



**Juliana Marques da  
Silva**

**Atividades de tipo *Content and Language Integrated Learning* na aula de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico: percepções dos alunos**



**Juliana Marques da  
Silva**

**Atividades de tipo *Content and Language Integrated Learning* na aula de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico: percepções dos alunos**

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

Ao meu pai, sempre presente. Ao meu filho, fonte de inspiração.

## **o júri**

presidente

**Prof. Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade**  
professora associada com agregação, Universidade de Aveiro

**Doutora Sandra Vieira Vasconcelos**  
professora adjunta convidada, Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões**  
professora auxiliar em regime laboral, Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

Concluída esta etapa de formação, quero agradecer a todos quantos me acompanharam neste caminho e contribuíram para a conclusão deste percurso.

À Doutora Ana Raquel Simões, pela disponibilidade, pela partilha de conhecimentos, orientações e pelo conforto nos momentos de esmorecimento.

Aos colegas do contexto de intervenção, por terem permitido a nossa presença e colaborado connosco em todos os momentos desta jornada.

Um agradecimento especial à colega da díade, Carla Andrade, companheira incansável nesta aventura.

À minha família: ao Daniel, cuja paciência infindável e incentivo facilitaram o término deste projeto; ao meu filho Tomé, por compreender a ausência da mãe e me inspirar a ser e a fazer melhor diariamente.

## palavras-chave

Atividades de tipo CLIL, inglês, ensino básico, educação plural, multiliteracia, perfil do aluno, percepções do aluno.

## resumo

O nosso estudo decorre de um projeto de Investigação-Ação desenvolvido no ano letivo de 2017-2018, numa turma do terceiro ano de escolaridade, no contexto da aula de inglês, e visou compreender de que forma a implementação de Atividades de Tipo CLIL em sala de aula se repercute nas percepções dos alunos, ou seja, qual a contribuição de atividades de tipo CLIL no despertar do gosto pela língua inglesa e pela aula de inglês e quais os contributos que os envolvidos neste processo equacionam advir desta tipologia de atividades nos domínios do saber (*knowledge*), saber-fazer (*skills*) e saber-ser (*attitudes*).

Os dados foram recolhidos através de inquéritos por questionário aplicados aos participantes do nosso estudo, observações diretas, videogravações e *focus group*. O tratamento destes dados baseou-se numa metodologia qualitativa, centrada na análise de conteúdo e nas categorias definidas a partir dos dados recolhidos.

Os resultados mostram que os alunos parecem estar cientes da importância e da utilidade de atividades do tipo CLIL para a aquisição de vocabulário específico e para o desenvolvimento da sua literacia científica e numérica.

Também mencionam a motivação e entusiasmo que as atividades promoveram no seu processo de aprendizagem, reconhecem a importância do conhecimento do inglês, em particular, e de outras línguas, no geral, para poderem comunicar com pessoas de outros países. Numa ótica de abertura ao Outro, mostram vontade em contactar com outras línguas, por eles enumeradas.

**keywords**

CLIL type activities, English, basic education, plural education, multiliteracy, student's profile, student's perceptions.

**abstract**

Our study is based on an action-research project developed during 2017-2018 school year, within a third grade class of primary education, in the context of the English class, and aimed to understand how the implementation of CLIL Activities in the classroom has repercussions on students' perceptions. In other words, what is the contribution of CLIL type activities in the awakening of the taste for the English language and the English class and what are the contributions that those involved in this process equate to coming from this typology of activities in the domains of knowledge. (skills) and know-how (attitudes).

Data were collected through questionnaire surveys, direct observations, video recordings and focus group. The treatment of these data was based on a qualitative methodology, focused on content analysis and on categories defined from the collected data.

The results show that students seem to be aware of the importance and usefulness of CLIL activities for the acquisition of specific vocabulary and for the development of scientific and numerical literacy.

They also mention the motivation and enthusiasm that the activities promoted in their learning process and recognize the importance of knowing English and other languages to communicate with people from other countries. From the perspective of openness to the Other, they wish to contact with other languages, listed by them.

## Índice

Introdução .....	11
Capítulo I – Construindo o mapa conceitual .....	15
1. Das expectativas à Ação .....	15
2. Da teoria à prática: (des) construindo as abordagens plurais em línguas ..	17
2.1. A Abordagem CLIL/AICL (Content and Language Integrated Learning /Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos) .....	24
Capítulo II - O Germinar da Semente .....	29
1. Problemática de Investigação.....	29
2. Metodologia de Investigação .....	32
2.1. O Projeto de Intervenção: Caracterização da realidade educativa.....	34
2.1.1. Microcontexto da Intervenção – A escola e os participantes.....	36
Capítulo III – Florescer da Semente .....	41
1. Contextualização Curricular do Projeto de Intervenção.....	41
1.1. Descrição das Sessões.....	43
2. Instrumentos de recolha de dados .....	46
3. A metodologia de tratamento de dados .....	50
Capítulo IV – Tempo de Colher os Frutos e Refletir .....	53
1. Os Resultados .....	53
1.1. Domínio do saber .....	54
1.2. Domínio do saber-fazer .....	56
1.3. Domínio do saber-ser .....	57
2. Reflexões .....	62
Conclusão .....	69
Bibliografia.....	73
Anexo 1. – Plano de aula da primeira sessão do projeto “Our Body: In and Out” ..	85
Anexo 1.1. – Imagens sobre Body Idioms .....	87
Anexo 1.2. – Ficha de Trabalho “Body Idioms” .....	88
Anexo 2.- Plano de aula da segunda sessão do projeto “Our Body: In and Out” ..	89
Anexo 2.1. – Cartaz <i>Digestive System</i> .....	91
Anexo 2.2. – Ficha de trabalho.....	92
Anexo 3. - Plano de aula da terceira sessão do projeto “Our Body: In and Out” ...	93



3.1. – Flashcards Órgãos do Sistema Digestivo.....	95
3.2. – Ficha de consolidação sobre o Sistema Digestivo .....	95
Anexo 4. - Plano de aula da quarta sessão do projeto “Our Body: In and Out” .....	96
4.1. - Cartaz para elaboração do Sistema Digestivo .....	98
Anexo 5. – Plano de aula da quinta sessão do projeto “Our Body: In and Out” .....	99
Anexo 5.1. – Exercícios práticos .....	101
Anexo 6. – Inquérito aplicado aos alunos (sessão 1) .....	103
Anexo 7. - Questionário aplicado aos alunos (sessão 4) .....	104
Anexo 8. – Questionário aplicado aos alunos (sessão 5).....	105
Anexo 9 .– Guião do <i>Focus Group</i> .....	106
Anexo 10. – Guião da entrevista à professora titular de turma.....	108

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Habilitações literárias dos Encarregados de Educação.....	37
Gráfico 2 - Faixa etária dos Encarregados de Educação .....	38

## Índice de Quadros

Quadro 1- Síntese das sessões de intervenção.....	31
Quadro 2- Síntese das Metas Curriculares de Inglês que enquadraram o projeto de intervenção.....	42
Quadro 3 – Síntese das categorias e subcategorias de análise .....	51

## Índice de Figuras

Figura 1 – Atividade Body Idioms .....	56
Figura 2 – Ficha de trabalho sobre o Sistema Digestivo .....	57
Figura 3 – Trabalho prático de “construção” do Sistema Digestivo .....	57



## Introdução

*“This is a generation born into a globalised world which demands a broad range of skills to deal with the vast amounts of information made available through technology and the Internet. They need to be able to understand, analyse, evaluate, manipulate, and use it, and they need opportunities to develop competences so that they may do all of these things.”* (Ellison, 2014, p. 19).

A citação em epígrafe remete para aquela que é a realidade do século XXI: um mundo pautado pelas forças motrizes da globalização e internacionalização, do desenvolvimento tecnológico, da Europa sem fronteiras e da mobilidade de pessoas e bens que esta abertura potencia (Strecht-Ribeiro, 2005; Lourenço, 2013). A sociedade global da qual fazemos parte alicerça-se na heterogeneidade dos que a habitam e nela socializam, interagem, comunicam, trabalham, o que exige a perspetivação do conceito de identidade não como único e estanque, mas sim múltiplo, diversificado e em constante evolução (Furlong & Bernaus, 2017).

Esta visão é fulcral para aprendermos a (con)viver com a crescente diversidade da sociedade e para mitigarmos possíveis *“conflitos culturais e sociais, crises ambientais ou identitárias de grupos”* decorrentes da globalização (Simões & Tomaz, 2018, p. 31).

O fortalecimento da união entre os povos, a aceitação e o respeito pela diferença, a construção do diálogo cultural e da paz são premissas da complexidade da sociedade atual, o que acarreta novos desafios no domínio educativo.

Aos professores é, assim, exigido que vão além dos conteúdos da sua disciplina, que sejam criativos, que (re)inventem a sua prática diária lado a lado com o aluno, orientando-o no processo de descoberta individual do mundo que o rodeia, levando-o a refletir sobre o mesmo, a questionar, a posicionar-se e, simultaneamente, a desenvolver as competências linguísticas necessárias para intervir ativamente no mundo em que se insere (Andrade, Lourenço & Sá, 2010).

Neste contexto, ganham importância as abordagens plurais no ensino e aprendizagem de línguas, focadas no desenvolvimento da competência plurilingue, perspetivada como *“the use of languages for the purposes of*

*communication and to take part in intercultural action, where a person, viewed as a social agent, has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures”* (CdE, 2001, p.168). Por outras palavras, importa criar oportunidades para a vivência de experiências linguísticas diversificadas e plurais, enriquecedoras da bagagem linguística dos aprendentes e fomentadoras da comunicação intercultural (Andrade, Lourenço & Sá, 2010).

É possível identificar diversos tipos de abordagens plurais: didática integrada, intercompreensão, sensibilização à diversidade linguística e abordagem Intercultural (Candelier, 2005). Ainda que cada abordagem tenha as suas especificidades, todas têm como elemento comum as línguas, e exploram ligações entre elas, visando o desenvolvimento da competência plurilingue e da consciência linguística e a abertura a outras línguas e culturas (Conselho da Europa, 2001), numa dinâmica recíproca entre elas.

Quanto mais cedo se promover o contacto com outras línguas que não a materna, mais cedo sensibilizaremos os alunos para a diversidade existente ao seu redor e contribuiremos para a consciencialização da mais-valia deste contacto.

No panorama educativo nacional, a sensibilização à língua estrangeira inicia-se, com frequência crescente, na educação pré-escolar, com sessões de contacto lúdico com a língua. A preferência recai maioritariamente sobre a língua inglesa, iniciando-se, assim, um percurso conducente à aprendizagem formal do inglês a partir do terceiro ano de escolaridade. O Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro, que introduziu o ensino da língua inglesa, com carácter obrigatório a partir do 3.º ano de escolaridade, assegurando *“a todos os alunos do 1.º ciclo do ensino básico o estudo da língua inglesa inserida no currículo e com um grau de exigência apropriado, de forma uniforme, e com metas curriculares adequadas à progressão mais rápida nos ciclos subsequentes”* (MEC, 2014), veio corroborar a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira desde os primeiros anos de escolaridade.

A mudança curricular acima referida, que culminou com a implementação das *Metas Curriculares de Inglês do Ensino Básico – 1º, 2º e 3 Ciclos* (M.E., 2015), veio reforçar a importância do domínio de competências linguísticas e a necessidade de, desde os primeiros anos de escolaridade, se desenvolverem

abordagens que enalteçam a diversidade linguística como riqueza a preservar (Delors et al., 1996) e promovam o plurilinguismo.

Esta foi a premissa para o documento que aqui se apresenta e que retrata, retrospectivamente, todo o processo de formação no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino de Inglês e Seminário de Ensino de Inglês, do primeiro semestre do segundo ano do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. É nosso intuito dar a conhecer o projeto de intervenção didática definido no âmbito das unidades curriculares supracitadas, enquadrando-o no processo de desenvolvimento pessoal e profissional que constituiu a frequência do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º CEB. Assim, definimos um projeto de intervenção didática em torno da implementação de Atividades de Tipo CLIL numa turma do terceiro ano de escolaridade, assente numa metodologia de tipo Investigação-Ação, que visou compreender de que forma a implementação de Atividades de Tipo CLIL em sala de aula se repercute nas perceções dos alunos, ou seja, qual a contribuição de atividades de tipo CLIL no despertar do gosto pela língua inglesa e pela aula de inglês e quais os contributos que os envolvidos neste processo equacionam advir desta tipologia de atividades nos domínios do saber (*knowledge*), saber-fazer (*skills*) e saber-ser (*attitudes*).

Dadas as características do projeto, as vicissitudes que fomos experienciando ao longo do mesmo e a construção de aprendizagens e conhecimentos daí decorrentes, podemos afirmar que os intuitos investigativos definidos inicialmente sofreram algumas alterações, contudo, mantivemos como foco a busca por conhecimento profissional novo, no domínio das abordagens plurais de línguas e, mais concretamente, da língua inglesa no primeiro ciclo do ensino básico.

Definido o projeto de intervenção didática, consideramos essencial proceder a uma revisão da literatura no âmbito da temática selecionada, para podermos ancorar o nosso estudo com rigor científico. Partimos da noção de abordagens plurais de línguas e encetamos um percurso exploratório na construção de um mapa referencial teórico que enquadre a nossa ação e contribua para o enriquecimento profissional.

Estruturamos este relatório de modo a refletir o nosso percurso de construção de conhecimento.

O capítulo 1- *Construindo o Mapa Conceitual* – é dedicado ao enquadramento teórico. Partimos das nossas expectativas investigativas para abordamos aqueles que consideramos serem os conceitos essenciais para o nosso estudo.

O capítulo 2, designado *O Germinar da Semente*, aludirá à problemática de investigação. Descreveremos o projeto de intervenção e caracterizaremos a realidade educativa e os participantes.

No capítulo 3 – *Florescer da Semente* – procederemos à descrição de cada sessão do projeto, definiremos os instrumentos de recolha e tratamento de dados e as categorias e subcategorias de análise.

O capítulo 4 – *Tempo de Colher os Frutos e Refletir* - centra-se na discussão dos resultados, de acordo com as categorias determinadas anteriormente e na reflexão pessoal sobre todo este percurso de aprendizagem e crescimento.

Por último, na conclusão, faremos a súmula dos resultados do nosso projeto de intervenção e perspetivaremos olhares futuros sobre esta temática.

## Capítulo I – Construindo o mapa conceitual

### 1. Das expectativas à Ação

*"Compreendi que não havia dificuldades de aprendizagem neles, mas de "ensinagem" em mim. Eles não aprendiam porque a escola não lhes contemplava a diversidade. Cada um era um ser único, dotado de um ritmo e modo de pensar próprios."*  
(José Pacheco, 2013<sup>1</sup>)

As palavras acima são o mote para aquele que (ainda) é um dos problemas que assolam a profissão docente: a ancoragem em práticas tradicionais, em que o professor é um mero transmissor de conhecimentos, por vezes desfasados de qualquer significado para os alunos. Simultaneamente, é possível descobrir nas entrelinhas aquela que é (ou deve ser) a função principal do educador: uma (re) construção contínua de conhecimentos, centrada no aprendente e para o aprendente, em que o educador reflete, critica e (re) inventa as suas práticas didáticas, lado a lado com o aluno, orientando-o no processo de descoberta individual do mundo que o rodeia, levando-o a refletir sobre o mesmo, a questionar, a posicionar-se, em suma, a pensar.

Neste contexto, consideramos que cada nova etapa formativa que um educador se propõe concretizar é mais um passo numa caminhada de aprendizagem quotidiana, rumo à construção de um saber profissional que se quer dinâmico, versátil e moldável às incessantes e céleres mutações sociais, económicas, políticas e educativas que pautam o mundo atual e que influenciam o desenvolvimento profissional e a ação docente.

Enquanto docente profissionalizada no ensino de Português e Inglês no 2º Ciclo do Ensino Básico e, mais recentemente, no Inglês no 1º Ciclo, pela realização do Complemento de Formação para a docência neste nível de ensino, com experiência de lecionação em múltiplos e diversos contextos educativos, perspetivo com importância crescente esta necessidade de indagação constante quanto à minha ação docente e de reflexão sobre a mesma. Para promover um ensino de qualidade, adaptado às necessidades dos aprendentes e à realidade

---

<sup>1</sup> In <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14504>

educativa em que se inserem, devo refletir sobre a minha prática pedagógica, numa ótica de renovação de saberes e de desenvolvimento de competências diversificadas, de forma a, eventualmente, potenciar melhorias nas práticas de sala de aula. Em suma, um desenvolvimento profissional assente na (re)construção do conhecimento na ação e para a ação (cf. Alarcão, 1996; Oliveira, 2010).

Uma das motivações para a consecução deste percurso formativo residiu no desenvolvimento de novas estratégias e práticas educativas que vão ao encontro do perfil de competências-chave dos alunos como nos é definido no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (ME, 2017).

Assim, visamos desenvolver práticas pedagógicas que ampliem nos alunos o interesse pelo contacto com a língua inglesa, em particular, e com as línguas em geral, no âmbito de uma abordagem plural que facilite a consciencialização sobre o mundo multicultural que os rodeia e potencie oportunidades para o desenvolvimento inclusivo e igualitário de competências que não apenas a literária, dotando-os das ferramentas essenciais para aceder e usar a informação, diluindo eventuais disparidades provocadas pela diversidade de experiências de cada indivíduo.

A importância do contacto com línguas e da sua aprendizagem está presente em diversos documentos emanados do Conselho da Europa, tal como o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), visando “o *desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas*” (CE, 2001, p.24). Por outras palavras, devem ser proporcionadas aos alunos oportunidades para desenvolverem uma competência plurilingue e intercultural, com recurso a métodos de ensino e de aprendizagem que promovam e desenvolvam “*as atitudes, os saberes e as capacidades necessárias para se tornarem mais independentes na reflexão e na acção e mais responsáveis e cooperantes nas suas relações com os outros*” (QECR, 2001, p.12), materializada no desenvolvimento “*da motivação, da capacidade e da confiança do jovem para poder enfrentar novas experiências linguísticas fora do meio escolar*” (ibidem, p. 24).



A aprendizagem de línguas não se confina, assim, unicamente ao meio escolar, estendendo-se ao longo da vida, num processo de compreensão mútua e respeito para com os outros, promotor de uma cidadania democrática.

## **2. Da teoria à prática: (des) construindo as abordagens plurais em línguas**

Do exposto até este momento, enquadrámos o estudo apresentado no âmbito da didática do plurilinguismo, por nós perspectivada como elemento aglutinador de diversas abordagens plurais e formas de intervenção em contexto escolar para o ensino e aprendizagem de línguas, nas quais a língua assume um papel relevante, como veículo de e para a aprendizagem.

Como referimos anteriormente, quando fazemos referência ao ensino e aprendizagem de línguas numa dimensão intercultural e plurilingue, é imperioso referir um ícone inexorável na concretização da política de valorização do ensino e aprendizagem de línguas e na abordagem intercultural da diversidade: o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), documento que *“fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc.”*, e que encerra uma descrição das competências a alcançar pelo aprendente, bem como uma descrição dos *“níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida”* (Conselho da Europa, 2001, p. 19).

O Quadro Europeu Comum de Referência sintetiza as competências relacionadas com o desenvolvimento de uma competência plurilingue e que envolve competências gerais, ou seja, aquelas que permitem realizar atividades de todo o tipo, incluindo as atividades linguísticas e as competências comunicativas em língua, cuja aquisição permite a ação, recorrendo especificamente a meios linguísticos (cf. Conselho da Europa, 2001, p.29).

De um modo geral, o desenvolvimento destas competências visa que o sujeito aprendente se situe na sua identidade e pertença cultural e que, fazendo uso do seu repertório linguístico e comunicativo, aprenda a gerir os espaços de

descoberta e partilha sob a forma de atos comunicativos que estabelecerá com os outros. Citando Moreira:

*“Plurilingual competences and values can be promoted (...) sensitization to linguistic diversity can help young learners grow into more proficient language learners, as well as better-prepared citizens...”* (2006, p.191).

Mediante a criação de oportunidades que permitam aos alunos a utilização da língua em contexto real, estaremos a contribuir para o desenvolvimento da competência e do repertório linguístico dos alunos e a fomentar a consciencialização da importância da língua, a motivá-los para a mais-valia do plurilinguismo e a favorecer a construção de uma competência plurilingue (CdE, 2007; QECR, 2001).

A competência plurilingue é, assim, entendida como capacidade para comunicar, apoiada em conhecimentos e saberes diversificados, que são mobilizados pelo sujeito, num contexto determinado e fundamental para a apropriação do conhecimento e a sua operacionalização, como corroborado por Kervran:

*“Le contexte de l'apprentissage n'est pas simplement l'environnement de l'apprentissage mais fait partie intégrante de la connaissance acquise. Le savoir reste inerte s'il n'est pas inscrit dans un contexte. (...) Les deux volets de la mobilisation de ressources et de la situation contextualisée sont inséparables : une compétence se développe en situation sur la base des actions réalisées par une personne, en fonction de diverses ressources.”* (2008, p. 59)

As competências acima mencionadas podem agrupar-se em *conhecimento declarativo (saber)*, *competência de realização (saber-fazer)*, *competência existencial (saber-ser e saber-estar)* e *competência de aprendizagem (saber aprender)* (Conselho da Europa, 2001, p. 31). Salientamos que a aquisição de um novo conhecimento no âmbito de cada uma destas competências é somado ao anterior, ou seja, o conhecimento adquirido jamais é desvalorizado, dando-se um enriquecimento simultâneo de vários saberes, situado ao nível do desenvolvimento da competência de aprendizagem, potenciada pelos contextos e pelas condições ambientais proporcionadas aos alunos, com as quais eles podem

agir e interagir, relacionando saberes prévios e novos (cf. Brousseau, 1998; Kervran, 2008).

A urgência no domínio multifacetado de competências e no cumprimento de exigências profissionais variadas relevam para a escola, enquanto agente formativo, a difícil responsabilidade de preparar as gerações de aprendentes para atuarem neste contexto global e feroz que exige o desenvolvimento de uma multiplicidade de competências que permitam aos indivíduos atuar no mundo globalizado de que fazem parte. A escola terá que assumir-se como agente gerador de oportunidades de desenvolvimento de competências consideradas essenciais: *“mathematical, scientific and technological, digital, interpersonal, intercultural and social competences, entrepreneurship and cultural adaptability”* (Ellison, 2014, p. 2), o que pressupõe a utilização de pedagogias inclusivas, centradas no aluno, que façam face às necessidades do futuro e equipem os aprendentes com competências que lhes permitam resolver problemas, inovar, agir e pensar criticamente.

Como sintetiza Fleetham (2003, p. 6):

*“Global trends in the way we work, relax and learn demand changes in young people. (...) In our evolving world, the ability to think is fast becoming more desirable than any fixed set of skills and knowledge. We need problems solvers, decision makers and innovators. And to produce them, we need new ways to teach and learn. We need to prepare children for their future not for our past.”*

O ensino de línguas não é indiferente a esta conjuntura, pelo contrário, a capacidade para comunicar em várias línguas é condição *sine qua non* para a (con) vivência na sociedade atual e uma competência base para satisfazer as necessidades do mercado de trabalho e para tornar as pessoas e a economia mais competitivas do ponto de vista profissional, mas, simultaneamente, mais conscientes da presença do Outro e, como tal, mais solidárias. Mais do que “fornecer” aos aprendentes listas de vocabulário e regras gramaticais, importa colocá-los em situações de utilização da língua em contexto real, permitindo-lhes utilizar as línguas de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, realçando a mais-valia do plurilinguismo, enquanto competência compósita em

construção pelo e no contacto com as línguas. Como sustenta Moschos: “*The most powerful way of learning is through participation and experience.*” (2007, p. 37).

Neste contexto, enalteçemos a importância da aprendizagem de línguas e da sua promoção em contexto escolar, nomeadamente como veículo para o contacto com a diversidade cultural, enaltecendo a intercompreensão, as relações de interculturalidade e a preservação da diversidade linguística e cultural, através de uma contínua reestruturação e flexibilização individual em relação com a alteridade, com vista à interação significativa.

Consideramos que a criação de um tal cenário remete para a escola, enquanto agente educativo, a difícil tarefa de contemplar abordagens curriculares que proporcionem o desenvolvimento de saberes e competências diversificados, que transpõem o domínio da literacia da escrita, da leitura e do cálculo e englobem outras competências. Reportando-nos, novamente, ao Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (ME, 2017), realçamos as dez áreas de desenvolvimento e aquisição de competências, de natureza cognitiva e metacognitiva, a serem privilegiadas no percurso escolar dos alunos. São elas: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; autonomia e desenvolvimento pessoal; bem-estar e saúde; sensibilidade estética e artística; saber técnico e tecnologias; consciência e domínio do corpo.

Estas competências complementam-se, porquanto todas contribuem para o desenvolvimento de *literacias múltiplas*, consideradas pilares para uma aprendizagem ao longo da vida, como a *leitura e a escrita*, a *numeracia* e a *utilização das tecnologias de informação e comunicação*. Consideramos, assim, enquadrar-nos na definição que nos é apresentada por Gee, segundo a qual estamos perante diversas literacias: “*literacy is plural: ‘literacies.’ There are many different social, historical, and cultural practices which incorporate literacy, so, too, there are many different ‘literacies’ (legal literacy, gamer literacy, country music literacy, academic literacy of many different types)*” (2015, p. 36).

A abrangência das áreas supracitadas reforça a “*complexidade de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana*

*em contextos diversificados*” (ME, 2017, p. 12), o que exige um compromisso de todos os agentes educativos na persecução dos objetivos propostos.

Por outras palavras, a escola deverá ter a capacidade de promover contextos de aprendizagem que considerem *“as modificações na natureza das necessidades dos aprendentes e o contexto no qual eles vivem, estudam e trabalham”* (Conselho da Europa, 2001, p.26) e fomentem o desenvolvimento de competências que se coadunem com as necessidades do mundo e da sociedade em que vivemos, de entre as quais a literacia é um exemplo.

Paralelamente, importa preparar o aluno para a realização de experiências linguísticas fora do meio escolar, pelo que a motivação, capacidade e confiança devem ser aspetos a relevar na aprendizagem de uma língua e na construção de um repertório linguístico individual. Por outras palavras, desenvolver competências literárias não se resume à aprendizagem de códigos linguísticos. Como sustentam Masny and Cole, *“Literacies take on multiple meanings conveyed through words, gestures, attitudes, ways of speaking, writing, and valuing.”* (2009, p. 14).

Assim, partilhamos da posição de Le-Boerf (2003; 2005), segundo o qual o conceito de competência se torna pluridimensional, porquanto pressupõe a mobilização de recursos diferenciados na tomada de decisões e na resolução de problemas, combinando-os entre si, naquilo que o autor denomina de *“saber-combinatório”*.

Por outras palavras, a competência assume um carácter prático, traduzido na mobilização de conhecimentos, capacidades, técnicas que permitam passar do saber à ação propriamente dita, respondendo a exigências individuais e sociais e que, por isso, não podem ser desligados do contexto em que ocorrem e em que são ativados.

Nesta dinâmica, o professor assume o papel de facilitador e mediador da aprendizagem, cabendo ao aluno a responsabilidade da sua aprendizagem, ou seja, fazendo-o refletir sobre a sua própria aprendizagem, apoiando-se nos conhecimentos adquiridos e transferindo-os para novas situações de aprendizagem.

No domínio das línguas, é inequívoco que possuir competências em literacia possibilita uma melhor compreensão do mundo que nos rodeia e a resposta a solicitações de natureza social, técnica e profissional (cf. New London Group, 1996). Não basta saber ler e escrever. É fulcral compreender, ou seja, é fulcral fazer uso dos conhecimentos na resolução de questões e problemas do quotidiano. O conhecimento será, assim, a capacidade de localizar, analisar e utilizar a informação disponível para lidar com a complexidade inerente à resolução de problemas, criticar e avaliar resultados.

Desenvolver a literacia significa desenvolver a “*capacidade de pensar, de reflectir, de agir*” (Cabral, 2004, p. 15). Na mesma linha, Stripling & Eric (1992) acrescentam que “*Literacia significa ser capaz de perceber bem ideias novas para as usar quando necessárias. Literacia significa saber como aprender*”.

Neste contexto, a literacia assume-se como um constituinte da vida humana, pelo que todas as estratégias para o seu desenvolvimento são merecedoras de destaque e importância. Num mundo sem fronteiras, onde a informação circula a uma velocidade vertiginosa, a diferenciação entre os indivíduos residirá na capacidade de aceder, compreender e manipular a informação disponível. Ora, o ser humano é, por natureza, um ser social, que vive, comunica e interage com os Outros, e é nesta dinâmica de experiências Eu-Outro (s) que se constrói gradualmente a capacidade de interpretar e intervir no mundo. Por outras palavras, o desenvolvimento da literacia é intrínseco aos contextos em que o indivíduo se insere e onde atua e às experiências literácitas pelas quais passa ao longo da vida (cf. Martins, 2014).

Mills (2010) sustenta a adoção de uma pedagogia de multiliteracias (*multiliteracies pedagogy*), ou seja, o recurso a estratégias de ensino e aprendizagem relacionadas com os conhecimentos, experiências, necessidades e interesses de cada aprendente, utilizando-os como recursos para a aprendizagem.

Tal abordagem implica que se promovam ambientes de aprendizagem novos e enriquecedores que, por um lado, agucem a curiosidade dos aprendentes perante o mundo a que pertencem e que os rodeia, levando-os a observar, a questionar, a refletir e, por outro lado, abram os seus horizontes culturais, acompanhem e potenciem oportunidades para o desenvolvimento inclusivo e igualitário de

competências que não apenas a literária, dotando-os das ferramentas essenciais para aceder e usar a informação, diluindo eventuais disparidades provocadas pela diversidade de experiências de cada indivíduo: *“Learning literacies is about desire, about transformation, becoming Other than through continuous investment in reading, reading the world, and self as texts in multiple environments”* (Masny & Cole, 2009, p. 15).

Para salientar a importância das estratégias de aprendizagem que o aprendente utiliza no âmbito das suas experiências linguística, que servem de guia à aprendizagem e lhe permitem a recontextualização múltipla dos saberes, potencialmente transferíveis de uma língua para outra, aludimos ao trabalho desenvolvido por Kervran (2008), e à noção de transferência de experiências de aprendizagem (*transfert d’expériences d’apprentissage ou transfert didactique*) preconizado por Meissner (2001).

Transpondo este conceito para a abordagem plural de línguas, importa que as situações de aprendizagem criadas permitam aos alunos a recontextualização das suas competências e o desenvolvimento de competências metalinguísticas, ou seja, advogamos o recurso a abordagens interdisciplinares, que possibilitem ao aluno utilizar os seus conhecimentos linguísticos numa variedade de situações e construir gradualmente o conhecimento de si próprios em línguas (*“s’y connaître en langues”*, na aceção de Kervran (2008, p. 131).

Uma questão que se afigura pertinente, enquanto docentes de línguas, é a de saber como operacionalizar, em contexto de sala de aula, estas abordagens. Uma análise atenta ao F.R.E.P.A - *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (FREPA) (Candelier *et al.*, 2012), quadro de referência para o ensino de línguas, permite definir as abordagens plurais no ensino de línguas como o conjunto de metodologias didáticas nas quais se privilegia o contacto com mais do que uma língua e cultura, em contraste com outras visões mais disciplinarizadas e fragmentadas de matérias escolares e competências comunicativas.

Ao convocar-se para a sala de aula diversas línguas e culturas, estaremos a contribuir para uma perspectiva holística da educação em línguas (Brotto, 2004), que permitirá aos sujeitos aprenderem a partir desses contactos.

Simultaneamente, contribuiremos para a conceção de uma educação em línguas mais articulada e aberta a aprendizagens ao longo da vida.

No âmbito do nosso estudo tivemos como ponto de partida uma abordagem plural: a **abordagem CLIL/AICL** (Content and Language Integrated Learning /Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos), que iremos abordar detalhadamente de seguida.

## **2.1. A Abordagem CLIL/AICL (Content and Language Integrated Learning /Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos)**

A Abordagem CLIL/AICL é uma abordagem educativa na qual se combina a aprendizagem de conteúdos com a aprendizagem de língua estrangeira, pelo que consideramos estar perante uma estratégia valiosa no estabelecimento de sinergias entre as línguas ao promover, simultaneamente, conhecimentos da língua e das áreas de conteúdos, sem preferência por um ou outro (Coyle, 2010; Morton, 2012; Ellison, 2014).

Uma das mais-valias desta abordagem reside no facto de utilizar uma língua estrangeira na aprendizagem de um conteúdo não linguístico, gerando-se um ambiente de aprendizagem com propósitos comunicativos imediatos e efetivos, ou seja, em que a língua é perspectivada como um meio e não como um fim em si mesmo (cf. Coelho, 2012). Este enfoque na utilização da língua para uso imediato, em detrimento da precisão linguística e formal característica de métodos de ensino tradicionais, representa um fator acrescido de motivação para a aprendizagem de línguas, como sustenta Coyle: *“CLIL is not only a pragmatic solution to curriculum delivery but also an essential feature of an entitlement to plurilingual, pluricultural learning, offering cohesion and progression in the language learning apprenticeship”* (Coyle et al., 2009, p. 26).

A língua extrapola a dimensão unifocal do domínio explícito e formal, frequentemente disseminado e descontextualizado em sala de aula, e incorpora um novo interesse e valor para o aluno que comunica na língua estrangeira: *“Integration of language and content provides a substantive basis for language*



*teaching and learning: content can provide a motivational and cognitive basis for language learning since it is interesting and of some value to the learner*” (Marsh, 2002, p. 60).

Do acima exposto se depreende a mais-valia adveniente do uso da abordagem CLIL enquanto pilar para a motivação e envolvimento do aluno na aprendizagem de línguas, na medida em que, pelos princípios inerentes a esta abordagem, estaremos perante atividades contextualizadas, relacionadas com as experiências dos alunos e, por isso, significativas.

A propósito dos princípios da abordagem CLIL, Mehisto (2008) apresenta seis princípios norteadores da abordagem CLIL, promotores da autonomia do aluno, a saber: (1) *ênfoque múltiplo*, ou seja, o uso de material linguístico de apoio à aula de especialidade e vice-versa; (2) *ambiente de aprendizagem seguro e enriquecedor*, facilitador da construção da confiança do aluno; (3) *autenticidade* de materiais – correntes - e ligação entre a aprendizagem e as experiências dos alunos; (4) *aprendizagem ativa*; (5) *scaffolding*; (6) *cooperação*.

Dos princípios enumerados, facilmente se depreende a unicidade da abordagem CLIL e se justifica o crescendo de notoriedade da mesma no contexto europeu de educação em línguas estrangeiras. É uma abordagem centrada no aluno (*learner centred approach*) e no trabalho colaborativo entre estes, como forma de motivação para a aprendizagem e para a criação de ambientes de aprendizagem favoráveis à comunicação: “*Work in pairs and groups lowers learners’ distress of failure and on the other hand develops the motivation and the co-operative work helps to achieve language, content and learning outcomes.*” (Pokrivčáková et al., 2015, p. 131).

O professor atua como facilitador e orientador na reflexão sobre as aprendizagens, providenciando, quando necessário, o suporte que ajuda os alunos a subirem mais um degrau na escada da sua aprendizagem e a construírem o seu conhecimento, “*learning by construction rather than by instruction*” (Ellison, 2014, p. 57).

Assumir este papel pode ser desafiante pois implica, da parte do professor, um trabalho intensivo de preparação, de passagem da teoria à prática, ou seja, para que esta metodologia funcione, o professor terá que planificar efetivamente a sua

aula, delineando objetivos exequíveis, estruturando atividades que considerem as necessidades dos seus alunos bem como o domínio da linguagem e dos conteúdos a abordar em língua estrangeira, juntamente com estratégias de *scaffolding* que suportem a aprendizagem (Piacentini et al., 2018).

Os autores supracitados sustentam, também, que o próprio professor terá de enveredar por um contínuo processo de análise e reflexão da sua prática pedagógica, consciencializando-se, por um lado, das necessidades linguísticas dos seus alunos e, por outro lado, da sua própria proficiência na língua estrangeira. Ao considerar a sua “*non-expertise*”, mais facilmente o professor conseguirá tornar os conteúdos acessíveis aos seus alunos, promovendo um ensino de maior qualidade e proximidade com os aprendentes (Piacentini et al., 2019).

Coyle (2002) define quatro pilares basilares da abordagem CLIL: (i) *conteúdo*, (ii) *comunicação*, (iii) *cognição*, (iv) *cultura* (4 C's):

- i. O conteúdo é o cerne do processo de aprendizagem, o que implica estratégias pedagógicas que envolvam ativa e interactivamente os alunos na resolução de tarefas relevantes;
- ii. A comunicação realiza-se através da linguagem, canal para a comunicação e para a aprendizagem. A sua utilização e ativação exige contextos tão autênticos e reais quanto possível, pela motivação e significado que comportarão para os aprendentes;
- iii. A cognição na aula de CLIL está presente no desafio que cada aula deve representar para o aluno, quaisquer que sejam as suas capacidades, e na criação de um ambiente propício ao desenvolvimento integrado de capacidades cognitivas, capacidades comunicativas e proficiência linguística.
- iv. A metodologia CLIL está intrinsecamente relacionada com a consciencialização para o multiculturalismo. O estudo de um conteúdo numa língua diferente da sua abre caminho para o contacto com as culturas dos falantes dessas línguas, para a compreensão, tolerância e respeito por diferentes perspetivas.

Os quatro elementos acima mencionados relacionam-se entre si, através da língua, ferramenta de e para a aprendizagem. Na aula de CLIL, o foco reside no uso da língua para a transmissão de conteúdos e para a comunicação e expressão das aprendizagens, recorrendo a estratégias facilitadoras do alcance deste objetivo, tais como *code-switching* ou recurso à língua materna.

A língua organiza-se numa tríade potenciadora da comunicação: é língua de aprendizagem, língua para aprendizagem e língua através de aprendizagem. Língua de aprendizagem relaciona-se com os conceitos e conteúdos veiculados na língua estrangeira; língua para aprendizagem reporta-se à língua que suporta a aprendizagem e que decorre das necessidades relacionadas com o conteúdo em estudo; língua através de aprendizagem refere-se à articulação realizada pelos alunos para expressar o seu conhecimento e criar novos significados.

Esta tríade articula-se numa abordagem interdisciplinar e holística que não visa a mera partilha de conteúdos através de uma língua estrangeira, mas sim o desenvolvimento do aluno no seu todo, envolvendo-o em processos que permitam relacionar conhecimentos já existentes com conhecimentos novos em língua estrangeira, equipando-os com os recursos que lhes permitam comunicar efetivamente e construir novos conhecimentos na língua estrangeira.

Esta perspetiva construtivista da abordagem CLIL (Marsh, 2006) requer que os alunos estejam envolvidos cognitivamente na realização de tarefas que desafiem as suas capacidades de raciocínio, os consciencializem da sua aprendizagem e possibilitem o desenvolvimento de competências metalinguísticas.

Da perspetiva do professor, requer uma reflexão cuidada sobre os seus aprendentes e suas características e sobre a sua própria prática docente, na medida em que este professor que se quer facilitador e orientador da aprendizagem não pode descurar o seu papel ativo e responsável na seleção e adoção de práticas motivadoras e relevantes para os alunos. Simultaneamente, o professor não pode ficar-se pelo conhecimento da sua área de ensino.

Ser um professor CLIL implica ter um conhecimento abrangente, não apenas da sua área, mas também dos conteúdos que serão veiculados numa língua estrangeira, o que requer tempo e espaço de preparação, para que a consecução dos objetivos inerentes à aula de CLIL seja profícua.

Remetendo para a minha prática diária enquanto docente de Inglês no 1º CEB, vi na adoção da abordagem CLIL em contexto de sala de aula uma oportunidade para motivar e envolver o aluno na aprendizagem de línguas, na medida em que, pelos princípios inerentes à mesma, estaremos perante atividades contextualizadas, relacionadas com as experiências dos alunos e, por isso, significativas, que podem agir como ferramentas para o desenvolvimento da multiliteracia.

Estava plantada a semente para aquele que seria o projeto de intervenção a desenvolver no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino de Inglês.

## **Capítulo II - O Germinar da Semente**

### **1. Problemática de Investigação**

A tomada de consciência da amplitude e das potencialidades da aplicação de uma abordagem plural no ensino de línguas fez brotar o ensejo de consolidar conhecimento no âmbito do exercício da minha atividade docente e contribuir para a aproximação entre duas áreas comumente consideradas estanques - o currículo de inglês no 1º Ciclo e o currículo generalista- e a criar bases para oportunidades futuras de colaboração entre o professor titular de turma e o professor de inglês.

A abordagem CLIL, ao poder utilizar-se com todo o currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico, promove a aproximação entre o professor de inglês e o professor generalista da turma, pelo trabalho conjunto que exige na preparação dos conteúdos a lecionar. Na minha perspetiva de docente de inglês, o recurso a esta abordagem atenuará o fosso que persiste entre a importância atribuída à área curricular de inglês e às demais áreas curriculares e contribuirá para um enaltecimento das potencialidades colaborativas entre os agentes educativos no alcance de um objetivo comum: o sucesso educativo dos alunos.

A obrigatoriedade do ensino do inglês a partir do 3º ano de escolaridade é sinónimo da importância do contacto com uma língua estrangeira desde os primeiros anos de escolaridade no fomento de atitudes positivas perante as línguas. No entanto, a disciplina de Inglês no 1º Ciclo ainda é perspetivada como uma Atividade de Enriquecimento Curricular, frequentemente relegada para o final do dia de aulas, quando a motivação dos alunos para a aprendizagem é menor.

A abordagem CLIL, no meu entender, contribuirá para amenizar esta batalha que o professor de Inglês no 1º Ciclo trava quotidianamente, ao envolver os alunos na realização de tarefas desafiadoras e diversificadas, que possibilitem o desenvolvimento de competências e o uso imediato da língua. Simultaneamente, o trabalho conjunto com o professor titular de turma contribuirá para o lançamento de bases futuras de colaboração entre ambas as áreas curriculares, contribuindo para a aproximação entre elas e para uma valorização mais notória do ensino de inglês neste nível de ensino.

Mediante o acima exposto, definimos um projeto de intervenção didática em torno da implementação de Atividades de Tipo CLIL numa turma do terceiro ano de escolaridade, norteado por uma questão central:

- Quais as percepções dos alunos face à implementação de Atividades de Tipo CLIL na aula de inglês?

Foi nosso intento compreender de que forma a tipologia de atividades implementadas se repercute nas percepções dos alunos, ou seja, qual a contribuição de atividades de tipo CLIL no despertar do gosto pela língua inglesa e pela aula de inglês e quais os contributos que os envolvidos neste processo equacionam advir desta tipologia de atividades nos domínios do saber (*knowledge*), saber-fazer (*skills*) e saber-ser (*attitudes*).

Ciente das motivações e intentos investigativos, definimos um projeto alicerçado numa metodologia de tipo Investigação-Ação, centrado em torno da abordagem CLIL/AILC, no sentido de permitir o máximo uso da língua inglesa e, sobretudo, de envolver os alunos em atividades dinâmicas que permitissem comunicar e pensar em língua estrangeira, partindo do pressuposto que “*The basic communication competences include the ability to use and communicate at least in one of internationally used languages*” (Pokrivčáková et al. 2015, p. 131).

O primeiro passo para a consecução dos nossos propósitos foi solicitar colaboração junto da professora generalista, explicitando as dinâmicas didáticas inerentes à abordagem CLIL. Constatamos que, não sendo um conceito desconhecido, a docente não estava totalmente familiarizada com esta abordagem e não possuía experiência prévia neste tipo de trabalho. A par das dificuldades temporais e de gestão de conteúdos programáticos, deparamo-nos com alguma falta de confiança, ao nível do conhecimento linguístico, para lecionar, em língua inglesa, os conteúdos sugeridos.

Em suma: estávamos perante a iminência da não concretização dos nossos objetivos.

A reflexão conjunta sobre o melhor caminho a trilhar levou-nos a encarar este desafio sobre uma nova perspetiva: tendo por base as diferentes abordagens que o termo CLIL abarca - “*many faces of CLIL*” - não implementaríamos uma abordagem CLIL na sua forma “pura”, mas manteríamos, nas sessões definidas,

os princípios subjacentes a esta abordagem, na medida do que nos fosse possível e cientificamente válido. Ou seja, implementaríamos atividades didáticas nas quais lecionaríamos, em língua inglesa, conteúdos de outras áreas curriculares, antecipando, no caso específico, conteúdos programáticos que seriam trabalhados posteriormente pela docente generalista, proporcionando aos alunos a exposição à língua inglesa através de “*language showers*” no âmbito dos temas a tratar.

Assim, estruturamos cinco sessões de intervenção, que se podem sintetizar de acordo com as atividades e objetivos gerais transversais a todas as atividades, apresentados no quadro abaixo. Todas as sessões / aulas foram devidamente planificadas (cf. Anexos 1, 2, 3, 4 e 5).

Sessões	Atividades	Objetivos Gerais
<b>Sessão 1</b> <b>03.11.2017</b>	Introdução à temática do corpo humano: partes exteriores do corpo. CLIL: atividade <i>Body Idioms</i> (Estudo do Meio e Língua Portuguesa)	Conhecer e identificar vocabulário relativo ao tema em estudo; Entender instruções dadas para completar pequenas tarefas; Expressar-se de forma adequada em contextos simples;
<b>Sessão 2</b> <b>17.11.2017</b>	Digestive System: Órgãos do Aparelho digestivo CLIL: Estudo do Meio	Interagir com o professor e os colegas em situações comunicativas simples, previamente preparadas, obtendo e fornecendo informações;
<b>Sessão 3</b> <b>24.11.2017</b>	Digestive System: Órgãos do Aparelho digestivo CLIL: Estudo do Meio	Desenvolver a literacia científica através da língua inglesa, nomeadamente nas atividades relacionadas com o Aparelho Digestivo;
<b>Sessão 4</b> <b>28.11.2017</b>	Elaboração de um modelo do sistema digestivo, recorrendo a materiais diversificados. CLIL: Estudo do Meio e Expressão Plástica	Desenvolver a literacia matemática através da língua inglesa, nomeadamente nas atividades relacionadas com o Diagrama de Caule e Folhas;
<b>Sessão 5</b> <b>05.12.2017</b>	Stem and leaf diagrams CLIL: Organização e Tratamento de Dados - Matemática	Desenvolver a literacia visual, nomeadamente através das atividades de expressão plástica; Promover a interdisciplinaridade entre a língua inglesa e as áreas curriculares do 1º CEB; Sensibilizar para a existência de outras línguas e para a mais-valia do contacto com as mesmas;

Quadro 1: Síntese das sessões de intervenção

## 2. Metodologia de Investigação

O projeto de intervenção didática implementado situou-se no âmbito do paradigma qualitativo e assumiu a forma de uma investigação de tipo Investigação-Ação, mediada pela reflexão sobre a ação, com vista a um aprimoramento da prática educativa (cf. Latorre, 2003).

Mills (2003), citado em Mertlwe (2006) define o processo de investigação - ação como “*any systematic enquiry conducted by teachers (...) for the purpose of gathering information about how their particular schools operate, how they teach and how their students learn.*” (p. 2). Partilhamos desta posição, na medida em que o nosso projeto de intervenção se desenvolveu em torno das dinâmicas estabelecidas num contexto específico – a sala de aula – contexto que procuramos, numa primeira fase, conhecer o mais detalhadamente possível. Procedemos a observações diretas na sala de aula, a partir das quais recolhemos dados para a caracterização dos sujeitos e do contexto de intervenção, dados estes que foram corroborados e completados com a consulta dos documentos oficiais relativos ao Plano da Turma e ao Projeto Educativo de Escola.

Por outras palavras, para compreendermos a realidade dos sujeitos, o investigador envolveu-se diretamente nas dinâmicas escolares e estabeleceu um contacto direto com os participantes do estudo, envolvendo-os ativa e colaborativamente em todo o processo (cf. Moreira, 2001).

À investigadora coube o papel de recolher, de forma naturalista, o maior número de dados pertinentes para os nossos propósitos investigativos, recorrendo a instrumentos e metodologias criadoras de dados descritivos, através de uma abordagem indutiva, ou seja, que permitissem observar e compreender o modo de pensar dos participantes, mediante a leitura resultante do processo de recolha de dados, centrando-nos nos sujeitos e perspetivando-os como parte de um todo no seu contexto natural (Merriam, 1988; Bogdan & Biklen, 1994).

Cumprе salientar que, no nosso projeto, foram considerados os dados recolhidos através das videograções e suas transcrições, das fotografias, dos inquéritos por questionários, das entrevistas e dos *focus group*, dados estes que foram



posteriormente sujeitos a uma análise de conteúdo. Aludiremos em pormenor à utilização destes instrumentos no capítulo III do nosso trabalho.

Do acima exposto, consideramos corresponder às características inerentes ao paradigma qualitativo, como apresentadas por Tuckman (2005, p. 507), reportando-se a Bogdan e Biklen (1994): partimos de uma situação natural como fonte dos dados, com a investigadora a ser o instrumento-chave da recolha de dados; preocupamo-nos em descrever a realidade observada, analisando o processo e formulando hipóteses a partir da análise dos dados, numa ótica de análise e reflexão dos mesmos e de consequente reformulação da ação; centramo-nos sobre os aprendentes, implicando-os diretamente ao longo do projeto de intervenção, como co-construtores de conhecimento (cf. Greene, 1994, in Moreira, 2004).

Refletimos, assim, o pressuposto metodológico da Investigação–Ação enquanto processo de questionamento crítico onde os *“objectos de estudo são sujeitos participantes e interventivos”* (Moreira, 2004, p. 83) e o investigador assume *“explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação”* (Carmo & Ferreira, 1998, p. 107).

Paralelamente, Kemmis & McTaggart (1992) realçam o carácter sistemático da Investigação–Ação, assente na planificação (*plan*), na ação (*act*), na observação (*observe*) e na reflexão (*reflect*) sistemática e rigorosa, passos que procuramos seguir com o projeto de intervenção delineado: o conhecimento do grupo de participantes permitiu a definição dos objetivos que enquadraram o projeto de intervenção e as atividades delineadas; estes objetivos assumiram um carácter versátil, na medida em que foram reformulados ao longo do tempo de prática pedagógica, de acordo com as reflexões sobre as práticas didáticas, e proporcionaram a adaptação das estratégias e das opções pedagógicas sempre que tal se afigurou profícuo para o alcance dos intentos investigativos.

Perspetivamos, assim, o processo de Investigação–Ação como *“um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo.”* (Máximo-Esteves, 2008, p. 82), que, para além de permitir a análise da ação dos

aprendentes, potenciou à investigadora, enquanto interveniente ativa no contexto investigativo, enveredar por um processo de autoconhecimento e de mudança sediado nas práticas colaborativas e de análise e reflexão entre todos os intervenientes envolvidos na Prática de Ensino de Inglês, aspetos que, no nosso entender, espelham a mais-valia da adoção desta metodologia no domínio educativo, enquanto ferramenta para a formação e para a (mudança da) ação, com é reiterado por Moreira: *“A dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação”* (2001, p. 664).

Os pressupostos acima referidos reiteram a importância do conhecimento, por parte do investigador, da realidade educativa/ investigativa onde se insere e movimenta, aspeto fulcral na definição e no planeamento das ações e das opções pedagógicas a implementar. Como tal, no âmbito do nosso estudo, procuramos conhecer a realidade e o contexto pedagógico de intervenção, para melhor coadunarmos a nossa ação com as necessidades e expectativas do grupo de participantes. No ponto seguinte, faremos a apresentação sumária da realidade educativa de intervenção.

## **2.1. O Projeto de Intervenção: Caracterização da realidade educativa**

*“O conhecimento das características dos alunos apresenta-se como uma condição necessária na construção de projetos educativos próprios capazes de responder às características e necessidades das crianças e dos jovens”*

(Almeida et. al., 2005, p. 3632).

Retomando a importância atribuída ao conhecimento dos participantes do projeto de intervenção, no contexto da metodologia acima explanada, e sustentada pelas palavras em epígrafe, cumpre-nos apresentar o trabalho de recolha e tratamento de dados caracterizadores da realidade pedagógica de intervenção no âmbito da Prática de Ensino de Inglês. Por se tratar de um grupo cuja docência está ao

encargo do Professor Cooperante, consideramos pertinente recolher algumas informações que nos permitissem “conhecer” as características do grupo para, assim, delinear e enquadrar melhor as atividades a desenvolver, motivando os alunos e correspondendo às suas expetativas.

A recolha de dados caracterizadores da realidade educativa e, particularmente, do contexto da turma, foram baseadas nos documentos oficiais da Escola, nomeadamente o Projeto Educativo e o Plano de Turma facultado pela docente titular da turma. Baseamo-nos também nas fichas do Sistema de Acompanhamento de Crianças (Portugal, 2010) para, nesta fase inicial de intervenção, elencarmos os aspetos positivos e negativos do contexto de intervenção e, assim, podermos definir estratégias enquadradas nas necessidades do mesmo.

Só conhecendo as características dos seus alunos, o seu background familiar e social, as suas aspirações, conhecimentos prévios, entre outros, o professor pode “desafiar o educando”, ou seja, estruturar situações de ensino-aprendizagem que, indo ao encontro dos interesses, motivações e expetativas, contribuam para o desenvolvimento de competências.

Após a análise do Projeto Educativo do Agrupamento para o quadriénio 2013 - 2017, consideramos pertinente mencionar os principais problemas diagnosticados na vivência escolar, na medida em que entendemos que são aspetos condicionadores da nossa ação pedagógica e dos dados que pretendemos recolher no âmbito da nossa temática de investigação. Assim, destacamos: I. Número crescente de alunos com dificuldades de concentração e de atenção; II. Dificuldades dos pais e encarregados de educação no acompanhamento da vida escolar dos seus educandos; III. Défice cívico manifestado por alguns alunos nas relações interpessoais e no respeito pelo ambiente; IV. Dificuldades na gestão das turmas com elevado número de alunos e diferentes ritmos de aprendizagem; V. Constrangimentos no ensino artístico devido à exiguidade do espaço; VI. Falta de recursos humanos para acompanhamento dos alunos nos espaços escolares; VII. Escassez de recursos financeiros; VIII. Problemas socioeconómicos do agregado familiar de alguns alunos.

Neste contexto, a intervenção em contexto escolar procurou preservar e contribuir para as prioridades educativas definidas pelo Agrupamento, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento de um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade e na promoção da formação cívica dos alunos, no âmbito alargada da missão do Agrupamento, a saber: *“proporcionar a cada um dos alunos que o frequentam o desenvolvimento pleno das suas capacidades, com vista à construção de um projeto de vida que lhes permita viver bem consigo e com os outros, capazes de pensar e agir de forma livre e autónoma, abertos à inovação e sensíveis aos valores da solidariedade”* (Projeto Educativo, 2013 - 2017).

### **2.1.1. Microcontexto da Intervenção – A escola e os participantes**

A intervenção decorreu numa turma de terceiro ano de escolaridade, constituída por vinte e cinco alunos, sendo quinze do sexo masculino e dez do sexo feminino, com uma média de idade de sete anos.

Todos os alunos, à exceção de um, pertencem ao grupo desde o primeiro ano de escolaridade. Uma aluna encontra-se ao nível do segundo ano de escolaridade, devido a problemas de aprendizagem evidenciados desde o ingresso na escolaridade básica. Esta aluna não está presente durante as aulas de inglês, dado que ocupa esse tempo letivo com Apoio Educativo individual.

Os alunos da turma provêm, na sua maioria, de freguesias e concelhos vizinhos. O local de trabalho dos encarregados de educação e a facilidade de acesso ao estabelecimento de ensino são alguns dos fatores explicativos desta heterogeneidade de áreas de residência.

Cerca de dezoito alunos frequentam uma Sala de Estudo após o término das atividades letivas, enquanto os restantes frequentam as Atividades de Enriquecimento Curricular na escola.

Relativamente à origem socioeconómica, a maioria dos alunos é oriunda de classe média, com encarregados de educação com habilitações literárias diversificadas.

O gráfico<sup>2</sup> seguinte sintetiza as habilitações literárias dos encarregados de educação dos alunos da turma:

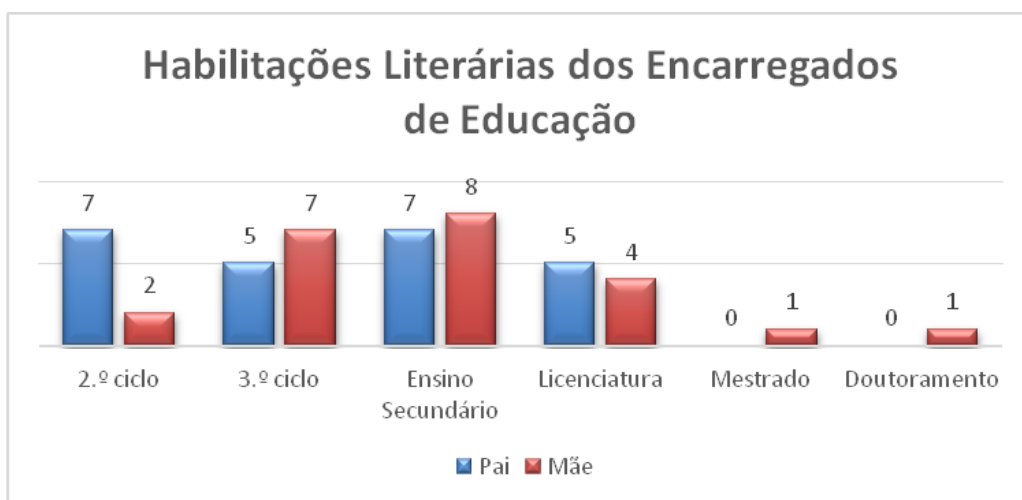


Gráfico 1: Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação

Pela análise do gráfico, podemos observar que predominam núcleos familiares com habilitações situadas ao nível do 3º ciclo e ensino secundário, distribuídas de modo mais equitativo entre o pai e a mãe. Ressalva-se a discrepância entre elementos familiares no que se refere às habilitações a nível do 1º ciclo do Ensino Básico, com predomínio da figura masculina. A formação académica de nível superior é mais reduzida, ainda que presente, sobretudo ao nível da licenciatura. O conhecimento do nível académico dos progenitores permitirá ao educador aferir do grau de envolvimento dos pais no desenvolvimento intelectual dos seus educandos, seja no acompanhamento ao longo do ano letivo, seja na disponibilização de experiências diversificadas que contribuam para a melhoria do rendimento e aproveitamento escolar.

A nível social, vinte e quatro alunos pertencem a famílias biparentais ou *nucleares tradicionais* (Dressen & Polonia, 2007) e um aluno pertence a uma família monoparental. O conhecimento, ainda que superficial, da estrutura e constituição familiar é importante, na medida em que o núcleo familiar é o primeiro lugar onde

<sup>2</sup> Gráfico elaborado de acordo com os dados constantes no Plano de Turma.

a criança estabelece relações interpessoais e adquire habilidades sociais de expressão de sentimentos e de resolução de adversidades.

A qualidade das relações estabelecidas no seio familiar terá repercussões futuras noutros ambientes onde a criança interage, nomeadamente o escolar, influenciando-o positiva ou negativamente e condicionando a sua aprendizagem. Como sustentam Dressen & Polonia (2007) “... *a família e a escola são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana que podem funcionar como propulsores ou inibidores dele.*” (p. 27).

Finalmente, no que se refere à faixa etária dos núcleos familiares, constata-se a heterogeneidade dos mesmos, com idades compreendidas entre os 31 e os 50 anos, com maior incidência entre os 35 e os 45 anos.

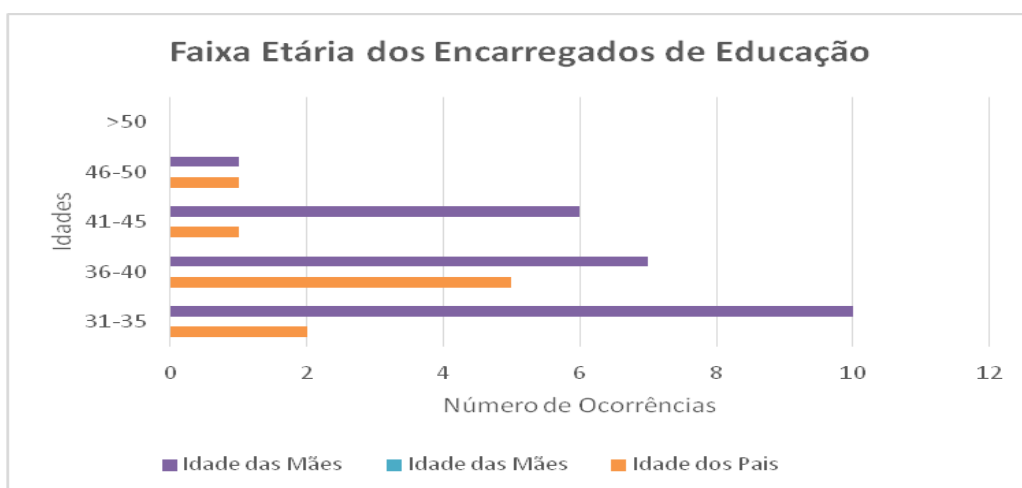


Gráfico 2: Faixa Etária dos Encarregados de Educação

Numa fase inicial de observação e intervenção no contexto educativo, baseamos-nos no instrumento SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças, de Gabriela Portugal (2010) para procurarmos conhecer melhor o contexto e o funcionamento do grupo participante do nosso estudo. Assim, procuramos observar os *níveis de bem-estar e implicação* dos alunos na sala de aula, para podermos definir estratégias de atuação e iniciativas conducentes à resolução dos problemas encontrados, promovendo a qualidade educativa (Portugal, 2012).

A observação permitiu-nos concluir do entusiasmo perante as aulas de inglês, da vontade de participação nas atividades e do grande número de alunos da turma

com contacto prévio com a língua inglesa. Todos se mostraram expectantes face ao que adviria da nossa presença na sala de aula, com vontade de aprender e, sobretudo, de realizarem atividades diferentes daquelas a que estavam habituados em contexto de aula de língua estrangeira.

Apesar de indicadores muito positivos, no domínio das preocupações, verificamos aspetos possivelmente condicionadores das intervenções no contexto, pelo que houve necessidade de definir estratégias pedagógicas para os colmatar. Salientamos: o elevado número de alunos da turma e as dificuldades de comportamento de alguns deles; a exiguidade do espaço de sala de aula, o que a tornava pouco prática em termos de movimentação pelo espaço e de apoio mais individualizado aos alunos; o horário das aulas, algumas delas no último tempo letivo do dia; a ausência de rotinas de início de aula; a dificuldade de concentração dos alunos e de manutenção da atenção, sobretudo no último bloco horário do dia e a inexistência de contactos prévios com abordagens CLIL por parte da docente da turma.

No âmbito dos nossos propósitos investigativos, a inexistência de contactos prévios com abordagens CLIL afigurou-se um constrangimento, na medida em que desconhecíamos qual a receptividade a uma abordagem nova, que implica um trabalho de cooperação entre o professor de inglês e o professor generalista e o domínio da língua estrangeira a um nível que permita a lecionação dos conteúdos nessa língua, com as implicações em termos de gestão de tempo e preparação prévia daí advenientes. Na fase inicial de intervenção, estávamos perante uma forte condicionante à consecução do nosso trabalho.

Por último, relativamente ao espaço físico, o edifício escolar é de construção recente e arquitetura moderna. É composto por cinco salas de aula, uma biblioteca, uma cantina, sala de professores, sala de reuniões e instalações sanitárias. As aulas decorrem no piso superior do edifício, acessível por escadas, devidamente protegidas por corrimãos.

O espaço de recreio é composto por uma entrada em calçada, à volta e um recinto ensaibrado ao redor do edifício principal, totalmente vedado. Existe ainda uma área demarcada destinada a jogos, na parte posterior do edifício.

O espaço de sala de aula é um espaço funcional, organizado em três fileiras de cinco mesas duplas. Há situações em que os alunos estão isolados, por questões comportamentais. No âmbito da nossa intervenção, optamos por manter a organização da sala, dadas as limitações temporais do nosso estudo e por considerarmos que a mesma não influenciaria o desenrolar das atividades.

A sala está bem apetrechada, com armários e estantes circundantes às mesas, quadro branco, quadro interativo e computador funcionais. Pelo número de alunos que constituem a turma, o espaço afigura-se exíguo, dificultando a movimentação pela sala durante as aulas. A localização do computador a um canto da sala dificulta o acesso e a exploração de recursos didáticos interativos.

Constatamos a inexistência de espaços destinados a outras atividades, como leitura ou brincadeira. A existência da biblioteca na escola colmata esta lacuna, pois os alunos têm acesso livre à mesma. A sala de aula tem boa luz natural e, na ausência desta, bom reforço de luz artificial.

Apresentado o contexto físico e humano da nossa intervenção, no capítulo seguinte aludiremos especificamente às atividades no âmbito do projeto de intervenção, aos instrumentos e métodos de recolha de dados e às categorias e subcategorias de análise definidas.



## Capítulo III – Florescer da Semente

### 1. Contextualização Curricular do Projeto de Intervenção

Como referido anteriormente, o projeto de intervenção foi implementado numa turma do terceiro ano de escolaridade. Para conseguirmos fundamentar a nossa ação, foi crucial analisar detalhadamente as diretrizes programáticas que orientam a ação docente neste ano de escolaridade.

Uma vez que o nosso projeto de intervenção tinha como cerne a implementação de Atividades de Tipo CLIL, partimos das planificações trimestrais de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica em vigor na turma para o ano letivo 2017-2018. Optamos por não analisar o documento *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo* (Ministério da Educação, 2004) que compila o programa de cada disciplina, por ano de escolaridade, na medida em que, orientadas pelos princípios inerentes à abordagem CLIL, pretendíamos desenvolver um trabalho que, além de interdisciplinar, fosse colaborativo com a professora titular de turma, ou seja, era nosso intuito que os conteúdos desenvolvidos nas sessões de intervenção fossem a continuidade (ou fossem continuados) nas aulas da professora titular da turma. Neste sentido, analisamos as planificações respeitantes ao trimestre no qual decorreu a Prática de Ensino de Inglês, para, com base nas mesmas, decidirmos em conformidade.

Tratando-se de uma Prática de Ensino em Inglês, analisamos também as *Metas Curriculares de Inglês para o Ensino Básico* (Bravo, Cravo & Duarte, 2015), homologadas pelo Ministério da Educação. As sessões do projeto foram planificadas considerando os sete domínios nelas englobados: compreensão oral (*Listening*), leitura (*Reading*), interação oral (*Spoken Interaction*), produção oral (*Spoken Production*), escrita (*Writing*), domínio intercultural (*Intercultural Domain*), léxico e gramática (*Lexis and Grammar*), que sintetizamos do seguinte modo:

ID4.5. Desenvolver conhecimento do seu mundo e do mundo do outro  
 ID4.5.2 Identificar partes do corpo humano.  
 LG3.2. 1. Identificar pessoas dentro da sala de aula (*teacher, student*).  
 LG4.6. Conhecer e identificar vocabulário com bases nos temas apresentados  
 LG4.7. Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua.  
 L4.6. Entender instruções dadas para completar pequenas tarefas  
 SI3.7. Expressar-se de forma adequada em contextos simples  
 SI3.8. Interagir com o professor e os colegas em situações comunicativas simples, previamente preparadas  
 SP3.9. Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua  
 R3.10. Compreender palavras e frases simples  
 W3.11. Utilizar, com ajuda, palavras conhecidas  
 W3.11. Produzir, com ajuda, frases simples

Quadro 2: Síntese das Metas Curriculares de Inglês que enquadraram o projeto de intervenção

Baseamo-nos, também, no documento *Aprendizagens Essenciais de Inglês para o 3º Ano* (ME, 2018), nomeadamente nas ações estratégicas a empreender e que concorrem para a construção do perfil do aluno, a saber:

- Promover estratégias que envolvam a criatividade dos alunos na criação de situações nas quais um determinado conhecimento possa ser aplicado; na produção de um objeto (exemplo: um desenho, um pequeno texto) face a um incentivo;
- Promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico dos alunos, incidindo no reconhecimento de conceitos e factos, numa perspetiva disciplinar e interdisciplinar, a um nível muito incipiente; na análise de textos com diferentes pontos de vista para encontrar semelhanças e diferenças;
- Promover estratégias que requeiram/induzam por parte do aluno: tarefas de planificação e revisão; preenchimento de esquemas; promoção do

estudo da língua com o apoio do professor; identificação de dificuldades e formas de as ultrapassar;

- Promover estratégias que criem, junto do aluno, oportunidades de colaboração com os outros; apoio aos seus pares na realização de tarefas.
- Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto: participar numa reflexão e discussão no final da aula para identificar atividades associadas aos objetivos de aprendizagem e ao cumprimento dos mesmos; reconhecer o significado de palavras muito simples, agrupadas por áreas temáticas e acompanhadas de imagens.

Consultados e concertados os diferentes documentos emanados da tutela e do Agrupamento de Escolas, planificamos e implementamos as sessões pedagógicas, que descreveremos no ponto seguinte.

### **1.1. Descrição das Sessões**

O projeto de intervenção decorreu entre os meses de outubro a dezembro de 2017 e consistiu num conjunto de cinco sessões, com a duração de sessenta minutos cada, idealizadas em torno da abordagem CLIL em sala de aula de inglês no primeiro ciclo do ensino básico.

Apesar do curto espaço de tempo para a implementação do projeto, procuramos definir atividades diversificadas, no âmbito das áreas curriculares nucleares do primeiro ciclo: Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática. Como tal, em cada uma das sessões foi dada primazia a uma área curricular (embora as demais também estivessem presentes, ainda que implicitamente).

À medida que fomos avançando na implementação do projeto, apercebemo-nos que a nossa intervenção se enquadrava mais no âmbito da *“content based language learning”* do que na abordagem CLIL tradicional, na medida em que a professora titular de turma, por constrangimentos de ordem temporal, programática e de domínio, em inglês, das estruturas a lecionar, não se sentiu confortável para lecionar, no mesmo período de tempo, as temáticas que

decidimos abordar. Neste contexto, derivámos de uma abordagem puramente CLIL para uma abordagem mais enquadrada no âmbito da CBLT (*Content Based Language Teaching*), uma vez que a professora de Inglês foi também a responsável pela introdução dos conteúdos abordados, ou seja, os participantes aprenderam um novo conteúdo na língua estrangeira – o inglês.

Lightbown (2014) sustenta que a opção por esta abordagem é valiosa, na medida em que os alunos têm a possibilidade de aprender as matérias numa outra língua, logo, é uma forma de lhes proporcionar um maior tempo de contacto com a língua estrangeira, o que contribui também para o desenvolvimento da sua competência linguística e para a própria motivação para a aprendizagem: “*CBLT can be motivating. (...) students are more motivated to learn the new language than they might be in classroom activities designed to teach the language only.*” (Lightbown, 2014, s/p).

Importa fazer referência às contingências de tempo e estruturação das atividades letivas e momentos de avaliação da turma alvo do estudo, que exigiram uma reformulação das aulas, de acordo com a janela temporal que nos foi atribuída e autorizada. Ainda assim, foi possível concluir todas as atividades planeadas.

Uma vez que a professora titular não trabalhou os conteúdos em simultâneo com a professora estagiária de Inglês, ou seja, o conteúdo foi apresentado por mim, enquanto professora de língua estrangeira, não havendo uma colaboração e sinergia efetiva entre ambas, desde a planificação à consecução das atividades, podemos dizer que o objetivo inicial não foi atingido. Ainda assim, optamos por dar continuidade à temática escolhida, considerando que, mesmo que não na sua forma “pura”, consegui levar para a sala de aula uma perspetiva diferente do contacto com uma língua estrangeira, das aprendizagens que daí podem advir e das perceções que os alunos podem desenvolver a partir das mesmas.

Focados estes pressupostos, que justificaram, também, as nossas opções pedagógico-didáticas, apresentamos sumariamente as atividades desenvolvidas em cada sessão, de acordo com as planificações de aula realizadas.

A primeira sessão (Anexo 1) visou a introdução à temática do corpo humano, tendo abordado as partes exteriores do mesmo. Tendo em consideração a temática do nosso projeto, elaboramos uma atividade em torno de *Body Idioms*,

estabelecendo interdisciplinaridade com a área de Língua Portuguesa e de Estudo do Meio. A atividade consistiu na exploração de diversas imagens (Anexo 1.1), cada uma correspondente a um *Body Idiom*. Pretendeu-se que os alunos inferissem o seu significado, após o que se apresentou o *Body Idiom* em inglês e se explicou o significado do mesmo.

Para facilitar a compreensão de cada expressão, recorreu-se, sempre que necessário, à língua materna. Após exploração oral das imagens e seus significados, os alunos realizaram uma pequena atividade de concretização, sob a forma escrita, através de uma pequena ficha de trabalho (Anexo 1.2.) que teve como finalidade verificar se os alunos assimilaram o que lhes foi transmitido.

As sessões dois, três e quatro giraram em torno da abordagem do *Sistema Digestivo* em língua inglesa, articulando-se e integrando-se este conteúdo com Estudo do Meio e Expressão Plástica.

Na sessão dois (Anexo 2) foram apresentados aos alunos os órgãos que compõem o sistema digestivo, mediante a visualização de um vídeo sobre o Aparelho Digestivo e a exploração de um cartaz alusivo à temática (Anexo 2.1.), para reforço dos órgãos que compõem o sistema digestivo (*mouth; salivary glands; pharynx; esophagus; stomach; liver; pancreas; small intestine; large intestine; rectum; anus*) e descrição geral do processo digestivo. No final, os alunos realizaram uma atividade de aplicação de vocabulário, na qual legendaram os órgãos do sistema digestivo, colorindo cada um na cor indicada (Anexo 2.2.).

Na sessão três (Anexo 3) abordaram-se as funções respeitantes a cada órgão, através da simulação do início da função digestiva: os alunos imaginaram colocar uma bolacha na boca e tentaram descrever o que ia acontecendo com o alimento. À medida que foram mencionando os passos da digestão, afixaram-se flashcards relativos a cada órgão do sistema digestivo. Os alunos tiveram que referir qual o nome do órgão e escolher uma palavra que sintetizasse a sua função (*chewing, swallowing, digesting – squeezing and mashing – absorbing and excreting*). Quando todas as funções dos órgãos do Sistema Digestivo foram vistas, os alunos realizaram uma atividade de consolidação e aplicação dos conteúdos trabalhados (Anexo 3.1.).

A sessão quatro (Anexo 4) serviu para os alunos aplicarem os conteúdos abordados, ao elaborarem a representação do sistema digestivo com materiais à sua escolha (Anexo 4.1.)

Finalmente, a sessão cinco (Anexo 5), última do projeto, pretendeu articular com a área de Matemática, ao termos apresentado o *Stem and leaf diagram* e procedido à explanação dos seus constituintes em língua inglesa, com suporte visual de um Powerpoint. Após a exploração inicial, os alunos realizaram atividades simples de consolidação (Anexo 5.1.).

Esta sessão foi o término do nosso projeto de intervenção. Cumpre salientar que as atividades realizadas foram sujeitas à avaliação dos alunos, mediante o preenchimento de um questionário (Anexos 6, 7 e 8), que pretendeu averiguar quais as perceções do grupo perante as atividades e os recursos usados.

Este e os outros instrumentos de recolha de dados serão apresentados detalhadamente de seguida.

## **2. Instrumentos de recolha de dados**

Tendo em linha de conta o pouco tempo para intervenção, socorremo-nos de instrumentos diversificados para recolher o máximo de informação possível no âmbito da nossa temática de estudo.

A Investigação-Ação é fértil nas técnicas a que recorre para recolher dados investigativos. Uma das técnicas comumente usada neste tipo de investigação qualitativa é a observação participante, sendo considerada mesmo como a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos (cf. Bogdan & Biklen, 1994).

Aires corrobora a posição dos autores anteriores, salientando o carácter naturalista da observação qualitativa e a sua flexibilidade e abertura:

*“A observação qualitativa é fundamentalmente naturalista; pratica-se no contexto da ocorrência, entre os actores que participam naturalmente na interacção e segue o processo normal da vida quotidiana (Adler & Adler, 1994). (...). A observação qualitativa não se realiza a partir de um projecto de pesquisa rígido; a sua maior virtualidade reside no seu carácter flexível e aberto.”* (2015, p. 25).

Ao longo de todo o processo de intervenção realizamos observações diretas de tipo participante, dado a investigadora estar integrada no grupo de estudo. Estas observações foram complementadas com notas de campo, realizadas no ambiente de pesquisa (cf. Gibbs, 2009), com vista a perspetivar a motivação e o envolvimento dos alunos no decurso de todas as atividades. Uma vez que, além de observadora, a investigadora assumiu o papel de docente, optamos por proceder ao registo vídeo e áudio de todas as sessões.

Parafraseando Coutinho et. al (2009), o registo em vídeo é uma ferramenta essencial em situações de observação em contexto natural, na medida em que permite ao investigador uma reprodução da realidade, potenciando a deteção de fatos e/ou pormenores que possam ter escapado à observação natural. Relativamente à captação áudio, por fazer parte das videograções, permite captar a interação verbal e proceder à exploração de aspetos narrativos e de discurso dos alunos. Para o professor, a visualização, à posteriori, das sessões, permitir-lhe-á analisar a sua postura em aula e os seus padrões de conduta verbal, isto é, a forma como (inter)comunica, a linguagem que utiliza e a adequação vocabular ao contexto educativo. Em suma, estamos perante uma ferramenta de auxílio à reflexão sobre a prática letiva.

Tal como referido anteriormente, o inquérito por questionário foi outro dos instrumentos utilizados para recolha de dados. Quivy e Campenhoudt (1998:188) definem o inquérito por questionário como a colocação de uma série de perguntas a um conjunto de inquiridos, questões essas que poderão reportar-se a qualquer assunto do interesse do investigador. Embora de definição aparentemente simples, a construção do inquérito por questionário deve assumir o máximo cuidado para evitar ambiguidades que poderão repercutir-se nos resultados da investigação em curso.

O inquérito por questionário elaborado no âmbito do projeto de intervenção teve como destinatários os alunos do estudo, pelo que foi nosso intento estruturá-lo com questões de fácil interpretação, claras e numa linguagem adequada à faixa etária em análise. O inquérito por questionário delineado é constituído por questões abertas e fechadas. As questões fechadas permitiram aferir da influência das atividades realizadas no gosto pela aula de língua inglesa, em

particular, e pelo processo de ensino-aprendizagem, no geral. As questões abertas visaram permitir que os sujeitos expressassem quais os contributos das atividades realizadas para a realização de novas aprendizagens ou evocação de aprendizagens e conhecimentos prévios, numa ótica de desenvolvimento da(s) literacia(s).

Os alunos responderam a um questionário em três momentos distintos no decurso da nossa intervenção, de acordo com a área curricular abrangida pelas atividades implementadas.

Uma análise sucinta às respostas obtidas junto dos alunos levou-nos a questionar a suficiência do questionário como fonte profícua de dados, dada a pouca profundidade e, nalguns casos, ambiguidade das respostas obtidas. Para colmatar esta evidência, socorremo-nos de outra técnica de recolha de dados: o focus group (grupo de discussão).

O *focus group*, também designado grupo de discussão, é uma técnica de recolha de dados que incide sobre a organização de um pequeno grupo de sujeitos que interagem entre si em torno de um tópico apresentado pelo investigador. Para Morgan (1996, 1997), referenciado em Silva et. al (2014, p. 177), o *focus group* “*comporta três componentes essenciais: os focus group são um método de investigação dirigido à recolha de dados; localiza a interacção na discussão do grupo como a fonte dos dados; e, reconhece o papel activo do investigador na dinamização da discussão do grupo para efeitos de recolha dos dados.*”

O *focus group* prevê que, além da focalização num tópico de interesse específico, os participantes que o constituem tenham características em comum e relevantes para a temática discutida. No caso concreto do nosso projeto de intervenção, os participantes dos *focus group* realizados (o primeiro durante a implementação do projeto; o segundo e último no final das aulas de estágio) foram seleccionados de modo aleatório entre os alunos que compunham a turma de intervenção. Todos estavam em pé de igualdade, ou seja, todos haviam experienciado as atividades implementadas em sala de aula e pertenciam ao mesmo nível de escolaridade.

A investigadora assumiu o papel de moderadora do grupo, ao estabelecer os tópicos para discussão e ao mediar o confronto dos diferentes pontos de vista expostos, com o intuito de dar abertura à discussão e de alargar o seu âmbito ou



as oportunidades de resposta, sem emitir julgamentos. Aludindo a este ponto, Silva et. al (2014, p. 184) apresentam-nos a perspetiva de Krueger e Casey (2009), segundo os quais *“a intenção do focus group é a de promover autorrevelação entre os participantes havendo condições para alcançar tal propósito quando os participantes se sentem confortáveis, respeitados e livres para darem a sua opinião; (...)o papel do moderador não é o de emitir julgamentos, mas o de questionar, ouvir, manter a conversa no trilho e certificar-se que cada participante tem oportunidade de participar.”*

Para a máxima rentabilização do uso desta ferramenta e por estarmos perante crianças de tenra idade, começamos por planear o *focus group*, o que significou definirmos um guião (Anexo 9) de questões a serem colocadas aos participantes, sem que as mesmas assumissem um carácter fechado, mas com um grau de estrutura moderado que permitisse o afunilamento das questões ao longo da discussão, tendo sempre por base os nossos intentos investigativos (cf. Krueger e Casey, 2009).

Paralelamente, reportando-nos aos autores acima mencionados, preocupamo-nos com a criação de um ambiente confortável e facilitador da participação dos alunos, no qual todos se sentissem à-vontade para expressar a sua opinião, sem receio de represálias dos pares.

Por último, mas não de menor importância, recorremos à entrevista semiestruturada (Anexo 10), aplicada junto da docente titular da turma, cujas perguntas definidas serviram unicamente de fio condutor da entrevista, na medida em que se privilegiou a interação entre entrevistado e entrevistador e, aludindo a Bogdan e Biklen, se tentou realizar uma boa entrevista, das que se caracterizam *“pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista (...)”* (1994, p. 136).

Por outro lado, em todas as entrevistas, o investigador colocou questões que exigissem alguma exploração de ideias. Como refere Bogdan e Biklen (1994, p. 136) *«as entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser respondidas “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração»*.

Conhecidos os instrumentos de recolha de dados no âmbito do nosso estudo, procederemos, no ponto seguinte, à abordagem da metodologia de tratamento dos dados recolhidos.

### **3. A metodologia de tratamento de dados**

O *corpus* da nossa investigação, entendido como o “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2011, p. 96) foi submetido a uma análise de conteúdo, no sentido em que é definida por Bardin (2011): “Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 42).

No âmbito da nossa investigação, debruçamo-nos sobre a análise dos questionários das atividades elaboradas, das videograções das aulas, *focus group* e entrevistas. Transcrevemos os excertos que consideramos pertinentes para o nosso estudo e que apresentaremos no capítulo seguinte.

Com vista à análise de conteúdo, procedemos a uma categorização da informação recolhida, ou seja, definimos categorias e unidades de análise *a posteriori*, com vista à classificação do material obtido em unidades significativas que permitissem descrever o conteúdo da informação de modo pertinente, em virtude dos nossos propósitos investigativos.

Ao definirmos categorias de análise, atentamos nos critérios indicativos da boa qualidade das categorias, tidos em consideração na sua conceção, a saber: exclusão mútua; homogeneidade; pertinência ou adequação entre material e quadro teórico; objetividade e fidelidade; produtividade (cf. Bardin, 2011).

No âmbito do nosso estudo, definimos uma única categoria de análise, coincidente com a questão de investigação que enquadra o nosso projeto: percepções dos alunos face à implementação de Atividades de Tipo CLIL na aula de inglês.

Considerando a abrangência e a complexidade inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e os domínios do mesmo, subdividimos esta categoria em três subcategorias, correspondentes aos domínios epistemológicos a desenvolver no âmbito de uma abordagem plurilingue das línguas: saber (*knowledge*), saber-fazer (*skills*) e saber-ser (*attitudes*).

Situamo-nos terminologicamente no âmbito do documento FREPA (*A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*), emitido no ano de 2012 pelo Conselho da Europa, que estabelece um referencial de competências específicas para cada domínio, tendo por base uma abordagem plurilingue e pluricultural, bem como um conjunto de recursos para o seu desenvolvimento em sala de aula, enaltecendo a importância do seu desenvolvimento como condição imprescindível para a construção e desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos: *“in order to help learners to construct and to continuously broaden and deepen their own plurilingual competence, learners should be led to develop for themselves a set of items of knowledge (savoirs), attitudes (savoir-être) and skills (savoir-faire)”* (Candelier et al., 2012, p. 9).

Esquemáticamente, podemos representar no quadro seguinte as subcategorias definidas:

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
C. Percepções dos alunos face à implementação de Atividades de Tipo CLIL na aula de inglês	C1. Domínio do Saber ( <i>knowledge</i> )
	C2. Domínio do Saber-Fazer ( <i>skills</i> )
	C3. Domínio do Saber-Ser ( <i>attitudes</i> )

Quadro 3. Quadro-síntese das categorias e subcategorias de análise

Na subcategoria C1 – Domínio do saber – serão mobilizadas todas as ocorrências que remetam para o desenvolvimento da(s) literacia(s) no âmbito das atividades empreendidas em sala de aula, ou seja, consideraremos as ocorrências onde seja visível a referência às aprendizagens realizadas pelos participantes do estudo, partilhando da premissa que *“o conhecimento que um indivíduo já adquiriu é directamente relevante para a aprendizagem das línguas. (...) As relações entre*

*conhecimento e competência comunicativa devem ser, portanto, alvo de atenção especial”* (Conselho da Europa, 2001, p. 32).

Simultaneamente, dado que o domínio do saber como referenciado no FREPA diz respeito ao saber construído sobre outros contextos sociais, englobaremos nesta subcategoria todas as ocorrências que remetam para a consciencialização da diversidade linguística no mundo e no seu próprio meio e para a consciencialização da importância da competência plurilingue na comunicação com o Outro, mais próximo ou mais distante geograficamente.

A subcategoria C2 – Domínio do saber-fazer - englobará todas as ocorrências que concorrem para o uso, mobilização e aplicação de conhecimentos prévios e de diferentes recursos em contextos reais e em tarefas relevantes, que permitam aos aprendentes implicar-se em situações de comunicação e interação e contribuam para a aprendizagem de outra língua.

Na subcategoria C3 – Domínio do saber-ser - agruparemos todas as ocorrências que remetem para as motivações, atitudes e valores inerentes à aprendizagem das línguas, ou seja, relevaremos as unidades de registo que remetam para o desejo dos sujeitos se envolverem em atividades relacionadas com as línguas e de aprenderem outras línguas (cf. FREPA, 2012).

Simultaneamente, constarão desta subcategoria as unidades que possam contribuir para a clarificação das imagens e das representações que cada sujeito tem das línguas com que contactou e/ou que conhece, na medida em que consideramos que ao estabelecerem uma relação positiva com as línguas, os aprendentes encontrarão uma motivação para a sua aprendizagem e ganharão mais curiosidade perante as mesmas, adquirindo *“o gosto em saber coisas sobre as línguas, (...) e a capacidade de contactar com outras línguas em situação de comunicação intercultural”* (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007, p. 16), procurando vivenciar experiências linguísticas novas, dentro e fora do meio escolar.

Explicitadas a categoria e as subcategorias de análise, procederemos à interpretação dos dados e dos resultados da nossa intervenção.

## Capítulo IV – Tempo de Colher os Frutos e Refletir

### 1. Os Resultados

Após a enumeração e explicitação dos instrumentos de recolha de dados da metodologia de análise dos mesmos, é a hora de colher os frutos do nosso trabalho, ou seja, cumpre apresentar os resultados alcançados até ao momento, de acordo com as evidências registadas no âmbito de cada uma das subcategorias definidas e que enquadraram a análise de conteúdo realizada, com vista à retirada de ilações sobre a questão de investigação traçada anteriormente: Quais as perceções dos alunos face à implementação de Atividades de Tipo CLIL na aula de inglês no 1ºCEB?

Importa salientar que os dados foram tratados de modo holístico, deles extraindo unicamente as ocorrências aplicáveis aos nossos propósitos investigativos.

Relativamente ao inquérito por questionário aplicado aos alunos, importa referir que, para análise, selecionamos apenas três das questões que o compõem, a saber:

- Questão 4: Recordaste matérias de outras disciplinas? O quê?
- Questão 5: Aprendeste alguma coisa nova com a atividade CLIL (especificada no questionário?) Se sim, o quê?
- Questão 7: Houve alguma parte de que gostaste mais? O quê?

A opção pela análise exclusiva destas questões não foi aleatória, mas sustentada por princípios de riqueza do material recolhido e pela pertinência das questões para a investigação. Por outras palavras, dada a pouca maturidade dos participantes do projeto de intervenção, deparamo-nos com respostas isentas de conteúdo relevante, ambíguas e/ou redundantes. Como tal, optamos por nos cingirmos àquelas que possibilitariam verificar de modo mais fecundo que contributos para o desenvolvimento dos saberes dos alunos estariam imbuídos nas atividades realizadas.

No quadro das respostas recolhidas, consideramos não aplicáveis para esta interpretação as respostas: i. em branco/não respondidas; ii. Limitadas a afirmação e negação, sem desenvolvimento da resposta (“Sim”; “Não”); iii. As respostas cujo conteúdo não fosse rico para análise (“Gostei.”; “Não gostei.”;

“Gostei de tudo.”, Não gostei de nada”). Todas as respostas foram agrupadas em tabelas, delas se extraindo as ocorrências pertinentes.

As ocorrências emanadas dos *focus groups*, das entrevistas e das videogravações serão transcritas sempre que pertinente para a nossa interpretação.

A identidade de todos os participantes foi preservada, tendo sido atribuído a cada aluno um número, precedido da letra A. É esta designação que utilizaremos quer nas transcrições, quer nas ocorrências apresentadas no decurso da interpretação de dados. Uma vez que utilizaremos exemplos retirados dos vários instrumentos utilizados, referiremos a origem dos mesmos: IQ – inquérito por questionário; FG – *focus group*; E- entrevista e apresentá-los-emos no âmbito de cada subcategoria de análise.

### **1.1. Domínio do saber**

Analisando as ocorrências no âmbito desta subcategoria, verifica-se que os alunos parecem estar cientes da importância das atividades de tipo CLIL para o desenvolvimento da literacia numérica e científica e para a aquisição de vocabulário específico, aludindo especificamente às aprendizagens realizadas nas aulas e ao vocabulário abordado: “*Aprendi o corpo*” (A13 – IQ); “*Aprendi legs, car, feet, armm, leg, eye, tongue*”(A26.IQ); “*Aprendi os braços, joelhos, pés, pernas, a cara, a boca e as orelhas*” (A27.IQ); “*Aprendi os nomes do sistema digestivo e os órgãos*” (A8.IQ); “*Aprendi que o stem é a ordem das dezenas e a leaf é a ordem das unidades*” (A3.IQ). Nas respostas dos alunos é frequente o uso do verbo aprender (“aprendi”), o que corrobora a consciencialização sobre a realização de aprendizagens novas com as atividades implementadas.

Simultaneamente, os alunos foram capazes de reconhecer a existência de pessoas em todo o mundo, relacionando esta multiplicidade de pessoas com a necessidade de aprender a língua inglesa, ou seja, para os participantes do nosso estudo, a língua inglesa assume a função de veicular a comunicação e o contacto entre pessoas de todo o mundo:

*A1 – Quando nós formos mais velhos /depois podemos ir viajar para outros países/porque vamos ter que ir para a faculdade – Ahm – e podemos aprender outras línguas porque podemos ter colegas que falam outras línguas*

*(focus group, 00:07:23)*

*P- O que é que vocês acham disto de aprender em inglês coisas que aprendem nas aulas ↗ / Confunde-vos ↗ / Porquê ↗*

*A1 – Não/porque é mais divertido/ aprende-se a língua e aprende-se mais*  
*(idem, 00:11:02)*

*A2 – O inglês é uma língua mundial /tem que se aprender em todo o mundo /*

*A3 – as pessoas têm que aprender essa língua para poder conviver com todas as pessoas do mundo/*

*(idem, 00:16:40 / 00:17:00)*

Os aprendentes reconhecem a presença de outras línguas e evidenciam abertura às mesmas, reiterando a vontade de as aprender e de ensinar a sua língua:

*P – O que gostariam de aprender na aula de língua inglesa ↗ <SIL>*

*A1 – Aprender sobre o mundo todo ↗ /porque a cultura é diferente da nossa//*

*A4 – Podemos ter amigos italianos/espanhóis/ e também podemos ensinar a nossa língua/*

*A5 - <INT> Podemos perceber o que se está a dizer /*

*(focus group, 00:17:00/00:18:02)*

As ocorrências supramencionadas concorrem, no nosso entender, para os nossos propósitos investigativos, permitindo-nos enaltecer , por um lado, as aprendizagens que os alunos reconhecem ter realizado com a nossa intervenção, do ponto de vista das áreas temáticas abordadas e, por outro, as possibilidades que o contacto com outras línguas e, especificamente, a língua inglesa, encerram no contacto e na comunicação com o Outro, mais próximo ou mais distante geograficamente.

## 1.2. Domínio do saber-fazer

Reiteramos que esta subcategoria pretende organizar todas as evidências que se refiram ao uso, mobilização e aplicação de conhecimentos prévios e de diferentes recursos na concretização de tarefas e em contextos reais de comunicação.

As evidências analisadas permitem concluir que os alunos, ao longo das atividades realizadas, mobilizaram os seus conhecimentos, aplicando-os na concretização das tarefas de sala de aula: “Aprendi a contar os números e a colocá-los [no diagrama]” (A17. IQ); “Aprendi a organizar os números em inglês” (A14. IQ); “[Aprendi] a numerar partes do corpo” (A21. IQ).

Os alunos referiram, ainda, situações prévias de mobilização e aplicação, em língua inglesa, de conhecimentos: “O teacher L. já nos passou contas e nós tínhamos que fazer em inglês” (A1. FG. 00:05:51).

Quando confrontamos as perceções dos alunos com os trabalhos práticos realizados em sala de aula, nomeadamente a atividade sobre Body Idioms (Figura 1), a ficha de aplicação de vocabulário sobre o Sistema Digestivo (Figura 2) e a elaboração do Sistema Digestivo (Figura 3), concluímos que estes revelaram facilidade na realização dos mesmos, o que concorre, no nosso entender, para a mobilização dos conhecimentos adquiridos nas nossas sessões, ou seja, os alunos foram capazes de compreender, reter e aplicar os conteúdos trabalhados em língua inglesa de modo bastante satisfatório, relacionando-os com as diferentes áreas curriculares em que se inseriam.

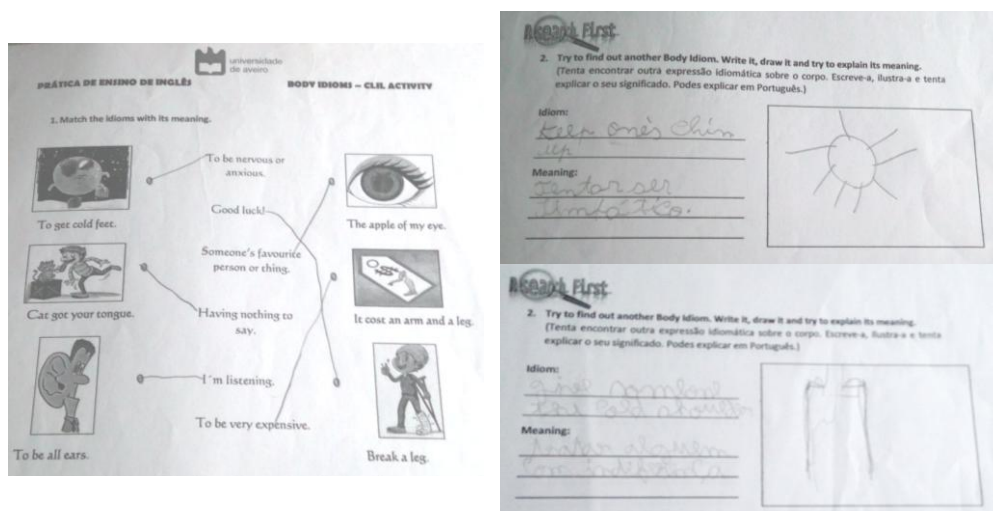


Figura 1. Atividade *Body Idioms*



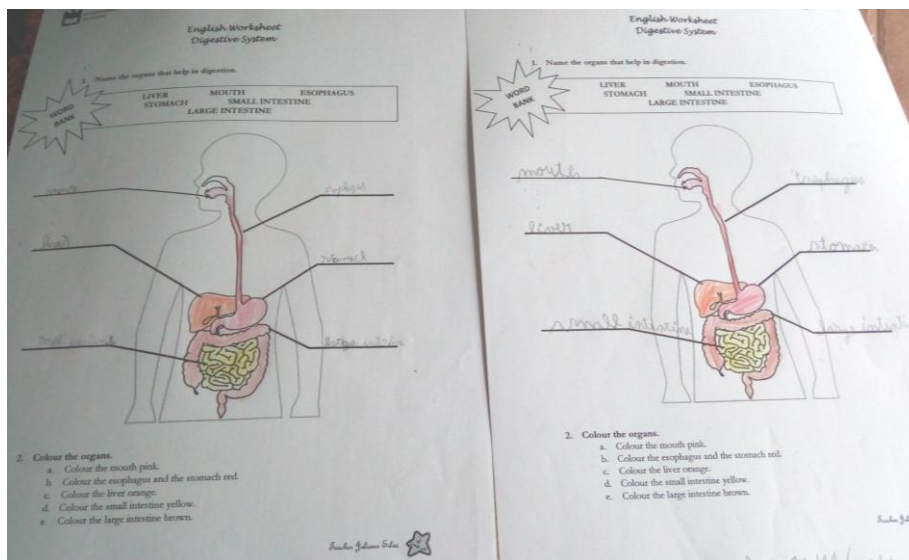


Figura 2. Ficha de trabalho sobre o Sistema Digestivo

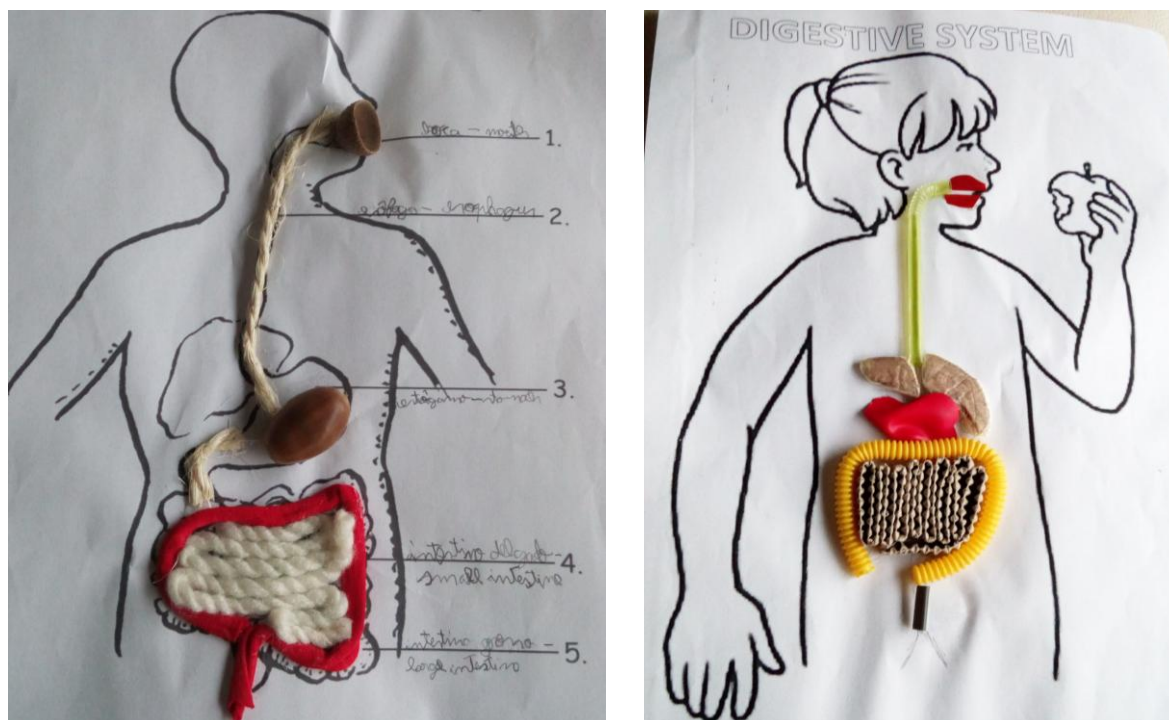


Figura 3. Trabalho prático de “construção” do Sistema Digestivo

### 1.3. Domínio do saber-ser

Na abrangência desta subcategoria de análise, podemos referir que são abundantes as ocorrências que concorrem para a mesma. De um modo geral, os participantes foram unânimes em manifestar vontade e desejo de aprender línguas, associando a aprendizagem das mesmas às possibilidades que abrem

para a comunicação e interação com o Outro: *“Achava muito bom falar inglês com os outros porque podia conviver mais e ter mais amigos”* (A6. FG); *“Também gostava de aprender a escrever cartas para pessoas de outros países”* (A5. FG). Simultaneamente, os alunos enaltecem as motivações para a aprendizagem da língua, motivações essas no domínio da aquisição de conhecimento prévio sobre temáticas diversificadas: *“É fantástico [aprender em inglês] porque já sabemos as matérias das aulas”* (A1. FG.); *“Quando formos aprender na escola já sabemos.”* (A2. FG.); *“Estamos sempre a aprender”* (A6. FG.).

Paralelamente, a tipologia de atividades e de recursos utilizados contribuiu em larga escala para a motivação dos alunos para a aula de língua inglesa, para a aprendizagem de língua e dos conteúdos abordados:

*P – Vocês gostam de mais de aprender Estudo do Meio assim /em inglês/ ou quando é Estudo do Meio no livro da escola?*

*T – ESTUDO DO MEIO EM INGLÊS/ É DIVERTIDO*

*P – Porquê?*

*A1 – porque é que é mais divertido? / tipo// Estudo do Meio nas aulas tem que ser mesmo aquilo certo/ tem que se escrever// e no inglês explicou no quadro e / tem mais (Ahm)*

*A3 - ? Atividades*

*A2 – E estamos sempre a aprender*

*P – Tu achas que as atividades de inglês em Estudo do Meio são mais divertidas/é isso?*

*A1 – ? E mais elaboradas*

*(...)*

*A4 – Eu gosto muito de aprender Estudo do Meio em inglês porque acho que é divertido/ e tem muitas mais atividades/*

*(...)*

*P – Que atividades é que vocês acham que são assim tão diferentes das atividades que vocês fazem na aula?*

*A1 – Ah//porque/ (Ahm) a teacher e a teacher Carla põem mais imagens elaboradas para nós percebermos melhor/ e/explicam em inglês para nós aprendermos mais*

A2 – A professora I. só mostra as partes do livro (focus group, 00:00:1/00:04:00)

Aludindo às manifestações positivas sobre as atividades desenvolvidas, consideramos pertinente recolher, junto dos participantes, dados que nos permitissem avaliar as sessões e aferir as percepções dos alunos sobre as mesmas. Para tal, reunimos as evidências presentes em todo o nosso *corpus*, com especial enfoque na questão número 7 do questionário: *Houve alguma parte de que gostaste mais? Porquê?*

A análise dos dados permitiu aferir que os alunos gostaram bastante das atividades e dos recursos utilizados, considerando que a aprendizagem, desta forma, se torna mais divertida e eles aprendem melhor: *“Eu gosto muito de aprender (..) em inglês porque acho que é divertido e tem muitas mais atividades”* (A1); *“É mais divertido aprender”* (A7); *“É mais engraçado”*(A5); *“Foi giro porque não estivemos sempre no livro. Fizemos atividades de plástica e vimos vídeos.”* (A4).

Enaltecemos, neste contexto, a importância da diversificação dos recursos pedagógico-didáticos para a motivação dos alunos para a aprendizagem e para a descoberta das línguas, numa ótica de criação de ambientes de aprendizagem enriquecedores e promotores da vontade de aprender.

Chegados a esta fase, concluímos que as atividades de tipo CLIL contribuíram positivamente para as percepções dos alunos acerca do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

De um modo geral, os alunos mencionam a motivação e entusiasmo que as atividades promovem no seu processo de aprendizagem, nomeadamente como uma mais-valia para o conhecimento prévio dos conteúdos abordados em aula de 1.º CEB. Simultaneamente, reconhecem a importância do conhecimento do inglês, em particular, e de outras línguas, no geral, para poderem comunicar com pessoas de outros países e referem que se sentiriam “espertos e inteligentes” por poderem conhecer a cultura e os costumes de outros países.

Numa ótica de abertura ao Outro, mostram vontade em contactar com outras línguas, por eles enumeradas: Francês, Espanhol, Japonês, Chinês e Árabe.

Cumpre-nos aludir, agora, aos dados recolhidos da entrevista realizada à professora titular, considerando que os mesmos concorrem para a identificação de alguns constrangimentos inerentes à aplicação de abordagens plurais em aula do 1º CEB.

O mais notório prende-se com o (ainda) desconhecimento do que é a abordagem CLIL. Quando questionada sobre o seu conhecimento acerca do que seria CLIL, a docente foi perentória em afirmar o seu desconhecimento. Após explicitarmos sumariamente do que se tratava, a mesma referiu que existiriam vantagens neste tipo de experiências, desde que os alunos fossem capazes de acompanhar a linguagem utilizada e abordada. Nas palavras da entrevistada, esta função está completamente dependente do professor de inglês, cabendo-lhe assumir a articulação entre os conteúdos da sua disciplina e os conteúdos das áreas curriculares generalistas:

*P – a I. fala em experiências // defende uma base esporádica ou uma base regular desta interação?*

*PT – (Ahm) eu acho que deve ser regular / mas não deixando de dar aquelas matérias que têm de ser dadas do programa de inglês / e ir intercalando <SIL> ou seja / intercalar com uma certa regularidade com as matérias do professor titular / e ao e ao mesmo tempo estarem a adquirir o vocabulário e o traquejo na língua do inglês ↗ (E, 00:04:38)*

*PT – acho que é importante a interação / mas têm que ver os conteúdos que têm para dar ↗ // os miúdos estão recetivos ↗ (E, 00:09:01)*

A entrevistada enalteceu, ainda, a mais-valia que representam os manuais escolares de inglês, que, pela sua estruturação e tipologia de atividades, os motivam para a língua e para a aprendizagem:

*PT – assimilam muita coisa a nível de inglês / é música / é jogos / é // muita coisa ↗ (E, 00:07:51)*

Também reconheceu que o contacto com uma língua estrangeira e a obrigatoriedade do inglês desde os anos iniciais da escolaridade serão uma mais valia para o futuro dos jovens:

PT – quanto mais cedo nós trabalharmos uma língua com um aluno / mais ele é recetivo // retardando / mais difícil é (E, 00:07:35)

No entanto, quando questionada sobre a viabilidade de serem os professores generalistas a introduzirem os conteúdos das suas áreas curriculares em língua inglesa, as respostas obtidas foram ao encontro da escassez de formação linguística dos docentes para utilizarem, com confiança e rigor científico e metodológico, a língua estrangeira em sala de aula:

*P – e os professores titulares introduzirem a sua matéria em inglês / acha que estão preparados para isso?*

*PT – (hum) não sei se todos os professores estão preparados para isso / porque é assim / eu tive inglês / e gosto de inglês / e brinco com eles com o inglês ↗ // mas nós temos que ver a nível científico // porque há certas coisas que os miúdos são como uma esponja // se nós começamos a introduzir coisas erradas / é difícil depois apagar // mas acho que temos de ir por aí // (E, 00:09:10)*

Munidos das evidências suprarreferidas, defendemos que, embora a escassez de formação do professor generalista para a utilização da língua inglesa em sala de aula seja uma realidade, é possível mitigar esta situação, através da utilização de abordagens plurais, como a abordagem CLIL, em aula de inglês no 1º CEB, através de projetos de articulação entre o professor de inglês e o professor generalista, semeando, paulatinamente, estas práticas nas nossas escolas.

Estas e outras reflexões serão explanadas no ponto seguinte.

## 2. Reflexões...

*É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (Freire, 1996, p.22)*

Chegada ao término desta etapa formativa, é chegado o momento de parar, olhar retrospectivamente para todo o processo desenvolvido neste percurso marcado por altos e baixos e, como sugere Freire, *comparar* e *aferrir* os contributos da unidade de Iniciação à Prática de Ensino de Inglês para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Reportando-me ao ponto de partida para esta aventura, que é o mesmo que dizer, às motivações que me levaram a frequentar este mestrado, posso afirmar que este passo foi, essencialmente, o resultado de uma indagação pessoal sobre que professora sou, ou seja, como é que, com a minha prática letiva, contribuo para a formação e crescimento dos alunos e, concomitantemente, como posso fazer diferente e melhor.

Este processo formativo, sediado na prática da reflexão, adaptação e (re)construção, bem como cada uma das etapas que o constituiu, afigurou-se crucial para clarificar as respostas às minhas questões e permitiu-me traçar um plano de desenvolvimento individual, flexível e aberto à mudança, decorrente da reflexão crítica sobre as práticas.

De um modo geral, os meus objetivos iniciais de autoformação eram, essencialmente, de cariz profissional: i) atualizar conhecimentos sobre as matérias que leciono; ii) partilhar experiências e reflexão sobre estratégias educativas; iii) desenvolver novas ferramentas didáticas.

À medida que as aulas e as sessões conjuntas se foram desenvolvendo, dei por mim a questionar outros aspetos da minha prática pedagógica, cuja clarificação me parece essencial para moldar a minha prática docente, nomeadamente como (re) posicionar o ensino da língua inglesa no lugar meritório que deve ocupar no currículo do 1º CEB e como desenvolver estratégias e/u abordagens didáticas que permitam desenvolver competências de comunicação em língua estrangeira, de uma perspetiva mais holística, significativa e participada.

Estas questões e a busca de respostas às mesmas fez-me reformular o meu plano de desenvolvimento individual, tornando-o mais abrangente e mais focado no aluno e na promoção/desenvolvimento de estratégias potenciadoras de aprendizagens significativas, sem omitir as condicionantes programáticas, mas não me restringindo às mesmas.

Como tal, foi meu intuito, durante todo este processo formativo:

- Renovar competências ao nível científico e pedagógico que fundamentassem e orientassem a minha prática, centradas sobre o papel ativo dos alunos na construção do seu conhecimento;
- Refletir criticamente sobre a minha prática letiva, nomeadamente os contributos que posso dar para a realização de aprendizagens mais significativas para os alunos, que os levem a pensar, questionar o mundo que os rodeia e aprender fazendo;
- Desenvolver atividades didáticas que potenciasses uma abordagem integrada de conteúdos e linguagem, enaltecendo as repercussões da mesma na construção de imagens positivas sobre as línguas, nomeadamente no papel destas enquanto instrumentos de conhecimento e abertura aos outros;
- Consciencializar-me do meu desempenho pessoal e profissional e (re)ver-me enquanto agente facilitador da construção do conhecimento dos alunos.

As aprendizagens mais significativas decorreram das aulas de implementação do projeto didático, ao qual estiveram inerentes muitas horas de estudo e investigação sobre a abordagem CLIL no 1º CEB e a seleção de estratégias e materiais apropriados aos propósitos investigativos definidos para esta intervenção. Para além do aprofundamento teórico sobre a temática escolhida, de aula para aula, pude refletir sobre as estratégias utilizadas e modificá-las para dar mais sentido aos propósitos investigativos e manter os alunos interessados e participativos nas aulas.

Uma vez que sou profissionalizada há alguns anos e já passei por vários contextos educativos, com as singularidades que os caracterizam, perspetivei

esta oportunidade de Prática de Ensino de Inglês como uma nova etapa para o meu desenvolvimento profissional, que me compeliu a sair da minha zona de conforto e a questionar as minhas opções didáticas, a tentar melhorá-las, assim como à minha postura em sala de aula. Exemplifico: um dos meus *vícios* de profissão é aumentar o tom de voz sempre que o ruído na sala aumenta. A reflexão sobre esse ponto levou-me a adotar outras estratégias de manutenção do nível de ruído da turma, menos desgastantes para mim e mais vantajosas para os alunos. Aliás, este foi um dos aspetos que mais tentei alterar durante as aulas de Prática de Ensino de Inglês. Paralelamente, o conhecimento prévio sobre as metodologias implementadas na turma na aula de inglês despoletou em mim a vontade (diria mesmo, a necessidade) de utilizar opções didáticas diferentes, mais apelativas, mas nem por isso menos significativas: fiz uso das tecnologias de informação, criei apresentações Powerpoint que explorei na sala de aula, usei e abusei de flashcards coloridos e tentei que todos os alunos participassem ativamente.

Estou ciente que o fator tempo foi uma limitação à implementação do projeto. O facto de ser titular de outras turmas de terceiro e quarto ano e, como tal, ter um horário letivo, programas e obrigações docentes a cumprir, colocou-me alguns constrangimentos no que se refere à possibilidade de conseguir observar as aulas do cooperante e da colega da díade e na escolha da turma de intervenção. Este facto, juntamente com a impossibilidade de utilizarmos os dois tempos letivos semanais da aula de inglês e o curto espaço de tempo destinado à implementação do projeto, foram desafios que tive de superar e, concomitantemente, aprendizagens novas que realizei, para conseguir adotar práticas motivadoras e relevantes para os alunos, sem descurar o programa da disciplina de Inglês do terceiro ano de escolaridade.

Olhando retrospectivamente, na maioria das aulas, senti que havia alcançado os objetivos previstos; noutras, poderia tê-las dinamizado de forma diferente. Não obstante ter experiência de ensino e, em virtude disso, estar à-vontade perante uma turma, senti algumas dificuldades durante a realização da Prática de Ensino de Inglês, nomeadamente na gestão da turma nas aulas que decorreram no último tempo letivo, após um intervalo de uma hora. Deparei-me com um grupo



bastante agitado, com pouca ou nenhuma vontade de “trabalhar” inglês, saturado após um dia inteiro na escola. Na tentativa de superar estas condicionantes, as aulas desse dia foram sempre equacionadas tendo em conta o enquadramento horário e suas implicações, assumindo um carácter mais lúdico, com mais exploração de material visual do que uso de cadernos e manuais. Aos poucos, o tempo de entrada na aula à terça-feira foi diminuindo e os alunos mostraram-se mais empenhados e interessados nas atividades desenvolvidas.

Da perspectiva do conhecimento de conteúdo, considero ter-me preparado adequadamente para a leção, em inglês, da temática do Sistema Digestivo, conteúdo que ainda não havia sido abordado pela Professora Titular de Turma (de acordo com a planificação anual para o terceiro ano, este tema só seria abordado no segundo período). Ainda assim, reconheço não ter apresentado os conceitos de forma muito aprofundada num primeiro contacto com o grupo e com a temática. Ao longo das aulas seguintes, reajuste a minha atuação e superei esta dificuldade. No que se refere aos conteúdos de Matemática, alguns alunos já tinham conhecimento anterior dos mesmos, pelo que a sua transposição para a aula de língua inglesa foi mais fácil. Ao nível da comunicação em sala de aula, recorri à Língua Materna para que os alunos compreendessem melhor os conteúdos, sem que a mesma dominasse a aula.

Tendo em conta a dimensão da preparação e das intervenções pedagógicas, considero ter cumprido de modo pleno com tudo o que me foi exigido: caracterizei com rigor o contexto educativo, definindo a minha ação a partir das características do grupo e dos saberes científicos inerentes ao ato de ensinar, delineando uma intervenção coerente, coesa e significativa, materializada pelo uso de recursos que considere apropriados e apelativos para o alcance dos objetivos das aulas e para a realização de aprendizagens significativas pelos alunos. Procurei ser o mais correta na comunicação oral e escrita em sala de aula, quer em português, quer em inglês, integrando e fomentando a participação de todos os alunos e envolvendo-os ativamente nas atividades delineadas. Fiz um uso coerente e ajustado da comunicação verbal e não-verbal, como facilitadores dos propósitos das aulas e do alcance dos objetivos de aprendizagem pelos alunos, objetivos estes que foram sendo reformulados e ajustados ao contexto educativo, em

função das minhas ações prévias e do resultado das mesmas nas aprendizagens dos alunos e na motivação para a aula de língua inglesa.

Em suma, permito-me referir que este foi um percurso pautado por altos e baixos, que me exigiu, enquanto profissional e enquanto ser humano, uma grande dedicação e esforço, na tentativa de conciliar o meu lado de professora em formação com o de profissional com turmas a cargo, horário letivo e obrigações para cumprir. Embora em processo de aprendizagem inacabado, pela continuidade que é inerente à minha função de docente, estou convicta que, neste período de tempo, dei o melhor de mim enquanto colega e profissional, pelo que posso assegurar que esta jornada de muito trabalho e pouco tempo para a sua realização contribuiu para o aumento do meu conhecimento e para o meu crescimento profissional e pessoal, desafiando os meus próprios limites e levando-me para além da segurança do conhecimento tido como adquirido.

Todo este caminho formativo fomentou o alargamento do meu conhecimento didático, atualizando o meu conhecimento científico e (re) construindo-o, pela via da reflexão crítica, observação e colaboração entre pares. Simultaneamente, potenciou a tomada de consciência da importância da abertura à crítica, à partilha e divergência de opiniões como incitadores do desenvolvimento profissional. Cada etapa, cada desafio, foi um exercício de criatividade e (re)adaptação didática contínuo, de acordo com o processo reflexivo partilhado e uma prova de superação de dificuldades e constrangimentos, nomeadamente, a nível de limitação de tempo das intervenções, na conceção da planificação (adequação de atividades, condicionantes de conteúdo) e a impossibilidade de se dar continuidade ao processo iniciado.

Se, do ponto de vista investigativo, se fez luz sobre a constatação, pela prática, das mais-valias de uma abordagem integrada do ensino de línguas no 1º CEB para/na motivação dos alunos, acima de tudo, esta jornada permitiu reencontrar-me com o aluno e (re) vê-lo como identidade em processo, isto é, como indivíduo que se constrói através das relações interpessoais que estabelece com os outros, a quem é (ou deve ser) dada a oportunidade de participar ativamente no seu próprio crescimento, orientado pelas suas vivências, pelas relações com os pares e pelo professor, a quem compete propiciar *situações, experiências*

*e aprendizagens orientadas de forma integrada*, que contribuam para o seu desenvolvimento do aluno nas várias dimensões que o constituem: biológica, psicológica, sociológica e (inter) cultural.

Ser um orientador do aluno é uma tarefa cabal, que (me) exige refletir de modo continuado sobre a minha prática, na medida em que, só crescendo pessoal e profissionalmente, poderei estar apta a contribuir para o crescimento dos alunos. Esta etapa formativa foi mais um passo na consecução deste propósito, também a nível pessoal, pela partilha de experiências, visões, objetivos; pela reiteração da importância de observação de práticas como vetor de enriquecimento; pelo conhecimento das expectativas dos alunos e tentativa de superá-las, motivando-os; pelo exercício de reflexão, autocrítica, ajustamento, desânimo/ânimo; pela retoma de consciência da importância de uma planificação pensada e (re) avaliada, com vista a estratégias profícuas no desenvolvimento da consciência linguística dos alunos e da competência comunicativa.

Faço minhas as palavras de Freire (1996): “*Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas.*” (p. 86).

Ciente da minha condição de *ser inacabado*, proponho-me ir mais além, ou seja, continuar a minha demanda sobre a temática de CLIL no 1º CEB nos primeiros anos de escolaridade, clarificando objetivos a atingir e fundamentando mais aprofundadamente as minhas opções didáticas.



## Conclusão

*“A escola tem como missão despertar e promover a curiosidade intelectual e criar cidadãos que, ao longo da sua vida, valorizam o saber.”*

(M.E., 2017, p. 9)

No final do nosso percurso, retomamos o propósito que esteve na génese do mesmo – qual a contribuição de atividades de tipo CLIL no despertar do gosto pela língua inglesa e pela aula de inglês e quais os contributos que os envolvidos neste processo equacionam advir desta tipologia de atividades nos domínios do saber (*knowledge*), saber-fazer (*skills*) e saber-ser (*attitudes*) – para nos permitirmos analisar da possibilidade de integração, enquanto prática comum, de abordagens integradas no ensino de línguas no 1º CEB.

Tivemos como propósito neste percurso formativo conhecer como um público particular – uma turma de terceiro ano de escolaridade e o docente generalista da mesma – equacionam a utilização de estratégias pedagógico-didáticas de abordagens integradas para o processo de ensino-aprendizagem.

Verificamos que, de um modo geral, os alunos mencionam a motivação e entusiasmo que as atividades promovem na sua vontade de aprender, nomeadamente enquanto ferramenta que lhes permite ter um conhecimento prévio dos conteúdos abordados em aula de 1.º CEB. Simultaneamente, reconhecem a importância do conhecimento do inglês, em particular, e de outras línguas, no geral, para poderem comunicar com pessoas de outros países e referem que se sentiriam “espertos e inteligentes” por poderem conhecer a cultura e os costumes de outros países.

Os dados recolhidos no âmbito do nosso projeto validam o efeito positivo que atividades de tipo CLIL têm nas perceções dos alunos perante a aprendizagem, em geral, e a aprendizagem do inglês, em particular, pelo que sustentamos que as mesmas se tornem prática comum nas nossas escolas.

As perceções dos alunos permitiram-nos concluir da viabilidade, da utilidade e da importância de se levar para o contexto da aprendizagem de uma língua estrangeira abordagens e estratégias pedagógico-didáticas diferenciadoras, que

concorram mais eficazmente para o desenvolvimento global das competências preconizadas no perfil do aluno.

As nossas conclusões apontam para a vontade dos docentes em participarem deste tipo de abordagens, no entanto, são confrontados com condicionantes de ordem temporal e estrutural, relativas aos conteúdos programáticos que têm que lecionar e, sobretudo, com pouca formação bilingue e /ou de outras áreas que não a sua, que lhes permita ter o à-vontade para lecionarem conteúdos em língua inglesa, no caso específico.

Ao longo do nosso projeto, constatamos que, embora existam vários estudos sobre a abordagem CLIL, sobretudo em níveis de ensino superiores, no que se refere ao primeiro ciclo, os docentes possuem pouca experiência no estabelecimento deste tipo de dinâmicas de trabalho.

Consideramos que esta escassez/lacuna traduz uma carência formativa que importa suprir para que, no futuro, se possa desenvolver esta tipologia de trabalho de modo mais regular, exaltando, realmente, as suas vantagens.

Olhando retrospectivamente, concluímos que o fator tempo impôs constrangimentos, sobretudo ao nível da observação das aulas do cooperante e da colega da díade e na escolha da turma de intervenção. Este facto, juntamente com o curto espaço de tempo destinado à implementação do projeto, foram desafios que tivemos de superar. Simultaneamente, sentimos algumas dificuldades na gestão da turma nas aulas que tiveram lugar no último tempo letivo, após um intervalo de uma hora.

Dadas as características do projeto, as vicissitudes que fomos experienciando ao longo do mesmo e a construção de aprendizagens e conhecimentos daí decorrentes, podemos afirmar que os intuitos investigativos definidos inicialmente sofreram algumas alterações, contudo, mantivemos como foco a busca por conhecimento profissional novo, no domínio das abordagens plurais de línguas e, mais concretamente, da língua inglesa no primeiro ciclo do ensino básico.

Acreditamos que *“A melhor educação é a que se desenvolve como construtora de postura no mundo.(...) Aquele que reconhece o valor da educação estuda sempre e quer sempre aprender mais.* (ME, 2017, p. 8). Por outras palavras, estamos cientes que o nosso estudo é apenas uma gota no oceano da educação e da

formação do aluno adaptado a uma sociedade de multiliteracias, que exige o desenvolvimento de competências diversificadas, do pensamento crítico e da criatividade. Não obstante, acreditamos que o conhecimento das percepções dos alunos poderá atuar como catalisador da ação docente, ao potenciar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais significativas e fecundas na educação para a vivência e para o posicionamento no mundo global.

Para nós, este deve ser o objetivo norteador da ação docente: abrir os horizontes dos alunos, fornecendo-lhes as ferramentas que lhes permitam construir a sua posição no mundo, numa convivência respeitosa com o(s) Outro(s) que o rodeiam.





## Bibliografia

Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Almeida, L. et al. (2005). Sucesso e insucesso no ensino básico: relevância de variáveis sócio familiares e escolares em alunos do 5º ano. In: Silva, Bento D. ; Almeida, Leandro S. (coord). *Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/4206>

Andrade, A.I., Araújo, M.H., Moreira, G. (coord.) (2007). Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção didáctica. *Cadernos do LALE série Propostas, nº 4*. Universidade de Aveiro: Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.

Andrade, A. I., Lourenço, M. & Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão, 15*, 68-89.

Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de acção e adaptação. In: Pacquay, L.; Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora. pp. 23-35.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barthes, R. (2001). *A lover's discourse. Fragments*. New York: Hill and Wang.

Bastos, M. (2014). A competência de comunicação intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento. *Cadernos do LALE – série reflexões 6*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Binet, Michel G. J.(2005). *As análises accional e interaccional do discurso oral. Contributos da Teoria da Argumentação na Língua (TAL) de Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre*. Disponível em [http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/grupos/interacao/an%C3%A1lises\\_accional\\_e\\_interaccional\\_do\\_disc.pdf](http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/grupos/interacao/an%C3%A1lises_accional_e_interaccional_do_disc.pdf)

Bogdan, R. & Biklen, S., (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Botelho de Sousa, M. F. (2002). *Educação para a televisão e aprendizagem do Português – um estudo prospetivo*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Aberta.

Botelho de Sousa, M. F. (2005) : *Didáctica do Português, literacia(s) e cidadania*. Lição das provas públicas para professor coordenador. Setúbal: IPS – ESE.

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 e Ciência.

Cabral, M. L. (2004). A escola promove o desenvolvimento de competências de literacia? In M. L. Cabral (coord.). *Para o ensino da leitura e da escrita do básico ao superior*. 13-35. Algarve: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais / CELL.

Candelier, M. (2005). Cohésion sociale, compétence plurilingue et pluriculturelle: quelles didactiques. *Revue Les Langues Modernes – Les Langues pour la cohésion sociale*, 4, 35-45.

Candelier, M. et al. (2012). *FREPA - A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Coelho, D. (2015). *Brincar com a diversidade linguística: potencialidades comunicativas no Jardim de Infância*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Coelho, M. (2012). *Uma outra maneira de aprender uma língua estrangeira: a Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua (AICL / CLIL - Content and Language Integrated Learning)*. Portalegre: C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre.

Comissão Europeia (2014). Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning. *Education and Training – CLIL and ICT literature review*. Bruxelas: Comissão Europeia. Disponível em [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/languages/library/studies/clil-call\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/studies/clil-call_en.pdf)

Comissão Europeia (2016). *CLIL for Children - Guia para professores sobre metodologia CLIL no ensino básico*. Castelo Branco: Instituto Politécnico.

Comunidades Europeias (2004). *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística. Plano de Acção 2004-2006*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2, 355- 379.

Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission's language learning objectives. In Marsh, D. (ed.). *CLIL/EMILE - The European Dimension: Action, Trends and Foresight Potential*. Brussels: European Commission. pp. 27-28.

Coyle, D., Holmes, B. and King, L. (2009). Towards an integrated curriculum – CLIL national statement and guidelines. England: The Languages Company on behalf of the Department for Children, Schools and Families. Disponível em [http://www.languagescompany.com/images/stories/docs/news/clil\\_national\\_statement\\_and\\_guidelines.pdf](http://www.languagescompany.com/images/stories/docs/news/clil_national_statement_and_guidelines.pdf)

Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dessen, M. A. & Polonia, A. C. (2007). Família e Escola. *Paidéia*, 2007, 17(36), 21-32.

Dewey, John (1936). *Democracia e educação*. São Paulo: Editora Nacional.

Dias, C. & Morais, J. (2004). Interação em sala de aula: observação e análise. *Revista de Enfermagem Referência*, nº11, 49-58. Coimbra: Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.

Elliot, J. (2010). The Educational Action Research and the Teacher. *Action Researcher in Education*, 1, 1-3.

Ellison, M. (2014). *CLIL as a catalyst for developing reflective practice in foreign language teacher education*. Tese de doutoramento. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ellison, M. (2015). CLIL: The added value to English language teacher education for young learners. *Linguarum Arena*. (vol.6). 59 – 69.

Eurydice. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: Eurydice.

Ferreira, L.; Meireles-Coelho (2011). Desafios para educação e formação de nível 1 em Portugal. XI Congresso SPCE: Investigar, inovar e desenvolver: desafios das ciências da educação. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

Fleetham, M. (2003). *How to create and develop a thinking classroom*. Nottingham: LDA.

Flores, A. (2010). *Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. Educação*. Porto Alegre, 33(3), 182-188. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8074/5715>

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Furlong, A. & Bernaus, M. (2017). CLIL as a Plurilingual Approach or Language of Real Life and Language as Carrier of Culture. *Research Papers in Language Teaching and Learning* Vol. 8, Nº1, 34-43. Disponível em <https://rpltl.eap.gr/images/2017/08-01-034-Furlong-Bernaus.pdf>

Gee, J. (2015) The New Literacy Studies. *Routledge: The Routledge Handbook of Literacy Studies*. Disponível em <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315717647.ch2>

Ghiglione R. & Matalon, B. (1992) *O Inquérito, Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. São Paulo: Artmed.

Gomes, I. & Santos, N. L. (2010). Literacia emergente: É de pequenino que se torce o pepino!. *Revista da faculdade de ciências humanas e sociais da UFP*. 312-326.

Gomes, S. (2016). *Circle rima com purple, não é? Programas bilíngues em Educação Pré-Escolar: influências na consciência fonológica da Língua Materna, em crianças de 5 anos. Um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Educação e Ciências: Escola de Educação e Desenvolvimento Humano.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *The action research planner*. Victoria: Deakin University Press.

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2013). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. London: Springer.

Kervran, M. (2008). *Apprentissage de l'anglais et éveil aux langues à l'école primaire: développement et transfert de compétences métalinguistiques dans le cadre d'une didactique intégrée*. Thèse de doctorat. France: Université du Maine.

Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC*. Leuven: Centre for Experiential Education.

Latorre, A. (2003). *Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Coleção Situações de Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro

Leslie, C. (2015). "Humour in peer interaction in the L2 classroom." *e-TEALS: An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies* 6, 51-67. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13829.pdf>

Lightbown, P. (2014). *Focus on content-based language teaching*. Oxford: Key Concepts for the Language Classroom. Disponível em [https://books.google.pt/books?id=f-2dBgAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=f-2dBgAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Loizos, P. (2003). Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: Bauer, M. & Gaskel, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 137-155. Petrópolis: Vozes.

Lopes, A. (2006). *Avaliação de duas propostas de sistema de iluminação artificial suplementar ao sistema de iluminação natural existente em sala de aula padrão*. Tese de Mestrado. Brasil. Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC.

Lopes, C. (2012). *Do «ler, escrever e contar» à literacia: desafios e representações*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lopes, M. & Pereira, H. (2011). Literacia, comunicação e cidadania: a televisão como parte da solução, o caso do canal K SIC. In *Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"*. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. 335-346.

Lourenço, M. & Andrade, A. (2011). A sensibilização à diversidade linguística no Pré-Escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida. *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Instituto Politécnico da Guarda.

Lourenço, M. S. M. (2013). *Educação para a diversidade e desenvolvimento fonológico na infância*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Marsh, D. (ed.) (2002). *CLIL/EMILE The European Dimension: Action, Trends and Foresight Potential*. Brussels: European Commission.

Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A development trajectory*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Martins, G. (coord). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, J. (2014). *Sistemas de Escrita e Diversidade: um Estudo na Educação de Infância*. Dissertação de Mestrado. Aveiro. Universidade de Aveiro.

Masny, D. & Cole, D. (2009). *Multiple literacies theory. A Deleuzian perspective*. The Netherlands: Sense Publishers.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

McNiff, J., & Whitehead, J. (2013). *All you need to know about Action Research*. London: SAGE

Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Publishers Ltd.

Merriam, B. (1988). *Qualitative research and case study applications in education*. California: The Jossey-Bass Education Series.

Mertlwe, Craig A. (2006). *Action Research: teachers as researchers in the classroom*. UK: Sage Publications, Inc.

Meyer, O. (2015). *Putting a pluriliteracies approach into practice*. Conseil of Europe: ECML.

Mills, K. (2010). *The Multiliteracies Classroom*. New Perspectives on Language and Education. Canada: Multilingual Matters.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais para o 3º Ano de Escolaridade. Articulação com o Perfil do Aluno*.

Monteiro, S. (2013). *As TIC como recurso pedagógico no ensino do Inglês a crianças com NEE*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Moreira, M. (2001). *A Investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Moreira, M. A. (2004). *A Investigação – Acção na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês: Processos de (co)-construção de Conhecimento Profissional*. Dissertação de Doutoramento. Minho: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.



Morton, T. (2012). *Teachers' knowledge about language and classroom interaction in content and language integrated learning*. Tese de Doutoramento. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Oliveira, H. (2009). *Relação entre a atividade física e o rendimento escolar*. Monografia. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Oliveira, M. (2010). «O meu baú profissional». *Construção do pensamento curricular e profissional de uma educadora*. Dissertação de Mestrado, Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Oliveira, S. (2013). *A comunicação não-verbal – Estratégia de ensino da língua estrangeira – Espanhol*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Patrocínio, T. (2002). *Tecnologia, educação, cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Pereira, M. (2012). *Amigos críticos: Uma estratégia colaborativa de inovação das práticas no Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (3), 315-341.

Piacentini, V., Simões, A. R., & Vieira, R. M. (2018). What students tell teachers about practices that integrate subjects with English in a lower secondary school in Portugal. *eTEALS*, 9 (special edition), 57-76.

Piacentini, V., Simões, A. R., & Vieira, R. M. (2019). Teachers' view of language(s) in (clil) science education: a case study in Portugal. *Problems of Education in the 21st century*. vol. 77, nº 5, 636 – 649. Disponível em <https://doi.org/10.33225/pec/19.77.636>

Pinheiro, A. (2015). *Literacia(s) com e sobre valores - um projeto de intervenção pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Pokrivčáková, S. et al. (2015). *CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers*. Nitra: Constantine the Philosopher University. 132-152.

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação* v. 17 nº 51 set.-dez. 593-744.

Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva

Reis, P. (2010). *Análise e discussão de situações de docência*. Coleção Situações de Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4707/1/Analisee-discussao-de-situacoes-de-docencia.pdf>

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Silva, I., Veloso, A. & Keating, B. (2014) Focus group: considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.

Silva, J. (2009). *A biografia linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico: Potencialidades na aprendizagem de línguas*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Silva, L. (2016). *Colaborar para uma educação plural*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Simões, A., Pinho, A. Costa, A.M., Costa, A. (2013). The Project English Plus: A CLIL approach in a Portuguese school. *Indagatio Didactica*, vol. 5 (4). Aveiro: CIDTFF, Universidade de Aveiro, 31-51.

Simões, A.R., & Tomaz, C. (2018). Educação para a cidadania global e projetos de intervenção na formação inicial de professores/educadores. *Indagatio Didactica*. vol. 10 (1), 29-45. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/10838/8975>

Strecht-Ribeiro, O. (2005). *A Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Livros Horizonte.

Tekul, L. (2015). *The role of humour in second language acquisition: When students fluently Smile in L2*. Master's Degree Paper. Canada: University of British Columbia. Disponível em [https://www.academia.edu/14689458/the\\_role\\_of\\_humour\\_in\\_second\\_language\\_acquisition\\_when\\_students\\_fluently\\_smile\\_in\\_l2](https://www.academia.edu/14689458/the_role_of_humour_in_second_language_acquisition_when_students_fluently_smile_in_l2)

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zeichner, K.,M., (1993). *A formação reflexiva dos professores*. Lisboa: Educa.



## Anexo 1. – Plano de aula da primeira sessão do projeto “Our Body: In and Out”

Sessão I 03-11-2017
<i>My Body Parts</i>
<b>Objetivos</b>  <b><u>Metas Curriculares:</u></b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar partes do corpo humano em língua inglesa (ID3.1)</li><li>• Conhecer e identificar vocabulário relativo ao tema em estudo (<i>head, shoulder, neck, knee, tummy, arm, hand, fingers, leg, foot, back, eyes, ears, mouth, nose, tongue</i> ) (LG4)</li><li>• Entender instruções dadas para completar pequenas tarefas (L4.6)</li><li>• Expressar-se de forma adequada em contextos simples (SI3.7)</li><li>• Interagir com o professor e os colegas em situações comunicativas simples, previamente preparadas (SI3.8)</li><li>• Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua (SP3.9)</li><li>• Compreender palavras e frases simples (R3.10)</li><li>• Utilizar, com ajuda, palavras conhecidas (W3.11)</li><li>• Produzir, com ajuda, frases simples (W3.11)</li></ul> <b><u>Objetivos específicos:</u></b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Contactar com o vocabulário relativo às partes exteriores do corpo;</li><li>• Identificar partes do corpo e localizá-las em representações do corpo humano e em si próprio;</li><li>• Expressar –se oralmente e reconhecer o significado de novas palavras, relativas ao corpo humano;</li><li>• Interpretar sentidos da linguagem figurada (<i>Body Idioms</i>);</li><li>• Interagir oralmente com os colegas, obtendo e fornecendo informações;</li><li>• Compreender e interpretar instruções em língua inglesa;</li><li>• Expressar preferências e justificá-las;</li><li>• Cooperar com os colegas na concretização das tarefas propostas;</li></ul>

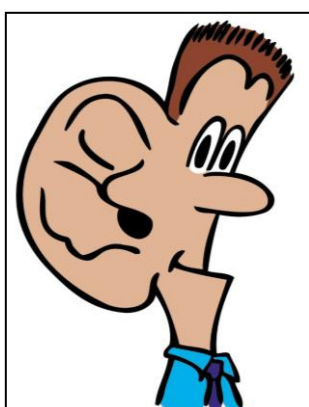
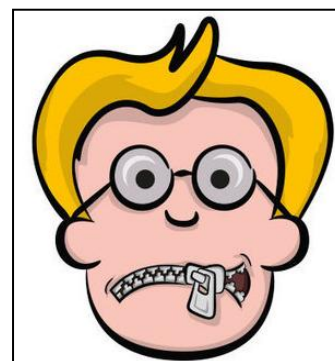
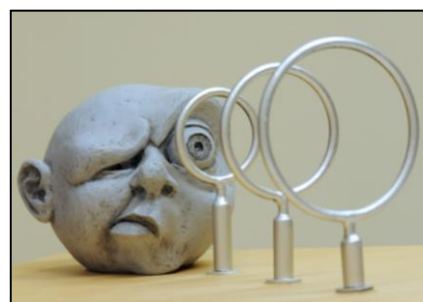
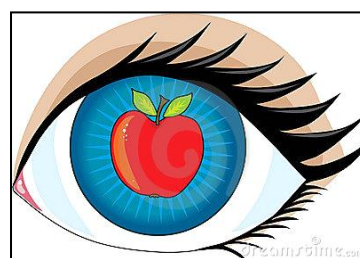
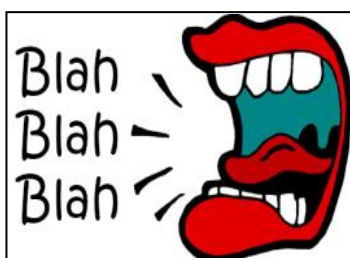
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a literacia através da língua inglesa, nomeadamente nas atividades relacionadas com as expressões idiomáticas (<i>Body Idioms</i>);</li> <li>• Promover a interdisciplinaridade entre a língua inglesa e as áreas curriculares do 1º CEB.</li> </ul>	
<b>Conteúdos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Body parts</i> (Partes exteriores do corpo humano)</li> <li>• <i>Body idioms</i> (Expressões idiomáticas)</li> </ul>	
<b>Descrição pormenorizada</b> <p>✓ Início da aula com abertura da lição no quadro (rotina instituída pelo professor de inglês da turma);</p> <p>✓ Canção de boas vindas “<i>Hello Song</i>” (rotina instituída pela professora estagiária, para relembrar vocabulário relativo às saudações);</p> <p>✓ A professora começará por questionar os alunos se recordam ou sabem o nome de algumas partes do corpo, ativando, assim, os seus conhecimentos prévios sobre a temática;</p> <p>✓ De seguida, far-se-á a exploração de uma apresentação Powerpoint (<i>recurso1</i>) com o nome das partes do corpo que se pretendem abordar. Os alunos repetem o nome de cada parte;</p> <p>✓ Após exploração do Powerpoint, os alunos ouvirão a canção “<i>Head, Shoulders, Knees and Toes</i>”, identificando, em si próprios, as partes do corpo que são mencionadas.</p> <p>✓ A professora apresentará uma das imagens relativas aos <i>Body Idioms</i>, levando os alunos a elicitar qual a parte do corpo que é destacada e qual o significado da imagem e da expressão a ela correspondente.</p> <p>✓ Seguir-se-á uma atividade de exploração de diversas imagens, cada uma correspondente a um <i>Body Idiom</i> (<i>recurso2</i>). Pretende-se que os alunos infiram o seu significado, após o que se apresentará o <i>Body Idiom</i> em inglês e se explicará o significado do mesmo. Para facilitar a compreensão de cada expressão, recorrer-se-á, sempre que necessário, à língua materna.</p> <p>✓ Após exploração oral das imagens e seus significados, os alunos realizarão uma pequena atividade de concretização, sob a forma escrita, através de uma pequena ficha de trabalho que terá como finalidade verificar se os alunos assimilaram o que lhes foi transmitido (<i>recurso3</i>).</p> <p>✓ Para trabalho de casa, os alunos terão que pesquisar outras expressões com significados próximos em Língua Inglesa e em Português.</p> <p>✓ Por último, os alunos preencherão o inquérito sobre a atividade realizada (<i>recurso4</i>).</p>	<b>Tempo</b>  5’  5’  15’  5’  15’  10’  5’
<b>Recursos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Quadro Interativo</li> <li>✓ Computador e recursos multimédia</li> </ul>	

- ✓ Apresentação PPT *Body Parts*
- ✓ Flashcards *Body Idioms*
- ✓ Ficha de trabalho
- ✓ Inquérito sobre as atividades implementadas.

### Observações

Na aula seguinte, serão apresentados os trabalhos de casa.

### Anexo 1.1. – Imagens sobre Body Idioms



## Anexo 1.2. – Ficha de Trabalho “Body Idioms”



universidade  
de aveiro

PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS

BODY IDIOMS – CLIL ACTIVITY

1. Match the idioms with its meaning.



To get cold feet.

To be nervous or  
anxious.

Good luck!



The apple of my eye.



Cat got your tongue.

Someone's favourite  
person or thing.

Having nothing to  
say.



It cost an arm and a leg.



To be all ears.

I'm listening.

To be very expensive.



Break a leg.



2. Try to find out another Body Idiom. Write it, draw it and try to explain its meaning.

(Tenta encontrar outra expressão idiomática sobre o corpo. Escreve-a, ilustra-a e tenta explicar o seu significado. Podes explicar em Português.)

Idiom:

---



---

Meaning:

---



---



---

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



## Anexo 2.- Plano de aula da segunda sessão do projeto “Our Body: In and Out”

Sessão II 17-11-2017
<i>The Digestive System</i>
<b>Objetivos</b>  <b><u>Metas Curriculares:</u></b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar partes do corpo humano em língua inglesa (ID3.1)</li><li>• Conhecer e identificar vocabulário relativo ao tema em estudo (<i>mouth; salivary glands; pharynx; esophagus; stomach; liver; pancreas; small intestine; large intestine; rectum; anus</i>) (LG4)</li><li>• Entender instruções dadas para completar pequenas tarefas (L4.6)</li><li>• Exprimir-se de forma adequada em contextos simples (SI3.7)</li><li>• Interagir com o professor e os colegas em situações comunicativas simples, previamente preparadas (SI3.8)</li><li>• Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua (SP3.9)</li><li>• Compreender palavras e frases simples (R3.10)</li><li>• Utilizar, com ajuda, palavras conhecidas (W3.11)</li><li>• Produzir, com ajuda, frases simples (W3.11)</li></ul> <b><u>Objetivos específicos:</u></b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Consolidar vocabulário aprendido acerca das partes do corpo;</li><li>• Conhecer a função digestiva;</li><li>• Identificar órgãos do aparelho digestivo e localizá-los em representações do corpo humano;</li><li>• Expressar –se oralmente e interpretar factos sobre a função digestiva;</li><li>• Interagir oralmente com os colegas, obtendo e fornecendo informações;</li><li>• Compreender e interpretar instruções em língua inglesa;</li><li>• Expressar preferências e justificá-las;</li><li>• Cooperar com os colegas na concretização das tarefas propostas;</li><li>• Tomar decisões e concordar com escolhas diferentes;</li></ul>

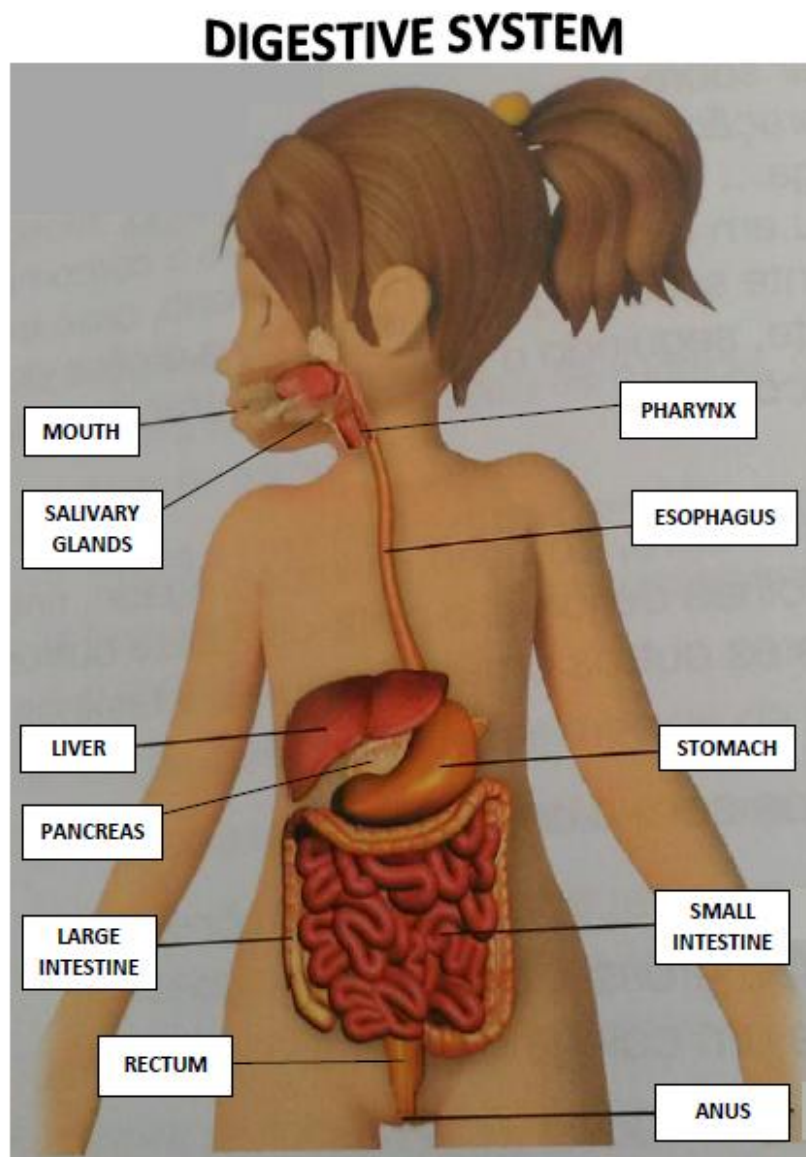
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar), assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação;</li> <li>• Desenvolver a literacia científica através da língua inglesa, nomeadamente nas atividades relacionadas com o Aparelho Digestivo;</li> <li>• Promover a interdisciplinaridade entre a língua inglesa e as áreas curriculares do 1º CEB.</li> </ul>	
<b>Conteúdos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saudações (revisão em contexto)</li> <li>• Partes exteriores do corpo (revisão)</li> <li>• Órgãos do Aparelho Digestivo</li> </ul>	
<b>Descrição pormenorizada</b> <p>✓ Início da aula com abertura da lição no quadro (rotina instituída pelo professor de inglês da turma);</p> <p>✓ Canção de boas vindas “<i>Hello Song</i>” (rotina instituída pela professora estagiária, para relembrar vocabulário relativo às saudações);</p> <p>✓ Seguidamente, chamar-se-á a atenção dos alunos para as instruções afixadas no quadro (<i>recurso 1</i>) para que os alunos as reconheçam e apliquem durante a aula sem necessidade de recorrer à língua materna e proceder-se-á à recolha e explicitação dos Body Idioms que os alunos levaram para pesquisar em casa.</p> <p>✓ De seguida, será apresentado o tema a tratar na aula, indicando aos alunos que irão conhecer como funciona o corpo por dentro, especificamente o Aparelho Digestivo e os seus constituintes.</p> <p>✓ Auscultação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre este tema (professora questionará sabem o que é a digestão, onde e quando começa, que órgãos os alunos consideram fazerem parte deste processo, ...)</p> <p>✓ Visualização de um pequeno vídeo sobre o Aparelho Digestivo (disponível em <a href="http://KidsHealth.org/en/kids/dsmovie.html">KidsHealth.org/en/kids/dsmovie.html</a>), seguido da exploração de um cartaz alusivo à temática, para reforço dos órgãos que compõem o sistema digestivo (<i>mouth; salivary glands; pharynx; esophagus; stomach; liver; pancreas; small intestine; large intestine; rectum; anus</i>) e descrição geral do processo digestivo (<i>recurso2</i>).</p> <p>✓ Realização de uma atividade de aplicação de vocabulário: os alunos terão que legendar os órgãos do sistema digestivo, colorindo cada um na cor indicada (<i>recurso3</i>).</p> <p>✓ Verificação do exercício em grande grupo e colagem do sistema digestivo no caderno, para reforço do vocabulário (<i>recurso4</i>).</p> <p>✓ Avaliação das atividades de aula.</p> <p>✓ Escrita do sumário e Goodbye Song.</p>	<b>Tempo</b> <p>5’</p> <p>5’</p> <p>5’</p> <p>5’</p> <p>20’</p> <p>10’</p> <p>5’</p> <p>5’</p>

**Recursos:**

- ✓ Cartaz "Digestive System"
- ✓ Quadro Interativo
- ✓ Computador e recursos multimédia
- ✓ Ficha de aplicação de conteúdos
- ✓ Folha síntese do vocabulário trabalhado
- ✓ Flashcards *Class verbs*

**Observações**

A atividade de escrita poderá ser recolhida e corrigida posteriormente, caso o tempo escasseie.

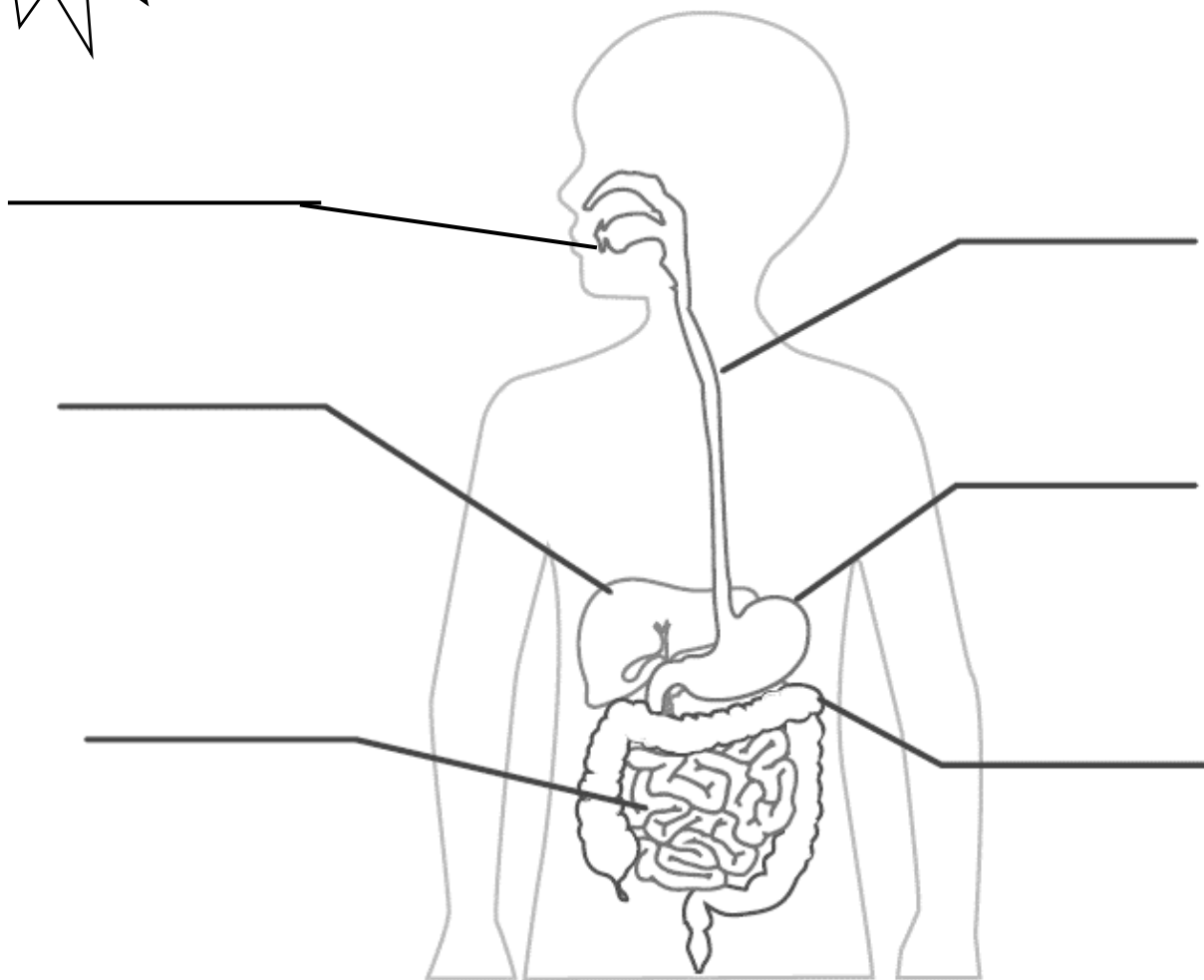
**Anexo 2.1. – Cartaz *Digestive System***

*English Worksheet*  
*Digestive System*

1. Name the organs that help in digestion.

**WORD  
BANK**

LIVER	MOUTH	ESOPHAGUS
STOMACH	SMALL INTESTINE	
	LARGE INTESTINE	



2. Colour the organs.

- Colour the mouth pink.
- Colour the esophagus and the stomach red.
- Colour the liver orange.
- Colour the small intestine yellow.
- Colour the large intestine brown.

Teacher Juliana Silva

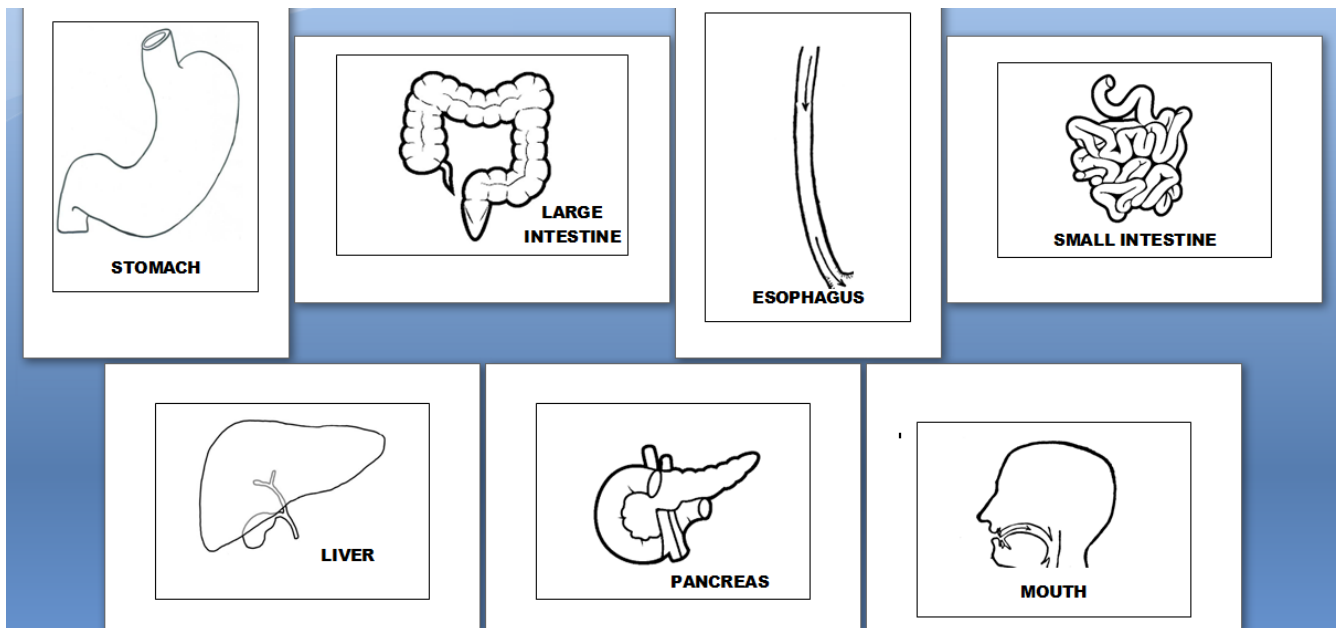


### Anexo 3. - Plano de aula da terceira sessão do projeto “Our Body: In and Out”

Sessão III 24-11-2017
<i>What do the organs do?</i>
<b>Objetivos</b>  <b><u>Metas Curriculares:</u></b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar partes do corpo humano em língua inglesa (ID3.1)</li><li>• Conhecer e identificar vocabulário relativo ao tema em estudo (mouth; salivary glands; pharynx; esophagus; stomach; liver; pancreas; small intestine; large intestine; rectum; anus) (LG4)</li><li>• Entender instruções dadas para completar pequenas tarefas (L4.6)</li><li>• Exprimir-se de forma adequada em contextos simples (SI3.7);</li><li>• Interagir com o professor e os colegas em situações comunicativas simples, previamente preparadas (SI3.8)</li><li>• Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua (SP3.9)</li><li>• Compreender palavras e frases simples (R3.10)</li><li>• Utilizar, com ajuda, palavras conhecidas (W3.11)</li><li>• Produzir, com ajuda, frases simples (W3.11)</li></ul> <b><u>Objetivos específicos:</u></b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Consolidar vocabulário aprendido acerca dos órgãos que constituem o Aparelho Digestivo;</li><li>• Conhecer a função associada a cada órgão do Aparelho Digestivo (<i>chewing; swallowing; squeezing; mixing; absorbing; excreting</i>)</li><li>• Representar órgãos do Aparelho Digestivo em suportes visuais diferenciados, através de materiais do quotidiano;</li><li>• Expressar-se criativamente através de atividades de expressão plástica;</li><li>• Expressar –se oralmente e interpretar factos sobre a função digestiva;</li><li>• Interagir oralmente com os colegas, obtendo e fornecendo informações;</li><li>• Compreender e interpretar instruções em língua inglesa;</li><li>• Cooperar com os colegas na concretização das tarefas propostas;</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a literacia científica, sensorial e visual através da língua inglesa, nomeadamente nas atividades relacionadas com o Aparelho Digestivo e sua representação;</li> <li>• Promover a interdisciplinaridade entre a língua inglesa e as áreas curriculares do 1º CEB.</li> </ul>	
<b>Conteúdos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Órgãos do Sistema Digestivo e suas funções</li> </ul>	
<b>Descrição pormenorizada</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Início da aula com abertura da lição no quadro (rotina instituída pelo professor de inglês da turma);</li> <li>✓ Canção de boas vindas “Hello Song” (rotina instituída pela professora estagiária, para relembrar vocabulário relativo às saudações);</li> <li>✓ Afixação do cartaz usado na aula precedente para revisão dos órgãos que compõem o Aparelho Digestivo (<i>recurso 1</i>).</li> <li>✓ Simulação, com a turma, do início da função digestiva: os alunos imaginam colocar uma bolacha na boca e têm que descrever o que vai acontecendo com o alimento. À medida que eles forem mencionando os passos da digestão, afixar-se-á flashcards relativos a cada órgão do sistema digestivo (<i>recurso 2</i>). Os alunos terão que referir qual o nome do órgão e escolher uma palavra que sintetize a sua função (chewing, swallowing, digesting – squeezing and mashing – absorbing and excreting). Para explicitação do significado de cada palavra, recorrer-se-á à Língua Materna quando necessário.</li> <li>✓ Quando todas as funções dos órgãos do Sistema Digestivo forem vistas, os alunos realizarão uma atividade de consolidação e aplicação dos conteúdos trabalhados (<i>recurso 3</i>).</li> <li>✓ Finalmente, distribuir-se-á por cada aluno uma representação do tronco humano para que nele sejam representados os órgãos que compõem o Sistema Digestivo, recorrendo a materiais do quotidiano. Dada a sua complexidade, esta atividade estender-se-á até à aula seguinte.</li> <li>✓ Escrita do sumário.</li> </ul>	<b>Tempo</b>  5’  5’  10’  20’  5’  15’ (+ 60’ na aula posterior)
<b>Recursos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cartaz “Digestive System”</li> <li>✓ Quadro Interativo</li> <li>✓ Computador e recursos multimédia</li> <li>✓ Flashcards Órgãos do Sistema Digestivo</li> <li>✓ Ficha de trabalho individual, para colar no caderno</li> <li>✓ Modelo para a atividade de expressão plástica</li> </ul>	
<b>Observações</b> A escrita do sumário poderá ser efetuada na aula seguinte, de acordo com o ritmo de trabalho dos alunos.	

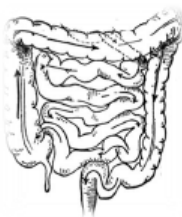
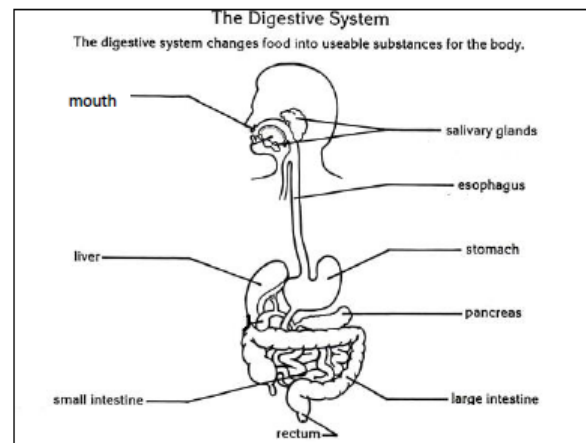
### 3.1. – Flashcards Órgãos do Sistema Digestivo



### 3.2. – Ficha de consolidação sobre o Sistema Digestivo

Look at the picture and complete the sentences.

1. The \_\_\_\_\_ takes food into your body.
2. \_\_\_\_\_ produce enzymes that help chewing food.
3. In the \_\_\_\_\_ nutrients pass to the blood.
4. Strong muscles and gastric juices in the \_\_\_\_\_ smash and squeeze the food.
5. The \_\_\_\_\_ makes bile.
6. Insulin and digestive juices are produced in the \_\_\_\_\_
7. The \_\_\_\_\_ takes food from the mouth until the stomach.
8. Water and salt are removed from waste in the \_\_\_\_\_
9. Solid waste is stored in the \_\_\_\_\_ until it exits the body.



How long are an adult's large and small intestine?  
Try to find out!

Large Intestine: \_\_\_\_\_  
Small Intestine: \_\_\_\_\_



**RESEARCH**

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

Date: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Teacher: \_\_\_\_\_

#### Anexo 4. - Plano de aula da quarta sessão do projeto “Our Body: In and Out”

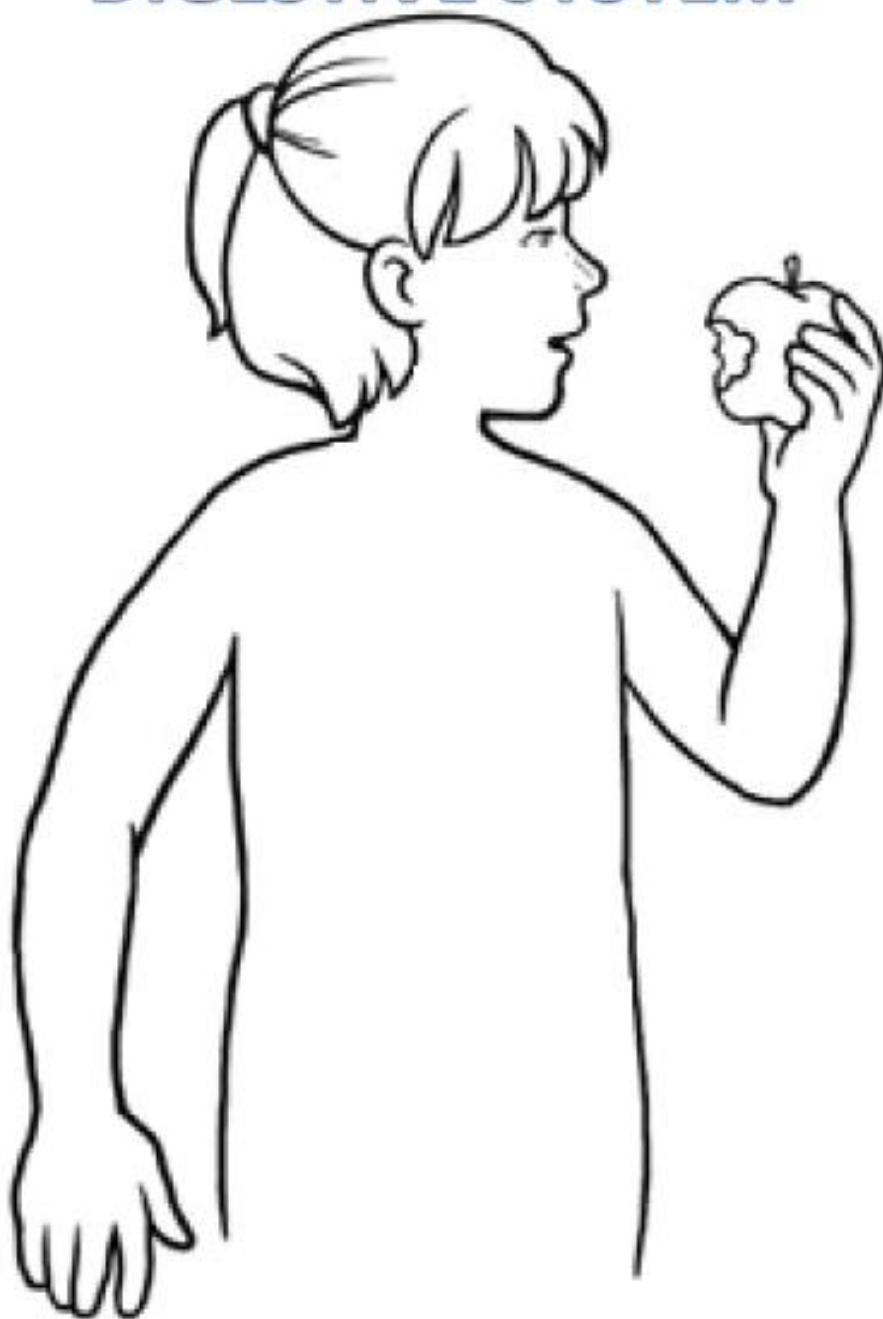
Sessão IV 28-11-2017
<i>What do the organs do?</i>
<b>Objetivos</b> <b><u>Metas Curriculares:</u></b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar partes do corpo humano em língua inglesa (ID3.1)</li><li>• Aplicar vocabulário relativo ao tema em estudo (mouth; salivary glands; pharynx; esophagus; stomach; liver; pancreas; small intestine; large intestine; rectum; anus) (LG4)</li><li>• Entender instruções dadas para completar pequenas tarefas (L4.6)</li><li>• Exprimir-se de forma adequada em contextos simples (SI3.7);</li><li>• Interagir com o professor e os colegas em situações comunicativas simples, previamente preparadas (SI3.8)</li><li>• Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua (SP3.9)</li><li>• Compreender palavras e frases simples (R3.10)</li><li>• Utilizar, com ajuda, palavras conhecidas (W3.11)</li><li>• Produzir, com ajuda, frases simples (W3.11)</li></ul> <b><u>Objetivos específicos:</u></b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Consolidar vocabulário aprendido acerca dos órgãos que constituem o Aparelho Digestivo;</li><li>• Reconhecer o seu corpo e explorar a representação da figura humana;</li><li>• Representar órgãos do Aparelho Digestivo em suportes visuais diferenciados, através de materiais do quotidiano;</li><li>• Expressar-se criativamente através de atividades de expressão plástica;</li><li>• Interagir oralmente com os colegas, obtendo e fornecendo informações;</li><li>• Compreender e interpretar instruções em língua inglesa;</li><li>• Cooperar com os colegas na concretização das tarefas propostas;</li><li>• Desenvolver a literacia científica, sensorial e visual através da língua inglesa, nomeadamente nas atividades relacionadas com o Aparelho Digestivo e sua</li></ul>



representação;  <ul style="list-style-type: none"> <li>Promover a interdisciplinaridade entre a língua inglesa e as áreas curriculares do 1º CEB.</li> </ul>	
<b>Conteúdos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Órgãos do Sistema Digestivo e suas funções</li> </ul>	
<b>Descrição pormenorizada</b> ✓ Início da aula com abertura da lição no quadro (rotina instituída pelo professor de inglês da turma); ✓ Canção de boas vindas <i>“Hello Song”</i> (rotina instituída pela professora estagiária, para relembrar vocabulário relativo às saudações); ✓ A aula terá como única atividade a conclusão dos trabalhos de representação do Sistema Digestivo e a avaliação das atividades desenvolvidas, mediante a resposta ao inquérito da atividade ( <i>recurso1</i> ); ✓ Escrita do sumário.	<b>Tempo</b>  5’ 5’  40’  10’
<b>Recursos:</b> ✓ Materiais diversos trazidos pelos alunos ✓ Inquérito por questionário	
<b>Observações:</b> Dada a necessidade da realização da ficha de avaliação de inglês, foi acordado entre o professor cooperante e a professora em formação dar continuidade a esta atividade fora do horário da aula.	

4.1. - Cartaz para elaboração do Sistema Digestivo

## DIGESTIVE SYSTEM



## Anexo 5. – Plano de aula da quinta sessão do projeto “Our Body: In and Out”

Sessão IV 05-12-2017
<i>Stem and Leaf Diagram</i>
<b>Objetivos</b>  <b><u>Metas Curriculares:</u></b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer e identificar vocabulário relativo ao tema em estudo (<i>stem; leaf; diagram; data; minimum value; maximum value; range</i>) (LG4)</li><li>• Entender instruções dadas para completar pequenas tarefas (L4.6)</li><li>• Expressar-se de forma adequada em contextos simples (SI3.7)</li><li>• Interagir com o professor e os colegas em situações comunicativas simples, previamente preparadas (SI3.8)</li><li>• Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua (SP3.9)</li><li>• Compreender palavras e frases simples (R3.10)</li><li>• Utilizar, com ajuda, palavras conhecidas (W3.11)</li><li>• Produzir, com ajuda, frases simples (W3.11)</li></ul> <b><u>Objetivos específicos:</u></b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Compreender o que é um diagrama de caule e folhas e quais os seus constituintes;</li><li>• Representar conjuntos de dados expressos na forma de números inteiros não negativos em diagramas de caule e folhas;</li><li>• Expressar-se oralmente e interpretar dados expressos num diagrama de caule e folhas;</li><li>• Identificar o «máximo» e o «mínimo» de um conjunto de dados numéricos respetivamente como o maior e o menor valor desses dados e a «amplitude» como a diferença entre o máximo e o mínimo;</li><li>• Resolver problemas envolvendo a análise de dados representados em diagramas, identificando extremos e amplitude;</li><li>• Interagir oralmente com os colegas, obtendo e fornecendo informações;</li><li>• Compreender e interpretar instruções em língua inglesa;</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar preferências e justificá-las;</li> <li>• Cooperar com os colegas na concretização das tarefas propostas;</li> <li>• Desenvolver a literacia matemática através da língua inglesa, nomeadamente nas atividades implementadas em aula;</li> <li>• Promover a interdisciplinaridade entre a língua inglesa e as áreas curriculares do 1º CEB.</li> </ul>	
<b>Conteúdos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagrama de caule e folhas (OTD)</li> </ul>	
<b>Descrição pormenorizada</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Início da aula com abertura da lição no quadro (rotina instituída pelo professor de inglês da turma);</li> <li>✓ Canção de boas vindas <i>"Hello Song"</i> (rotina instituída pela professora estagiária, para relembrar vocabulário relativo às saudações);</li> <li>✓ Apresentação de um Powerpoint sobre o tema a abordar na aula e sua exploração com os alunos, com enfoque nas técnicas de organização dos dados no diagrama e contagem dos valores apresentados (<i>recurso1</i>).</li> <li>✓ Após exploração do Powerpoint, os alunos realizarão atividades de concretização escrita (<i>recurso2</i>), que serão corrigidos em grande grupo.</li> <li>✓ Por fim, far-se-á a resposta ao inquérito da atividade (<i>recurso3</i>).</li> <li>✓ Para finalizar, realizar-se-á a escrita do sumário e cantar-se-á a <i>Goodbye Song</i>.</li> </ul>	<b>Tempo</b>  5'  5'  15'  15' 10' 10'
<b>Recursos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Quadro Interativo</li> <li>✓ Computador e recursos multimédia</li> <li>✓ PPT <i>Stem and Leaf Diagram</i></li> <li>✓ Fichas de trabalho</li> <li>✓ Inquérito por questionário</li> </ul>	
<b>Observações</b>	

## Anexo 5.1. – Exercícios práticos

### Stem and Leaf Diagram - Exercises

**STEM**



**LEAF**



The numbers in the  
STEM represent the  
**Tens**

The numbers in the  
LEAVES represent the  
**Ones.**

1

3

key: 1 | 3 – number 13

1. Can you read the numbers in the stem and leaf diagram?

Stem	Leaf
0	2 6 8
1	3 4 5 8
2	1 2 4
3	0 5

The numbers are:

\_\_\_\_\_

1.1. The minimum value is: \_\_\_\_\_

1.2. The maximum value is: \_\_\_\_\_

2. Can you place the data in the diagram?

**Data: 45, 46, 57, 58, 46, 57, 58, 69**

Stem	Leaf

The minimum value is: \_\_\_\_\_

The maximum value is: \_\_\_\_\_

### Read and Interpret the Data – Exercise 2

Read the given stem and leaf diagram and answer the questions.

1) A school conducted a medical camp for students. The data of the weight of the students in the 3<sup>rd</sup> grade are listed below.

Stem	Leaf
2	8 9 9
3	3 5 6 6 8 9
4	0 1 2 2



- a) How many students weight between 30 to 40 Kilos? \_\_\_\_\_
- b) What is the minimum weight among them? \_\_\_\_\_
- c) How many students were at the camp? \_\_\_\_\_

2) The average temperatures of Mexico recorded in the last twelve days are given below.

Stem	Leaf
1	7 7 8 8 9
2	2 3 3 4 6 6
3	0



- a) What was the minimum temperature? \_\_\_\_\_
- b) What was the maximum temperature? \_\_\_\_\_
- c) How many days were less than 30° C degrees? \_\_\_\_\_

## Anexo 6. – Inquérito aplicado aos alunos (sessão 1)



Hello, boys and girls!

Agora que realizaste a atividade **Body Idioms**, dá-me a tua opinião sobre ela!

Para isso, responde às questões seguintes.

Detestei	Não gostei	Indiferente	Gostei	Adorei

1. Gostaste de aprender expressões idiomáticas em inglês?

2. Tiveste dificuldade em perceber o vocabulário da atividade?

3. A atividade ajudou-te a aprender palavras novas em língua inglesa?

4. Recordaste matérias de outras disciplinas?

(Se respondeste sim, indica:)

4.1. Qual/quais?

Língua Portuguesa ☐

Estudo do Meio ☐

Matemática ☐

Outra: \_\_\_\_\_

4.2. O que recordaste?

5. Aprendeste alguma coisa nova sobre partes do corpo e expressões populares?

5.1. Se sim, o que aprendeste?

6. O assunto da aula fez-te aumentar o interesse pelas matérias de Estudo do Meio e Língua Portuguesa?

Muito ☐

Algum ☐

Pouco ☐

Nenhum ☐

7. Houve alguma parte de que gostaste mais? O quê?

9. Do que não gostaste? Porquê?

Thanks a lot!  
**YOU ROCK!**



## Anexo 7. - Questionário aplicado aos alunos (sessão 4)



Hello, boys and girls!

Agora que realizaste as atividades sobre o **Digestive System**, dá-me a tua opinião sobre elas!

Para isso, responde às questões seguintes.

 Detestei	 Não gostei	 Indiferente	 Gostei	 Adorei
---	--	--	---	---

1. Gostaste de aprender o sistema digestivo em inglês?

2. Tiveste dificuldade em perceber o vocabulário da atividade?

3. A atividade ajudou-te a aprender palavras novas em língua inglesa?

4. Recordaste matérias de outras disciplinas?

(Se respondeste sim, indica:)

4.1. Qual/quais?

Língua Portuguesa ☐ Estudo do Meio ☐ Matemática ☐

4.2. O que recordaste?

Muitas ☐

Algumas ☐

Poucas ☐

Nenhumas ☐

Sim ☐

Não ☐

Não sei ☐

Sim ☐

Não ☐

Não sei ☐

Outra: \_\_\_\_\_

5. Aprendeste alguma coisa nova sobre o sistema digestivo?

5.1. Se sim, o que aprendeste?

Sim ☐

Não ☐

6. O assunto da aula fez-te aumentar o interesse pelas matérias de Estudo do Meio?

Muito ☐

Algum ☐

Pouco ☐

Nenhum ☐

7. Houve alguma parte de que gostaste mais? O quê?

9. Do que não gostaste? Porquê?

Thanks a lot!  
**YOU ROCK!**










## Anexo 8. – Questionário aplicado aos alunos (sessão 5)



Hello, boys and girls!

Agora que realizaste as atividades sobre o **Stem and leaf diagram (OTD)** dá-me a tua opinião sobre elas!

Para isso, responde às questões seguintes.

 Detestei	 Não gostei	 Indiferente	 Gostei	 Adorei

1. Gostaste de aprender como se elabora o diagrama de caule e folhas em inglês?

2. Tiveste dificuldade em perceber o vocabulário da atividade?

Muitas ☐

Algumas ☐

Poucas ☐

Nenhumas ☐

3. A atividade ajudou-te a aprender palavras novas em língua inglesa?

Sim ☐

Não ☐

Não sei ☐

4. Recordaste matérias de outras disciplinas?

Sim ☐

Não ☐

Não sei ☐

(Se respondeste sim, indica:)

4.1. Qual/quais?

Língua Portuguesa ☐

Estudo do Meio ☐

Matemática ☐

Outra: \_\_\_\_\_

4.2. O que recordaste?

5. Aprendeste alguma coisa nova sobre a organização e tratamento de dados?

Sim

Não

5.1. Se sim, o que aprendeste?

☐

☐

6. O assunto da aula fez-te aumentar o interesse pelas matérias de Matemática?

Muito ☐

Algum ☐

Pouco ☐

Nenhum ☐

7. Houve alguma parte de que gostaste mais? O quê?

9. Do que não gostaste? Porquê?

Thanks a lot!  
YOU ROCK!



## **Anexo 9 .– Guião do *Focus Group***

### **Focus Group – questões**

- Têm gostado das atividades que temos realizado na aula de inglês?
- Quem se lembra de qual foi a 1ª atividade? (ouvir respostas e mostrar imagem alusiva à aula)
  - Aprendemos sobre o quê?
  - Acharam mais divertido aprender sobre estudo meio em inglês ou preferem quando é só em português? Porquê?

### **“É a matemática do inglês.”**

- Recordam-se da aula em que um dos vossos colegas disse isto? Em que aula foi? O que fizemos? O que aprendemos em inglês? (mostrar gráfico elaborado na aula)
- Por que é que disseram que era a matemática do inglês? Então, afinal, podemos aprender matemática e inglês ao mesmo tempo?
- E será que só podemos aprender Mat e EM?
- Houve uma aula em que um colega vosso disse que o que tinha gostado mais foi a imagem do gato a comer a língua. (mostrar flashcards)
  - De que falamos nessa aula? O que aprendemos sobre EM e LP (tentar que cheguem à aula dos Body Idioms)

### Quanto aos recursos /atividades:

- Os materiais que a professora usou foram do vosso agrado?
- Que outro tipo de materiais acham que poderíamos utilizar?
- E as atividades? Fizemos trabalho individual, fizeram pesquisas em casa, o gráfico fizemos em conjunto na aula, ... que outras atividades acham que poderíamos fazer?
- E temas? O que gostariam de aprender noutra língua?

- Acham que o que fizemos é importante para vocês saberem mais LP, EM e Mat? Porquê?
- Não ficam confusos a aprender matéria em inglês?
- Será que há vantagens de aprender noutra língua? Quais? E desvantagens, há? Quais?
- Com que outras línguas gostariam de contactar nas aulas? O que gostariam de aprender nessas línguas?

## **Anexo 10. – Guião da entrevista à professora titular de turma**

### **Questões:**

- Conhece a abordagem Clil? Sabe o que é?
- Durante este projeto, o que fiz foi lecionar os conteúdos de algumas áreas curriculares disciplinares (neste caso, Matemática e Estudo do Meio) em Inglês. Concorda com esta forma de ensinar? Considera que há vantagens? Desvantagens? Qual a sua opinião?
- Quanto a constrangimentos decorrentes desta abordagem? Consegue identificar alguns?
- A professora refere vantagens neste tipo de experiências. Defende uma base mais esporádica (a tal experiência) ou uma base regular deste tipo de interação?
- Como é que a professora vê o Inglês no 1º CEB?
- E os professores titulares introduzirem a sua matéria em Inglês? Acha que estão preparados para isso?

