



Universidade de  
Aveiro  
2020

**ALDA DE LA TORRE  
ALONSO**

**Desenvolvimento da competência plurilingue  
e canções em aulas de Inglês do 1.º Ciclo do  
Ensino Básico**





Universidade de Aveiro  
2020

**ALDA DE LA TORRE  
ALONSO**

**Desenvolvimento da competência plurilingue  
e canções em aulas de Inglês do 1.º Ciclo do  
Ensino Básico**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Isabel Andrade, Professora Catedrática do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.



Dedico este trabalho ao meu filho Duarte, ao meu marido Paulo e à *mi madre* Adela.



## **o júri**

Presidente

Professora Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões  
Professora Auxiliar em Regime Laboral, Universidade de Aveiro

Vogal - Arguente Principal

Doutora Susana Maria de Almeida Pinto  
Investigadora Doutorada (nível 1), Universidade de Aveiro

Vogal - Orientador

Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade  
Professora Catedrática, Universidade de Aveiro



## **agradecimentos**

A realização desde Relatório de Estágio não foi fácil pois, durante a mesma, houve acontecimentos na minha vida que me fizeram cair uma e outra vez. Mesmo assim, e com muito esforço, consegui escrevê-lo e gostaria de agradecer às pessoas que sempre me apoiaram e me deram forças para não desistir:

à professora orientadora, Doutora Ana Isabel Andrade, pois, mesmo com tempos de ausência da minha parte, sempre esteve lá para me animar a continuar;

à professora cooperante, Paula Reis, que me ajudou muito na realização do estágio, com ideias e palavras de alento;

aos professores do Seminário, Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões e Professor Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira, pois aprendi bastante com as suas palavras e conselhos;

à minha colega de díade, Clara Maria da Silva Pires, porque a nossa relação de colegas tornou-se uma verdadeira amizade da qual me orgulho, pois a Clara foi sempre generosa comigo;

às minhas colegas de Mestrado, Ana Paula da Mota e Liliana Relva, pois com elas passei inúmeras situações, boas e menos boas, que nos fizeram crescer;

e à minha família: o meu filho Duarte, o meu príncipe e tesouro, o meu marido Paulo, sempre tão paciente, e à minha mãe, que foi, é e será o meu modelo a seguir, para sempre.



**palavras-chave**

Competência plurilingue; ensino de inglês; primeiros anos de escolaridade; canções.

**resumo**

O presente trabalho, um Relatório sobre a Prática de Ensino de Inglês, apresenta o desenvolvimento de um Projeto de Investigação-Intervenção sobre o uso de canções e a competência plurilingue nos primeiros anos de escolaridade, nomeadamente nos 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os objetivos principais foram compreender como as canções podem desenvolver a Competência Plurilingue em aula de Inglês e identificar as atividades que permitem desenvolver o gosto pelas línguas e a sua aprendizagem.

Nesse sentido, foi desenvolvido um Projeto de Intervenção formado por cinco sessões nas quais foram trabalhados o léxico, por meio da realização de diferentes atividades e da audição de canções nas duas línguas alvo de estudo, e a importância da aprendizagem de línguas, em que foram recolhidos dados junto dos alunos, através da realização de vídeo-gravações, da resposta a inquéritos por questionário e da realização de uma ficha final de avaliação.

A análise de ditos dados revelou a importância das canções enquanto “sementes” que fazem crescer o interesse dos alunos para saber e aprender mais sobre outras línguas, bem como a existência de um vasto leque de atividades que permitem desenvolver o gosto pelas línguas e a sua aprendizagem, tais como a já referida audição de canções, a leitura de picturebooks e a realização de jogos e atividades lúdicas e dinâmicas.



**Keywords**

Plurilingual competence; teaching English; primary school; songs.

**abstract**

This study, an internship report about Teaching English, shows the development of an Investigation and Intervention Project about the use of songs and the plurilingual competence in English classes in primary school, specifically 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> years.

The main goals were to understand how songs can promote the plurilingual competence and identify the activities that allow the growth of interest in languages and their learning.

Therefore, we developed an Intervention Project made up by five lessons in which we trained the vocabulary, by doing different activities involving as many students as possible and listening to songs in both languages, and we also educated the students in the importance of learning languages. In the end, we collected some data by videotaping and having the students answer some inquiries and a final evaluation worksheet.

The subsequent data analysis showed, in the one hand, the relevance of songs as “seeds” that grow students’ interest in learning and getting to know more about other languages and, in the other hand, the existence of a great array of activities, such as the above-mentioned songs, the reading of picturebooks, the gamification and the execution of dynamic and fun activities.



|   |      |
|---|------|
| Índice  |      |
| Índice de figuras .....   | v    |
| Índice de gráficos.....   | v    |
| Índice de imagens .....   | vi   |
| Índice de quadros.....  | vii  |
| Índice de tabelas .....   | viii |
| Lista de abreviaturas .....   | viii |
| Introdução.....   | 10   |
| Capítulo 1- A competência plurilingue nos primeiros anos de escolaridade .....                      | 15   |
| 1.1. O ensino de línguas na Europa do século XXI .....  | 16   |
| 1.1.1. Diversidade linguística e cultural.....  | 16   |
| 1.1.2. Políticas linguísticas de Europa: promoção do plurilinguismo.....                            | 20   |
| 1.1.2.1. Documentos orientadores do ensino de línguas estrangeiras.....                             | 23   |
| 1.1.2.2. Multilinguismo, plurilinguismo e competência plurilingue.....                              | 27   |
| 1.2. O ensino de Língua Estrangeira nos primeiros anos de escolaridade.....                         | 32   |
| 1.2.1. Ensino de línguas em Portugal: Quadro legal.....   | 33   |
| 1.2.2. Importância e vantagens do ensino de línguas nos primeiros anos de escolaridade .....        | 34   |
| 1.2.3. Estratégias e atividades para o Ensino de Inglês LE nos primeiros anos de escolaridade ..... | 36   |
| 1.3. As canções no ensino de línguas .....  | 39   |
| 1.3.1. Vantagens e inconvenientes .....   | 39   |
| 1.3.2. Tipos de canções e estratégias para o seu uso.....   | 43   |
| Capítulo 2- O projeto de intervenção “Let’s celebrate school!” .....                                | 47   |
| 2.1. Enquadramento do estudo.....   | 48   |
| 2.1.1. Metodologia de investigação.....   | 48   |

|   |     |
|---|-----|
| 2.1.2. Questão e objetivos de investigação.....                                       | 50  |
| 2.2. Projeto de intervenção educativa .....   | 51  |
| 2.2.1. Caracterização do contexto de intervenção .....                                | 51  |
| 2.2.1.1. Caraterização da escola .....  | 51  |
| 2.2.1.2. Caraterização da turma .....   | 53  |
| 2.2.2. Inserção curricular da temática .....  | 56  |
| 2.2.3. Planificação e descrição das sessões do projeto de intervenção .....           | 57  |
| 2.2.3.1. Sessão I: Let's colour our school! .....                                     | 61  |
| 2.2.3.2. Sessão II: Let's trick or treat! .....                                       | 65  |
| 2.2.3.3. Sessão III: Let's celebrate important dates! .....                           | 67  |
| 2.2.3.4. Sessão IV: Let's celebrate my birthday! .....                                | 69  |
| 2.2.3.5. Sessão V: Let's celebrate Christmas! .....                                   | 72  |
| 2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....                                | 74  |
| 2.3.1. Inquérito por questionário. ....   | 76  |
| 2.3.2. Observação direta.....   | 77  |
| 2.3.3. Vídeo-gravação. ....   | 78  |
| 2.3.4. Grelha de observação da colega. ....   | 78  |
| 2.3.5. Reunião com professora orientadora, professora cooperante e colega de díade.79 |     |
| 2.3.6. Ficha de avaliação final.....  | 79  |
| Capítulo 3- Análise de dados e interpretação de resultados .....                      | 81  |
| 3.1. Definição das categorias e subcategorias de análise.....                         | 82  |
| 3.2. Análise dos dados e interpretação dos dados por categoria.....                   | 84  |
| 3.2.1. Categoria A. Domínio socio-afetivo. ....                                       | 84  |
| 3.2.1.1. Subcategoria A.1. Envolvimento.....  | 84  |
| 3.2.1.2. Subcategoria A2. Satisfação .....  | 101 |

|  |     |
|--|-----|
| 3.2.2. Categoria B. Domínio linguístico.....   | 104 |
| 3.2.2.1. Subcategoria B.1. Conhecimentos de léxico. ....                                     | 104 |
| 3.2.2.2. Subcategoria B.2. Conhecimentos sobre o papel e a importância das línguas.          | 108 |
| 3.3. Conclusão da discussão dos resultados.....  | 111 |
| 3.4. Limitações do estudo .....  | 113 |
| 3.5. Sugestões para futuros trabalhos.....   | 113 |
| Reflexão final .....   | 116 |
| Referências bibliográficas .....   | 122 |
| Anexos.....  | 131 |
| Anexo 1 – Planificação global anual da disciplina de Inglês da professora titular .....      | 132 |
| Anexo 2 – Biografia Linguística .....  | 133 |
| Anexo 3 – Planificação da 1.ª sessão de projeto.....   | 134 |
| Anexo 4 – Material de trabalho da 1ª sessão de projeto (flashcards cores e material escolar) | 138 |
| .....  |     |
| Anexo 5 – Ficha de trabalho da 1.ª sessão de projeto.....                                    | 139 |
| Anexo 6 – Canções da 1.ª sessão de projeto.....  | 140 |
| Anexo 7 – Autoavaliação da 1.ª sessão de projeto .....                                       | 141 |
| Anexo 8 – Planificação da 2.ª sessão de projeto.....   | 142 |
| Anexo 9 – Picturebook da 2ª sessão de projeto .....  | 146 |
| Anexo 10 – Material da 2ª sessão de projeto (flashcards).....                                | 147 |
| Anexo 11 – Canção da 2ª sessão de projeto .....  | 149 |
| Anexo 12 – Ficha de trabalho de casa da 2ª sessão de projeto .....                           | 150 |
| Anexo 13 – Autoavaliação da 2.ª sessão de projeto .....                                      | 151 |
| Anexo 14 – Planificação da 3.ª sessão de projeto.....  | 152 |
| Anexo 15 – Material da 3ª sessão de projeto (flashcards).....                                | 155 |

|   |     |
|---|-----|
| Anexo 16 – Ficha de trabalho da 3. <sup>a</sup> sessão de projeto.....            | 156 |
| Anexo 17 – Dominó da 3. <sup>a</sup> sessão de projeto .....                      | 157 |
| Anexo 18 – Autoavaliação da 3. <sup>a</sup> sessão de projeto .....               | 159 |
| Anexo 19 – Planificação da 4. <sup>a</sup> sessão de projeto.....                 | 160 |
| Anexo 20 – Canções da 4. <sup>a</sup> sessão de projeto.....                      | 164 |
| Anexo 21 – Material da 4. <sup>a</sup> sessão de projeto (flashcards).....        | 165 |
| Anexo 22 – Fichas de trabalho da 4. <sup>a</sup> sessão de projeto .....          | 166 |
| Anexo 23 – Convite de aniversário da 4. <sup>a</sup> sessão de projeto .....      | 167 |
| Anexo 24 – Autoavaliação da 4. <sup>a</sup> sessão de projeto .....               | 168 |
| Anexo 25 – Planificação da 5. <sup>a</sup> sessão de projeto.....                 | 169 |
| Anexo 26 – Canções da 5. <sup>a</sup> sessão de projeto.....                      | 172 |
| Anexo 27 – Ficha de trabalho da 5. <sup>a</sup> sessão de projeto.....            | 173 |
| Anexo 28 – Apresentação em Power Point da 5. <sup>a</sup> sessão de projeto ..... | 174 |
| Anexo 29 – Ficha de avaliação final do projeto .....                              | 175 |
| Anexo 30 – Autoavaliação da 5. <sup>a</sup> sessão de projeto .....               | 176 |
| Anexo 31 – Pedido de autorização para fotografar e gravar .....                   | 177 |
| Anexo 32 – Grelha de observação da 1. <sup>a</sup> sessão de projeto.....         | 178 |
| Anexo 33 – Grelha de observação da 2. <sup>a</sup> sessão de projeto.....         | 179 |
| Anexo 34 – Grelha de observação da 4. <sup>a</sup> sessão de projeto.....         | 180 |
| Anexo 35 – Grelha de observação da 5. <sup>a</sup> sessão de projeto.....         | 181 |
| Anexo 36 – Regras de transcrição de passagens das aulas.....                      | 182 |

## **Índice de figuras**

|   |    |
|---|----|
| Figura 1- Níveis Comuns de Referência (Conselho da Europa, 2001, p.48). .....                                       | 24 |
| Figura 2- Gráfico de competências (Trujillo, 2006, in Zuheros, 2008, p.11).....                                     | 25 |
| Figura 3- Conhecimentos estanques de línguas vs competência plurilingue (Verdía, n.d., in Zuheros, 2008, p.13)..... | 29 |
| Figura 4- Dimensões competência plurilingue (Andrade & Araújo e Sá et al. 2003, p.494) .....                        | 31 |
| Figura 5- Espiral de ciclos da investigação-ação (Latorre, 2003, p.32) .....  | 49 |

## **Índice de gráficos**

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 1- Distribuição de residentes em Portugal por nacionalidades (SEF, 2018, p.17). 19  |     |
| Gráfico 2- Relação entre a idade de aquisição da LE e a competência (Kuhl, 2011, p.38) 35   |     |
| Gráfico 3- Línguas que os alunos dizem conhecer.....  | 54  |
| Gráfico 4- Línguas que os alunos falam.....   | 54  |
| Gráfico 5- Línguas que os alunos dizem perceber .....   | 54  |
| Gráfico 6- Forma de contato com as línguas.....   | 54  |
| Gráfico 7- Línguas que os alunos gostavam de aprender.....  | 55  |
| Gráfico 8- Respostas à pergunta “Gostei da aula” dos inquiridos por questionário passados no fim da primeira sessão de projeto .....  | 103 |
| Gráfico 9- Respostas à pergunta “Gostei da aula” dos inquiridos por questionário passados no fim da segunda sessão de projeto .....   | 103 |
| Gráfico 10- Respostas à pergunta “Gostei da aula” dos inquiridos por questionário passados no fim da terceira sessão de projeto ..... | 103 |
| Gráfico 11- Respostas à pergunta “Gostei da aula” dos inquiridos por questionário passados no fim da quarta sessão de projeto .....   | 103 |
| Gráfico 12- Respostas à pergunta “Gostei da aula” dos inquiridos por questionário passados no fim da quinta sessão de projeto .....   | 103 |

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 13- Avaliação das respostas fornecidas pelos alunos à pergunta sobre “days of the week” na ficha de avaliação final .....  | 105 |
| Gráfico 14- Avaliação das respostas fornecidas pelos alunos à pergunta sobre “months of the year” na ficha de avaliação final..... | 105 |
| Gráfico 15- Avaliação das respostas fornecidas pelos alunos à pergunta sobre “school objects” na ficha de avaliação final .....    | 105 |
| Gráfico 16- Avaliação das respostas fornecidas pelos alunos à pergunta sobre “birthday party” na ficha de avaliação final .....    | 105 |
| Gráfico 17- Avaliação das respostas fornecidas pelos alunos à pergunta sobre “días de la semana” na ficha de avaliação final ..... | 106 |
| Gráfico 18- Avaliação das respostas fornecidas pelos alunos à pergunta sobre “colores” na ficha de avaliação final .....           | 106 |
| Gráfico 19- Avaliação das respostas fornecidas pelos alunos à pergunta sobre “cumpleaños” na ficha de avaliação final.....         | 106 |
| Gráfico 20- Avaliação das respostas fornecidas pelos alunos à pergunta sobre “Navidad” na ficha de avaliação final .....           | 106 |
| Gráfico 21- Classificação das respostas à pergunta aberta da ficha de avaliação final.....   | 110 |

## **Índice de imagens**

|   |    |
|---|----|
| Imagem 1- Fachada exterior da Escola.....                                       | 51 |
| Imagem 2- Biblioteca da Escola.....   | 52 |
| Imagem 3- Biblioteca da Escola.....   | 52 |
| Imagem 4- Jogo do flyswatter com o material escolar .....                       | 63 |
| Imagem 5- Jogo de consolidação de vocabulário de cores e material escolar ..... | 64 |
| Imagem 6- Aula lecionada junto com a colega de díade.....                       | 66 |
| Imagem 7- Jogo do flyswatter com o vocabulário dos dias da semana.....          | 68 |
| Imagem 8- Flashcards sobre festas de aniversário .....                          | 71 |

|   |     |
|---|-----|
| Imagem 9- Apresentação de vocabulário de Natal.....   | 73  |
| Imagem 10- Participação no jogo do mata-moscas .....  | 87  |
| Imagem 11- Atenção dos alunos às canções das cores em inglês e espanhol .....                               | 88  |
| Imagem 12- Deceção pela não participação no jogo do mata-moscas .....                                       | 88  |
| Imagem 13- Contentamento pelo Halloween .....   | 89  |
| Imagem 14- Vontade de participar no jogo do matching de Halloween.....                                      | 90  |
| Imagem 15- Nova planta da sala de aula.....   | 91  |
| Imagem 16- Vontade de participação no jogo do mata-moscas dos dias da semana .....                          | 92  |
| Imagem 17- Trabalho individual - resolução de um exercício .....  | 93  |
| Imagem 18- Palmas após canções de parabéns em inglês e espanhol.....  | 95  |
| Imagem 19- Alunos mostram flashcards, levantando as mãos.....   | 96  |
| Imagem 20- Instruções da professora estagiária para preparação do convite de aniversário .....              | 96  |
| Imagem 21- Demonstração de contentamento com a temática da aula.....  | 98  |
| Imagem 22- Escuta atenta de canções de Natal em inglês e espanhol .....                                     | 98  |
| Imagem 23- Alunos cantam as canções de Natal em inglês e espanhol.....                                      | 99  |
| Imagem 24- Explicação aos alunos sobre como terminar a Carta aos Reis Magos e fazer o inquérito final ..... | 100 |
| Imagem 25- Inquérito por questionário da aula de dia 13 de novembro de 2017 do aluno G.C.....               | 102 |
| Imagem 26- Festa de Natal da Escola Básica.....   | 112 |

## **Índice de quadros**

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1- Metas curriculares da disciplina de Inglês do 3.º ano a trabalhar no Projeto de Intervenção ..... | 60 |
| Quadro 2- Objetivos gerais do Projeto de Intervenção.....   | 60 |

## **Índice de tabelas**

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1- Aulas do projeto de intervenção Let's celebrate school! ..... | 58 |
| Tabela 2- Categorias e subcategorias do projeto de investigação .....   | 83 |

## **Lista de abreviaturas**

AEC Atividade de Enriquecimento Curricular

CARAP Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures  
Compétences et ressources

CEB Ciclo do Ensino Básico

CP Competência plurilingue

LE Língua Estrangeira

LM Língua materna

MAREP Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas

PEL Portefólio Europeu das Línguas

QECR Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

UE União Europeia



## **Introdução**

***Ohne Musik wäre das Leben ein Irrtum***, Friedrik Nietzsche

*(sem música, a vida seria um erro)*

## Introdução

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino de Inglês e Seminário de Ensino de Inglês, do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Durante o 1.º ano do Mestrado, os alunos têm o primeiro contato com a realidade do ensino da disciplina de Inglês nos primeiros anos de escolaridade. No 2.º ano, o estágio prolonga-se durante todo o 1.º semestre, sendo que os alunos são colocados em pares nas escolas básicas que têm acordo com a Universidade de Aveiro, tendo como supervisores o professor cooperante (professor da disciplina de Inglês da escola básica) e o professor orientador da instituição de Ensino Superior. Para a realização de este estágio, os alunos são desafiados a escolherem um tópico de que gostem e em que se revejam, dado que irá ser o foco do projeto de investigação materializado num projeto de intervenção para trabalhar com os alunos em sala de aula ou na escola básica em que se encontram. No meu caso, o tópico escolhido foram as canções enquanto ferramenta para o desenvolvimento da competência plurilingue.

As razões desta escolha prendem-se, por uma parte, com o meu gosto pela música e a minha experiência profissional e, por outro lado, com o fato de eu ser espanhola, sendo assim possível ir além do simples uso de canções.

Eu gosto muito de música de todo o tipo, desde a clássica até ao rock passando pela folk. Acho que existe um tipo de música para cada pessoa e situação e graças à música podemos-nos transportar até à nossa infância para recordar momentos felizes, bem como a outros lugares que nem sequer conhecemos. A música para mim tem propriedades curativas - como diz o ditado “*quem canta, seus males espanta*” - e também sociais. Cantar é uma forma grupal de comunicação de sentimentos e realidades do mundo (Milhano, 2008 in Gonçalves, 2016, p.8) e, ainda, uma ferramenta para poder ver o mundo de outra forma através de partilha de experiências (Carminatti & Krug, 2010, in Gonçalves, 2016, p.8).

Também, enquanto formadora de Espanhol no Ensino Secundário Profissional, já usei as canções como ferramenta de ensino-aprendizagem. Há diversos estudos que comprovam que as canções são uma ferramenta muito poderosa no ensino de línguas pois conseguem, de várias formas, fazer com que os alunos aprendam léxico e gramática de forma fácil e divertida, quase sem darem conta. Se as canções forem bem escolhidas, tendo em conta a

idade dos alunos, os seus gostos e as tendências do momento, são um ótimo meio de aquisição de conhecimento pois fazem com que os alunos fiquem descontraídos e calmos, pois “*a música acalma as feras*”, cujo significado vem de um mito que “*...disse que Orfeu com a sua lira dominava as feras e as feras representavam simbolicamente os objetos maus sobre os quais são projetados os nossos impulsos destrutivos-agressivos*” (Benenzon, 1985, in Azevedo, 2012, p. 17). Para além disso, se o aluno gostar da canção e sentir uma ligação com ela, vai querer saber mais sobre o artista, o que o poderá levar a fazer pesquisas e a mergulhar em outra cultura, logo as canções podem ser uma porta de entrada para uma nova língua e cultura.

E é isto o que nós, enquanto professores, pretendemos: despertar nos nossos alunos o gosto por aprender, pelo que os rodeia e ajudá-los no seu percurso de crescimento enquanto pessoas e cidadãos de um mundo cada vez mais globalizado em que devem valorizar a sua cultura e língua assim como as do Outro. Como diz Horcas (2008, p.2):

*“Según recientes investigaciones, parece que la música fue antes que el lenguaje oral, ya fueran sonidos entonados por la voz o sacados de instrumentos rudimentarios como huesos huecos, caracolas, troncos vacíos...*

*...Este lenguaje tiene la característica de que puede ser igualmente entendido por individuos que hablan distintas lenguas, que viven en lugares diferentes, que tiene costumbres, religiones, trabajos y formas de ver la vida diversas. También trasciende el tiempo, habiendo llegado hasta nosotros melodías bellísimas compuestas hace siglos.*

*Todo lo dicho justifica, sobradamente, que “utilicemos” el área de Música para desarrollar, a través de su estudio, el concepto de interculturalidad”*

Para o nosso projeto de intervenção, planificámos cinco sessões cujos conteúdos acompanharam o programa da disciplina de Inglês do 3.º ano e que foram desenvolvidas com recurso a estratégias didáticas que visavam o envolvimento de toda a turma, como a audição de canções em inglês e espanhol e a realização de atividades em torno delas, mas não só, pois também utilizámos jogos e dinâmicas grupais com recurso às línguas em estudo. Após cada uma das sessões, os alunos foram auscultados no sentido de ouvirmos as suas opiniões sobre as atividades realizadas na aula para assim podermos avaliar o seu grau de

satisfação e, por último, tiveram de fazer uma avaliação final graças à qual pudemos avaliar, com dados objetivos, a aquisição de conhecimentos lexicais nas duas línguas alvo e o grau de sensibilização para a existência de outras línguas e culturas e a importância de as aprender.

Este relatório de estágio recolhe todo o trabalho realizado à volta do projeto de investigação-intervenção e está dividido em três capítulos:

O capítulo 1 refere-se à fundamentação teórica do projeto. Nele, falaremos sobre a diversidade linguística e cultural de Europa e sobre como a União Europeia e o Conselho da Europa têm como um dos objetivos mais importantes o respeito e a manutenção das línguas que compõem Europa, razão pela que é tão importante o ensino de línguas, sendo que este ensino deve começar tão cedo quanto possível, pois existem diversos estudos que assim o aconselham. Por último, trataremos da conveniência do uso de canções nas aulas de LE, suas vantagens e desvantagens bem como de atividades que podem ser desenvolvidas.

O capítulo 2 faz referência ao Projeto de Intervenção. Em primeiro, explicaremos a metodologia do estudo, bem como os objetivos e questão do mesmo. Posteriormente, falaremos sobre o projeto, começando por uma caracterização da turma em que foi desenvolvido para depois descrever cada uma das sessões que o conformam. Por fim, esclareceremos as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados no decorrer do projeto.

O capítulo 3 alude à análise de dados e interpretação de resultados. Em primeiro lugar, serão definidas as categorias e subcategorias em que classificámos os dados recolhidos, depois os dados serão analisados e interpretados para, por último, discutir os resultados, tirar conclusões e também falar das limitações do estudo, dando algumas sugestões para futuros trabalhos

Por último, apresentamos uma reflexão final em jeito de resumo do nosso projeto e balanço pessoal.



## **Capítulo 1- A competência plurilingue nos primeiros anos de escolaridade**

## **Capítulo 1- A competência plurilingue nos primeiros anos de escolaridade**

Neste capítulo iremos explicar as bases do nosso estudo.

Assim, em primeiro daremos uma visão panorâmica da situação atual do ensino de línguas em Europa, das políticas linguísticas e documentos orientadores, que visam a promoção do plurilinguismo, e posteriormente iremos discutir a pertinência do ensino de línguas nos primeiros anos de escolaridade, as suas vantagens, estratégias e atividades e iremos focar-nos no caso concreto que nos interessa, o caso de Portugal. Por fim, iremos explicar o uso da canção como instrumento de aprendizagem de línguas estrangeiras e de promoção da competência plurilingue e intercultural, pois é o recurso em que baseámos o nosso projeto de investigação.

### **1.1. O ensino de línguas na Europa do século XXI**

Europa é um território muito estável dos pontos de vista político, económico e social, o que faz com que seja o destino sonhado para muitas pessoas de países pouco favorecidos, que procuram uma oportunidade para uma vida melhor, assim como para pessoas oriundas de países com economias sólidas, mas que procuram a paz, a estabilidade e a prosperidade que o Continente pode oferecer.

As pessoas que nos procuram trazem consigo uma bagagem muito rica, em termos de línguas, costumes e culturas, que os países de acolhimento devem valorizar, mas, ao mesmo tempo, também devem abraçar também a cultura do país que os acolhe.

É, por isso, que a UE tem vindo a desenvolver políticas ativas de integração destes imigrantes, assim como das suas línguas e culturas, que abrangem vários aspetos da sociedade, dando especial importância à educação, pois as crianças são o futuro e é por elas que é preciso começar.

#### **1.1.1. Diversidade linguística e cultural**

Hoje vivemos num mundo globalizado, com as suas vantagens e desvantagens, mas o que é certo é que o mundo já não é como dantes, quando as pessoas nasciam, trabalhavam e morriam na mesma localidade. Hoje as pessoas mudam de país por muitas razões, sejam elas

económicas, sociais ou puramente pessoais, levando com elas a sua língua e, portanto, a sua cultura. Isto faz com que os países sejam uma amálgama de nacionalidades, línguas e culturas que é preciso valorizar, respeitar e preservar para o enriquecimento mútuo de nativos e estrangeiros.

Esta diversidade de línguas e culturas está para o género humano como a diversidade biológica para a natureza, pois na variedade reside a possibilidade de progresso da humanidade dado que é através da partilha de conhecimentos e técnicas que se pode contribuir para a sustentabilidade da espécie humana e do planeta. Portanto, é preciso preservar a diversidade linguística e cultural para o bem das gerações futuras (Maffi, 2005, p.274).

Europa não é uma exceção à regra, sendo das regiões com maior número de movimentos migratórios de entrada, especialmente nos últimos tempos devido aos conflitos armados nos países do Medio Oriente, que têm feito com que muitas pessoas tenham deixado a sua terra em busca de uma vida melhor, com a segurança que Europa oferece, já que, após a II Guerra Mundial e a criação da UE, a Europa vive num clima de paz e segurança invejável. No entanto, não são só os imigrantes que usufruem dos benefícios que a terra de adoção lhes dá como também os países de acolhimento, pois estes beneficiam de mão de obra barata que aceita os trabalhos que os locais rejeitam e, ainda, vêm os seus índices de natalidade aumentados, o que assegura a sustentabilidade demográfica do país.

Tudo isto dá-nos uma panorâmica muito clara do que é hoje, no ano 2020, a UE: um território formado por 447 milhões de cidadãos, 27 Estados-Membros, 3 alfabetos, 24 línguas oficiais, aproximadamente 60 línguas nativas regionais ou minoritárias faladas por cerca de 40 milhões de pessoas (UE, 2020) e cerca de 175 línguas migrantes (línguas de comunidades de imigrantes e refugiados) (Lourenço, 2013, p.38); um continente pacífico, estável, economicamente favorável (IEP, 2016, p.12), que atrai milhões de pessoas de outras partes do mundo (Comissão Europeia, 2017, p.12) à procura de uma vida melhor, pessoas que trazem com elas as suas línguas e culturas. Logo, temos um espaço que é um crisol de culturas e línguas (Comissão Europeia, 2017, p.6) que não só temos de respeitar como também valorizar para um bom clima de convívio e para o desenvolvimento humano. Esta pluralidade de línguas e culturas é, ao mesmo tempo, um dos pilares do projeto europeu e

uma das riquezas da cultura europeia, como está recolhido no artigo 165.º, n.º 1, do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia, de 13 de dezembro de 2007:

*«a União contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-Membros e, se necessário, apoiando e completando a sua ação, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-Membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística» (UE, 2016, p.120)*

Anteriormente, a UNESCO tinha patrocinado a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, redigida por iniciativa do PEN – clube internacional de escritores e aprovada em 1996 em Barcelona e cuja finalidade era “*corrigir os desequilíbrios linguísticos com vista a assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e estabelecer os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa, como fator fundamental da convivência social*” (Pen Clube Português, 1996). Este documento outorga o mesmo estatuto a todas as línguas, sejam elas maioritárias ou minoritárias, todas têm a mesma importância. E, para assegurar isto, é preciso que todas as partes envolvidas, imigrantes e países de acolhimento, adotem atitudes de abertura para com o outro, sendo que os que acolhem devem permitir o acesso à sua língua e cultura sem por isso desvalorizar a dos que chegam ao mesmo tempo que estes devem estar abertos à língua e cultura autóctone (Simões, 2015, p.14).

No caso de Portugal, no ano 2018 havia 480.300 cidadãos estrangeiros titulares de autorização de residência, o valor mais elevado registado pelo SEF desde o seu surgimento em 1976 (SEF, 2018, p.15), sendo que a distribuição por nacionalidades é a que a seguir se apresenta (Gráfico 1):

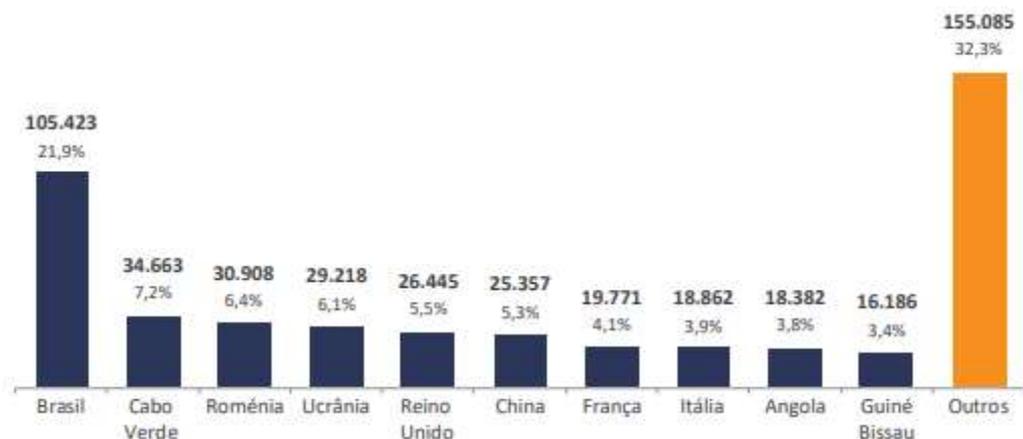


Gráfico 1- Distribuição de residentes em Portugal por nacionalidades (SEF, 2018, p.17)

E a estes números devemos somar os portugueses que estavam emigrados e que estão a retornar pelas mais diversas causas, tais como por problemas de segurança nos países de acolhimento, por terem atingido a idade da reforma e pela melhoria da situação económica de Portugal. Estes voltam muitas vezes com a família que constituíram no estrangeiro e cujos membros pouco ou nunca residiram em Portugal. Estes portugueses de primeira, segunda ou terceira geração voltam para Portugal com a língua e a cultura dos países que os acolheram e não poucas vezes com fracos ou nenhuns conhecimentos de língua e cultura portuguesa. Neste sentido, na atualidade, Portugal também é um país multicultural que se confronta com problemas de integração e inclusão todos os dias e, para os combater, foi criado o Alto Comissariado para as Migrações, que tem como missão *“acolher, integrar os migrantes, nomeadamente através do desenvolvimento de políticas transversais, de centros e gabinetes de apoio aos migrantes, proporcionando uma resposta integrada dos serviços públicos”*, entre outros (ACM, s.d.).

A melhor maneira de conseguir uma sociedade justa, que respeite ao Outro, que promova a sua integração e que valorize as suas línguas e culturas, é educar às crianças e jovens na e para a interculturalidade desde os primeiros anos para, desta forma, os preparar para o mundo, ou seja, para fazer delas cidadãos do mundo.

### 1.1.2. Políticas linguísticas de Europa: promoção do plurilinguismo

A Europa orgulha-se da diversidade de culturas e línguas que a formam, mas isto supõe que tem de fornecer os instrumentos adequados e necessários para manter a convivência harmónica de todos os seus elementos. Isto passa por uma educação fundamentada no plurilinguismo, entendido como a capacidade de um indivíduo para interagir em diferentes línguas sem a necessidade de ser nelas proficiente, e pela posta em prática de um ensino que possa responder às exigências da sociedade atual (Simões, 2015, p.16).

Como já foi referido, a educação é o ponto fulcral para a formação de cidadãos do mundo. No ano de 1996, Jacques Delors, enquanto coordenador da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI sob direção da UNESCO, redigiu um relatório intitulado *Educação: um Tesouro a descobrir* em que reconhece que a educação tem um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e social, contribuindo para a redução da pobreza, da ignorância, da exclusão, da guerra e da opressão (p. 11). Este relatório também identifica as tensões que deverão ser ultrapassadas no século XXI, sendo a primeira a tensão entre o local e o global em que os indivíduos são cada vez mais cidadãos do mundo, ao mesmo tempo que não devem perder as suas raízes, continuando a fazer parte ativa na vida das suas comunidades e países (p.15). Para que isto seja bem-sucedido, a educação deve abranger estudos diversificados e estar sustentada em quatro pilares básicos: aprender a saber, em que importa intercalar conhecimentos abrangentes com outros mais concretos e aprofundados; aprender a fazer, em que importa proporcionar o desenvolvimento de competências para lidar com situações em diferentes contextos; aprender a ser, para desenvolver a personalidade e, assim, uma autonomia cada vez maior; aprender a viver juntos, para desenvolver a compreensão do outro e do trabalho conjunto ao mesmo tempo que se respeitam os valores do pluralismo e da paz (p. 37). Em 2003, esta mesma instituição salienta a importância da educação plurilingue e pluricultural:

*“Educación para todos significa educación de calidad para todos. En el mundo de hoy en día esto implica tener en consideración a las muchas y variadas culturas y contextos lingüísticos que existen en las sociedades...La educación es, al mismo tiempo, una herramienta y un reflejo de la diversidad cultural.*

*Además, diversas investigaciones han demostrado que los alumnos aprenden mejor en su lengua materna como preparación y*

*complementación hacia una educación bilingüe.” (UNESCO, 2003, p.6).*

No caso concreto de Europa, as diretrizes são feitas pela Comissão Europeia que, desde 1949, tem vindo a desenvolver ações que visam estabelecer as bases adequadas para proteger e desenvolver a herança linguística existente no velho continente.

O primeiro regulamento remonta a 1958 e determina as línguas a utilizar pela antiga Comunidade Económica Europeia. Este foi alterado de acordo com as posteriores adesões à EU, definindo as línguas oficiais da União, em articulação com o artigo 55.º, n.º 1, do Tratado da União Europeia. Qualquer cidadão da UE tem o direito de se dirigir por escrito a qualquer uma das instituições ou órgãos da UE numa dessas línguas e de receber uma resposta na mesma língua, em conformidade com o artigo 24.º do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia (Parlamento Europeu, 2019, pp. 1-2).

É no fim do século XX, nomeadamente em 1987, quando a Comissão Europeia cria o célebre programa ERASMUS. Na sua nascença, tratava-se dum programa de intercâmbio de estudantes universitários que tinham a possibilidade de estudar um semestre ou dois numa universidade europeia. Com o passar do tempo, o programa tem vindo a crescer e atualmente chama-se *ERASMUS +* (período 2014-2020), não se limitando já a estudantes universitários nem à realização de um ano letivo no estrangeiro, mas abrangendo também a estudantes do ensino profissional e organizações educativas. Estima-se que, nos 30 primeiros anos de existência do programa, mais de 9 milhões de estudantes tenham usufruído dele.

Para o período 2021-2027, a Comissão Europeia propõe duplicar o orçamento dedicado ao programa para chegar a mais pessoas de todos os meios sociais, reforçar as relações com o resto do mundo, dar atenção especial às áreas orientadas para o futuro e promover uma identidade europeia a partir da experiência da viagem.

Com o programa *ERASMUS*, a UE fez uma declaração de intenções sobre quais eram e continuam a ser os pilares básicos da educação: o plurilinguismo e a multiculturalidade.

Em 1999, a Comissão Europeia criou o *Selo Europeu para as Línguas*, que é um prémio cujo objetivo é incentivar novas iniciativas no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, premiar novos métodos de ensino de línguas e sensibilizar o público para as línguas regionais e minoritárias. O prémio é atribuído ao projeto de aprendizagem de línguas mais inovador,

à pessoa que tenha realizado maiores progressos na aprendizagem de línguas estrangeiras e ao melhor professor de línguas (Parlamento Europeu, 2019, p. 4).

2001 foi declarado o *Ano Europeu das Línguas*. Segundo a publicação da Direção Geral de Estudos do Parlamento Europeu de julho de 2000,

*“a diversidade linguística é um elemento-chave da herança cultural europeia e continuará a sê-lo. Abarcar a diversidade é uma condição necessária para construir uma Europa na qual todos os cidadãos gozem de um estatuto igual e de direitos iguais, incluindo no que se refere ao aspeto linguístico”*

e por isso foram programadas ações para *“a sensibilização das pessoas para a diversidade linguística e a importância da aprendizagem de línguas ao longo da vida”* (Parlamento Europeu, 2000).

Foi também neste ano que se instituiu o *Dia Europeu das Línguas*, que se celebra desde então a 26 de setembro e que serve para encorajar a aprendizagem de línguas em toda a Europa. Em palavras da Ólöf Ólafsdóttir, diretora da área de Cidadania Democrática e Participação no Conselho da Europa,

*“O Dia Europeu das Línguas é para todos! Mais do que nunca, as línguas e a comunicação representam aspetos centrais da nossa sociedade. A aprendizagem de línguas proporciona formas de abrir os nossos espíritos a novas perspetivas e culturas”* (Comissão Europeia, 2013, p.1).

Fica clara a importância que a educação tem na conservação das línguas que compõem a UE, para o qual a Comissão Europeia tem criado programas e atividades que incentivam a aprendizagem de mais do que uma língua estrangeira.

### 1.1.2.1. Documentos orientadores do ensino de línguas estrangeiras

No âmbito da celebração do *Ano Europeu das Línguas* de 2001, foi publicado o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* e criado o *Portefólio Europeu das Línguas*, que pode ser considerado como uma possibilidade de contribuir para a posta em prática o QEER.

Enquanto o QEER estabelece as bases para uma política linguística comum na UE definindo conteúdos, objetivos, métodos e critérios de avaliação e aprendizagem, o PEL está desenhado para desenvolver a consciência da aprendizagem dado que é um documento que permite ao aprendente fazer a autoavaliação das suas aprendizagens mediante o registo das experiências linguísticas e interculturais que vai tendo.

Os objetivos principais do QEER destinam-se aos decisores de política linguística educativa, aos formadores e professores e são eles:

- Promover o plurilinguismo mediante a promoção e melhora da aprendizagem de línguas para todos os cidadãos europeus;
- Apoiar as línguas de todos os estados-membros, quer sejam maioritárias ou minoritárias;
- Contribuir para o desenvolvimento de um ensino de línguas baseado em princípios comuns;
- Proteger e desenvolver a herança cultural e a diversidade de Europa como fonte de enriquecimento mútuo.

O QEER constitui uma base comum para a elaboração de programas, diretrizes curriculares, cursos, exames, manuais e materiais didáticos em toda Europa (García, A., 2017, p.5) que estabelece o que um aprendente competente deve conhecer e as capacidades que deve desenvolver para se poder comunicar de forma eficaz numa determinada língua. Para isso, assinala os descritores de seis níveis de competência, desde o mais básico (A1) até ao máximo nível de competência (C2), (Figura 1) para cada um dos quais são definidas as destrezas que o aprendente deve desenvolver ao nível da compreensão auditiva, compreensão de leitura, interação oral, expressão oral e expressão escrita.



*Figura 1- Níveis Comuns de Referência (Conselho da Europa, 2001, p.48).*

O QECR também distingue quatro tipos de competências gerais que todo indivíduo detém e que, ao aprender línguas, deverá desenvolver (Conselho da Europa, 2001, pp. 147-156):

- Conhecimento declarativo (ou saber): refere-se ao conhecimento do mundo e conhecimento sociocultural, ou seja, a imagem que o aprendente tem do mundo, da sociedade e da cultura da comunidade na qual a língua é falada;
- Capacidades e a competência de realização (ou saber-fazer): refere-se às capacidades práticas e interculturais e à competência do aprendente para as realizar;
- Competência existencial (ou saber-ser): refere-se às competências pessoais como atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e traços de personalidade, pois todas elas afetam não só à aprendizagem das línguas, como também à capacidade de aprender a aprender;
- Competência de aprendizagem (ou saber-aprender): refere-se à capacidade de envolver-se em novas experiências e incorporar o conhecimento adquirido ao já existente.

Estas quatro competências gerais aliam-se para construir a competência comunicativa, que compreende três componentes (Figura 2), a saber (Conselho da Europa, 2001, pp. 157-184):

- Competência linguística: que abrange as competências lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica;
- Competência sociolinguística: que se refere ao conhecimento e capacidades exigidas para lidar com a dimensão cultural do uso da língua;
- Competência pragmática: que diz respeito à forma de usar a linguagem em função dos objetivos ou da situação.



Figura 2- Gráfico de competências (Trujillo, 2006, in Zuheros, 2008, p.11)

O PEL é um “*documento pessoal concebido para encorajar e fazer reconhecer a aprendizagem das línguas e as múltiplas experiências interculturais*” (Conselho da Europa, 2012, p.2) e, como todos os portefólios, visa melhorar a qualidade da aprendizagem do aluno, mediante o fomento do ensino-aprendizagem autónomo, reflexivo e responsável, e do desempenho do professor, uma vez que os descritores promovem a reflexão do professor relativamente aos objetivos que persegue enquanto docente (Little & Perclová, 2005, p.19).

Com esta ferramenta, o Conselho da Europa quer ajudar os aprendentes a sistematizar as suas aprendizagens mediante o registo das aquisições linguísticas e das experiências interculturais significativas para alcançar os objetivos de desenvolver competências comunicativas plurilingues e interculturais, fomentar a aprendizagem de várias línguas, dentro e fora da escola, facilitar a mobilidade, promover a cidadania europeia (sentimento de pertença) e valorizar a diversidade linguística (Conselho da Europa, 2012, p.2), “*permitindo aos aprendentes fazer prova da sua progressão para uma competência plurilingue*”(Conselho da Europa, 2001, p.44).

O PEL está dividido em três seções:

- A Biografia Linguística: onde o aprendente estabelece os seus próprios objetivos, o que quer aprender e fazer com uma determinada língua. Existindo, igualmente, uma parte onde o aprendente pode refletir sobre o que aprendeu e como o fez;
- O Passaporte de Línguas: oferece uma síntese da competência do indivíduo em diferentes línguas num momento determinado, em termos dos níveis comuns de referência do QECR;

- O Dossiê: onde o aprendiz demonstra, com provas físicas (materiais e documentos), as experiências interculturais e as competências adquiridas.

Dado que o PEL se refere a aprendentes de línguas e estes podem ser de qualquer faixa etária, existem vários PEL adaptados aos diferentes níveis de ensino. No caso de Portugal, existem 3 modelos acreditados: um para o 1.º CEB, intitulado “O meu primeiro PEL”, outro para o Ensino Básico (10-15 anos) e o terceiro para o Ensino Secundário (maiores de 16 anos).

No ano de 2007 os autores Beacco e Byram publicaram um guia, *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: from Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, que passou a ser um dos textos de referência sobre políticas linguísticas em Europa e que surge em resposta à necessidade de políticas linguísticas coerentes na Europa, no sentido de servir de ajuda para perceber o que são as línguas, como gerir o ensino de línguas e todo o que esta área envolve (Beacco & Byram, 2007, p.9). Como dizem os autores, o plurilinguismo é o ponto central da ideologia linguística europeia e está ligado à proteção de grupos minoritários, à preservação da herança linguística europeia, ao desenvolvimento das competências linguísticas dos indivíduos e ao sentimento de pertença a um continente, a Europa. O texto continua falando das políticas europeias e como a sua definição é um ponto intermédio entre escolhas de índole técnica e de índole identitária (Beacco & Byram, 2007, pp.32-33), ou seja, as políticas linguísticas pretendem ao mesmo tempo ser pertinentes de um ponto de vista técnico e respeitadoras da identidade dos povos. Parece claro que estamos perante um conceito chave a nível individual e de pertença ao grupo, seja ele o nosso país ou Europa.

O Centro Europeu de Línguas Modernas do Conselho da Europa, “*inspirado en los valores fundamentales del Consejo de Europa, apoya la preservación de la diversidad lingüística cultural y promueve el multilingüismo y la multiculturalidad de los ciudadanos europeos*” (Candelier, 2007) tendo apoiado a publicação de um novo documento focado na educação para a diversidade linguística e o plurilinguismo, o FREPA (*A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*), em francês CARAP e em espanhol MAREP, que tem sofrido modificações até à sua versão final de 2012. Nele, dá-se aos professores, aos formadores de professores e aos decisores educativos uma série de ferramentas baseadas em descritores de competências (conhecimentos, atitudes e aptidões)

e recursos hierarquicamente estruturados que podem ser usados nas abordagens plurais, isto é, recursos didáticos nos quais seja usada mais do que uma língua. O objetivo do FREPA é documentar os conteúdos de caráter conceitual (saber), procedimental (saber fazer) e atitudinal (saber ser) que se mobilizam quando se usa uma abordagem plural (Roselló, 2017, p. 270).

Em 2018 foi publicado o *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors*, um novo documento adicional ao QECR elaborado após várias petições para um melhor desenvolvimento dos descritores da competência comunicativa e para a criação de outros dois, a mediação e a competência plurilingue e pluricultural. Também foram acrescentados vários níveis de competência, mais altos e um pré-A1 (mais básico), foram ainda melhoradas as descrições de audição e leitura e enriquecidas as descrições para os níveis A1, C1 e C2 (Council of Europe, 2018, p. 23).

Em 2020 foi publicada a última versão do *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment companion volume*, que atualiza o QECR de 2001 com a versão de 2018 (versão pré-eliminar). De qualquer forma, o QECR de 2001 continua válido (Council of Europe, 2018, p.23).

Em resumo, a UE é um território prolífico em termos de iniciativas que visam a celebração da sua riqueza linguística e cultural e a motivação para a aprendizagem de línguas.

#### *1.1.2.2. Multilinguismo, plurilinguismo e competência plurilingue*

É importante distinguir multilinguismo de plurilinguismo pois, embora pareçam iguais porque envolvem várias línguas, não o são.

O QECR define o *multilinguismo* como “o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade”(Conselho da Europa, 2001, p.23). Em contexto escolar, isto implica o ensino-aprendizagem de várias línguas estrangeiras pelos mesmos alunos.

Por sua vez, o *plurilinguismo* faz referência à competência comunicativa de um determinado falante, para a qual contribuem todos os conhecimentos e experiências

linguísticas que o falante possui e que implicam a interação das diferentes línguas que conhece e que lhe permitem comunicar com falantes de outras línguas, assim, “*quantas mais línguas vivas um indivíduo tiver aprendido, mais apto estará a aprender nomeadamente outras línguas, mais capaz será de se conhecer e conhecer os outros, de se respeitar e respeitar os outros*” (Bizarro & Braga, 2004, p.61), pois como Byram diz (2007, p.9), “*o plurilinguismo não é só competência, também é uma atitude de interesse em e abertura para com línguas e variedades de línguas de todo o tipo*”. Em contexto escolar, o plurilinguismo implica a diversificação das línguas ofertadas pela instituição educativa para assim desenvolver a CP e intercultural e, mais ainda, desenvolver a motivação do aluno para enfrentar novas experiências linguísticas fora do âmbito escolar (Conselho da Europa, 2001, p.24).

Em síntese, o termo *multilinguismo* faz referência à comunidade e à sociedade, enquanto o termo *plurilinguismo* faz referência ao indivíduo e à sua aptidão para se expressar em diferentes línguas que se complementam entre si.

Na sequência do que dissemos, podemos definir *competência plurilingue* como uma rede de ligações entre os conhecimentos e experiências linguísticas que um indivíduo vai adquirindo ao longo da sua vida. Segundo o QEER,

*“o conceito de competência plurilingue e pluricultural tende a:  
Afastar-se da suposta dicotomia equilibrada entre o par habitual L1/L2, acentuado o plurilinguismo, de que o bilinguismo é considerado apenas um caso particular;  
Considerar que um dado indivíduo não possui uma gama de competências distintas e separadas para comunicar consoante as línguas que conhece, mas, sim, uma competência plurilingue e pluricultural, que engloba o conjunto do repertório linguístico de que dispõe;  
Acentuar as dimensões pluriculturais desta competência múltipla, sem estabelecer uma ligação necessária entre o desenvolvimento e capacidades de relacionamento com outras culturas e o desenvolvimento da proficiência de comunicação em língua.”* (Conselho da Europa 2001, p. 231)

Esta ideia de CP fica muito perceptível na Figura 3, em que na parte esquerda existem conhecimentos estanques de 5 línguas, enquanto na parte direita estas mesmas cinco línguas estão relacionadas entre si, o que reenvia à noção de CP.

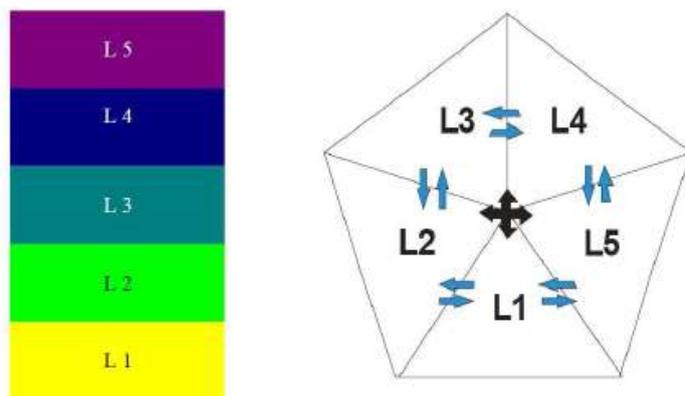


Figura 3- Conhecimentos estanques de línguas vs competência plurilíngue (Verdía, n.d., in Zuheros, 2008, p.13)

Existem quatro abordagens plurais das línguas e culturas: a abordagem intercultural, em que é preciso basear-se em fenômenos de uma área cultural para compreender outras áreas culturais diferentes; a intercompreensão entre línguas da mesma família, que propõe o trabalho em paralelo com e sobre duas ou mais línguas da mesma família; o despertar para as línguas, em que se fazem atividades com recurso a línguas que não são ensinadas na escola; e a didática integrada das línguas, que foi a que usámos no nosso projeto, que pretende que o aluno estabeleça relações entre um número limitado de línguas. Este estabelecimento de relações entre um número limitado de línguas pode ser feito da seguinte maneira: usar como base a língua da escola para aprender a primeira LE e depois basear-se nestas duas línguas para aprender uma terceira língua que seria a segunda LE, sendo que este processo não deve ser só numa direção mas sim em várias, ou seja, em determinada altura o aluno pode ir buscar conhecimentos da primeira LE e da língua mãe para adquirir determinadas noções da segunda LE e vice-versa (Candelier et al., 2012, p.6). Assim se constrói a CP.

A CP é definida por uma série de características (Zuheros, 2008, pp.12-16):

- Complexidade - A CP é um conceito complexo pois é uma rede de ligações entre os conhecimentos linguísticos adquiridos pelo indivíduo ao longo da vida que vão sendo incorporados em compartimentos interligados;
- Heterogeneidade - O desequilíbrio e a variabilidade produzidos na CP são totalmente normais. Estes desequilíbrios são ao nível das atividades comunicativas em que os conhecimentos sobre línguas que o indivíduo detém não têm de ser iguais para cada uma delas pois o indivíduo pode ser mais proficiente na oralidade de uma língua mas menos na escrita, por exemplo; dos diferentes âmbitos, pois o indivíduo pode ser mais proficiente no âmbito profissional do que no âmbito pessoal, ou ao contrário; do uso de estratégias, pois o indivíduo pode ter de recorrer a estratégias não-verbais para comunicar; das tarefas específicas que o indivíduo pode necessitar para o desenvolvimento do seu trabalho; e das competências gerais, como o conhecimento não linguístico de outras línguas;
- Parcialidade - No caso de o indivíduo ter conhecimentos limitados numa língua, isto não deve ser visto como uma limitação, mas sim como algo enriquecedor da competência plural e como uma característica própria e única dos indivíduos;
- Transitoriedade - A CP vai mudando e evoluindo com o indivíduo pois é o resultado da incorporação dos conhecimentos e experiências ao longo da vida;
- Propriedade de cada indivíduo - A CP pertence ao indivíduo e, portanto, é intransmissível pois é uma competência “*ao serviço das necessidades e objetivos comunicativos de cada falante*” (Melo-Pfeifer & Araújo e Sá, 2017, p. 114).

Enquanto às dimensões da CP, Andrade e Araújo e Sá (2003) propõem a existência de quatro dimensões que estão ligadas entre si (Fig. 4) que o aprendente deve gerir de forma equilibrada para desenvolver a CP:



Figura 4- Dimensões competência plurilingue (Andrade & Araújo e Sá et al. 2003, p.494)

- A gestão da dimensão socio-afetiva é o conjunto de vontades, predisposições, motivações, atitudes e qualidades que o sujeito manifesta em relação às línguas, às culturas, aos interlocutores e à própria situação de comunicação para continuar aprendendo e reconstruir constantemente a identidade linguístico-comunicativa;
- A gestão dos repertórios linguístico-comunicativos é a capacidade do sujeito para rentabilizar a experiência adquirida aquando da vivência de situações de comunicação plurilingues e interculturais que faz com que cada língua que se vá aprendendo tenha o seu papel e funções específicos, para um repertório diversificado e rico;
- A Gestão da interação é constituída pelas capacidades do sujeito para gerir os processos interativos próprios das situações de comunicação exolingue (aquela comunicação em que o sujeito tem poucos conhecimentos sobre o código linguístico que está a ser utilizado e, por isso, tem de recorrer a diversas estratégias para perceber e se fazer perceber) e os processos que surgem da interação entre línguas, tais como a tradução, a interpretação e o code-switching;
- A gestão dos repertórios de aprendizagem é a capacidade do sujeito para rentabilizar, em situação de comunicação multilingue, os diferentes processos e meios de aprendizagem que foi adquirindo ao longo da sua experiência enquanto sujeito de linguagem, ou seja, a forma como o indivíduo constrói o seu próprio processo de aprendizagem, e para isso tem de se conhecer enquanto falante e aprendiz de línguas.

Uma adequada gestão das quatro componentes anteriormente referidas “*promove (no aprendiz) a tomada de consciência linguística e comunicativa*” (Conselho da Europa, 2001, p. 189), isto é, faz com que os aprendentes sejam mais conscientes da sua própria língua - consciência metalinguística - e tenham uma maior flexibilidade metacomunicativa (Teixeira, 2013, p. 61). Consequentemente, os aprendentes tornam-se comunicadores interculturais mais eficazes e “*capazes de construir a sua identidade cultural e linguística através da integração nessa construção da experiência diversificada do Outro*” (Conselho da Europa, 2001, p. 190).

## 1.2. O ensino de Língua Estrangeira nos primeiros anos de escolaridade.

Como já foi anteriormente referido, o plurilinguismo é um tema fulcral nos dias atuais e que se pode definir, em termos abrangentes, como a capacidade de um indivíduo para interagir em diferentes línguas sem a necessidade de ser proficiente em todas elas nem em todos os seus domínios. Ou seja, não é a capacidade de os indivíduos falarem várias línguas, mas sim de comunicarem utilizando as línguas existentes numa comunidade linguística e culturalmente diversa, promovendo-se a compreensão do Outro. Atualmente, o foco que existia no domínio de uma língua tem-se deslocado para um novo conceito, o repertório linguístico, e para isso é preciso despertar nos professores a consciência plurilingue, para assim ampliar a sua visão da diversidade linguística e a trabalhar com os alunos.

Nesse sentido, a educação no e para o plurilinguismo tem dois atores principais: por uma parte, os alunos, que, como será explicado a seguir, quanto mais novos começarem a serem introduzidos no mundo das línguas estrangeiras, mais facilmente as aprenderão; e por outra parte, os professores de LE, que devem, sem se desviar do ensino da língua, introduzir as outras línguas conhecidas para as valorizar. Assim, o que até agora era considerado como uma Didática das Línguas passa a ser uma Didática do Plurilinguismo, definida como

*“uma abordagem à diversidade linguística no contexto atual da europeização, ou seja, uma outra metodologia de ensino de línguas e culturas norteada por um conceito de aprendizagem de línguas como elemento de coesão entre as pessoas, que devem respeitar-se e admirar-se nas suas diferenças e semelhanças e sobre elas construir uma sociedade mais coesa e mais participativa. “(Sá, 2010, in Carrilho, 2016, pp. 16-18)*

e que será o ponto de partida do nosso projeto de investigação, pois nele foi introduzida a língua espanhola nas aulas de língua inglesa.

### 1.2.1. Ensino de línguas em Portugal: Quadro legal

Na atualidade, em Portugal o ensino de LE faz parte do currículo escolar a partir do 3.º ano de escolaridade, ou seja, aos 8 anos de idade. No resto de Europa esta idade varia consoante o país: em Espanha é obrigatório desde o 1.º ano de escolaridade, isto é, 6 anos de idade, enquanto no Reino Unido só é obrigatório a partir dos 11 anos e, na Bélgica, país com várias línguas oficiais, a partir dos 3.

Esta obrigatoriedade do ensino do Inglês como LE desde o 3.º ano de escolaridade em Portugal foi anunciada em maio de 2014 pelo Ministro de Educação e Ciência Nuno Crato, posteriormente foi promulgada no Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro, que também definiu a habilitação profissional para a docência mediante a criação de um novo grupo de recrutamento, 120, alterando o Decreto-lei n.º 79/2014, que estabelecia o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário e vigorou no ano letivo 2015/2016. As razões esgrimidas pelo Ministro foram que *“o inglês é algo que se aproxima de uma língua franca universal”* e que esta medida fazia parte de um grande objetivo: *“estamos a pensar no Inglês curricular de forma a que dentro de alguns anos os nossos jovens possam ter Inglês, obrigatório, no currículo, durante sete anos seguidos [do 3.º ao 9.º ano]”*.

Anteriormente, o ensino de Inglês no 1.º CEB era uma Atividade de Enriquecimento Curricular oferecida pelos Agrupamentos de Escolas ou Câmaras Municipais com caráter obrigatório e gratuito, mas cuja assistência era facultativa. Este ensino de LE enquanto AEC começou em 2005 e está recolhido no Despacho n.º 14753/2005. D.R. n.º 127, Série II de 2005-07-05, revogado, que aprova o programa de generalização do ensino de Inglês no 1.º CEB, bem como o regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação no âmbito do mesmo programa. A Ministra Maria de Lurdes Reis Rodrigues já referia a importância do ensino de LE nos primeiros anos de escolaridade:

*“a aprendizagem do Inglês no 1.º CEB deve ser considerada essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, de acordo com o QECR (2001), bem como elemento fundamental de cidadania, enquanto desenvolvimento precoce de competências, no quadro da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia. Além disso, a oferta do ensino de Inglês no 1.º CEB assume também o objetivo de promoção de igualdade de oportunidades perante o sistema educativo”.*

Em conclusão, apesar de se conhecer a importância do ensino de LE nos primeiros anos de escolaridade, do declive das capacidades de aprendizagem de LE após os 7 anos de idade e das diretrizes europeias relativas ao plurilinguismo, até ao ano letivo 2014-2015 o ensino de LE em Portugal apenas era facultativo entre os 6 e os 10 anos. No ano letivo 2015-2016 a disciplina de Inglês passou a formar parte do currículo para o 3.º e 4.º anos (9-10 anos de idade) e assim continua até hoje.

#### 1.2.2. Importância e vantagens do ensino de línguas nos primeiros anos de escolaridade

Existem várias razões que justificam a pertinência do ensino de línguas nos primeiros anos de escolaridade, sendo a mais importante a formação de um cidadão pleno, que seja consciente da existência de outras línguas, culturas e costumes que farão parte da sua vida e pelas quais desenvolverá uma atitude positiva.

Do ponto de vista da linguística, Chomsky afirma, na sua teoria do inatismo, que os seres humanos temos uma capacidade inata de aprender línguas (a faculdade da linguagem), e que o ambiente que rodeia a criança não tem a função de ensinar, mas sim de o estimular para que a dita capacidade inata se transforme em competência linguística. Como diz Chomsky:

*“De la misma forma que el ojo o el sistema nervioso responde a la luz de las diferentes longitudes de onda para producir la sensación de calor, lo cual constituye una propiedad de la forma como el sistema visual está estructurado (este sistema sensorial está determinado genéticamente), el procesamiento del lenguaje en el sistema nervioso procede de forma similar: los sonidos del lenguaje estimulan el nervio auditivo y son procesados naturalmente” (Chomsky, 1968, in Santiuste, 2000, pp. 205-206)*

Portanto, nunca é demasiado cedo para expor uma criança à uma segunda língua. Esta ideia está reforçada pelo facto de que, as crianças que estão expostas de forma contínua a duas línguas desde a nascença, se tornam bilingues, como diz Kohnert (2010, p.456), *“bilingual children are operationally defined as those individuals who receive regular input in two or more languages during the most dynamic period of communication development-somewhere between birth and adolescence”*.

De um ponto de vista focado na especificidade do indivíduo, existem vários tipos de pessoas enquanto aprendentes de línguas, desde aquelas que aprendem facilmente até às que têm verdadeiras dificuldades na assimilação da LE. Esta facilidade ou dificuldade depende de muitos fatores, como por exemplo a formação linguística do aprendente, a sua capacidade de audição, a motivação e fatores próprios da pessoa, como a sua autoconfiança, perfeccionismo, ansiedade e ligação à sua língua e culturas, podendo contribuir para que se feche a outras.

Mas o fator que provavelmente mais condiciona a aquisição de LE é a idade, pois está comprovado que o cérebro das crianças é muito moldável e suscetível às novas aprendizagens; também, quanto mais novo seja o aprendente, maior é o ritmo de aprendizagem e mais alto o teto, isto é, maior é o espaço para a melhoria pois há uma exposição durante mais tempo e, ainda, está comprovado que existe um período crítico de idade a partir do qual a proficiência atingida na LE diminui, como comprova o Gráfico 2:

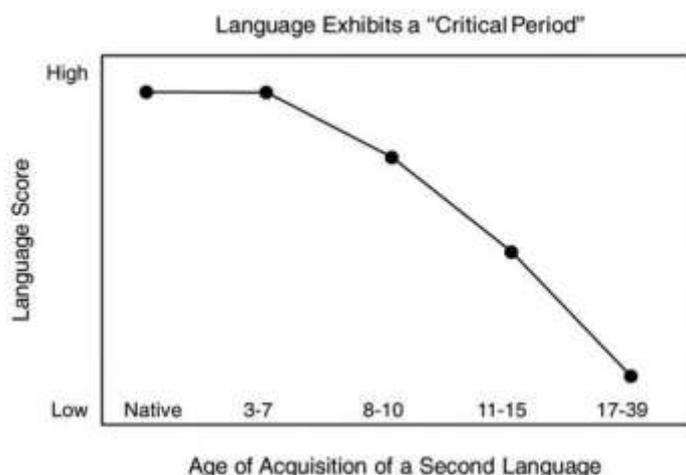


Gráfico 2- Relação entre a idade de aquisição da LE e a competência (Kuhl, 2011, p.38)

Este diagrama mostra que, a partir dos 7 anos, começa a diminuir a capacidade de aprendizagem de uma LE, logo faz todo o sentido que o processo de ensino-aprendizagem de LE na escola comece quanto antes.

Para Gomes (2012, pp. 26-29), ensinar LE nos primeiros anos de escolaridade tem uma série de vantagens:

as crianças não têm preconceitos, logo não têm medo de errar e, assim, estão disponíveis para a aprendizagem sem qualquer constrangimento; ao mesmo tempo, as crianças estão muito motivadas, o que faz com que sejam facilmente estimuladas; esta aprendizagem, facilitada pela sua motivação, provoca um ganho de autoestima que retroalimenta o sistema; dada a capacidade de aquisição de uma visão cultural ampla, as crianças se tornam indivíduos mais tolerantes e empáticos com o Outro; a aprendizagem de LE ajuda no desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança, logo é um facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

### 1.2.3. Estratégias e atividades para o Ensino de Inglês LE nos primeiros anos de escolaridade

Para que o ensino-aprendizagem de qualquer disciplina seja bem-sucedido, o professor deve recorrer a algumas estratégias adaptadas à disciplina, à faixa etária do grupo e às características do mesmo.

As autoras Slattery e Willis (2009, pp.4-5) fazem uma radiografia das crianças da escola primária enquanto aprendentes para, depois, proporem aos docentes estratégias ligadas à idade pois, conhecendo as características e necessidades do público-alvo, o processo de ensino-aprendizagem será mais bem-sucedido.

No geral, as crianças da escola primária são curiosas por natureza, estão-se a desenvolver enquanto indivíduos, aprendem de diferentes formas, por exemplo a ver, a ouvir e a imitar, tentam que as situações façam sentido mediante o uso de pistas não verbais, falam na sua LM sobre o que percebem e fazem e isto ajuda às crianças a aprender, podem, geralmente, imitar com bastante precisão os sons que ouvem e imitar a forma como os adultos falam, gostam de brincar e usar a imaginação, sentem-se confortáveis com as rotinas

e disfrutem das repetições e têm uma janela de atenção estreita e, por isso, precisam de variedade.

Dadas as diferenças na aprendizagem das crianças, devidas à sua idade, as autoras as dividem em duas faixas etárias: até aos 7 anos de idade e dos 7 aos 12 anos de idade.

As crianças até aos 7 anos de idade (até ao 2.º ano do 1.º CEB), segundo as autoras, adquirem conhecimentos escutando e experimentando em inglês, de forma muito parecida com como adquirem a LM. Aprendem fazendo coisas e brincando, tentando adquirir novas palavras e frases sem grande esforço e adoram brincar com os sons da linguagem, imitar e fazer barulhos divertidos. Assim, o professor deve brincar com as palavras e as frases, por exemplo, cantando-as, exagerando enquanto se expressa. As crianças nesta faixa etária não são capazes de organizar a sua aprendizagem, muitas vezes nem sequer dão conta de que estão a aprender uma LE porque simplesmente vêm a diversão. Nesta faixa etária, pode ser que não saibam ler e escrever, sendo muito importante reciclar novas palavras e expressões através da fala e do jogo. A sua gramática desenvolver-se-á gradualmente se ouvirem muito inglês e conseguirem perceber muitas palavras e frases.

Já as crianças alvo do nosso projeto, dos 7 aos 12 anos de idade (do 3.º ao 7.º ano do Ensino Básico) estão a aprender a ler e escrever na língua da escola; estão-se a desenvolver enquanto pensadores; percebem a diferença entre o real e o imaginário; conseguem planificar e organizar como realizar uma atividade da melhor forma; conseguem trabalhar e aprender dos e com os outros; responsabilizam-se pelas atividades e rotinas das aulas.

Uma vez que percebemos como as crianças são, poderemos ajudá-las enquanto professores utilizando algumas estratégias, tendo sempre presente que quanto mais inglês elas ouvirem, mais inglês elas aprenderão, pelo que é muito importante usar o inglês o máximo possível na aula. Alguns conselhos e estratégias que as autoras propõem são fazer com que aprender inglês seja divertido, pois estamos a influenciar a atitude deles perante a aprendizagem de línguas; não dar importância aos erros, mas sim encorajar os alunos para que se sintam confortáveis e não tenham receio de participar; usar muitos gestos, ações e desenhos para explicar o que queremos dizer; falar em inglês para eles, especialmente sobre as coisas que eles conseguem ver; fazer jogos, cantar canções, dizer rimas e lengalengas; contar histórias simples em inglês com recurso a desenhos e imitação de diferentes vozes; não nos preocuparmos caso os alunos utilizem a LM (se eles perguntarem alguma coisa na

LM, o professor pode responder em inglês e, até, repetir em inglês o que eles perguntaram); reciclar constantemente a nova língua sem medo de acrescentar novas palavras que os alunos não conheçam; planificar as aulas com atividades variadas, algumas calmas, outras barulhentas, algumas com os alunos sentados, outras com os alunos em pé e a mexerem-se.

No caso concreto das crianças dos 7 aos 12 anos, o professor deve encorajar os alunos a lerem em inglês (histórias, banda desenhada, jogos de leitura), a fazerem escrita criativa e a perceberem os significados por eles próprios. Também deve explicar aspetos sobre a linguagem, mas só coisas muito simples, e usar um input de linguagem mais abrangente para se tornar no modelo de uso da língua. Dado que nesta faixa etária as crianças, como já foi referido, conseguem planificar e organizar atividades, o professor deve explicar os objetivos que espera que os alunos alcancem e pedir-lhes para ajudar na organização de atividades.

As estratégias acima referidas se podem materializar em forma de atividades, que se baseiam nas diferentes componentes da aprendizagem de uma língua, ou seja, na audição, na oralidade, na leitura e na escrita (Slattery & Willis, 2009).

No caso da componente de audição (pp. 20-31), o professor pode realizar atividades de dar instruções para os alunos fazerem e atividades de ouvir e atuar, recorrendo à mimica e promovendo o desenvolvimento da criatividade. Desta forma, os alunos demonstram que estão a perceber o que o professor está a pedir ao mesmo tempo que estão a absorver novos sons

No caso da componente de oralidade (pp. 42-65), o professor pode sistematizar o uso de frases de sala de aula (*classroom phrases*). Também pode usar canções e rimas, que servem como atividade lúdica para os alunos aprenderem vocabulário, mas também para melhorarem a oralidade. Igualmente, o professor pode fazer jogos de vocabulário, por exemplo jogos de memória e de adivinha, em que os alunos devem ligar a imagem com a palavra produzida e jogos para praticar a pronúncia de novas palavras, por exemplo mediante o jogo do “Eu vejo” (“*I spy with my little eye*”). Outra atividade que o professor pode realizar é providenciar momentos em que os alunos possam falar de um tema por pares ou grupos, pois assim sentir-se-ão mais livres para se expressarem.

Quanto à componente de leitura (pp. 66-80), é preciso ter em conta o nível de leitura na LM e o conhecimento que os alunos têm da fonética (pronúncia). Para começar, o professor pode fazer exercícios para ligar os sons às letras, depois pode passar às sílabas para a

então das palavras, posteriormente continuará com o reconhecimento das frases, até chegar à leitura independente, sempre dando um tempo aos alunos para lerem o texto antes de o fazerem em voz alta para a turma.

Relativamente à componente de escrita (pp. 82-95), é importante saber o grau de conhecimento do aluno sobre o alfabeto. Uma primeira atividade pode ser a prática escrita do alfabeto em inglês para, a seguir, escrever palavras e, posteriormente, escrever frases simples sobre o que os alunos acabaram de ler ou ouvir. Os alunos também podem trabalhar em grupo, isto é, colaborar na escrita de uma história para, por fim, poderem escrever autonomamente, por exemplo, sobre a descrição física de alguém.

O importante é, sempre, nós, professores, termos em atenção o grupo de alunos que temos, quer as suas idades, quer as suas competências na sua LM e outras línguas que dominem, quer as suas atitudes perante o processo de ensino-aprendizagem, pois estes indicadores conduzir-nos-ão a um tipo ou outro de estratégias e atividades que possibilitem um maior aproveitamento dos conteúdos das nossas aulas.

### 1.3. As canções no ensino de línguas

Como foi apresentado no ponto anterior, existe um amplíssimo leque de atividades que os professores de LE podem utilizar nas suas aulas, de acordo com a componente da aprendizagem de uma língua que queiram explorar e a faixa etária dos alunos. No nosso caso, estamos interessados nas canções pois, como já foi referido, são uma atividade lúdica, aspeto muito importante nos primeiros anos de escolaridade, que serve para os alunos aprenderem vocabulário ao mesmo tempo que melhoram a sua oralidade.

A seguir, falaremos sobre a pertinência do uso de canções nas aulas de LE e descreveremos algumas estratégias que poderão ser úteis.

#### 1.3.1. Vantagens e inconvenientes

As canções são uma ferramenta muito poderosa para a aprendizagem de línguas por vários motivos. Em primeiro lugar, porque estamos habituados a ouvir música desde antes de nascer. Está provado que o feto consegue ouvir e reagir aos sons, entre os quais as canções (García, 2014, p.9) e, mais, alguns autores inclusive advogam pela necessidade dos fetos

ouvirem música para o seu completo desenvolvimento (Campbell, 2000, in Pascual, 2011, in García, 2014, p.8). Do mesmo modo, as canções proporcionam benefícios de tipo cultural porque ajudam os alunos a perceberem melhor o mundo que os rodeia (Bach Vinyets, 2013, p.8). Para além disso, os alunos ficam motivados dado que ouvir canções supõe um momento de descontração, mas, ao mesmo tempo, um momento de aprendizagem desapercibida chamada de “*aprendizagem periférica*”. Sabe-se da importância que a motivação tem na aprendizagem de qualquer matéria, especialmente das línguas porque elas costumam ser relegadas para um segundo plano, após matérias como Matemática ou Física. Como diz Laura Berrocal na sua Tese de Grado:

*“La motivación que aporte el maestro o maestra especialista a su alumnado durante la sensibilización con la LE es también uno de factores fundamentales(...) Cuanto mayor sea el grado de motivación y autoconfianza del alumnado, llegarán a alcanzar los objetivos con mayor rapidez”*(Berrocal, 2012, p.15)

No mesmo sentido apontam alguns estudos recentes que comprovam a existência de processos neurológicos que evidenciam a pertinência do uso de canções no ensino de LE. Apesar do que sempre se pensou sobre o hemisfério esquerdo do cérebro, aquele que controla a aprendizagem, o hemisfério direito também tem um papel importante porque é aí onde reside o sentido do ritmo e da prosódia. Esta ideia prende-se com o facto de haver dois tipos de aprendizagem, a implícita e a explícita. No primeiro caso estamos a falar de aprendizagem inconsciente, que se pode realizar mediante canções, enquanto no segundo tipo a aprendizagem é dirigida. Assim, sempre que estivermos a ouvir canções, que fazem parte da aprendizagem implícita, estamos a fazer trabalhar o hemisfério direito do cérebro (Forster, 2006, p.64).

Também é muito importante a relação das canções com o desenvolvimento da competência comunicativa, principalmente na sua componente linguística: o uso de canções melhora várias dimensões linguísticas do indivíduo como, por exemplo o vocabulário, a construção frásica, a gramática e a pronúncia. As canções podem estar relacionadas com as atividades da aula ou com as rotinas diárias (vocabulário) ou com certas estruturas gramaticais que serão mais bem entendidas com recurso a uma música do que se só são explicadas pelo professor:

*“The students will already be “using” the grammar point in question, in the context of the song or chant, of course, and will find it easier to then understand the grammatical explication given by the teacher and situate it within their own linguistic experience”(Forster, 2006, p.65).*

Relativamente à prosódia, esta melhora graças aos cânticos porque, dado que o inglês é uma língua cujas sílabas não são todas igualmente demoradas na sua dição, obrigam a que uma sílaba tenha de “caber” num determinado tempo:

*“Chants can be defined as stretches of real language put into a rhythmic framework. This same rhythmic framework lends itself well to teaching a stress timed language since a certain number of syllables have to fit into specific time pattern” (Forster, 2006, p.64).*

A verbalização é a forma mais eficaz de comunicação, logo as canções constituem uma ótima forma de as crianças expressarem as suas ideias e, conseqüentemente, de desenvolver a competência comunicativa nos alunos (Campos, 2014, p. 36).

Outra característica das canções é que ficam facilmente nas mentes dos estudantes (Bach Vinyets, 2013, p.11).

Por último, importa referir que as crianças são pessoas extremamente ativas e as canções podem ser uma forma de eles canalizarem essa energia através de bailes, dramatizações e representações, ou seja, enquanto desenvolvem a psicomotricidade e a coordenação estão a aprender a canção e os conteúdos educativos pretendidos (Waisburd & Erdmenger, 2007, in Jurío, 2014, p.22). O que acabámos de dizer vai ao encontro do TPR (Total Physical Response), que é um método baseado nas canções e no uso do exercício físico:

*“...las canciones sirven para aprender vocabulario, ritmo y entonación normalmente acompañadas de movimientos corporales...en muchas de las actividades que lleva a cabo, basado utilizar la actividad física como un aspecto fundamental en el aprendizaje de la lengua extranjera, a través de rimas, canciones, juegos y órdenes, dando opción a que los propios alumnos y alumnas interioricen y relacionen cada palabra y expresión en*

*LE con un movimiento o un acto determinado, siempre con paciencia, repetición y motivación por su parte” (Berrocal, 2012, p.31)*

Porém, as canções devem ser usadas corretamente na sala de aula para ajudar no processo de ensino-aprendizagem, tal e como acontece com os jogos (Jurío, 2014, p.22). As canções têm de cumprir três critérios: devem ser pertinentes (os alunos devem poder rever-se nelas), devem ser apropriadas à faixa etária do público-alvo, seus interesses e nível de conhecimentos, embora nem sempre devam estar só relacionadas com a matéria em estudo porque às vezes as canções devem ser usadas como elemento de simples desfrute (Forster, 2006, p.65) e devem ter uma melodia fácil de lembrar e que fique no ouvido (Slattery & Willis, 2009, p.45).

Outro aspeto a ter em conta é que se podem usar canções do panorama musical (pop, de bandas sonoras de filmes, nursery-rhymes...) mas também existem canções especificamente redigidas para o ensino de línguas, embora tenham sido muito criticadas pela sua falta de originalidade e de atrativo musical (Bach Vinyets, 2013, p.7). Seria desejável que os alunos quisessem ouvir essas canções fora do contexto escolar, investigar os cantores e as suas outras canções, em definitiva despertar em eles o gosto pela música em LE e, conseqüentemente, o gosto pela LE.

Igualmente importante é o papel do professor, que deve gostar das canções que usa nas suas aulas para conseguir passar essa paixão aos alunos.

Também importa referir que, para alguns autores, o uso de canções no ensino de línguas estrangeiras tem inconvenientes, que podemos classificar em três grupos: inconvenientes derivados da letra da canção, inconvenientes derivados do momento da audição e inconvenientes de natureza prática. No primeiro grupo encontramos as incorreções gramaticais, como a omissão do sujeito e a falta de pontuação, e as expressões coloquiais que não vêm referidas nos manuais da disciplina, devendo o professor alertar os alunos sobre a existência estes fenómenos (Suárez et al, 1992, in Jurío, 2014, p.22). Quanto aos inconvenientes que devêm do ato da audição, podemos destacar a falta de material audiovisual adequado nas escolas e a heterogeneidade do alcance do som (normalmente, os alunos que se sentam mais perto da mesa do professor ouvem melhor as canções do que os situados no fundo da sala), que pode fazer com que, numa tentativa de ultrapassar este problema, o professor aumente o volume do som, distorcendo-o e incomodando aos alunos

de salas próximas. Por último, os inconvenientes de natureza prática derivam da abordagem dos professores, que podem não tratar as canções com seriedade ou não desenvolver material de trabalho útil, e dos gostos pessoais pois, se o aluno não gostar da canção que está a ouvir, muito provavelmente não vai estar atento (Murphey, 1992, in Bach Vinyets, 2013, p.11; Rodríguez López, 2005, in Jurío, 2014, pp.23-24).

Em resumo, as canções são uma boa ferramenta do ensino-aprendizagem de LE, mas, igual que acontece com outras ferramentas, devem ser bem escolhidas tendo em consideração a faixa etária dos alunos, os seus gostos e os conteúdos que queremos abordar, se não, correr-se-á o risco de perder a atenção dos alunos.

### 1.3.2. Tipos de canções e estratégias para o seu uso

E, quês canções podemos utilizar nas aulas de Inglês? Para uma aprendizagem mais informal são aconselháveis canções que tenham ou tenham tido uma grande repercussão mediática (por exemplo *Happy* de Pharrell Williams), bem como os clássicos (*Yellow Submarine* de The Beatles, *We will rock you* dos Queen), pois, muito provavelmente, os alunos as conhecem e podem aprender com elas em contexto escolar, mas também fora da escola, com amigos e família. Outro tipo de canções muito útil são as canções de filmes, nomeadamente dos filmes da Disney (por exemplo *The Circle of Life* de The Lion King e *Under the Sea* de The Little Mermaid) e os grandes clássicos que existem em várias línguas (por exemplo *If you're happy and you know it* e *Head, shoulders, knees and toes*). Também se podem criar canções, principalmente em caso de não se encontrarem canções que reúnam os requisitos apresentados no ponto anterior, sendo as mais fáceis de criar os raps com a matéria em estudo (vocabulário dos alimentos, cores, estruturas gramaticais, etc.). Resulta de grande utilidade a utilização de vídeos musicais legendados, pois o impacto das imagens é muito valioso, podendo ajudar na compreensão da canção.

E, como usar as canções? Se podem realizar exercícios clássicos de preenchimento de espaços, provavelmente o exercício mais usado, que pode ser mediante a eliminação total de palavras ou mediante a eliminação das palavras que são apresentadas numa caixa para os alunos escolherem, dependendo do seu nível de conhecimentos, de predição, que consiste em que o professor mostra imagens relacionadas com a música de forma a ajudar os alunos na sua compreensão e de busca de erros, que consiste em, propositadamente, cometer erros

na escrita da letra da canção que se entrega aos alunos para eles, após a audição da mesma, detectarem e corrigirem esses erros (Bach Vinyets, 2013, p.10). Também, o professor pode entregar aos alunos uma ficha de trabalho com a letra da canção completa e pedir-lhes para sublinharem certo tipo de palavras (verbos, adjetivos, preposições, vocabulário específico) de acordo com os conteúdos a lecionar. Para além disso, existem exercícios mais completos, como por exemplo a distribuição da letra da canção em versos desordenados que o aluno tem de ordenar antes de ouvir a canção e a audição da canção como ponto de partida para a escrita de uma história.

Por último, importa referir que, para que as canções cumpram por inteiro os objetivos para os quais foram escolhidas, é desejável que o professor e os alunos acabem por cantá-las todos juntos em voz alta porque assim poderá criar-se um ambiente de segurança que ajude os alunos mais tímidos e receosos.

Em suma, existem inúmeras canções de todo o tipo que podem ser utilizadas nas aulas de LE, o importante é fazer uma boa escolha de acordo com as características da turma e conteúdos a lecionar. Uma vez feita dita escolha, é o momento de pôr a imaginação a trabalhar para preparar as atividades de exploração.

## **Conclusão**

A UE reconhece a importância da sua diversidade linguística e cultural e, por isso, está decidida a protegê-la. De facto, já no ano 2005 e sob a presidência luxemburguesa, o lema escolhido para o campo da Educação foi *“Let's learn more languages to speak a common tongue”* (*“Luxembourg Presidency - Symposium on The changing European classroom - the potential of plurilingual education on 10 and 11 March 2005,”* 2005), isto é, *“aprendamos mais línguas para falarmos uma língua comum”*, que expressa a ideia de que, quantas mais línguas conhecermos ou tivermos noção de, mais fácil será o nosso entendimento mútuo e, portanto, a nossa convivência.

Assim, o principal objetivo da UE é dar a possibilidade a todos os cidadãos de comunicarem em mais duas línguas, para além da sua LM, e, para alcançá-lo, anima os países a aplicarem sistemas de ensino integradores e respeitosos com a diversidade, sendo uma forma de o conseguir a educação plurilingue.

A forma mais eficaz de o conseguir é familiarizar as crianças com duas línguas estrangeiras desde muito cedo. Com os olhos postos nesse objetivo, estão a ser tomadas medidas que ajudam os países da UE a melhorar os seus programas de ensino, a fim de assegurar que, quando os jovens terminam a escola, disponham de melhores competências linguísticas pois é inquestionável que o conhecimento de línguas não só ajuda a evitar problemas como a xenofobia como também melhora as perspetivas pessoais e profissionais dos indivíduos (Parlamento Europeu, 2000).

Se juntarmos os conceitos anteriormente apresentados, plurilinguismo e CP, com o uso de canções no ensino de línguas, chegamos a um dos objetivos do nosso trabalho de investigação, que é compreender como as canções podem desenvolver a CP na aula de Inglês.

Como já foi referido, a CP é uma das várias componentes da competência comunicativa, que vem descrita no QECR (2001) e o seu desenvolvimento visa dotar os indivíduos de conhecimentos em mais do que uma língua de modo a que se possam expressar indistintamente em várias das línguas do seu repertório permitindo-lhes comunicarem com falantes de outras línguas.

Isto relaciona-se com o respeito pelo Outro e a sua identidade ao mesmo tempo que permite termos a noção da nossa própria individualidade e é por isto que o plurilinguismo é uma questão essencial das políticas linguísticas europeias e a razão fundamental da obrigatoriedade do ensino de LE (geralmente o Inglês, enquanto língua “franca”) desde o 3.º ano em Portugal.

E uma forma muito divertida, ao mesmo tempo que apelativa e eficaz, de conseguir o desenvolvimento da CP nos alunos de 3.º e 4.º ano é o uso de canções em inglês e espanhol, como fizemos no nosso projeto.

O objetivo do nosso projeto de investigação era sermos capazes de fazer com que os alunos desenvolvessem a CP nas aulas de Inglês mediante o uso de canções em inglês e espanhol para, por meio de exercícios práticos de comparação, emparelhamento e outros, os alunos poderem acrescentar essas palavras e expressões aos seus repertórios linguísticos e, futuramente, poderem vir a ampliá-los. Deste modo quisemos dar a nossa pequena contribuição para a formação de indivíduos que respeitam o Outro e se fazem respeitar.



## **Capítulo 2- O projeto de intervenção “Let’s celebrate school!”**

## Capítulo 2 – O projeto de intervenção “Let’s celebrate school!”

Após um primeiro capítulo onde foi exposto o enquadramento teórico do estudo em que se explicou o que é a CP, as suas dimensões e como se podem utilizar as canções como meio para o seu desenvolvimento nos primeiros anos de escolaridade, será feito o enquadramento metodológico do estudo com vista a fundamentar a escolha da metodologia para a consecução dos objetivos propostos.

Em primeiro lugar, iremos definir a metodologia escolhida, de tipo investigação-ação, bem como as razões que levaram a esta escolha.

A seguir, iremos falar do contexto escolar, turma e escola, onde teve lugar o nosso projeto de intervenção.

Depois, passaremos às sessões que conformam o projeto, explicando em que documentos nos baseámos para as preparar e descrevendo as sessões com especial atenção nos objetivos pedagógico-didáticos, nas atividades desenvolvidas e nos materiais utilizados.

Por último, falaremos das técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados no projeto, com as respetivas razões que justificam o seu uso.

### 2.1. Enquadramento do estudo

#### 2.1.1. Metodologia de investigação

As metodologias de investigação podem ser quantitativas, em que o investigador observa a realidade de fora, e qualitativas, em que o investigador tenta perceber as situações posicionando-se no lugar dos indivíduos objeto da investigação. Esta dicotomia deve ser aproveitada pelo investigador para ampliar e aperfeiçoar a sua atividade, sendo que a escolha entre uma metodologia ou outra se deve basear nos objetivos e finalidades do estudo,

*"Uno de los criterios más decisivos para determinar la modalidad de investigación es el objetivo del investigador. Es decir, qué pretendemos con la investigación, qué tipo de conocimiento necesitamos para dar respuesta al problema formulado." (Rincón, in Rodríguez & Valleoriola, 2012, p.13).*

No caso da nossa investigação, e como na maior parte das investigações do foro educativo, a metodologia escolhida foi a qualitativa numa perspetiva de investigação-ação pois o que se pretende é que o professor reflita sobre a sua prática pedagógica para melhorá-la graças à análise dos resultados alcançados no desenvolvimento do projeto de intervenção. Como dizem Ebbutt e Elliot (2000, p.180), “[a investigação-ação] consiste em melhorar a qualidade da ação numa determinada situação mediante a procura de justificações e causas”.

O termo investigação-ação foi usado pela primeira vez por Lewin em 1944 e desde esse momento tem sido amplamente estudado por muitos autores. A investigação-ação no ensino consiste numa filosofia em que o mais importante é perceber o que é o ensino, sendo que, para tal, o docente tem de analisar as suas experiências, para refletir sobre elas e, desta forma, introduzir melhorias que otimizem os processos de ensino-aprendizagem (Bausela, 2004, p.1). Portanto, a investigação-ação é dirigida pelo professor com a participação dos alunos e/ou outros atores do universo escolar, tem lugar na sala de aula e na escola em geral, usa métodos qualitativos para descrever o que acontece e tem como objetivo agir gerando mudanças no contexto educativo. A importância de o docente ter o papel de investigador prende-se com o facto de ser ele quem está dia após dia na escola e ninguém melhor do que ele sabe o que está errado na docência visto que a pratica diariamente (Corrales & Jiménez, 1994, p. 73).

A investigação-ação está formada por uma espiral de ciclos (ligados entre si) cada um dos quais engloba uma fase de planificação, uma fase de ação, uma fase de observação e, por fim, uma fase de reflexão (Figura 5):

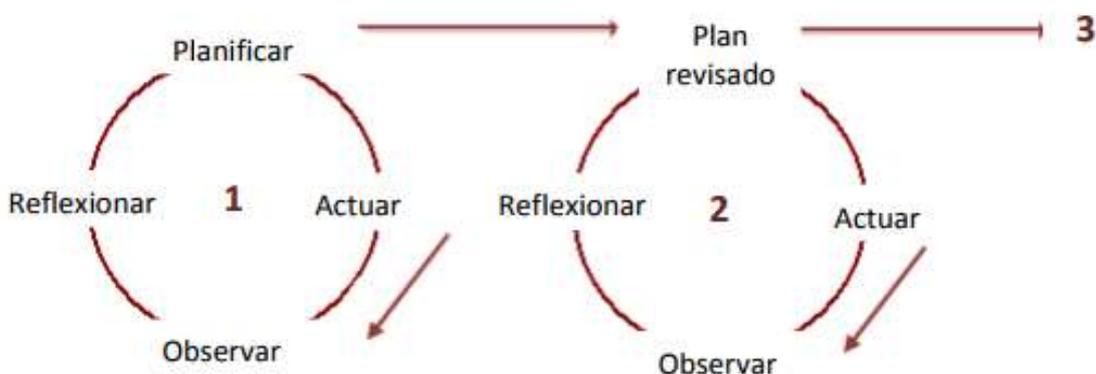


Figura 5- Espiral de ciclos da investigação-ação (Latorre, 2003, p.32)

O envolvimento ativo numa metodologia de investigação-ação traz muitos benefícios, não só à comunidade educativa enquanto conjunto, como também ao professor enquanto profissional, pois está provado que aumenta a autoestima profissional, diminui o isolamento profissional e reforça a motivação (Bausela, 2004, p.3).

Depois de termos justificado a razão da nossa escolha de metodologia de investigação, falaremos sobre a questão e os objetivos que queremos atingir com o nosso projeto de investigação.

### 2.1.2. Questão e objetivos de investigação

De volta ao nosso projeto, a questão de investigação definiu-se da seguinte forma: *O quê significa desenvolver a Competência Plurilingue em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?* Para responder a esta questão, definiram-se os objetivos a seguir enunciados:

- Compreender como as canções podem desenvolver a CP na aula de Inglês;
- Identificar as atividades que permitem desenvolver o gosto pelas línguas e sua aprendizagem.

Ao mesmo tempo, definimos objetivos didáticos, ou seja, objetivos a trabalhar com os alunos:

- Fomentar o desenvolvimento da CP;
- Promover a sensibilização à diversidade linguística;
- Favorecer o compromisso com a diversidade linguística e cultural;
- Fomentar a consciencialização e a tomada de posição sobre a importância do conhecimento de línguas;
- Promover a valorização das línguas e culturas próprias e do Outro;
- Contribuir para um mundo mais respeitador dos direitos linguísticos e culturais.

Uma vez definidos o projeto de investigação, a questão de investigação e os objetivos de investigação e os objetivos didáticos, foi desenvolvido o Projeto de Intervenção, que é a

implementação do Projeto de Investigação, ou seja, o que efetivamente realizámos nas aulas para conseguir alcançar os objetivos do Projeto de Investigação.

## 2.2. Projeto de intervenção educativa

### 2.2.1. Caracterização do contexto de intervenção

O projeto de intervenção foi realizado na turma de 3.º ano de uma Escola Básica pertencente a um Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro. Assim, a presente caracterização foi desenvolvida a partir da Planificação Global da disciplina de Inglês do 3.º ano redigida pelas professoras do agrupamento (Anexo 1), das metas curriculares de Inglês de 3.º ano (nas suas dimensões de compreensão oral, leitura, interação oral, produção oral, escrita, domínio intercultural e léxico y gramática), do programa do 1.º CEB (Português, Estudo do Meio e Matemática) e do Plano Anual de Atividades da Escola. Ainda, foram utilizados dados fornecidos pela professora titular da turma que visam a caracterização dos elementos da turma e as suas famílias.

#### 2.2.1.1. Caraterização da escola

A Escola Básica é uma escola tradicional.



Imagem 1- Fachada exterior da Escola

Trata-se duma escola antiga e constituída por dois edificios contíguos (Imagem 1) que contam com oito salas: seis salas são de aula (duas salas de pré-escolar e quatro salas, uma para cada ano do 1.º ciclo); uma é a biblioteca (Imagens 2 e 3) e a última é a sala dos professores. Convém salientar que a escola está muito bem equipada a nível tecnológico: as salas têm quadros interativos, computadores e retroprojetores. Os alunos podem pesquisar e,

por isso, efetuar bons trabalhos, dado que cada um tem acesso a um computador com ligação à internet (wireless). As salas são agradáveis e acolhedoras; as paredes estão decoradas com cartazes alusivos aos trabalhos dos alunos.

Os intervalos são passados num pátio bastante grande que tem um campo de futebol onde as crianças podem brincar e descontraír. Existe também uma área coberta, onde os alunos se podem abrigar quando está chuva, vento e frio. Ao lado, está um ATL.



Imagem 2- Biblioteca da Escola



Imagem 3- Biblioteca da Escola

O projeto educativo do Agrupamento de Escolas refere que existem carências económicas, desemprego e desestruturção em muitos agregados familiares do concelho. Este projeto refere, igualmente, o facto de haver um baixo nível de escolarização de um número significativo de encarregados de educação que leva a que tenham expectativas baixas em relação à educação. Conhecer o contexto económico-social onde os alunos se inserem é fundamental uma vez que este é muitas vezes determinante no seu desempenho e permite-nos saber como intervir em caso de problemas. Como diz Rodríguez Espinar, as variáveis familiares têm sido tidas em conta como uma variável sociológica com uma importante relação com o desempenho académico (Rodríguez Espinar, 1982, in López, 1999, p. 113).

No ano 2017/2018, a Escola Básica contava com uma professora que acumula a função de coordenadora e três docentes, distribuídas respetivamente pelas turmas de 1.º ano, 2.º ano, 3.º ano e 4.ºanos (há uma turma por ano). Para além das docentes titulares, há ainda

a referir a existência de uma professora de Inglês (professora Cooperante) e uma docente destinada a apoio educativo. Quanto ao pessoal não docente, nesta escola há duas assistentes operacionais. Relativamente ao Pré-Escolar, há duas educadoras de infância e duas assistentes operacionais.

#### 2.2.1.2. Caraterização da turma

O projeto de intervenção foi implementado numa turma de 3.º ano de escolaridade constituída por 26 alunos, dos quais 14 são meninos e 12 são meninas (2 das quais são gémeas), com idades (a 11 de outubro de 2017) compreendidas entre os 8 (22 alunos) e os 9 (4 alunos) anos de idade. Dois destes alunos são subsidiados do escalão B. Todos moram na localidade ou nos arredores e nos seus tempos livres gostam de brincar, ver televisão, jogar no computador e praticar desporto (natação, karaté, basquetebol e futebol) e ballet.

Em termos de ambiente familiar, existem dez casos de divórcio entre o país dos alunos, sendo que as crianças estão diariamente com a mãe, mas visitam o pai uma vez por semana, ao fim de semana, quinzenalmente ou nas férias. O agregado familiar é composto, na maior parte dos casos, pelo pai, mãe e irmãos (1 ou 2). Os pais dos alunos têm idades compreendidas entre os 28 e os 54 anos. São crianças oriundas de um meio socioeconómico e cultural de nível médio bastante diversificado sendo que os pais possuem um amplo leque de habilitações que vão desde o 4.º ano de escolaridade, passando pelo 6.º ano, 9.º ano, 12.º ano até à licenciatura.

A professora titular do ano letivo 2017/2018 não era a mesma dos anos anteriores, mas tem a mesma opinião que a sua antecessora em termos quer de aproveitamento quer de comportamento. Relativamente ao primeiro aspeto, trata-se de uma turma bastante heterogénea, com alunos de notas Muito Bom e outros alunos com notas Suficiente. Ao longo do ano verificaram-se, especialmente no segundo período, um par de notas negativas a Português, mas a evolução foi boa e todos os alunos acabaram o 2.º ano com notas positivas. De facto, cinco alunos foram propostos, no fim do ano, para o quadro de honra da escola. É importante referir que dois alunos eram repetentes.

A LM de todos os alunos é o português exceto no caso de uma aluna que veio da Venezuela, cuja LM é o espanhol e que durante o ano anterior usufruía de apoio educativo individual para colmatar as lacunas idiomáticas. Há mais dois alunos que no ano anterior

usufruíram de Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual, mas por motivos diferentes.

Relativamente ao comportamento e postura em sala de aula, verifica-se de novo a heterogeneidade da turma. No geral é uma turma muito faladora e distraída e, no início do ano, houve alguns problemas ao nível de cumprimento das regras de sala de aula, mas acabaram por ser ultrapassados. Há, ainda, alguns alunos com falta de concentração e com ritmos de aprendizagem mais lentos, que têm de ser estimulados.

Graças à realização da Biografia Linguística (Anexo 2) pudemos recolher dados sobre as línguas que os alunos conhecem, como as conhecem e quais gostariam de aprender. Como já foi referido, o perfil linguístico é muito homogéneo uma vez que todos os alunos menos uma têm o português como LM. Os resultados estão referidos aos 25 alunos presentes na sala de aula no momento (Gráficos 3, 4, 5, 6 e 7):

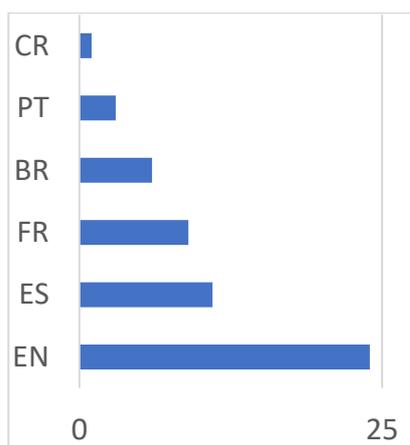


Gráfico 3- Línguas que os alunos dizem conhecer

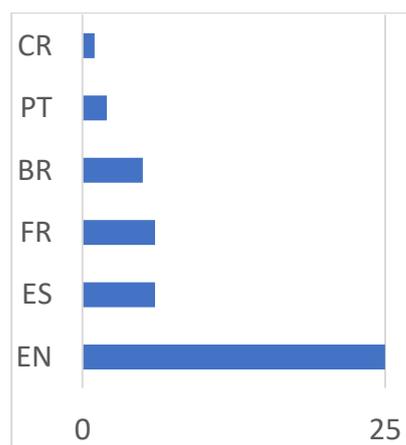


Gráfico 4- Línguas que os alunos falam

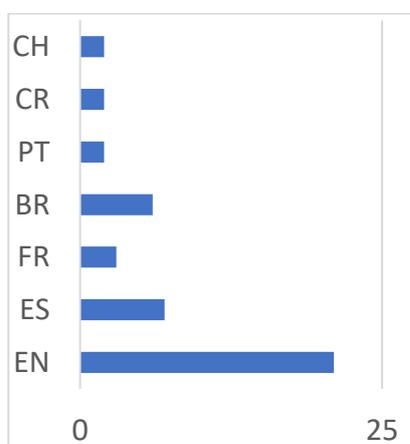


Gráfico 5- Línguas que os alunos dizem perceber

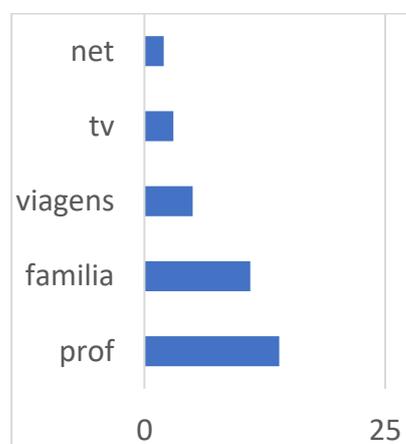
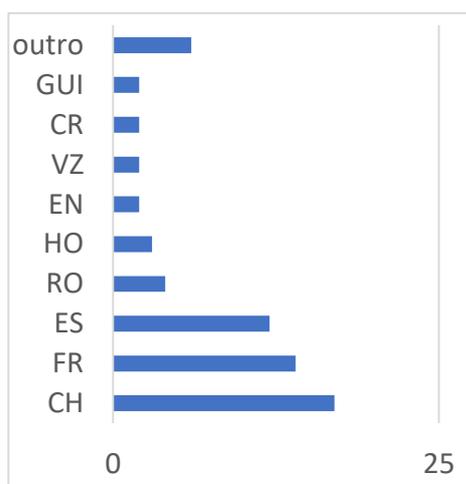


Gráfico 6- Forma de contato com as línguas



**Legenda:**

PT- Português

EN- Inglês

ES- Espanhol

FR- Francês

BR- Brasileiro

CR- Crioulo

CH- Chinês

RO- Romeno

VZ- Venezuelano

HO- Holandês

Gráfico 7- Línguas que os alunos gostavam de aprender

Todos os alunos são conscientes da sua nacionalidade e LM.

Ao nível das línguas conhecidas, são referidas seis, sendo o inglês a mais referida (vinte e quatro alunos), seguida do espanhol (onze alunos), do francês (nove alunos), do “brasileiro” (seis alunos), do português (três alunos) e, por último, o crioulo (um aluno).

Ao nível das línguas que os alunos referem falar e perceber, as mesmas seis línguas são referidas e na mesma ordem de importância, apenas no último caso aparece também o chinês.

Relativamente às línguas que gostavam de aprender, o chinês é a mais referida, seguida do francês e do espanhol. Os alunos referem ainda o romeno, o holandês, o inglês, o “venezuelano”, o crioulo e o “guineense”.

É muito surpreendente o fato dos alunos, apesar de saberem que o português é a sua LM, não o referirem massivamente como língua que conhecem, falam e percebem. É como se fizesse parte indivisível deles e não fosse uma língua.

Há várias referências ao crioulo, muito provavelmente pela existência dum aluno cujos pais são da Guiné.

Outro aspecto importante é a confusão entre nacionalidade e língua pois muitos referem “brasileiro” e “venezuelano” como sendo línguas e não variantes do português e do espanhol, respetivamente.

### 2.2.2. Inserção curricular da temática

É importante enquadrar o projeto dentro dos moldes dos documentos oficiais pois, no fim de contas, o objetivo é fazer um estudo que vise aspetos importantes e relevantes para a formação das crianças.

Para tal, o primeiro documento utilizado foi o que estabelece as diretrizes e para o processo de ensino-aprendizagem de Inglês no 1.º CEB, *Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês* (Bento et al, 2005). Este documento reconhece a importância do estudo de Inglês, enquanto língua de comunicação internacional por excelência, e os benefícios de este estudo ser feito nas primeiras idades para o desenvolvimento de uma competência comunicativa numa língua universal (p. 9). Ainda, identifica uma serie de finalidades que se perseguem com o estudo do Inglês no 1.º CEB, algumas das quais são também as finalidades do nosso projeto de intervenção, por exemplo a sensibilização para a diversidade linguística e cultural, a promoção do desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a LE e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s) e o fomento duma relação positiva com a aprendizagem da língua, a estimação da língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia e a promoção da educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania (p. 11). Em conclusão, este é o documento que orientou a escolha dos objetivos do nosso projeto de intervenção.

Também foi de muita importância o documento *Metas Curriculares de Inglês para o 1.º CEB* (Bravo et al, 2015), que visa explicitar os níveis a atingir na disciplina de Inglês, discriminados por domínio de referência (Compreensão Oral, Leitura, Produção Oral, Escrita, Domínio Intercultural e Léxico e Gramática). Este documento apresenta o aspeto prático, ou seja, os conhecimentos tangíveis que o aluno deve alcançar e, por isso, foi nele que nos baseámos para o desenvolvimento do trabalho propriamente didático, em termos de conteúdos a lecionar.

Segundo o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, o Currículo do 3.º ano de escolaridade contempla o estudo das disciplinas de Português, Matemática, Inglês, Estudo do Meio e Expressões Artística e Físico-Motoras e, como tal, faz todo o sentido estas áreas estarem articuladas entre si. Deste modo, sempre tivemos em mente que o nosso projeto de intervenção estivesse articulado com os conteúdos das outras áreas disciplinares. No caso do Estudo do Meio, no documento *Organização Curricular e Programas do 1.º CEB*, 4ª edição, verifica-se que um dos objetivos gerais é “Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação”, que vai ao encontro dos objetivos do nosso projeto de intervenção. Mergulhando no programa encontrámos vários temas que acabámos por usar nas nossas sessões do projeto de intervenção, nomeadamente “Conhecer costumes e tradições de outros povos” pois foram tratadas as festividades do Halloween (tradição anglo-saxónica) e dos Reyes Magos (tradição espanhola). Relativamente à disciplina de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, existe um bloco de Jogos de Exploração em que se pretende o uso da voz para, entre outras razões, cantar canções, o que foi feito no nosso projeto pois as canções são o seu ponto central. No caso das disciplinas de Matemática e Português não foi possível uma articulação direta com o nosso projeto de intervenção.

### 2.2.3. Planificação e descrição das sessões do projeto de intervenção

O nosso Projeto de Intervenção Didática foi implementado em cinco sessões, nas quais trabalhámos o desenvolvimento da CP dos alunos através do uso das canções, embora seja importante referir que a sessão III não teve canções envolvidas, mas nela também se trabalhou a CP, pelo que ficou decidido que fazia todo o sentido fazer parte do projeto. Para além destas cinco sessões, o nosso projeto teve três sessões complementares, perfazendo um total de oito sessões.

O Projeto de Intervenção Didática foi batizado com o nome *Let's celebrate school!*, que combina o nome do manual usado nas aulas, *Let's Rock!*, com os conceitos de escola e de celebração, que as canções trazem consigo.

A planificação do Projeto de Intervenção está na Tabela 1:

| Data da sessão  | Sessão | Título da sessão                        | Conteúdos   | Atividades  |
|---|--------|---|---|---|
| 23-10-2017<br>   | I      | <i>Let's colour our school!</i>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cores</li> <li>• Material escolar</li> </ul>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Flyswatter (mata-moscas)</li> <li>• Audição de canções (inglês / espanhol)</li> </ul>  |
| 30-10-2017<br>   | II     | <i>Let's trick or treat!</i>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Halloween</li> </ul>                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Picturebook</li> <li>• Matching game</li> <li>• Audição de canção</li> </ul>   |
| 13-11-2017  | III    | <i>Let's celebrate important dates!</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dias da semana</li> <li>• Meses do ano</li> </ul>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Flyswatter</li> <li>• Word Scramble</li> </ul>   |
| 20-11-2017<br> | IV     | <i>Let's celebrate my birthday!</i>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Festas de aniversário</li> </ul>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição de canções de parabéns (inglês / espanhol) e preenchimento de espaços</li> <li>• Matching vocabulary (flashcards e cartolina)</li> <li>• Convite de aniversário (inglês / espanhol)</li> </ul> |
| 04-12-2017<br> | V      | <i>Let's celebrate Christmas!</i>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Natal</li> <li>• A tradição dos Reyes Magos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulary: apresentação Power Point</li> <li>• Carta para os Reis Magos (ficha de avaliação final)</li> <li>• Audição de canções de Natal (inglês / espanhol) e preenchimento de espaços</li> </ul>   |

Tabela 1- Aulas do projeto de intervenção *Let's celebrate school!*

Como já foi referido, as sessões foram sempre preparadas em sintonia com a professora cooperante e seguindo as diretrizes da Planificação Global da disciplina de Inglês do 3.º ano redigida pelas professoras do agrupamento em que está inserida a escola e as metas curriculares de Inglês de 3.º ano (nas suas dimensões de compreensão oral, leitura, interação oral, produção oral, escrita, domínio intercultural e léxico e gramática), sempre em articulação com o programa do 1.º CEB (Português, Estudo do Meio e Matemática) e com especial atenção ao Plano Anual de Atividades da Escola (Halloween e Natal).

As metas curriculares relativas à disciplina de Inglês do 3.º ano que nos propusemos alcançar no projeto de intervenção surgem no quadro a seguir (Quadro 1), sendo que em cada sessão foram acrescentadas as específicas:

| Metas curriculares Inglês 3.º ano                |   |
|--|---|
| Compreensão Oral /<br>Listening<br><br>L3        | 2.1 Identificar diferentes formas de cumprimentar (hi, good morning)<br>2.2 Identificar diferentes formas de se despedir (bye, see you later)<br>2.3 Identificar diferentes formas de agradecer (thanks, thank you)<br>2.6 Entender instruções breves dadas pelo professor<br>2.6 Identificar números e datas<br>2.8 Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados |
| Leitura / Reading<br><br>R3                      | 1. 1. Identificar números<br>1. 3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens   |
| Interação oral /<br>Spoken Interaction<br>SI3    | 2. (1,2,3,4). Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples   |
| Produção oral /<br>Spoken Production<br><br>SP 3 | 1. 2. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados<br>1. 3. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas<br>1. 4. Repetir rimas, chants e canções ouvidos em meios áudio e audiovisuais   |
| Escrita / Writing                                | 1. 1. Legendar imagens  |

|  |   |
|--|---|
| W3   | 1. 3. Preencher espaços lacunares em frases simples com palavras dadas<br>2. 2. Preencher espaços lacunares em postais e convites |
| Domínio Intercultural / Intercultural Domain ID3 | 3. 4. Identificar festividades do ano   |
| Léxico e Gramática / Lexis and Grammar LG3       | 2. 1. Identificar pessoas dentro da sala de aula ( <i>teacher, student</i> ).   |

Quadro 1- Metas curriculares da disciplina de Inglês do 3.º ano a trabalhar no Projeto de Intervenção

Quanto aos objetivos a atingir por parte dos alunos, definimos objetivos gerais, apresentados no Quadro 2, sendo que para cada sessão delineámos objetivos específicos ligados aos conteúdos lecionados.

| Objetivos gerais do Projeto de Intervenção  |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestar (mesmo de forma não verbal) motivação para a aprendizagem de novas palavras em inglês e espanhol;</li> <li>• Utilizar a língua inglesa para se expressar sobre os assuntos abordados;</li> <li>• Manifestar espírito de abertura face a outras línguas e culturas;</li> <li>• Expressar reflexão sobre as aprendizagens adquiridas;</li> <li>• Distinguir sons e entoações;</li> <li>• Reagir a instruções breves, em inglês, dadas pelo professor;</li> <li>• Responder a perguntas simples feitas, em inglês pelo professor, relativas ao tópico da sessão;</li> <li>• Identificar palavras em canções;</li> <li>• Cooperar com os/as colegas;</li> <li>• Demonstrar espírito autocrítico.</li> </ul> |

Quadro 2- Objetivos gerais do Projeto de Intervenção

As sessões do projeto de intervenção pedagógica decorreram entre 23 de outubro e 4 de dezembro de 2017, no horário de Inglês da turma (segunda-feira das 14:45 às 15:45) e tiveram uma duração de 60 minutos cada uma. Ainda houve mais três sessões nos dias 9 e 16 de outubro, sobre temas especificados pela professora cooperante, e 11 de dezembro, destinada ao ensaio das canções da Natal, em inglês e espanhol, para a festa de Natal da escola.

Antes de começar o projeto, foram entregues aos alunos dois inquéritos para perceber alguns aspetos. O primeiro, já referido, foi uma Biografia Linguística, cujo objetivo era que os alunos fizessem uma reflexão sobre os seus conhecimentos em relação à diversidade linguística e sobre como têm contato com as diferentes línguas que conhecem. O segundo foi um inquérito sobre os conhecimentos de espanhol, para perceber o nível no que se encontrava a turma (a priori, muito básico).

Segue uma descrição de cada uma das sessões do Projeto de Intervenção, com os objetivos perseguidos e imagens representativas.

#### 2.2.3.1. Sessão I: Let's colour our school!

A sessão, cuja planificação se encontra no Anexo 3, teve lugar no dia 23 de outubro de 2017 e foi assistida pela professora orientadora.

| Sessão   | Objetivos pedagógico-didáticos   | Atividades   |
|--|--|--|
| <b>Sessão I</b><br><i>Let's colour our school!</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o material escolar em inglês e espanhol em registo escrito e após audição à professora;</li> <li>• Identificar as cores em inglês e espanhol em espanhol em registo escrito após audição da mesma canção em ambas as línguas;</li> <li>• Consciencializar sobre as diferenças e semelhanças entre as</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo do flyswatter com flashcards com o material escolar em português, inglês e espanhol e afixação no quadro dos flashcards</li> <li>• Audição duma canção, em inglês e espanhol, sobre as cores</li> <li>• Leitura em voz alta e afixação no quadro dos flashcards com os nomes das cores em português, inglês e espanhol;</li> </ul> |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | palavras nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhorar a pronúncia em inglês e espanhol.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo “O quê trago na minha mochila?”.</li> </ul> |
|--|--|---|

Esta sessão tinha como conteúdos a abordar as cores e o material escolar: no caso das cores, trata-se dum conteúdo básico pois a maior parte dos alunos frequentou a AEC de Inglês nos anos anteriores, pelo que já tinham estudado esta matéria, no entanto, e uma vez que o conteúdo foi abordado dum ponto de vista plurilingue com o vocabulário em espanhol, a matéria tornou-se nova e mais interessante para os alunos; quanto ao material escolar, o vocabulário do manual também era conhecido pelos alunos, mas tentou-se ir mais além, abrangendo um vocabulário mais amplo, quer em inglês quer em espanhol.

Os objetivos principais da sessão foram a promoção da CP, do ponto de vista da ampliação do léxico em inglês e espanhol, e a consciencialização sobre as relações entre línguas que fazem com que haja similitudes entre elas.

Na primeira parte da sessão, os alunos foram confrontados com o a identificação do vocabulário do material escolar em português, inglês e espanhol. Para isso, e com o intuito de envolver todos os alunos numa atividade dinâmica para os motivar, foi utilizado o jogo do flyswatter (mata-moscas) (Anexo 4) em que a professora estagiária dizia o nome em espanhol e um aluno voluntário tinha de identificar o flashcard com o nome e o colocar junto dos flashcards com os nomes em português e inglês no quadro (Imagem 4). Após a conclusão do jogo, os alunos preencheram, na ficha de trabalho fornecida (Anexo 5), uma tabela com os nomes e a turma leu o vocabulário em voz alta.



Imagem 4- Jogo do flyswatter com o material escolar

Num segundo momento da sessão, os alunos visualizaram um vídeo com uma canção com as cores em inglês e em espanhol (Anexo 6). Foi utilizado um vídeo e não uma canção porque o formato audiovisual é mais apelativo fazendo com que os alunos estejam mais atentos e recetivos, facilitando a aprendizagem. Depois, os alunos preencheram, na ficha de trabalho, uma outra tabela com os nomes das cores que foram lidos em voz alta por alunos selecionados.

A seguir, e em jeito de exercício de consolidação de todo o vocabulário estudado, a professora estagiária passou pela sala com uma mochila que continha diverso material escolar (Imagem 5). O jogo consistia em que cada aluno tirasse um objeto e dissesse o nome e a cor em inglês e espanhol (por exemplo: “*white rubber*” e “*goma blanca*”). Com este exercício pretendeu-se não só que os alunos consolidassem os conceitos adquiridos como também percebessem a diferença da construção do binómio substantivo-adjetivo que, em português e espanhol, é feito nessa ordem enquanto que em inglês é feito ao contrário, ou seja, adjetivo-substantivo.



Imagem 5- Jogo de consolidação de vocabulário de cores e material escolar

No fim da aula, foi passado um inquérito (Anexo 7) com duas partes diferenciadas: uma primeira parte com cinco questões em que os alunos tinham de fazer uma autorreflexão sobre a sua postura perante a aula e a avaliação da mesma, e uma segunda parte com duas perguntas sobre os conteúdos da aula, uma relativa ao inglês e outra ao espanhol.

Foi uma aula muito interessante porque os alunos aderiram fortemente às atividades criando um ambiente propício para a aprendizagem e porque eles próprios foram capazes de ver as relações entre certas palavras de diferentes línguas (por exemplo a cor verde diz-se igual em português e espanhol e o objeto régua diz-se *ruler* em inglês e *regla* em espanhol), o que fez com que ficassem admirados e com vontade de aprender mais.

### 2.2.3.2. Sessão II: *Let's trick or treat!*

A sessão teve lugar no dia 30 de outubro de 2017 (Planificação da aula em Anexo 8).

| Sessão   | Objetivos pedagógico-didáticos   | Atividades   |
|--|--|--|
| <b>Sessão II</b><br><i>Let's trick or treat!</i> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Sensibilizar para a existência de costumes de outros países e culturas;</li><li>• Identificar vocabulário relativo à festa de Halloween em inglês e espanhol;</li><li>• Estimular o gosto pela leitura;</li><li>• Melhorar a pronúncia em inglês e espanhol.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Leitura do livro “Five creepy spiders” com ajuda do suporte audiovisual;</li><li>• Jogo de “matching”:<br/>correspondência entre a palavra e a sua definição, em inglês, e o nome em espanhol.</li></ul> |

Esta sessão tinha como conteúdo a abordar a festa de Halloween visto que, apesar de não fazer parte da cultura portuguesa, mas sim da anglo-saxónica, a sua celebração é cada vez mais realizada em Portugal. Prova disto é que a própria escola permitiu que os alunos assistissem mascarados às aulas.

O objetivo principal da sessão foi a sensibilização para a existência de outras culturas, mas também se aproveitou o facto de ser uma aula lecionada pelas duas professoras estagiárias para estimular o gosto pela leitura e a aprendizagem que dela advém, que era o objetivo do projeto de intervenção da colega de díade.

Como já foi referido, a sessão foi preparada e desenvolvida com a colega de díade pois, dado que se tratava dum tema festivo, considerou-se que seria bom lecionar ambas as aulas (a nossa, no 3.º ano, e a da colega, no 4.º ano) em conjunto, abordando cada professora estagiária o seu tópico de investigação nas duas turmas, ficando assim os alunos com um maior conhecimento e as professoras estagiárias com uma maior experiência ao lecionar dois anos diferentes (Imagem 6).



Imagem 6- Aula lecionada junto com a colega de díade

Antes de começar a aula, foi explicada aos alunos a dinâmica da sessão por ser diferente, e desde o primeiro momento os alunos demonstraram interesse pelos conteúdos.

Num primeiro momento, fez-se uma revisão do vocabulário do Halloween para ter um ponto de partida para o resto da sessão.

A seguir, a colega de díade contou, com ajuda dum vídeo, a história “Halloween candy crunch” (Anexo 9), intercalando momentos de leitura com comentários e reflexões. No fim, ainda foi retirada uma mensagem sobre a importância de partilhar com o outro.

Num terceiro momento, a professora estagiária dividiu a turma em grupos de três alunos para fazerem um jogo de *matching* (correspondência): a cada grupo foram entregues duas flashcards, uma com uma palavra e outra com uma rima, ambas em inglês, e cada um dos grupos tinha de, primeiro, achar a palavra que a rima descrevia e, depois, encontrar essa palavra em espanhol num monte de flashcards. Depois, foram lidas todas as palavras em voz alta pelos alunos (Anexo 10).

Dado que ficámos sem tempo, não foi possível realizar a atividade da audição da canção “Five creepy spiders” (Anexo 11) e, deste modo, foi entregue uma ficha de trabalho com uma sopa de letras (Anexo 12) para os alunos fazerem em casa como exercício de

consolidação e uma ficha de autoavaliação (Anexo 13) similar à da sessão anterior, que devolveram à professora estagiária.

A sessão foi muito completa pois abordou-se, não só o plurilinguismo e a diversidade cultural, como também a leitura de um picturebook e fez-se a exploração da sua mensagem. Os alunos mantiveram-se muito focados, especialmente durante a leitura do picturebook e o jogo do matching, mas também houve tempo para a descontração no fim da aula aquando da partilha de gomas alusivas à festividade.

### 2.2.3.3. Sessão III: *Let's celebrate important dates!*

A sessão teve lugar no dia 13 de novembro de 2017 (Planificação da aula em Anexo 14).

| Sessão   | Objetivos pedagógico-didáticos  | Atividades  |
|--|---|---|
| <b>Sessão III</b><br><i>Let's celebrate important dates!</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consciencializar sobre as diferenças e semelhanças entre as palavras nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola.</li> <li>• Melhorar a pronúncia em inglês e espanhol.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo do flyswatter com flashcards com os dias da semana em português, inglês e espanhol e afixação no quadro dos flashcards;</li> <li>• Word scramble (palavras com as letras desordenadas) com os meses do ano em inglês;</li> <li>• Jogo do dominó para formar os meses do ano em espanhol.</li> </ul> |

Esta sessão tinha como conteúdos a abordar os dias da semana e os meses do ano, em articulação com a disciplina de Estudo do Meio do 1.º e 2.º anos.

Os principais objetivos desta sessão foram a promoção da CP através do léxico e a consciencialização sobre as relações entre o português, o inglês e o espanhol.

É importante salientar que esta sessão não teve nenhuma canção, mas, dado que foi trabalhada a CP, achamos que faz todo o sentido que faça parte do projeto de intervenção. Também deve ser referido que, nesta sessão, o plano da turma mudou, por indicação da professora titular, para uma disposição em U, o que teve, seguramente, a ver com o desenvolvimento da sessão, mais demorado por causa das contínuas interrupções.

Num primeiro momento jogou-se o flyswatter (Imagem 7): foram colocados em ordem no quadro uma série de flashcards (Anexo 15) com os nomes dos dias da semana em português e inglês e, depois, alguns alunos voluntários tiveram de procurar o respetivo nome em espanhol e colocá-lo junto do correspondente em inglês e português. Depois, cada aluno escreveu os nomes na ficha de trabalho fornecida (Anexo 16). Mais uma vez recorreu-se ao jogo do mata-moscas pois já tinha sido utilizado com sucesso na sessão I.



Imagem 7- Jogo do flyswatter com o vocabulário dos dias da semana

Num segundo momento, os alunos tinham de escrever os meses do ano em inglês e espanhol. No caso do inglês, os nomes dos meses estavam escritos, mas as letras estavam desordenadas, assim os alunos tinham de pô-las em ordem. O que em princípio iria ser uma tarefa razoavelmente fácil tornou-se muito complicado pois os alunos não se lembravam dos meses em inglês e por isso tiveram de recorrer à ajuda do manual. Depois, para aprenderem

os meses do ano em espanhol, estava planejado que a turma ficasse dividida em dois grupos que iriam jogar dominó (Anexo 17) para formar os nomes dos meses, mas, devido ao atraso acumulado nas atividades anteriores, a professora estagiária teve de escrever os nomes no quadro para os alunos escreverem na ficha de trabalho.

Por último, foi entregue aos alunos a ficha de autoavaliação (Anexo 18).

Nesta sessão os alunos puderam constatar que, quer no caso dos dias da semana quer no caso dos meses do ano, há muitas similitudes entre o português e os espanhol, ou até são mesmo iguais (por exemplo os dias sábado e domingo dizem-se da mesma forma, e os meses agosto e abril também) e isso também acontece, em menor grau, quando se comparam ambas as línguas com o inglês (por exemplo o terceiro mês do ano em português diz-se março, em espanhol *marzo* e em inglês *march*), ou seja, tentou-se consciencializar os alunos para a importância da comparação das línguas enquanto processo facilitador da aprendizagem.

#### 2.2.3.4. Sessão IV: *Let's celebrate my birthday!*

A sessão teve lugar no dia 20 de novembro de 2017 e foi assistida pela professora orientadora (Planificação da aula em Anexo 19).

| Sessão  | Objetivos pedagógico-didáticos   | Atividades   |
|---|--|--|
| <b>Sessão IV</b><br><i>Let's celebrate my birthday!</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar palavras, em inglês e espanhol, de uma canção e escrevê-las em papel;</li> <li>• Identificar vocabulário relativo às festas de aniversário em inglês e espanhol em registo escrito;</li> <li>• Consciencializar sobre as diferenças e semelhanças entre as palavras nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição da canção de aniversário, em inglês e espanhol, escrita das palavras em falta e posterior entoação;</li> <li>• Leitura em voz alta e afixação no quadro dos flashcards com os nomes dos principais elementos das festas de aniversário em inglês e espanhol;</li> <li>• Realização dum convite de aniversário em inglês (<i>birthday invitation</i>) e espanhol (<i>invitación de cumpleaños</i>).</li> </ul> |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Melhorar a pronúncia em inglês e espanhol.</li></ul> |  |
|--|--|--|

Esta sessão tinha como conteúdo a abordar os aniversários, no seguimento da sessão anterior em que se lecionaram os dias da semana e os meses do ano.

Os objetivos pretendidos foram a promoção da CP lexical e a consciencialização sobre a diversidade cultural.

Na primeira parte da sessão, após a entrega duma ficha de trabalho (Anexo 22), foram passadas as canções de aniversário “Happy birthday”, em inglês, e “Cumpleaños feliz”, em espanhol (Anexo 20), para que os alunos as escutassem com atenção e assim pudessem preencher os espaços em branco (tiraram-se duas palavras facilmente compreendidas de cada canção). Uma vez feito o exercício, os alunos entoaram as canções em voz alta. Desta forma tratou-se de, por uma parte, motivar os alunos e promover a sua concentração, e, por outra, consciencializar para a existência de outras “versões” duma canção que eles conhecem tão bem.

Num segundo momento, a professora estagiária afixou no quadro uma cartolina com um desenho de uma mesa de festa de aniversário e outros elementos típicos deste tipo de festas (Imagem 8) e depois entregou a cada aluno um flashcard (Anexo 21) com uma palavra (em espanhol ou inglês). A seguir, cada aluno leu em voz alta a palavra do flashcard e identificou a que elemento correspondia; depois todos escreveram o vocabulário na ficha de trabalho.



Imagem 8- Flashcards sobre festas de aniversário

Como última atividade, os alunos prepararam um convite de aniversário. Para isso, a professora estagiária entregou uma ficha de trabalho (Anexo 23) em que, numa face, estava o convite em inglês e, na outra face, em espanhol, tendo os alunos preenchido ambas versões com os seus dados.

Para finalizar, foi entregue aos alunos a ficha de autoavaliação (Anexo 24).

Foi uma aula muito prática e com atividades diferentes, mas certamente o ponto alto foi a audição e posterior entoação das canções de aniversário, o que sustenta a pertinência do tema do projeto de investigação, ou seja, as canções como forma de promover a CP. Pode dizer-se ainda que o exercício do convite de aniversário foi muito interessante para os alunos, certamente porque se puderam rever nele facilmente.

### 2.2.3.5. Sessão V: *Let's celebrate Christmas!*

A sessão teve lugar no dia 4 de dezembro de 2017 (Planificação da aula em Anexo 25).

| Sessão   | Objetivos pedagógico-didáticos   | Atividades   |
|--|--|--|
| <b>Sessão V</b><br><i>Let's celebrate Christmas!</i> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar palavras, em inglês e espanhol, de uma canção de Natal e escrevê-las em papel;</li><li>• Identificar vocabulário relativo ao Natal em inglês e espanhol em registo escrito;</li><li>• Consciencializar sobre as diferenças e semelhanças entre as palavras nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola;</li><li>• Sensibilizar para a existência de costumes de outros países e culturas;</li><li>• Melhorar a pronúncia em inglês e espanhol.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Audição de uma canção de Natal, em inglês e espanhol, escrita das palavras em falta e posterior entoação;</li><li>• Leitura em voz alta dos nomes dos principais elementos do Natal em inglês e espanhol;</li><li>• Redação duma Carta para os Reis Magos em português, inglês e espanhol.</li></ul> |

Esta aula tinha como conteúdo a abordar o Natal, mediante o estudo de vocabulário, a audição de canções natalícias e a explicação da tradição espanhola dos Reis Magos. Dado que foi a última aula do projeto de intervenção, além do inquérito por questionário final realizado em todas as aulas anteriores, os alunos fizeram uma ficha de avaliação final sobre os conteúdos lecionados durante as aulas de projeto, quer a nível de léxico quer a nível de reflexão sobre a importância do estudo de línguas estrangeiras.

Os objetivos principais da sessão foram, mais uma vez, o enriquecimento lexical em duas línguas, espanhol e inglês, e a sensibilização dos alunos para a existência de outros costumes relativos ao Natal.

A primeira atividade da sessão foi a audição de uma canção de Natal nas duas línguas alvo, inglês (Christmas carol) e espanhol (villancico) (Anexo 26), e posterior preenchimento

dos espaços em branco na letra (tiraram-se três e duas palavras facilmente compreendidas de cada canção, respetivamente) na ficha de trabalho fornecida (Anexo 27). Voltou-se a verificar a adesão dos alunos a esta atividade e o facto de cada vez estarem mais à vontade a cantar em ambas as línguas, tanto assim que estas duas canções foram escolhidas pela professora de Inglês para que a turma as cantasse na festa de Natal da escola.

Num segundo momento, foi passada uma apresentação em formato digital (PowerPoint) (Anexo 28) com os elementos mais importantes das festividades natalícias e os respetivos nomes em português, inglês e espanhol (Imagem 9). Os alunos tinham de escrever estes nomes na ficha de trabalho fornecida pela professora estagiária. Recorreu-se a uma apresentação em formato digital pela sua agilidade já que, como foi comprovado nas sessões anteriores, se se tivesse feito através dum jogo, a tarefa se teria demorado e, neste ponto do projeto, não se podia correr o risco de ficar sem tempo.



Imagem 9- Apresentação de vocabulário de Natal

A seguir, a professora estagiária explicou aos alunos que em Espanha as prendas não são oferecidas pelo menino Jesus nem pelo Pai Natal, mas sim pelos Reyes Magos (Reis Magos), e para isso as crianças escrevem uma carta onde contam como se portaram durante o ano. Assim, foi entregue aos alunos uma Carta aos Reis Magos (Anexo 29) escrita em

português, em que tinham de preencher os espaços com as palavras aprendidas durante as sessões lecionadas pela professora estagiária, em inglês e espanhol, e que no fim tinha uma pergunta aberta onde os alunos tinham de explicar as razões pelas quais é importante estudar outras línguas. Este documento foi utilizado como instrumento de recolha de dados para o projeto de investigação e cujos resultados serão discutidos no capítulo seguinte.

Por último, foi entregue aos alunos a ficha de autoavaliação (Anexo 30), como nas sessões anteriores. Esta ficha é muito importante porque representa um outro instrumento de recolha de dados para posterior análise.

### 2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Este estudo está assente numa metodologia do tipo investigação-ação, como foi discutido no início do capítulo 2, e como tal tem quatro fases, planificar, agir, observar e refletir, que se repetem de forma cíclica, embora no nosso caso concreto, não tenha havido essa repetição. Dentro da fase da observação encontra-se um elemento muito importante que é a recolha de dados porque neste tipo de estudos, o professor, que é ao mesmo tempo investigador, precisa de recolher informação que lhe permita ver as consequências que as suas ações têm sobre a sua prática pedagógica. De modo a facilitar a gestão e análise desta informação mantendo a sua representatividade, devem utilizar-se as técnicas de recolha de dados que melhor se ajustem à realidade do estudo, visto que de elas depende a qualidade do mesmo. Desta forma, é preciso determinar no início do estudo quais as técnicas que se vão utilizar dependendo do tipo de informação que seja precisa e dos objetivos a atingir (Latorre, 2003, pp. 53-54).

Para Latorre existem três tipos de técnicas de recolha de dados, segundo o grau de interação do professor/investigador com a realidade (Latorre, 2003, p.54). São elas:

- Técnicas baseadas na observação - graças a elas, o investigador é testemunha direta do fenómeno em estudo, ou seja, é o protagonista pois pode dar a sua versão da realidade. Destacam-se o vídeo e as fotografias como formas de recolha de dados.

- Técnicas baseadas na conversação - graças a elas se recolhe informação com vista a fornecer o olhar dos participantes, sejam eles os alunos, os professores ou qualquer outro

membro da comunidade educativa. Como formas de recolha de dados, destacam-se o inquérito por questionário e a entrevista.

- Técnicas baseadas na análise de documentos - graças a elas o professor/investigador recolhe informação de documentos escritos que podem ser documentos oficiais ou documentos escritos pelo próprio docente e outros colegas durante o decorrer do estudo. Destacam-se as atas de reuniões, as fichas de trabalho e os testes como formas de recolha de dados.

No nosso projeto foram utilizadas as técnicas e os instrumentos de recolha de dados especificados no Quadro 3, sendo elas inquérito por questionário, vídeo-gravações (pedido de autorização aos encarregados de educação em Anexo 31), reuniões com as professoras orientadora e cooperante, grelha de observação da colega de díade (Anexos 32, 33, 34 e 35) e ficha de avaliação final.

| Sessão            | Técnicas e instrumentos de recolha de dados   |
|-------------------|---|
| <b>Prévia</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inquérito por questionário / Biografia Linguística</li> </ul>  |
| <b>Sessão I</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta</li> <li>• Vídeo-gravação</li> <li>• Inquérito por questionário</li> <li>• Grelha de observação da colega de díade</li> <li>• Reunião com professora orientadora, professora cooperante e colega de díade</li> </ul> |
| <b>Sessão II</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta</li> <li>• Vídeo-gravação</li> <li>• Inquérito por questionário</li> <li>• Grelha de observação da colega de díade</li> <li>• Reunião com professora cooperante e colega de díade</li> </ul>                         |
| <b>Sessão III</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta</li> <li>• Vídeo-gravação</li> <li>• Inquérito por questionário</li> <li>• Reunião com professora cooperante e colega de díade</li> </ul>  |

|                  |  |
|------------------|--|
| <b>Sessão IV</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta</li> <li>• Vídeo-gravação</li> <li>• Inquérito por questionário</li> <li>• Grelha de observação da colega de díade</li> <li>• Reunião com professora orientadora, professora cooperante e colega de díade</li> </ul>  |
| <b>Sessão V</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta</li> <li>• Vídeo-gravação</li> <li>• Inquérito por questionário</li> <li>• Grelha de observação da colega de díade Ficha de avaliação final</li> <li>• Reunião com professora cooperante e colega de díade</li> </ul> |

Quadro 3- Técnicas e Instrumentos de recolha de dados do Projeto de Intervenção

### 2.3.1. Inquérito por questionário.

Este tipo de instrumento de recolha de dados é o mais utilizado em estudos de investigação-ação e consiste numa série de perguntas que devem ser respondidas por escrito.

Os inquéritos por questionário são feitos quando se quer recolher informação básica e feedback da intervenção (Latorre, 2003, p.66). Em eles as perguntas podem ser feitas de diferente maneira segundo o tipo de resposta que se queira obter: pergunta aberta, pergunta de escala, pergunta de classificação e de categoria (Latorre, 2003, p.69). Portanto, antes de preparar um inquérito por questionário é preciso assegurar-se de que é o melhor meio para obter informação e também perceber o tipo de informação que se quer angariar para escolher o tipo de pergunta.

Esta técnica de recolha de dados tem muitas vantagens, como a facilidade da resposta e a possibilidade de quantificação da informação, mas também tem inconvenientes, como o tempo preciso para fazer a análise das respostas e a possibilidade de obter respostas não sinceras pelos mais diversos motivos (Pino, 2005, p. 33).

No nosso caso, houve três tipos de inquérito por questionário:

. a Biografia Linguística: inquérito por questionário formado por perguntas abertas em que os alunos tinham de responder diferentes perguntas relativas às línguas que conhecem e a maneira como têm contato com elas. Este questionário permite avaliar os conhecimentos que os alunos têm sobre a existência de diferentes línguas no mundo e da sua própria condição de falantes de uma língua.

. o questionário inicial: com perguntas de escolha sim ou não sobre se já estiveram em Espanha ou qualquer outro país onde se fale espanhol e perguntas abertas, mas dirigidas, em que os alunos tinham de escrever o nome em espanhol duma série de palavras. Este questionário constitui uma primeira avaliação sobre os conhecimentos lexicais sobre os conteúdos que iriam ser tratados durante o projeto e que serviria como em eventual ponto de referência e comparação com os resultados finais.

. questionários de autoavaliação no fim das sessões: compostos por uma primeira parte de perguntas de escala para os alunos fazerem uma avaliação qualitativa sobre o que acharam da sessão, da sua prestação, sua participação e aquisição de novos conhecimentos e uma segunda parte com duas perguntas abertas sobre os conteúdos lecionados na sessão para os alunos responderem em inglês e espanhol com uma só palavra.

### 2.3.2. Observação direta.

A observação direta implica o envolvimento do professor/investigador na ação permitindo, dessa forma, conhecer com mais rigor a realidade e os efeitos que a sua prática docente tem. Normalmente a observação direta se complementa com vídeo-gravações, fotografias e notas de campo, ou seja, um suporte que faça com que a informação recolhida perdure no tempo e seja perceptível (Latorre, 2003, p.58).

No nosso caso, esta observação direta foi complementada com vídeo-gravação e notas de campo, na forma de grelha de observação, não da professora estagiária, mas sim da colega de diade pois é muito complicado que o docente possa lecionar e ao mesmo consiga fazer um registo escrito do que se está a passar na sala de aula.

### 2.3.3. Vídeo-gravação.

Atualmente, a vídeo-gravação é uma ferramenta indispensável na investigação docente pois os seus usos são ilimitados já que se pode gravar qualquer aula ou outro tipo de ação em contexto educativo para depois o visionar e poder tratar a informação para posterior análise mesmo antes de ter determinado as categorias a utilizar na sua análise (Pino, 2005, p. 27). Uma vez realizada a vídeo-gravação, esta pode ser tratada de várias formas sendo que a mais lógica será realizar um primeiro visionamento do episódio para depois se focar nas partes mais significativas, das quais se poderá fazer transcrições.

Esta técnica de recolha de dados tem muitas vantagens, como por exemplo a possibilidade de aceder à informação tantas vezes como se desejar bem como a possibilidade de parar, congelar e voltar atrás na gravação (Pino, 2005, p.27). Mas nem tudo é positivo nas vídeo-gravações pois, a não ser que o docente disponha de muitas vídeo-câmaras ou de alguém que se movimente na sala de aula, a gravação realiza-se desde um ponto concreto na sala de aula pelo que há zonas cegas às quais a câmara não chega, logo se pode perder parte da informação. Ainda existem o fator desestabilizador da câmara, que faz com que o professor e os alunos, ao serem conscientes da presença do aparelho, mudem o seu registo falseando os resultados, e a ética, pois é preciso preservar a identidade dos investigados (Pino, 2005, p.27).

Todas as sessões do projeto foram gravadas com um computador portátil, conseguindo-se uma qualidade da imagem e do som aceitáveis e, posteriormente, foram visionadas várias vezes por forma a analisar os comportamentos dos alunos, a sua postura e outros aspetos, tendo sido transcritas algumas partes consideradas especialmente interessantes.

### 2.3.4. Grelha de observação da colega.

Em quatro sessões do Projeto de Intervenção (I, II, IV e V), a colega de diáde ou amiga crítica (Latorre, 2003, p. 30) preencheu uma grelha de observação de respostas semiabertas. Os aspetos a avaliar foram preparados e aceites em consenso por ambas a partir do livro *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*, de Pedro Reis (2011, p.25-52).

### 2.3.5. Reunião com professora orientadora, professora cooperante e colega de díade.

Após todas as sessões celebrou-se uma reunião com a professora cooperante e a colega de díade, e nas sessões I e IV também esteve presente a professora orientadora. Nestas sessões houve troca de ideias, dicas e avaliações sobre o decorrer das sessões, que não só contribuíram para a melhoria da prática docente como também para a recolha de informação de aspetos que podiam ter passado ao lado da professora estagiária, mas que as professoras e a colega de díade perceberam pois tinham uma boa visão do que se passava nas aulas.

### 2.3.6. Ficha de avaliação final

A produção dos alunos é a ferramenta mais forte para uma avaliação quantitativa da aprendizagem por parte dos alunos. No fim das sessões houve exercícios de consolidação e um pequeno questionário (já referido no ponto 2.4.1.) referentes aos conhecimentos adquiridos em cada sessão, mas com o objetivo de quantificar esses conhecimentos no fim do projeto. Na última sessão foi pedido aos alunos para escreverem uma Carta para os Reis Magos escrita em português em que tinham de preencher espaços com palavras estudadas, quer em inglês quer em espanhol, e fazer uma reflexão final sobre o papel das línguas e a sua importância. Este instrumento acabou por ser de extrema importância para o nosso estudo.

No capítulo seguinte, abordaremos a análise e interpretação dos dados recolhidos ao longo das sessões do projeto de investigação, dados que serão previamente classificados em categorias.



## **Capítulo 3- Análise de dados e interpretação de resultados**

### **Capítulo 3 – Análise dos dados e interpretação dos resultados**

Uma vez finalizada a apresentação pormenorizada das sessões do nosso projeto de investigação, passaremos à análise e interpretação dos dados que recolhemos em ditas sessões.

Em primeiro lugar, definiremos as categorias e subcategorias de análise nas quais classificaremos os dados recolhidos, o que facilitará a posterior análise.

Em segundo, realizaremos a análise e interpretação dos dados já categorizados, para o qual recorreremos às técnicas e instrumentos de recolha de dados apresentados no capítulo anterior.

Por último, apresentaremos uma conclusão, referiremos as limitações que encontramos durante a realização do nosso projeto e deixaremos umas sugestões para futuros trabalhos envolvendo canções e CP.

#### **3.1. Definição das categorias e subcategorias de análise**

Os dados recolhidos durante as cinco sessões do projeto foram reunidos, analisados e categorizados em diferentes categorias e subcategorias para a sua posterior análise. Segundo Bardin (1977, p.117) “as categorias são rúbricas ou classes as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”, sendo que os critérios para realizar esta categorização podem ser semânticos, sintáticos, lexicais e expressivos.

Para efetuar uma categorização, primeiro é preciso isolar os elementos para os analisar individualmente de modo a, posteriormente, os classificar. As categorias resultantes devem cumprir vários princípios: exclusão, ou seja, cada elemento só pode pertencer a uma categoria; homogeneidade, a classificação só pode atender a um nível de análise; pertinência, ou seja, a categoria deve adaptar-se ao material recolhido; objetividade e fidelidade, isto é, a categoria deve manter-se mesmo que os elementos sejam analisados várias vezes, e produtividade, ou seja, a categoria tem de produzir resultados.

Após a finalização do nosso projeto de investigação, juntámos todos os dados que recolhemos junto dos alunos, da professora orientadora do projeto, da professora cooperante

e da colega de estágio de modo a classificá-los segundo as seguintes categorias e subcategorias (Tabela 2):

| <b>Categoria</b>      | <b>Subcategoria</b>  | <b>Descritores</b>  | <b>Método e técnica de recolha de dados</b>   |
|-----------------------|--|---|---|
| Domínio socio-afetivo | A.1. Envolvimento (concentração, energia, persistência, participação, postura)<br>A.2. Satisfação (prazer) | Sinais de cansaço, entusiasmo, ansiedade...<br>Respostas dadas pelos alunos nos inquéritos de autoavaliação no fim de cada aula.  | Vídeo-gravações<br>Inquéritos por questionário<br>Comentários das professoras orientadora e cooperante<br>Grelha de observação da colega de diáde |
| Domínio linguístico   | B.1. Conhecimentos de léxico (EN e ES)<br>B.2. Conhecimentos sobre o papel e a importância das línguas     | Reproduzir o vocabulário em inglês e espanhol nas interações orais e escritas.<br>Ter consciência da existência de outras línguas e compreender a importância de saber línguas. | Inquéritos por questionário<br>Fichas de trabalho<br>Vídeo-gravações  |

Tabela 2- Categorias e subcategorias do projeto de investigação

As categorias em que se classificaram os dados recolhidos são:

*Domínio socio-afetivo* - nesta categoria incluem-se todos os elementos que reenviam ao nível de envolvimento e ao grau de satisfação revelados pelos alunos durante as aulas.

Assim, para avaliar o nível de envolvimento, foram analisadas as vídeo-gravações para observar o comportamento dos alunos em termos de concentração nas tarefas realizadas, energia, participação e postura durante as aulas. Para avaliar a satisfação dos alunos, foram analisados os inquéritos por questionário preenchidos pelos alunos no fim de cada aula do

projeto, nomeadamente as questões que tinham a ver com a apreciação das atividades realizadas em aula (Anexos 7, 13, 18, 24 e 30). Também foram tidos em conta os comentários feitos pelas professoras cooperante e orientadora nas reuniões que fizemos na própria escola após a lecionação das aulas e o resultado do preenchimento da grelha de observação pela colega de diáde (Anexos 32, 33, 34 e 35), pois foram testemunhas in situ do desenvolvimento das aulas, quer do desempenho da professora estagiária, quer das respostas e comportamentos dos alunos.

*Domínio linguístico* - nesta categoria inclui-se a aquisição, por parte dos alunos, de dois tipos de conhecimentos, os lexicais nas línguas alvo, inglês e espanhol, e o conhecimento sobre a importância das línguas. Para avaliar os conhecimentos lexicais, foram retiradas as respostas da ficha de avaliação final do projeto (Anexo 29), em que era pedido aos alunos para responderem em inglês ou espanhol a certas questões relacionadas com o vocabulário trabalhado durante o projeto de intervenção. Para avaliar o conhecimento sobre o papel e a importância das línguas, foram analisadas as fichas de avaliação final do projeto, em que foi pedido aos alunos que dissessem por suas próprias palavras porque razão é importante estudar línguas estrangeiras e foram analisadas as vídeo-gravações das aulas, nomeadamente as gravações das sessões dos dias 13 e 20 de novembro em que um aluno questionou a pertinência da aprendizagem de espanhol nas aulas de inglês e os colegas deram-lhe várias razões.

A seguir, efetuaremos a análise e a interpretação dos dados por categoria, sustentados em evidências como fotografias, transcrições de passagens relevantes e respostas obtidas nos inquéritos por questionário e ficha de avaliação.

### 3.2. Análise dos dados e interpretação dos dados por categoria

#### 3.2.1. Categoria A. Domínio socio-afetivo.

##### 3.2.1.1. Subcategoria A.1. Envolvimento

Para a categoria A, subcategoria A.1., envolvimento dos alunos, foi utilizada a escala de envolvimento / implicação para crianças de Leuven (LIS-YC, *Leuven Involvement Scale for Young Children*), que permite aos educadores observar e avaliar o envolvimento ou implicação (da criança) numa escala de 5 níveis. Segundo o autor,

*"no nível 1, não há atividade. A criança está mentalmente ausente. Se podemos observar alguma ação é meramente uma repetição de movimentos estereotipados muito elementar. O nível 2 não vai muito mais longe, assinalando ações com muitas interrupções. No nível 3, podemos, sem dúvida, observar no comportamento da criança uma atividade. A criança está fazendo alguma coisa, mas não existe concentração, motivação e verdadeiro prazer na atividade. Em muitos casos, a criança está a funcionar num nível de rotina. No nível 4 ocorrem momentos de intensa atividade mental. No nível 5 o envolvimento é total, expresso na concentração e implicação absolutas. Qualquer perturbação ou interrupção é vivida como uma rutura frustrante de uma atividade que está a fluir" (Laevers, 2003, in Portugal, 2012, p.553).*

Esta ferramenta foca-se em duas componentes: o bem-estar da criança, entendido o estado em que a criança se sente à vontade, pode ser espontânea e livre de tensões emocionais, numa relação direta com a autoconfiança e a autoestima; e o envolvimento da criança, entendido como o grau de comprometimento da criança nas atividades.

Para poder classificar o nível de envolvimento, recorreu-se à visualização das vídeo-gravações para observar o comportamento dos alunos em termos de participação oral e de respostas físicas às diferentes atividades realizadas em sala de aula, bem como aos comentários feitos posteriormente pelas professoras orientadora e cooperante e à grelha de observação da aula preenchida pela professora estagiária, colega que desenvolveu também um projeto de ensino de Inglês no 1.º CEB (Pires, 2018).

Em termos de evidências de participação oral, foram feitas as transcrições (de acordo com as regras do Anexo 36) de alguns excertos considerados relevantes do ponto de vista do envolvimento, bem como foram feitas capturas das vídeo-gravações de momentos significativos.

A seguir, iremos explicitar os momentos mais relevantes de cada uma das aulas que fazem parte do projeto com recurso às evidências acima referidas, acabando por assinalar um nível da escala de Leuven anteriormente citada.

- Aula do dia 23 de outubro de 2017.

A aula tinha como objetivos principais a identificação das cores e material escolar em inglês e espanhol, para o que foi realizada a audição de uma canção e criado um jogo de mata-moscas, respetivamente.

O episódio mais marcante da aula foi o jogo do mata-moscas com o vocabulário do material escolar. Desde que a professora estagiária explicou as regras aos alunos, estes ficaram cativados e aderiram à atividade.

Segue a transcrição de três excertos em que se verifica alto grau de envolvimento dos alunos no jogo do mata-moscas:

1 - A professora estagiária explica as regras do jogo (minuto 9:29 ao 10:25):

P- We have a table, temos uma tabela com quantos números? How many numbers?

T- DEZ!

P- Dez! ten, ok. And there are how many columns? Quantas colunas?

T- TRÊS!

P- Três, ok, so the first column says “português”, são palavras em...

T- PORTUGUÊS!

P- Em Português; the second column is the words in....

T- INGLÊS!

P- English. And the third column, the words in...

T- ESPANHOL!!

P- Espanhol, in Spanish, Ok. So, we are going to do a game, we are going to play a game, vamos fazer um jogo para aprender as palavras de material escolar nas 3 línguas.

2 - A professora estagiária escolhe os três primeiros alunos a ir ao quadro o que provoca as queixas dos outros alunos (minuto 10:32 ao 10:51):

P- I need three people to help me, preciso de três pessoas para me ajudar

<todos levantam a mão>

P- Ok, W., F. and S., can you come here, please?

T- OOOOHHHH!

P- Don't worry, we are going to do it...everyone is going to play, don't worry!

3 - A professora estagiária diz uma palavra em espanhol que os alunos acharam engraçada (minuto 22:42 ao 23:14):

P- L., choose another word, you only have two, you only have two+

A1- Afiadeira

P- Afiadeira! Eh, eh, L.C., L.C.+ Wait!+ Afiadeira is sacapuntas

T- SACAPUNTAS!!! <rindo>

P- Sacapuntas porque serve para sacar a ponta <faz gestos como se estivesse a afiar um lápis>

T- HAHHAHAHAHA!!! <rindo>

Também foram feitas capturas da vídeo-gravação relativas ao jogo do mata-moscas, que servem como evidência da adesão dos alunos à atividade.

Na Imagem 10 podemos ver como, quando a professora estagiária disse “*I need three people to help me, preciso de três pessoas para me ajudar*”, a resposta da parte dos alunos foi afirmativa, pois todos os alunos captados pela câmara puseram o dedo no ar para participar.



Imagem 10- Participação no jogo do mata-moscas

Durante a visualização dos vídeos com as canções sobre as cores em inglês e espanhol, pudemos verificar que os alunos estiveram muito atentos e participativos sempre que a professora estagiária pedia para eles dizerem e repetirem as cores em voz alta (Imagem 11).



Imagem 11- Atenção dos alunos às canções das cores em inglês e espanhol

Ainda, no fim da aula dois alunos foram falar com a professora estagiária para dizerem que estavam tristes por não terem participado (Imagem 12).



Imagem 12- Deceção pela não participação no jogo do mata-moscas

Julgamos que podemos classificar esta aula num nível 5 na escala de Leuven dado o alto envolvimento dos alunos. Em palavras da colega de diáde, esta foi “uma aula muito dinâmica, os alunos são chamados a participar em todas as atividades”.

*- Aula do dia 30 de outubro de 2017.*

No caso da segunda aula do projeto, houve momentos de muito envolvimento dado que foi uma aula diferente por causa da temática, a festa de Halloween, mas também porque, para além do trabalho de desenvolvimento da CP realizado pela professora estagiária, houve um exercício de leitura dum picturebook feito pela colega de díade.

Num primeiro momento, houve um grande acolhimento, por parte dos alunos, à temática do Halloween (Imagem 13).



Imagem 13- Contentamento pelo Halloween

E um segundo momento alto da aula foi o anúncio aos alunos que a colega estagiária iria ler um picturebook (minuto 9:35 ao 9:50):

P- The first thing we are going to do is professora Clara <apontando para a colega de díade> today is going to tell us a story, nos vai contar uma história e vocês vão gostar muito  
T- IEI!

O jogo do matching em grupo (Imagem 14) também teve bastante adesão, com muitos alunos a levantarem a mão para participar. O jogo, desenvolvido em grupos de três alunos, consistia em ligar uma rima sobre o Halloween com a sua palavra em inglês e depois em espanhol. No entanto, a explicação das instruções do jogo foi de difícil compreensão para

alguns alunos, o que causou algum barulho e inquietação, mesmo se, após as primeiras atuações, os alunos acabaram por jogar e desfrutar do jogo.



Imagem 14- Vontade de participar no jogo do matching de Halloween

A aula teve bastante barulho em alguns momentos, seguramente devido à excitação dos alunos. Segue a transcrição de dois excertos que demonstram o clima agitado da turma:

- 1 - A professora estagiária pede os alunos para se calarem (minuto 4:27 ao 4:56):

P- Vamos fazer umas atividades!

T- <a fazer barulho>

P- Ok, mas por favor oiçam uma coisa, Silence! Oiçam uma coisa.....L.F.!ok, oiçam uma coisa: se vocês não se calam, não começamos, se não começamos, não fazemos, se não fazemos não brincamos, e se não brincamos, não aprendemos, ok?

T- SIIIIIMMM!

- 2 A professora estagiária pergunta o porquê de os alunos estarem tão faladores (minuto 36:20 ao 36:44):

P- Shhhhh, o quê se passa hoje? A semana passada vocês se portaram tão bem e hoje se estão a portar tão mal!

A1- Por causa da professora!

P-Claro, por causa da professora...já estou a ver, já estou a ver...vou pedir à professora V. para estar cá todos os dias.

T- NÃO!!!!

P- Então portem-se bem!

Achamos que podemos classificar esta aula num nível 4 na escala de Leuven. Os alunos estiveram muito envolvidos na aula, mas houve momentos em que desligaram, devido ao já referido início do jogo do matching, que se fez com dificuldade, pelo clima de excitação.

*- Aula do dia 13 de novembro de 2017.*

Neste dia, a planta da sala de aula tinha mudado, tendo passado os alunos de estar sentados dois a dois, olhando para a frente, a estar sentados conformando um U e com um grupo no centro, na frente (com os alunos com maiores dificuldades de aproveitamento), como se pode ver na Imagem 15. Isto provocou uma mudança de comportamento, pois os alunos estavam mais faladores e distraídos do que em aulas anteriores dado que estavam sentados frente a frente, o que motivava a falarem mais facilmente entre eles.



Imagem 15- Nova planta da sala de aula

Quando começou o jogo do mata-moscas com os dias da semana, houve vários alunos voluntários para ir ao quadro, mas a professora estagiária pediu primeiro para participarem os alunos que duas semanas antes não o tinham feito (Imagem 16).



Imagem 16- Vontade de participação no jogo do mata-moscas dos dias da semana

Após o jogo do mata-moscas, os alunos fizeram um exercício em que tinham de ordenar letras para formar os nomes dos meses do ano em inglês, tendo-lhes sido dado um tempo para fazer o exercício em que trabalharam individualmente e em que revelaram um bom comportamento (Imagem 17).



Imagem 17- Trabalho individual - resolução de um exercício

Seguem alguns excertos relativos a situações significativas acontecidas no desenvolvimento da aula:

- 1 - A professora estagiária explica o sumário mediante o uso de pistas e um aluno repara na articulação com a disciplina de Estudo do Meio, revelando o seu nível de concentração e o interesse no que se está a fazer na aula (minuto 7:53 ao 8:22):

P-Vamos estudar days of the week, que são os quê? Os dias da....

T- SEMANA!

P- After that, months of the year, os meses do....

T-ANO!!!!!!

P- E por último, important dates, datas...

Aw-IMPORTANTES!

P- Datas importantes

A- É Estudo do Meio!

Als- Ya!

- 2 - A professora estagiária pede voluntários para o exercício do mata-moscas e alguns alunos demonstram o seu desagrado por não terem sido escolhidos (minuto 27:10 ao 27:20):

P- Se alguém se chateia por não sair (ao quadro), não sai nunca! Isto é um jogo.

- 3 - Devido à agitação da turma, a professora estagiária pede aos alunos para se calarem (minuto 28:50 ao 29:50):

P-Sh+...Se vocês não se calam, não fazemos nada// Eu vou ter de falar com a professora V. muito seriamente, o quê se passa nesta turma?

- 4 - A turma continua muito agitada, assim, a professora estagiária volta a pedir aos alunos para se calarem (minuto 48:20 ao 48:50):

P- Mas o quê é isto? Mas eu pergunto uma coisa, estamos no pré-escolar ou estamos no Terceiro ano?

T- Terceiro ano!

P- Estamos no pré-escolar. Por favor, as crianças de 4 anos se portam melhor do que vocês. Mas o quê é isto? Vocês se portam muito mal!

Julgamos que podemos classificar esta aula num nível 4 na escala de Leuven. Os alunos estiveram muito envolvidos na aula, quiseram participar ativamente e trabalharam muito bem individualmente, mas como já foi referido, a nova planta da sala fez com que houvesse conversas paralelas e, assim, mais barulho.

*- Aula do dia 20 de novembro de 2017*

A quarta aula do projeto, que foi uma aula assistida pela professora orientadora, contou com a presença da professora titular da turma para que os alunos estivessem mais sossegados, dado que tinha havido comentários sobre a agitação existente na turma, o que não acontecia apenas nas aulas de inglês.

Esta aula foi uma aula muito dinâmica, provavelmente devido à temática, as festas de aniversário, e com momentos que envolveram a turma inteira, como a canção de parabéns

em inglês e espanhol, após as quais os alunos bateram palmas e disseram “bem”, sintoma de que estavam a gostar da atividade (Imagem 18).



Imagem 18- Palmas após canções de parabéns em inglês e espanhol

Posteriormente, foi entregue um flashcard a cada aluno para realizar um exercício de vocabulário. Para comprovar se os alunos estavam atentos, a professora estagiária perguntou se todos os alunos tinham o flashcard e eles responderam com um sim, levantando os flashcards. Vejamos a atenção e energia dos alunos na imagem 19.



Imagem 19- Alunos mostram flashcards, levantando as mãos

Outra evidência do envolvimento dos alunos é a atenção que puseram aquando da preparação do convite de aniversário, ouvindo e acompanhando as instruções dadas pela professora estagiária, como se pode ver na Imagem 20.



Imagem 20- Instruções da professora estagiária para preparação do convite de aniversário

A seguir, apresentamos dois excertos de dois momentos significativos da aula:

- 1 - A professora estagiária explica a diferença entre os termos música e canção (minuto 11:20 ao 11:40):

P- The first thing here, songs, what is a song? O quê significa song?

Ag- <pondo o dedo no ar> Músicas!

P- Canção. Música é quando só tem mesmo o som e canção é quando alguém canta. Então vamos ouvir duas canções.

- 2 - Aquando da realização do exercício - construção de convite de aniversário em inglês e, dado que alguns alunos não sabiam os meses do ano, a professora estagiária diz aos alunos que têm de estudar a matéria todos os dias (minuto 64:20 ao 64:53):

P- Nós estudámos os meses do ano na semana passada, eu dei-vos uma ficha com os meses do ano, então, se não sabem os meses do ano, depois em casa, de trabalho de casa, estudam os meses do ano e fazem o convite. Não se pode vir às aulas sem estudar a matéria!

Achamos que podemos classificar esta aula num nível 4 na escala de Leuven porque, apesar de os alunos terem estado muito envolvidos e participativos, houve muitas interrupções ao longo da aula, seguramente devido ao exercício dos flashcards, que se tornou repetitivo fazendo com que alguns alunos perdessem o interesse, como foi apontado pelas professoras orientadora e cooperante na reunião posterior à aula.

*- Aula do dia 04 de dezembro de 2017.*

A aula começou em grande, quando a professora estagiária informou os alunos que o tema seria o Natal (Imagem 21).



Imagem 21- Demonstração de contentamento com a temática da aula

O primeiro exercício foi a audição e preenchimento de espaços de uma canção de Natal em inglês e de outra em espanhol. Os alunos escutaram com muita atenção e, após a correção do exercício, todos cantaram as canções (Imagens 22 e 23).



Imagem 22- Escuta atenta de canções de Natal em inglês e espanhol



Imagem 23- Alunos cantam as canções de Natal em inglês e espanhol

A seguir, foi feito um exercício de vocabulário relativo ao Natal em que a professora estagiária mostrou uma apresentação em formato PowerPoint e os alunos tiveram de escrever, por baixo das imagens da ficha, as palavras em inglês e espanhol (palavras fornecidas na ficha). Foi um exercício que envolveu a turma toda, mas que, ao mesmo tempo, permitiu conversas sobre a existência do Pai Natal e dos Reis Magos. Esta foi uma excelente oportunidade para que a professora estagiária contasse aos alunos a festa dos Reyes Magos em Espanha.

Posteriormente, foi realizada a ficha de avaliação final (Anexo 29), que consistia numa Carta aos Reis Magos, em que os alunos tinham de preencher uns espaços com palavras relativas à matéria lecionada durante as aulas de projeto, quer em inglês quer em espanhol. Dado que já faltavam poucos minutos para o fim da aula e os alunos estavam cansados, a professora estagiária teve de “inventar” que a ficha iria valer para a nota final, de modo a que os alunos a preenchessem com rigor. A professora estagiária leu a carta em voz alta junto dos alunos (Imagem 24) para explicar o que eles tinham de escrever a cada momento e, mesmo assim, o exercício revelou-se muito demorado pois os alunos interrompiam continuamente o discurso com dúvidas, por vezes injustificadas, por não estarem concentrados no que estavam a fazer.



Imagem 24- Explicação aos alunos sobre como terminar a Carta aos Reis Magos e fazer o inquérito final

A seguir, reproduzimos dois excertos de dois momentos significativos da aula:

- 1 - A professora estagiária explica que, como nas aulas anteriores, vão ouvir uma canção em inglês e outra em espanhol (minuto 10:20 a 11:50):

P- Em todas as nossas aulas, o que temos feito? Há uma coisa que temos feito em todas as aulas.

P- Em todas as aulas temos ouvido uma canção em inglês e em...

T- Espanhol!

P- Espanhol.

(.....)

P- Então, hoje vamos falar do Natal, e de quê coisas do Natal? Vamos ouvir músicas de Natal, uma música de Natal em inglês e outra em...?

T- Espanhol! Spanish!

P- E depois vamos ver vocabulário de Natal em inglês e em...?

T-Espanhol!

T- English and Spanish!

P- <acena com a cabeça> In English and Spanish.

- 2 - A professora estagiária explica aos alunos que têm de preencher a ficha de avaliação final e o inquérito final antes de terminar a aula, mesmo que passe da hora de saída (minuto 53:40 a 54:50):

P- Vamos ver uma coisa, temos de fazer a Carta dos Reis e ainda temos de fazer o inquérito final. Há duas semanas saímos 15 minutos mais tarde, hoje saímos 30 minutos mais tarde.

T- <a queixarem-se em voz alta>

P-É o meu problema? Não. É porque vocês não se calam, calem-se e trabalhem, pode ser?

Julgamos que podemos classificar esta aula num nível 4 na escala de Leuven porque, apesar de que os alunos gostaram da temática da aula e participaram nas atividades, houve muitas interrupções ao longo da aula e da realização das atividades, especialmente durante a resposta à ficha de avaliação final, o que fez com que a aula acabasse com um atraso de 20 minutos.

Em resumo, após o visionamento das aulas foi possível confirmar que o nível de envolvimento dos alunos foi, em termos gerais, alto, embora tivesse alguns picos mais baixos em que os alunos ficaram mais irrequietos por causa de alguns exercícios se terem tornado repetitivos e serem de difícil compreensão ou de os alunos estarem cansados, pois todas as aulas do projeto tiveram lugar no último tempo da tarde. Convém salientar que, desde sempre, a turma teve momentos em que existiu bastante barulho, momentos que se tornaram mais evidentes quando a planta da sala mudou. Importa ainda referir, pela positiva, que os momentos das canções se tornaram um dos momentos altos das aulas, quer em termos de bom comportamento, quer em termos de adesão, concentração e participação.

#### 3.2.1.2. Subcategoria A2. Satisfação

A avaliação da subcategoria do grau de satisfação foi feita mediante a análise dos inquéritos por questionário distribuídos no fim de cada sessão do projeto (Anexos 7, 13, 18, 24 e 30). A Imagem 25 representa o inquérito da terceira sessão preenchido por um aluno.

Gostava que respondesses a estas perguntas sobre a aula que acabámos de ter intitulada “Let’s celebrate important dates!”.  
Obrigada! Thank you! ;Muchas gracias!



Responde às perguntas da seguinte maneira: se concordas, pinta a verde a cara que sorri, se não concordas, pinta a vermelho a cara triste e se concordas mais ou menos, pinta a amarelo a cara do meio.

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| 1. Aprendi novas palavras em inglês                       |  |  |  |
| 2. Aprendi novas palavras em espanhol                     |  |  |  |
| 3. Gostei de aprender novas palavras em inglês e espanhol |  |  |  |
| 4. Participei na aula                                     |  |  |  |
| 5. Gostei da aula   |  |  |  |

E agora tens de escrever uma palavra:

6. Qual é o teu dia da semana favorito? Responde em espanhol sábado

7. Qual é o mês do ano de que gostas mais? Responde em inglês December

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Imagem 25- Inquérito por questionário da aula de dia 13 de novembro de 2017 do aluno G.C.

Cada inquérito constou de duas partes: a primeira parte foi uma autoavaliação em que se pretendia que o aluno refletisse sobre o seu próprio desempenho em aula e sobre se gostou ou não da aula; a segunda parte tinha duas perguntas sobre a matéria lecionada na aula para os alunos responderem em inglês e espanhol.

Para avaliar o grau de satisfação do aluno, foi feita a análise das respostas ao ponto 5 (“Gostei da aula?”) do inquérito, o que produziu os seguintes resultados:



Gráfico 8- Respostas à pergunta “Gostei da aula” dos inquiridos por questionário passados no fim da primeira sessão de projeto

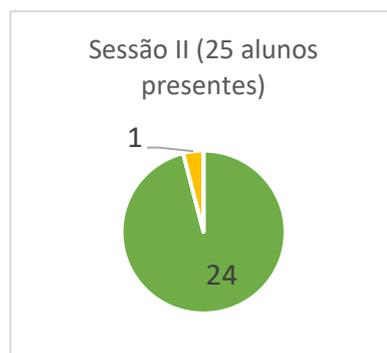


Gráfico 9- Respostas à pergunta “Gostei da aula” dos inquiridos por questionário passados no fim da segunda sessão de projeto

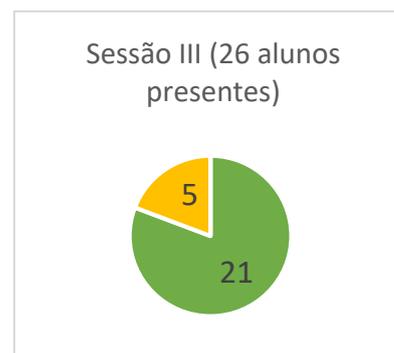


Gráfico 10- Respostas à pergunta “Gostei da aula” dos inquiridos por questionário passados no fim da terceira sessão de projeto

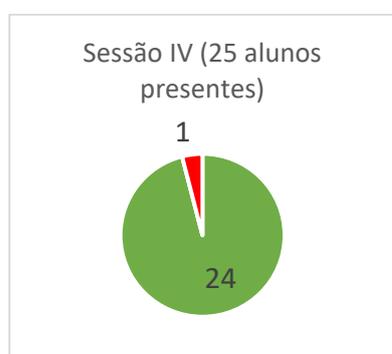


Gráfico 11- Respostas à pergunta “Gostei da aula” dos inquiridos por questionário passados no fim da quarta sessão de projeto

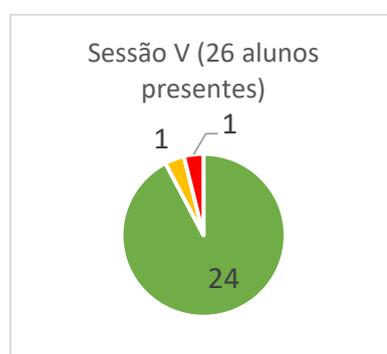
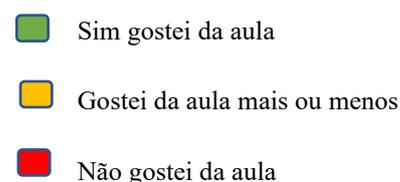


Gráfico 12- Respostas à pergunta “Gostei da aula” dos inquiridos por questionário passados no fim da quinta sessão de projeto



Como se pode comprovar nos gráficos anteriores (Gráficos 8 a 12), os alunos gostaram das aulas no geral, sendo que as de maior sucesso foram as aulas dos dias 23 e 30 de outubro e a que menos sucesso teve foi a aula do dia 13 de novembro.

Uma razão justificativa de os alunos terem gostado da aula de 23 de outubro parece ser o facto de ter sido uma aula muito ativa e que teve o envolvimento da turma toda. No caso da aula de dia 30 de outubro, achamos que a razão para as respostas dos alunos teve a ver com a temática festiva (Halloween), para além da novidade do picturebook. No pólo oposto encontra-se a aula de dia 13 de novembro, em que 5 alunos, dos 26 presentes, avaliaram a aula de uma forma média (nem gostaram nem desgostaram), o que pode ter ficado a dever-se ao facto da aula ter sido muito agitada por causa da nova planta da sala, por não ter havido

canções envolvidas e por ter sido uma aula à volta de vocabulário que eles já conheciam (os dias da semana e os meses do ano), o que possivelmente pode ter feito com que os alunos perdessem a capacidade de atenção.

É importante referir que a maior parte das respostas negativas à pergunta “gostei da aula” corresponde a dois alunos específicos. Trata-se de alunos com notas altas que, devido a um suposto conhecimento prévio da matéria, podem ter ficado aborrecidos e, por isso, se desligaram das atividades.

### 3.2.2. Categoria B. Domínio linguístico.

#### 3.2.2.1. Subcategoria B.1. Conhecimentos de léxico.

Esta categoria abrange a aquisição de dois tipos de conhecimentos, os lexicais nas línguas alvo, inglês e espanhol, e o conhecimento sobre a importância das línguas. Estes dados foram retirados da ficha de trabalho final e das vídeo-gravações das aulas, especialmente das sessões dos dias 13 e 20 de novembro, em que um aluno questionou as razões da aprendizagem de espanhol nas aulas de inglês e os colegas deram justificações surpreendentes pela consciência que revelaram sobre o papel das línguas.

Para avaliar os conhecimentos lexicais, foram retiradas as respostas da ficha de avaliação final (Anexo 29), distribuída na sessão de 4 de dezembro, em que era pedido aos alunos para responderem, em inglês e espanhol, a certas questões relacionadas com o vocabulário trabalhado durante todas as aulas do projeto de intervenção. É importante referir que três das quatro perguntas de cada língua eram fechadas. Procurava-se uma palavra específica) e a quarta pergunta era aberta, para os alunos responderem mais livremente: no caso do inglês, as perguntas fechadas eram os dias da semana (procurava-se *Monday*), os meses do ano (procurava-se *December*) e as festas de aniversário (procurava-se *Birthday cake* ou simplesmente *cake*), enquanto que a pergunta aberta era para eles escolherem o seu objeto escolar favorito; no caso do espanhol, as perguntas fechadas eram os dias da semana (procurava-se *lunes*), as festas de aniversário (procurava-se *cumpleaños*) e Natal (procurava-se *Navidad*), enquanto que a pergunta aberta era para eles escolherem a sua cor favorita.

Convém referir que todos os 26 alunos se encontravam presentes no dia da realização desta ficha de avaliação, mas em 3 das 4 aulas lecionadas anteriormente sempre houve um aluno que faltou (aulas de 23 e 30 de outubro e 20 de novembro).

Os resultados obtidos, sobre um total de 26 alunos presentes na aula, são apresentados nos Gráficos 13 a 20:

Léxico em inglês:

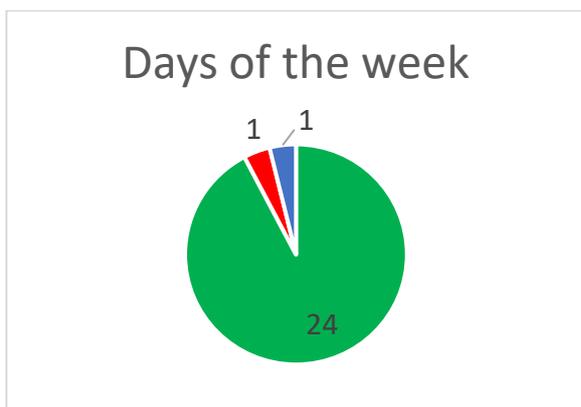


Gráfico 13- Avaliação das respostas fornecidas pelos alunos à pergunta sobre “days of the week” na ficha de avaliação final

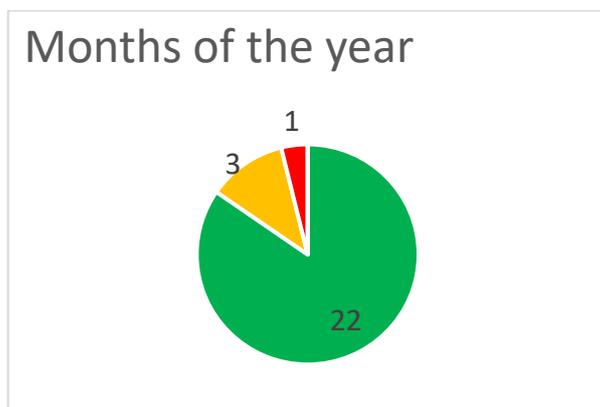


Gráfico 14- Avaliação das respostas fornecidas pelos alunos à pergunta sobre “months of the year” na ficha de avaliação final

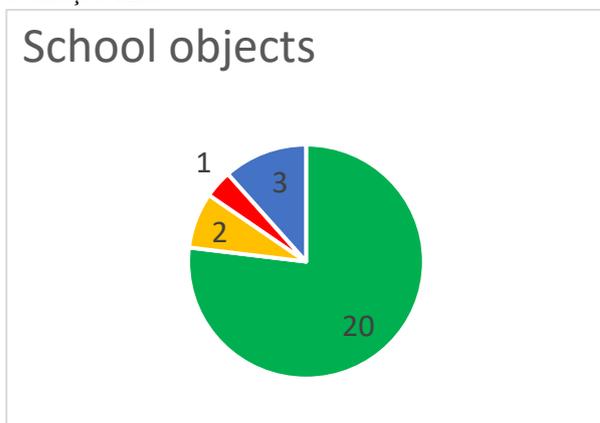


Gráfico 15- Avaliação das respostas fornecidas pelos alunos à pergunta sobre “school objects” na ficha de avaliação final



Gráfico 16- Avaliação das respostas fornecidas pelos alunos à pergunta sobre “birthday party” na ficha de avaliação final

Léxico em espanhol:



Gráfico 17- Avaliação das respostas fornecidas pelos alunos à pergunta sobre “días de la semana” na ficha de avaliação final



Gráfico 18- Avaliação das respostas fornecidas pelos alunos à pergunta sobre “colores” na ficha de avaliação final



Gráfico 19- Avaliação das respostas fornecidas pelos alunos à pergunta sobre “cumpleaños” na ficha de avaliação final

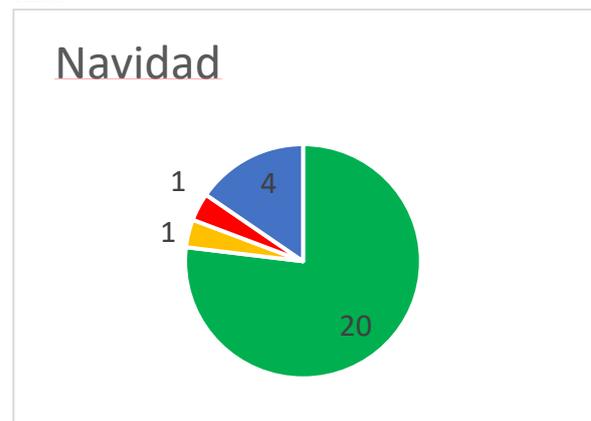
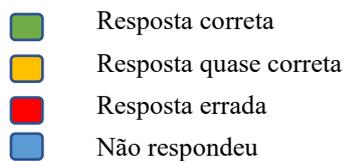


Gráfico 20- Avaliação das respostas fornecidas pelos alunos à pergunta sobre “Navidad” na ficha de avaliação final



Com base nos resultados dos gráficos anteriores (Gráficos de 13 a 20), a primeira conclusão é o evidente maior conhecimento de léxico em inglês do que em espanhol, por vários motivos: em primeiro, apesar do 3.º ano ser o primeiro ano em que a disciplina de inglês é curricular, quase todos os alunos frequentaram AEC de inglês nos anos anteriores, logo os seus conhecimentos já não são básicos; também, se trata duma língua à qual os alunos

estão habituados, quer graças à política do Estado Português de não legendar os programas, os filmes e as séries, quer ao fácil acesso à internet, o que faz toda a diferença porque os alunos (e a população em geral) aprendem a língua sem dar conta.

Dentro do léxico em inglês, foram pedidas quatro palavras relacionadas com os dias da semana, meses do ano, o material escolar e festas de aniversário (*days of the week, months of the year, school object e birthday party*). As três primeiras categorias obtêm resultados positivos, uma vez que mais da metade da turma responde corretamente (24, 22 e 20 respostas corretas, respetivamente), sendo que os melhores resultados foram os obtidos nas categorias dos dias da semana e dos meses do ano, muito provavelmente porque são conceitos e vocábulos muito repetidos (por exemplo, no sumário que escrevem em todas as aulas de inglês); no caso da categoria do material escolar, os alunos optaram por escolher palavras “fáceis” como *pen e pencil* quando tiveram que escolher o seu objeto escolar favorito. A quarta categoria teve resultado negativo, dado que só 12 dos 26 alunos responderam corretamente e houve 7 alunos que não responderam. Este resultado pode ser devido ao clima agitado que houve na aula nesse dia, o que pode ter feito com que os alunos não tenham assimilado a matéria lecionada.

Quanto ao léxico em espanhol, os resultados foram menos bons do que os resultados do léxico em inglês, mas, mesmo assim, melhores do que se esperaria, tendo em conta o pouco tempo disponível nas aulas, o que impossibilitou muitas vezes a realização dos exercícios de consolidação. Parece claro que, neste caso, as similitudes entre as línguas portuguesa e espanhola jogam a favor desta facilidade na língua castelhana.

Das quatro categorias lexicais perguntadas em espanhol, dias da semana, cores, festas de aniversário e Natal (*días de la semana, colores, fiestas de cumpleaños e Navidad*), só duas categorias, dias da semana e Natal, obtiveram resultados positivos (17 e 20 respostas corretas, respetivamente), enquanto as outras duas categorias, cores e festas de aniversário, obtiveram resultados negativos, mas próximos do suficiente (11 e 12 respostas corretas em 26, respetivamente). Quanto aos dias da semana, os resultados positivos fazem sentido dado que há dois dias que são iguais ao português (sábado e domingo), o que pode incentivar a aprendizagem do vocabulário. A categoria do Natal, sendo a palavra procurada “*Navidad*” (Natal em espanhol), foi a de maior sucesso, possivelmente porque é uma palavra amplamente conhecida em Portugal. Na categoria de festas de aniversário, a resposta

procurada era “*cumpleaños*” (aniversário em espanhol); houve 12 respostas corretas e 10 quase corretas, sendo os erros de escrita fundamentalmente a troca de n por ñ, que em português não existe, correspondendo a nh. Na categoria de cores, os resultados foram surpreendentes pela negativa uma vez que muitos nomes de cores são iguais em espanhol e português; seguramente os resultados podiam ter sido melhor se se tivesse feito um trabalho sistemático de comparação entre línguas que levasse os alunos a perceber que há similitudes a todos os níveis entre ambas línguas. De facto, houve uma situação em que esta comparação foi feita no caso da cor verde, mas devia ter sido feita mais vezes. Segue a transcrição do momento em que tal aconteceu:

P- R., show your classmates

T- VERDE!

P- In English!

T- GREEN!

P- And in Spanish?

T-VERDE!

P- It's the same, Spanish and Portuguese are the same, espanhol e português são iguais.

Um aspeto importante das respostas em espanhol é a relevância da oralidade e a sua transcrição literal. Em vários casos, os alunos escreveram as palavras em espanhol tal e qual soam, por exemplo escreveram “Navidá” para Navidad (de facto o d final é muito subtil) e “compleanios” para cumpleaños. Isto revela a importância do trabalho de pronúncia e comparação entre línguas pois se os alunos tivessem sido alertados para o fato de que o “ñ” corresponde ao “nh” podiam não ter tido esse erro; mais uma vez fica patente a falta de tempo. Outro erro cometido por vários alunos foi o acrescento de um “e” no final da palavra Navidad, escrevendo “Navidade” em vez de “Navidad”, o que faz sentido dado que em português as palavras não acabam em “d” mas sim em “de”.

### 3.2.2.2. Subcategoria B.2. Conhecimentos sobre o papel e a importância das línguas.

Por último, foram analisados os conhecimentos sobre o papel e a importância das línguas através do visionamento de duas aulas, em que um aluno questionou a pertinência do estudo de espanhol nas aulas de inglês, e das respostas a uma pergunta aberta na ficha de avaliação

final, em que os alunos deviam dizer, nas suas próprias palavras, por que razão achavam que é importante estudar línguas.

Quanto à pergunta colocada por um aluno em duas aulas, relativamente a pertinência de estudar espanhol em aula de inglês, a seguir transcrevem-se os excertos das conversas entre o aluno, a professora estagiária e o resto de alunos das aulas de 13 e 20 de novembro:

1 - Aula de 13 de novembro (minuto 18:48 ao 22:20):

Ad- Professora, nós temos de aprender em inglês e não em espanhol

P- Estamos a aprender tudo porque, D., vais ver que quantas mais línguas tu souberes é melhor para ti porquê? Porquê é bom aprender línguas? quem sabe dizer? F., porque é bom aprender línguas? Diz uma razão.

Af- <explica>

P- < a explicar o que a aluna F. acabou de dizer> Então uma razão: pode vir uma pessoa do estrangeiro e assim vocês podem falar com ela. Mais razões! M.!

Am- <explica>

P- < a explicar o que o aluno M. acabou de dizer> Perfeito. Vocês podem ir de viagem a Inglaterra, a Espanha, a França, e se sabem a língua, podem falar com as pessoas. L., outra razão!

/

P- L.F.! Silêncio! Isto é uma coisa muito séria. L.F., diz!

Alf-<explica>

P- < a explicar o que a aluna L.F. acabou de dizer> Por exemplo, quando formos trabalhar, para uma entrevista de emprego, se tu dizes que sabes três línguas é melhor do que não saber nenhuma. M.L., diz outra!

Aml-<explica>

P- < a explicar o que a aluna M.L. acabou de dizer> Exato, para falar com amigos e com familiares. Outra razão < apontando para o aluno M.>

Am- <explica>

P- < a explicar o que o aluno M. acabou de dizer> Exato, podemos, como disse M., viajar ou ir trabalhar. Muitas vezes...eu, por exemplo, estou a trabalhar em Portugal, se eu não soubesse português, não podia falar com vocês. As línguas são muito, muito importantes. W., diz outra razão!

Aw-<explica>

P- < a explicar o que o aluno W. acabou de dizer> Já é uma das que disseram. Ok, M.F., outra razão!

Amf-<explica>

P- < a explicar o que a aluna M.F. acabou de dizer> Exato, é parecido ao que M. disse, se viajarmos. E por último, B.

B.- <explica>

P- < a explicar o que a aluna B. acabou de dizer> Se temos família ou amigos, M.L., para podermos falar com eles.

M.L.- <explica>

P- < a explicar o que a aluna M.L. acabou de dizer> Se tu sabes inglês podes falar com eles, se não sabes inglês podes falar com eles?

T- Não!

P- Não. Por isso, D., está respondida a tua pergunta? Que porquê estudamos línguas?

## 2 - Aula de 20 de novembro (minuto 29:30 ao 30:00):

D- Mas isto é uma aula de Inglês!

P- Dear D., which means “Caro D.”, isto é uma aula de inglês, mas, a partir do inglês podemos estudar muitas línguas...

Als-Francês!

P- Por exemplo, Francês, por exemplo, Alemão, por exemplo, Chinês, por exemplo.

Parece claro que os alunos sabem justificar a pertinência e a importância do estudo de línguas. As razões dadas remetem para as suas experiências pessoais, pois, com certeza, muitos dos alunos têm familiares e amigos que moram no estrangeiro e, também, alguns já viajaram para fora de Portugal e viram em primeira mão quanto é importante saber outras línguas.

Relativamente à análise das respostas à pergunta aberta da ficha de avaliação final, os resultados obtidos foram classificados em 3 grandes grupos, como se pode ver no Gráfico 21:

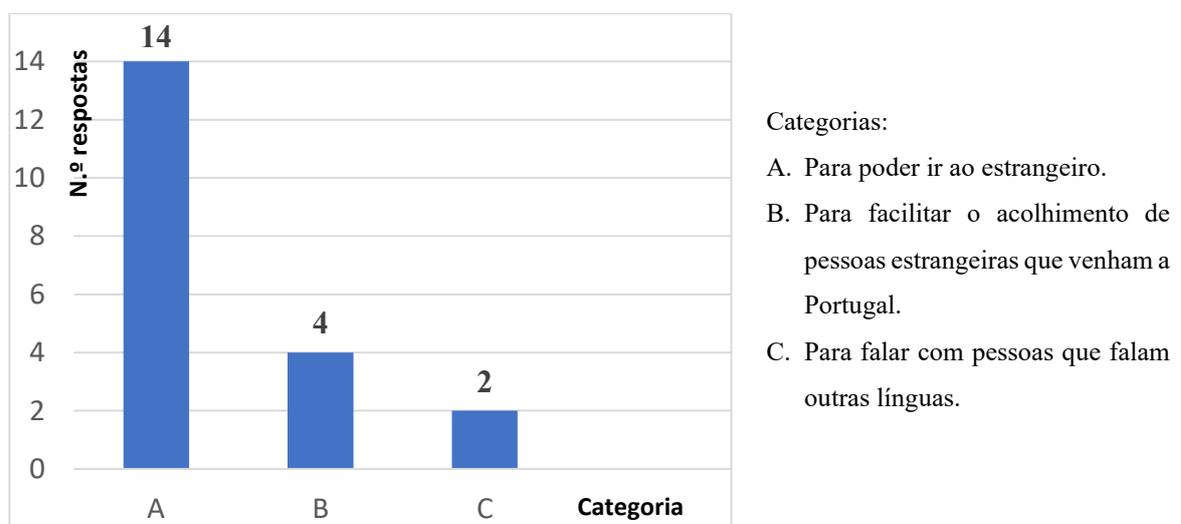


Gráfico 21- Classificação das respostas à pergunta aberta da ficha de avaliação final

Na categoria A- para poder ir ao estrangeiro- incluem-se respostas genéricas (“para poder viajar”), bem como respostas mais concretas “se vou de férias para...” e por trabalho “se vou trabalhar para ...”. Na categoria B- para facilitar o acolhimento de pessoas estrangeiras que venham a Portugal- há uma resposta sobre acolher a crianças que venham à escola, que foi dada por uma aluna originária da Venezuela, o que faz sentido porque, provavelmente, está a falar sobre a sua experiência pessoal quando veio para Portugal. A categoria C- para falar com pessoas que falam outras línguas- refere-se a falar em outras línguas com pessoas estrangeiras que estejam em Portugal, ou seja, refere-se ao ser capaz de receber bem, ser bom anfitrião.

Estas respostas revelam que as crianças estão perfeitamente conscientes do mundo em que vivem, com pessoas de fora a virem morar para Portugal e pessoas de Portugal a irem para fora, bem como de como são importantes as línguas enquanto veículos facilitadores da comunicação, do acolhimento e da integração dos sujeitos em outras comunidades.

### 3.3. Conclusão da discussão dos resultados

Uma vez analisados os resultados recolhidos por meio de vídeo-gravações, inquéritos por questionário, comentários das professoras orientadora e cooperante, grelhas de observação da colega de díade e ficha de trabalho final, importa elaborar uma síntese para perceber o impacto do nosso projeto junto dos alunos e ver se, de facto, foram alcançados os objetivos a que nos propusemos no início do nosso projeto, que eram compreender como as canções podem desenvolver a CP em aula de Inglês e compreender que atividades fazem com que os alunos desenvolvam o gosto pelas línguas e pela sua aprendizagem.

Em termos gerais, podemos concluir que os alunos se mostraram empenhados, participativos e motivados durante o projeto de intervenção. Também, a ficha de avaliação final nos permitiu verificar que aprenderam léxico em inglês e espanhol e que estavam cientes do papel e da importância das línguas. Ainda, houve adesão ao projeto não só por parte dos alunos como também das professoras titular e de Inglês (a professora cooperante), até ao ponto de escolherem um dos *villancicos* (canções de Natal) utilizados na última sessão para ser cantado na festa de Natal da escola (Imagem 26).



Imagem 26- Festa de Natal da Escola Básica

Quanto ao objetivo de compreender como as canções podem desenvolver a CP em aula de Inglês, podemos concluir que as canções nos parecem uma boa forma de desenvolver a CP pois, como já foi referido no Capítulo 1, graças a elas os alunos aprendem muito facilmente léxico e estruturas gramaticais, para além de introduzirem os alunos num mundo novo, que é a música em LE, que muito facilmente poderá fazer despertar o interesse por essa língua e cultura. Em outras palavras, as canções ajudam a desenvolver a CP porque semeiam nos alunos o interesse por aprender novas línguas.

Relativamente ao objetivo de compreender que atividades fazem com que os alunos desenvolvam o gosto pelas línguas e pela sua aprendizagem, podemos concluir que existe um leque muito amplo de atividades, algumas das quais foram por nós usadas nas aulas do projeto. Por exemplo, a audição de canções e posterior preenchimento de espaços da letra, ou seja, a identificação e compreensão de palavras da letra; o jogo do mata-moscas, que consegue envolver toda a turma, mantendo o interesse e a atenção dos alunos; o uso de apresentações em formato digital, pois os alunos da atualidade estão totalmente à vontade com as novas tecnologias; o jogo do dominó, para formar palavras; a leitura de *picturebooks* e histórias, etc. O mais importante é cativar os alunos e despertar neles o interesse por aprender e querer saber mais e para isso são precisas atividades dinâmicas, que envolvam todos e que sejam adequadas aos gostos dos alunos.

### 3.4. Limitações do estudo

A maior limitação que sentimos foi a falta de tempo. O Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB tem 3 semestres, ao contrário de outros mestrados de ensino, o que impossibilita a realização duma prática pedagógica muito longa. Ainda, a disciplina de Inglês no 1.º CEB tem uma carga horária de duas horas por semana, o que é bastante escasso. Mesmo assim, julgamos que em vez de o professor estagiário assistir a várias aulas lecionadas pela professora de Inglês para depois ser ele a lecionar algumas, o ideal seria que o professor estagiário começasse logo a trabalhar com a turma para criar uma maior ligação com os alunos e poder implementar o seu projeto em mais sessões e com mais tempo. Esta situação também permitiria a criação duma rotina própria do professor estagiário com a turma, pois outra das questões negativas com que nos encontramos foi a “obrigação”, por falta de tempo, de seguir a rotina implementada pela professora de Inglês para evitar mexer com a dinâmica de trabalho da turma.

Um outro aspeto que importa mencionar foi a dificuldade sentida na gestão do tempo. Na planificação da aula faz-se uma distribuição teórica das atividades no tempo, mas é sempre difícil cumprir o que está escrito, quanto mais com alunos de uma faixa etária como os do nosso estudo, que interrompem a aula pelas causas mais variadas e nem sempre justificadas. Isto ficou evidente na sessão de Halloween, em que não conseguimos ouvir a música que tínhamos preparado. Esta falta de tempo causada pelo desajuste na gestão do tempo também fez com que não fosse possível um exercício mais aprofundado de consolidação de conhecimentos.

Outra dificuldade que sentimos foi a escolha das canções que deviam ser adequadas à temática em estudo, mas também adequadas à idade dos alunos, aos seus gostos e aos seus conhecimentos. Ainda, tentámos utilizar a mesma canção (mesma melodia) nas duas línguas, o que dificultou a tarefa, mas achamos que acabámos por conseguir canções que cativaram os alunos, o que constituía um dos nossos objetivos.

### 3.5. Sugestões para futuros trabalhos

Nas nossas pesquisas feitas antes da realização do Projeto de Intervenção, para preparar as aulas e para a escrita deste relatório de estágio, encontramos bastante bibliografia

envolvendo canções e Competência Plurilingue separadamente, mas poucos estudos abordavam ambos conceitos. Assim, e dada a relevância que na atualidade tem o respeito pela cultura e a língua do Outro, achamos que se trata de um tópico merecedor de um trabalho mais aprofundado.

Como exprimimos no ponto anterior, uma limitação que sentimos foi a falta de tempo, assim, sugerimos que a iniciação da prática pedagógica se faça mais cedo.

Sugerimos também que possam ser usadas canções não necessariamente iguais nas duas línguas, como nós fizemos. Faz sentido que, com a utilização de canções iguais, a comparação e análise de resultados seja mais objetiva, mas nem todas as canções existem em todas as línguas, nem existem canções em todas as línguas que abordem todas as temáticas desejadas.

Julgamos ainda que seria interessante trabalhar não só a competência plurilíngue como também a interculturalidade. Nós tentámos introduzir este tema quando trabalhámos a sessão do Natal, em que a professora estagiária contou aos alunos a festa dos Reis Magos, celebrada em Espanha a 6 de janeiro. Parece-nos que poderia ter sido enriquecedor, se tivesse havido mais tempo, ligar a matéria em estudo com diferentes aspetos culturais, como por exemplo na sessão do Halloween, em que se poderia ter falado do Dia de los Muertos, celebrado no México.

Por último, gostaríamos de sugerir a realização de mais exercícios de comparação entre línguas, uma vez que, como foi comentado na análise de resultados, há paralelismos entre o português e o espanhol que podem ser explorados, o que, seguramente, poderá facilitar a aprendizagem e traduzir-se em resultados positivos.



## **Reflexão final**

## Reflexão final

Como ponto final do nosso relatório, gostaríamos de fazer uma reflexão onde poder plasmar os nossos sentimentos relativamente ao projeto, à sua implementação e à nossa aprendizagem enquanto professores estagiários bem como os conhecimentos que adquirimos.

Como já foi referido anteriormente, o nosso estudo visava juntar o útil ao agradável, ou seja, desenvolver num só projeto as canções- conhecidas pela sua importância no ensino-aprendizagem de línguas- com a CP- tão importante no mundo atual em que é preciso formar cidadãos que valorizem e salvaguardem as línguas e culturas dos povos para evitar o desaparecimento dos mesmos e o aparecimento de problemas de convivência- para tentar perceber se as canções são uma ferramenta útil para o desenvolvimento da CP dos alunos de Inglês do 1.º CEB.

Para materializar o nosso projeto, idealizámos, sob a orientação da professora cooperante (professora de Inglês da turma), cinco sessões em que utilizámos uma panóplia de atividades e em que tentámos envolver o máximo possível de alunos, sempre usando léxico em inglês e espanhol, sendo que houve um denominador comum entre todas as sessões, que foram as canções, sempre escolhidas no seguimento da temática da planificação anual da disciplina.

Para nos ligarmos aos alunos e conseguir captar a sua atenção nas aulas são precisos muitos elementos, como uma temática que os cativa, atividades imaginativas que os prendam e mantenham atentos e, mais importante do que tudo, motivação para os fazer querer ir mais além. Nem todas as sessões foram igualmente bem-sucedidas, em termos de adesão por parte dos alunos e de satisfação pessoal após a sua finalização, mas todas tiveram nota positiva no inquérito por questionário preenchido no fim das sessões pelos alunos. Desta forma, as duas primeiras sessões foram as mais bem-valorizadas, dado que as temáticas foram do agrado dos alunos (*Halloween*) e as atividades desenvolvidas foram inovadoras (o jogo do mata-moscas, a leitura do *picturebook*), enquanto a menos valorizada foi a terceira sessão, o que pode ter sido por tratar duma temática já conhecida (dias da semana e meses do ano) e por terem sido realizadas atividades com menor participação dos alunos, fazendo com que os alunos se desligassem e achassem mais aborrecida. No fim de cada uma das sessões, houve sempre uma reunião com a professora cooperante (e com a professora orientadora, em duas

ocasiões quando assistiu à aula) e com a colega de diáde, em que foi discutido o desenvolvimento da aula, trocando conselhos e experiências para aprender do que tinha corrido menos bem para assim melhorarmos enquanto professoras. Também tivemos reuniões de supervisão no gabinete da professora orientadora, durante as que refletimos sobre o ponto de situação da prática. Igualmente foi feito um trabalho de reflexão pessoal ao longo do projeto que permitiu avaliar não só o feedback que os alunos iam dando como também o que sentíamos ao longo da prática, em termos das sensações que fomos captando e de aquilo de que íamos apercebendo durante as aulas. Esta autorreflexão é um instrumento muito importante porque procura a melhoria da prática letiva. Sempre depois de lecionar uma aula, devemos fazer um exercício de autoavaliação e autocrítica que nos permita ver os aspetos positivos e os negativos por forma a podermos corrigir a nossa prestação, pois dela vai depender, em grande parte, a aprendizagem e o sucesso dos nossos alunos.

Relativamente aos objetivos didático-pedagógicos que nos propusemos alcançar, conseguimos que os alunos aprofundassem os seus conhecimentos em língua inglesa e começassem a adquirir conhecimentos em língua espanhola e também conseguimos fazer com que os alunos valorizassem as línguas e culturas do Outro e tomassem posição sobre a importância do conhecimento de línguas. Achamos que o projeto teve sucesso pois os alunos responderam à ficha de avaliação final de forma satisfatória em termos gerais, quer nos elementos lexicais quer nos elementos em que tinham de dar a sua opinião sobre a importância do estudo de outras línguas. Os conhecimentos lexicais foram trabalhados nas aulas com recurso às atividades já mencionadas e às canções. Os conhecimentos sobre a importância das línguas estrangeiras foram adquiridos, para nossa surpresa, de forma espontânea durante as aulas de projeto. Era nosso objetivo falar sobre esta questão nas aulas para sensibilizar os alunos para a importância de conhecer outras línguas, mas não foi preciso fazê-lo explicitamente dado que, durante a terceira sessão do projeto, um aluno questionou a razão de se estarem a abordar conteúdos em espanhol nas aulas de Inglês e obteve muitas respostas por parte dos próprios colegas de turma, o que nos deixou muito contentes pois revela que os alunos estão conscientes da importância de aprender línguas, percebendo que estas são um meio para poderem viajar, para acolherem pessoas vindas de outros países e para poderem comunicar com pessoas estrangeiras. Este desvio espontâneo da planificação vem demonstrar que muitas vezes podemos planear cada minuto da aula e tentar prever o que vai acontecer, mas é sempre enriquecedor deixar os alunos falarem e exprimirem o que

sentem e pensam, pois certamente irão sair boas reflexões e aprendizagens desses momentos de partilha entre eles e com o professor.

Também queremos manifestar a nossa gratidão para com o agrupamento que nos acolheu, para com as professoras titular da turma e de Inglês, por nos terem deixado tomar as rédeas da aula por umas horas, e para com os alunos, por nos terem tratado com respeito e nos terem ajudado a crescer enquanto profissionais, porque não é só o professor que ensina os alunos, os alunos também ensinam o professor e essa partilha é única e incomensurável.

Esperamos que os alunos tenham aprendido e se recordem desta experiência como nós iremos fazer com certeza. Ficamos ainda com a esperança de poder ver, algum dia, estes alunos a porem em prática o que aprenderam, especialmente gostaríamos de vê-los tornarem-se cidadãos de bem, com valores que possibilitem crescer enquanto pessoas.

Gostávamos de referir o nosso compromisso com este projeto, o esforço na sua realização, quer na planificação das aulas, quer na sua preparação e na sua materialização, e sublinhar que nos sentimos orgulhosas do trabalho realizado, estando conscientes de que há aspetos que poderiam ter corrido melhor, mas com a consciência tranquila de ter dado o nosso melhor. Este projeto foi uma experiência que, seguramente, mudará para melhor a nossa prática enquanto professora. Nesse sentido de melhoria da nossa prática, também gostávamos de salientar a importância da elaboração de este relatório final pois, graças a ele, temos feito um trabalho de reflexão profunda sobre o nosso desempenho.

A título individual, gostaria de referir que durante a prática letiva houve aspetos positivos e também aspetos negativos dos que, com certeza, aprendi e que certamente irão ser de muita utilidade para o meu crescimento enquanto professora. Quanto aos aspetos positivos, gostava de destacar o meu processo de aprendizagem de criação de recursos adequados a esta faixa etária com a que nunca tinha trabalhado, a realização de um exercício contínuo de reflexão e autoavaliação e a realização de atividades muito dinâmicas que envolveram toda a turma. Quanto aos aspetos negativos, gostava de referir que aprendi que, apesar de ser muito bom conseguir envolver os alunos em atividades grupais, os alunos também precisam de tempo para realizar trabalho autónomo, também sou consciente da dificuldade que tive, e ainda tenho, na planificação e execução das aulas em termos de gestão de tempo e, por fim, tenho consciência de ter usado a língua portuguesa em excesso algumas vezes, embora saiba que só se deve fazer como último recurso.

Para finalizar, queria salientar que esta prática só veio alimentar o meu gosto pelo ensino. Eu já dou aulas há dez anos, mas nunca a esta faixa etária, e posso dizer que, apesar de terem sido aulas muito exigentes quer física quer psicologicamente, pois estes alunos estão cheios de vida e de força, adorei a experiência e mal posso esperar para ser uma Professora (com P maiúsculo) e assim cumprir o meu sonho.



## **Referências bibliográficas**

## Referências bibliográficas

- ACM. Disponível online in <https://www.acm.gov.pt/-/o-que-fazemos-> (consultado em 28/11/2020).
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didáticos. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa & P. Mendes (Eds.), *Didáticas e metodologias da educação – percursos e desafios. Actas do IV Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Educação* (pp. 489-505). Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.
- Azevedo, J. C. J. (2012). *A aplicação da musicoterapia numa criança com espectro do Autismo : estudo de caso*. Braga: Universidade Católica Portuguesa (tese de mestrado). Disponível online in <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/13425> (consultado em 10/05/2017).
- Bach Vinyets, N. (2013). *Using Songs in Primary Education: Advantages and Challenges*. Universitat de Vic (trabalho de final de licenciatura). Disponível online in <http://hdl.handle.net/10854/2514> (consultado em 09/10/2019).
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (1ª. Edição). Lisboa: Edições 70.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9.
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: from Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Language Policy Division* (Vol. 1). Strasbourg: Council of Europe.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. J. (2005). *Programa de generalização do ensino de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Orientações programáticas, materiais para o ensino e a aprendizagem)*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Berrocal, L. (2012). *Metodología en la enseñanza de una Lengua Extranjera en Educación Infantil*. Valladolid: Universidad de Valladolid (trabalho de final de licenciatura).

- Bizarro, R., & Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras In *Homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito* (pp. 57-69). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível online in <http://www.dge.mec.pt/portugues> (consultado em 07/01/2018).
- Campos, L. (2014). *La competencia comunicativa en educación infantil: la canción como recurso potenciador de la competencia lingüística*. Palencia: Universidad de Valladolid (trabalho de final de licenciatura)
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A., & Molinié, M. (2007). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz: Centre Européen pour les Langues Vivantes, Conseil de l'Europe.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Noguerol, A., Schröder-Sura, A. & Molinié, M. (2012). *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Carrilho, M. R. F. (2016). *A educação plurilingue numa sala de estudos*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de mestrado). Disponível online in <https://ria.ua.pt/handle/10773/18385> (consultado em 20/10/2019).
- Comissão Europeia. (2013). *Amor é...multilinguismo*. Comunicado de imprensa. Disponível online in [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pt/IP\\_13\\_875](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pt/IP_13_875) (consultado em 03/12/2020).
- Comissão Europeia. (2017). *Livro branco sobre o futuro da Europa: Reflexões e cenários para a UE27 em 2025*. Disponível online in [https://ec.europa.eu/commission/sites/betapolitical/files/livro\\_branco\\_sobre\\_o\\_futuro\\_da\\_europa\\_pt.pdf](https://ec.europa.eu/commission/sites/betapolitical/files/livro_branco_sobre_o_futuro_da_europa_pt.pdf) (consultado em 09/10/2019).
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

- Conselho da Europa. (2012). *O meu primeiro Portefólio Europeu de Línguas*. Lisboa: Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação e da Ciência.
- Corrales, O. & Jiménez, M.A. (1994). El docente como investigador. *Revista Educación*, 18(2), 73-79.
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Disponível online in <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (consultado em 09/09/2020).
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- Ebbutt, D. & Elliott, J. (2000). *¿Por qué deben investigar los profesores?* In J. Elliott, *La investigación-acción en educación* (pp. 176-190). Madrid: Morata.
- Forster, E. (2006). *The value of songs and chants for young learners*. *Encuentro*, 16, 63–68. Disponível online in <https://core.ac.uk/download/pdf/58902419.pdf> (consultado em 09/01/2019).
- García, Á. (2017). BASES COMUNES PARA UNA EUROPA PLURILINGÜE: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, (33). Disponível online in <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7254/7607> (consultado em 01/09/2020).
- García, M. T. (2014). *La importancia de la música para el desarrollo integral en la etapa de Infantil*. Cádiz: Universidad de Cádiz (trabalho de final de licenciatura). Disponível online in <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/16696/16696.pdf> (consultado em 01/04/2019).
- Gomes, M. F. D. (2011). *Contributos do ensino-aprendizagem do inglês, nos 3º e 4º anos do ensino básico, para os resultados obtidos pelos alunos na disciplina de inglês, no 5º ano do ensino básico, no Distrito de Évora*. Évora: Universidade de Évora (tese de mestrado). Disponível online in <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/14524> (consultado em 20/09/2018).

- Gonçalves, J. S. V. (2016). “ *Eu canto, e tu? ?* ” - *Projeto Integrado de Criação Artística num Coro Intergeracional*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria (tese de mestrado). Disponível online in <http://hdl.handle.net/10400.8/2413> (consultado em 10/05/2017).
- Horcas, M. (2008). La música amansa a las fieras. In *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*. Disponível online in <https://www.eumed.net/rev/cccss/02/mhv.pdf> (consultado em 10/05/2017).
- IEP. (2016). *Global Peace Index 2016*. Disponível online in [https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/GPI%202016%20Report\\_2.pdf](https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/GPI%202016%20Report_2.pdf) (consultado em 11/12/2018).
- Jurío, I. (2014). *El uso de las canciones en el aula de inglés de Primaria*. Logroño: Universidad de La Rioja (trabalho de final de licenciatura). Disponível online in [https://www.academia.edu/37490320/TRABAJO\\_FIN\\_DE\\_GRADO\\_El\\_uso\\_de\\_las\\_canciones\\_en\\_el\\_aula\\_de\\_ingl%C3%A9s\\_de\\_Primaria](https://www.academia.edu/37490320/TRABAJO_FIN_DE_GRADO_El_uso_de_las_canciones_en_el_aula_de_ingl%C3%A9s_de_Primaria) (consultado em 09/10/2018).
- Kohnert, K. (2010). Bilingual Children with Primary Language Impairment: Issues, Evidence and Implications for Clinical Actions. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 456–473.
- Kuhl, P. K. (2011). Brain mechanisms underlying the critical period for language: Linking theory and practice. In *Human Neuroplasticity and Education* (pp. 33-59). Vaticano: Pontificia Academia Scientarum. Disponível online in <http://www.pas.va/content/dam/accademia/pdf/sv117/sv117.pdf#page=31> (consultado em 09/10/2018).
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Little, D., & Perclová, R. (2005). *Portfolio Europeu de Línguas: Guia para Professores e Formadores*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação. Disponível em <http://www.agrupamento-lapias.pt/guia.pdf> (consultado em 02/12/2020).

- López, A. (1999). El contexto familiar de los alumnos. Un aspecto a tener en cuenta por los profesores. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 14-15, 111-117. Disponível online in [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/13180/file\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/13180/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (consultado em 13/10/2017).
- Lourenço, M. (2013). *Educação para a Diversidade e Desenvolvimento Fonológico na Infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento). Disponível online in <http://ria.ua.pt/handle/10773/11428> (consultado em 09/10/2019).
- Luxembourg Presidency. (2005). *Symposium on The changing European classroom - the potential of plurilingual education on 10 and 11 March 2005*. Disponível online in [http://www.eu2005.lu/en/actualites/communiqués/2005/03/11delvaux\\_plurilinguisme](http://www.eu2005.lu/en/actualites/communiqués/2005/03/11delvaux_plurilinguisme) (consultado em 09/10/2018).
- Maffi, L. (2005). Biocultural diversity and sustainability. In J. Pretty, A. Ball, T. Benton, J. Guivant, D. R. Lee, D. Orr, M. Pfeffer & H. Ward (Eds.), *The SAGE Handbook of Environment and Society* (pp. 267-277). London: Sage Publications. Disponível online in <https://dx.doi.org/10.21814/rpe.11864> (consultado em 09/10/2018).
- Melo-Pfeifer, S. & Araújo e Sá, M.H. (2017). A dimensão afetiva na interação plurilingue: Dinâmicas de negociação de imagens e estereótipos na interação romanófona em chat. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 111-131. Disponível online in <https://dx.doi.org/10.21814/rpe.11864> (consultado em 09/10/2018).
- Parlamento Europeu (2000). *Ano Europeu das Línguas 2001*. Disponível online in [http://www.europarl.europa.eu/language/annee\\_pt.htm#2](http://www.europarl.europa.eu/language/annee_pt.htm#2) (consultado em 11/10/2018).
- Parlamento Europeu (2019). *Fichas técnicas sobre a União Europeia, Política Linguística*. Disponível online in [https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/pt/FTU\\_3.6.6.pdf](https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/pt/FTU_3.6.6.pdf) (consultado em 15/09/2020).
- Pen Clube Português (1996). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Disponível online in <http://www.penclubeportugues.org/comites/declaracao-universal-dos-direitos-linguisticos/> (consultado em 12/11/2019).
- Pino, M. (2005). *Algunos métodos y técnicas de recogida y análisis de datos*. Orense: Universidad de Vigo. Disponível online in <http://mpino.webs.uvigo.es/tecnicasdeinv.pdf> (consultado em 20/09/2018).

- Pires, C. (2018). *Ensinar Inglês e educar para a cidadania global: uma experiência com picturebooks*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de mestrado). Disponível online in <https://ria.ua.pt/handle/10773/25932> (consultado em 20/10/2019).
- Portugal, G. (2012). Avaliação autêntica em educação pré-escolar. *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp.545-558). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário. Disponível online in [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5426/1/CPE\\_12\\_545-558.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5426/1/CPE_12_545-558.pdf) (consultado em 09/09/2020).
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do CAAP-2, junho de 2011. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para Avaliação dos Professores. Disponível online em [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_2-Observacao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf) (consultado em 12/06/2017).
- Rodríguez, D. & Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Disponível online in <https://cape.fcfm.buap.mx/jdzf/cursos/mi2/libros/book3mi2.pdf> (consultado em 20/09/2018).
- Roselló, V. (2017). *El desarrollo de la competencia plurilingüe en contextos escolares multilingües: estudio de la movilización de recursos y de la perspectiva didáctica*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears (tese de doutoramento). Disponível online in [https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/148457/Rosello%20Lozano\\_Virginia\\_TESIS%20DEF.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/148457/Rosello%20Lozano_Virginia_TESIS%20DEF.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (consultado em 09/09/2020).
- Santiuste, V. (2000). Biología, lenguaje y dificultades de aprendizaje. *Revista de educación*, 321, 199-213. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- SEF (2019). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2018*. Oeiras: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Disponível online in <http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2018.pdf> (consultado em 10/12/2019).

- Simões, N. (2015). *A abordagem intercultural e plurilingue no ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto (tese de mestrado). Disponível online in <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/7809> (consultado em 24/10/2017).
- Slattery, M. & Willis, J. (2001). *English for primary teachers: A handbook of activities and classroom language*. Oxford: Oxford University Press.
- Teixeira, A.P. (2013). O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural na aula de PLE: representações e práticas (inter)culturais. Um estudo de caso. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras (tese de doutoramento). Disponível online in <https://hdl.handle.net/10216/74779> (consultado em 05/03/2021).
- UE. (2016). Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia, de 13 de dezembro de 2007 (versão consolidada). *Jornal Oficial da União Europeia*, 2016/C 202/01, 47-360.
- UE. (2020). [https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages\\_pt](https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages_pt) (consultado em 28/11/2020).
- UNESCO (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. París: UNESCO. Disponível online in [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728_spa) (consultado em 09/09/2020).
- Zuheros, L. (2008). *El desarrollo de la competencia plurilingüe en el aula*. Madrid: Universidad Internacional Menéndez Pelayo (tese de mestrado). Disponível online in <https://www.educacionyfp.gob.es/en/dam/jcr:0200b8f3-60bb-477a-81b4-fc2b010408e0/2010-bv-11-23zuheros-pdf.pdf> (consultado em 24/10/2017).



## **Anexos**

# Anexo 1 – Planificação global anual da disciplina de Inglês da professora titular



DGE/EE

Planificação Global

Ano Letivo 2017 / 2018

| DISCIPLINA: Inglês   |   | ANO DE ESCOLARIDADE: 3.º ano |  |
|--|---|------------------------------|--|
| CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS  | AVALIAÇÃO E OUTRAS ATIVIDADES   | Tempos letivos               |  |
| <b>Unidades Temáticas</b><br><b>Unidade 0</b><br>Cumprimentos<br>Números até 10<br>Alfabeto<br>Sentimentos<br>Identificação Pessoal<br><br><b>Unidade 1</b><br>Meses do ano<br>Dias da semana<br>Cores<br>Idade<br>Outono<br>Objetos e rotinas das ala de aula | Apresentação<br><br>Atividades de avaliação diagnóstica<br><br>Atividades de avaliação formativa:<br>a) Resolução de questionários/exercícios de natureza diversa<br>b) Observação direta do empenho e interesse dos alunos<br>c) Interação na aula<br>d) Organização do caderno diário<br>e) Produção oral<br>f) Provas de avaliação | 1.º PERÍODO                  |  |
| <b>TOTAL DE AULAS PREVISTAS</b>  |   | 25                           |  |
| <b>Unidades Temáticas</b><br><b>Unidade 2</b><br>Família<br>Números até 20<br>Animais de estimação   | Atividades de autoavaliação<br><br>Avaliação sumativa   | 2.º PERÍODO                  |  |
| <b>TOTAL DE AULAS PREVISTAS</b>  |   | 23                           |  |
| <b>Unidades Temáticas</b><br><b>Unidade 3</b><br>Jogos e brincadeiras<br>Clima<br>Elementos da Natureza  |   | 3.º PERÍODO                  |  |
| <b>TOTAL DE AULAS PREVISTAS</b>  |   | 21                           |  |
| <b>TOTAL DE AULAS PREVISTAS PARA O ANO LETIVO</b>  |   | <b>69</b>                    |  |

**Observação** – Estes conteúdos têm por base o manual **Let's Rock – 3º ano**, da Porto Editora, adotado no Agrupamento de Escolas ...

Aprovada em DC a 26 de setembro de 2017

## Anexo 2 – Biografia Linguística

### *A minha Biografia Linguística*

O meu nome é \_\_\_\_\_

A minha língua materna é \_\_\_\_\_

A minha nacionalidade é \_\_\_\_\_

Quê línguas conheces?

Quê línguas falas?

Quê línguas percebes?

Como contactaste com outras línguas? (por exemplo televisão, viagens, internet, família, amigos...)

Quê línguas gostarias de aprender?

## Anexo 3 – Planificação da 1.ª sessão de projeto

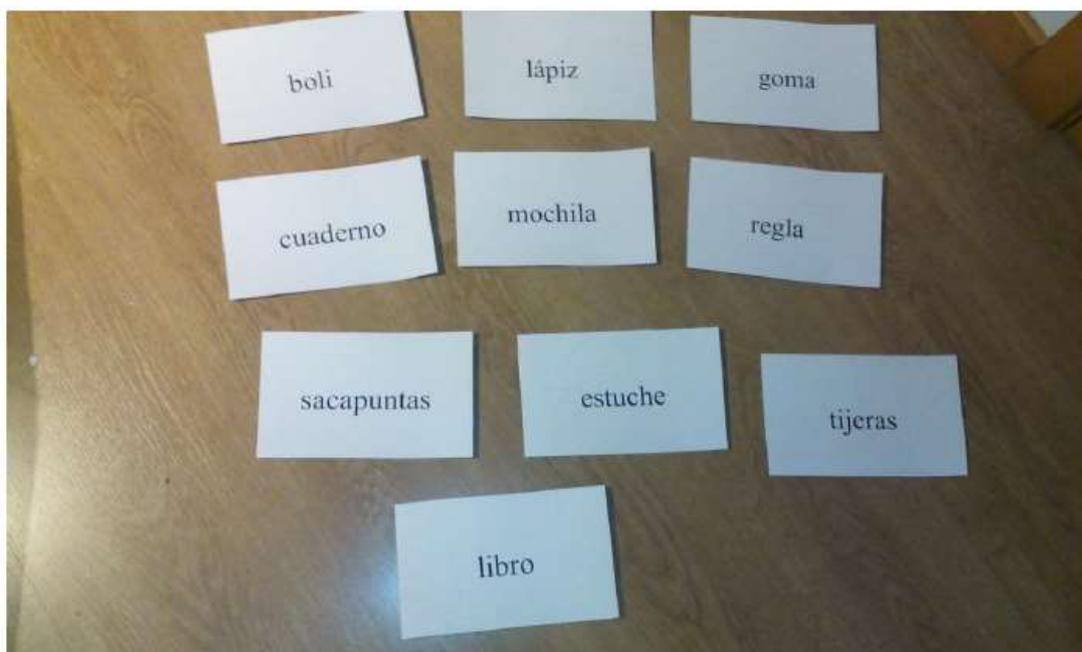
| Sessão III (1ª aula assistida)   |   |
|--|---|
| <i>Let's colour our school!</i>  |   |
| Livro: Let's Rock  | Unidade: 1.1 Let's colour the world!  |
| Data: 23/10/2017 (14:45-15:45)   | Duração: 60 minutos   |
| Turma: 3º ano  | Número de alunos: 26  |
| Escola:  |   |
| Conhecimentos prévios: Não há  |   |
| <b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestar (mesmo de forma não verbal) motivação para a aprendizagem de novas palavras em Inglês;</li> <li>• Utilizar a língua inglesa para se expressar sobre os assuntos abordados;</li> <li>• Manifestar espírito de abertura face a outras línguas e culturas;</li> <li>• Expressar reflexão sobre as aprendizagens adquiridas;</li> <li>• Distinguir sons e entoações;</li> <li>• Reagir a instruções breves, em Inglês, dadas pelo professor;</li> <li>• Responder a perguntas simples feitas, em Inglês pelo professor, relativas ao tópico da sessão;</li> <li>• Identificar as cores em Inglês e Espanhol;</li> <li>• Identificar o material escolar em Inglês e Espanhol.</li> <li>• Manifestar gosto pela audição de canções em Inglês e Espanhol;</li> <li>• Cooperar com os/as colegas;</li> <li>• Demonstrar espírito autocritico.</li> </ul> | <b>Metas Curriculares:</b> <p>L3 2.1 Identificar diferentes formas de cumprimentar (hi, good morning)</p> <p>L3 2.2 Identificar diferentes formas de se despedir (bye, see you later)</p> <p>L3 2.3 Identificar diferentes formas de agradecer (thanks, thank you)</p> <p>L3 2.6 Entender instruções breves dadas pelo professor</p> <p>L3 2.6 Identificar números e datas</p> <p>L3 2.8 Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados</p> <p>R3 1. 3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens</p> <p>SI3 2. (1,2,3). Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples</p> <p>SP3 1. 2. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados</p> <p>SP3 1. 3. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas</p> <p>SP3 1. 4. Repetir rimas, chants e canções ouvidos em meios áudio e audiovisuais.</p> <p>W3 1. 1. Legendar imagens</p> <p>W3 1. 3. Preencher espaços lacunares,</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>em frases simples, com palavras dadas</p> <p>ID3 2.1. Identificar objetos da sala de aula.</p> <p>LG3 2. 1. Identificar pessoas dentro da sala de aula (teacher, student).</p> <p>LG3 2.2. Identificar objetos dentro da sala de aula (<i>desk, chair, etc.</i>).</p> |
| <p><b>Conteúdos lexicais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colours (red, yellow, blue, orange...);</li> <li>• School objects (pencil, pen, ruler, rubber...).</li> </ul>  |  |
| <b>Descrição</b>   | <b>Duração</b>   |
| <p>A professora chega à sala de aula e cumprimenta os alunos: “<i>Good afternoon! How are you?</i>” e espera que eles respondam “<i>Fine, thank you</i>” ou outra resposta similar.</p> <p>A seguir, a professora pede a dois alunos que entreguem os manuais e cadernos diários aos colegas.</p> <p>Depois, a professora escreve a data e o sumário no computador, com recurso ao quadro interativo: número da sessão (12), a data (pergunta “<i>What day is it today?</i>” ao que os alunos respondem com a data do dia e ela escreve no quadro, por exemplo, “<i>Monday, the 23<sup>rd</sup> of October 2017</i>”) e o sumário (1. School objects and colours e 2. Self-assessment).</p> <p>Enquanto os alunos escrevem o sumário, a professora entrega os manuais aos alunos, prepara a atividade a seguir e, quando todos tiverem acabado, explica o sumário; por último, a professora entrega uma ficha de trabalho (Anexo7_colours_schoolobjects_exercise_sheet).</p> | 10 minutos   |

|  |            |
|--|------------|
| <p>A professora coloca no quadro de giz uns flashcards e umas palavras distribuídas deste modo (Anexo8_flashcards_material_escola_quadro):</p> <p>Na coluna esquerda está uma imagem do objeto escolar, na coluna do meio está um flashcard com o nome em Inglês e, sem qualquer ordem, estão os flashcards com os nomes correspondentes em Espanhol.</p> <p>O exercício é o jogo do <i>matamoscas (flyswatter)</i>: a professora chama os alunos, em grupos de 3, para irem ao quadro e lhes dá uma mão comprida de plástico. Então a professora pede a um aluno da turma para escolher uma palavra em Português, o colega que está no quadro procura a palavra em Espanhol entre os flashcards afixados no quadro e bate com a mão de plástico no <i>flashcard</i> quando o encontra. Isto repete-se 10 vezes, uma para cada palavra de vocabulário.</p> <p>Ao mesmo tempo, os alunos vão preenchendo a tabela do exercício 1 da ficha entregue pela professora com as palavras em Espanhol.</p>   | 20 minutos |
| <p>A seguir, a professora explica que vão estudar as cores e para isso vão fazer o exercício 2 da ficha com a ajuda de dois vídeos com canções sobre as cores em Inglês e Espanhol. A professora passa primeiro o vídeo em Inglês (Anexo9_thecolourtrain_song) e os alunos comprovam que as cores da ficha estão certas. Depois passa o vídeo em Espanhol (Anexo10_eltrendeloscolores_cancion), após o qual os alunos têm de preencher os espaços em falta com a correspondente cor em Espanhol (na ficha há uma tabela com três colunas: coluna da esquerda com as cores em Inglês, coluna do centro com as cores em Português, e coluna da direita, com espaços em branco onde os alunos têm de escrever as cores em Espanhol que são fornecidas numa caixinha para eles só terem de escolher segundo o som). Para corrigir o exercício, a professora pede a 10 alunos para irem ao quadro: cada aluno mostra um flashcard duma cor, diz o nome em Português, depois em Inglês e por último mostra um flashcard com o nome em Espanhol (Anexo11_flashcards_colores) e todos juntos repetem todas as palavras, com correção da pronúncia.</p> | 10 minutos |

|   |            |
|---|------------|
| <p>Como exercício de consolidação, vão jogar o jogo <i>O quê trago na minha mochila?</i>”.</p> <p>A professora passa por todas as carteiras com a sua mochila e pede que, em pares, tirem um objeto da mochila. Um elemento do par tem de dizer quê objeto tiraram em Inglês e o outro em Espanhol (por exemplo um elemento diz “green pencil” e o outro “lápiz verde”).</p>                  | 15 minutos |
| <p>Antes de acabar, a professora entrega a cada aluno um pequeno inquérito (Anexo12_Inquerito_I) sobre a aula, que eles terão de responder da seguinte forma:</p> <p>as cinco primeiras são para responder mediante o uso de cores (verde “sim”, vermelho “não”, laranja “mais ou menos”) e as duas últimas perguntas são para escrever a resposta em Espanhol e Inglês (uma só palavra).</p> | 5 minutos  |
| <p><b>Observações</b></p> <p>Pretende-se que os alunos interajam com a professora em Inglês, e que aprendam as cores e o material escolar mais usual, e os saibam reconhecer. Ainda, a sessão proposta tem uma componente prática muito importante assim como de uso de expressão oral. Por último, os alunos devem ser capazes de fazer autoavaliação.</p>                                   |            |
| <p><b>Recursos</b></p> <p>Computador e pen-drive.</p> <p>Quadro interativo ou projetor e colunas.</p> <p>Ficha de trabalho nº2 (26 cópias)</p> <p>Flashcards (cores e material escolar)</p> <p>Matamoscas (flyswatter)</p> <p>Mochila e material escolar.</p>   |            |
| <p><b>Avaliação</b></p> <p>Heteroavaliação por observação do professor.</p> <p>Autoavaliação mediante o preenchimento dum inquérito.</p>  |            |

**Anexo 4 – Material de trabalho da 1ª sessão de projeto (flashcards cores e material escolar)**



## Anexo 5 – Ficha de trabalho da 1.ª sessão de projeto

Worksheet n.º 2 (Ficha de Trabalho n.º 2)

Unit 1.1: "Let's colour the world!"

Nome: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Data: 23 de outubro de 2017

### SCHOOL OBJECTS AND COLOURS

1. Let's look at the blackboard and complete the following table about school objects with the missing words in Spanish:

(vamos ver o quadro e depois completar a tabela a seguir com o vocabulário sobre material escolar em espanhol)



|     | Português | English (Inglês) | Español (Espanhol) |
|-----|-----------|------------------|--------------------|
| 1.  | régua     | ruler            |                    |
| 2.  | caneta    | pen              |                    |
| 3.  | lápiz     | pencil           |                    |
| 4.  | borracha  | rubber           |                    |
| 5.  | afiadeira | sharpener        |                    |
| 6.  | estojo    | pencil case      |                    |
| 7.  | tesoura   | scissors         |                    |
| 8.  | livro     | book             |                    |
| 9.  | caderno   | notebook         |                    |
| 10. | mochila   | school bag       |                    |

2. Let's listen to the songs about colours in English and Spanish and complete the table with the given words in Spanish:

(vamos ouvir as canções sobre as cores em inglês e espanhol para depois completar a tabela com as palavras em espanhol que estão na caixa)

|          |        |       |      |
|----------|--------|-------|------|
| blanco   | rosa   | verde | azul |
| amarillo | morado | negro |      |



|     | Português   | English (Inglês) | Español (Espanhol) |
|-----|-------------|------------------|--------------------|
| 1.  | vermelho    | red              | rojo               |
| 2.  | amarelo     | yellow           |                    |
| 3.  | cor-de-rosa | pink             |                    |
| 4.  | verde       | green            |                    |
| 5.  | laranja     | orange           | naranja            |
| 6.  | roxo        | purple           |                    |
| 7.  | azul        | blue             |                    |
| 8.  | preto       | black            |                    |
| 9.  | castanho    | brown            | marrón             |
| 10. | branco      | white            |                    |

## Anexo 6 – Canções da 1.ª sessão de projeto



## Anexo 7 – Autoavaliação da 1.ª sessão de projeto

Gostava que respondesses estas perguntas sobre a aula que acabámos de ter de “School objects and colours”.  
Obrigada! Thank you! ;Muchas gracias!



Responde as perguntas da seguinte maneira: se concordas, pinta a verde a cara que sorri, se não concordas, pinta a vermelho a cara triste e se concordas mais ou menos, pinta a amarelo a cara do meio.

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| 1. Aprendi novas palavras em inglês                       |  |  |  |
| 2. Aprendi novas palavras em espanhol                     |  |  |  |
| 3. Gostei de aprender novas palavras em inglês e espanhol |  |  |  |
| 4. Participei na aula                                     |  |  |  |
| 5. Gostei da aula   |  |  |  |

E agora tens de escrever uma palavra:

6. Qual é a tua cor favorita? Responde em espanhol \_\_\_\_\_

7. Qual é o objeto de material escolar de que gostas mais? Responde em inglês \_\_\_\_\_

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

## Anexo 8 – Planificação da 2.ª sessão de projeto

| Sessão IV   |  |
|---|--|
| <i>Let's trick or treat!</i>  |  |
| Livro: Let's Rock   | Unidade: 1.2 Let's party!  |
| Data: 30/10/2017 (14:45-15:45)  | Duração: 60 minutos  |
| Turma: 3.º ano  | Número de alunos: 26   |
| Escola: _____   |  |
| Conhecimentos prévios: Não há   |  |
| <b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestar (mesmo de forma não verbal) motivação para a aprendizagem de novas palavras em inglês e espanhol;</li> <li>• Identificar vocabulário relacionado com a área temática do <i>Halloween</i>;</li> <li>• Revelar estar recetivos a ouvir histórias em Inglês;</li> <li>• Manifestar compreensão do conteúdo do picturebook "Halloween Candy Crunch";</li> <li>• Utilizar a língua inglesa para se expressar sobre os assuntos abordados;</li> <li>• Associar vocabulário relacionado com a festividade em Espanhol e fazer a sua correspondência com o Inglês;</li> <li>• Acompanhar o conteúdo de uma canção relativa à temática do <i>Halloween</i>;</li> <li>• Reconhecer expressões associadas com a festividade em estudo "Trick or treat";</li> <li>• Manifestar gosto pela audição de canções em Inglês;</li> <li>• Associar a palavra com a imagem relativa a <i>Halloween</i> e encontrá-la numa sopa de letras;</li> <li>• Participar em momentos de interação oral em sala de aula;</li> </ul> | <b>Metas Curriculares:</b> <p>L3 2.1 Identificar diferentes formas de cumprimentar (hi, good morning)</p> <p>L3 2.2 Identificar diferentes formas de se despedir (bye, see you later)</p> <p>L3 2.3 Identificar diferentes formas de agradecer (thanks, thank you)</p> <p>L3 2.6 Entender instruções breves dadas pelo professor</p> <p>L3 2.6 Identificar números e datas</p> <p>L3 2.8 Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados</p> <p>R3 1. 1. Identificar números</p> <p>R3 1. 3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens</p> <p>SI3 2. (1,2,3,4). Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples</p> <p>SP3 1. 2. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados</p> <p>SP3 1. 3. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas</p> <p>SP3 1. 4. Repetir rimas, chants e canções ouvidos em meios áudio e audiovisuais</p> <p>W3 1. 1. Legendar imagens</p> <p>W3 1. 3. Preencher espaços lacunares em frases simples com palavras dadas</p> |

|   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestar espírito de abertura face a outras línguas e culturas;</li> <li>• Expressar reflexão sobre as aprendizagens adquiridas;</li> <li>• Distinguir sons e entoações;</li> <li>• Reagir a instruções breves, em inglês, dadas pelo professor;</li> <li>• Responder a perguntas simples feitas, em inglês pelo professor, relativas ao tópico da sessão;</li> <li>• Dizer a data;</li> <li>• Cooperar com os/as colegas;</li> <li>• Demonstrar espírito autocrítico.</li> </ul>  | <p>ID3 3. 4. Identificar festividades do ano</p> <p>LG3 2. 1. Identificar pessoas dentro da sala de aula (<i>teacher, student</i>).</p> <p>LG3 3. 1. Identificar vocabulário relacionado com o outono/<i>autumn</i>. (Festividades (<i>Halloween</i>)).</p> |
| <p><b>Conteúdos lexicais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Halloween (spider, skeleton, witch...).</li> </ul>  |   |
|   | <b>Duração</b>  |
| <p>A professora chega à sala de aula e cumprimenta os alunos: “<i>Good afternoon! How are you?</i>” e espera que eles respondam.</p> <p>A seguir, a professora pede a dois alunos que entreguem os manuais e cadernos diários aos colegas.</p> <p>Depois, a professora escreve a data e o sumário no computador, com recurso ao quadro interativo: número da sessão (14), a data (pergunta “<i>What day is it today?</i>” ao que os alunos respondem com a data do dia “<i>Monday, the 30<sup>th</sup> of October 2017</i>) e o sumário (1. “Halloween candy crunch” picturebook 2. Matching game 3. Halloween song 4. Self-assessment). Enquanto os alunos escrevem o sumário, a professora explica-o.</p> | 10 minutos  |
| <p>A professora pede aos alunos para abrirem o manual na página 132 (Anexo13_digitalização_manual_III) e vê o vocabulário sobre Halloween com eles.</p>   | 5 minutos   |

|  |                   |
|--|-------------------|
| <p>A seguir, a professora estagiária da turma de 4º ano explora o picturebook em formato digital “Halloween Candy Crunch” (Anexo14_Halloween_picturebook) sobre Halloween e vai parando para explicar os pormenores aos alunos. O objetivo final é que os alunos percebam a importância de partilhar.</p>  | <p>15 minutos</p> |
| <p>Depois, a aula volta a ser lecionada pela professora estagiária da turma, que divide os alunos em grupos de 3 para jogar o jogo de matching: cada grupo tem 3 flashcards alusivos ao Halloween (Anexo15_flashcards_Halloween), um com uma adivinha com rima em Inglês, outro com um desenho e outro com uma palavra em Inglês, e a professora coloca numa mesa os flashcards com as palavras em Espanhol; um membro de cada grupo lê a adivinha em voz alta e o grupo que tiver o flashcard com a solução em Inglês põe a mão no ar e diz a palavra em voz alta e mostra o flashcard com a palavra em Inglês e o flashcard com o desenho, e o terceiro elemento do grupo levanta-se e dirige-se à mesa onde se encontram os flashcards em Espanhol para procurar a palavra correspondente, que depois lê em voz alta. A professora vai repetindo em voz alta as adivinhas e as palavras em Inglês e Espanhol.</p> | <p>20 minutos</p> |
| <p>Seguidamente a professora passa um video duma canção (Anexo16_Halloween-song) que os alunos podem acompanhar cantando.</p>  | <p>5 minutos</p>  |
| <p>Antes de acabar, a professora entrega a cada aluno um pequeno inquérito sobre a aula (Anexo17_Inquerito_II), que eles terão que responder da seguinte forma: as cinco primeiras são para responder mediante o uso de cores (verde “sim”, vermelho “não”, amarelo “mais ou menos”) e as duas últimas perguntas são para escrever a resposta em espanhol e inglês (uma só palavra). Enquanto contestam aos inquéritos, a professora dá a cada aluno um autocolante alusivo ao Halloween, que os alunos terão de colar no caderno diário, bem como uns doces e uma bruxinha para ficar na sala. Por fim, a professora entrega uma ficha de trabalho (Anexo18_Halloween_wordsearch) para os alunos fazerem em casa consistente numa sopa de letras com palavras de Halloween em Inglês.</p>   | <p>10 minutos</p> |

**Observações**

Pretende-se que os alunos interajam com a professora em inglês, e que aprendam vocabulário sobre Halloween e o saibam reconhecer. Por outro lado, a sessão proposta tem uma componente prática muito importante bem como de expressão oral. Por último, os alunos devem ser capazes de se autoavaliar.

**Recursos**

Computador e pen-drive.

Quadro interativo ou projetor e colunas.

Ficha de trabalho n.º 3.

Flashcards.

Autocolantes, doces e bruxinha.

**Avaliação**

Heteroavaliação por observação do professor.

Autoavaliação mediante o preenchimento dum inquérito.

Anexo 9 – Picturebook da 2ª sessão de projeto



Anexo 10 – Material da 2ª sessão de projeto (flashcards)



|  |   |
|--|---|
| esqueleto  | momia   |
| bruja  | murciélago  |
| I've got a big hat<br>and a black cat.<br>Who am I?                      | Day or night,<br>my bones are white.<br>Who am I?         |
| I've got 8 legs,<br>I'm small, I climb<br>and I never fall.<br>Who am I? | I'm scary and white,<br>you see me at night.<br>Who am I? |

|  |   |
|--|---|
| I've got windows and<br>doors and ghosts<br>under the floors.<br>Who am I?       | I can sweep and can fly<br>with a witch in the sky.<br>Who am I?                            |
| Micow, micow! you<br>hear me say, tell the<br>witch I want to play.<br>Who am I? | Next to the door on<br>Halloween's night,<br>look at my face, see<br>my light.<br>Who am I? |
| I'm scary and made<br>of body parts.<br>Who am I?                                | I'm made of paper<br>and come from Egypt.<br>Who am I?                                      |
| I help the witch cook<br>the magic potions.<br>Who am I?                         | I fly at night and<br>love to hide.<br>Who am I?  |

**Anexo 11 – Canção da 2ª sessão de projeto**



Anexo 12 – Ficha de trabalho de casa da 2ª sessão de projeto

# Halloween



a. \_\_\_\_\_



b. \_\_\_\_\_



c. \_\_\_\_\_



d. \_\_\_\_\_



e. \_\_\_\_\_

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| O | S | M | L | X | J | Q | X | O | P | Z | G | G | F | D |
| W | A | Z | C | L | L | A | V | P | S | Z | I | F | K | T |
| V | P | S | W | C | U | A | U | K | V | R | R | O | D | S |
| Y | V | W | F | H | M | K | E | Y | O | E | C | D | B | O |
| D | C | W | Q | P | X | L | S | Y | U | D | L | Q | N | H |
| N | Z | Y | I | T | E | N | E | J | W | I | E | M | N | G |
| A | C | R | E | T | A | Q | Z | R | S | P | B | M | E | M |
| C | E | N | O | T | S | B | M | O | T | S | V | N | Z | U |
| N | R | N | K | W | U | B | R | A | S | F | T | U | H | K |
| R | X | Q | D | I | X | H | B | P | R | J | Y | M | W | D |
| B | B | O | A | T | Z | H | J | L | K | F | U | C | F | K |
| K | H | O | O | C | B | N | O | R | D | L | U | A | C | W |
| F | A | V | H | H | M | E | K | I | F | K | E | G | B | M |
| J | G | G | B | K | P | U | M | P | K | I | N | T | O | Q |
| X | V | C | G | G | O | L | C | T | C | V | T | A | C | U |



f. \_\_\_\_\_



g. \_\_\_\_\_



h. \_\_\_\_\_



i. \_\_\_\_\_



j. \_\_\_\_\_



k. \_\_\_\_\_



l. \_\_\_\_\_

Teachers: Alda de La Torre and Clara Pires      30th October 2017

## Anexo 13 – Autoavaliação da 2.ª sessão de projeto

Name: \_\_\_\_\_ Date: 30/10/2017

Gostava que respondesses a estas perguntas sobre a aula que acabámos de ter relativa à celebração do "Halloween".



Responde às perguntas da seguinte maneira: se concordas, pinta a verde a cara que sorri, se não concordas, pinta a vermelho a cara triste e se concordas mais ou menos, pinta a amarelo a cara do meio.

|                                     |  |  |  |
|-------------------------------------|--|--|--|
| 1. Aprendi novas palavras em inglês |  |  |  |
| 2. Participei na aula               |  |  |  |
| 3. Gostei da aula                   |  |  |  |

4. Qual é a tua personagem de Halloween favorita? Responde em espanhol \_\_\_\_\_

5. Qual é a mensagem da história de Halloween que lemos hoje?

---

---

Thank you! Obrigada! ¡Muchas gracias!

## Anexo 14 – Planificação da 3.ª sessão de projeto

| Sessão V   |  |
|--|--|
| <i>Let's celebrate important dates!</i>  |  |
| Livro: Let's Rock  | Unidade: 1.2. Let's party!   |
| Data: 13/11/2017 (14:45-15:45)   | Duração: 60 minutos  |
| Turma: 3.º ano   | Número de alunos: 26   |
| Escola:  |  |
| Conhecimentos prévios: Não há  |  |
| <b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestar (mesmo de forma não verbal) motivação para a aprendizagem de novas palavras em Inglês;</li> <li>• Utilizar a língua inglesa para se expressar sobre os assuntos abordados;</li> <li>• Manifestar espírito de abertura face a outras línguas e culturas;</li> <li>• Exprimir reflexão sobre as aprendizagens adquiridas;</li> <li>• Distinguir sons e entoações;</li> <li>• Reagir a instruções breves, em Inglês, dadas pelo professor;</li> <li>• Responder a perguntas simples feitas, em Inglês pelo professor, relativas ao tópico da sessão;</li> <li>• Identificar o vocabulário relativo aos dias da semana e os meses do ano;</li> <li>• Dizer a data;</li> <li>• Cooperar com os/as colegas;</li> <li>• Demonstrar espírito autocrítico.</li> </ul> | <b>Metas Curriculares:</b> <p>L3 2.1 Identificar diferentes formas de cumprimentar (hi, good morning)</p> <p>L3 2.2 Identificar diferentes formas de se despedir (bye, see you later)</p> <p>L3 2.3 Identificar diferentes formas de agradecer (thanks, thank you)</p> <p>L3 2.6 Entender instruções breves dadas pelo professor</p> <p>L3 2.7 Identificar números e datas</p> <p>L3 2.8 Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados</p> <p>R3 1. 1. Identificar números</p> <p>R3 1. 3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens</p> <p>SI3 2. (1,2,3). Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples</p> <p>SP3 1. 2. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados</p> <p>SP3 1. 3. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas</p> <p>W3 1. 1. Legendar imagens</p> <p>W3 1. 2. Ordenar letras para escrever palavras associadas a imagens</p> <p>W3 1. 3. Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas</p> |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>ID 3 3.4. Conhecer algumas características do seu país e de outros países (Identificar festividades do ano)</p> <p>LG3 1. 6. E 7. Conhecer vocabulário simples do dia a dia (Identificar os dias da semana e os meses do ano)</p> <p>LG3 2. 1. Identificar pessoas dentro da sala de aula (teacher, student).</p> |
| <p><b>Conteúdos lexicais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Days of the week;</li> <li>• Months of the year.</li> </ul>   |  |
|   | <b>Duração</b>   |
| <p>A professora chega à sala de aula e cumprimenta os alunos: “<i>Good afternoon! How are you?</i>” e espera que eles respondam.</p> <p>A seguir, a professora pede a dois alunos que entreguem os manuais e cadernos diários aos colegas.</p> <p>Depois, a professora escreve a data e o sumário no computador, com recurso ao quadro interativo: número da sessão (17), a data (pergunta “<i>What day is it today?</i>” ao que os alunos respondem com a data do dia “<i>Monday, the 13<sup>th</sup> of November 2017</i>) e o sumário (1. Days of the week 2. Months of the year 3. Important dates). Enquanto os alunos escrevem o sumário, a professora explica-o.</p>   | 10 minutos   |
| <p>A professora entrega aos alunos uma ficha de trabalho (Anexo19_Days_Months_exercise_sheet) e pede a dois alunos para ler as instruções do primeiro exercício em Inglês e em Espanhol. O exercício consiste em ligar os nomes dos dias da semana em Inglês e Espanhol, para isso na ficha há uma tabela com três colunas: a da esquerda com os nomes dos dias em Português, a do centro com os nomes em Inglês, todos estes nomes fornecidos, e a coluna da direita tem os espaços para escrever os nomes em Espanhol; ao mesmo tempo, a professora coloca no quadro em ordem uns flashcards com os dias da semana em Inglês (Anexo20_flashcards_days_EN_ES) e outros flashcards sem ordem com os dias em Espanhol (Anexo20_flashcards_days_EN_ES), depois pede a 7 alunos para irem ao quadro relacionar os nomes e quando o aluno encontrar o nome correto lê em voz alta</p> | 20 minutos   |

|   |            |
|---|------------|
| <p>ambas palavras e os alunos escrevem na ficha. A professora pode ter de dar pistas caso o aluno não encontre o nome correto.</p>  |            |
| <p>A seguir, um aluno lê o enunciado do exercício 2 em Inglês e outro em Português. A primeira parte do exercício consiste em ordenar as letras dos nomes dos meses do ano em Inglês e para a segunda parte, a professora pede aos alunos para se juntarem para jogar dominó com o fim de formar os nomes dos meses do ano em Espanhol (Anexo21.1_Domino_meses_1 e Anexo21.2_Domino_meses_2). Quando os alunos acabam o exercício a professora pede para eles dizerem os nomes dos meses do ano em ambas línguas em voz alta e depois os alunos escrevem os nomes dos meses em ES no seu lugar correspondente no exercício 2.</p> | 25 minutos |
| <p>Antes de acabar, a professora entrega a cada aluno um pequeno inquérito sobre a aula, que eles terão que responder da seguinte forma:<br/>as cinco primeiras são para responder mediante o uso de cores (verde “sim”, vermelho “não”, amarelo “mais ou menos”) e as duas últimas perguntas são para escrever a resposta em espanhol e inglês (uma só palavra).</p>   | 5 minutos  |
| <p><b>Observações</b><br/>Pretende-se que os alunos interajam com a professora em Inglês, e que aprendam vocabulário sobre os dias da semana e os meses do ano e o saibam reconhecer. Por outro lado, a sessão proposta tem uma componente prática muito importante bem como de expressão oral.</p>   |            |
| <p><b>Recursos</b><br/>Computador e pen-drive.<br/>Quadro interativo ou projetor e colunas.<br/>Manual.<br/>Ficha de trabalho 3 (26 cópias).<br/>Flashcards dos dias da semana em EN e ES sobre uma peça de borracha com forma de comboio de diferentes cores.<br/>Fichas de dominó com os meses do ano em ES.</p>  |            |
| <p><b>Avaliação</b><br/>Heteroavaliação por observação do professor.</p>  |            |

**Anexo 15 – Material da 3ª sessão de projeto (flashcards)**



# Anexo 16 – Ficha de trabalho da 3ª sessão de projeto

## Worksheet n°3 (Ficha de Trabalho n°3)

### Unit 1.2: "Let's party!"

Nome: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Data: 13 de novembro de 2017

#### DAYS OF THE WEEK AND MONTHS OF THE YEAR

1. Let's look at the board and complete the following chart about the days of the week with the missing words in Spanish.

(Vamos olhar para o quadro e completar a tabela seguinte com o vocabulário sobre os dias da semana em Espanhol)

|    | Português     | English (Inglés) | Español (Espanhol) |
|----|---------------|------------------|--------------------|
| 1. | segunda-feira | Monday           |                    |
| 2. | terça-feira   | Tuesday          |                    |
| 3. | quarta-feira  | Wednesday        |                    |
| 4. | quinta-feira  | Thursday         |                    |
| 5. | sexta-feira   | Friday           |                    |
| 6. | sábado        | Saturday         |                    |
| 7. | domingo       | Sunday           |                    |

2. Put the following letters in the right order to form the name of the months of the year in English and after playing domino, write them in Spanish.

(Ordene as letras para formar o nome dos meses do ano em Inglês e depois de jogar domino escreva em Espanhol)



J a r u y

Espanhol:



a r y b

Espanhol:



M h r

Espanhol:



A i p

Espanhol:



a M y

Espanhol:



J u n e

Espanhol:



i u y

Espanhol:



u u A s s

Espanhol:



e p m e r

Espanhol:



r b c e t o

Espanhol:



v n e e

Espanhol:



z c e o

Espanhol:

Alina de la Torre

Anexo 17 – Dominó da 3ª sessão de projeto

---

|      |     |
|------|-----|
| bril | Ene |
|------|-----|

|     |     |
|-----|-----|
| nio | Mar |
|-----|-----|

|    |   |
|----|---|
| to | A |
|----|---|

|       |    |
|-------|----|
| tubre | Ma |
|-------|----|

|         |    |
|---------|----|
| viembre | Ju |
|---------|----|

|         |     |
|---------|-----|
| ciembre | Jul |
|---------|-----|

tiembre

Feb

io

Agos

brero

Sep

ro

Oc

zo

No

yo

Di

## Anexo 18 – Autoavaliação da 3.ª sessão de projeto

Gostava que respondesses a estas perguntas sobre a aula que acabámos de ter intitulada “Let’s celebrate important dates!”.  
Obrigada! Thank you! ¡Muchas gracias!



Responde às perguntas da seguinte maneira: se concordas, pinta a verde a cara que sorri, se não concordas, pinta a vermelho a cara triste e se concordas mais ou menos, pinta a amarelo a cara do meio.

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| 1. Aprendi novas palavras em inglês                       |  |  |  |
| 2. Aprendi novas palavras em espanhol                     |  |  |  |
| 3. Gostei de aprender novas palavras em inglês e espanhol |  |  |  |
| 4. Participei na aula                                     |  |  |  |
| 5. Gostei da aula   |  |  |  |

E agora tens de escrever uma palavra:

6. Qual é o teu dia da semana favorito? Responde em espanhol \_\_\_\_\_

7. Qual é o mês do ano de que gostas mais? Responde em inglês \_\_\_\_\_

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

## Anexo 19 – Planificação da 4.ª sessão de projeto

| Sessão VI (2ª aula assistida)  |  |
|--|--|
| <i>Let's celebrate my birthday!</i>  |  |
| Livro: Let's Rock  | Unidade: 1.2 Let's party!  |
| Data: 20/11/2017 (14:45 – 15:45)   | Duração: 60 minutos  |
| Turma: 3.º ano   | Número de alunos: 26   |
| Escola:  |  |
| Conhecimentos prévios: Não há  |  |
| <b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestar (mesmo de forma não verbal) motivação para a aprendizagem de novas palavras em inglês e espanhol;</li> <li>• Utilizar a língua inglesa para se expressar sobre os assuntos abordados;</li> <li>• Manifestar espírito de abertura face a outras línguas e culturas;</li> <li>• Expressar reflexão sobre as aprendizagens adquiridas;</li> <li>• Distinguir sons e entoações;</li> <li>• Reagir a instruções breves, em inglês, dadas pelo professor;</li> <li>• Responder a perguntas simples feitas, em inglês pelo professor, relativas ao tópico da sessão;</li> <li>• Identificar o vocabulário relativo às festas de aniversário;</li> <li>• Identificar expressões para dar os parabéns:</li> <li>• Dizer a data;</li> <li>• Cooperar com os/as colegas;</li> <li>• Demonstrar espírito autocrítico.</li> </ul> | <b>Metas Curriculares:</b> <p>L3 2.1 Identificar diferentes formas de cumprimentar (hi, good morning)</p> <p>L3 2.2 Identificar diferentes formas de se despedir (bye, see you later)</p> <p>L3 2.3 Identificar diferentes formas de agradecer (thanks, thank you)</p> <p>L3 2.6 Entender instruções breves dadas pelo professor</p> <p>L3 2.6 Identificar números e datas</p> <p>L3 2.8 Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados</p> <p>R3 1. 1. Identificar números</p> <p>R3 1. 3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens</p> <p>SI3 2. (1,2,3,4). Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples</p> <p>SP3 1. 2. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados</p> <p>SP3 1. 3. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas</p> <p>SP3 1. 4. Repetir rimas, chants e canções ouvidos em meios áudio e audiovisuais</p> <p>W3 1. 1. Legendar imagens</p> <p>W3 1. 3. Preencher espaços lacunares em frases simples com palavras dadas</p> |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>W3 2. 2. Preencher espaços lacunares em postais e convites</p> <p>ID3 3. 4. Identificar festividades do ano</p> <p>LG3 1. 6. Identificar os dias da semana</p> <p>LG3 1. 7. Identificar os meses do ano</p> <p>LG3 2. 1. Identificar pessoas dentro da sala de aula (<i>teacher, student</i>).</p> |
| <p><b>Conteúdos lexicais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Days of the week;</li> <li>• Months of the year;</li> <li>• Birthday parties (cake, balloons, presents, drinks...);</li> <li>• Birthday wishes.</li> </ul>  |   |
|  | <b>Duração</b>  |
| <p>A professora chega à sala de aula e cumprimenta os alunos: “<i>Good afternoon! How are you?</i>” e espera que eles respondam.</p> <p>A seguir, a professora pede a dois alunos que entreguem os manuais e cadernos diários aos colegas.</p> <p>Depois, a professora escreve a data e o sumário no computador, com recurso ao quadro interativo: número da sessão (19), a data (pergunta “<i>What day is it today?</i>” ao que os alunos respondem com a data do dia “<i>Monday, the 20<sup>th</sup> of November 2017</i>) e o sumário (“<i>Let’s celebrate my birthday!</i>” Songs, vocabulary and invitations” e “<i>Self-assessment</i>”). Enquanto os alunos escrevem o sumário, a professora explica-o.</p> | 10 minutos  |
| <p>A professora entrega uma ficha (Anexo23_Birthdays_exercise_sheet) a cada aluno com dois exercícios. No primeiro exercício estão as letras das canções de aniversário em Inglês e Espanhol, sendo que em ambas as letras faltam duas palavras. A professora explica que vão ouvir as canções, primeiro em Inglês (Anexo24_Birthday_song) e depois em Espanhol (Anexo25_Cancion_cumpleaños), e os alunos têm que seguir a canção e preencher a letra com as palavras em falta.</p> <p>A professora passa cada canção uma vez, deixa um tempo para os alunos preencherem a letra, depois corrigem juntos no quadro e cantam as duas canções.</p>   | 10 minutos  |

|   |            |
|---|------------|
| <p>A seguir, a professora coloca no quadro uma cartolina que tem vários elementos (uma mesa com um bolo, bebidas, batatas fritas, guloseimas e sanduiches, uns balões, chapéus, confettis e presentes) (Anexo26_birthday_elements_flashcards) e entrega a cada aluno um flashcard (os flashcards têm os nomes dos elementos da cartolina em Inglês e Espanhol) (Anexo27_birthday_names_flashcards). Então, a professora pede aos alunos que se levantem um de cada vez para ler em voz alta a palavra do flashcard e que digam a que elemento da cartolina se corresponde, e depois a professora vai colocando os flashcards no lugar correspondente dentro da cartolina. Uma vez realizado o exercício, os alunos escrevem o vocabulário no exercício 2 da ficha de trabalho usada anteriormente, onde está o desenho equivalente (as palavras são fornecidas em duas caixas, uma com as palavras em Inglês e outra com as palavras em Espanhol).</p> <p>Depois, a professora coloca no quadro uns flashcards com as frases para perguntar qual a data de aniversário e dar os parabéns em Inglês e Espanhol (isto pode ser a professora a fazer ou um aluno, dependendo do número de alunos presentes na aula).</p> | 20 minutos |
| <p>Para a terceira atividade, a professora entrega a cada aluno outra ficha de trabalho (Anexo28_Birthdays_invitation_exercise_sheet) que é uma folha dobrada em quatro para eles fazerem dois convites de festa de aniversário, em Inglês e Espanhol. A professora explica que têm que preencher os espaços com a data da festa, hora, lugar e número de telefone ou telemóvel. Podem ainda pintar a cores os desenhos, se houver tempo (se não, podem fazer em casa). Depois pede a 6 alunos para irem ao quadro: a professora pergunta “When is your birthday?” e 3 alunos leem o convite em Inglês e pergunta aos outros 3 alunos “¿Cuándo es tu cumpleaños?” e eles leem em Espanhol. Se não houver tempo para fazer este exercício, fica para trabalho de casa.</p>   | 15 minutos |
| <p>Antes de acabar, a professora entrega a cada aluno um pequeno inquérito (Anexo29_Inquerito_IV) sobre a aula, que eles terão que responder da seguinte forma: as cinco primeiras são para responder mediante o uso de cores (verde “sim”, vermelho “não”, amarelo “mais ou menos”) e as duas últimas perguntas são para escrever a resposta em espanhol e inglês (uma só palavra).</p>  | 5 minutos  |

**Observações**

Pretende-se que os alunos interajam com a professora em inglês, e que aprendam vocabulário sobre festas de aniversário e o saibam reconhecer. Por outro lado, a sessão proposta tem uma componente prática muito importante bem como de expressão oral. Por último, os alunos devem ser capazes de se autoavaliar.

**Recursos**

Computador e pen-drive.

Quadro interativo ou projetor e colunas.

Canções de aniversário em EN e ES.

Fichas de trabalho n.º 4 e n.º 5 (26 cópias de cada uma).

Flashcards com desenhos, palavras em EN e ES.

Cartolina branca com um desenho duma mesa.

**Avaliação**

Heteroavaliação por observação do professor.

Autoavaliação mediante o preenchimento dum inquérito.

Anexo 20 – Canções da 4.ª sessão de projeto



## Anexo 21 – Material da 4.<sup>a</sup> sessão de projeto (flashcards)



## Anexo 22 – Fichas de trabalho da 4.ª sessão de projeto



Worksheet n.º 4 (Ficha de Trabalho n.º 4)

Unit 1.2: "Let's party!"

Nome: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_ Data: 20 de novembro de 2017

Let's celebrate my birthday!

1. We are going to listen to the Happy Birthday song in English and in Spanish. You must listen carefully and fill in the gaps with the missing words.

(Vamos ouvir a canção dos parabéns primeiro em Inglês e depois em Espanhol. Tens que ouvir com atenção para preencher os espaços com as palavras em falta)

### Happy Birthday song

Happy \_\_\_\_\_ to you!  
Happy birthday to you!  
Happy birthday, happy birthday!  
Happy birthday to \_\_\_\_\_!

### La canción de cumpleaños

¡Cumpleaños \_\_\_\_\_!  
¡Cumpleaños feliz!  
Te deseamos \_\_\_\_\_  
¡Cumpleaños feliz!  
¡Bien!

2. Here you have a drawing which is the same as the one on the board. Put the words on the boxes, in English and Spanish, in the right places.

(Aqui tens um desenho exatamente igual ao da cartolina que está no quadro. Tens de colocar as palavras das caixinhas abaixo, em Inglês e Espanhol, nos lugares correspondentes)



**English words:**  
candle - sandwich - hat - confetti - present  
blower - birthday cake - candy - drinks  
chips - balloon

**Palabras españolas:**  
vela - sandwich - gorro - confetti - regalo  
matasuegras - tarta de cumpleaños - caramelos  
bebidas - patatas fritas - globo

Teacher: Aída de la Torre

Anexo 23 – Convite de aniversário da 4.ª sessão de projeto



Teacher: Aída de la Torre

## Anexo 24 – Autoavaliação da 4.ª sessão de projeto

Gostava que respondesses a estas perguntas sobre a aula que acabámos de ter intitulada “Let’s celebrate my birthday!”.  
Obrigada! Thank you! ;Muchas gracias!



Responde às perguntas da seguinte maneira: se concordas, pinta a verde a cara que sorri, se não concordas, pinta a vermelho a cara triste e se concordas mais ou menos, pinta a amarelo a cara do meio.

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| 1. Aprendi novas palavras em inglês                       |  |  |  |
| 2. Aprendi novas palavras em espanhol                     |  |  |  |
| 3. Gostei de aprender novas palavras em inglês e espanhol |  |  |  |
| 4. Gostei de ouvir canções em Inglês e Espanhol           |  |  |  |
| 5. Gostei da aula e das atividades                        |  |  |  |

E agora tens de escrever uma palavra:

6. Qual é o teu objeto de festas de aniversário favorito? Responde em espanhol \_\_\_\_\_

7. Qual é a comida de que mais gostas nas festas de aniversário? Responde em inglês \_\_\_\_\_

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

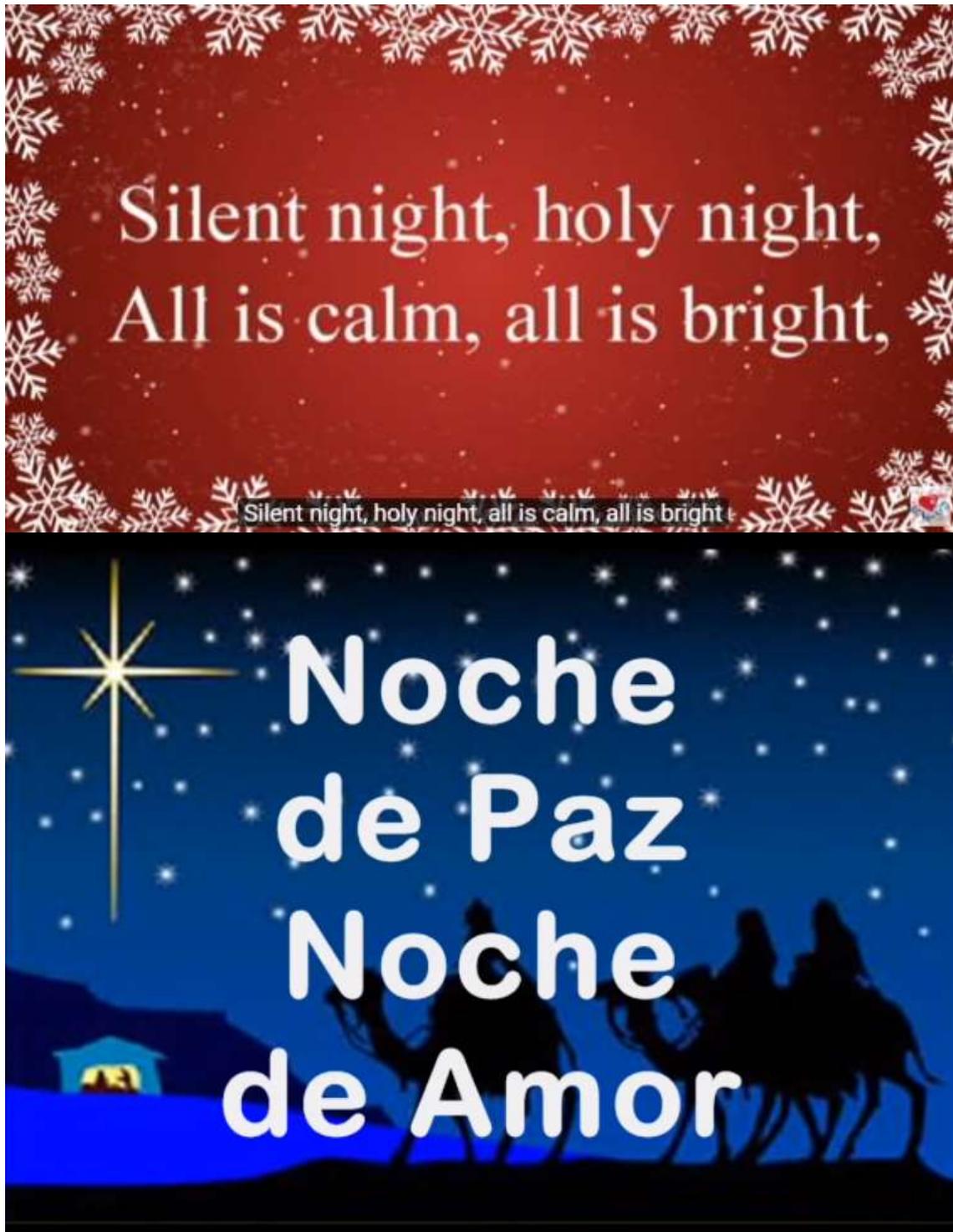
## Anexo 25 – Planificação da 5.ª sessão de projeto

| Sessão VII  |   |
|---|---|
| <i>Let's celebrate Christmas!</i>   |   |
| Livro: Let's Rock   | Unidade: 1.2 Let's party!   |
| Data: 04/12/2017 (14:45 – 15:45)  | Duração: 60 minutos   |
| Turma: 3.º ano  | Número de alunos: 26  |
| Escola: _____   |   |
| Conhecimentos prévios: Não há   |   |
| <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestar (mesmo de forma não verbal) motivação para a aprendizagem de novas palavras em inglês e espanhol;</li> <li>• Utilizar a lingua inglesa para se expressar sobre os assuntos abordados;</li> <li>• Manifestar espirito de abertura face a outras linguas e culturas;</li> <li>• Exprimir reflexão sobre as aprendizagens adquiridas;</li> <li>• Distinguir sons e entoações;</li> <li>• Reagir a instruções breves, em inglês, dadas pelo professor;</li> <li>• Responder a perguntas simples feitas, em inglês pelo professor, relativas ao tópico da sessão;</li> <li>• Identificar o vocabulário relativo ao Natal;</li> <li>• Identificar palavras em canções;</li> <li>• Cooperar com os/as colegas;</li> <li>• Demonstrar espirito autocritico.</li> </ul> | <p><b>Metas Curriculares:</b></p> <p>L3 2.1 Identificar diferentes formas de cumprimentar (hi, good morning)</p> <p>L3 2.2 Identificar diferentes formas de se despedir (bye, see you later)</p> <p>L3 2.3 Identificar diferentes formas de agradecer (thanks, thank you)</p> <p>L3 2.6 Entender instruções breves dadas pelo professor</p> <p>L3 2.6 Identificar números e datas</p> <p>L3 2.8 Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados</p> <p>R3 1. 1. Identificar números</p> <p>R3 1. 3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens</p> <p>SI3 2. (1,2,3,4). Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples</p> <p>SP3 1. 2. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados</p> <p>SP3 1. 3. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas</p> <p>SP3 1. 4. Repetir rimas, chants e canções ouvidos em meios áudio e audiovisuais</p> <p>W3 1. 1. Legendar imagens</p> <p>W3 1. 3. Preencher espaços lacunares em frases simples com palavras dadas</p> |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>W3 2. 2. Preencher espaços lacunares em postais e convites</p> <p>ID3 3. 4. Identificar festividades do ano</p> <p>LG3 1. 6. Identificar os dias da semana</p> <p>LG3 1. 7. Identificar os meses do ano</p> <p>LG3 2. 1. Identificar pessoas dentro da sala de aula (<i>teacher, student</i>).</p> |
| <p><b>Conteúdos lexicais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Christmas (reindeer, decorations, the Three Wise Men, Santa Claus, bells, candles, Christmas tree);</li> <li>• Christmas carols;</li> <li>• The Three Wise Men tradition in Spain;</li> <li>• Carta para os Reis Magos.</li> </ul>   |   |
|   | <b>Duração</b>  |
| <p>A professora chega à sala de aula e cumprimenta os alunos: “<i>Good afternoon! How are you?</i>” e espera que eles respondam.</p> <p>Depois, a professora escreve a data e o sumário no computador, com recurso ao quadro interativo: número da sessão (21), a data (pergunta “<i>What day is it today?</i>” ao que os alunos respondem com a data do dia “<i>Monday, the 4<sup>th</sup> of December 2017</i>) e o sumário (1. “Let’s celebrate Christmas!” carols and vocabulary 2. the Three Wise Men in Spain and 3. Carta para os Reis Magos). Enquanto os alunos escrevem o sumário, a professora explica-o.</p>                                | 10 minutos  |
| <p>A professora entrega uma ficha (Anexo30_Christmas_carols_worksheet) a cada aluno com dois exercícios. No primeiro exercício estão as letras das canções de Natal em Inglês e Espanhol, sendo que em ambas as letras faltam duas palavras. A professora explica que vão ouvir as canções, primeiro em Inglês (Anexo31_Silent_night_Christmascarol) e depois em Espanhol (Anexo32_Villancico_campanasobrecampana), e os alunos têm que seguir a canção e preencher a letra com as palavras em falta.</p> <p>A professora passa cada canção uma vez, deixa um tempo para os alunos preencherem a letra e depois corrigem juntos no quadro e cantam.</p> | 10 minutos  |

|  |            |
|--|------------|
| <p>A seguir, a professora apresenta um Power Point com vocabulário de Natal com ajuda dos alunos, aos que vai perguntando: em cada slide há uma imagem, para facilitar a compreensão, depois aparece a palavra em EN e por último em ES (Anexo33_Christmas_vocabulary_EN_ES). Os alunos devem escrever as palavras na ficha de trabalho fornecida, no exercício 2 (as palavras são fornecidas em duas caixinhas, uma para palavras em Inglês e outra para palavras em Espanhol, para facilitar o trabalho e evitar perdas de tempo e problemas ao passar do quadro).</p>   | 15 minutos |
| <p>Para a terceira atividade, a professora explica que em Espanha as prendas são dadas pelos Reyes Magos, Three Wise Men, e que as crianças escrevem uma carta contando aos Reyes como se comportaram durante o ano para eles verem se merecem ou não prendas. Então a professora entrega a cada aluno uma carta em Português dirigida aos Reis Magos (Anexo34_carta_Reyes_magos_FIN_Proyecto) e os alunos têm de preencher os espaços com palavras em Inglês e Espanhol. Como fim da carta vão ter de escrever, nas suas próprias palavras, o que acharam das aulas e da importância de aprender Inglês e outras línguas, neste caso o Espanhol. Para uma melhor compreensão do texto, a professora lê a carta em voz alta e faz os comentários necessários. Depois os alunos entregam esta ficha à professora.</p> | 20 minutos |
| <p>Antes de acabar, a professora entrega a cada aluno um pequeno inquérito (Anexo35_Inquerito_V) sobre a aula, que eles terão que responder da seguinte forma: as cinco primeiras são para responder mediante o uso de cores (verde “sim”, vermelho “não”, amarelo “mais ou menos”) e as duas últimas perguntas são para escrever a resposta em espanhol e inglês (uma só palavra).</p>  | 5 minutos  |
| <p><b>Observações</b></p> <p>Pretende-se que os alunos interajam com a professora em inglês, e que aprendam vocabulário sobre o Natal e o saibam reconhecer. Por outro lado, a sessão proposta tem uma componente prática muito importante bem como de expressão oral. Por último, os alunos devem ser capazes de se autoavaliar.</p>  |            |
| <p><b>Recursos</b></p> <p>Computador e pen-drive.<br/>Quadro interativo ou projetor e colunas.</p>   |            |
| <p>Ficha de trabalho n.º 5 (26 cópias).<br/>Carta para os Reis Magos (26 cópias).<br/>Apresentação Power Point.</p>  |            |
| <p><b>Avaliação</b></p> <p>Heteroavaliação por observação do professor.<br/>Autoavaliação mediante o preenchimento dum inquérito.</p>  |            |

Anexo 26 – Canções da 5.ª sessão de projeto



# Anexo 27 – Ficha de trabalho da 5.ª sessão de projeto

## Worksheet n.º 5 (Ficha de Trabalho n.º 5)

### Unit 1.2: "Let's party!"

Nome: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Data: 04 de dezembro de 2017

#### Let's celebrate Christmas!

1. We are going to listen to a Christmas carol in English and a *villancico* in Spanish. You must listen carefully and fill in the gaps with the missing words.

(Vamos ouvir uma canção de Natal primeiro em Inglês e depois um *villancico* em Espanhol. Tens que ouvir com atenção para preencher os espaços com as palavras em falta)

#### Silent Night

Silent night, holy \_\_\_\_\_!  
All is calm, all is bright.  
Round you Virgin, Mother and Child.  
Holy Infant so tender and mild.  
Sleep in heavenly peace. (x2)

Silent night, holy \_\_\_\_\_!  
Shepherds quake at the sight.  
Glories stream from heaven afar.  
Heavenly hosts sing Alleluia!  
Christ, the Saviour, is born. (x2)

Silent night, holy \_\_\_\_\_!  
Son of God, love's pure light.  
Radiant beams from Thy holy face.  
With the dawn of redeeming grace.  
Jesus, Lord, at Thy birth. (x2)

#### Noche de Paz

Noche de paz, noche de fe,  
el Portal de \_\_\_\_\_  
vibra en cánticos llenos de amor,  
dulces cánticos al Redentor,  
que esta noche nació, y es más hermoso que el sol.

Noche de paz, noche de amor,  
despertad que, en Belén,  
de María, un rosal floreció  
y el portal se ilumina en su honor,  
adorad al Señor porque es el Hijo de \_\_\_\_\_.

Noche de paz, noche de fe,  
al Portal de Belén  
los arcángeles llegan también  
van cantando alabanzas a Dios,  
todo el mundo a sus pies, hoy ha nacido el Señor.

2. Now, the teacher is going to make an oral presentation about Christmas vocabulary in the smart board. You must match the images below with the words on the boxes, in English and Spanish.

(Agora a professora vai fazer uma apresentação sobre vocabulário de Natal no quadro interativo. Tens de ligar as imagens abaixo às palavras das caixinhas, em Inglês e Espanhol)



English:  
Español:



English:  
Español:



English:  
Español:



English:  
Español:



English:  
Español:



English:  
Español:



English:  
Español:



English:  
Español:



English:  
Español:



English:  
Español:

#### English words:

Christmas tree - Nativity manger - Santa Claus - The Three Wise Men - presents - stocking - snowman - candle - bells - reindeer

#### Palabras españolas:

Árbol de Navidad - pesebre - Papá Noel - Los Reyes Magos - regalos - calcetín - muñeco de nieve - vela - campanas - reno

**MERRY CHRISTMAS!**

**¡FELIZ NAVIDAD!**

Teacher: Alda de la Torre

## Anexo 28 – Apresentação em Power Point da 5.ª sessão de projeto

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>Christmas vocabulary in English and Spanish</p>  |  <p>CHRISTMAS TREE</p> <p>ÁRBOL DE NAVIDAD</p>    |  <p>NATIVITY MANGER</p> <p>PESEBRE</p>            |
|  <p>SANTA CLAUS</p> <p>PAPÁ NOEL</p> |  <p>THE THREE WISE MEN</p> <p>LOS REYES MAGOS</p> |  <p>PRESENTS</p> <p>REGALOS</p>                   |
|  <p>STOCKING</p> <p>CALCETÍN</p>     |  <p>SNOWMAN</p> <p>MUÑECO DE NIEVE</p>            |  <p>CANDLE</p> <p>VELA</p>                        |
|  <p>BELLS</p> <p>CAMPANAS</p>      |  <p>REINDEER</p> <p>RENO</p>                    | <p>MERRY CHRISTMAS!</p> <p>¡FELIZ NAVIDAD!</p>  |

## Anexo 29 – Ficha de avaliação final do projeto

Caros Reis Magos,

chamo-me \_\_\_\_\_, tenho \_\_\_\_ anos e sou de \_\_\_\_\_.

Estudo na Escola da Chave, na Gafanha da Nazaré, onde estou na turma de 3.º ano. Somos 26 alunos e estamos a estudar Inglês. Este ano temos uma professora nova que nos ensinou Inglês e Espanhol e gostava que vissem quanto aprendi nas minhas aulas.

Aprendi os dias da semana, hoje é \_\_\_\_\_ que em Inglês se diz \_\_\_\_\_ e em Espanhol se diz \_\_\_\_\_. Também estudei os meses do ano, agora estamos em \_\_\_\_\_ que em Inglês se diz \_\_\_\_\_.

Noutra aula aprendi as cores, a minha cor favorita é \_\_\_\_\_ que em Espanhol se diz \_\_\_\_\_, e também aprendi o material escolar, o objeto de que gosto mais é o \_\_\_\_\_ que em Inglês se diz \_\_\_\_\_.

Houve uma aula sobre aniversários, que em Espanhol se diz \_\_\_\_\_. Nessa aula também aprendi que bolo em Inglês se diz \_\_\_\_\_.

Na última aula que tivemos, a professora falou-nos sobre o Natal e aprendi que em Espanhol se diz \_\_\_\_\_.

Gostei muito das aulas pois acho que é muito importante estudar línguas estrangeiras porque \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

Espero que possam ver que eu e meus colegas nos empenhámos muito nas aulas e por isso espero que sejam simpáticos connosco neste Natal.

Um beijinho,



Teacher: Aida de la Torre

## Anexo 30 – Autoavaliação da 5.ª sessão de projeto

Gostava que respondesses a estas perguntas sobre a aula que acabámos de ter intitulada “Let’s celebrate Christmas!”.  
Obrigada! Thank you! ¡Muchas gracias!



Responde às perguntas da seguinte maneira: se concordas, pinta a verde a cara que sorri, se não concordas, pinta a vermelho a cara triste e se concordas mais ou menos, pinta a amarelo a cara do meio.

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| 1. Aprendi novas palavras em inglês                       |  |  |  |
| 2. Aprendi novas palavras em espanhol                     |  |  |  |
| 3. Gostei de aprender novas palavras em inglês e espanhol |  |  |  |
| 4. Gostei de ouvir canções de Natal em Inglês e Espanhol  |  |  |  |
| 5. Gostei da aula e das atividades                        |  |  |  |

E agora tens de escrever uma palavra:

6. De que gostas mais no Natal? Responde em espanhol \_\_\_\_\_

7. De que gostas mais, da árvore de Natal ou do presépio? Responde em inglês \_\_\_\_\_

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

## Anexo 31 – Pedido de autorização para fotografar e gravar

Exmos. Pais e Encarregados de Educação,

**Assunto:** Pedido de autorização para fotografar e vídeo gravar intervenções de professor(a) em formação

**Data:** 16 de outubro de 2017

Estando a frequentar o *Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*, da Universidade de Aveiro, encontro-me, neste momento, a desenvolver atividades de iniciação à prática de ensino de inglês na turma [REDACTED]. Para poder apresentar o meu trabalho na Universidade de Aveiro poderá ser necessário fotografar e / ou vídeo gravar algumas das atividades pedagógico-didáticas a desenvolver com os vossos filhos / educandos.

Venho, assim, por este meio, solicitar a vossa autorização para fotografar e/ou vídeo gravar algumas das atividades, sendo de salientar que todas as imagens recolhidas serão usadas apenas para este fim, procurando fotografar e vídeo gravar para não revelar a identidade das crianças (fotografando ou vídeo gravando os alunos de costas ou usando técnicas de tratamento da imagem como, por exemplo, a desfocagem ou a ocultação do rosto da criança).

Agradeço, desde já, a vossa colaboração e solicito que devolvam o destacável preenchido.

Com os melhores cumprimentos,

A professora em formação: Alda de la Torre



### Pedido de Autorização

Autorizo / Não autorizo (riscar o que não interessa) que sejam realizadas vídeo gravações e tiradas fotografias ao meu filho / educando, pela professora, durante a realização das atividades escolares, nas condições acima referidas e de modo a poder apresentar o seu trabalho na Universidade de Aveiro.

Nome do educando: \_\_\_\_\_

Assinatura do Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2017

## Anexo 32 – Grelha de observação da 1.ª sessão de projeto

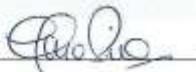
### Grelha de observação\_ 23 de outubro de 2017

Nome do professor observado: Alda de la Torre  
 Ano e turma: 3º Disciplina: Inglês

| Indicadores e Descritores  | V | Observações |
|--|---|-------------|
| <b>Clima de sala de aula</b>   |   |             |
| Propicia um clima de segurança e apoio que favorece a aprendizagem e o trabalho dos alunos.                  | ✓ |             |
| O tom que utiliza com os alunos é respeitoso e positivo.   | ✓ |             |
| Os alunos participam ativamente nas atividades propostas.  | ✓ |             |
| Favorece uma dinâmica de trabalho fluida porque os alunos sabem e aplicam as rotinas e normas estabelecidas. | ✓ |             |
| Reforça, através de estímulos positivos, a conduta e os esforços dos alunos.                                 | ✓ |             |
| Relaciona os interesses e a experiência dos alunos com as suas propostas de aprendizagem.                    | ✓ |             |
| <b>Interação</b>   |   |             |
| Encoraja a participação dos alunos.  | ✓ |             |
| Encoraja os alunos a responderem a perguntas difíceis através da disponibilização de pistas.                 | ✓ |             |
| Depois de cada pergunta o professor atribui tempo para que todos os alunos possam pensar nas respostas.      | ✓ |             |
| <b>Estratégias de ensino</b>   |   |             |
| Explica de forma clara o que se pretende com determinadas atividades.  | ✓ |             |
| Coloca questões de forma clara e direta. Expressa-se de forma compreensível.                                 | ✓ |             |
| Sabe adaptar-se a circunstâncias imprevistas que ocorrem durante a aula.                                     |   |             |
| Utiliza a linguagem adequada ao conteúdo e ao público.   | ✓ |             |
| Utiliza diversificadas metodologias, atividades e situações de aprendizagem no decurso da aula.              | ✓ |             |
| Faz um uso equilibrado do manual relativamente a outros materiais de aprendizagem.                           |   |             |
| Durante as aulas existem fases de repetição e de prática.  | ✓ |             |
| Articula de forma adequada os diversos conteúdos lecionados ao longo da aula.                                | ✓ |             |

Outras informações/ observações dignas de registo:

*Aula muito dinâmica - os alunos são chamados a participar em todas as atividades.*

Rúbrica do observador: 

## Anexo 33 – Grelha de observação da 2.ª sessão de projeto

### Grelha de observação\_ 30 de outubro de 2017

Nome do professor observado: Alda de la Torre

Ano e turma: 3.º Disciplina: Inglês

| Indicadores e Descritores  | V | Observações  |
|--|---|--|
| <b>Clima de sala de aula</b>   |   |  |
| Propicia um clima de segurança e apoio que favorece a aprendizagem e o trabalho dos alunos.                  | ✓ |  |
| O tom que utiliza com os alunos é respeitoso e positivo.   | ✓ |  |
| Os alunos participam ativamente nas atividades propostas.  | ✓ |  |
| Favorece uma dinâmica de trabalho fluída porque os alunos sabem e aplicam as rotinas e normas estabelecidas. | ✓ |  |
| Reforça, através de estímulos positivos, a conduta e os esforços dos alunos.                                 | ✓ |  |
| Relaciona os interesses e a experiência dos alunos com as suas propostas de aprendizagem.                    | ✓ |  |
| <b>Interação</b>   |   |  |
| Encoraja a participação dos alunos.  | ✓ |  |
| Encoraja os alunos a responderem a perguntas difíceis através da disponibilização de pistas.                 | ✓ |  |
| Depois de cada pergunta o professor atribui tempo para que todos os alunos possam pensar nas respostas.      | ✓ | A leitura das instruções do jogo foi difícil para alguns alunos, no entanto, foram encorajados e ajudados nesse tempo, tendo todos conseguido ler. |
| <b>Estratégias de ensino</b>   |   |  |
| Explica de forma clara o que se pretende com determinadas atividades.  | ✓ |  |
| Coloca questões de forma clara e direta.   | ✓ |  |
| Expressa-se de forma compreensível.  | ✓ |  |
| Sabe adaptar-se a circunstâncias imprevistas que ocorrem durante a aula.                                     | ✓ |  |
| Utiliza a linguagem adequada ao conteúdo e ao público.   | ✓ |  |
| Utiliza diversificadas metodologias, atividades e situações de aprendizagem no decurso da aula.              | ✓ |  |
| Faz um uso equilibrado do manual relativamente a outros materiais de aprendizagem.                           | ✓ |  |
| Durante as aulas existem fases de repetição e de prática.  | ✓ |  |
| Articula de forma adequada os diversos conteúdos lecionados ao longo da aula.                                | ✓ |  |

Outras informações/ observações dignas de registo:

Alunos visivelmente motivados.

Rúbrica do observador: 

## Anexo 34 – Grelha de observação da 4.ª sessão de projeto

### Grelha de observação\_ 20 de novembro de 2017

Nome do professor observado: Alta de la Torre

Ano e turma: 3º Disciplina: Idiomas

| Indicadores e Descritores  | V | Observações  |
|--|---|--|
| <b>Clima de sala de aula</b>   |   |  |
| Propicia um clima de segurança e apoio que favorece a aprendizagem e o trabalho dos alunos.                  | ✓ |  |
| O tom que utiliza com os alunos é respeitoso e positivo.   | ✓ |  |
| Os alunos participam ativamente nas atividades propostas.  | ✓ | Todos têm o "flashcard". Todos têm e colocam material no quadro.                   |
| Favorece uma dinâmica de trabalho fluida porque os alunos sabem e aplicam as rotinas e normas estabelecidas. | ✓ | Muito que os alunos. São alertados e sabem que não estão bem em algumas situações. |
| Reforça, através de estímulos positivos, a conduta e os esforços dos alunos.                                 | ✓ |  |
| Relaciona os interesses e a experiência dos alunos com as suas propostas de aprendizagem.                    | ✓ |  |
| <b>Interação</b>   |   |  |
| Encoraja a participação dos alunos.  | ✓ |  |
| Encoraja os alunos a responderem a perguntas difíceis através da disponibilização de pistas.                 | ✓ |  |
| Depois de cada pergunta o professor atribui tempo para que todos os alunos possam pensar nas respostas.      | ✓ |  |
| <b>Estratégias de ensino</b>   |   |  |
| Explica de forma clara o que se pretende com determinadas atividades.  | ✓ |  |
| Coloca questões de forma clara e direta. Expressa-se de forma compreensível.                                 | ✓ |  |
| Sabe adaptar-se a circunstâncias imprevistas que ocorrem durante a aula.                                     | ✓ |  |
| Utiliza a linguagem adequada ao conteúdo e ao público.   | ✓ |  |
| Utiliza diversificadas metodologias, atividades e situações de aprendizagem no decurso da aula.              | ✓ |  |
| Faz um uso equilibrado do manual relativamente a outros materiais de aprendizagem.                           |   |  |
| Durante as aulas existem fases de repetição e de prática.  | ✓ |  |
| Articula de forma adequada os diversos conteúdos lecionados ao longo da aula.                                | ✓ |  |

Outras informações/ observações dignas de registo:

É constante a preocupação em envolver todos os alunos nas tarefas da sala de aula.

Rúbrica do observador: \_\_\_\_\_



## Anexo 35 – Grelha de observação da 5.ª sessão de projeto

### Grelha de observação\_04 de dezembro de 2017

Nome do professor observado: Alta de la Torre

Ano e turma: 3.º Disciplina: Inglês

| Indicadores e Descritores  | V | Observações |
|--|---|-------------|
| <b>Clima de sala de aula</b>   |   |             |
| Propicia um clima de segurança e apoio que favorece a aprendizagem e o trabalho dos alunos.                  | ✓ |             |
| O tom que utiliza com os alunos é respeitoso e positivo.   | ✓ |             |
| Os alunos participam ativamente nas atividades propostas.  | ✓ |             |
| Favorece uma dinâmica de trabalho fluída porque os alunos sabem e aplicam as rotinas e normas estabelecidas. | ✓ |             |
| Reforça, através de estímulos positivos, a conduta e os esforços dos alunos.                                 | ✓ |             |
| Relaciona os interesses e a experiência dos alunos com as suas propostas de aprendizagem.                    | ✓ |             |
| <b>Interação</b>   |   |             |
| Encoraja a participação dos alunos.  | ✓ |             |
| Encoraja os alunos a responderem a perguntas difíceis através da disponibilização de pistas.                 | ✓ |             |
| Depois de cada pergunta o professor atribui tempo para que todos os alunos possam pensar nas respostas.      | ✓ |             |
| <b>Estratégias de ensino</b>   |   |             |
| Explica de forma clara o que se pretende com determinadas atividades.  | ✓ |             |
| Coloca questões de forma clara e direta. Expressa-se de forma compreensível.                                 | ✓ |             |
| Sabe adaptar-se a circunstâncias imprevistas que ocorrem durante a aula.                                     | ✓ |             |
| Utiliza a linguagem adequada ao conteúdo e ao público.   | ✓ |             |
| Utiliza diversificadas metodologias, atividades e situações de aprendizagem no decurso da aula.              | ✓ |             |
| Faz um uso equilibrado do manual relativamente a outros materiais de aprendizagem.                           | ✓ |             |
| Durante as aulas existem fases de repetição e de prática.  | ✓ |             |
| Articula de forma adequada os diversos conteúdos lecionados ao longo da aula.                                | ✓ |             |

Outras informações/ observações dignas de registo:

Os alunos aderem com entusiasmo à canção em Espanhol, revelando estar motivados para a aprendizagem desse língua também.

Rúbrica do observador: 

### Anexo 36 – Regras de transcrição de passagens das aulas

|                      |   |
|----------------------|---|
| A                    | Aluno não identificado a falar                                    |
| An                   | Aluno identificado a falar  |
| Als                  | Dois ou mais alunos a falarem simultaneamente                     |
| T                    | Todos os alunos a falarem em coro                                 |
| P                    | Professor(a) a falar  |
| PALAVRA em maiúscula | Palavras proferidas em voz alta                                   |
| Ahm                  | Gagueja, hesita   |
| hm                   | Concorda  |
| hum                  | duvida  |
| <SIL>                | Silêncio  |
| <INT>                | Interrupção de outro  |
| <IND>                | Inaudível ou incompreensível                                      |
| Palavra +            | Suspensão de frase com entoação ascendente ou passagem de palavra |
| ...                  | Suspensão da frase com entoação descendente                       |
| ?                    | Questão   |
| <levantou-se>        | explicação rápida da situação que acompanha o discurso            |
| /                    | pausa breve   |
| //                   | pausa longa   |

(adaptado de Andrade & Araújo e Sá, 1995)