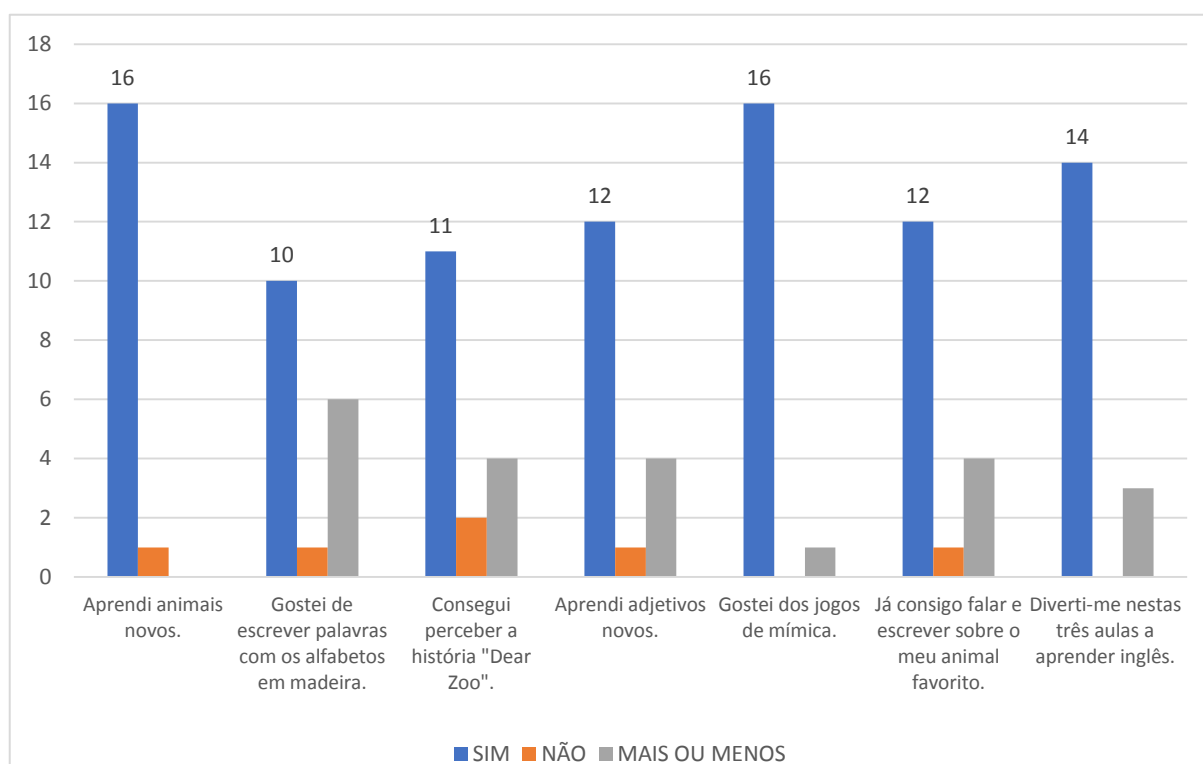


Gráfico 16: Let's Reflect - Análise da terceira Sequência Didática

De acordo com a percepção das crianças, é possível verificar que a maior parte sente que aprendeu animais e adjetivos novos. A maioria delas sente-se também já capaz de falar e escrever sobre o seu animal favorito. Mais uma vez as respostas dadas pelas crianças vêm ao encontro dos dados por mim recolhidos nas fichas de trabalho. Por último gostaria ainda de referir que também nesta sequência didática as crianças sentiram que se divertiram, ao mesmo tempo que houve lugar para a aprendizagem, sendo que os materiais e os jogos utilizados foram do agrado da grande maioria.

Gostaria de inserir aqui alguns comentários realizados à sequência didática, uma vez que 12 crianças aproveitaram mais uma vez a ficha de autoavaliação para manifestarem o quanto gostaram das aulas, referindo também a aprendizagem de conteúdos novos.

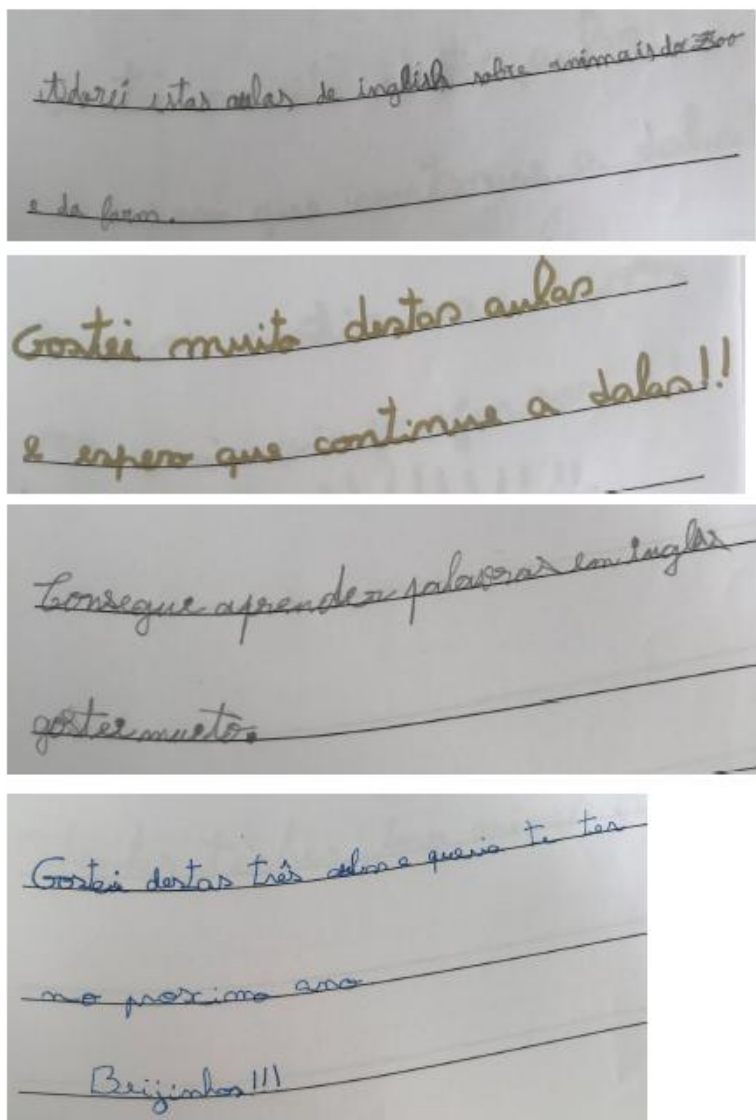


Figura 7: Imagens dos comentários das crianças à terceira sequência didática

3.3 Sequência Didática 4: My body

A planificação desta sequência didática de três aulas é apresentada no Anexo 12, e marca também o início do estudo de uma nova unidade do manual: “Let’s boogie!”

A primeira aula funcionou muito bem como aula de apresentação de vocabulário, que fiz através da música “head, shoulders, knees and toes”. As crianças gostaram muito da música e do facto de se terem levantado para cantar e fazer os gestos correspondentes. Apesar de termos cantado a música

duas vezes, no fim, pediram para a cantar novamente. De seguida, passamos para a atividade do “Monster Maker” onde eles desenharam, a pares, um monstro, utilizando dois dados: um para a quantidade e o outro para a parte do corpo que tinham de desenhar. O facto de terem utilizado dados para conseguirem realizar a atividade pedido fez com que as crianças estivessem concentradas e empenhadas na realização da tarefa, ao mesmo tempo que pareciam estar a divertir-se. Orgulhosos dos seus trabalhos, quase todos os pares fizeram questão de mostrar e apresentar oralmente o seu monstro à turma (Figura 8).

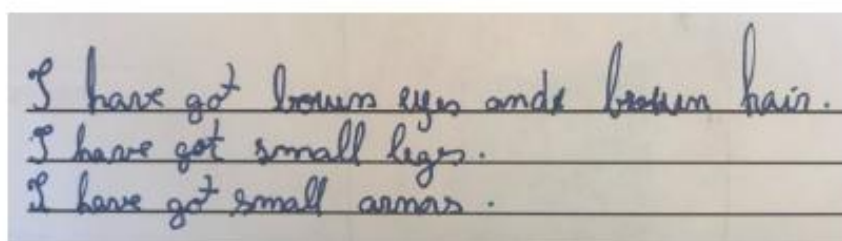


Figura 8: Trabalhos realizados na aula com o uso de dados e de material diverso

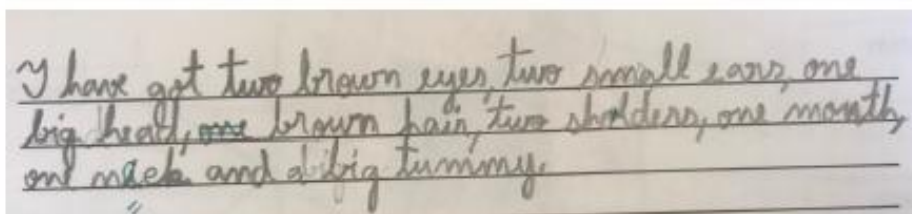
Como habitual, distribuí no fim da aula os semáforos para que as crianças pudessem dar a sua opinião acerca da aula. À pergunta se tinham gostado da aula ou não, 11 crianças responderam que sim, 6 que mais ou menos e uma disse que não. Questionei as crianças que levantaram o semáforo amarelo e oralmente disseram-me que tinham gostado da aula, mas que não tinham gostado do par com quem tinham trabalho. A criança que mostrou o semáforo vermelho foi a menina com Síndrome de Down que

me disse que não tinha gostado da aula porque lhe doía um dente. Quando questionados como se tinham sentido na aula, 9 crianças responderam que se sentiram excitados, 7 crianças que se sentiram calmas e relaxadas e 1 criança afirmou ter-se sentido aborrecida. Quando lhe pedi para justificar a sua resposta, mencionou novamente a questão do par com quem havia trabalhado na aula (Gráficos 17 e 18).

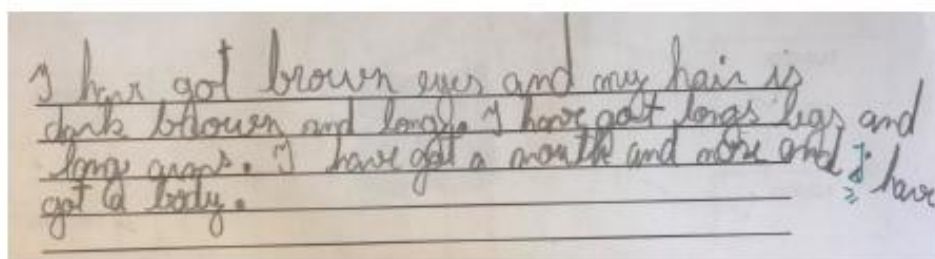
Iniciei a segunda aula com uma revisão do vocabulário introduzido na aula anterior e para além de terem tido oportunidade de cantar a música novamente fiz com eles um pequeno jogo de consolidação (“React if it is false”) que correu muito bem. Posteriormente introduzi novo vocabulário e adjetivos através do uso de *flashcards*. Olhando para trás, penso que deveria ter insistido mais neste passo de aula, de forma a dar oportunidade aos alunos de consolidarem melhor os conteúdos e de repetirem mais vezes as palavras. Deveria também ter-lhes dado tempo para fazerem um registo do vocabulário e adjetivos novos no caderno. Depois desta consolidação e introdução de novos conteúdos, dividi a turma em grupos de quatro e entreguei a cada grupo um saco com material diverso. O grupo teria de construir um corpo e escrever uma pequena descrição do mesmo (Figura 9 e Gráfico 20).



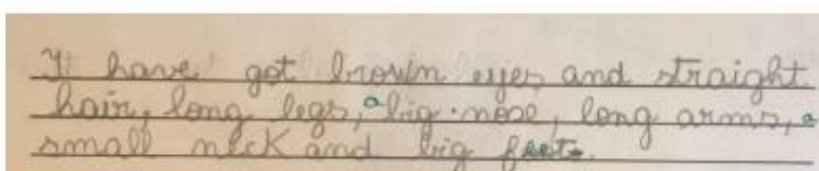
I have got brown eyes and brown hair.
I have got small legs.
I have got small arms.



I have got two brown eyes, two small ears, one big head, one brown hair, two shoulders, one mouth, one neck and a big tummy.



I have got brown eyes and my hair is dark brown and long. I have got long legs and long arms. I have got a mouth and nose and I have got a body.



I have got brown eyes and straight hair, long legs, big nose, long arms, a small neck and big feet.

Figura 9: Trabalho de produção escrita realizado na aula

Penso que tenham apreciado bastante esta tarefa, pois para além de estarem focados, empenhados e motivados para a realização da mesma, conseguiram também escrever pequenas descrições físicas. Infelizmente nesta aula não deu tempo para mostrarem os seus trabalhos à turma e de os apresentarem oralmente, o que os deixou desanimados, mas dei-lhe oportunidade de o fazerem no início da aula seguinte. Ainda sobre esta segunda aula, gostaria apenas de referir que 17 alunos disseram, através dos semáforos, que tinham gostado da aula e 2 que mais ou menos. À pergunta como se tinham sentido, 12 afirmaram que excitados e 5 que calmos e relaxados (Gráficos 17 e 18). Questionei os dois alunos que disseram que se tinham sentido aborrecidos na aula e tal prendeu-se com o facto de no pequeno grupo não os terem deixado criar o monstro ao seu gosto.

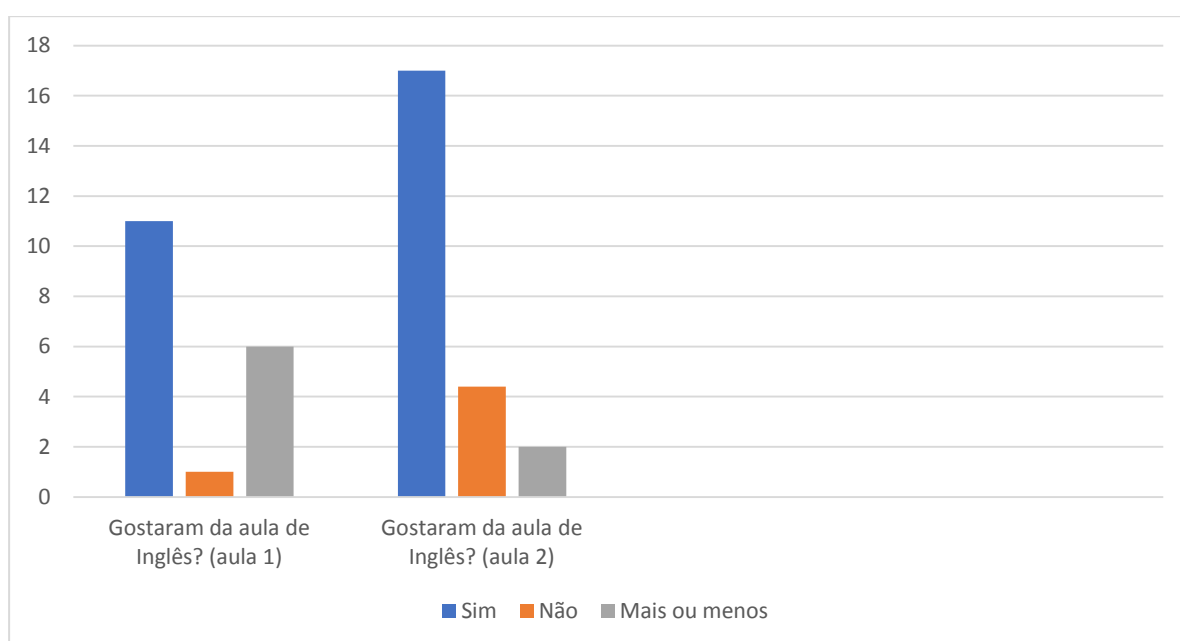


Gráfico 17: Autoavaliação realizada pelos alunos no final de cada aula através dos semáforos: Gostaram da aula de Inglês?

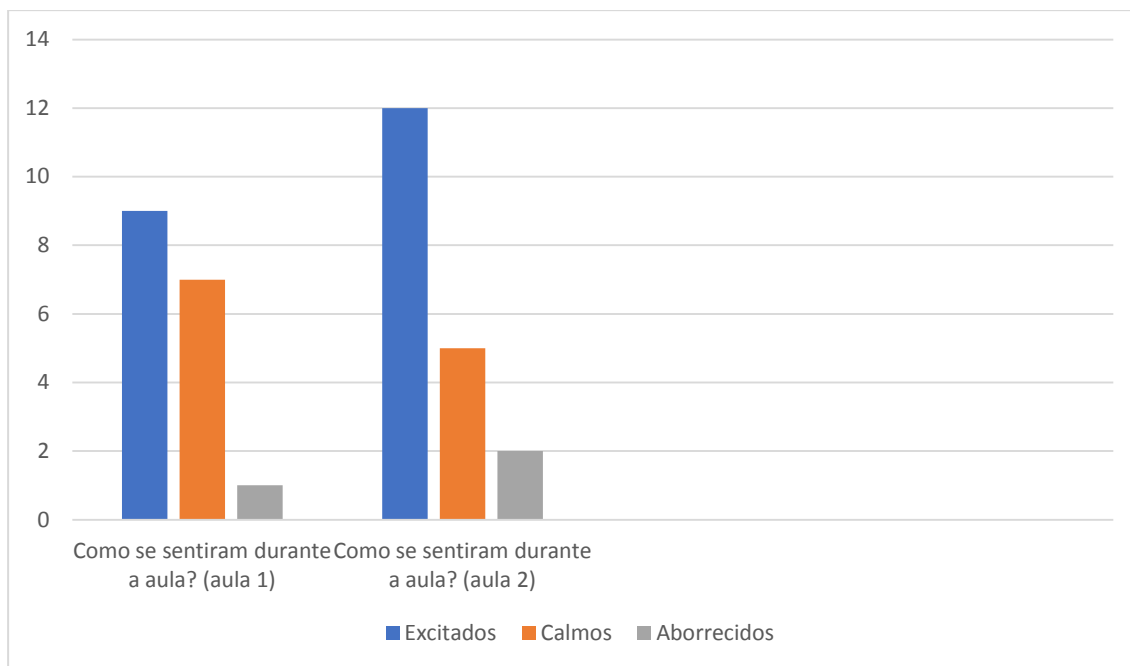


Gráfico 18: Autoavaliação realizada pelos alunos no final de cada aula através dos semáforos: Como se sentiram durante a aula?

Relativamente à última aula da sequência didática, esta, como já mencionado, iniciou com a apresentação oral dos bonecos criados pelos grupos na aula anterior, seguindo-se a revisão dos conteúdos já dados e da introdução de apenas quatro palavras novas. Este foi o passo de aula mais demorado, de forma a dar mais tempo aos alunos para fazerem as corretas associações (entre *flashcards* e *wordcards*), bem como para fazer com eles exercícios de repetição. Como atividade principal da aula jogamos ao “Guess who”, primeiramente em conjunto, e depois a pares. Circulei pela sala durante a realização da atividade e todos os pares estavam a dizer as descrições físicas em inglês. Quando passamos para a atividade seguinte foram várias as crianças que mencionaram querer continuar a jogar mais tempo ao “Guess who”. A aula terminou com a realização de uma ficha de trabalho (Anexo 13) que realizaram individualmente e que recolhi para análise de dados. Relativamente à primeira parte da ficha, que avaliava, apenas a aquisição de vocabulário, os resultados foram os seguintes: 3 alunos acertaram entre 53% a 64% do vocabulário; 1 aluno acertou 70% do vocabulário e os restantes 8 alunos acertaram entre 82% a 94% e 6 alunos conseguiram ter 100% do exercício correto. A segunda tarefa era escreverem uma descrição de eles próprios (Gráfico 19).

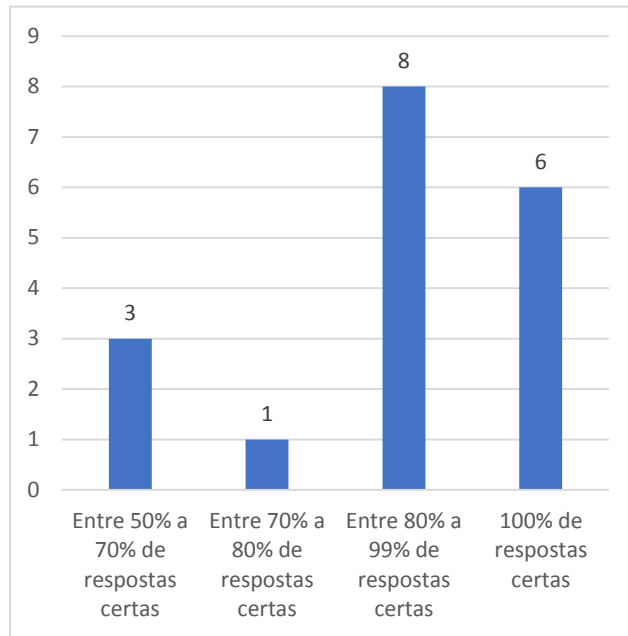


Gráfico 19: Análise do exercício acerca do vocabulário do corpo humano

Depois de analisar as respostas dadas, pude concluir que apenas três alunos não utilizaram a estrutura “I have got...” na construção das suas frases (Gráfico 20). Todos os outros utilizaram-na corretamente. Todos os alunos associaram sempre adjetivos aos substantivos de forma correta, com a exceção de dois que trocaram a ordem do adjetivo e do substantivo. Foram poucos os erros ortográficos encontrados, também em parte porque eles tinham o vocabulário na primeira parte da ficha e os *flashcards* dos adjetivos foram deixados propositalmente no quadro para que eles os pudessem utilizar nas suas frases.

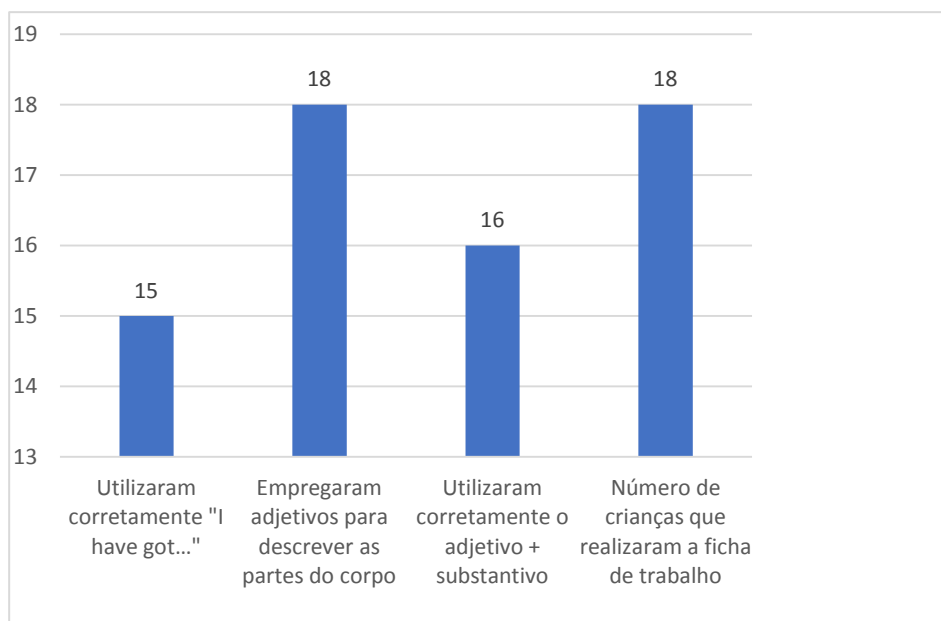


Gráfico 20: Análise da ficha de trabalho recolhida "Describe yourself"

De seguida, apresento o Gráfico 21 que reúne a informação recolhida no questionário de autoavaliação. Como se pode observar, também nesta sequência didática é visível que quase todas as crianças se divertiram ao mesmo tempo que conseguiram realizar as suas aprendizagens.

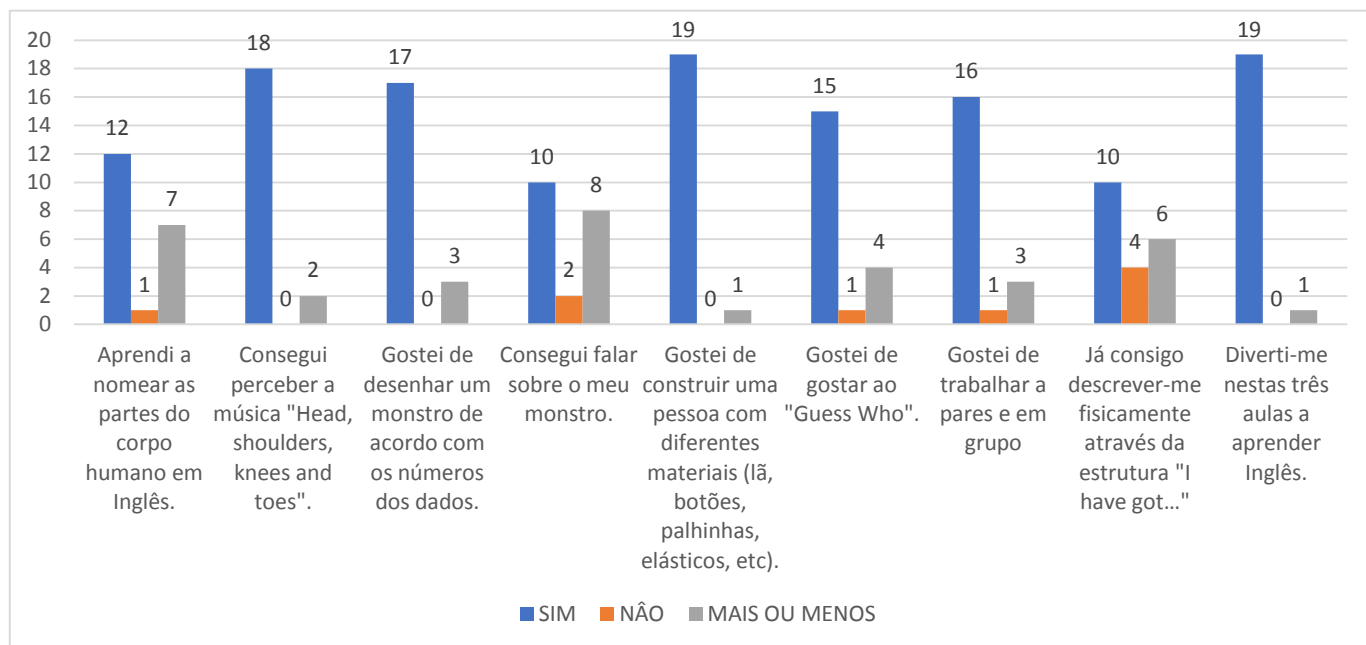


Gráfico 21: Let's Reflect - Análise da Quarta Sequência Didática

Gostaria de inserir aqui alguns comentários realizados à sequência didática, sendo que 13 crianças aproveitaram para referir o quanto adoraram as aulas e o quanto conseguiram aprender:

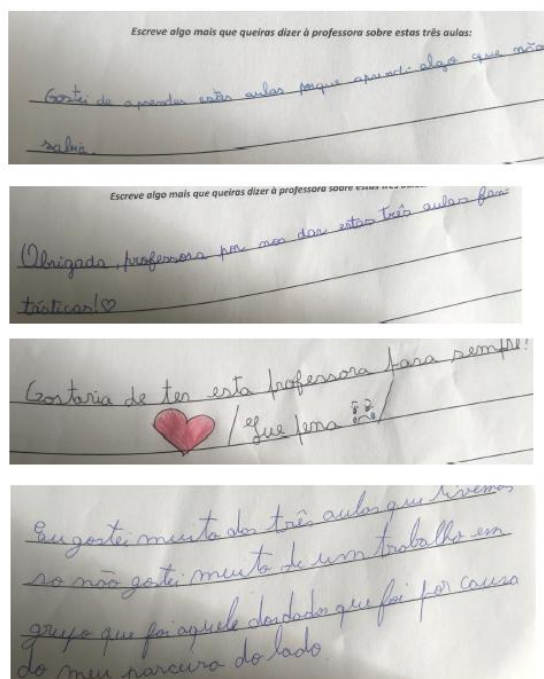


Figura 10: Comentários realizados pelas crianças

4. Avaliação global do projeto

Nesta secção irei fazer uma breve reflexão sobre o projeto e o impacto do mesmo nas crianças com base nos dados recolhidos ao longo da fase intermédia e da fase final. Para isso apresento dois gráficos de dados quantitativos transformados em escala numérica (percentagem) e, também, um quadro informativo que sintetiza a fonte dos dados recolhidos relativamente às perceções das crianças relativamente às aprendizagens que fizeram da língua inglesa ao longo deste projeto. Com efeito, passo então a apresentar um quadro informativo (Quadro 2) e um gráfico (Gráfico 22) que reúne as respostas dadas pelas crianças nas três fichas de autoavaliação, sendo que este gráfico está dividido por diferentes categorias: perceção das crianças relativamente ao que conseguem falar e escrever, ao que conseguem compreender, ao se conseguem ou não utilizar estruturas gramaticais nas suas respostas orais ou escritas e por fim se sentiram que adquiriram novo vocabulário ou não. Para obter estes dados analisei as diferentes dimensões (diferentes competências da língua) nos três questionários.

Dimensão	Itens	Momento
Desenvolvimento das competências de produção oral e de escrita	Consegui falar e escrever sobre o material reciclável que estava espalhado na sala de aula	Sequência 2, aula 3, Anexo 7
	Já sei dizer as horas em Inglês	Sequência 2, aula 3, Anexo 7
	Já consigo falar e escrever sobre o meu animal favorito	Sequência 3, aula 3, Anexo 11
	Consegui falar sobre o meu monstro	Sequência 4, aula 3, Anexo 14
Domínio das estruturas gramaticais	Já consigo utilizar I can... / I can't... / There is... / There are... quando digo ou escrevo frases em Inglês	Sequência 2, aula 3, Anexo 7
	Já consigo descrever-me fisicamente através da estrutura "I have got..."	Sequência 4, aula 3, Anexo 14
Desenvolvimento das competências de compreensão oral	Consegui perceber qual era o tema da música "The 3 R's"	Sequência 2, aula 3, Anexo 7
	Consegui fazer o exercício de audição relacionado com a música "The 3 R's"	Sequência 2, aula 3, Anexo 7
	Consegui perceber a história "The Earth Book"	Sequência 2, aula 3, Anexo 7
	Consegui perceber a história "Dear Zoo"	Sequência 3, aula 3, Anexo 11
	Consegui perceber a música "Head, shoulders, knees and toes"	Sequência 4, aula 3, Anexo 14
Aquisição de vocabulário	Aprendi palavras novas em Inglês	Sequência 2, aula 3, Anexo 7
	Aprendi animais novos	Sequência 3, aula 3, Anexo 11
	Aprendi adjetivos novos	Sequência 3, aula 3, Anexo 11
	Aprendi a nomear as partes do corpo humano	Sequência 4, aula 3, Anexo 14
Motivação e envolvimento	Diverti-me nestas aulas a aprender inglês	Sequência 2, aula 3, Anexo 7
		Sequência 3, aula 3, Anexo 11
		Sequência 4, aula 3, Anexo 14

Quadro 2: Síntese dos dados recolhidos relativamente às perceções das crianças relativamente às aprendizagens que fizeram da língua inglesa

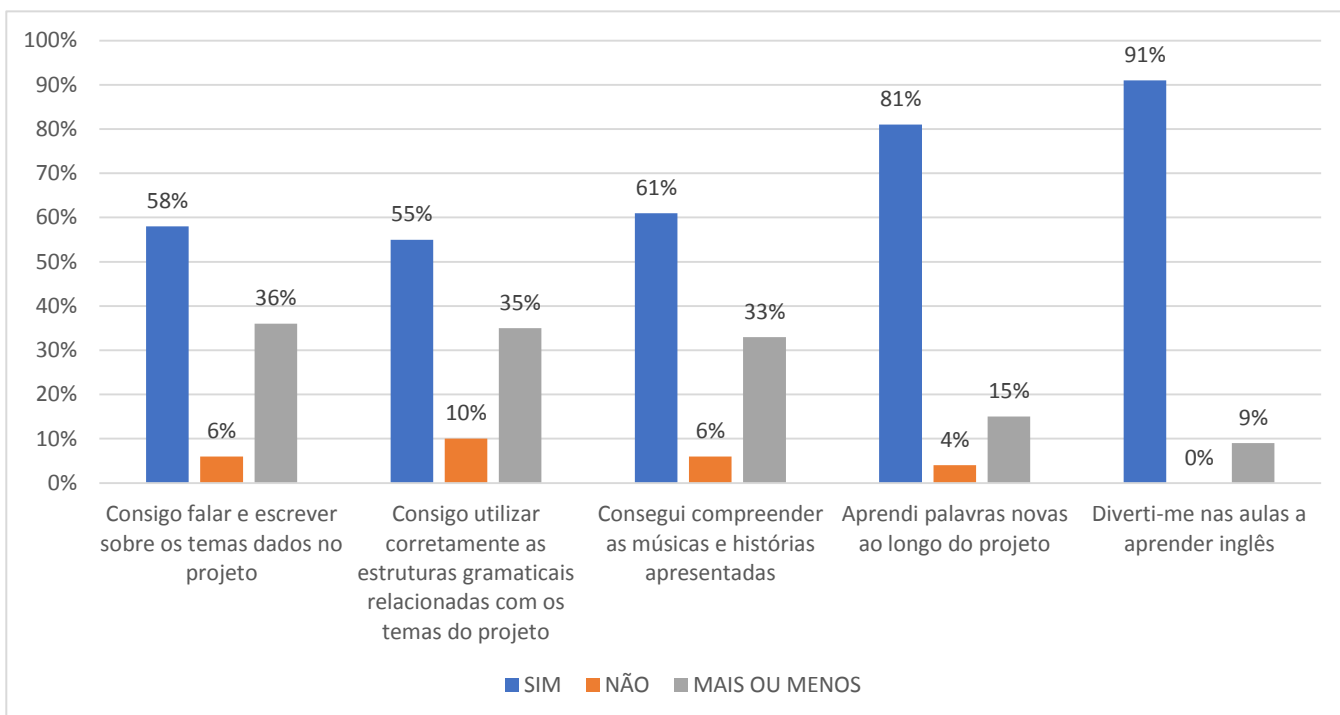
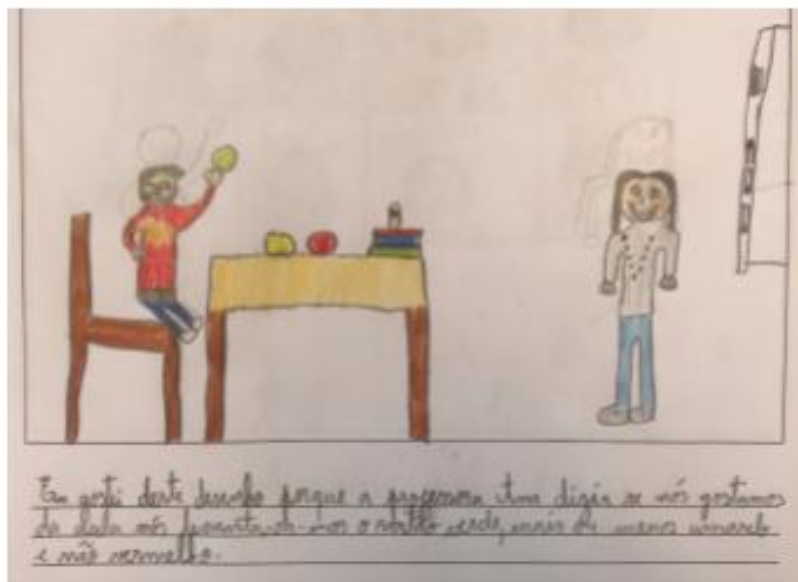


Gráfico 22: Percepção das crianças relativamente às suas aprendizagens

Perante os dados obtidos é visível que a maioria das crianças sente que tenha adquirido vocabulário novo e que mais de metade seja capaz de falar e escrever utilizando as estruturas gramaticais com correção. Penso que possa também concluir que a grande maioria das crianças gostou dos materiais e atividades que levei para a sala de aula. Gostaria aqui de cruzar estes resultados com alguns desenhos e declarações escritas pelas crianças na atividade final de autoavaliação ao projeto, uma vez que reflete o quanto eles gostaram dos materiais e das atividades (ver figura 7 e anexo 15). Neste desenho final foi pedido às crianças que desenhassem o que mais e menos gostaram das aulas e que no fim justificassem o desenho elaborado. As atividades que mais apareceram como o que mais gostaram foram os jogos, as histórias, atividades de *arts and crafts*, o trabalho de grupo. Algumas crianças referiram que também tinham gostado do facto de opinarem no final de cada aula acerca da mesma, salientando a atividade dos semáforos. A maioria das crianças não referiu o que tinham gostado menos. Apenas duas disseram que o que tinham gostado menos tinha sido o trabalho em grupo. Apesar de este desenho ser anónimo, percebi que as duas crianças que referiram o trabalho em grupo como o que menos tinham gostado de fazer foram as mesmas que já durante as aulas se tinham manifestado nesse sentido, uma vez que sentiram que o grupo não as deixou participar como desejariam.



Eu fiz este desenho porque foi as partes de longa que eu fiz a melhor e que eu acho melhor de todas as partes.

E eu gostei muito das aulas todas que tivemos com a professora da arte ♥

Figura 11: Comentários realizados pelas crianças na ficha de autoavaliação final

Ao longo do meu projeto foram também vários os trabalhos recolhidos e corrigidos por mim, com resultados que me surpreenderam (Gráfico 23), pois pude verificar que através do jogo, das histórias, das músicas, de atividades sensoriais e sem recurso ao manual do aluno, é possível transmitir os conteúdos programáticos ao mesmo tempo que as crianças se sentem felizes, motivadas e aprendem efetivamente a língua inglesa, tendo um papel mais ativo não só na sua aprendizagem bem como na perceção da mesma. Através do Gráfico 23 faço uma análise quantitativa das respostas às fichas de trabalho realizadas pelas crianças, e que foram por mim recolhidas, que incidiu sobre a aquisição de vocabulário e a produção escrita.

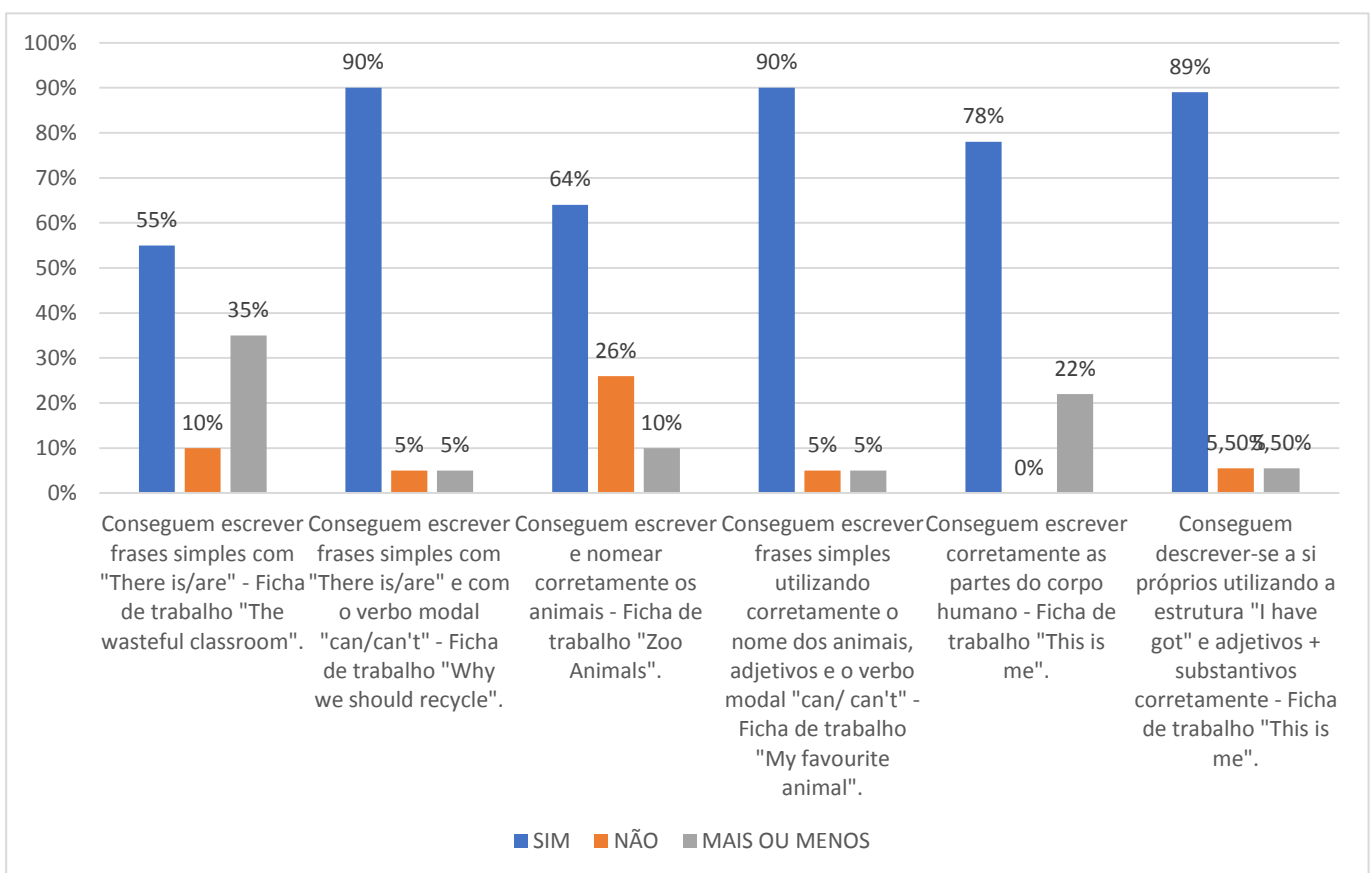


Gráfico 23: Avaliação dos dados recolhidos por mim ao longo do projeto

Por fim, apresento as classificações das fichas de avaliação aplicadas pela professora orientadora à turma (Figura 12). Penso que posso considerar estes dados, uma vez que lecionei todas as aulas desta turma desde o início de outubro.

1º	2º	Nota
B	B	B
B	MB	MB
S	B	S
MB	MB	MB
MB	MB	MB
B-	MB	B
MB	B+	MB
B	MB	MB
MB	B	MB
B	MB	MB
MB	MB	MB
S	B	S
B	MB	B
B	B	B
MB	MB	MB
MB	MB	MB
B-	B	B
B+	MB	MB
B+	MB	MB

Figura 12: Resultado das fichas de avaliação

As fichas de avaliação, facultados pela professora orientadora, referem-se à primeira e segunda unidade dos conteúdos programáticos. Esta avaliação compreendeu exercícios de compreensão oral e produção escrita, como por exemplo exercícios de ligação, de escolha múltipla, de ordenar imagens, de identificação de vocabulário, de verdadeiro e falso e de completar diálogos e textos. Na primeira ficha de avaliação 2 crianças obtiveram Suficiente; 10 Bom e 7 Muito Bom. Do primeiro para o segundo momento de avaliação os resultados melhoraram consideravelmente, o que me deixou bastante orgulhosa, pois poderão ter sido resultantes das atividades propostas às crianças aos alunos e do método de ensino aplicado. Com efeito, nenhum aluno teve como resultado Suficiente; 7 obtiveram Bom e 12 Muito Bom (quase o dobro das crianças comparativamente à primeira ficha de avaliação). Penso ser crucial referir que a professora orientadora aplicou à turma as fichas de avaliação disponíveis no livro do professor do manual do aluno, não tendo sido feita nenhuma alteração ou adaptação às mesmas. Como tal, posso aqui concluir que o método e atividades por mim aplicadas transmitiram com sucesso os conteúdos previstos, sendo esta uma evidência de que as crianças realizaram aprendizagens efetivas da língua inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei este projeto com uma enorme curiosidade em aplicar o método Montessori em sala de aula e, com isso, ter a oportunidade de ver se o mesmo contribuiria ou não para a aprendizagem efetiva da Língua Inglesa. Para além disso, tinha também muita expectativa relativamente às atividades e materiais utilizados, no sentido de perceber se seriam ou não do agrado das crianças, se com eles as conseguiria ter ou não motivadas para a aprendizagem e focadas nas atividades que iriam decorrer.

Ao longo desta caminhada, tive como intenção contribuir, através da implementação do meu projeto, para que os meus alunos experienciassem vivências de aprendizagens significativas, interessantes, motivadoras e ao mesmo tempo desafiadoras. Neste sentido, penso que esta minha intenção foi cumprida. Com efeito, pude observar que é possível transmitir os conteúdos com sucesso através de propostas de atividades que visem as características e os interesses das crianças.

As principais dificuldades sentidas ao longo da formação resultaram de alguma dificuldade em conciliar a minha vida profissional e familiar com todos os afazeres, não só do estágio, mas também do mestrado em si. Apesar de me ser difícil gerir tempo, acabei sempre por conseguir cumprir com todos os meus deveres. Relativamente à minha prática pedagógica, a minha maior dificuldade no início foi em pensar em propostas de atividades para a minha turma que permitissem que todos estivessem a trabalhar em simultâneo. Esta minha dificuldade prende-se com o facto de que, na academia gerida por mim, as turmas vão até aos 10 alunos, o que permite a realização de uma série de atividades, que para funcionarem numa turma com o dobro dos alunos, tem de se repensadas.

Considero todo este meu percurso rico não só em experiências de enriquecimento profissional, mas também a nível pessoal, onde tive oportunidade de me debruçar mais e estudar sobre o método Montessori, onde tive um prazer enorme em trabalhar com pessoas que sempre se disponibilizaram para me ajudar e um grupo de crianças que foram excelentes, às quais agradeço por me terem recebido tão afetuamente.

REFERÊNCIAS

- Alonso, L., Roldão, M. D. C., & Vieira, F. (2006). *Construir a competência de aprender a aprender: percurso de um projecto CCAA*. In A. Moreira, J.A Pacheco, S. Cardoso & A. Silva (Orgs.), Actas do VII Colóquio sobre Questões curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro) Globalização e (des) igualdades: os desafios curriculares. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, (pp. 3105-3118).
- Babini, V. (2000). Science, feminism and education: The early work of Maria Montessori. *History Workshop Journal*, 49(1), 44-67.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. & Mourão, S. (2005). *Programa de generalização do Inglês no 1º CEB. Orientações programáticas. Materiais para o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bravo, C., Cravo, A. & Duarte, E. (2015a). *Metas curriculares de Inglês – Ensino básico 1.º ciclo: Cadernos de Apoio*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bravo, C., Cravo, A. & Duarte, E. (2015b). *Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Burns, A. (2009). *Action research in second language teacher education*. The Cambridge guide to second language teacher education, 289-297.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Cooper, H. M. (2003). *Summer learning loss: The problem and some solutions*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Davies, A. (2007). *Storytelling in the classroom: Enhancing oral and traditional skills for teachers*. London: Paul Chapman Publishing.
- Direção Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, A. M. (2006). *A Investigação-ação como metodologia*. In Projecto SER MAIS Educação para a Sexualidade Online, 1-11, Disponível em http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TE
- Fernández, S. (1999). *Aprender como juego. Juegos para aprender español*. Carabela: Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE, Segunda etapa, 41, 7-22, Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A..
- Galvão, J. R., Martins, P. G., & Gomes, M. R. (2000, December). *Modeling reality with simulation games for a cooperative learning*. In: Proceedings of the 2000 Winter Simulation Conference (Cat. No. 00CH37165) (Vol. 2, pp. 1692-1698). San Diego: Society for Modeling and Simulation International.
- Gregório, C., Perdigão, R. & Casas-Novas, T. (2014). *Relatório Técnico – Integração do Ensino da Língua Inglesa no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: CNE

Kontra, C., Lyons, D. J., Fischer, S. M., & Beilock, S. L. (2015). Physical experience enhances science learning. *Psychological science*, 26(6), 737-749.

Larson, R. W., & Richards, M. H. (1991). Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students. *American journal of education*, 99(4), 418-443.

Montessori, M., & da Matta, L. H. (1990). *A criança*. Lisboa: Portugália Editora.

Montessori, M. (1987). *Mente absorvente*. Rio de Janeiro: Nordica.

Montessori, M. (1976). *From Childhood to Adolescence*. 2nd ed. New York: Schocken.

Murray, A. K. (2005). *Identifying challenges to the future of public Montessori elementary schools* (Doctoral dissertation, University of Kansas). Lawrence, Kansas

Navajas, P. F., & Blanco, O. D. G. P. (2017). Neurociência e os cinco sentidos na educação. *Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar*, 1(1), 361-368.

Noddings, N. (2013). Standardized curriculum and loss of creativity. *Theory into Practice*, 52(3), 210-215.

Pereira, M. A. S. (2011). *Prática de ensino supervisionada em ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico*: Relatório de Mestrado apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança. Bragança, Instituto Politécnico de Bragança.

Wright, A. (1995). *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press.


Legislação referenciada













Despacho n.º. 14753/2005, 5 de julho 2005

ANEXOS

Anexo 1: Questionário Inicial

Teach me about you

- Gostas de aprender Inglês? 
- Completa a seguinte frase:
Aprender Inglês é _____
- Como te sentes na aula de Inglês?

- O que é que mais gostas de fazer na aula de Inglês?
 - Ler 
 - Escrever 
 - Falar 
 - Ouvir 
- Aprendeste Inglês?
 - No pré-escolar 
 - No 1º ano 
 - No 2º ano 
- Gostas de ouvir ou ler histórias em Português? 
- Gostas de ouvir ou ler histórias em Inglês? 
- Gostas de brincar com plasticinas, puzzles, blocos em madeira? 
- Gostas de participar em jogos de grupo? 
- Como te sentes quando erras? 



Anexo 2: Primeira Sequência Didática de apresentação do projeto: *It's ok to make mistakes!*

DIDACTIC SEQUENCE						
School	Escola Básica		Teacher	Ana Dantas	Class	3º A
Unit (if applicable)				Lesson/s Date/s	Lesson 1: 14/05/2019 Lesson 2: 15/05/2019	
Theme/Title	It's okay to make mistakes!					
Project objectives (if applicable)	Understand attitudes and perceptions of the children regarding the English language learning experience Promote the competence of autonomy, creativity and self-instruction by using a story Promote children's participation in their own learning process by using cooperative games or activities Assess the potential of storytelling					
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other		
	You just have to try! It's ok to make mistakes!	Story's vocabulary: Spill your milk; clean it up; discover something new; answer; asking questions; get upset; cheer on; fall down; get back up; wear different socks; try it; forget your umbrella; meet someone new; change your mind; different time; get mixed up; ask for help; clumsy; invent a new move; get dirty; a bubble bath; lots of fun; to be shy; be quiet; good listener; colour outside the lines; follow your own path.	Using authentic stories Valuing risk taking			
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC) <i>(Nota: Estes descritores foram retirados do document: "Collated Representative Samples of descriptors of language competences developed for young learners"; volume 1: Ages 7-10, Council of Europe, 2018 Edition)</i>		Learning Competences (LC)			
	CC1: Expressing knowledge, preferences, feelings, opinions CC2: Developing new vocabulary CC4: Recording information CC5: Understanding a story CC6: Listening for general understanding		LC1: Activating previous knowledge LC2: Memorising LC4: Developing cooperative learning LC8: Searching for information LC9: Reflecting on language learning			

	CC7: Reading information CC9: Developing social skills of interaction and turn-taking	
Evaluation (if applicable)	Initial questionnaire "Teach me about you" Discussion with the students Observation of children's engagement in tasks Traffic Lights activity Self-evaluation	

Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	<p align="center">1st lesson</p> <p align="center">1- Teach me about you</p> <p>The teacher hands out a questionnaire to the children in order to understand their attitudes and perceptions regarding the English language learning experience. The teacher gives them time to answer the questions and when they finish, the teacher collects the questionnaires.</p> <p>The teacher explains to the students that she wants to find out more information about the last question "Como te sentes quando erras?" and asks them how they feel when they make a mistake.</p> <p>The teacher shares with the children (in Portuguese) that sometimes she makes mistakes too, like for example: I forgot to take attendance; I spelled a word incorrectly; I wore my shirt inside out to school; I called a student by the wrong name!</p> <p>The children will see that their teacher makes mistakes and it is okay.</p>	1		Handouts (questionnaire: Teach me about you)	25'
	<p align="center">2. Soar</p> <p>The teacher initiates a discussion (in Portuguese) by asking the following questions: What happens if you give up after you make a mistake? What do you do when you are faced with a difficult task?</p> <p>The teacher shows them a 6 minute video "Soar": http://www.teachingideas.co.uk/video/soar</p> <p>The teacher shifts the discussion by asking the following questions: What happens when you try something new? Do you learn from your mistakes?</p> <p>To finish the activity the teacher asks students if they can guess the meaning of the video's title: "Soar".</p>	1		Computer Projector	15'
	<p align="center">3. Let's celebrate the mistake!</p> <p>The teacher encourages the students to just try and says: It's ok to make mistakes!</p>	4 9	1 2 4		15'

	<p>The students play a group game. Each child has to say a word in English. Each time that one child repeats a word or each time a child hesitates for a few seconds the teacher encourages the children to give a big applause and say to their friend: It's ok to make mistakes!</p>				
	<p>4. Traffic lights</p> <p>The teacher hands out an envelope to each child with three traffic lights: a red, a yellow and a green one.</p> <p>The teacher explains them that she is going to ask them two different questions and that they are going to hold up the one that expresses better their feelings:</p> <p>Question 1: Did you like the lesson? Red = I didn't like the lesson Yellow= The lesson was okay Green = I loved the lesson today</p> <p>Question 2: How did you feel in this lesson? Red= I was bored Yellow= I was calm and relaxed Green= I was excited</p> <p>The teacher writes down how many red, yellow and green traffic lights were shown and collects the traffic lights so she can use them again.</p> <p>The teacher asks them if they think that this English lesson is going to help them to not to be afraid of making mistakes.</p>	1		Card traffic lights	5'
	<p>2nd lesson</p> <p>1. Let's talk about yourselves</p> <p>The teachers shows children the result of the questionnaire "Teach me about you".</p> <p>The teacher tells them that today they are going to listen to a story.</p>	1		Computer Projector	5'
	<p>2. It'll all be okay in the end</p> <p>The teachers shows them the book cover "It's ok to make mistakes" and asks them if they can guess what the story is about.</p> <p>The teacher tells them the story.</p> <p>The teacher shows them a video: https://www.youtube.com/watch?v=q3UzJ-qEmYU with the story and pauses it at the end of each page and asks to each child to read a sentence aloud. She explains the meaning of the sentences by using mimic and pointing to the pictures.</p>	2 5 6 7	2 4	Book: "It's Ok to Make Mistakes" by Todd Parr Computer Projector	20'
	<p>3. Let's share ideas!</p> <p>The teacher asks them if they liked the story or not and why. The teacher also asks them if they have learnt</p>	1			5'

	something new.				
	<p>4. Uh-Oh moment</p> <p>The teacher exemplifies how to play “Simons says game” by giving an example: Simon says... it’s ok to get upset and mimes the sentence to the students.</p> <p>The teacher says some sentences that are on the book and the children mime them.</p> <p>The teacher hands out a worksheet where the children match the vocabulary with the corresponding picture.</p>	9 2 4 6 7	2 4 8	Uh-Oh moment Worksheet	20'
	<p>5. Let’s reflect</p> <p>The teacher hands out a self-assessment worksheet to the children and asks them to answer the questions.</p>	1	9	Self-assessment worksheet	10'

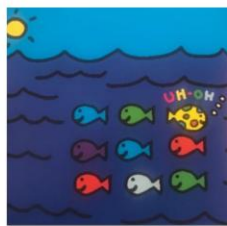
Anexo 3: Ficha de trabalho: *It's ok to make mistakes!*

UH - OH

IT'S OKAY TO MAKE MISTAKES

1. Match the sentences with the pictures.

It's okay if you spill your milk.



It's okay to not know the answer.



It's

okay to get upset.



It's okay to fall down.



It's

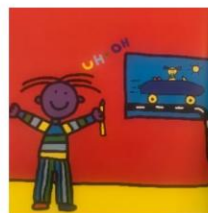
okay to wear two different socks.








It's okay to forget your umbrella.



It's okay to get dirty.



1. Read, match and write the letters.

<p>TO CLEAN IT UP</p>	<input type="checkbox"/>		
<p>TO ASK QUESTIONS</p>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
<p>TO HAVE A BUBBLE BATH</p>	<input type="checkbox"/>		
<p>TO CHEER YOU ON</p>	<input type="checkbox"/>	<p>TO GET BACK UP</p>	<input type="checkbox"/>
<p>TO TRY IT TOO</p>	<input type="checkbox"/>		
<p>TO MEET SOMEONE NEW</p>	<input type="checkbox"/>		

Anexo 4: Ficha de autoavaliação da primeira sequência didática de apresentação do projeto

IT'S OKAY TO MAKE MISTAKES

LET'S REFLECT!



Put a tick in one of the boxes

	SIM	UH-OH
<i>Gostei da história "Soar".</i>		
<i>Gostei da história "It's okay to make mistakes".</i>		
<i>Aprendi palavras novas em Inglês.</i>		
<i>Gostei das atividades em grupo.</i>		
<i>Vou ter menos medo de cometer erros na aula.</i>		
<i>Aprendi que com os erros também aprendemos.</i>		
<i>Diverti-me nestas duas aulas ao mesmo tempo que aprendi Inglês.</i>		

Escreve algo mais que queiras dizer à professora sobre estas duas aulas:

Anexo 5: Segunda Sequência Didática: *Let's protect the planet!*

DIDACTIC SEQUENCE						
School	Escola Básica		Teacher	Ana Dantas	Class	4º A
Unit (if applicable)	Unit 1: Let's protect the planet!		Lesson/s Date/s	Lesson 1: 11/11/2019 Lesson 2: 13/11/2019 Lesson 3: 18/11/2019		
Theme/Title	Live Green Save Green					
Project objectives (if applicable)	<p>Understand attitudes and perceptions of the children regarding the English language learning experience</p> <p>Promote the competence of autonomy, creativity and self-education by using a story</p> <p>Promote the competence of learn how to learn by using multi-sensorial activities and self-correcting material</p> <p>Promote children's participation in their own learning process by using cooperative games or activities</p> <p>Assess the potential of storytelling</p>					
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other		
	<p>Unit 1 (Recycling): I can.../ I can't...; I can put...; There is.../ There are...</p> <p>Unit 1 (Telling the time): What time is it? It's (one) o'clock; It's half past (seven).</p> <p>Story: I (use both sides of the paper) and (bring my own bags to the market) because... (I love the trees)</p>	<p>Unit 1 Vocabulary (Recycling): Recycle batteries, recycle paper, collect bottle caps, pick up litter, plant a tree, switch off the lights, turn off the tap; blue bin, yellow bin, green bin, red bin, bin.</p> <p>Song's vocabulary: Reduce, Reuse, Recycle, Numbers</p> <p>Story's vocabulary: Both sides of the paper, bring my own bags, love the trees, the owls, turn off the faucet, brush my teeth, use less water, love the fish, the oceans, take the school bus, ride my bike, love the stars, sparkle, plate, save my leftovers, grow, enough food, turn off the lights, shut the refrigerator, save energy, polar bears, snowmen, recycle</p>	<p>Using an authentic story</p> <p>Using an authentic song</p>			

	glass, aluminum, paper, plastic, walk barefoot, move to Mars, help take care, be happy and healthy. Unit 1 Vocabulary (Telling the time): Numbers: 1 to 12		
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)	Learning Competences (LC)	
	CC1: Saying what there is in the classroom CC2: Writing simple phrases and sentences CC3: Singing a simple song CC4: Understanding the main point(s) from a song CC5: Understanding a number of familiar words and recognise key information CC6: Expressing knowledge, preferences, feelings, opinions CC7: Acquiring new vocabulary CC8: Understanding a short story CC9: Filling in the missing words in a short text CC10: Interacting in a simple way with others CC11: Developing grammatical awareness CC12: Producing simple mainly isolated phrases	LC1: Activating previous knowledge LC2: Developing cooperative learning. LC3: Searching for information. LC4: Reflecting on language learning	
Evaluation (if applicable)	Observation of children's engagement in tasks Traffic Lights activity Self-assessment Teacher's assessment of writing and speaking production		

Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	<p align="center">1st lesson</p> <p align="center">1. The wasteful classroom – Let's talk about it</p> <p>The teacher sets up an environmentally wasteful classroom (for example, plastic containers and old magazines on the floor, all the lights turned on, etc).</p> <p>The teacher invites children to look around and asks them: "What's wrong in our classroom?". The teacher helps them make a list of the problems they find (e.g., There are plastic containers on the floor). The teacher also asks them what the solutions are (We can put paper in the blue bin).</p>	1 12	1	Plastic containers Paper Old magazines Etc	15'
	<p align="center">2. The wasteful classroom – Let's write about it</p> <p>The teacher asks the children to look around once again and reflect.</p>	2	1	Handouts (worksheet: the wasteful classroom)	20'

	<p>The teacher handouts a worksheet and the children write a few sentences according to what is wrong in the classroom and the corresponding solutions.</p> <p>The teacher collects the worksheets for assessment.</p>				
	<p>3. The wasteful classroom – Let's recycle</p> <p>The children pick up the litter and put them in the correct bins.</p>			Bins	5'
	<p>4. The 3 R's</p> <p>In order to prepare the children to the story the teacher assesses prior knowledge concerning the 3 R's – reduce, reuse and recycle by asking them "What is recycling?" and "Why is recycling important?".</p> <p>The teacher plays the video featuring the "The 3 R's" song by Jack Johnson and encourage children to join in the chorus: "You've got to learn to reduce, reuse, recycle". https://www.youtube.com/watch?v=U6lbRSRe8MQ</p> <p><u>The teacher handouts a worksheet and the children do a fill in the gaps exercise in pairs.</u></p> <p>The teacher projects on the board the answers and the children correct the exercise.</p>	3 4 5 9	1 2 3	Computer Projector Handouts: (worksheet: the 3 R's) (Worksheet: the 3 R's – Answer Key)	15'
	<p>5. Traffic lights</p> <p>The teacher hands out an envelope to each child with three traffic lights: a red, a yellow and a green one.</p> <p>The teacher explains to them that she is going to ask them two different questions and that they are going to hold up the one that better expresses their feelings:</p> <p>Question 1: Did you like the lesson? Red = I didn't like the lesson Yellow= The lesson was okay Green = I loved the lesson today</p> <p>Question 2: How did you feel in this lesson? Red= I was bored Yellow= I was calm and relaxed Green= I was excited</p> <p>The teacher writes down how many red, yellow and green traffic lights were shown and collects the traffic lights so she can use them again.</p>	6	4	Card traffic lights	5'
	<p>2nd lesson</p> <p>1. The 3 R's</p> <p>The teacher plays the video featuring the "The 3 R's" song</p>	3	1	Computer Projector	5'

	by Jack Johnson and encourages children to join in the chorus: "You 've got to learn to reduce, reuse, recycle". https://www.youtube.com/watch?v=U6IbRSRe8MQ				
	2. The Earth Book The teacher shows the front cover of "The Earth Book" and asks the children what they see (a drawing of the Earth with a heart in the centre). The teacher explains that the book helps us learn how adults and children can help save the Earth by "going green". The teacher asks them to say examples of "going green".	12	1	The Earth Book by Todd Parr	5'
	3. Reading the story The teacher tells them that today they are going to listen to the story. The teacher reads the story. The teacher shows them a video and stops it when appropriate to explore illustrations, address comments, clarify and guide student's understanding of the story. https://www.youtube.com/watch?v=lpEc5nHgO2c Questions might include: Do you turn off the water when you brush your teeth? Do you switch off the lights when you leave a room? Do you reuse different materials (for example, using the back of a used piece of drawing paper to draw another picture)? What can you recycle? Do you recycle glass, metals, plastic containers and papers? How can you save energy?	5 7 8 12	2	The Earth Book Computer Projector	20'
	4. Why we should recycle The teacher handouts a worksheet where children must match some pictures of the story in pairs. After correcting the exercise with the class, the teacher asks them to match the pictures with the correct sentences. The children check their answers in pairs. The teacher projects the answers on the board and children correct the exercise.	5 7 11	2 3	Handouts: (worksheet: why should we recycle) (worksheet: why should we recycle – Answer Key) Computer Projector	10'
	5. Recycle: Let's talk about it The teacher sticks on the board word cards, asks children to read them aloud, and encourages them to use the word in a sentence. Then she writes the sentence on the board.	12	2	Word cards Bostick	5'
	6. Recycle: Let's write about it The teacher handouts a worksheet with the same list of words. Children must select three words and use them in a sentence. The teacher collects the worksheets for assessment.	2		Handout: (Worksheet: Recycle - Let's write about it)	10'
	7. Traffic lights The teacher hands out an envelope to each child with three	6	4	Card traffic lights	5'

	<p>traffic lights: a red, a yellow and a green one.</p> <p>The teacher explains to them that she is going to ask them two different questions and that they are going to hold up the one that better expresses their feelings:</p> <p>Question 1: Did you like the lesson? Red = I didn't like the lesson Yellow= The lesson was okay Green = I loved the lesson today</p> <p>Question 2: How did you feel in this lesson? Red= I was bored Yellow= I was calm and relaxed Green= I was excited</p> <p>The teacher writes down how many red, yellow and green traffic lights were shown and collects the traffic lights so she can use them again.</p>				
	<p style="text-align: center;">3rd Lesson</p> <p>1. What time is it?</p> <p>The teacher shows a clock and asks children "What time is it?". The teacher changes the time a few times so children can practise telling the time.</p>	11 12	1	A clock	10'
	<p>2. What time is it? – Let's talk about it</p> <p>The teacher handouts a clock to each pair of children and tells the time (e.g. "It's ten o'clock"). By using play-doh, the children make the corresponding clock hands.</p> <p>Children do the same exercise in pairs, for e.g.:</p> <p>Child 1: What time is it? Child 2: It's half past two Child 1: Makes the corresponding clock hands</p>	10 11 12	2	Printed Clocks Play-Doh	20'
	<p>3. Let's sing!</p> <p>In order to make groups of four the teacher gives each child a telling the time mini clock card. Children must find which children have the same card and sit down next to each other.</p> <p>The teacher asks them to write a rap by using the unit vocabulary: recycling and the time. The teacher writes on the board the first sentence of the rap: "What time is it? What time is it? It's eight o'clock. Switch off the lights. Tick, tock, tick, tock."</p> <p>When they finish each group presents its rap to the class.</p>	2 3 10 12	1 2 3	Telling the time clock mini cards	20'
	<p>4. Let's reflect</p> <p>The teacher hands out a self-assessment worksheet to the children and asks them to answer the questions.</p>	1	4	Self-assessment worksheet	10'

Anexo 6: Ficha de trabalho: *The 3 R's song*

1. Listen to the song. Fill in the gaps.

NUMBER	TWENTY FOUR	TRASH	NUMBER	R'S	REDUCE	RECYCLE	
RECYCLE	BROTHER	RECYCLE	REDUCE	REDUCE	ALPHABET	REDUCE	EIGHTEEN
RECYCLE	TWELVE	THREE	RECYCLE	BAGS	THIRTY SIX	SISTER'S	RECYCLE

The 3 R's Jack Johnson

Three, it's a magic _____
Yes it is, it's a magic _____

Because two times _____ is six
three times six is eighteen

And the eighteenth letter in the _____
is
"R"

We've got three _____
We're gonna talk about today
We've got learn to

Chorus

_____, Reuse _____
_____, Reuse _____
_____, Reuse _____
_____, Reuse _____

If you're going to the market to buy some
juice
You gotta bring your own _____
And you learn to reduce your waste
We gotta learn to reduce

And if your _____ or your _____
Got some cool clothes
You can try them on

Before you buy some over those
Re-use
We gotta learn to re-use

And if the first two R's don't work out
And if you gotta make some _____
Well don't throw it out

_____ We gotta learn to _____

Chorus

Because three, it's a magic number
Yes it is, it's a magic...Number

three
three
three
three
three six, nine, _____, fifteen
three
eighteen, twenty one, _____, twenty
seven
three
thirty, thirty three, _____
three
thirty three, thirty, twenty seven
three
twenty four, twenty one, _____
three
fifteen, twelve, nine, six and
three
it's a magic number



Anexo 7: Ficha de autoavaliação da segunda sequência didática

LET'S PROTECT THE PLANET

LET'S REFLECT!



Put a tick in one of the boxes

	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS
Consegui falar e escrever sobre o material reciclável que estava espalhado na sala de aula.			
Consegui perceber qual era o tema da música "The 3 R's".			
Consegui fazer o exercício de audição relacionado com a música (preencher as palavras em falta).			
Consegui perceber a história "The Earth Book".			
Gostei de trabalhar a pares e em grupo.			
Gostei de escrever um rap com os meus colegas.			
Aprendi palavras novas em inglês.			
Já consigo utilizar I can... / I can't... / There is... / There are... quando digo ou escrevo frases em inglês.			
Já sei dizer as horas em inglês.			
A partir de agora vou reciclar mais.			
Diverti-me nestas três aulas a aprender Inglês.			

Escreve algo mais que queiras dizer à professora sobre estas duas aulas:

Anexo 8: Terceira Sequência Didática: *Let's visit the zoo!*

DIDACTIC SEQUENCE						
School	Escola Básica		Teacher	Ana Dantas	Class	4º A
Unit (if applicable)	Unit 2: Let's visit the zoo!		Lesson/s Date/s	Lesson 1: 27/11/2019 Lesson 2: 02/12/2019 Lesson 3: 04/12/2019		
Theme/Title	Dear Zoo					
Project objectives (if applicable)	Understand attitudes and perceptions of the children regarding the English language learning experience Promote the competence of autonomy, creativity and self-education by using a story Promote the competence of learn how to learn by using multi-sensorial activities and self-correcting material Promote children's participation in their own learning process by using cooperative games or activities Assess the potential of storytelling					
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other		
	Unit 1: It's a../an... It can/ It can't run, jump, climb, crawl, stomp, sing, walk. Story: He was too.... I sent him back...	Unit 2 Vocubular: A chicken, a rooster, a duck, a goat, a turkey, a horse a pig, a sheep, a cow, a donkey, a crocodile, a dolphin, a giraffe, a hippo, a monkey, a tiger, a bear, a lion, an elephant, an owl. Story's vocabulary: A pet, a lion, a giraffe, a camel, an elephant, a monkey, a snake, a frog, a puppy, too fierce, too tall, too grumpy, too big, too naughty, too scary, too jumpy, just perfect	Using an authentic story			
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)			
	CC1: Understanding a number of familiar words and recognise key information CC2: Acquiring new vocabulary CC3: Expressing knowledge, preferences, feelings, opinions CC4: Producing simple mainly isolated phrases		LC1: Activating previous knowledge LC2: Developing cooperative learning. LC3: Searching for information. LC4: Reflecting on language learning			

	CC5: Developing grammatical awareness CC6: Understanding a short story CC7: Interacting in a simple way with others	
Evaluation (if applicable)	Observation of children's engagement in tasks Traffic Lights activity Self-assessment Teacher's assessment of writing and speaking production	

Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	1st lesson				
	<p>1. Farm animals – Sounds fun</p> <p>The teacher projects pictures of farm animals on the board and the children say their names. Then, the teacher plays animals sounds and the children guess which animal it is.</p>	1	1	Power Point: Farm animals – images Sound animals File Computer Projector	20'
	<p>2. Farm animals – Words fun</p> <p>The teacher projects again the pictures of farm animals but this time with the corresponding vocabulary on the board and the children read them aloud. The teacher helps them pronounce the words correctly.</p> <p>The teacher divides the class in groups of four and gives each group a wood alphabet. Then, the teacher projects pictures of farm animals again and by using the wood alphabet they try to write the animal's name correctly. In order to correct this exercise, the teacher projects on the board the correct words.</p>	2		Power Point: Farm animals + words Wood alphabets Computer Projector	25'
	<p>3. Farm animals – Let's write about it</p> <p>The teacher hands out a worksheet where the children write the corresponding animal's name. The teacher gives them the letters they need to write each animal's name.</p> <p>The teacher collects the worksheets for assessment.</p>	2	3	Worksheet: Farm animals	10'
	<p>4. Traffic lights</p> <p>The teacher hands out an envelope to each child with three traffic lights: a red, a yellow and a green one.</p> <p>The teacher explains to them that she is going to ask them two different questions and that they are going to hold up the one that better expresses their feelings:</p> <p>Question 1: Did you like the lesson? Red = I didn't like the lesson Yellow= The lesson was okay Green = I loved the lesson today</p> <p>Question 2: How did you feel in this lesson? Red= I was bored Yellow= I was calm and relaxed</p>	3	4	Traffic Lights	5'

	Green= I was excited				
	The teacher writes down how many red, yellow and green traffic lights were shown and collects the traffic lights so she can use them again.				
	<p style="text-align: center;">2nd lesson</p> <p>1. Zoo animals – Let’s talk about it</p> <p>In order to introduce the zoo animals the teacher asks a few questions to the children, like for example: Have you ever been to a zoo? Did you like it? What animals can you see there? What is your favourite zoo animal?</p> <p>The teacher brainstorms a list of animals.</p>	2			10'
	<p>2. Dear Zoo Book</p> <p>The teacher shows the front cover of “Dear Zoo” and asks the children what they see.</p> <p>The teacher tells them that today they are going to listen to the story. The teacher reads the story.</p> <p>The teacher shows them a video and stops it when appropriate to explore illustrations, address comments, clarify and guide student’s understanding of the story.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=glSomYasZBA</p>	4 6	1	Dear Zoo Book by Rod Campbell	20'
	<p>3. Sleeping Animals</p> <p>The children play Sleeping Animals. The teacher explains that they are going to pretend that they are fast asleep.</p> <p>While the children are quiet, the teacher tells them that when the music starts and they wake up, they will be fierce lions or naughty monkeys. The teacher turns the music on for half a minute and when the teacher turns the music off they all pretend again that they are fast asleep and ready to be turned into another animal.</p>	5	2	Computer Dear Zoo song – File	10'
	<p>4. Zoo animals – Let’s write about it!</p> <p>The teacher handouts a worksheet where the children must label the pictures and then match the animals with the corresponding adjective. When they finish, they can check in pairs and the teacher corrects the exercise with the class.</p>	1 5	2 3	Worksheet: Zoo animals	15'
	<p>5. Traffic lights</p> <p>The teacher hands out an envelope to each child with three traffic lights: a red, a yellow and a green one.</p> <p>The teacher explains to them that she is going to ask them two different questions and that they are going to hold up the one that better expresses their feelings:</p>	3	4	Card traffic lights	5'

	<p>Question 1: Did you like the lesson? Red = I didn't like the lesson Yellow= The lesson was okay Green = I loved the lesson today</p> <p>Question 2: How did you feel in this lesson? Red= I was bored Yellow= I was calm and relaxed Green= I was excited</p> <p>The teacher writes down how many red, yellow and green traffic lights were shown and collects the traffic lights so she can use them again.</p>				
	<p>3rd Lesson</p> <p>1. Revise the vocabulary from the story</p> <p>The teacher elicits the vocabulary from the Dear Zoo Book by quickly showing the book again.</p>	1	1	Dear Zoo Book	10'
	<p>2. Plastic animals</p> <p>The teacher introduces 4 new animals (crocodile, hippo, tiger, bear) by bringing to the class plastic animals. The teacher shows the plastic animals and teaches their names.</p>	2		Plastic animals	10'
	<p>3. Show and tell</p> <p>The teacher revises some verbs by using mimic: run, jump, climb, crawl, stomp, sing, walk.</p> <p>The teacher says for example: "The monkey can climb" and the children mime the action.</p> <p>The teacher gives to each child a worksheet with the Animals Word Bank, containing all the animals they have learnt.</p> <p>The teacher asks them to write a text about their favourite animal. For example: My favourite animal is the monkey. It is brown and funny. Monkeys can climb trees, but they can't fly.</p> <p>The teacher invites some children to present their favourite animal to the class.</p> <p>The teacher collects the worksheets for assessment.</p>	4 5 7	2 3	Animals Word Bank Worksheet: My favourite animal	30'
	<p>4. Let's reflect</p> <p>The teacher hands out a self-assessment worksheet to the children and asks them to answer the questions.</p>	3	4	Self-assessment worksheet	10'

Anexo 9: Ficha de trabalho: *Farm animals*

Name: _____ Date: _____

1. Label the animals.



H	C	N	K	I	C	E



O	A	G	T



P	H	E	S	E



U	K	C	D



G	P	I



O	W	C

E L E P H A N T

G I R A F F E

L I O N

C A M E L

D O G

M O N K E Y

F R O G

S N A K E



It's a _____.



It's a _____.



It's a _____.



It's a _____.



It's a _____.



It's an _____.



It's a _____.

Anexo 10: Ficha de trabalho: *My favourite animal*

Name: _____ Date: _____

Example:

My favourite animal



My favourite animal is the monkey. It is brown and funny. Monkeys can climb trees, but they can't fly.

My favourite animal

Anexo 11: Ficha de autoavaliação da terceira sequência didática

LET'S VISIT THE ZOO!

LET'S REFLECT!



Put a tick in one of the boxes

	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS
Aprendi animais novos.			
Gostei de escrever palavras com os alfabetos em madeira.			
Consegui perceber a história "Dear Zoo".			
Aprendi adjetivos novos.			
Gostei dos jogos de mímica.			
Já consigo falar e escrever sobre o meu animal favorito.			
Diverti-me nestas três aulas a aprender Inglês.			

Escreve algo mais que queiras dizer à professora sobre estas três aulas:

Anexo 12: Quarta Sequência Didática: *Let's boogie!*

DIDACTIC SEQUENCE					
School	Escola Básica	Teacher	Ana Dantas	Class	4º A
Unit (if applicable)	Unit 3: Let's boogie!		Lesson/s Date/s	Lesson 1: 06/01/2020 Lesson 2: 08/01/2020 Lesson 3: 13/01/2020	
Theme/Title	Live Green Save Green				
Project objectives (if applicable)	Understand attitudes and perceptions of the children regarding the English language learning experience Promote the competence of learning how to learn by using multi-sensorial activities Promote children's participation in their own learning process by using cooperative games or activities				
Contents	Grammatical	Lexical	Cultural	Other	
	Unit 3: It has got/ I have got, big head, long legs, small body, two blue eyes.	Unit 3 Vocabulary: Fingers, shoulders, arms, foot, feet, head, hands, hips, legs, eyes, ears, head, a nose, a mouth, a neck, hair, a tummy, body, knees, toes, beard, moustache, bald, glasses. Adjectives: Long, short, big, small, curly, straight.			
Competences (knowledge, abilities, attitudes, values)	Communicative Competences (CC)		Learning Competences (LC)		
	CC1: Understanding a number of familiar words and recognise key information CC2: Acquiring new vocabulary CC3: Expressing knowledge, preferences, feelings, opinions CC4: Producing simple mainly isolated phrases CC5: Developing grammatical awareness CC6: Understanding a short song CC7: Interacting in a simple way with others		LC1: Activating previous knowledge LC2: Developing cooperative learning LC3: Searching for information LC4: Reflecting on language learning		
Evaluation (if applicable)	Observation of children's engagement in tasks Traffic Lights activity Self-assessment Teacher's assessment of writing and speaking production				

Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time)	Steps	CC	LC	Materials	Time
	<p align="center">1st lesson</p> <p>5. Body parts</p> <p>The teacher asks children if they can name parts of the body and brainstorms their answers on the board. The children copy the words to their notebooks.</p> <p>The teacher introduces parts of the body by teaching the song "Head, shoulder, knees and toes". The children listen to the song once while the teacher does the corresponding gestures. The teacher asks the children to stand up and touch the parts of their body with both hands in time with the song.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=D3Vpnkwjblc</p>	1 2 6	1	Notebooks Computer Projector	20'
	<p>6. Monster Maker</p> <p>Children work in pairs. The teacher gives each pair of children a blank paper and two dice. One of the die will be used to depict body parts and the other for numbers. 1= nose; 2= ears; 3= heads; 4= hands; 5= legs; 6= eyes. Children roll the dice. For example, the children get a 3 on the body parts die and 5 on the other die. The children must draw and colour a monster with 5 heads.</p>	1 7	2	Paper Dice Colouring Pencils	20'
	<p>7. Tell me about your monster</p> <p>The teacher invites some students to present their monster to class by using, for example, "It has got five blue heads".</p>	4 5 7	2		15'
	<p>2. Traffic lights</p> <p>The teacher hands out an envelope to each child with three traffic lights: a red, a yellow and a green one.</p> <p>The teacher explains to them that she is going to ask them two different questions and that they are going to hold up the one that better expresses their feelings:</p> <p>Question 1: Did you like the lesson? Red = I didn't like the lesson Yellow= The lesson was okay Green = I loved the lesson today</p> <p>Question 2: How did you feel in this lesson? Red= I was bored Yellow= I was calm and relaxed Green= I was excited</p> <p>The teacher writes down how many red, yellow and green traffic lights were shown and collects the traffic lights so she can use them again.</p>	3	4	Traffic Lights	5'
	<p align="center">2nd lesson</p> <p>1- React if it is false</p> <p>The teacher asks the children to stand up and sing the song from last lesson.</p> <p>When finished the teacher says a few sentences about her</p>	1 6		Computer Projector	15'

	body. If the sentence is false the children stand up, if it is true the children remain seated.				
	<p>2- Who am I?</p> <p>The teacher introduces more body words (neck, hair, body, arms, hands, tummy and legs) and some adjectives (long/ short/ curly/ straight hair/ big/small eyes, ears...) by using flashcards.</p> <p>Then, in groups of four, the children are going to build a person as they want. The teacher gives each group a bag full of different materials and together they must decide how the person is going to be.</p> <p>When they finish each group writes a text about the person they have created, and presents it to the class.</p>	2 4 5 7	2	Wool Buttons Straws Pasta Playdough Elastic bands Magazines Glue Scissors Bag Worksheet: Who am I?	40'
	<p>6. Traffic lights</p> <p>The teacher hands out an envelope to each child with three traffic lights: a red, a yellow and a green one.</p> <p>The teacher explains to them that she is going to ask them two different questions and that they are going to hold up the one that better expresses their feelings:</p> <p>Question 1: Did you like the lesson? Red = I didn't like the lesson Yellow= The lesson was okay Green = I loved the lesson today</p> <p>Question 2: How did you feel in this lesson? Red= I was bored Yellow= I was calm and relaxed Green= I was excited</p> <p>The teacher writes down how many red, yellow and green traffic lights were shown and collects the traffic lights so she can use them again.</p>	3	4	Card traffic lights	5'
	<p style="text-align: center;">3rd Lesson</p> <p>1. My body</p> <p>The teacher elicits all the vocabulary taught so far by using flashcards. The teacher sticks the flashcards on the board. Then the teacher asks the children to stick the corresponding word card to the flashcards. Then, the teacher introduces more vocabulary (beard, moustache, bald, glasses).</p>	1		Flashcards Wordcards Bostick	15'
	<p>2. Guess who</p> <p>The teacher explains that they are going to play the "guess who" game. The teacher projects an image with different people on the board and says that she is going to describe one of them. Children must guess which person the</p>	4 5 7	2	Worksheet: Guess who Computer Projector	15'


	<p>teacher is describing.</p> <p>Then, the teacher hands out the same worksheet and the children play the game in pairs. One of the children describes the person and the other must guess which one it is.</p>				
	<p>3. This is me...</p> <p>The teacher hands out a worksheet where the students must label the pictures and then they must write a text about themselves.</p> <p>The teacher collects the worksheets for assessment.</p>	4 5	3	Worksheet: This is me	20'
	<p>4. Let's reflect</p> <p>The teacher hands out a self-assessment worksheet to the children and asks them to answer the questions.</p>	3	4	Self-assessment worksheet	10'

Anexo 13: Ficha de trabalho: *This is me!*

Name: _____

Exercise 1 – Draw a line.

NOSE

HEAD		HAIR
EYES		SHOULDERS
NECK		EARS
ARMS		MOUTH
TUMMY		KNEES
HANDS		FINGERS
FEET		BODY

Exercise 2 - Describe yourself.

This is Me!

Example:

I have got black eyes and brown hair.

I have got long legs.

(...)



Anexo 14: Ficha de autoavaliação da quarta sequência didática

MY BODY!

LET'S REFLECT!



Put a tick in one of the boxes

	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS
Aprendi a nomear as partes do corpo humano em Inglês.			
Consegui perceber a música "Head, shoulder, knees and toes".			
Gostei de desenhar um monstro de acordo com os números dos dados.			
Consegui falar sobre o meu monstro.			
Gostei de construir uma pessoa com diferentes materiais (lã, botões, palhinhas, elásticos, etc).			
Gostei de jogar ao "Guess who".			
Gostei de trabalhar a pares e em grupo.			
Já consigo descrever-me fisicamente ("I have got...")			
Diverti-me nestas três aulas a aprender Inglês.			

Escreve algo mais que queiras dizer à professora sobre estas três aulas:

Anexo 15: Ficha de avaliação da intervenção: desenho final

Faz um desenho sobre as aulas que tivemos juntos. O que é que mais gostaste? O que é que gostaste menos?
No fim, justifica o teu desenho.

