

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Ana Rita Nunes Correia

A implementação do ensino do inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico: uma investigação sobre a prática no 3.º ano de escolaridade



Viseu, junho de 2017

Ana Rita Nunes Correia

A implementação do ensino do inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico: uma investigação sobre a prática no 3.º ano de escolaridade

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Susana Fidalgo e coorientação da Professora Doutora Ana Maria Costa Lopes

Viseu, junho de 2017



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Ana Rita Nunes Correia, n.º 9800 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara, sob compromisso de honra, que o relatório final de estágio é inédito e foi especialmente concebido para o efeito.

_____, _____ de _____ de 20____

A aluna, _____

“O inglês é uma epidemia que contamina 750 milhões de pessoas no planeta. Essa língua sem fronteiras está na metade dos 10.000 jornais do mundo, em mais de 80% dos trabalhos científicos e nos jargões de inúmeras profissões, como a informática, a economia e a publicidade”

Paiva (2005, p. 10)

AGRADECIMENTOS

No decorrer da preparação do presente Relatório Final de Estágio muitas foram as pessoas que me apoiaram, incentivaram e contribuíram para a sua realização, às quais não posso deixar de mostrar o meu reconhecimento.

Primeiramente, agradeço às minhas orientadoras, a Professora Doutora Susana Fidalgo e a Professora Doutora Ana Maria Costa, por todo o apoio, compreensão, exigência, disponibilidade e dedicação ao longo de todo o percurso. Porque todos os seus ensinamentos contribuíram decisivamente para o meu desenvolvimento a nível científico, profissional e pessoal não posso deixar de exprimir o quanto lhes estou grata.

O meu apreço vai também para os meus supervisores de estágio Professores Doutores Isabel Aires de Matos, Maria Figueiredo, Anabela Novais e João Rocha, pelos ensinamentos e ajuda que me deram para evoluir como futura profissional.

De uma forma especial e carinhosa, agradeço à minha família, mãe e pai, irmã e irmão, cunhado e cunhada por todo o apoio incondicional e paciência durante esta fase tão importante da minha vida.

Às minhas colegas e companheiras do grupo de estágio, Andreia Canteiro e Rosângela Alves, pela parceria, apoio, companheirismo, ajuda e desabafo, mas sobretudo pela amizade. A elas o meu muito obrigada por terem estado a meu lado nos momentos menos fáceis, sempre prontas a colocar-me um sorriso na cara.

Last but not least, quero expressar o meu profundo reconhecimento às minhas amigas, pelo carinho, amizade, dedicação, apoio e palavras de força que só os verdadeiros amigos conseguem, nomeadamente, à Cláudia Pais, Stephanie Rebelo, Ana Monteiro, Jenifer Cantuária, Maria João Ferreira, Rita Almeida, Marta Carvalho, Analissa Maia, Diana Soares e Catarina Henriques.

A todos vós o meu mais sincero obrigada!

RESUMO

O presente estudo tem como principal finalidade a investigação do ensino precoce do inglês, nomeadamente a prática no 3.º ano de escolaridade. Nesse sentido, foi feito um estudo exploratório, enquadrado num paradigma qualitativo, tendo sido realizadas observações de aulas de Inglês lecionadas numa turma pertencente a um Agrupamento de Escolas de Viseu.

O trabalho divide-se em duas partes distintas: as referências às práticas em contexto de estágio e a investigação científica.

Primeiramente, será feita uma apreciação das práticas em contexto de estágio, referentes à educação pré-escolar e ao ensino do 1.º CEB, contendo uma caracterização de cada ambiente educativo e uma análise reflexiva sobre o que lá ocorreu.

A investigação baseou-se na pesquisa documental e recorreu à observação naturalista e sistemática, a notas de campo e a um diário de bordo. Uma vez concluídas as observações, foi feita uma análise comparativa dos diversos aspetos observados no decorrer das aulas, mais especificamente das principais estratégias e metodologias de ensino utilizadas quanto ao Ensino do inglês como língua estrangeira a crianças desta faixa etária.

Palavras-chave: Ensino precoce do inglês, investigação sobre a prática, estratégias e metodologias de ensino.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to investigate the teaching of English to young learners, namely its practice with 3rd grade classes. In this sense, an exploratory study was developed, complying to a qualitative paradigm, involving the observation of lessons in one of the classes in *Agrupamento de Escolas Grão Vasco, Viseu*.

The study is divided into two distinct parts: references to the practices in a training environment and scientific research.

Firstly, an appreciation of practices in the context of traineeship will be undertaken, pertaining to preschool education and to teaching the 1st cycle classes, comprising a characterisation of each educational environment and a reflective analysis of what occurred.

The investigation was based on documental research and relied on naturalistic and systematic observation, field notes and a “log”. Once the observations were completed, a comparative analysis was made of the different aspects observed during the lessons, specifically the main teaching strategies and methodologies used to teach English as a foreign language to children of this age group.

Keywords: Teaching English to young learners, investigation on practices, teaching strategies and methodologies

ÍNDICE

Introdução	1
Parte I – Apreciação crítica das práticas em contexto	3
Nota introdutória.....	4
1. Contextualização e análise das práticas desenvolvidas em termos de Educação Pré-Escolar	5
1.1. Caracterização do contexto da Prática de Ensino Supervisionada II	5
1.2. Análise reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada II	7
2. Contextualização e análise das práticas desenvolvidas em termos do 1.º Ciclo do Ensino Básico	13
2.1. Caracterização do contexto da Prática de Ensino Supervisionada III.....	13
2.2. Análise reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada III	16
3. Análise das competências e conhecimentos profissionais adquiridos.....	20
Parte II- Investigação científica	22
Nota introdutória.....	23
1. Enquadramento Teórico	25
1.1. Aquisição e desenvolvimento da linguagem.....	25
1.1.1. O lúdico como estratégia facilitadora da aquisição e desenvolvimento da linguagem.....	28
1.2. Ensino/aprendizagem do inglês como língua estrangeira ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico	30
1.2.1. O contexto português por contraste com o contexto europeu.....	34
1.2.2. Perfil e qualificações do professor de inglês	36
1.2.3. Motivação dos alunos para a aprendizagem/aquisição do inglês	38
1.2.4. Metodologias de ensino ao nível do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico...41	
1.2.4.1. <i>Content and Language Integrated Learning- CLIL</i>	41
1.2.4.2. <i>Task-Based Learning- TBL</i>	48

1.2.4.3. <i>Total Physical Response</i> - TPR	52
2. Investigação empírica.....	55
2.1. Metodologia.....	55
2.1.1. Definição do problema e objetivos	55
2.1.2. Tipo de investigação	56
2.1.3. Técnicas e instrumentos de pesquisa	57
2.1.4. Amostra e justificação da escolha	59
2.2. Apresentação dos dados.....	59
2.2.1. Primeira sessão	60
2.2.2. Segunda sessão	61
2.2.3. Terceira sessão	61
2.2.4. Quarta sessão	62
2.2.5. Quinta sessão.....	63
2.2.6. Sexta sessão	64
2.2.7. Sétima sessão	64
2.2.8. Oitava sessão.....	66
2.2.9. Nona sessão.....	67
2.2.10. Décima sessão	68
2.2.11. Décima primeira sessão.....	69
2.2.12. Décima segunda sessão.....	71
2.2.13. Décima terceira sessão.....	72
2.3. Análise e discussão dos dados	73
Conclusão geral	79
Referências bibliográficas	84
Anexos	91

Índice de tabelas

Tabela 1- Pré-Escolar: distribuição das crianças por idade e sexo.....	6
Tabela 2- 1.º CEB: distribuição dos alunos por idade e sexo	14
Tabela 3- Diferentes cenários de CLIL na Europa.....	45
Tabela 4- Desafios relatados por professores com pouca experiência em CLIL.....	47
Tabela 5- Desafios relatados por professores experientes em CLIL.....	47
Tabela 6- Observação da Aula 1	60
Tabela 7- Observação da Aula 2	61
Tabela 8- Observação da Aula 3.....	61
Tabela 9- Observação da Aula 4.....	62
Tabela 10- Observação da Aula 5.....	63
Tabela 11- Observação da Aula 6.....	64
Tabela 12- Observação da Aula 7	64
Tabela 13- Observação da Aula 8.....	66
Tabela 14- Observação da Aula 9.....	67
Tabela 15- Observação da Aula 10.....	68
Tabela 16- Observação da Aula 11	69
Tabela 17- Observação da Aula 12.....	71
Tabela 18- Observação da Aula 13.....	72

TABELA DE SIGLAS

PES- Prática de Ensino Supervisionada

ESEV- Escola Superior de Educação de Viseu

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

EPE- Educação Pré-Escolar

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família

ME- Ministério da Educação

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

ATL- Atividades de Tempos Livres

IECL- Inquérito Europeu sobre Competências Linguísticas

CPH- *Critical Period Hypothesis*

LE- Língua Estrangeira

CLIL- *Content and Language Integrated Learning*

TBL- *Task Based Learning*

TPR- *Total Physical Response*

PE- *Physical Education*

INTRODUÇÃO

A elaboração do presente relatório surge no contexto do último estágio prático do curso, ou seja, integrado na unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada III, por forma a habilitar profissionais para a docência.

O Relatório Final agora redigido constitui assim um culminar de todo o percurso feito no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, enquadrando, como súmula, as aprendizagens e reflexões suscitadas quer no âmbito das UCs que compõem o plano de estudos, quer no decurso da pesquisa e redação do presente estudo.

Assim, tendo em conta a importância cada vez mais crescente do ensino de uma língua estrangeira durante os primeiros anos de escolaridade, pretendemos, neste trabalho, analisar a problemática da implementação do Ensino do inglês ao nível do 1.º ciclo do ensino básico, particularmente o 3.º ano de escolaridade.

A aprendizagem de uma língua estrangeira em tenra idade tem como propósito promover a exposição da criança a uma língua e cultura diferentes da sua, no sentido de dar resposta às necessidades de uma sociedade onde o plurilinguismo tenderá a constituir cada vez mais a regra e não a exceção, bem como ainda de preparar as crianças, vindouros cidadãos, a conviver de forma natural e harmoniosa com a diferença contribuindo para uma sociedade mais rica, mais plural.

São vários os fatores que tornam aconselhável o estudo precoce de uma língua, como explica, entre outros teorizadores, Gesell (citado por Doye & Hurrell, 1997).

Segundo Gesell, as crianças são muito recetivas e muito motivadas para a aprendizagem de uma língua estrangeira desde muito cedo. Desde que num contexto lúdico, a criança é capaz de facilmente entender e trocar mensagens, verbais sobretudo, noutras línguas além da língua materna. Na verdade, através da motivação apropriada e utilizando as estratégias adequadas, a criança pode aprender uma segunda língua e até uma terceira de maneira mais simples do que o adulto.

Devido à mudança de paradigmas de desenho e desenvolvimento curricular, torna-se cada vez mais difícil encontrar soluções para motivar e promover a participação, de forma contínua e espontânea, de todos os alunos. Deste modo, para ensinar uma língua estrangeira, o professor tem de estar em constante atualização e ser proactivo, no sentido de se munir do maior número de recursos facilitadores da aprendizagem. Neste âmbito, as novas tecnologias podem ser de grande utilidade,

sendo, é claro, necessário adaptar os recursos e meios tecnológicos ao contexto da sala de aula de maneira a motivar os alunos para a aprendizagem de línguas.

A revisão da literatura indica que não basta saber ensinar as áreas lexicais, funcionais e gramaticais da língua; importa que as aprendizagens a realizar estejam adequadamente contextualizadas. Para além da utilidade da língua no quotidiano das sociedades ocidentais, os alunos precisam de conhecer o âmago da língua que estão a aprender, as suas várias facetas, algumas variedades, funções para que é usada, etc.. Não basta seguir o manual adotado pela escola; é necessário e fundamental pesquisar/recolher outros materiais e implementar estratégias adequadas que viabilizem a consecução dos objetivos pretendidos.

Pretendemos ainda, neste estudo, refletir sobre o modo como o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras tem ocorrido nos últimos tempos no que diz respeito ao 1.º CEB. Verificámos que, com o passar dos tempos tem sido cada vez mais comum o afastamento da bíblia escolar que é o manual, sendo habitual o docente recorrer a outros materiais como complemento deste. O recurso à passagem de pequenos vídeos, o visionamento de um filme na íntegra ou a audição de uma música são enriquecedores, na medida em que os alunos podem ver a atualização da língua, a forma como se processa o seu uso. A este fator acresce a vantagem de os discentes poderem, através das expressões, dos gestos, da entoação, das expressões faciais, compreender mais facilmente os/as conteúdos/mensagens que lhes são propostas.

Referindo-nos agora em concreto à estrutura do relatório, lembramos que nos ocuparemos da análise da forma como decorre o ensino precoce do inglês, nomeadamente a prática pedagógica no 3.º ano de escolaridade. O estudo encontra-se dividido em duas partes: a descrição das práticas em contexto de estágio e a análise e problematização subsequente, por um lado, constituem uma das partes, sendo que a outra diz respeito a um conjunto de estudos teóricos do âmbito da aquisição/desenvolvimento da linguagem, bem como da didática/ensino da língua.

O fecho deste relatório de estágio é feito com uma conclusão geral, em que são definidas todas as aprendizagens conseguidas ao longo de toda a formação.

PARTE I – APRECIÇÃO CRÍTICA DAS PRÁTICAS EM CONTEXTO

Nota Introdutória

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico existem unidades curriculares denominadas *Prática de Ensino Supervisionada I, II e III (PES I, II, III)*. Assim sendo, a primeira parte do Relatório Final de Estágio tem como propósito a reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido em ambos os níveis de ensino (Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico) no contexto dessas mesmas unidades curriculares, nomeadamente na *PES II* e *PES III*, tendo em vista o seu contributo em termos profissionais.

Nesta decorrência, refira-se que o percurso/estágio foi realizado tanto de forma individual como em grupo, de segunda a quarta-feira, em instituições educativas com protocolos estabelecidos com a Escola Superior de Educação de Viseu, tendo sempre o apoio de vários professores supervisores da ESEV e ainda de uma educadora/professora cooperante. Todos eles contribuíram para que o trabalho desenvolvido ao longo do estágio fosse evoluindo de forma cada vez mais positiva, através da realização de reuniões de cariz reflexivo, sempre após as intervenções práticas, onde se teciam comentários e se dava *feedback* acerca das prestações ocorridas.

Importa realçar que, para além desta ajuda, sem dúvida fundamental, foi necessário recorrer a alguns documentos orientadores, tidos em conta ao longo do contexto de estágio e também a documentos de apoio quanto à concretização de roteiros/planificações, como sejam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), os Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as brochuras das várias áreas, o Projeto Curricular de Agrupamento, o Projeto Educativo de Escola, o Projeto Curricular de Escola, o Plano de Atividades, o Plano de Turma, o Plano de Grupo, entre outros.

Tendo em conta os aspetos supramencionados, apresentamos em seguida a parte I do Relatório Final de Estágio, onde é feita uma apreciação crítica das práticas em contexto, levadas a cabo durante os segundo e terceiro semestres do 2.º Ciclo de estudos em causa e ainda uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos ao longo de todo o processo de formação.

Esta primeira parte encontra-se, pois, subdividida em três secções, sendo que a análise das práticas concretizadas na PES é feita em separado, abordando-se primeiro o contexto da Educação Pré-Escolar (PES II) e, em seguida, o do 1.º Ciclo do Ensino Básico (PES III).

1. Contextualização e análise das práticas desenvolvidas em termos de Educação Pré-Escolar

1.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o ambiente educativo pretende ser “um ambiente facilitador do desenvolvimento e de aprendizagem das crianças”, devendo “proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalham nesse contexto” (ME, 1997, p. 31), sem esquecer o âmbito familiar e as interações com os pais.

No que respeita à Prática de Ensino Supervisionada II, o estágio decorreu num jardim de infância público, pertencente a um Agrupamento de Escolas de Viseu, com o horário de funcionamento das 07h45 às 18h30.

Por norma, as crianças dirigem-se para a sala a partir das 9 horas da manhã. No entanto, como nem todos os encarregados de educação têm o mesmo horário, as crianças que chegam antes são recebidas na sala de Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), a partir das 07h45, dirigindo-se depois cada um para a sua respetiva sala, acompanhados da auxiliar. Chegada a hora do almoço, às 12h00, as crianças que almoçam no jardim de infância vão para o refeitório e, de seguida, aguardam na sala anteriormente referida (AAAF) até às 14h00; caso estejam boas condições climáticas, dirigem-se ao exterior para brincar. Terminada a hora da componente letiva diária, mais uma vez as crianças permanecem na sala de AAAF, com horário limite até às 18h30.

O edifício do jardim de infância em causa é relativamente recente e apresenta muito boas condições em termos de espaço físico, estando dividido em duas valências: a da Educação Pré-Escolar e a do 1.º Ciclo do Ensino Básico; conta ainda com um refeitório e uma cozinha devidamente equipada. A parte reservada à Educação Pré-Escolar é constituída por 4 salas (azul, verde, vermelha e amarela), três salas de AAAF, duas arrecadações destinadas a materiais escolares e uma casa de banho comum às 4 salas.

Este jardim de infância tem ainda vários lugares de recreio e um campo de futebol com espaços relvados e outros em terra. No entanto, carece de materiais lúdicos. Todos os espaços mencionados oferecem suficientes condições de segurança, nomeadamente ao nível da supervisão, permitindo assim que as crianças brinquem livremente de forma autónoma. Isto porque, como é referido nas OCEPE, “os espaços

de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997, p. 37).

No que concerne especificamente à sala onde decorreu o estágio, é ampla e bastante iluminada, sendo o mobiliário constituído por 3 mesas redondas, 26 cadeiras, uma manta, várias estantes de arrumação, quadro de giz, um computador, um lavatório, 2 sofás pequenos e um telefone. Em termos de áreas de interesse a referir, encontram-se cinco, sendo elas a casinha, a cozinha, as construções/garagem, o espaço para jogos e a biblioteca. Quanto às suas dimensões e para que se tenha uma noção aproximada do tamanho em causa, digamos que a casinha tem cerca de 2,70m x 2m, o cantinho das construções tem à volta de 2,20m x 1,30m, a biblioteca tem cerca de 2,70m x 2m e o cantinho dos jogos tem por volta de 2,50m x 2m.

No contexto da educação pré-escolar as crianças estão organizadas num grande grupo por sala, sob orientação da respetiva educadora, usufruindo todos do mesmo espaço da manta e das mesas de trabalho, sendo que ao longo do dia a estrutura da sala vai sendo alterada, em função das atividades a realizar. Como tal, cada grupo é composto por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, ou seja, há uma heterogeneidade no que respeita à idade e, conseqüentemente, ao nível de desenvolvimento dos elementos do grupo, onde todos aprendem com todos.

Referindo-nos concretamente à sala verde, o grupo era constituído por 23 crianças de nacionalidade portuguesa, das quais sete tinham 3 anos, dez situavam-se na faixa dos 4 anos e seis tinham 5 anos. Quanto ao género, o grupo incluía 11 crianças do sexo masculino e 12 do sexo feminino. A tabela 1 mostra precisamente a distribuição das 23 crianças por idade e sexo.

Tabela 1- Pré-Escolar: distribuição das crianças por idade e sexo

	3 anos	4 anos	5 anos	Total
Feminino	5	5	2	12
Masculino	2	5	4	11
Total	7	10	6	23

A tabela apresentada permite-nos verificar que as crianças mais velhas estão em menor número, sendo importante refletir sobre este facto, dado que é preciso adequar as atividades ao grupo de crianças em causa. Saliente-se, a este respeito, no âmbito da educação pré-escolar, a relevância da constituição dos grupos em termos etários, uma vez que dela depende o grau de desenvolvimento a considerar. Se for um grupo maioritariamente mais velho, será capaz de resolver tarefas mais rapidamente e/ou de forma mais eficaz; se, pelo contrário, for um grupo composto na sua maioria por crianças mais novas, será necessário um tipo de trabalho diferente, direcionado para os estímulos a desenvolver.

Relativamente às problemáticas a ter em conta, no grupo da sala verde nenhuma criança apresentava necessidades educativas especiais ou precisava de qualquer tipo de apoio. No entanto, pelas observações feitas em contexto, algumas delas necessitavam de uma atenção especial por parte dos adultos na sala, uma vez que, por vezes, não se mostravam muito recetivas, nem estimuladas a levar a cabo as atividades propostas.

Ao longo das observações e intervenções e também através do diálogo com a educadora cooperante, foi possível analisar algumas das preferências das crianças no dia-a-dia do jardim de infância: o que gostavam mais e o que gostavam menos, o que preferiam fazer e o que preferiam não fazer. Assim, pudemos concluir que a grande maioria gosta de brincar, principalmente dentro da sala, dando valor aos materiais existentes, como os legos e os jogos de mesa e salientando uma área de interesse, a casinha. Refira-se, contudo, que as crianças também gostam de trabalhar, nomeadamente de fazer desenhos, picotar e pintar. Relativamente ao que não gostam, ou ao que menos lhes agrada, nada há a referir em particular, uma vez que o grupo, de forma geral, é recetivo a todas as atividades.

Concluindo, podemos afirmar que as crianças revelaram um bom nível de desenvolvimento no âmbito das aprendizagens das respetivas áreas de conteúdo e dos seus domínios, demonstrando interesse e motivação para saber mais.

1.2. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.” (Freire, 1991 p. 58)

Ser profissional da educação é, hoje em dia, uma profissão desgastante e exigente, que obriga a uma formação contínua a nível didático e científico. O educador deve saber ser um bom orientador, deve encarar-se como fonte de conhecimento, educar a pensar no futuro, tendo a noção da importância da sua intervenção e da influência que exerce junto das gerações mais novas; deve deixar que a criança exponha as suas ideias, aceitando-as e orientando-as da forma que lhe parecer mais adequada face às necessidades individuais, promovendo assim um desenvolvimento assente em bases sólidas e eminentemente saudável.

Nesta perspetiva, consideramos a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II essencial no âmbito deste mestrado, assim como a Prática de Ensino Supervisionada I, mas também a Iniciação à Prática Profissional I, II, III e IV no contexto da licenciatura em Educação Básica e ainda as Didáticas Específicas e a unidade curricular de Seminário, pois todas elas contribuíram e contribuirão para o nosso crescimento enquanto futuros profissionais da educação. A PES II foi, sem dúvida, a mais exigente até então, quer a nível da elaboração de roteiros/planificações, quer a nível de definição de objetivos, estratégias e intencionalidade educativa. Porém, foi este grau de exigência e todo o trabalho desenvolvido que fizeram com que tivéssemos a noção da necessidade do contacto diário com as crianças em prol da nossa formação e crescimento.

A Prática de Ensino Supervisionada II centrou-se ao longo de todo o semestre no mesmo nível de ensino, isto é, no âmbito da Educação Pré-Escolar. Trata-se de um nível essencial, durante o qual o cérebro da criança se desenvolve rapidamente, permitindo-lhe criar os alicerces necessários ao seu desenvolvimento pessoal e social. Tal como referem as OCEPE, “a educação pré-escolar é a primeira etapa de educação básica no processo de educação ao longo da vida” (ME, 1997, p. 17), no âmbito da qual a criança tem o primeiro contacto com o contexto escolar, conhecendo a noção de pertença a um grupo, embora de um modo informal; ou seja, é a etapa onde aprende a aprender, de uma forma eminentemente lúdica.

Por conseguinte, é fundamental que nesta fase exista um ambiente que lhe transmita segurança, um espaço que inclua toda a comunidade, que privilegie as áreas de conhecimento, que desenvolva projetos de forma a incentivar a participação e o interesse da criança, que envolva as famílias e que crie vínculos significativos para melhorar a sua aprendizagem.

O decorrer de todas as intervenções, quatro das quais a nível individual, permitiu-nos confirmar a opinião de que ser profissional da educação é um trabalho exigente e

de auto reflexão, sendo que atualmente a profissão docente é desvalorizada, pois todos sabemos que os educadores/professores são mal pagos, têm pouco prestígio social e são responsabilizados pelo fracasso do sistema educativo. Contudo, grande parte destes profissionais continua apaixonada pela essência da sua profissão. Daí que seja cada vez mais importante apostar na formação inicial e contínua de educadores/professores, para que se inverta esta tendência crescente, estimulando o seu interesse e motivação pelo processo de ensino/aprendizagem.

Todas as semanas foram para nós uma mais-valia, pois deram-nos a oportunidade de observar e principalmente de interagir com as crianças em grupo e com cada uma individualmente, conhecendo-as melhor a vários níveis, uma vez que esta unidade curricular nos colocou quatro meses no terreno. Sendo assim, pudemos constatar as suas capacidades, dificuldades, interesses e o contexto familiar em que se inserem, o que nos permitiu compreender melhor as suas características e, desta forma, adequar as estratégias a utilizar no decurso das intervenções, tendo em conta as suas necessidades. Segundo Roldão (2007, p. 98),

A formalização do *conhecimento profissional* ligado ao ato de *ensinar* implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico-didáticas, pedagógicas (*o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos*), que, contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – *como ensinar aqui e agora* –, que se configura como “prático.

Quer isto dizer que, antes de se considerarem as estratégias a implementar no contexto da sala de aula, importa saber o que se está a ensinar e a quem se está a ensinar; ou seja, é fundamental definir e clarificar previamente um conjunto de ideias e de objetivos, de forma a facilitar o processo de ensino/aprendizagem, tendo em vista as crianças em causa.

No que diz respeito à planificação das atividades, competia à educadora decidir sobre os temas a trabalhar nas diferentes semanas. Nessa decorrência, as formandas reuniam-se e pesquisavam atividades motivadoras e diversificadas, tendo em mente, por um lado, o assunto a ensinar/aprender e, por outro, os interesses e necessidades daquele grupo específico de crianças. Assim que era selecionado um conjunto de atividades, estas eram discutidas com a educadora, trabalhando-se igualmente a melhor forma de as implementar, para que as crianças tirassem o maior proveito das mesmas. A construção dos materiais didáticos era feita tanto individualmente como em grupo,

destacando-se o facto de quase todo o material utilizado ser do próprio jardim. Saliente-se que a educadora sempre se mostrou disposta para o disponibilizar, sugerindo diferentes hipóteses para a sua utilização.

Ao longo das semanas de intervenção foram várias as situações que marcaram o nosso percurso. Destacamos especialmente duas em que tivemos de repensar as atividades que tínhamos planeado, adaptando-as à realidade do momento, uma das vezes devido ao elevado envolvimento das crianças e, a outra, exatamente pela situação contrária, ou seja, porque elas se mostravam aborrecidas. Tal como refere Freire (2001, p. 39), “ (...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Assim, o que importa realmente em termos práticos não é se tudo aquilo que planificámos acontece no momento certo em que o tínhamos pensado, mas sim se conseguimos levar a criança a interiorizar aprendizagens significativas, pois é para ela que trabalhamos.

Um aspeto importante a salientar prende-se com o nosso processo evolutivo. De facto, inicialmente tínhamos um pouco de dificuldade em adequar a linguagem ao contexto. No entanto, essa dificuldade foi rapidamente superada, sendo que a maior insegurança se passou a centrar no controlo do grupo. Mas também essa questão foi sendo ultrapassada ao longo dos dias de intervenção, tendo a educadora referido uma evolução notável nesse contexto, com que muito nos congratulamos.

Dado o *feedback* que fomos recebendo, temos consciência de ter conseguido, de uma forma ou de outra, contribuir positivamente para o crescimento e desenvolvimento das crianças. Segundo Le Boterf (2005), para ser competente, o profissional deve saber tomar iniciativas e deliberações, negociar, assim como avaliar, fazer escolhas, correr riscos, reagir a eventualidades, a problemas, inovar no quotidiano e assumir responsabilidades. Foi isso que tentámos fazer, procurando agir com competência em cada situação, fosse ela prática, teórica ou de carácter utilitário.

De entre as várias atividades realizadas, parece-nos relevante destacar uma na qual as crianças se envolveram com todo o empenho – a germinação do milho. Cada par ficou responsável pela sua sementeira, tendo de a regar duas vezes por dia. Tratou-se de uma atividade experimental que consistia num projeto a longo prazo – verificar o desenvolvimento do milho e o seu crescimento. Na realidade não estávamos à espera de tanta motivação, tendo chegado a pensar que as crianças se iriam esquecer de regar as sementeiras mas, de facto, eram elas que lembravam os adultos. Foi incrível ver o entusiasmo suscitado e efetivamente o milho desenvolveu-se.

A experiência que o estágio no âmbito da PES II nos proporcionou, na medida em que assumíamos o papel de educadoras durante as nossas intervenções, com todas as responsabilidades daí decorrentes, fez com que atribuíssemos um valor acrescido aos documentos orientadores, pois tanto as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, como o perfil específico de desempenho profissional funcionam articuladamente. Isto é, “na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo”, guiando-se pelas orientações curriculares, “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p. 5572), observando cada criança, planeando para o grupo, pondo em prática a ação adaptada “às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas”, (ME, 1997, p. 27), autoavaliando-se em função da sua atuação e perspetivando o seu desempenho futuro.

Terminada mais uma etapa deste mestrado, reconhecemos que nada teria sido possível sem a educadora cooperante e sem as professoras supervisoras. O apoio da primeira foi fundamental para a nossa evolução, permitindo-nos concluir com sucesso este percurso; de igual forma, as reflexões realizadas com as segundas fizeram-nos evoluir de intervenção para intervenção, proporcionando-nos mais aprendizagem e melhor formação. Tendo por base estas reflexões com a educadora cooperante e as professoras supervisoras, umas individuais, outras em grupo, foi-nos possível avaliar todo este processo, isto é, “tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (ME, 1997, p. 27). É verdade que ainda existe um longo caminho a percorrer, mas parte desse percurso foi superado, com bastante esforço e dedicação, uma vez que conseguimos cumprir os objetivos propostos.

Antes de concluir esta análise reflexiva importa ainda fazer referência ao nosso grupo de estágio, pois sem o trabalho desenvolvido em conjunto a evolução não teria sido a mesma. Na verdade sempre nos apoiámos, auxiliámos e ajudámos a crescer umas às outras através de reflexões e de críticas construtivas, trabalhando sempre em prol das crianças. Nesta perspetiva, foi visível também a evolução enquanto grupo, pois inicialmente existia algum receio quanto ao trabalho em comum, o que com a prática e com o decorrer das intervenções foi ultrapassado.

Assim, pensando no próximo estágio, que irá ter lugar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, esperemos que o bom trabalho de equipa se mantenha e que colaboremos todas com um só objetivo – o sucesso escolar das crianças. Em termos de

relacionamento e colaboração com a professora cooperante do 1.º CEB, o nosso objetivo é o de aprender sempre algo mais, adquirindo melhores estratégias de ensino, de forma a evoluirmos enquanto profissionais de educação, a correspondermos positivamente às suas expectativas e a possibilitarmos um bom entendimento para, em conjunto, proporcionarmos um ambiente salutar aos alunos. No que respeita ao desempenho pedagógico, ansiamos por conseguir ultrapassar algumas das dificuldades sentidas em contextos anteriores, procurando adequar o nosso discurso a um registo mais formal.

2. Contextualização e análise das práticas desenvolvidas em termos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA III

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada III o estágio realizou-se numa Escola Básica integrada num Agrupamento de Escolas de Viseu, mais concretamente numa turma do 3.º ano de escolaridade, com horário letivo entre as 09h00 e as 16h30.

No período da manhã, há um intervalo das 10h30 às 11h00, durante o qual, dependendo das condições atmosféricas, os alunos brincam no espaço exterior descoberto, ou num espaço coberto.

A hora de almoço inicia-se às 12h00, recomeçando as atividades letivas às 14h00. Este tempo é, por norma, gerido pelas assistentes operacionais, que organizam os alunos para almoçar em dois turnos, o primeiro às 12h00 e o segundo às 13h00, sendo que não existe certeza sobre quem almoça primeiro.

O restante período vai sendo ocupado com as Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs), que na turma em questão decorrem às segundas-feiras, das 13h10 às 14h00 e às quintas, das 17h10 às 18h00. Durante esse tempo, os alunos também têm Inglês como disciplina curricular, às segundas-feiras das 17h00 às 18h00 e às quintas das 13h00 às 14h00.

Importa fazer uma pequena alusão ao edifício escolar. A instituição é constituída por dois pisos, que comportam dois níveis de ensino (Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico), sendo disponibilizadas treze salas de aula para os alunos do 1.º CEB e quatro salas de atividades para as crianças da EPE. A escola dispõe ainda de uma sala de apoio a alunos com necessidades educativas especiais, temporárias ou permanentes, contando com professores de apoio e do Ensino Especial, de uma sala de professores, secretaria, gabinete de coordenação e serviços administrativos. Destaque-se o facto de ter em funcionamento uma Unidade de Autismo (sala TEACCH), onde estão disponíveis dois professores de Educação Especial. Existe também uma sala de Recursos TIC para a Educação Especial, sendo rentabilizada por um professor da Educação Especial e por um outro professor destacado para qualquer necessidade dos alunos. Para além disso, a instituição disponibiliza dez casas de banho (oito destinadas às crianças e duas aos adultos), biblioteca, mediateca, cozinha, refeitório, polivalente e *atelier*. Refira-se, contudo, como fator importante não contemplado pela

escola, o facto de não existir um elevador para as crianças com dificuldades motoras. O piso inferior dispõe de um espaço amplo, onde é possível as crianças brincarem, caso as condições meteorológicas não permitam a sua deslocação para o exterior. A escola é rodeada por um amplo local de recreio, apesar de só dispor de um campo de futebol sintético.

A sala de aula onde foi realizado o estágio localiza-se no piso superior, sendo espaçosa e bastante iluminada, dado que tem janelas ao longo de toda a parede. Em termos de mobiliário, existem doze mesas de dois lugares cada e respetivas cadeiras, organizadas de diferentes maneiras conforme a preferência da orientadora cooperante, a mesa e a cadeira da professora, uma mesa com computador ligado à internet, armários com os materiais dos alunos, um lavatório, um quadro interativo com projetor, um quadro preto e três painéis onde se expõe material realizado pelos alunos ou pela professora/estagiárias. Quanto à diversidade dos materiais existentes na sala de aula, encontramos cola, tesoura, vários jogos, livros de fichas, folhas brancas, capas com informações relativas aos alunos da turma, entre outros.

Focando agora a atenção na turma em causa, esta era constituída por 22 alunos, sendo dezasseis do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os onze anos, como se pode observar através da tabela seguinte.

Tabela 2- 1.º CEB: distribuição dos alunos por idade e sexo

	7 anos	8 anos	9 anos	11 anos	Total
Feminino	4	11	0	1	16
Masculino	0	5	1	0	6
Total	4	16	1	1	22

Saliente-se o facto de os alunos pertencerem a um contexto socioeconómico de nível médio, o que resultou, em termos práticos, no fácil acesso de todos a recursos pedagógico-didáticos tais como computadores, jogos, enciclopédias, livros de histórias, revistas, jornais, entre outros, que muito contribuíram para o sucesso das aprendizagens realizadas.

No que concerne à saúde, os alunos em questão podem, no geral, ser considerados saudáveis, apresentando, contudo, algumas doenças como alergias, pele atópica, sinusite e rinite. Há o caso de um aluno que tem cegueira total.

Em termos de comportamento, trata-se de uma turma onde os alunos são, por norma, respeitadores, tanto para com os colegas, como para com os adultos; porém, existem alguns momentos de conversação na sala de aula e de mau comportamento, que são facilmente contornáveis, dado o bom trabalho feito pela professora titular ao longo dos anos. O ambiente da turma é, pois, considerado bom, havendo naturalmente momentos de maior concentração, intercalados por momentos de distração. Porém, a turma integra quatro alunos com dificuldades de aprendizagem e um com cegueira total, abrangido pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, com as medidas educativas a), b), c), d) e f) do artigo 16.º do referido diploma.

Importa também referir que apenas quatro alunos frequentam as atividades de tempos livres (ATL), sendo que, no ATL ou fora deste, as atividades preferidas das crianças são brincar, jogar futebol e dançar. No que aos trabalhos de casa diz respeito, estes são habitualmente realizados no contexto das atividades de tempos livres, ou então em casa, na grande maioria com o auxílio dos pais.

Note-se que a turma é bastante homogénea, nomeadamente no que concerne ao comportamento e ao nível das capacidades cognitivas, conseguindo manter um bom ritmo de trabalho e de aprendizagem, salvo raras exceções. Assim sendo, é uma turma bastante responsável e empenhada, havendo, contudo, um pequeno grupo de alunos com défice de concentração e algumas dificuldades, que prejudicam os restantes colegas.

Para finalizar, centrando-nos nas necessidades específicas da turma, consideramos que as prioridades curriculares, tendo em vista a melhoria dos níveis de aprendizagem destes alunos, incidem no melhoramento do comportamento em contexto de sala de aula, no desenvolvimento da autonomia e no respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno, valorizando sempre as experiências pessoais e dando o *feedback* adequado, com o intuito de os apoiar nas dificuldades que se façam sentir.

2.2. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA III

No âmbito do presente mestrado, consideramos a Prática de Ensino Supervisionada III uma Unidade Curricular tão essencial quanto a Prática de Ensino Supervisionada II, uma vez que a convivência direta com alunos de diferentes faixas etárias em contextos diversificados se torna fundamental para a nossa formação enquanto futuros professores. Contudo, a formação de professores encarada no seu todo não termina com a conclusão da parte académica, nomeadamente o mestrado, na medida em que qualquer professor ciente da relevância da sua missão se encontra em constante processo de aprendizagem ao longo da sua carreira profissional.

Como tal, segundo Perrenoud (1991), citado por Nóvoa (s/d), na formação de professores deve ser fomentada uma articulação entre a prática e uma reflexão sobre a mesma, mobilizando vários tipos de saber: o saber de uma prática reflexiva, o saber de uma teoria especializada e o saber de uma militância pedagógica. Neste contexto, o indivíduo que assume uma posição crítica e não reproduz apenas práticas e ideias que observa é, segundo Alarcão (2003), aquele que melhor define um professor reflexivo, focando-se “na consciência da capacidade de pensamento e reflexão” (p. 5), o que contribui para o seu desenvolvimento profissional.

É no âmbito desta questão que surge a reflexão sobre o decorrer da Prática de Ensino Supervisionada III.

Embora se tenha já referido a exigência e o desgaste inerentes à atividade diária do professor, importa salientar o facto de não existir, em nosso entender, outra profissão que encerre tanta responsabilidade e desperte tanta paixão. Isto porque o professor motiva para o saber, conduz à aprendizagem, molda, forma, educa, guia. Representa a base do sistema educativo, sendo um pilar importante para o desenvolvimento de qualquer sociedade, dado o papel crucial que desempenha e a influência que exerce na formação da personalidade do indivíduo desde tenra idade.

Neste contexto e porque importa cada vez mais valorizar a educação a ministrar às gerações futuras, interessa igualmente valorizar a formação a dar à classe docente, procurando antes de mais

Estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios,

com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (Nóvoa, 1992, p.13)

Foi neste enquadramento que levámos a cabo mais uma etapa da nossa formação, desta vez numa turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano de escolaridade), como já referido, sob orientação de uma professora cooperante, que nos recebeu de forma agradável e acolhedora. O trabalho realizado mostrou-nos mais uma vez a importância da qualidade da formação como garantia da qualidade do ensino que é ministrado nas nossas escolas.

Apesar de já termos estado em contacto com esta realidade escolar no primeiro semestre, no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada I, o facto de a PES III nos colocar mais ativamente no terreno, isto é, quatro meses seguidos em contacto com todas as áreas de conhecimento inerentes a este nível de ensino, num tipo de regime muito específico, a monodocência, contribuiu para uma melhor perceção da relação entre elas e da forma como se complementam. De facto, o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem o importante papel de implementar e consolidar o desenvolvimento formal das competências básicas em todas as áreas curriculares.

Ao longo deste período foi-se criando uma relação entre o grupo de estagiárias e os alunos da turma, para a qual contribuíram todas as horas de observação, de intervenção e até mesmo o tempo reservado aos intervalos, possibilitando uma ligação forte e salutar. Foi também esta relação que permitiu que as intervenções individuais decorressem da melhor forma possível, de modo positivo e harmonioso, dado que a turma se mostrou motivada e trabalhadora. Segundo Vygotsky (2007) citado por Oliveira (1993), o “processo de ensino-aprendizagem inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas” (p. 59). Assim, numa ligação recíproca, favorece-se o desenvolvimento dos alunos, fomentando igualmente o nosso crescimento pessoal em colaboração com eles. No entanto, nem sempre foi fácil lidar com tudo o que está inerente à profissão docente, nomeadamente lecionar cada área curricular no seu tempo próprio. Referimo-nos ao cumprimento das horas de uma forma rigorosa, pois a orientadora cooperante sempre se mostrou preocupada em manter a rotina normal dos alunos na sala de aula. Todavia, a turma com a qual trabalhámos foi sempre bastante receptiva às atividades propostas, mais ou menos lúdicas, realizando com interesse as tarefas solicitadas no âmbito de qualquer área curricular.

Nesta perspetiva, importa referir que tanto as semanas de observação como as de intervenção foram uma mais-valia, particularmente as de intervenção individual, no sentido de nos ter permitido alargar horizontes em relação ao que realmente significa

ser professor, desde o envolvimento no ambiente escolar, a todo o trabalho inerente à atividade docente, levando-nos a adotar uma melhor postura e maior profissionalismo aquando do exercício da profissão.

É importante referir que nada disto teria sido possível sem a orientadora cooperante, que se mostrou sempre disponível para ouvir, orientar e transmitir os seus conhecimentos, tanto teóricos como empíricos e, claro, sem os professores supervisores que, de igual forma, contribuíram com o seu saber para o nosso desenvolvimento ao longo deste percurso. Não menos importante foi a colaboração do grupo de estágio, pois sem este trabalho conjunto a nossa evolução não teria sido a mesma, na medida em que sempre nos apoiámos, auxiliámos e ajudámos a crescer mutuamente, através da partilha de críticas construtivas e de reflexões sobre o trabalho realizado, pensando sobretudo nos alunos em causa. Tal como refere Freire (2001, p. 39), “ (...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Em termos de uma reflexão mais a nível individual, julgamos ter concluído com sucesso todas as propostas apresentadas, sendo que a maior preocupação foi sempre a correta apreensão por parte dos alunos, tentando que todos interiorizassem e assimilassem tudo aquilo que lhes queríamos ensinar. Karling (1991) refere que hoje em dia o ensino se centra fundamentalmente na questão da aprendizagem, descurando-se o próprio ato de ensinar, na medida em que se foca a atenção no educando e no seu potencial para aprender; porém, estão em causa dois processos interrelacionados e interdependentes, dado que não existe aprendizagem sem que primeiro haja ensino. Assim, através do *feedback* que nos foi sendo dado ao longo das intervenções, temos consciência de termos feito o melhor e de termos conseguido atingir os objetivos propostos, nomeadamente no que diz respeito ao relacionamento com o grupo de alunos, à adequação e fluidez do discurso, ao à-vontade na sala de aula e a todos os outros aspetos inerentes ao processo de ensino/aprendizagem, contribuindo de forma positiva para o crescimento e desenvolvimento dos alunos.

Sendo que a nossa prestação se centrou essencialmente nos alunos, tal como era esperado, nunca negligenciámos, porém, outros aspetos como a planificação das atividades e as observações realizadas, que foram fundamentais, permitindo-nos ter um conhecimento mais específico dos gostos, dificuldades e interesses dos alunos. No respeitante à planificação, importa que o professor se aperceba de que o seu dever é

Estabelecer objetivos de acordo com o currículo em vigor, planejar e realizar com os alunos experiências de aprendizagem diversificadas e estimulantes, organizar momentos de discussão e de reflexão, fazer com que eles se comportem de acordo com as normas sociais valorizadas na comunidade e estabelecer uma atmosfera de aprendizagem. (Ponte & Serrazina, 2000, p.15)

Conforme fomos fazendo alusão ao longo das reflexões semanais, tivemos sempre a preocupação de apresentar atividades lúdicas e motivacionais, para que os objetivos a que nos propusemos fossem efetivamente cumpridos, fazendo uma adequada gestão do tempo da aula, dos recursos e dos materiais. Desta forma, os alunos aprenderam, evoluíram e enriqueceram os seus conhecimentos, sendo que também nos ensinaram muito, dado que a aprendizagem acaba por ser mútua.

Por fim e para concluir esta reflexão, temos plena consciência de que este estágio muito contribuiu para o nosso desenvolvimento enquanto futuros profissionais, na medida em que nos permitiu constatar as dificuldades inerentes à rotina diária de um professor, nunca esquecendo que os alunos de hoje são os adultos de amanhã e compete-nos a nós, profissionais da educação, transmitir-lhes bases sólidas e seguras, sobre as quais se irá construir o nosso futuro. Todo este percurso, apesar de ter sido bastante exigente, foi também o mais gratificante na nossa formação até ao momento, no sentido em que ultrapassámos barreiras que nunca imaginámos existirem, tal como o contacto com um aluno cego e a adequação dos materiais e aulas ao mesmo, e melhorámos a nossa atuação nos mais variados aspetos relacionados com a vivência da sala de aula. Apesar de a prática docente estar repleta de desafios, como já várias vezes referimos, na verdade “não importa o tamanho do desafio, o que importa é a vontade de o vencer” (Cury, 2003, p. 37).

3. Análise das competências e conhecimentos profissionais adquiridos

Ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada adquirimos várias competências e conhecimentos profissionais, para os quais contribuíram tanto a experiência enquanto educadores/professores, como o contacto com a realidade do funcionamento diário das instituições de ensino.

Fundamentais neste processo foram alguns documentos essenciais, tais como os Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001, de 30 de agosto, que definem o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos Ensinos Básico e Secundário, bem como os perfis de desempenho específicos de cada qualificação profissional para a docência. Apesar de estarem em causa níveis de ensino diferentes, qualquer docente deve demonstrar que possui os conhecimentos científicos e didáticos adequados e a capacidade de exercer a profissão.

A prática profissional é encarada como “fonte de conhecimento, através da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para representar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir” (Alarcão, 1991, p. 10). Assim, é nossa função enquanto profissionais de educação ensinar os alunos, cientes de que nos devemos apoiar no saber adquirido, mas também na investigação constante e na reflexão sistemática sobre o trabalho realizado. Compete-nos garantir a todos, independentemente do seu nível de ensino, um conjunto de aprendizagens significativas, para que evoluam com sucesso, tentando sempre envolver a comunidade educativa no percurso escolar de cada um.

Nesta linha de pensamento, é precisamente durante a fase de formação que se deve

Estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (Nóvoa, s/d, p.13)

Todavia, um professor/educador tem de adequar as suas práticas ao momento, não olhando para a planificação como um guião obrigatório, mas como um instrumento de apoio flexível e capaz ser alterado consoante as necessidades da turma/grupo.

Segundo esta perspectiva, o educador de infância deve criar rotinas para que as crianças se sintam seguras e predispostas a participar na sucessão de atividades ao longo do dia; deve organizar o espaço para que elas o possam explorar da melhor forma possível; deve ser um observador constante, de forma a conhecer cada criança, para poder planificar em consonância com as suas características e necessidades. Nesta decorrência, como refere o Decreto-Lei n.º 241/2001, embora o educador de infância elabore a planificação como apoio ao currículo, à organização do ambiente educativo e à gestão de atividades e projetos curriculares, deve ter presente que a construção das aprendizagens acontece de forma integrada com a comunidade, proporcionando assim à criança aprendizagens com significado. Importa salientar que “o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica (...)” (ME, 1997, p. 25). Logo, a diversidade de atividades e de materiais deve ser adequada ao grupo de crianças em causa.

Por sua vez, também de acordo com o Decreto-Lei supra referido, o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, num regime de monodocência, desenvolve o currículo de acordo com uma educação e escola inclusiva, “mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (ME, 2001, p. 5574).

De uma forma genérica, conclui-se que há vários fatores fundamentais a ponderar quando está em causa a progressão dos alunos no âmbito do seu processo de ensino/aprendizagem, como sejam a organização do ambiente educativo, as interações entre crianças, adultos e família, as relações de proximidade entre os adultos e as crianças, a planificação de atividades motivadoras, estimulantes e variadas, adequadas à realidade de cada aluno ou grupo de alunos e a valorização da sua participação tanto em termos de planificação, como no que respeita à implementação das próprias atividades em contexto de sala de aula.

PARTE II- INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Nota introdutória

A presente investigação científica inclui-se no âmbito do relatório final de estágio para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Segundo Sousa (2005, p. 11), o termo “investigação” deriva do latim *investigatio* (*in+vestigium*), sendo que *in* significa a ação de entrar e *vestigium* corresponde a vestígio, marca, sinal.

Tendo em conta que o relatório supra referido assenta na investigação científica, importa identificar o problema a que pretendemos dar resposta. Na verdade, não é possível iniciar uma investigação enquanto o problema não for identificado, analisado e definido de uma maneira operacional (Ary et al., 1990). Assim sendo, o foco desta investigação consiste em perceber de que forma se caracteriza a ação pedagógica no âmbito do Ensino precoce do inglês a nível do 3.º ano de escolaridade.

Em virtude do processo de globalização em curso na sociedade atual, é inegável a importância que esta língua tem vindo a adquirir nos dias de hoje, sendo considerada uma língua internacional, imprescindível nas mais diversas áreas como, por exemplo, em termos de formação académica, em viagens, nos negócios e em vários outros contextos onde é vista como a língua franca da atualidade. De facto, no nosso quotidiano deparamo-nos e convivemos com um vasto leque de palavras em inglês, nomeadamente em marcas de roupa, nomes de lojas, nos meios de comunicação, na internet, etc., o que nos leva a perceber o impacto e a influência da língua inglesa na nossa sociedade.

Assim, torna-se essencial começar a sua aprendizagem o mais cedo possível, dadas todas as vantagens daí decorrentes, como referiremos em seguida, na sessão 1, quanto à revisão da literatura. Na verdade, a fase inicial de aprendizagem de uma língua estrangeira em idade precoce é justificada pela empatia da criança com sonoridades alheias às da sua língua materna e deve ser desenvolvida logo desde a educação pré-escolar. A descoberta de outras línguas é vista como um meio para prosperar o entendimento do outro, mas também para a construção da sua própria identidade. De facto, segundo Cruz & Medeiros,

Early language learning also allows the expansion of pupils' horizons by contacting with different languages and cultures, developing a conscience of the other, towards an exposure towards the linguistic and cultural diversity of Europe. Moreover, this will promote a learning based on European diversity,

preparing the ground for a more advanced plurilingual teaching as well as promoting confidence in the success of foreign language learning throughout the children's lives. Using other words, the early introduction of a foreign language helps children to develop the understanding towards different people and allows the intercomprehension among people. (2006, p. 73)

A questão fulcral deste estudo centra-se na pertinência da implementação de metodologias de ensino e de estratégias de aprendizagem eficazes no que respeita ao Ensino precoce do inglês no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente no 3.º ano de escolaridade, tentando perceber como decorre a prática letiva com crianças desta faixa etária.

Assim sendo, considerando o tema em causa e a questão problema delimitada, definimos para este estudo os seguintes objetivos: (i) reconhecer a importância do Ensino precoce de uma língua estrangeira; (ii) identificar metodologias adequadas ao Ensino da língua inglesa no âmbito do 1.º CEB; (iii) aferir a pertinência das principais estratégias utilizadas quanto ao ensino precoce do inglês em contexto de sala de aula.

A segunda parte do presente relatório final de estágio centra-se precisamente no processo investigativo, contemplando não só o enquadramento teórico da problemática em causa, como também a investigação empírica levada a cabo, que permitirá responder à questão-problema previamente formulada, no sentido de nos dar a conhecer mais de perto a forma como é implementada a ação pedagógica quando está em causa o Ensino precoce de uma língua estrangeira – neste caso o inglês – a alunos do 3.º ano de escolaridade.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Face ao tema central do presente trabalho, importa começar por refletir sobre as questões fundamentais que servirão de suporte teórico à investigação empírica a desenvolver na secção 2 da segunda parte deste estudo. São elas: o desenvolvimento da linguagem na criança no que respeita à aquisição da sua língua materna, salientando a importância do elemento lúdico como estratégia facilitadora dessa aquisição e o Ensino precoce do inglês como Língua Estrangeira na Europa e concretamente em Portugal, dando especial destaque a aspetos como o perfil e as qualificações do professor de inglês no 1.º CEB, a motivação dos alunos para a aquisição/aprendizagem desta nova língua e, fundamentalmente, as principais metodologias de ensino e estratégias de aprendizagem a implementar em contexto de sala de aula.

Comecemos, pois, por explorar a questão da aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança.

1.1. AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA

Como é sabido, as crianças são capazes de compreender o que lhes é dito ainda antes de perceberem o significado de cada uma das palavras isoladamente. Os gestos e as expressões faciais de quem com elas comunica, bem como algumas ações e situações concretas, ajudam-nas a esclarecer o significado das palavras e expressões desconhecidas, o que lhes possibilita a compreensão da mensagem.

De facto, quando a criança nasce, encontra uma realidade totalmente diferente daquela em que viveu durante nove meses, à qual tem que se adaptar, integrando-se no ambiente que a rodeia, relacionando-se com ele e aprendendo a comunicar com quem lhe está próximo. Acontece, porém, que o desenvolvimento da linguagem começa muito antes de ela efetivamente se conseguir expressar por palavras (Pinter, 2011).

A partir do nascimento, a criança utiliza um tipo de linguagem simbólica e condensada, através da qual transmite de forma intensa as suas necessidades, desejos, fantasias ou fantasmas, linguagem essa que dificilmente se compara à do adulto (Rebello & Diniz, 1998).

Assim, os bebés começam a comunicar através do contacto visual, a sorrir e a olhar em diferentes direções. Por volta dos 3 meses de idade, surge a vocalização, que se torna cada vez mais presente e até ao fim do primeiro ano de vida a maioria das crianças percebe que pode comunicar de forma eficaz fazendo afirmações declarativas,

do tipo “papa”, “tata”, “popó”, “momo”, entre outras. Tais exercícios vocais não podem, no entanto, ser confundidos com o que vulgarmente consideramos como palavras. Segundo Rebelo & Diniz, “no geral, a criança inicia a sua aquisição por um fonema dental, seguido de um labial e só lentamente irá tendo conhecimentos dos diversos fonemas, distinguindo-os pela sua oposição” (1998, p. 27).

A partir dos doze a vinte meses de idade os sons produzidos pela criança são usados como forma de comunicação, “surgindo as primeiras palavras com valor de mensagens completas” (Rebelo & Diniz, 1998, p. 27). Assim, como referimos anteriormente, os bebês praticam primeiro as suas aptidões recetivas e só algum tempo depois é que começam a exprimir-se através de palavras com um sentido real. Demora cerca de dois anos até que sejam capazes de construir frases completas.

Mais especificamente no segundo ano de vida há crianças que adquirem muito vocabulário num curto período de tempo ou que rapidamente começam a utilizar frases corretas do ponto de vista gramatical. Contudo, apenas por volta dos quatro ou cinco anos é que se pode dizer que têm o controlo básico da gramática e do léxico da sua língua materna, o que lhes permite participarem em simples conversas rotineiras próprias de ambientes familiares, já que trocas comunicativas em ambientes formais requerem um domínio mais consistente destas componentes da língua (Pinter, 2011).

De acordo com Berk (2000), durante o ensino básico o vocabulário aumenta quatro vezes mais, para cerca de 40.000 palavras. A capacidade das crianças para compreenderem as mensagens, assim como para darem definições e sinónimos de algumas palavras melhora com a idade. A variedade a nível individual é ainda de extrema importância, sendo que as crianças que leem com regularidade aceleram consideravelmente a sua aquisição de novos vocábulos e estruturas da língua.

Até ao final dos anos 60, pensava-se que as crianças com cinco anos de idade já tinham completado a sua aquisição das propriedades sintáticas da língua materna e que os desenvolvimentos subsequentes se centrariam apenas em termos de expansão lexical. Contudo, passou a assumir-se a hipótese de que a competência linguística da criança também seria afetada por essas alterações. Da mesma forma, o trabalho de Chomsky (1969) mostrou a existência de desenvolvimentos significativos a nível linguístico nas crianças entre os cinco e os dez anos.

Na realidade, são várias as teorias que hoje explicam o processo de aquisição da linguagem, entre as quais destacamos três: a teoria behaviorista, a teoria inatista e a teoria interacionista.

De acordo com a teoria behaviorista (Watson, 1913; Skinner, 1957), acredita-se que a aprendizagem de línguas é baseada na imitação e formação de hábitos. Isto é, as crianças imitam os sons e os padrões linguísticos que ouvem à sua volta, recebendo um reforço positivo como incentivo. Desta forma, ao serem encorajadas no seu meio ambiente, continuam a imitar e a praticar esses mesmos sons e padrões linguísticos, até criarem hábitos de uso correto do idioma em questão. Aspectos como a qualidade e a quantidade da língua que as crianças ouvem, bem como o reforço positivo constante, beneficiam o processo aquisitivo. Em suma, as explicações behavioristas oferecem uma possível forma de compreender alguns dos aspectos regulares e rotineiros inerentes à aquisição da linguagem pelas crianças.

Já a teoria inatista, desenvolvida pelo linguista Noam Chomsky (1973, 1981), afirma que as crianças nascem biologicamente programadas para a aquisição da linguagem, sendo que ela se desenvolve exatamente da mesma maneira que as outras funções biológicas como, por exemplo, o caminhar. O ambiente em que a criança se insere desempenha, contudo, um papel fundamental, na medida em que as pessoas à sua volta comunicam com ela essencialmente através da fala, sendo que o resto do processo se fica a dever aos referidos fatores biológicos. De acordo com Chomsky, as mentes das crianças não são tábuas rasas, prontas para serem preenchidas com a simples imitação do idioma que ouvem no seu meio ambiente. Em vez disso, ele afirma que as crianças nascem com uma capacidade especial, que lhes permite descobrir por si próprias as regras subjacentes a um determinado código linguístico.

A terceira teoria referida, a interacionista (Piaget, 1945, 1967; Wallon, 1942; Vygotsky, 1936), promove o desenvolvimento da linguagem com base na interação entre o meio ambiente e as capacidades inatas da criança. Contrariamente à teoria anterior, os interacionistas afirmam que a linguagem especialmente direcionada para a criança, conhecida como *motherese* ou *caretaker talk*, sendo adaptada, constitui um elemento essencial a ter em conta no processo de aquisição.

Numa tentativa de conciliar as explicações behavioristas, inatistas e interacionistas importa reconhecer até que ponto cada uma pode ajudar a perceber aspectos diferentes da aquisição e do desenvolvimento da linguagem infantil. Os behavioristas podem explicar questões de rotina, enquanto os inatistas permitem compreender como se processa a aquisição da gramática complexa. Por sua vez, o interacionismo é importante na medida em que fornece informações sobre a forma como as crianças se relacionam com a sintaxe e o significado das interações linguísticas, ou seja, como usam a língua de forma adequada aos diferentes contextos.

1.1.1. O lúdico como estratégia facilitadora da aquisição e desenvolvimento da linguagem

Etimologicamente, lúdico significa jogo, ou ato de brincar, sendo que, no decorrer deste ato lúdico o sujeito se encontra num estado de integridade e plenitude que favorece os processos de construção de conhecimento, de expressão e de comunicação.

Vários autores têm vindo a dedicar-se ao estudo da forma como o lúdico pode promover a aprendizagem e o conhecimento, de entre os quais começamos por destacar Winnicott (1991), por ter sido ele o introdutor da noção de objetos transicionais, que possibilitam a passagem da criança do mundo subjetivo ao mundo real, empírico.

De acordo com a psicanálise, o bebé começa por viver um relacionamento de total dependência em relação à mãe, em relação ao seio materno, o *the good-enough breast*, conforme é designado pelo psicanalista Winnicott. Durante esta fase, a criança não tem consciência dos limites do seu corpo, nem da fronteira que separa o corpo da mãe do seu próprio. Porém, gradualmente, e em grande medida fruto das brincadeiras entre a mãe e o seu bebé, ele apercebe-se de que existem outros objetos além do objeto que é o seio materno. Ao brincar com o seu bebé, ainda que a brincadeira se restrinja ao vai-e-vem de uma bola, ou consista em atirar os objetos para longe, esconder-se e aparecer, a mãe proporciona à criança o contacto com objetos do mundo empírico, os objetos que viabilizam a transição entre o objeto primeiro que é o seio materno e o mundo exterior, o mundo real, separado do corpo da mãe e com existência para além dele (e do corpo do bebé). Por outras palavras, o objeto transicional simboliza a passagem da dependência absoluta para a relativa, a separação entre o “eu” e o “não-eu”. Diz Winnicott: “simboliza a união de duas coisas agora separadas, bebé e mãe, no ponto, no tempo e no espaço, do início de seu estado de separação” (1991, p. 135).

Na verdade, é graças à existência e manipulação, por parte da criança, dos objetos transicionais, que ela é capaz de ultrapassar a angústia e ansiedade que qualquer separação acarreta. É que, como nos assegura Winnicott, “na área de espaço-tempo entre a criança e a mãe, a criança (e portanto o adulto) vive criativamente, fazendo uso do material disponível. Pode ser um pedaço de madeira, ou um dos últimos quartetos de Beethoven” (1991, p. 20).

A primeira manifestação da experiência nesse espaço dá-se pelo brincar, que é “fazer coisas no tempo”, e representa uma evolução situada entre o objeto transicional

e as experiências culturais: “o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais” (Winnicott, 1991, p. 63).

Do exposto, decorre necessariamente que o professor incumbido do Ensino precoce da língua estrangeira não deve privar a criança de se fazer acompanhar dos objetos transicionais especiais, principalmente no período de adaptação. Na verdade, como explica Winnicott, através destes, a criança transporta para a escola um pouco do seu relacionamento com a mãe, numa época em que apenas começava a reconhecer a mãe e o mundo como entidades separadas do seu próprio “eu”. (Winnicott, 1991, p. 23). Por outras palavras, a possibilidade de “manipulação” de um objeto real, embora transicional, é vantajosa para a criança por duas ordens de razões: por um lado, é-lhe proporcionado o prazer da coordenação motora e do erotismo muscular que esta envolve; por outro, se considerarmos que o objeto transicional se liga retroativamente ao objeto primeiro, o *the good-enough breast*, então a brincadeira com o objeto transicional mantém viva a memória da mãe, constituindo por isso “uma defesa contra a ansiedade, especialmente a ansiedade de tipo depressivo” (Winnicott, 1991, p. 17).

Também outros autores se referem às vantagens do recurso ao lúdico como estratégia facilitadora da aquisição e desenvolvimento da linguagem materna pela criança.

Fernandez (1991), por exemplo, sublinha a ideia de que gerir a aprendizagem da língua mediante o recurso a atividades lúdicas permite à criança mergulhar no universo do outro e da diferença. Atenta e sensível à diferença, a criança transforma-se num sujeito desejante e ativo na aula de língua estrangeira.

Ainda segundo a mesma autora (1991), a sala de aula deve ser um espaço que transmite confiança, onde o conhecimento é transformado em saber. Na opinião de Fernandez, todo o saber é original, característico de cada sujeito. Este saber, de que cada sujeito é titular, é designado de autoria, o que permite que cada criança se transforme em autor. De acordo com Fernandez

O pensamento não é autónomo, ao contrário, é por suas ligações com o desejo e [...] com os limites do real que é necessário e urgente ao sujeito situar-se como autor do seu pensamento. Sendo assim, poderá ir deixando de ser objeto do desejo do outro para ser sujeito do seu próprio desejo, ou melhor ainda, para reconhecer-se como sujeito desejante. (Fernandez, 1991, p. 90)

Caillois (1990), por sua vez, numa linha de entendimento complementar à de Winnicott e Fernandez, salienta a função disciplinadora que o jogo, ou seja, as

atividades lúdicas, exercem na nossa sociedade, principalmente se tivermos em conta a necessidade que o jogador tem de interiorizar certas regras para mergulhar no universo lúdico dos jogos. De acordo com Caillois, de entre as principais características de qualquer jogo humano, destaca-se a constante presença da ideia de limites e liberdades, uma vez que todo o jogo assenta num sistema de regras que definem o que é permitido e o que é proibido. Esse conjunto de regras não pode ser alterado, pois gera a destruição da atividade; significa isto que a presença de certos limites é incontestável na prática de qualquer jogo.

Em conclusão, o jogo ou, se quisermos, as atividades lúdicas, estão presentes na vida do sujeito praticamente desde o seu nascimento. Inicialmente, o jogo resume-se às brincadeiras entre a mãe e o seu bebé, as quais lhe irão proporcionar o contacto com objetos transicionais, sejam estes uma bola, um urso de peluche ou qualquer outro. Graças à possibilidade de manipulação de outros objetos, a criança toma consciência da separação entre o “eu” e o “não-eu”. Desta forma, são os objetos transicionais que viabilizam o acesso da criança ao mundo empírico. Por esta razão, o professor deve permitir criança que se faça acompanhar dos objetos transicionais, elos fundamentais de ligação com o objeto primeiro (o seio materno) e o grupo, a sociedade, a cultura. Ao implementar atividades de carácter lúdico, o professor dá continuidade ao processo de inserção social e cultural iniciado pela mãe, ao possibilitar ao bebé o contacto com objetos e fenómenos existentes no mundo empírico. Assim, através da brincadeira e dos jogos, a criança aprende a compreender o mundo à sua volta, pois brincando assimila e elabora modelos sociais e também princípios morais.

1.2. ENSINO/APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA AO NÍVEL DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

"...we *acquire* as we are exposed to samples of the second language which we understand. This happens in much the same way that children pick up their first language - with no conscious attention to language form. We *learn*, on the other hand, via a conscious process of study and attention to form and rule learning." (Lightbown & Spada, 1999, p. 38)

Clarificada esta distinção entre o que se entende por aquisição e por aprendizagem apresentando, de forma sintética mas clara, as características inerentes a cada um destes processos que no fundo se complementam, julgamos poder concluir

que a idade certa para iniciar o contacto com uma língua estrangeira se resume à expressão “quanto mais cedo melhor”. As crianças são sedentas de novos saberes e, nestas idades, a descoberta de uma nova língua é uma mais-valia no âmbito do ensino-aprendizagem a nível do 1.º CEB. Num processo idêntico ao da aquisição da língua materna, elas começam por adquirir a Língua Estrangeira ouvindo e utilizando essa língua em contexto e não através do seu ensino formal.

Desta forma, defendemos que o contacto com a língua deve ser o mais precoce possível, sempre na sua vertente mais lúdica, pois quanto mais cedo esse processo se iniciar, tanto mais se assemelhará ao contexto de imersão em que decorre a aquisição da primeira língua e tanto maior serão as probabilidades de que a criança venha a adquirir uma competência na Língua Estrangeira próxima da competência de um falante nativo (Krashen, 1982).

Na verdade, a aprendizagem de uma Língua Estrangeira em idade precoce é justificada pela empatia da criança com sonoridades alheias às da sua língua materna e deve ser desenvolvida logo desde a Educação Pré-Escolar. A descoberta de outras línguas é vista como um meio para prosperar no entendimento do outro, mas também para a construção da sua própria identidade.

No âmbito das línguas estrangeiras refira-se que, em quinze dos países ou regiões que participaram no Inquérito Europeu sobre Competências Linguísticas (IECL), a percentagem de alunos que considera útil aprender inglês tendo em vista a sua educação e o seu futuro desempenho em termos profissionais é maior do que a percentagem daqueles que pensam que o inglês é apenas útil para a sua vida pessoal. Contudo, todos reconhecem a importância da aprendizagem desta língua no mundo atual.

Assim, e de acordo com o psicólogo Gesell (1956), a introdução de uma Língua Estrangeira no currículo escolar deve ter por alvo crianças com menos de dez anos de idade, altura em que elas estão mais predispostas a adquirir, a aprender, a escutar e a comunicar, através de jogos e da participação em situações hipotéticas e imaginárias.

Mais recentemente, Cohen (1991) alega que, em ordem a adquirir uma pronúncia o mais semelhante possível à pronúncia nativa, é necessário que o aprendiz da língua alvo estrangeira tenha contacto com essa língua precocemente (Cohen, 1991, citado por Doye & Hurrell, 1997). Desta forma e em particular neste contexto específico, uma criança está mais receptiva do que um adulto, não só porque o seu cérebro é mais maleável e mais permeável à aquisição de uma nova língua, com todas as alterações

que isso implica, mas também porque a criança encara o processo de aprendizagem com menos receios e menos inibições do que o adulto.

Por sua vez, outros autores colocam dúvidas quanto à existência de um período crítico para aprender uma Língua Estrangeira.

Um bom exemplo deste facto provém de Birdsong (1999, citado por Pinter, 2011, p. 50), ao afirmar que a polémica sobre a *Critical Period Hypothesis* (CPH) ocupa uma "centralidade inconfundível" a investigação sobre aquisição da uma segunda língua, continuando a interessar investigadores até hoje. Originalmente, esta hipótese de haver um período crítico no que respeita à aquisição de uma língua alvo baseou-se em argumentos neurológicos de Penfield e Roberts (1959, citado por Pinter, 2011, p. 50). Segundo os autores, a aquisição de uma segunda língua é mais eficiente antes dos nove anos de idade, altura em que o cérebro da criança se torna mais rígido e inflexível, perdendo a sua capacidade de aquisição natural.

Outros autores, como Nicholas e Lightbown (2008, citado por Pinter, 2011, p. 51) afirmam que a aquisição da segunda língua na primeira infância deve começar mais cedo, aos dois anos de idade, argumentando que a gramática da língua materna já se encontra bem estabelecida até então. Logo, as crianças que começarem a aprender uma segunda língua aos dois anos já contam com a sua primeira língua como um recurso, um apoio.

Outra questão relevante prende-se com a duração deste período crítico. Alguns argumentam que este período se completa aos sete anos de idade, enquanto outros referem que é apenas aos quinze anos, sendo que cada período é crítico para a aquisição de uma língua estrangeira em diferentes aspetos.

De acordo com Singleton (2003, citado por Pinter, 2011, p. 51), o período crítico na aquisição da segunda língua tem sido interpretado de diferentes maneiras, embora se salientem três pontos de vista comuns: em primeiro lugar, depois de um certo amadurecimento, as crianças não são capazes de atingir níveis de proficiência nativos na língua em causa; em segundo lugar, depois de um certo ponto de maturação, uma aprendizagem bem-sucedida requer mais esforço do que antes; e, finalmente, o processo da aquisição de uma segunda língua numa fase mais tardia é qualitativamente diferente do anterior. Em suma, não há nenhuma evidência clara da existência de um período crítico no âmbito da aquisição de uma Língua Estrangeira; em vez disso, fatores sociais, ambientais e individuais ajudam a explicar o sucesso da maioria das crianças relativamente aos adultos.

Assim, Dias e Mourão (2005) defendem o ensino precoce a uma Língua Estrangeira, dado que a sua aquisição nessa fase está intimamente ligada ao desenvolvimento neurológico da criança, sendo que, até os seis anos de idade, existem condicionantes de natureza psicológica que apoiam a aprendizagem de línguas. Acrescentam que, nesta faixa etária, a criança patenteia uma necessidade imperativa de comunicar, identificando-se com determinados modelos que procura imitar; por outro lado, demonstra grande curiosidade e predisposição para a acumulação de conhecimentos sobre o mundo ao seu redor.

Nesta linha de pensamento, é em situação de sala de aula que o professor deve tirar partido desta vontade de comunicar evidenciada pelas crianças. Ou seja, o professor deve desenvolver a sua planificação no sentido de levar o aluno a utilizar a língua alvo com diversas funções, como sejam pedir informações de que realmente necessita, opinar sobre diversos assuntos, queixar-se ou questionar. Assim, a aula será uma simulação da vida real. Para isso, o professor deve trabalhar com o propósito de fazer o aluno utilizar os recursos linguísticos de que dispõe, sendo capaz de iniciar, desenvolver e terminar uma situação de diálogo, mostrando que entendeu o contexto, através de um processo muito semelhante ao da realidade diária. A este respeito, Richter (2000, p. 35) elabora uma pequena explicação acerca da importância do interacionismo no processo de aquisição da linguagem, reconhecendo que, neste contexto, os fatores interacionais têm maior influência do que os formais. Isto significa que o desenvolvimento da competência linguística certamente ajuda na conquista da competência comunicativa; porém, nesta fase, a correção linguística não é essencial. O fundamental é agir através da utilização da língua, comunicando com os outros elementos do grupo.

Nesta perspetiva, a participação e o envolvimento de todos em contexto de sala de aula é necessário e imprescindível para que a comunicação aconteça. É a interação que possibilita a aprendizagem.

Em suma, muito embora nada indique que, após o período considerado ideal para a aquisição de uma língua estrangeira, o processo seja ineficaz (Larsen-Freeman e Long 1990, citados por Doye & Hurrell, 1997), parece ser claramente vantajoso para a criança iniciar a aquisição dessa mesma língua em idade precoce- daí a relevância de o fazer, senão ao nível da Educação Pré-Escolar, pelo menos no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.2.1. O contexto português por contraste com o contexto europeu

O ensino precoce de línguas estrangeiras encontra-se no resto da Europa bastante mais desenvolvido do que em Portugal, sendo que, nestes países, o termo “precoce” se adapta realmente ao contexto, uma vez que se refere à introdução do ensino da língua alvo numa fase precoce da vida das crianças, ou seja, por volta dos quatro anos de idade.

Em Portugal, seguindo as recomendações do Conselho de Europa, a possibilidade de introduzir uma Língua Estrangeira no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi criada através do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, onde se lê: “No 1.º Ciclo do Ensino Básico podem as escolas, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma Língua Estrangeira na sua realização oral e num contexto lúdico.” (Artigo 6.º, n.º1). Esta foi a primeira vez que se revelou interesse pela inserção da Língua Estrangeira no 1.º CEB. Contudo, este projeto, que procurou copiar o que já vinha sendo feito em toda a Europa há algum tempo, necessitava de apoio e acompanhamento, bem como da essencial formação de professores, conceção e produção de materiais didáticos e preparação das escolas, que levou à sua fraca ou até mesmo quase nula implementação, tendo apenas servido de apoio para o surgir de pequenas iniciativas. Passados alguns anos, o Despacho n.º 60/SEEI/96 introduziu alguns aspetos orientadores sobre a organização do ensino da Língua Estrangeira.

De seguida, foi publicado o Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, insistindo que “as escolas do 1.º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral” (Artigo 7.º, n.º 1).

Nesta decorrência, o Ministério da Educação publicou em 2001 o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, documento onde são descritos alguns princípios orientadores para o ensino de Línguas Estrangeiras no 1.º CEB, a saber:

As aprendizagens em línguas estrangeiras no 1.º ciclo deverão ser orientadas no sentido de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural. A abertura da escola a essa pluralidade traduzir-se-á na criação de espaços de receptividade a outras línguas e outras culturas (...). Tendo em conta a especificidade do plano curricular do 1.º ciclo (...) a sensibilização à aprendizagem de uma ou mais línguas deverá inscrever-se no quadro do desenvolvimento de uma global competência de comunicação integradora do

uso de varias linguagens – verbal, visual, auditiva, corporal – e de competências gerais individuais a nível cognitivo, socio-afetivo e psicomotor.
(p. 45)

Desde então, as reformas do sistema educativo levaram à implementação, ainda que de uma forma não sistemática, do ensino da língua inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico, essencialmente no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs), com o objetivo primordial de tentar responder às solicitações dos pais e encarregados de educação, assim como de tornar esta língua acessível a todas as crianças durante a frequência deste ciclo de estudos. Assim, desde o ano letivo de 2005/2006 até 2014/2015, o inglês foi lecionado apenas no âmbito das AECs, como oferta obrigatória, embora de frequência facultativa para todos os anos do 1.º CEB. O Despacho n.º 14 753/2005 (2.ª série) de 5 de julho regulou precisamente a implementação do ensino desta língua nos 3.º e 4.º anos de escolaridade a nível do ensino público. Numa tentativa de uniformizar abordagens e conteúdos, o Ministério da Educação, em colaboração com a APPI (Associação Portuguesa de Professores de Inglês), reuniu um conjunto de ideias práticas, com o objetivo de ajudar os professores do 1.º CEB relativamente à implementação da língua inglesa em contexto de sala de aula.

Nos últimos dois anos, o inglês passou a integrar gradualmente o currículo obrigatório deste ciclo de estudos, primeiro ao nível do 3.º ano de escolaridade, em 2015/2016 e depois alargando-se ao 4.º ano, em 2016/2017.

Não obstante, se compararmos a situação portuguesa da época com aquilo que se verificava em alguns países europeus, observa-se uma clara desvantagem. De acordo com Edelenbos, Johnstone e Kubanek (2006), aproximadamente 50% dos alunos que no início da década de 90 frequentavam o 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos países membros da União Europeia aprendiam pelo menos uma Língua Estrangeira, percentagem que tem vindo a aumentar desde então. Por outro lado, por comparação com Portugal, a aprendizagem da Língua Estrangeira inicia-se mais cedo em muitos países da Europa, como por exemplo na Bélgica (aos 3 anos), nos Países Baixos e em Chipre (aos 6 anos). Saliente-se ainda que, nestes países, esta aprendizagem é de natureza obrigatória, contrariamente ao que acontecia até há dois anos em Portugal. Em algumas províncias espanholas, o ensino de uma língua estrangeira tem início ainda mais precocemente. Nestas províncias, assim como na Estónia, na Holanda, na Finlândia e na Suécia, as escolas podem decidir quando começar. Por sua vez, entre os países onde esta iniciação ocorre mais tarde, contam-se a Lituânia (aos 8 anos), a Eslovénia (aos 9 anos) e a Alemanha (aos 10 anos).

Entre 1998 e 2002, o número de alunos a aprender Línguas Estrangeiras numa idade precoce cresceu rapidamente. Em Espanha e na Áustria, só neste período, houve um acréscimo de 10% e 20% respetivamente. No caso de Itália, esse número aumentou 30% durante o mesmo período. Mas estes não foram os únicos países que demonstraram um incremento quanto ao número de alunos a ter inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, já que na Lituânia, na Polónia e na Bulgária a percentagem de crianças implicadas duplicou.

No sentido de colmatar esta lacuna e de se aproximar da realidade neste contexto, o Ministério da Educação, através do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, criou um novo grupo de recrutamento de docentes, o grupo 120, destinado em exclusivo à docência de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, ao contrário do que no geral sucedia nos anos transatos, os docentes que entraram em funções no ano letivo de 2015/2016 integrando este novo grupo adquiriram formação adequada, tendo já, muitos deles, experiência de lecionação comprovada nesta área.

Face ao exposto, podemos assim concluir que os vários países da União Europeia, incluindo Portugal, se têm preocupado com a concretização prática desta área do saber, tendo vindo a desenvolver esforços no sentido de aumentar e melhorar a realidade do ensino precoce das Línguas Estrangeiras, sendo contudo evidente que ainda resta muito por fazer com vista a proporcionar às crianças melhores ferramentas de comunicação num mundo cada vez mais multilingue e multicultural.

1.2.2. Perfil e qualificações do professor de inglês

O Ensino de uma Língua Estrangeira requer competências linguísticas e pedagógicas específicas por parte dos professores envolvidos. No caso dos professores generalistas, é imprescindível ter conhecimentos da didática de uma Língua Estrangeira, aliados a um bom domínio dessa língua. No que concerne aos professores especialistas da língua, é essencial que possuam as habilitações pedagógicas adequadas ao ensino a crianças no contexto do 1.º CEB. Contudo, em ambos os casos, há uma necessidade clara de formação, embora em áreas diversas.

Nesse sentido, já no artigo 11.º do Despacho nº 14 753/2005, artigo 11.º (2.ª série) de 5 de julho, se apontava para a necessidade de definir um perfil de competências dos docentes de Inglês do 1.º CEB e da sua associação a um programa de formação de professores:

1-Os professores de inglês no âmbito do presente programa deverão possuir habilitações profissionais ou próprias para a docência da disciplina de inglês no ensino básico. 2-Os professores de inglês poderão deter habilitações reconhecidas internacionalmente, nomeadamente o Certificate of Proficiency in English (CPE) e o Certificate in Advanced English (CAE) de Cambridge/ALTE (Association of Language Testers in Europe). 3-Tendo em vista a progressiva melhoria do ensino de inglês, será ainda definido um perfil de competências, que será associado a um programa de formação de professores. (p. 9787)

Assim, de acordo com a Portaria n.º 260-A/2014 de 15 de dezembro, houve a possibilidade de os “titulares de qualificação profissional para a docência nos grupos de recrutamento 110, 220 e 330 que já detenham, ou venham a realizar, formação certificada no domínio do ensino de inglês no 1.º ciclo do ensino básico” (p. 6108-(2)), poderem adquirir qualificação profissional para a docência no grupo 120. Para tal, concretamente no que diz respeito ao grupo de recrutamento 110, considerou-se necessário que os docentes reunissem as seguintes condições:

a) Ter um ano de experiência de ensino de Inglês no 1.º ciclo do ensino básico; b) Ser titular de uma das seguintes qualificações: (i) Complemento de formação superior com 40 créditos; (ii) Diplomas CELTA e YL; (iii) Módulos READY, STEADY e GO do diploma *CiPELT*. (p. 6108-(2))

No que concerne aos grupos de recrutamento 220 e 330, pode ler-se: “a) Ter um ano de experiência de ensino de Inglês no 1.º ciclo do ensino básico; b) Ser titular de uma das seguintes qualificações: (i) Complemento de formação superior com 30 créditos; (ii) Módulos STEADY e GO do diploma *CiPELT*” (p. 6108-(2)).

Atualmente, passada esta fase associada ao regime transitório de aquisição de qualificação profissional para a docência no grupo de recrutamento 120, a formação de professores deste grupo assenta em cursos de Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrados por universidades e institutos politécnicos, tendo como principal requisito de admissão uma formação em inglês, a nível de licenciatura ou equivalente legal, de 80 créditos ECTS, facto que tem condicionado as candidaturas aos mestrados em causa.

Por isso, consideramos que a situação ideal de futuro seria a existência de uma licenciatura em Educação Básica, seguida por um mestrado profissionalizante, ambos

desde logo vocacionados para as diferentes áreas curriculares do 1.º CEB, o inglês incluído, situação que facilitaria a obtenção do número de créditos necessários por lei ao Ensino precoce do inglês como língua estrangeira.

1.2.3. Motivação dos alunos para a aprendizagem/aquisição do inglês

Para Böck (2008, p.17), a motivação é uma força interna propulsora que leva o indivíduo a praticar uma ação, e segundo o entendimento partilhado por Bzuneck (2009, p.9) “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso.”

Nesta perspetiva, a motivação é um fator cujo contributo é importante para a formação educacional, tendo em conta que aprender uma LE é um processo que obriga a que haja uma grande persistência, pressupondo a construção e reconstrução de conceitos, assim como realização de tarefas. Desta forma, entendemos que a motivação é um fator fundamental nas escolhas, no progresso e também uma condição importantíssima para auxiliar o aluno ao longo do processo ensino/aprendizagem, porque é ela que o move a realizar as suas tarefas.

De acordo com Bock (2008, p.17), o próprio termo (motivo + ação) anuncia que é necessário que exista um motivo para a prática de uma ação. Desta forma, compreende-se que a motivação esteja estreitamente ligada à necessidade, como explica Schütz (2003, p. 3): “Se a motivação se origina no desejo de se satisfazer uma necessidade, não havendo necessidade, não haverá motivação”.

Diante do exposto, entendemos que a motivação parece ser um fator do domínio afetivo que é decisivo para determinar o êxito do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente de ensino do inglês como língua estrangeira pois, como enfatiza Gardner (2001, p. 3) “ (...) motivation is a central element along with language aptitude in determining success in learning another language in the classroom”.

Reconhecendo a importância da motivação no processo de aprendizagem da língua inglesa, entendemos que a motivação ou a sua ausência podem estar diretamente relacionadas, respetivamente, às situações de sucesso ou fracasso do aluno.

Dickinson (1995, p. 171) propõe que o sucesso na aprendizagem leva a uma maior motivação por parte dos alunos que passam a acreditar ter o controlo das causas do seu próprio sucesso/fracasso, ou seja, aqueles que aceitam a responsabilidade do seu sucesso ou fracasso, que reconhecem que isso resulta do esforço pessoal e não da

sorte, acrescentando ainda que "o sucesso realça a motivação apenas em aprendizes que estão concentrados nos objetivos da aprendizagem, ou seja, que estão intrinsecamente motivados".

Importa pois, tendo em conta a afirmação de Dickinson (1995), proceder à distinção entre motivação intrínseca e extrínseca. Campos apresenta uma definição sobre intrínseca:

A motivação intrínseca é inerente ao objeto da aprendizagem, à matéria a ser aprendida, à atividade a ser executada, não dependendo de elementos externos para atuar na aprendizagem. Derivando-se da satisfação inerente à própria atividade, está sempre presente e é eficiente. (2010, p. 117)

Deste modo, o aluno procura encarar os desafios apenas pela satisfação pessoal que a aprendizagem lhe proporciona. O compromisso em realizar uma tarefa é pois resultado do próprio interesse, sendo que ocorre sempre de uma forma voluntária.

No que concerne à motivação extrínseca, esta toma a aprendizagem como meio de alcançar um objetivo, retribuições ou impedir alguma punição. Esse tipo de motivação tem origem fora do indivíduo, baseada na aquisição de resultados positivos.

Assim, segundo Lowes e Target,

Extrinsic motivation is the kind that is produced by the promise of an external reward of some kind. Many people learn English because it will improve their job prospects. Children may learn in order to please their parents or to pass an exam. English is a mean to an end. (1998, p. 24)

Portanto, é possível perceber que ambas as motivações (intrínseca e extrínseca) são de extrema importância, uma vez que têm contribuído para a evolução favorável da aprendizagem da língua inglesa.

É certo que todos os professores ambicionam trabalhar com alunos motivados, pois são alunos que se encontram sempre dispostos a realizar as tarefas propostas com gosto e concentram-se nas tarefas a fazer de maneira a desempenhá-las com sucesso, acolhem os desafios, não necessitam de um estímulo contínuo e podem ainda estimular os restantes colegas de turma promovendo um espírito de cooperação. No entanto, não cabe só ao aluno estar motivado para ter sucesso na aprendizagem de uma Língua Estrangeira. O papel do professor é crucial no que respeita ao ensino-aprendizagem da língua, tal como referencia Silva:

A motivação é um elemento chave para o sucesso na aprendizagem de línguas estrangeiras. Professores e alunos que convivem em salas de aula de LE são unânimes em afirmar que muitas vezes a aprendizagem não foi bem-sucedida porque as turmas estavam “desmotivadas” ou porque “o professor não soube motivar os alunos. (2010, p. 284)

Tendo em conta o supramencionado, o professor deve passar aos seus alunos os saberes que tem, quer do ponto de vista da língua ao nível cultural, quer no tocante ao social da língua alvo. Desta forma, o professor deve ser produtivo de maneira a motivar os seus alunos, pois a motivação é o fator-chave para ter sucesso na aprendizagem de uma nova língua. Acresce que o professor deve usar não só materiais autênticos como também utilizar as TIC, pois assim conseguirá enriquecer o processo pedagógico-didático e, conseqüentemente, a motivação dos alunos para a aprendizagem da língua inglesa. Quando se ensina uma LE é crucial que não nos cinjamos à palavra e textos escritos.

Dörnyei (2002) apela ao professor para que disponibilize aos seus alunos o máximo de experiências com a cultura da língua a aprender, neste caso, a língua inglesa. Segundo Dörnyei (2002), o professor deve permitir a observação de filmes ou então mostrar alguns programas de televisão mais apreciados e populares desse país, recorrer a canções, assim como convidar nativos ou então promover o contacto dos seus alunos com falantes nativos através da escrita de *e-mails* ou de conferências.

De uma forma geral, o principal enfoque na aprendizagem da língua nesta faixa etária é a oralidade. Daí que a maioria das atividades desenvolvidas pelo professor se prendam com exercícios tais como *listening*, *chants*, músicas, jogos e muita interação oral. Colocar o aluno a falar, mesmo que se trate apenas de expressões curtas, os *chunks of language*, sem a obrigatoriedade da correção gramatical. Assim, o aluno é imerso num ambiente de língua e cultura inglesa assim que entra na sala, onde ouve 99% da aula em inglês, onde é concitado a usar o inglês para pedir para ir afiar o lápis, por exemplo. Todos estes aspetos podem parecer demasiado para tão pouco tempo, mas depressa o aluno entra neste novo mundo e, por si, começa a falar, intuitivamente.

1.2.4. Metodologias de ensino ao nível do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Não há dúvida que um dos aspetos mais fascinantes no desenvolvimento do ser humano é a capacidade de aprender uma Língua Estrangeira. Ao longo desse processo de aprendizagem, cada aluno constrói conhecimentos e desenvolve competências, estruturando-se em termos cognitivos. Deste ponto de vista, importa que o docente crie ambientes de aprendizagem potenciadores de atividades cognitivas e metacognitivas.

Além de outras preocupações, o professor deve ter em consideração que cada criança que está a aprender uma nova língua na sala de aula está ocupada a fazer um juízo pessoal das oportunidades de aprendizagem que a aula lhe proporciona. Isto significa que as crianças se vão concentrar em diferentes ideias e que vão avançar a velocidades diferentes. Para colmatar esta situação, é preciso que o professor de inglês forneça materiais e realize atividades consoante as diferentes necessidades das crianças. Portanto, o professor deve observar e avaliar os esforços feitos pelas crianças para a aquisição da língua no sentido de as ajudar a trabalhar de uma forma mais ajustada, ou seja, demasiado apoio pela parte do professor não irá criar o espaço necessário para a nova aprendizagem, da mesma forma, se o professor recorrer a atividades que estão além da sua zona de desenvolvimento proximal, as crianças vão acabar por ficar confusas e não conseguem desenvolver a autoconfiança e o sentimento de dever cumprido que as leva a ser bem-sucedidas.

Assim, cada professor recorre aos métodos e implementa as estratégias que considera melhor e se adaptam ao seu grupo de alunos. São várias as metodologias reconhecidas como adequadas neste âmbito, de entre as quais por razões de circunstância CLIL – *Content and Language Integrated Learning*, TBL – *Task Based Learning* e TPR – *Total Physical Response*, que iremos descrever na rubrica que se segue.

1.2.4.1. *Content and Language Integrated Learning- CLIL*

A definição de CLIL evoluiu desde que a sigla foi usada pela primeira vez em 1994 para descrever a prática educacional e a aprendizagem nas escolas primárias e secundárias europeias, “onde o ensino e a aprendizagem ocorrem numa língua adicional” (Coyle, Hood e Marsh, 2010, p. 3). O que é significativo sobre CLIL é que na

sigla é dado maior relevo à aprendizagem do conteúdo do que à aprendizagem da linguagem, refletindo assim o facto de que o conteúdo da disciplina é determinante no que se reflete aos enunciados linguísticos usados pelo professor, seja do ponto de vista lexical, gramatical ou funcional, bem como condiciona a linguagem que os alunos usam para comunicar o que sabem sobre o conteúdo curricular.

No seu texto introdutório acerca de CLIL, Marsh (2000) afirmou "what CLIL can offer to youngsters of any age, is a natural situation for language development which builds on other forms of learning. This natural use of language can boost a youngster's motivation and hunger towards learning languages" (p. 3).

Assim, a primeira metodologia que apresentamos, *Content and Language Integrated Learning*, é uma abordagem de ensino baseada em competências. Segundo o British Council (2015), "*This approach is a breath of fresh air the kids respond really well to*". A ideia é ensinar as matérias escolares em língua estrangeira, ou seja, pretende-se que o ensino de disciplinas como estudo do meio ou matemática se processe em língua estrangeira. Esta metodologia pode ser concretizada pelo professor de inglês usando os conteúdos transversais ao currículo, ou pelo professor do 1.º CEB utilizando o Inglês como língua de ensino. Ambos os casos resultam na aprendizagem simultânea dos conteúdos escolares e do inglês. Acresce que o CLIL propicia ainda o desenvolvimento de competências interpessoais, sensibilidade cultural e competência linguística e comunicativa.

Do exposto, podemos então aferir que o que diferencia o ensino primário de CLIL do ensino primário da língua inglesa é a "integração pedagógica prevista de conteúdo contextualizado, cognição, comunicação e cultura no ensino e na prática de aprendizagem" (Coyle et al., 2010, p. 6).

Para entendermos melhor um pouco esta metodologia, vamos recuar à década de 94, altura em que a abordagem CLIL foi implementada em toda a Europa numa diversidade de programas, incluindo o Ministério da Educação, o programa do The British Council em Madrid em 1996, o programa bilingue de educação pré-escolar e ensino primário do Madrid Comunidad para crianças de três anos a partir de 2004, e um programa de CLIL promovido pelo Ministério da Eslováquia em 2003. Além disso, de 2004 até ao presente, foram publicados os resultados de um número significativo de pesquisas realizadas em salas de aula onde se pratica esta metodologia, utilizando dados tanto quantitativos como qualitativos.

De acordo com Coyle et al. (2010), a Espanha está a tornar-se rapidamente num dos líderes europeus na prática de CLIL. Como tal, nas salas de aula onde se pratica este método constata-se que:

1. os alunos estudam um terço e até 40% do currículo, como ciências naturais, ciências sociais, artes, música ou educação e expressão motora, por meio de uma língua não nativa, como acontece em Madrid Comunidad,

2. os alunos estudam três disciplinas, como ciências naturais, artes ou geografia, até sete horas por semana, como acontece em regiões da Itália, ou

3. os alunos estudam apenas uma parte do currículo de uma disciplina curricular, como educação e expressão motora, matemática ou música, entre 10-12% do currículo, como acontece em algumas escolas primárias na Catalunha.

Tendo em conta que CLIL é uma abordagem cada vez mais utilizada e procurada, em 2013 o Ministério da Educação holandês propôs uma nova política que "permite que todas as escolas primárias ofereçam até 15% do seu currículo numa segunda língua, seja Inglês, Francês ou Alemão" (Albregt, 2014, p. 24).

Embora CLIL possa ser implementado de uma variedade de maneiras, existem conceitos fundamentais que se evidenciam nesta metodologia. Um dos conceitos-chave que é importante para a prática eficaz de CLIL é a forma como os alunos podem desenvolver habilidades comunicativas interpessoais básicas, bem como a capacidade cognitiva de linguagem académica. Na sua maioria, os alunos têm programadas aulas de inglês, além de aulas de CLIL como ciências, geografia ou arte e, em alguns casos, todas as disciplinas podem ser ligadas por um tema geral.

Além deste conceito-chave, uma outra variável, fundamental na abordagem CLIL, ainda que discutível em algumas circunstâncias (como seja por exemplo o contexto de uma aula de língua estrangeira *per se*) é a possibilidade de utilização da primeira língua, aquando das respostas de alguns alunos. Esta prática tende a ocorrer com mais frequência nos primeiros dois anos de programas CLIL. A interação entre a língua inglesa e a primeira língua é um fator considerado positivo dos programas CLIL, pois os professores permitem aos alunos que respondam na língua materna ou na língua estrangeira numa fase inicial da aprendizagem, o que lhes permite uma familiarização gradual com a segunda língua.

Os professores que ensinam através deste método devem estar cientes de que existem alguns momentos durante as aulas em que os alunos têm mais tendência para usar ambas as línguas, o que implica que haja um planeamento mais cuidadoso e atencioso para evitar dispersão e falta de clareza.

Assim, a planificação de uma aula assente na metodologia em apreço, ainda que possa constituir uma tarefa revigorante, envolve porém um processo muito mais complexo e demorado do que a planificação de língua estrangeira- inglês, nas quais o uso da língua materna é praticamente interdito.

Além disso, em contextos europeus, os professores de CLIL são obrigados a planejar para uma educação baseada em competências, que inclui a avaliação de competências, tais como competências digitais, estratégias de aprendizagem, competências socioculturais e cívicas, expressão cultural e aprendizagem intercultural.

Esta abordagem promove o “aprender a fazer” através duma aprendizagem ativa e cooperativa, o que exige o desenvolvimento de ambos os processos comunicativo e cognitivo. Em geral, quanto maior for a mobilização de competências cognitivas suscitadas pelas tarefas propostas, mais fluente será a comunicação e maior será também a correção formal. Por exemplo, embora os processos de pensamento de ordem inferior, como recordar partes de uma planta, requeiram que o aluno utilize vocabulário relativamente técnico como “solo”, “raízes”, “caule”, “folhas” e “pétalas”, este apenas é utilizado no presente do indicativo. No entanto, quando os alunos estão a desenvolver um pensamento de ordem superior, como analisar e avaliar, por exemplo, a melhor posição para a planta crescer, já utilizam um vocabulário mais avançado com os termos “podia”, “pode” ou “vai”. A fim de realizar tarefas como esta, os alunos deste contexto (CLIL) têm tendência a usar a língua materna e precisar de mais apoio no que toca ao uso da Língua Estrangeira.

Contudo, o professor deve evitar o uso de procedimentos de correção de erro tipicamente encontrados na aula de Língua Estrangeira ou dar exercícios que exigem a aplicação de conhecimento de línguas ao invés de conhecimento das matérias.

A avaliação, em abordagens CLIL, é inseparável do planeamento. Em outras palavras, quando os professores planeiam o conteúdo e a aprendizagem, a avaliação centra-se na aferição do modo como os alunos têm alcançado esses resultados até ao momento.

Pode haver casos em que os professores se decidam em focar apenas na avaliação do conteúdo. Por exemplo, um professor de música pode pedir ao aluno para identificar o número correto de batidas depois de ter ouvido uma música, ou um aluno numa aula de matemática pode ser solicitado a assinalar os números pares numa lista de números. Espera-se também que os professores que ensinam através desta metodologia desenvolvam as habilidades cognitivas e comunicativas dos seus alunos e estratégias adequadas de ensino-aprendizagem e de uma avaliação sistemática,

formativa. Na avaliação formativa, o professor determina os pontos fortes e os pontos fracos dos seus alunos relativamente à compreensão de conceitos de uma determinada matéria, bem como as suas capacidades para comunicar esses conceitos numa linguagem não-nativa.

Além das diferenças consideráveis entre CLIL e o ensino do inglês dito normal apresentado principalmente como um meio de desenvolver competências linguísticas, é bastante reconhecido que existem diferentes variedades de CLIL praticados em todo o mundo. Reconhece-se também que existe uma necessidade de examinar essas mesmas variações e aprender com a prática já existente, bem como tentar novas ideias para ver o que pode ser conseguido, mesmo quando há falta de recursos.

Deste modo, com vista a uma melhor visualização das variáveis envolvidas, quatro cenários diferentes vão ser apresentados de seguida para verificarmos as diferentes variações, práticas e recursos.

Na seguinte tabela iremos apresentar algumas respostas dos formadores de professores que ensinam através de CLIL na escola primária, sobre como esta metodologia é implementada em quatro diferentes regiões da Europa.

Tabela 3- Diferentes cenários de CLIL na Europa

	Áustria: Styria	Itália: Lombardia	Espanha: Madrid Comunidad	Espanha: Catalunha
Quem são os professores?	Professores com nível B2 ou C1 em inglês que tenham feito formação em CLIL em Graz	Professores com nível mínimo B2 em inglês ou professores especialistas que ensinam disciplinas bilingues	Professores especialistas de língua estrangeira com certificação em ensino bilingue ou grau académico equivalente	Professores de educação física com nível mínimo B2 em inglês
Quem são os alunos?	Crianças entre os 6-10 anos	Crianças entre os 6-11 anos	Crianças entre os 3-12 anos	Crianças entre os 9-12 anos
Quais as matérias aprendidas?	Desporto, música, artes, ciência e, por vezes, matemática	Abordagem interdisciplinar, combinando arte,	Ciências sociais e naturais (geografia e história) e pelo	Educação física (a maioria das disciplinas também

		geografia, ciência e literatura	menos uma outra disciplina como educação física, artes visuais, música ou educação para a cidadania	são ensinadas através de uma abordagem CLIL, exceto línguas catalãs e espanholas)
Quantas aulas por semana e qual a sua duração?	Não está estipulado, os professores decidem	7-9 horas de currículo italiano	Pelo menos 1/3 do currículo. As aulas têm entre 45 minutos a 1 hora	4.º e 5.º anos: três aulas de 50 minutos por semana. 6.º ano: três aulas de 60 minutos por semana
De que forma são os alunos avaliados?	A legislação permite que os alunos façam os exames em alemão	Avaliação formativa e sumativa. Os professores elaboram os seus próprios testes	Conselho Regional de Educação avalia os alunos do 2.º, 4.º e 6.º ano através de testes externos do Trinity London College e Cambridge English Language Assessment	Auto e hetero avaliação formativa para a aprendizagem cooperativa. Avaliação sumativa do desenvolvimento motor, comunicativo, cognitivo, pessoal e social

Como pode ser visto a partir da tabela que apresentamos acima, existem variáveis consideráveis envolvidas em programas CLIL, sendo os contextos de implementação também eles, diversificados: formação dos professores, áreas de saber/curriculares abrangidas, duração das tarefas, etc. Entretanto, quando os desafios enfrentados pelos professores são examinados, algumas semelhanças aparecem, como exporemos adiante. Estes incluem as dificuldades que os alunos enfrentam para falar, a falta de materiais adequados e a dificuldade que os professores têm em encontrar recursos apropriados para gerir a apresentação de conteúdos numa língua não-nativa. A falta de materiais é uma questão fundamental, porque verificou-se que, em contextos CLIL, a

adequação dos materiais ao currículo tem influência determinante sobre o resultado acadêmico dos alunos.

Além deste, os outros desafios são reportados por professores, em início de carreira, como observamos no quadro abaixo:

Tabela 4- Desafios relatados por professores com pouca experiência em CLIL

Disciplinas CLIL	Desafios: professores primários novos em CLIL
Artes	Sentir-me confortável com o meu idioma
Música	Falar em inglês em todas as aulas
Educação Física	Melhorar o nível de inglês
Ciências	Saber mais inglês e melhorar o léxico em tópicos específicos
Todas as disciplinas	Atualizar o nível de inglês para um Ensino baseado em CLIL

Por sua vez, os professores com experiência de ensino de três ou mais anos tendem a relatar desafios relacionados com o ensino de conceitos novos, especialmente quando se trata do ensino das Ciências, como vemos na tabela 5.

Tabela 5- Desafios relatados por professores experientes em CLIL

Disciplinas CLIL	Desafios vivenciados pelos professores do ensino básico
Artes	Algumas ideias são difíceis de explicar em inglês. Os alunos têm de fazer um esforço extra para compreender. Também é muito mais difícil para eles produzirem a língua.
Geografia	Fazer com que os alunos compreendam realmente o que estão a aprender.
Música	Saber muito sobre a disciplina, ter bom conhecimento do conteúdo e como ensiná-lo.
Ciências	Ensinar ciência nos níveis superiores porque o conteúdo é mais difícil e intenso.
Ciências	Devido ao conteúdo difícil, os alunos não têm uma ideia clara de alguns conceitos. Muitos são difíceis de explicar.

Ciências	Fazer um esforço para traduzir e explicar ideias de forma clara e precisa para que os alunos possam entender novos conceitos numa língua estrangeira.
Todas as disciplinas	Saber muito sobre os conteúdos, ter bom conhecimento do conteúdo e da metodologia utilizada.

Averigua-se que, mais do que o domínio da língua estrangeira, a maior preocupação por parte dos professores mais experientes tem que ver com a necessidade de clarificar bem os conceitos complexos.

Assim, a metodologia CLIL poderá, sem dúvida, desempenhar um papel central na educação para o século XXI, uma vez que, sendo os conteúdos de diferentes áreas curriculares ensinados/veiculados por recurso à Língua Estrangeira, os alunos dispõem de oportunidades renovadas e sistemáticas para ouvir e praticar a língua-alvo. Todavia, importa que os docentes que optem por esta metodologia não só dominem bem as matérias que irão lecionar, como também sejam fluentes na Língua Estrangeira, dado que a complexidade inerente a alguns conceitos-chave do domínio da área de saber/curricular na qual obtiveram a sua formação requer uma desconstrução que só a proficiência em Língua Estrangeira viabiliza.

1.2.4.2. *Task-Based Learning- TBL*

A aprendizagem baseada em tarefas, segundo alguns autores, é o melhor método de envolver os alunos em aprendizagens significativas sem descuidar, segundo Bourke (2006), os seguintes pressupostos:

Language teaching should relate to the child's world. Children live in a world of fantasy and make believe, a world of dragons and monsters, talking animals and alien beings. In their world there are no tenses, nouns or adjectives...it follows that when we plan a syllabus for young learners, we should make it experientially appropriate. (p. 280)

Task-based learning tornou-se muito popular em todo o mundo no ensino da língua inglesa, embora muitas vezes haja um desfasamento entre as políticas educativas e a prática em sala de aula. Esta metodologia é considerada mais significativa, mais comunicativa e mais intencional para o aluno do que a aprendizagem

tradicional que se baseia em exercícios mecânicos, na memorização e na sequência apresentação/prática /produção.

Assim, *Task Based Learning* propicia uma aprendizagem baseada na concretização de tarefas, a partir de situações concretas, onde a interação oral seja condição *sine qua non* para a realização de uma tarefa específica. Tais tarefas podem incluir a simulação de uma visita ao médico, de uma entrevista, ou até mesmo de uma conversa telefônica para uma linha de apoio ao cliente, no sentido de obter esclarecimentos. Esta aprendizagem da língua baseada na realização de tarefas comuns do dia-a-dia tem a vantagem de levar o aluno a desenvolver fundamentalmente a sua competência comunicativa, ancorada, naturalmente, na competência linguística que se assume como pré-requisito incontornável neste âmbito.

Muitos dos livros para crianças seguem um currículo baseado em tópicos, e estes temas devem ser escolhidos não só por forma a suscitar interesse e motivação, mas também como veículo para a aprendizagem de línguas. Por outras palavras, os tópicos devem ser selecionados de modo que eles sejam capazes de proporcionar as condições necessárias e experiências de motivação para a aprendizagem da língua, bem como uma variedade de estruturas e funções da linguagem.

Desta forma, um tema não vale por si só, mas sim o que é feito com ele, por isso, a preparação cuidadosa das tarefas, atividades e a linguagem que vai acompanhar cada tópico é bastante importante.

Os autores tendem a descrever tarefas e atividades de diferentes maneiras, no entanto, todos concordam que uma tarefa não se reduz à prática de estruturas linguísticas, ainda que o foco central seja a prática da língua-alvo. Por outro lado, as atividades têm, com alguma frequência, poucos benefícios em termos de aprendizagem da língua, mas contêm dimensões de aprendizagem social e emocional. Assim, enquanto que as tarefas visam a consecução de objetivos do domínio do ensino/aprendizagem da língua, podendo ainda envolver questões de âmbito cognitivo, assim como têm limites finitos e pontos de início e de conclusão claramente definidos. Por sua vez, as atividades também podem envolver a prática da língua e desenvolvimento, mas este não é o foco principal, as atividades procuram desenvolver habilidades sociais, cognitivas e emocionais.

À medida que as crianças vão crescendo, as suas necessidades linguísticas e cognitivas mudam e, assim sendo, a opção por tarefas em detrimento de atividades revela-se mais adequada. Para a criança, a maioria das incumbências que ela vai ter na sala de aula pode ser classificada como atividades, tal como pintura, desenho, ouvir

uma história, etc., mas tal como foi referido acima, as crianças vão crescendo e essas atividades devem ser gradualmente substituídas por tarefas, uma vez que estas têm benefícios de prática e aprendizagem da língua.

Neste entendimento, Legutke, Müller- Hartmann e Schocker-von Ditzfurth (2009, pp. 38-43) sugerem que as tarefas devem constituir um desafio, devem promover a participação ativa, lúdica e criativa por parte da criança e ainda confiança e vontade de assumir riscos. Estas tarefas devem ainda incluir diferentes competências linguísticas para além das quatro habilidades (fala, audição, leitura e escrita) como a mímica, dramatização, desenho e recorte.

As aulas que têm por base a metodologia TBL são geralmente divididas em três etapas: pré-tarefa, curso da tarefa e pós-tarefa. De acordo com Willis (1996), a primeira fase é dedicada a uma exploração inicial do tópico. O professor pode pré-ensinar algum vocabulário/expressões novas ou reproduzir uma gravação de outras pessoas a realizar a tarefa em apreço. Em seguida, a fase principal da tarefa, segunda fase, contém diferentes subfases, como por exemplo os alunos trabalharem com outro colega ou até mesmo em grupo, de forma a resolver um problema e, de seguida, apresentar a solução/resultados à turma. Finalmente, a última fase, a pós-tarefa, foca-se nos problemas e dificuldades que surgiram ao longo da concretização da mesma. Ou seja, o ensino baseado na concretização de tarefas começa sempre com uma preparação, isto é, a fase de pré-tarefa (onde o professor introduz o tema e às vezes novo vocabulário), em seguida, durante a fase de tarefa, os alunos realizam as tarefas, como por exemplo um projeto, e, finalmente, há a oportunidade para refletir e se concentrar no que foi feito durante todo o processo.

Carless (2002) porém levanta alguns problemas relativos ao uso de *Task Based Learning* nas aulas. Os problemas descritos aqui ocorrem mais frequentemente com turmas muito numerosas, pois as turmas mais pequenas são mais fáceis de gerir, sendo que o aluno tem muito mais atenção da parte do professor caso dela necessite. A primeira questão centra-se no ruído e indisciplina decorrente das tarefas. Em determinadas circunstâncias, o professor pode ter dificuldade em alcançar um equilíbrio entre o envolvimento dos alunos nas tarefas de comunicação e mantendo o ruído sob controlo, especialmente em turmas grandes e quando se trabalha com alunos que não estão familiarizados com o trabalho de grupo ou o método comunicativo.

De acordo com Carless (2002), esse desequilíbrio é mais provável de ocorrer quando os alunos não têm conhecimento total daquilo que lhes foi pedido para fazer, quando a tarefa é muito fácil ou muito exigente.

A segunda questão que o autor levanta é o uso da língua materna quando se trabalha na tarefa. Este problema é particularmente evidente quando os alunos são colocados em grupos para trabalhar numa tarefa específica: é muito mais fácil para eles completar a tarefa na sua língua materna, em vez de trabalhar numa língua estrangeira. Se a turma é muito numerosa e há muitos grupos de trabalho, pode ser difícil para o professor aferir em que medida os alunos não recorrem ao uso da língua materna.

A terceira questão tem que ver com a distribuição dos papéis atribuídos a cada aluno enquanto elemento de um grupo, com vista à consecução de uma dada tarefa. Isto é, numa dramatização, por exemplo, alguns alunos poderão ter uma participação que lhes dê maior destaque, por contraste com outros cuja participação poderá ser mais insignificante. Isto conduzirá inevitavelmente ao tédio e frustração por parte daqueles alunos que têm papéis menores pois não lhes está a ser dada a mesma oportunidade de praticar a língua.

De forma a tentar minimizar esses problemas, Carless (2002) sugere que a tarefa deve ser claramente explicada aos alunos, e os alunos devem estar conscientes daquilo que é esperado da sua parte. Nas tarefas que envolvam trabalho de grupo, poderá ser útil, a título de exemplo, nomear um líder que seja responsável por manter a disciplina e o silêncio. Ao docente, cumpre-lhe tentar variar o tipo de tarefas, quer em tempos de tipologia, quer de complexidade, certificando-se de que todos os alunos dispõem de oportunidades para praticar a língua, salvaguardados os diferentes ritmos de aprendizagem.

Como complemento às recomendações de Carless, Van Gorp e Bogaert (2006) vêm lembrar-nos que a motivação é de importância crucial no sentido de concitar os alunos a investir as suas energias numa tarefa. Por outras palavras, essas tarefas precisam de inspirar o aluno para trabalhar a língua. O desafio é, pois, conceber tarefas que o aluno queira completar, começando pelos trabalhos em grupo, onde cada elemento se empenhará em encontrar soluções para problemas que lhe interessa resolver.

Tendo em conta os contextos e pressupostos anteriormente expostos, passamos a referir algumas ideias e maneiras práticas que o professor pode incorporar nas tarefas e atividades:

1. *Board-based tasks*: estas são particularmente úteis para turmas com muitos alunos ou para contextos de ensino onde há poucos recursos e falta de financiamento para a compra de livros ou outros materiais. O professor escreve e desenha um modelo no quadro (por exemplo, uma grelha), e os alunos optam por copiar para o seu caderno,

preenchendo individualmente, ou então pode ser usado como uma atividade em grande grupo, isto é, onde toda a turma participa, ordenadamente, exprimindo-se através da oralidade;

2. *Paper-based tasks*: estes materiais podem ser usados tanto na sala de aula como em tarefas individuais em casa. Os materiais em papel servem para várias habilidades/competências e resultam muito bem com crianças em atividades de “*read and do*”, como seja, entre outras, a construção de uma máscara;

3. “*Listen and Do*” *type tasks*: essas tarefas podem incluir a observação de um vídeo, a audição de um texto/história seja na voz do professor, seja um texto áudio, com vista à realização das tarefas propostas;

4. *Drama and role-play*: as instruções para a realização destas tarefas podem ser impressas, podem envolver a representação de uma história lida pelo professor ou transmitida através de um vídeo ou consistir na encenação/representação de um evento descrito pelo professor.

Em suma, de uma forma geral, na implementação desta metodologia, quer as tarefas de aprendizagem e prática da língua, quer os materiais têm de ser criteriosamente selecionados tendo em conta a idade e competências cognitivas dos alunos, bem como o seu nível de língua.

1.2.4.3. Total Physical Response- TPR

No que se refere ao *Total Physical Response*, trata-se de uma metodologia desenvolvida e promovida na década de 1960, por James Asher, que referiu, numa das suas palestras: “Babies don't learn by memorizing lists; why should children and adults?”. Este professor americano de psicologia foi o criador do método, que continua a ser praticado com bastante sucesso por muitos professores em todo o mundo. Está em causa uma metodologia de ensino construída em torno da coordenação de discurso e ação; isto é, os alunos ouvem, observam e imitam o professor, cumprindo as suas ordens. Note-se que, aquando da aquisição da língua materna por parte de crianças pequenas, estas respondem fisicamente às ordens dos pais, das quais são exemplo situações como: “apanha a bola”, ou “fecha a porta”. Assim sendo, TPR constitui também uma abordagem adequada à aquisição de uma língua estrangeira, sendo que as típicas atividades dinamizadas pelo professor contêm instruções como: “abre a porta”, “dá o livro à Maria”, “senta-te”, etc., que os alunos executam no contexto da sala de aula e pode ser usado para ensinar e praticar tantas coisas como: vocabulário

relacionado com ações, itens gramaticais, incluindo os tempos passados /presentes/futuros e aspetos contínuos, linguagem em sala de aula, como instruções e em histórias.

Mais concretamente, TPR é um método natural desde que James Asher viu a aprendizagem da primeira e segunda língua como um processo paralelo. Ele defende que o ensino e a aprendizagem de uma segunda língua deve refletir os processos naturais de aprendizagem da primeira língua. Por esta razão, existem três processos:

- 1- Antes de as crianças desenvolverem a capacidade de falar, desenvolvem a audição, isto é, a capacidade de ouvir e compreender o que é escutado. Nas primeiras fases da aquisição da primeira língua, eles são capazes de compreender expressões complexas, que dificilmente podem produzir ou imitar de forma espontânea. J. Asher tem em conta que um aluno pode estar a interiorizar e categorizar a linguagem, o que permitirá produzir a língua falada mais tarde durante este período de escuta;
- 2- A capacidade das crianças em compreender o que ouvem é adquirida porque elas têm a necessidade de responder fisicamente à língua falada sob orientação dos pais;
- 3- Quando a base no *listening comprehension* está bem estabelecida, o discurso evolui naturalmente e sem esforço

Consequentemente, os professores são responsáveis por dar as orientações corretas e por acompanhar as ações realizadas pelos seus alunos. Caso contrário, os alunos são imitadores dos modelos verbais e não-verbais do professor. Neste processo de ensino-aprendizagem, a primeira fase é a modelagem, ou seja, o professor dá orientações aos alunos e executa as ações com eles. Na segunda fase, os alunos demonstram que já não necessitam de tanta orientação por parte do professor e seguem as orientações sozinhos, sendo que o professor observa e monitoriza as ações.

Como qualquer outra ação, experiência ou metodologia, também esta apresenta algumas vantagens e desvantagens. A saber:

- 1) É muito divertida. Os alunos gostam destas atividades, e este método pode ser uma verdadeira fonte de motivação e estimulação para a aula
- 2) Torna a memorização mais fácil. Ajuda os alunos a reconhecer frases ou palavras
- 3) É bom para os aprendizes cinestésicos que são obrigados a estar ativos na aula

- 4) Pode ser utilizada com turmas grandes ou pequenas, neste caso não importa o número de alunos, desde que o professor esteja preparado para assumir a liderança, os alunos irão segui-lo
- 5) Funciona muito bem com turmas mistas. As ações físicas atravessam o significado de forma eficaz para que todos os alunos sejam capazes de compreender e aplicar a linguagem
- 6) Não são necessários muitos recursos materiais nem preparação
- 7) É muito eficaz com adolescentes e jovens aprendentes
- 8) Estimula o desenvolvimento do cérebro

Para além destas vantagens, o método TPR tem desvantagens. Entre elas:

- 1) Os alunos que não estão habituados a este tipo de atividade podem sentir-se envergonhados
- 2) É apenas efetivamente apropriado para níveis de iniciação. Enquanto, é claro que é muito mais útil em níveis mais baixos porque a língua-alvo se presta a tais atividades, mesmo que possa ser aplicada com êxito em níveis mais avançados. Assim, é fundamental adequar a linguagem
- 3) Não é utilizado para ensinar tudo, e se usado muito, torna-se repetitivo. Este método é uma forma divertida de mudar a dinâmica e ritmo de uma aula, na junção de outros métodos e técnicas

Quando a TPR é aplicada na sala de aula, um professor é obrigado a seguir um modelo: o aluno deve compreender a linguagem falada antes de falar, a compreensão é desenvolvida através do movimento do corpo, e o período de escuta ajuda um aluno a estar pronto para falar.

Por outras palavras, e em jeito de conclusão, TPR é baseado na maneira como as crianças aprendem a sua língua materna. Nesse sentido, os criadores de TPR consideram que a criança aprende melhor quando está ativamente envolvida e compreende o que ouve.

2. INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

2.1. METODOLOGIA

Neste capítulo, iremos descrever a metodologia utilizada durante a pesquisa, começando por formular o problema e os objetivos da investigação, para depois clarificarmos o tipo de investigação em causa e especificarmos as técnicas de recolha de dados usadas. É igualmente importante neste âmbito o tratamento dos dados recolhidos. Segundo Coutinho (2011, p. 7), “a investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível, e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais”. A metodologia, como não poderia deixar de ser, foi escolhida em função do problema a investigar.

2.1.1. Definição do problema e objetivos

A justificação do estudo é algo bastante relevante, pois remete para “um bom conhecimento no setor e uma análise crítica reflexiva da bibliografia específica” (Dias, 1999, p. 95).

Sendo assim, importa perceber que a questão-problema neste estudo é a seguinte: *Como se caracteriza a ação pedagógica no âmbito do Ensino precoce da língua inglesa a nível do 3.º ano de escolaridade?*

Mas, para além da formulação do problema, interessa igualmente esclarecer os objetivos em causa. Note-se que os objetivos de qualquer trabalho de pesquisa integram a finalidade desse trabalho. São eles que indicam o que o investigador realmente deseja fazer. A sua definição clara é fundamental para a tomada de decisão quanto aos aspetos metodológicos da pesquisa a realizar. Afinal, temos que saber o que queremos investigar, para que possamos decidir como proceder e assim tentar obter os resultados desejados.

Nesta perspetiva, considerando o tema em causa e a questão-problema anteriormente delimitada, definimos para este estudo os seguintes objetivos:

- Averiguar a importância do ensino precoce de uma língua estrangeira
- Identificar metodologias adequadas ao ensino do inglês no âmbito do 1.º CEB
- Aferir da pertinência das principais estratégias utilizadas quanto ao ensino precoce da língua inglesa em contexto de sala de aula.

2.1.2. Tipo de investigação

A investigação tem um carácter exploratório, estando enquadrada num paradigma qualitativo. É indutiva, naturalista e interpretativa, concluída a partir da análise das observações e experiências vividas (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006), estando essencialmente focada no entendimento dos fenómenos estudados.

Segundo McMillan (1989, p. 15) “o investigador qualitativo acredita que as ações humanas são fortemente influenciadas pelos cenários nos quais elas ocorrem”. Deste modo e uma vez que a recolha de dados tem um papel determinante neste estudo, a presente investigação, ao assumir um carácter qualitativo, centra-se num estudo de caso. De acordo com Meirinhos e Osório (2010, p. 52), “a vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real”.

Tal opção foi considerada a mais adequada para esta pesquisa, pois é a que melhor nos permite investigar o problema em questão, possibilitando-nos a concretização prática dos objetivos previamente definidos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os investigadores enquadrados num paradigma qualitativo entendem que as ações podem ser melhor compreendidas e explicadas quando observadas no seu ambiente natural de ocorrência.

Assim, Bogdan e Biklen (1994) destacam as cinco características fundamentais de uma investigação qualitativa, a saber:

- 1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados
- 2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo
- 3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados
- 4) a análise dos dados é feita de forma indutiva
- 5) o investigador interessa-se essencialmente por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências

Ora, admitindo que um dos objetivos associados ao interesse da investigação é a compreensão dos fenómenos estudados no que concerne à implementação do ensino do inglês em contexto de sala de aula no âmbito do 1.º CEB, o percurso da investigação seguirá esta linha orientadora, permitindo-nos assim chegar a determinadas conclusões face ao problema formulado.

2.1.3. Técnicas e instrumentos de pesquisa

As técnicas de recolha de dados constituem uma parte fundamental da pesquisa, dado que possibilitam reunir a informação necessária ao estudo em causa, tendo em mente os objetivos previamente definidos. Como referem Pardal e Correia (1995),

As técnicas são instrumentos de trabalho que viabilizam a realização de uma pesquisa, um modo de se conseguir a efetivação do conjunto de operações em que consiste o método, com vista à verificação empírica – confrontação do corpo de hipóteses com a informação colhida na amostra. (p. 48)

Neste contexto, foram efetuadas pesquisas documentais e realizou-se uma observação não participante, concretamente uma observação naturalista e sistemática, definida como um “ato de atenção”, um processo inteligente, no qual o observador “seleciona um pequeno número de informações pertinentes entre o leque das informações possíveis” (Damas & Ketele, 1985, p. 11). Note-se que o observador como aprendiz é um motor poderoso para a mudança profissional.

As notas de campo e o diário de bordo foram igualmente instrumentos de pesquisa importantes a considerar no âmbito do presente estudo, como suporte à observação levada a cabo pela própria investigadora, esta, sem dúvida, a principal técnica de recolha de dados utilizada. De acordo com Lodi (1989, p. 27), “não há método mais importante de colheita de dados do que a observação, onde as informações são percebidas e inferidas”.

Neste contexto, observar implica “selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 97).

Assim, importa referir que a observação se encaixa na fase da investigação relativa à pesquisa de dados e consiste principalmente, quanto ao investigador, “em se familiarizar com uma situação ou um fenómeno, em descrevê-los e analisá-los com o fim de fazer surgir uma hipótese coerente com o corpo de conhecimentos anteriores bem estabelecidos” (Damas & Ketele, 1985, pp. 12-13). Deste modo e admitindo que são vários os tipos de observação possíveis de concretizar na prática, interessa especificar que, para o presente estudo, como aliás já foi referido, se optou por uma forma de observação segundo a qual o investigador não interage com o objeto de

estudo, ou seja, uma observação não participante, não tendo o observado a consciência de que está a ser estudado.

Após a recolha de dados, estes foram organizados, apresentados, analisados e discutidos, em função da informação obtida com base na revisão da literatura previamente efetuada.

Este tratamento dos dados assentou na análise de conteúdo que, segundo Bardin (1988 p. 38), consiste num conjunto de técnicas de análise do discurso visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mesmas mensagens.

Para Berelson (1967, citado por Bardin, 1988), contudo, a análise de conteúdo pressupõe a existência de determinadas condições:

- a) Deve anular toda e qualquer forma de subjetivismo, pois, caso contrário, os resultados não podem ser considerados fiáveis
- b) Deve ter sempre em linha de conta todos os elementos que poderão servir o fim pretendido, isto é, deve ser exaustiva e sistemática
- c) Terá de calcular também a frequência de determinadas ocorrências, dado que as ciências sociais procuram cada vez mais apresentar os seus resultados sob forma quantificada, se bem que, por vezes, a medida possa em sentido rigoroso estar ausente

Quando se inicia o procedimento de análise de conteúdo, importa optar pelo tipo de unidade de análise mais adequado à investigação em causa. Segundo Lüdke e André (1986), existem dois tipos de unidades de análise: a unidade de registo e a unidade de contexto. Portanto, no que concerne à unidade de análise, o investigador pode selecionar partes específicas de conteúdo a analisar, delimitando, por exemplo, a frequência com que uma expressão, um tópico ou um tema aparece no texto. No entanto, dependendo dos objetivos da investigação, pode ser mais relevante investigar o contexto em que uma determinada unidade ocorre e não apenas a sua frequência. Assim, o método de codificação escolhido vai depender da natureza do problema e das questões a investigar.

Esta técnica é muito importante hoje em dia devido à forma metódica como são tratadas as informações e os testemunhos com um certo grau de profundidade e complexidade.

2.1.4. Amostra e justificação da escolha

O estudo foi realizado numa turma do 3.º ano de escolaridade de uma escola do 1.º ciclo do ensino básico do distrito de Viseu, tendo em conta o contexto proporcionado pelo estágio da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada III descrito na parte I do presente relatório, bem como o facto de, na altura, o Inglês ter passado a ser lecionado como disciplina curricular obrigatória apenas nesse ano de escolaridade.

2.2. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A observação de aulas foi a técnica de recolha de dados fulcral desta investigação. Tendo em vista os objetivos definidos e o tempo de estágio atribuído à PES III, foram assistidas treze aulas. Assim sendo, as observações em causa tiveram uma periodicidade semanal, ao longo de treze semanas, que corresponderam ao período de estágio na turma em questão.

No que respeita à observação das aulas propriamente ditas, adotámos uma postura o mais discreta possível, assumindo sempre um papel de observador não interveniente, acompanhando o decorrer das aulas sentadas num lugar vago ao fundo da sala. Logo de início a professora de inglês esclareceu os alunos, informando-os do objetivo da nossa presença, uma vez que estes já estavam habituados a ver-nos, mas apenas no horário da professora titular.

Posto isto, não foram evidentes sinais de perturbação por parte das crianças, muito pelo contrário, tudo decorreu com a normalidade prevista. Também a professora esteve sempre bastante à vontade, não evidenciando qualquer tipo de constrangimento devido à situação em causa. Podemos, portanto, concluir que a nossa presença na aula não perturbou, nem distorceu o contexto didático em estudo.

Os dados foram recolhidos aula a aula através de notas de campo, registadas num caderno destinado para o efeito. Tais notas pretendiam captar, da forma mais pormenorizada possível, todo o decorrer de cada aula. Assim sendo, incluíam principalmente, para além de elementos de identificação, registos sobre a metodologia usada pela professora, sobre as estratégias utilizadas, as decisões tomadas, as respostas/reações dos alunos, o seu comportamento, as tarefas em causa, as reações imprevistas de ambas as partes e outros aspetos que na altura fossem considerados importantes para o desenrolar da pesquisa.

Tendo em conta o nosso objetivo, foi desenhada uma grelha de observação com o intuito de registar questões relevantes para o estudo (Anexo I).

Sendo assim, os dados aqui apresentados de forma sintética são o resultado das observações realizadas e estão organizados de acordo com a sequência de aulas observadas semanalmente.

2.2.1. Primeira sessão

Tabela 6- Observação da Aula 1

Aula 1 5/10/2015
Início: A professora inicia a aula com a escrita da data e do tempo meteorológico.
Desenvolvimento: Números de 1 a 10; os alunos jogam um jogo: jogo da memória.
Conclusão: A professora faz a revisão dos números trabalhados.

Síntese dos factos observados:

- Na maioria das vezes, a professora faz perguntas às crianças em inglês e apenas esclarece algumas questões em português
- Pede aos alunos que digam qual o algarismo que está presente no *flashcard*, em inglês
- Utiliza a metodologia TPR, quando pede aos alunos que ouçam, observem e imitem a pronúncia
- Explica claramente o que vão fazer
- Quando os alunos acertam no número a professora comenta com bastante entusiasmo: *Good!*, *Excellent!*, *Very well!*
- Os alunos correspondem muito bem a jogos e ficam facilmente entusiasmados

2.2.2. Segunda sessão

Tabela 7- Observação da Aula 2

Aula 2 12/10/2015
Início: A professora inicia a aula com a escrita da data e do tempo meteorológico.
Desenvolvimento: Revisão da aula anterior e atividade de <i>listening</i> .
Conclusão: Arrumação do material escolar.

Síntese dos factos observados:

- Para fazer a revisão dos números, a professora utiliza a metodologia CLIL. Exemplo: *seven – five = two*
- A professora fala em inglês 99% do tempo
- Aquando da atividade de *listening*, os alunos ficam muito atentos para conseguirem acompanhar
- A professora recorre bastante ao *feedback* positivo

2.2.3. Terceira sessão

Tabela 8- Observação da Aula 3

Aula 3 19/10/2015
Início: A professora inicia a aula com a escrita da data e do tempo meteorológico.
Desenvolvimento: Jogo sobre os números, cores e elementos do outono. A professora desenvolve o vocabulário referente a esta estação do ano. Exercícios de escrita.
Conclusão: Correção dos exercícios de escrita.

Síntese dos factos observados:

- Alguns alunos já sabem escrever a data sozinhos, outros dizem partes da data e do tempo meteorológico como *Monday* e *It's cold*
- Sempre que os alunos participam corretamente e de forma ordenada, a professora felicita-os

- Quando todos querem participar e falam ao mesmo tempo a professora diz: *Don't forget to put your hands up*
- Para fazer o jogo da memória, a professora apresenta *flashcards* e alguns objetos caraterísticos do outono
- Os alunos mostram-se bastante interessados no jogo, sendo competitivos, o que provoca algum barulho
- Enquanto os alunos trabalham nos exercícios de escrita, a professora observa-os e auxilia sempre que necessário, dando reforço positivo
- Os alunos apresentam uma escrita cuidada, sem erros

2.2.4. Quarta sessão

Tabela 9- Observação da Aula 4

Aula 4 26/10/2015
Início: A professora inicia a aula com a escrita da data e do tempo meteorológico.
Desenvolvimento: <i>Halloween</i> : história e jogo.
Conclusão: Desfile de <i>Halloween</i> .

Síntese dos factos observados:

- A professora apresenta o tema ao dizer: *As you know, next Saturday is a special day!* e escreve no quadro: *Halloween*
- Os alunos, entusiasmados, começam a mostrar as suas roupas, como chapéus de bruxas, saias, vestidos e acessórios
- Devido ao barulho gerado pela excitação, a professora decide ficar em silêncio para os alunos perceberem que ela quer continuar a falar
- A professora conta a história do *Halloween*, em português: como surgiu e as suas principais tradições
- Os alunos ficam muito atentos a ouvir e, na sua vez, pedem para partilhar ideias e momentos vividos
- A professora refere que vão fazer um jogo, *Halloween bingo*, e explica as suas regras

- Os alunos ficam desde logo interessados e compreendem bem qual o objetivo do jogo
- No final, a professora, para satisfazer a vontade dos alunos, organiza um desfile dentro da sala de aula

2.2.5. Quinta sessão

Tabela 10- Observação da Aula 5

Aula 5 2/11/2015
Início: A professora inicia a aula com a escrita da data e do tempo meteorológico.
Desenvolvimento: Materiais escolares.
Conclusão: A professora, juntamente com os alunos, faz uma revisão dos materiais escolares existentes na sala.

Síntese dos factos observados:

- Depois da escrita da data e do tempo meteorológico, a professora coloca seis *flashcards* no quadro. De seguida, diz o nome do material escolar representado num deles e os alunos apontam, com bastante rapidez para o *flashcard* respetivo. No fim, repetem o nome. Exemplo: “Where is the pencil?”
- Aquando da atividade de *listening*, os alunos ficam bastante concentrados
- A professora pede para repetirem as palavras que ouviram relativamente aos materiais escolares: “pencil, pen, rubber, ruller, secretary, chair, bag”
- Quando alguns alunos começam a falar, tenta, através de expressões faciais, que façam silêncio
- A professora leva os alunos a criarem um dicionário ilustrado. Os alunos desenham e escrevem o nome de alguns materiais escolares de forma silenciosa e autónoma
- Para verificar se os alunos estão a fazer a atividade corretamente, a professora circula pela sala para ver como os alunos estão a trabalhar, dando *feedback* quando necessário

2.2.6. Sexta sessão

Tabela 11- Observação da Aula 6

Aula 6 9/11/2015
Início: A professora inicia a aula com a escrita da data e do tempo meteorológico.
Desenvolvimento: Materiais escolares- jogo da memória
Conclusão: Exercício de pergunta-resposta: <i>Is it a rubber? No, it's a ruler.</i>

Síntese dos factos observados:

- Utilização de materiais escolares para fazer uma rápida revisão do nome dos mesmos: *What's this? That's a book/pen/pencil*
- A professora explica que vão jogar ao jogo da memória recorrendo a *flashcards*, e esclarece as regras
- No fim do jogo, a professora aponta para cada um dos *flashcards* e, em grande grupo, os alunos dizem o nome do respetivo objeto. Por exemplo: *It's a rubber*
- Nesta fase, nota-se um grande entusiasmo e ânsia de responder corretamente perante os colegas
- Exercício de pergunta-resposta com os mesmos *flashcards*. A professora coloca quatro *flashcards* no quadro e os alunos são chamados um a um, de forma ordenada, para formularem uma pergunta e uma resposta. Por exemplo: *Is it a rubber? No, it's a ruler*

2.2.7. Sétima sessão

Tabela 12- Observação da Aula 7

Aula 7 23/11/2015
Início: A professora inicia a aula com a escrita da data e do tempo meteorológico.
Desenvolvimento: Materiais escolares. Preposições de lugar. Tempo meteorológico.

Conclusão: Desenho no caderno.

Síntese dos factos observados:

- A professora inicia a aula com a habitual escrita da data no quadro e do tempo meteorológico
- A maior parte das crianças consegue escrever sem ajuda da professora e quando questionadas (“what’s the weather like?”), respondem corretamente
- Para introduzir as preposições de lugar, *in* e *on*, a professora utiliza os materiais escolares que têm vindo a trabalhar ao longo das aulas
- Dá indicações para que abram o manual para realizarem a atividade de *listening*. Os alunos têm de ouvir e assinalar no livro
- Alunos muito concentrados a ouvir as instruções do CD, embora haja dois alunos distraídos a olhar para o lado
- A professora solicita que copiem os desenhos do quadro sobre o material escolar para o caderno, ao qual respondem positivamente, estando o grupo em silêncio e a trabalhar
- Atividade de *listening*: os alunos ouvem e seguem as instruções do áudio para colarem os autocolantes relativos aos materiais escolares no local respetivo
- Nota-se o entusiasmo com a utilização de *stickers*; no entanto esta atividade também causou alguma desordem e conversa na sala de aula
- De seguida, a professora aborda o tempo meteorológico recorrendo ao estado do dia. Solicita aos alunos que mudem a página do manual para fazerem um exercício de correspondência de imagens, de forma individual
- Depois do exercício feito, os alunos ouvem a professora e imitam as expressões que ela utiliza referentes ao tempo meteorológico. Por exemplo: *It’s sunny*; *It’s cloudy and windy*
- Os alunos apreciam muito este tipo de interação com a professora, uma vez que respondem sempre ao solicitado, até em coro
- Para terminar a aula, os alunos desenharam no caderno o estado atual do tempo (*Today it’s sunny*), seguido das possíveis outras condições atmosféricas (*cloudy*, *snow*, entre outras)

2.2.8. Oitava sessão

Tabela 13- Observação da Aula 8

Aula 8 30/11/2015
Início: A professora inicia a aula com a escrita da data e do tempo meteorológico.
Desenvolvimento: Dias da semana. Meses do ano.
Conclusão: Recorte e colagem dos meses do ano.

Síntese dos factos observados:

- A professora inicia a aula com a habitual escrita da data e do tempo meteorológico no quadro, pedindo ajuda ao *teacher's assistant*, aluno escolhido ao acaso
- Os alunos dão muito valor ao sentido de responsabilidade imposto por este cargo
- Abordagem aos dias da semana através do diálogo e posterior escrita no quadro
- Audição de uma música sobre os dias da semana. Os alunos cantam/tentam cantar empolgados
- A professora solicita aos alunos que abram o manual e façam um exercício de completar, colocando por ordem os dias da semana. Na correção, a professora chama alguns alunos ao quadro, o que gera sempre alguma confusão pois todos querem participar. No entanto, tal facto entende-se como um *feedback* positivo
- Atividade de *listening*: os alunos ouvem, seguem as instruções do áudio e apontam de forma correta, no livro, os meses do ano que a gravação está a dizer
- Os alunos ficam em silêncio e demonstram atenção e cuidado com a realização da tarefa
- De seguida, a professora pede aos alunos para ouvirem e repetirem em conjunto. Por norma, os alunos respondem muito bem a este tipo de solicitação
- A professora questiona, em inglês, em que mês fazem anos e cada criança responde de forma individual, circulando depois no manual a imagem que corresponde ao seu mês
- Para finalizar, os alunos recortam e colam os meses do ano para o caderno diário

2.2.9. Nona sessão

Tabela 14- Observação da Aula 9

Aula 9 7/12/2015
Início: A professora inicia a aula com a escrita da data e do tempo meteorológico.
Desenvolvimento: Revisões tendo em vista a ficha de avaliação.
Conclusão: Preenchimento do Bilhete de Identidade.

Síntese dos factos observados:

- A professora explica à turma que a aula será menos divertida e começa por referir os conteúdos que irão estar presentes na ficha de avaliação da aula seguinte
- Seguidamente, inicia as revisões falando dos *school objects* e pede a um aluno que se dirija ao quadro e desenhe um objeto à sua escolha, escrevendo por baixo o respetivo nome
- Os restantes alunos verificam se ele está a desenhar e a escrever o nome do objeto corretamente
- A professora chama outro aluno ao quadro para fazer o mesmo exercício e este desenha uma cadeira e escreve *desk*
- Os alunos ficam todos muito atentos para verificar se os colegas estão a fazer o exercício corretamente
- A professora dá sempre um reforço positivo e felicita os alunos dizendo *very well, good job, well done, brilliant, etc.*
- O exercício continua e os alunos mantêm a postura, estando concentrados e com interesse
- Seguem-se os dias da semana e a professora chama dois alunos para resolverem o exercício de *gap filling* a pares. Enquanto o exercício é resolvido no quadro, alguns colegas aproveitam para brincar e conversar no lugar
- A professora chama-os à atenção, referindo que o exercício do quadro irá estar presente na ficha de avaliação

- O exercício seguinte é referente ao tempo meteorológico e a professora opta por desenhar no quadro, enquanto os alunos descrevem o tempo. Exemplo: desenha um sol e os alunos respondem *It's sunny*
- A aula é quase sempre toda falada em inglês. A professora apenas recorre ao português para explicar pequenas palavras/expressões que os alunos desconhecem
- Antes de terminar a aula, a professora começa a fazer perguntas a cada um: *How old are you?, What's your name?, When is your birthday?*
- No geral os alunos sabem responder e respondem de forma correta. Os que ainda têm alguma dificuldade aproveitam para ouvir a resposta dos colegas e, desta forma, conseguem também responder
- A ânsia de querer responder corretamente é visível através do entusiasmo e confiança que o aluno transmite
- Para terminar, a professora entrega uma ficha que continha um modelo de um Bilhete de Identidade/Cartão de Cidadão
- Os alunos preenchem sozinhos, apenas solicitando a ajuda da professora quando têm alguma dúvida
- Enquanto os alunos trabalham a professora observa-os, não sendo necessário nenhuma repreensão pois todo o grupo está bastante interessado na atividade em causa

2.2.10. Décima sessão

Tabela 15- Observação da Aula 10

Aula 10 14/12/2015
Início: A professora inicia a aula com a escrita da data e do tempo meteorológico.
Desenvolvimento: Entrega da ficha de avaliação. Auto e heteroavaliação. O Natal em Inglaterra.
Conclusão: Música de Natal.

Síntese dos factos observados:

- A aula inicia-se com a escrita da data, que os alunos já conseguem escrever quase sem ajuda, dizendo bem o dia da semana e o tempo atmosférico
- A professora entrega a ficha de avaliação feita na aula anterior
- Os alunos estão ansiosos por saber a sua nota e, como a professora se apercebe disso, aproveita para brincar com alguns deles, dizendo que tiveram menos classificação do que estavam à espera, deixando-os um pouco aflitos
- A relação de cumplicidade é refletida no bom funcionamento das aulas, na motivação que os alunos têm para a aprender e na curiosidade e interesse demonstrados pelas atividades e, por fim, nas notas da ficha de avaliação
- A professora pede ao *teacher's assistant* que distribua as fichas de autoavaliação e pede aos alunos que sejam sinceros
- Depois de preenchidas, em grande grupo fazem a heteroavaliação. Aqui nota-se que os alunos querem sempre ajudar os colegas pelos quais têm preferência
- Finalizada esta parte da avaliação do 1.º período, a professora aborda o tema “Natal em Inglaterra”, falando sobre os costumes e as diferenças entre o Natal em Portugal e em Inglaterra, como por exemplo o Dia de Ação das Graças.
- Os alunos mostram-se interessados em ouvir e aprender sobre os diferentes costumes, querem partilhar vivências, ideias e questionam muito a professora
- Para terminar, os alunos são solicitados a abrir o manual para lerem a letra e ouvirem uma música de Natal
- Como alguns ainda não conseguem ler, nem conseqüentemente, cantar, distraem-se muito e olham para os outros colegas, distraindo-os um pouco também

2.2.11. Décima primeira sessão

Tabela 16- Observação da Aula 11

Aula 11 4/01/2016
Início: A professora inicia a aula com a escrita da data e do tempo meteorológico.
Desenvolvimento: Estação do ano. As cores.

Conclusão: Desenho.

Síntese dos factos observados:

- A aula começa com a apresentação da nova professora de inglês
- Escrita da data: alunos muito entusiasmados por mostrar à nova professora o que já aprenderam
- A professora mostra um cartaz e pergunta qual é a estação do ano que está representada através da imagem
- Todos os alunos identificam muito bem e, em coro, dizem *winter*
- De seguida a professora pergunta *What's the weather like?* e a resposta é dada igualmente em coro
- A professora mostra um círculo azul e verde e pergunta aos alunos que objeto/figura geométrica é e qual a sua cor
- Estes conseguiram identificar logo a cor, no entanto, não souberam dizer de que figura geométrica se tratava
- Com o mesmo círculo, a professora diz que vão fazer um jogo. O jogo consiste em passar o círculo a um colega e perguntar *What's your name?* e o colega que tiver o círculo na mão responder, e assim sucessivamente
- O jogo gera muito entusiasmo, mas também causa muito barulho tal é a euforia em atirar o círculo
- Terminando a primeira aula com a nova professora, esta mostra um desenho com uma família, uma bicicleta, uma escola, um sol, uma cama, uma chave de sol, etc., sendo que os alunos são levados a dizer o que observam no desenho
- O objetivo é que cada um desenhe aquilo de que mais gosta e depois tem que fazer uma apresentação à turma e descrever o que desenhou, escrevendo ainda seis frases sobre o seu desenho. Exemplo: *I love ice cream, I like to swim*

2.2.12. Décima segunda sessão

Tabela 17- Observação da Aula 12

Aula 12 11/01/2016
Início: A professora inicia a aula com a música de boas vindas.
Desenvolvimento: O inverno.
Conclusão: Música sobre o inverno.

Síntese dos factos observados:

- A música de boas vindas, ou como os alunos a chamam “Música do *Hello*”, é cantada com a utilização de gestos e todos cantam entusiasmados
- A professora diz quem é o *teacher’s assistant* do dia, tal como é feito em todas as aulas. Este cargo traz muita felicidade e entusiasmo ao aluno em causa, pois fica contente por assumir esta responsabilidade de auxiliar a professora em algumas tarefas
- A professora dá a conhecer aos alunos uma nova tarefa, a tarefa do chefe do dia. Esta tarefa consiste em registar no caderno da professora o nome dos colegas que se estão a portar menos bem
- Nota-se uma grande agitação pois todos querem ser o chefe do dia
- A professora chama os alunos que ainda não apresentaram os seus desenhos iniciados na aula anterior
- Estes, um a um, descrevem o seu desenho
- Os alunos gostam de ser o centro das atenções e de mostrar o seu trabalho, sentem-se valorizados em falar em frente aos colegas, em inglês
- A professora mostra uma imagem alusiva ao inverno
- Os alunos descrevem-na e fazem gestos. Exemplo: *It’s cold*- (gesto de frio)
- Alguns alunos não repetem e ficam a olhar para os colegas
- A professora expõe alguns objetos e peças de vestuário da estação como gorros, luvas, cachecóis. Vai dizendo o seu nome em inglês à medida que os apresenta e os alunos repetem. Exemplo: *It’s a snowman*

- Terminando a aula, a professora coloca uma música sobre o inverno e em grande grupo tentam acompanhar a letra
- É claramente visível a preferência por este tipo de atividade, porém às vezes causa uma certa agitação na sala

2.2.13. Décima terceira sessão

Tabela 18- Observação da Aula 13

Aula 13 18/01/2016
Início: A professora inicia a aula com a música de boas vindas.
Desenvolvimento: Observação e exploração de imagens sobre o inverno.
Conclusão: Música sobre o inverno.

Síntese dos factos observados:

- A aula inicia-se com a música de boas vindas, utilizando gestos
- Os alunos estão claramente mais agitados do que o normal e levam a mímica da música como uma brincadeira
- A professora diz quem é o chefe do dia. Esta tarefa surte novamente muita agitação entre os alunos
- O chefe do dia, ao invés de estar atento à aula, está com atenção aos colegas para saber quem vai registar no caderno, distraindo ainda os colegas à volta que o tentam ajudar
- A professora coloca imagens sobre o inverno no quadro e alguns alunos observam atentamente, dizem o que é e repetem algumas vezes
- Um pequeno grupo de alunos distrai a turma, estando levantados e virados para trás
- A professora chama-os à atenção mas estes não obedecem e continuam a conversar uns com os outros
- Para terminar a aula, cantam a canção do inverno aprendida na semana anterior
- Primeiro cantam sem música e depois com música

- A professora permite que os alunos se levantem para cantar a canção, o que causa muita confusão e barulho
- No entanto, quando a música começa, param de fazer barulho e começam também a cantar, fazendo gestos

2.3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No decorrer das treze observações efetuadas, pudemos verificar quais as principais estratégias utilizadas pelas professoras de inglês, pelo que iremos averiguar em que medida as mesmas vão ao encontro da opinião de alguns autores que têm vindo a investigar e a elaborar documentos que abordam o ensino/aprendizagem precoce de uma língua estrangeira.

Assim, a nossa presença na sala de aulas propiciou-nos um olhar objetivo e realista sobre as práticas de ensino adotadas pelas docentes que gentilmente nos acolheram, permitindo-nos reunir apontamentos e aprendizagens empíricas importantes. Mais concretamente, como observadoras, foi-nos possível experienciar diferentes estilos de ensinamento de conteúdo, diferentes formas de atuação, uma ampla gama de abordagens para a gestão do ambiente educativo, quer em termos de espaço, quer de tempo. Foi ainda possível observar como duas docentes ensinam o mesmo conteúdo do programa, munidas de diferentes estratégias e abordagens. A reflexão sobre as práticas em apreço, conjugada com as noções e pressupostos de natureza teórica que conhecíamos, ampliou a nossa perceção da forma como se estrutura e organiza o ambiente educativo ao nível do ensino/aprendizagem precoce do inglês como língua estrangeira.

Relativamente aos teorizadores que se têm dedicado à problemática das estratégias adequadas para ensinar uma língua estrangeira a crianças, começamos por destacar Roth (1998). De acordo com esta autora, o professor deverá adotar sempre a mesma rotina para iniciar a aula:

Sempre comece a aula com a mesma rotina. Use uma atividade que junte os alunos e lhes permita perceber que a aula de inglês começou; por exemplo, uma canção ou rima que eles conheçam bem. Nunca comece com algo novo. Sempre termine a aula com a mesma rotina, para que as crianças percebam que a aula acabou. (Roth, 1998, p. 14)

Referindo-nos às aulas observadas, constatámos que a professora iniciou sempre as aulas lecionadas da mesma forma, escrevendo a data e o tempo meteorológico no quadro. A única mudança que pudemos observar foi aquando da troca de professora. Ainda assim, esta última teve o cuidado de iniciar as suas aulas sempre da mesma forma, neste caso, com uma canção de boas vindas. Em nossa opinião, a criação de uma rotina é, sem dúvida, uma das preocupações que o professor deve ter em mente, uma vez que a rotina proporciona à criança confiança, segurança e estabilidade. Na verdade, com rotinas relativamente previsíveis, as probabilidades de a criança errar são menores, sendo que ela também não deixará de participar por receio de cometer erros que possam constituir para si uma humilhação. Deste modo, mostrar-se-á mais entusiasmada e mais autoconfiante. Importa ainda referir que a rotina evita a dispersão por parte da criança, já que a antecipação das atividades que irão ser implementadas lhe proporciona uma espécie de controlo sobre as mesmas. Do exposto, não decorre que todas as aulas sejam uma cópia, um *clone* da primeira, ou seja, a rotina pode e deve sofrer algumas alterações ao longo do ano, no entanto, numa fase inicial, é bastante importante que exista uma rotina. Relativamente ao final das aulas, importa referir que foram sempre terminadas de forma diferente. Dado que, por vezes, não era possível terminar a aula à hora estipulada, a professora tinha de terminar com a atividade que estava na altura a desenvolver, independentemente da planificação que havia sido feita.

Outro aspeto relevante sublinhado por Roth (1998) é o facto de ser importante que o professor se exprima em inglês sempre que possível. No que diz respeito às aulas observadas, podemos afirmar que 90% do tempo a professora falou em inglês, recorrendo à língua materna somente quando os alunos não conseguiam entender, depois de esgotadas as estratégias de transmissão de informação e mensagens compreensíveis. Como observadoras e principalmente como vindouras profissionais, sabemos que o facto de nos expressarmos na língua que pretendemos que os alunos adquiram é muito importante. Tal como os bebés aprendem a falar de uma forma natural, através da interação com o meio envolvente (onde se movimentam, evidentemente, os adultos), assim também as crianças devem aprender uma nova língua. Para tal, é necessário criar contextos idênticos aos de imersão nessa mesma língua, daí a importância de falar em inglês numa aula de inglês.

Uma outra estudiosa, Gilda Rizzo (2001) sublinha a importância da implementação de atividades lúdicas no contexto do ensino precoce da língua “A atividade lúdica pode ser, portanto, um eficiente recurso aliado do educador, interessado

no desenvolvimento da inteligência de seus alunos, quando mobiliza sua ação intelectual” (p. 40), e, segundo Shin (2009) o professor deve complementar as atividades realizadas na aula com imagens, desenhos, brinquedos, entre outros recursos visuais, proporcionando aos alunos uma motivação extra. Averigua-se pois ser necessário, tendo em conta os pressupostos enunciados por Roth, Rizzo e Shin, que o docente disponha de uma panóplia de atividades diversificadas, nomeadamente recursos visuais e materiais autênticos, entre outros.

Nas aulas observadas, como pudemos reparar na tabela de observações em anexo, a professora utilizou estratégias diversificadas, como jogos, músicas, histórias, desenhos, etc., de onde se depreende que a sua atuação se coaduna com os requisitos preconizados pelas autoras anteriormente referidas. Explicitando, a professora utilizou o áudio para proporcionar aos alunos contacto com a pronúncia dos falantes nativos e também como forma de diversão, ensinando músicas de diferentes temas. Esta ludicidade, ao nosso ver, além de promover um ambiente escolar mais descontraído e acolhedor, potencia a participação dos alunos menos extrovertidos, que, num ambiente lúdico, se libertam das suas inibições. De facto, a participação, por parte do aluno, em atividades de natureza lúdica, terá o efeito de desencadear, da parte deste, uma associação entre aprendizagem e diversão, pelo que aprender uma língua estrangeira se torna para ele, num momento de prazer, aguardado com otimismo e entusiasmo. Além disso, o trabalho com atividades lúdicas pode ser de grande valia no sentido de viabilizar a mobilização de diversas competências por parte da criança, nomeadamente a competência interpretativa e comunicativa, as expressões oral e corporal, entre outras. Ao longo das semanas, fomos verificando que a professora fazia uma adequação das atividades lúdicas aos interesses dos alunos, tendo em conta as aprendizagens realizadas e a promoção de novas competências linguísticas, comunicativas, socio-afetivas, etc., tendo ainda observado que os alunos respondiam de forma muito positiva à tipologia de atividades implementada. Assim, ao implementar atividades em que a música e os jogos constituíam parte integrante de situações do quotidiano encenadas na sala de aulas, a docente promoveu a descoberta e aquisição natural – porque atrativa e fonte de prazer – de uma nova língua. As novas aprendizagens, por sua vez, irão favorecer o desenvolvimento de uma consciência plurilingue e pluricultural, em prol da formação, desde uma idade precoce, de sujeitos que vindouramente possam exercer uma cidadania solidária, empenhada e tolerante.

Um outro aspeto a ter em conta no sentido de inculcar nas crianças o gosto pela descoberta de uma língua estrangeira prende-se com a motivação e entusiasmo do

próprio docente. Neste âmbito, Berkleyen (2001) salienta que os professores não devem mostrar-se entediados. Para o autor, se o professor mostrar estar aborrecido ou desinteressado, os alunos podem também perder o interesse facilmente. Assim, compete-lhes ter uma atitude empenhada, otimista e motivadora na sala de aula. Ao refletirmos sobre as aulas observadas, podemos constatar que a professora demonstrou sempre muito entusiasmo, o que se refletiu na conduta da própria turma, evidenciada no dinamismo, energia, motivação e bom aproveitamento deste grupo de alunos.

Durante as semanas de observação, aconteceu algo que não estávamos à espera, a troca de professora. Os alunos ficaram um pouco tristes, pois já tinham criado uma ligação e cumplicidade muito grande com a professora inicial. No entanto, receberam a nova professora de forma muito afável e carinhosa. Sem contar, tivemos a oportunidade de observar duas professoras de língua estrangeira, com atuações completamente diferentes, frente a um mesmo grupo de crianças.

Reapropriando-nos das noções e pressupostos-chave anteriormente discutidos, podemos averiguar que, do ponto de vista da implementação de atividades lúdicas, a segunda docente a lecionar aulas de inglês a este grupo de alunos foi ao encontro das propostas dos teorizadores acima referidos, na medida em que utilizou também recursos visuais e material lúdico para promover a aprendizagem da língua. Porém, consideramos que, de alguns pontos de vista, a segunda docente se distanciou dos requisitos enunciados, como iremos expor. Assim, tal como referimos acima, é crucial haver uma rotina e, se possível, uma outra rotina, naturalmente diferenciada, para assinalar o início e o fecho de uma aula, respetivamente. Ora, a troca de professora implicou a alteração da rotina com a qual as crianças já estavam familiarizadas, ainda que a nova docente tenha criado, conforme já foi referido, uma rotina de sua escolha, (audição de uma canção) prosseguida em cada aula. Por outro lado, a professora criou uma tarefa nova a qual designou de “Chefe do dia”. Esta tarefa consistia, como referimos acima na apresentação dos dados, mais concretamente na décima segunda sessão, em escolher um aluno a cada aula, sendo que este tinha a incumbência de registar, no caderno dado pela professora, o nome de todos os colegas que estivessem a prejudicar o normal funcionamento da aula. No final da aula, a professora pedia o caderno ao chefe do dia para verificar quais tinham sido os alunos que se tinham portado menos bem, dizendo os seus nomes em voz alta, o que gerava muita confusão e agitação por parte dos alunos, que tentavam reverter a situação, achando que o seu nome tinha sido anotado injustamente. Em nossa opinião, a realização desta tarefa não se adequa a crianças desta faixa etária, uma vez que o chefe do dia, em vez de se manter atento e

participativo, se focalizava antes no comportamento dos colegas, no sentido de anotar (ou não) os seus nomes no caderno dado pela professora, distraíndo desta forma também os colegas que o procuravam ajudar. Neste entendimento descrito, é claro para nós que para haver o sucesso do processo de ensino-aprendizagem é indissociável da escolha de atividades e estratégias que se adequem à idade e às necessidades do grupo com que se trabalha.

Excetuando a situação anteriormente descrita, já que a criação de uma nova rotina, não sendo inteiramente benéfica para os alunos, não resultou de uma decisão metodológica inapropriada por parte da docente, sendo antes imputável a decisões /determinações externas, consideramos que tanto a primeira como a segunda docentes estão familiarizadas com o enquadramento teórico no qual se sustenta o ensino/aprendizagem, tendo demonstrado preocupação e empenhamento em transpor para as suas práticas os conceitos teóricos que tinham apreendido.

Em resumo, ao compararmos as estratégias fundamentais recomendadas por alguns estudiosos no que respeita ao ensino precoce de uma língua estrangeira com as estratégias implementadas pelas professoras observadas, verificamos existir uma conformidade entre o que preconizam os autores e as metodologias implementadas pelas docentes, o que nos leva a concluir que as professoras estão munidas das ferramentas essenciais para que o ensino-aprendizagem precoce do inglês como língua estrangeira seja sinónimo de excelência.

Desta conclusão, decorrem outras ilações, nomeadamente o facto de a aprendizagem de uma língua estrangeira ser fator propiciador, como já dissemos, do exercício de uma cidadania solidária, empenhada e tolerante. Considerando que o inglês é, por razões de ordem vária, língua veicular aos vários níveis de atividade socioeconómica e cultural, apraz-nos saudar a iniciativa da tutela em introduzir, com carácter de obrigatoriedade, o ensino-aprendizagem do inglês a partir do 3.º ano de escolaridade, não podendo contudo deixar de notar que a carga horária instituída fica, do nosso ponto de vista, muito aquém do desejável.

À guisa de fecho e recuperando a linha de argumentação acima exposta, lembramos que a palavra filólogo ou seja, aquele que estuda a língua, a cultura, a arte de um povo e a palavra filantropo têm a mesma raiz (fileo) que significa amar, pelo que é forçoso reconhecer que o conhecimento de línguas estrangeiras constitui fator promotor de maior abertura, tolerância e empatia pelo outro (é comumente aceite, aliás, entre os psicanalistas, que a rejeição da alteridade se traduz muitas vezes numa recusa em aprender uma língua estrangeira). Assim, o contacto com a Língua

Estrangeira- inglês poderá contribuir de forma indelével para o reforço, quiçá recuperação, dos valores filantrópicos/humanistas que se possam ter fragilizado ou perdido.

CONCLUSÃO GERAL

Com o percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico finalizado, muitas foram as aprendizagens que irão influenciar todo o nosso percurso profissional futuro, isto é, o mundo profissional, onde poderemos colocar em prática tudo aquilo que aprendemos, por forma a garantir um ensino de excelência, de chegar a cada criança individualmente, estando toda a ênfase numa ótica de reflexão sobre a ação.

Relativamente à natureza teórica do curso, todas as Unidades Curriculares integrantes do plano de estudos contribuíram para uma boa formação, para o crescimento da formanda, tanto ao nível pedagógico, como ao nível de conhecimentos teórico-práticos específicos das diferentes áreas de conhecimento.

Por sua vez, toda a Prática de Ensino Supervisionada, permitiu o contacto com os diferentes contextos de ensino e comunidades educativas, designadamente ao nível da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, possibilitando que todos os saberes científicos pudessem ser postos em prática e contribuindo assim para o crescimento das crianças, dada a qualidade da formação que se adquiriu. A realização deste Relatório Final de Estágio foi, sem dúvida, o culminar de todo um percurso de aprendizagens teórico-práticas, alcançadas ao longo destes dois ciclos de estudos.

A elaboração deste relatório possibilitou a compreensão do quanto foi compensador o trabalho desenvolvido com as crianças/alunos e a forma como fomos evoluindo como futuras docentes, consciencializadas de um futuro difícil, mas promissor, marcado por momentos bons e menos bons inerentes à caminhada vindoura por nós escolhida. Por outras palavras, o trabalho investigativo permite-nos estabelecer uma ligação entre o estudo empírico e a própria investigação, de modo a conseguir identificar qual a realidade do problema e como poderemos ultrapassá-lo, de maneira a sermos capazes de influenciar e modificar a vida das crianças, de forma positiva, enquanto pessoas, tendo em conta que é por elas que os professores trabalham diariamente. Temos plena consciência de que é através dos erros que cometemos que se aprende e ao tentar ultrapassá-los poderemos proporcionar o melhor para os alunos.

Nesse sentido, é importante relembrar o problema que deu origem a todo o trabalho em causa. Ao iniciar esta pesquisa, pretendíamos perceber como se caracteriza a ação pedagógica no âmbito do ensino precoce da língua inglesa a nível do 3.º ano de escolaridade, aferir a importância do ensino precoce de uma língua estrangeira, identificar as metodologias mais adequadas e as principais estratégias utilizadas em

contexto de sala de aula. Torna-se assim, fundamental responder a esta questão central.

Assim, a ação pedagógica no contexto descrito e analisado caracteriza-se principalmente por uma abordagem lúdica, onde o aluno é imerso na língua (no período da aula), através de conteúdos transversais a outras áreas do 1.º CEB, prioritariamente no âmbito da matemática, do estudo do meio, etc., e onde a interação oral é fundamental, através de jogos, *chants*, *role plays*, canções e repetição de *lexical chunks*, como é possível verificar através da grelha de observação. Quando o aluno ouve a língua, tem, naturalmente, o intuito da repetição, e, mesmo que o aluno seja tímido ou desconfortável com a língua, procurará os momentos de interação oral em grupo.

Note-se que uma das vantagens da iniciação precoce do estudo de uma Língua Estrangeira se traduz na aquisição de níveis de fluência equivalentes aos dos falantes nativos, sendo que a sensibilidade ao ritmo e à fonologia aumenta quanto maior for a exposição à língua, um fator que não pode, nem deve ser negligenciado. Não basta, contudo, iniciar cedo a aprendizagem de uma língua estrangeira se as outras condições necessárias ao sucesso não estiverem asseguradas. Desta forma, são necessárias várias condições e competências para que o sucesso seja alcançado. Porém, como bem observa Jeremy Harmer (1998) “Teachers are not, however, ultimately responsible for their students’ motivation. They can only encourage by word and deed. Real motivation comes from within each individual.” (p. 8). Nesta lógica de entendimento, a motivação é um fenómeno intrínseco, voluntário e individual pelo que é o aluno, sujeito da ação, quem decide livremente se está (ou não) motivado para descobrir e adquirir uma nova língua. Sabemos todavia que cada sujeito influencia e é influenciado pelo contexto onde se movimenta. Assim, não tendo o condão de coagir o aluno a estar motivado para aprender a língua estrangeira, o professor deverá no entanto munir-se dos recursos e competências necessárias para gerar estímulos externos adequados, os quais, a seu tempo, ao interagirem com os estímulos internos, tenderão a alterar a perspetiva que o aluno tem da língua estrangeira. Quer isto dizer que o docente tem o dever, a obrigação de tornar as aulas o mais ricas e atrativas possível, recorrendo a novos métodos e rentabilizando os meios tecnológicos ao seu dispor, de maneira a despertar o interesse e gosto dos seus alunos pela aprendizagem da Língua Estrangeira, como nos foi dado observar nas aulas lecionadas por ambas as professoras de inglês. Ainda que o primeiro passo consista em proporcionar aos alunos os estímulos adequados de forma a motivá-los para a descoberta da língua estrangeira, as etapas seguintes não poderão, de forma alguma, ser descuradas, ou seja, depois de cativar os alunos, importa que o docente

saiba como mantê-los motivados, proporcionando-lhes momentos de aprendizagem relevantes, divertidos e significativos. Neste sentido, convictas de que a parcimónia excessiva na escolha e utilização de recursos pedagógicos poderá comprometer a motivação dos alunos, as professoras, cujas aulas tivemos o privilégio de observar, não se restringiram à utilização do manual, tendo-se munido também de uma panóplia de recursos, como fossem, entre muitos outros, pequenas histórias/contos (de natal), além de optarem por uma tipologia eclética e diversificada de atividades. Assim, e tomando como exemplo, por razões de circunstância, apenas as narrativas/contos, foi-nos possível constatar que os materiais em apreço constituíram muitas vezes ponto de partida para a transmissão de saberes, numa articulação horizontal e também vertical com os saberes inerentes a outras áreas do currículo, tendo ainda dado ensejo a que as professoras convidassem os alunos a descodificar as mensagens e/ou lições subliminares e ou/subjacentes às narrativas em análise e a relacionar as situações narradas com vivências do seu quotidiano, num processo horizontal de partilha e interação dinâmica com os seus pares.

Em resumo, as observações das aulas de inglês realizadas numa turma do 3.º ano do ensino básico, com todos os seus aspetos positivos e negativos, permitiram-nos averiguar que as práticas de ambas as docentes observadas se coadunam com os ensinamentos veiculados pelos estudiosos que foram sendo oportunamente invocados, como Winnicott ou Krashen, que se ocuparam da aquisição e desenvolvimento da linguagem ou teorizadores que se ocuparam/ocupam da didática da língua, como Roth, Rizzo ou Shin e ainda metodólogos como David Marsh, principal promotor do CLIL ou Asher, autor da metodologia conhecida como *Total Physical Response*. A este propósito, remetemos para a grelha de observação que consta do anexo I onde se verifica que a primeira professora de inglês atribuída à turma onde decorreram as nossas observações recorreu várias vezes a metodologias de ensino como o TPR, onde os alunos ouviam o nome do objeto que a professora dizia (por exemplo) e repetiam, imitando-a, ainda que por vezes fosse um pouco difícil identificar a metodologia adotada. Constatámos ainda, reiterando a ideia acima expressa, que nenhuma metodologia por si só é capaz de garantir a aprendizagem da língua, razão pela qual as duas docentes optaram, como também já foi referido, por uma metodologia eclética.

Em vista dos dados e linha de explanação anteriormente prosseguida, conjugada com os ensinamentos teóricos proporcionados pelos teorizadores cujos estudos foram sendo referidos por nós ao longo deste relatório e ainda com a reflexão sobre a sua concretização prática por parte das docentes observadas, acreditamos agora ser

possível e importante proceder a uma sistematização das condições que se consideram favoráveis para o ensino da língua estrangeira e que passamos a explicitar. Assim:

- formação e preparação dos professores
- tempo disponibilizado para a aprendizagem duma língua
- utilização de metodologias e estratégias adequadas
- planificação de diversas atividades de ensino que se adequem aos diferentes estilos de aprendizagem, capacidades e interesses dos alunos-alvo
- continuidade da aprendizagem ao longo do percurso escolar no que se refere à i) comunicação entre professores e diretores de ciclos sequenciais; ii) coordenação e compatibilidade de objetivos entre diferentes etapas; iii) métodos usados; iv) reconhecimento das aprendizagens realizadas no ciclo anterior
- uso da língua alvo de forma sistemática
- abordagem da mesma temática ao longo de várias aulas, para garantir memorização e prática e consequentemente sucesso em termos de aprendizagem
- utilização de recursos físicos e materiais relevantes e adequados, como imagens, *flashcards*, desenhos, histórias, canções, etc., servindo-se deles para clarificar o discurso, ajudando assim a explicar o sentido de palavras desconhecidas e aproveitando-os para desenvolver atividades de natureza lúdico-didática
- criação de um ambiente de aprendizagem acolhedor
- promoção de aprendizagens assentes numa componente lúdica, associada preferencialmente a situações do quotidiano
- estabelecimento de rotinas, como iniciar e terminar as aulas do mesmo modo, recorrendo à utilização de uma canção (por exemplo) de forma a que os alunos consigam identificar tanto o início como o fim da aula
- utilização de *feedback* e reforço positivo para assim estimular os alunos, de forma a haver mais motivação

No fecho deste relatório, não podemos deixar de sublinhar que todo o nosso trajeto académico, atualizado nas observações, práticas e reflexões pedagógicas que realizámos e também na redação do presente relatório final de estágio, irá refletir-se, marcada porém muito positivamente, na nossa vindoura

atuação profissional, na convicção de que o aluno é o futuro do mundo e são os professores os responsáveis por modelar esse futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Lisboa: Edições ASA.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Albregt, F. (2014). CLIL Country Profile, Netherlands, in *CLIL Policy and Practice: Competence-Based Education for Employability, Mobility and Growth*. Italy: British Council.
- Ary, D., Jacobs, L. C. & Razavieh, A. (1990). *Introduction to research in education*. New York: Holt Rinehart and Winston Inc.
- Asher, J. J. (2000). *Learning another language through actions: the complete teacher's guide book* (6th ed.). Los Gatos: Sky Oaks Productions.
- Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Berkleyen, N. (2001). Can I teach English to children? Turkish pre-service teacher candidates and very young learners. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 32 (3). Consultado a 10 de janeiro de 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/10901027.2011.594700>
- Böck, V. (2008). *Motivação para aprender motivação para ensinar*. Porto Alegre: Cape.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourke, J. (2006). Designing a topic-based syllabus for young learners. *ELT Journal*, 60 (3), 279-286.
- Bowen, T. (s/d). Teaching approaches: total physical response [em linha]. *one stop english*. Consultado a 2 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.onestopenglish.com/support/methodology/teaching-approaches/teaching-approaches-total-physical-response/146503.article>
- British Council (2015). Content and language integrated learning (CLIL). *British Council*. Consultado a 2 de julho de 2015. Disponível em:

<http://www.britishcouncil.org/europe/our-work-in-europe/content-and-language-integrated-learning-clil>

- Bruyne, P., Herman, J., & Schoutheete, M. (1991). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. (5.ª edição). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bzuneck, J. (2009). *A Motivação do Aluno: Aspectos Introdutórios*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to young learners*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Campos, D. (2010). *Psicologia da Aprendizagem*. (38). Petrópolis: Vozes.
- Carless, D. (2002). Implementing task-based learning with young learners. *ELT Journal*, 56 (4).
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Conselho Nacional da Educação (2013). *Parecer: Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1.º ciclo do ensino básico* [em linha]. CNE, Conselho Nacional da Educação. Consultado a 28 de junho de 2015. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/854-parecer-e-relatorio-tecnico-sobre-a-integracao-do-ensino-da-lingua-inglesa-no-1-ciclo-do-ensino-basico>
- Conselho Nacional da Educação (2013). Relatório técnico: Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1.º ciclo do ensino básico [em linha]. CNE, Conselho Nacional da Educação. Consultado a 28 de junho de 2015. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/854-parecer-e-relatorio-tecnico-sobre-a-integracao-do-ensino-da-lingua-inglesa-no-1-ciclo-do-ensino-basico>
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL – Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cruz, M., Ferraz, C., Azevedo, C., Neves, C. & Vale, L. (s/d). *As especificidades do ensino precoce de língua estrangeira: um estudo de caso*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

- Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, Professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Damas, M., Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Decreto-Lei n.º 14753/2005. (2005). *Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo*. *Diário da República II série*. N.º 127 (5-07-2005), 9785-9787.
- Decreto-Lei n.º 240/2001. (2001) *Diário da República I série-A*. n.º 201, de 30 de agosto.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.
- Decreto-Lei n.º 241/2001. (2001). *Definido o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário*. *Diário da República I série-A*. N.º 201 (30-08-2001), 5572-5575.
- Decreto-Lei N.º 286/89, de 29 de agosto- *Planos curriculares dos ensinos básico e secundário*.
- Decreto-Lei n.º 3/2008. (2008). *Educação especial*. *Diário da República I série*. N.º 4 (7-01-2008), 154-164.
- Decreto-Lei n.º 6/2001. (2001). *Novos currículos do ensino básico*. *Diário da República I série-A*. N.º 15 (18-01-2001), 258-265.
- Despacho n.º 60/SEEI/96. (1996). *Definição das regras de aprendizagem de uma língua estrangeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. *Diário da República- 2.ª série*, N.º 268 (19-11-1996), 1617.
- Dias, A., & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º ciclo – Práticas partilhadas*. Porto: Edições ASA.
- Dickinson, L. (1995). *Autonomy and motivation- A literature review*, 23 (2), 165-174.
- Dörnyei, Z. (2002). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doye, P., Hurrell, A. (1997). *Foreign language education in primary schools (age 5/6 to 10/11)*. Berlim: Conselho de Europa.
- Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners* (Relatório).

Consultado a 17 de maio de 2016. Disponível em:
http://p21208.typo3server.info/fileadmin/content/assets/eu_language_policy/key_documents/studies/2007/young_en.pdf

Emery, H., Rich, S. (2015). *Teaching English to Young Learners*. USA: Thomas S. C. Farrell.

Fernandez, A. (1991). *A mulher escondida na professora: Uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto: Artes Médicas.

Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.

Freire, P. (2001). *Sua visão de mundo, de homem e de sociedade*. Consultado a 28 de janeiro de 2016. Disponível em:
http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_visao_mundo_homem_sociedade.pdf

Gardner, H. (2001). *Language Learning Motivation: The Student, The Teacher and The Research* [em linha]. *ERIC*. Consultado a 23 de maio de 2016. Disponível em:
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464495.pdf>

Graziano, A. M., Raulin, M. L. (1989). *Research methods: A process of inquiry*. (1st ed.) New York: Harper & Row.

Harmer, J. (1998). *How to teach English: an introduction to the practice of English language teaching*. Pearson Education Limited: Longman.

Janice, B. (2015). *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in language teaching with 3-12 Year Olds*. UK: Bloomsbury Publishing.

Karling, A.A. (1991). *A didática necessária*. São Paulo: Ibrasa.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Larsen-Freeman, D., Anderson, M. (2011). *Techniques & principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas- Resposta a 80 questões*. Ficheiros Pedagógicos para Professores. Porto: Edições ASA.

Legutke, M.; Müller-Hartmann, A.; Shocker-von, M. (2009). *Teaching English in the Primary School*. Stuttgart: Klett Lerntraining.

- Lightbown, P. M., Spada, N. (2013). *How Languages are learned*. (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lodi, J. (1989). *A entrevista. Teoria e prática*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Lowes, R., Target, F. (1998). *Helping students to learn*. London: Richmond.
- Lüdke, M., & André, E. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- Marsh, D. (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Consultado a: 5 de junho de 2016. Disponível em: <http://www.tieclil.org/html/products/pdf/%201%20UK.pdf>
- McMillan, J. H. (1989). Investigação Social: abordagens às investigações quantitativa e qualitativa. Em S. Shumacher, *Research in education: A conceptual introduction* (pp. p. 14-15). Glenview: Foresman and Company. (Tradução).
- Meirinhos, M., Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 49-65.
- Ministério da Educação (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais [em linha]. *NetProf: Clube dos professores portugueses na internet*. Consultado a 17 de maio de 2016. Disponível em: http://www.netprof.pt/pdf/Competencias_basicas/LinguasEstrangeiras.pdf
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Nathoo, A. (s/d). CLIL in Portugal [em linha]. *one stop english*. Consultado a 2 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.onestopenenglish.com/clil/clil-teacher-magazine/your-perspectives/clil-in-portugal/500677.article>
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de Professores e Profissão Docente*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliveira, M. (1993). *Vygotsky: Desenvolvimento e Aprendizado*. São Paulo: Scipione.
- Paiva, V. L. (2005). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. São Paulo: Pontes.

- Pardal, L., Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre (Brasil): Artmed Editora.
- Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ponte, J. P., Serrazina, M. L. (2000). *Didática da Matemática do 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portaria n.º 260-A/2014 de 15 de dezembro. *Diário da República n.º 241- 1.ª Série*. Ministério da Educação e Ciência.
- Rebelo, D., & Diniz, M. (1998). *Falar contigo*. Lisboa: Caminho.
- Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2001). *Approches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richter, M. (2000). *Aquisição da linguagem e ensino*. Santa Maria: UFSM.
- Rizzo, G. (2001). *Jogos Inteligentes: A construção do raciocínio na Escola Natural*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Roldão, M.C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, vol. (12), p. 98.
- Roth, G. (1998). *Teaching very young children - pre-school and early primary*. London: Richmond Publishing.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3.ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Schütz, R. (2003). Motivação e desmotivação no aprendizado de línguas [em linha]. *Educacional*. Consultado a 23 de maio de 2016. Disponível em: <http://pessoal.educacional.com.br/up/50280001/2902237/Motiva%C3%A7%C3%A3o%20e%20Desmotiva%C3%A7%C3%A3o%20no%20Ensino%20de%20L%C3%ADnguas.pdf>
- Shin, J. (2009). *Teaching English to young learners*. (Dissertação de mestrado). Consultado a 10 de janeiro de 2017. Disponível em:

http://www.nstru.ac.th/portal/data_resource/NEWS/2009/INSIDE/FILE/1232942687_087864500.pdf

- Silva, A. P. F. (2012). *Impacto do ensino precoce do inglês: estudo de caso nas escolas básicas do 2.º ciclo do concelho de Barcelos*. Lisboa: Universidade Aberta (Dissertação de Mestrado).
- Silva, W. (2010). *Motivação como Força Propulsora da aprendizagem de Línguas Estrangeiras*. Vol. (3). Campinas, SP: Pontes.
- Slattery, M. (2010). Training teachers to teach English to young learners. In S. Mourão (Ed.). *APPInep: Celebrating ten years of teaching children in Portugal*. Lisboa: APPI.
- Sobroza, L. (s/d). Aquisição X Aprendizagem da Língua Estrangeira [em linha]. *Universidade Federal de Santa Maria*. Consultado a 14 de maio de 2016. Disponível em: <http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos08/Lidiane.pdf>
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tennant, A. (s/d). What is CLIL? [em linha]. *one stop english*. Consultado a 2 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.onestopenglish.com/clil/what-is-clil/>
- Van, K., Gogaert, N. (2006). Developing language tasks for primary and secondary education. *Task Based Language Education from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widodo, H. P. (2005). *Teaching Children Using a Total Physical Response (TPR) Method: Rethinking*. Consultado a 4 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://sastra.um.ac.id/wp-content/uploads/2009/10/Teaching-Children-Using-a-Total-Physical-Response-TPR-Method-Rethinking-Handoyo-Puji-Widodo.pdf>
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Addison Wesley Longman.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Winnicott, D. (1991). *Home is where we start from*. London: Penguin Books

ANEXOS

Anexo I- Grelha de observação

Datas/Atividades	Música	Histórias	Jogos	Desenhos	Verbal linguística	Visual	Intrapessoal	Comentários
5-10-2015			X		X	X		-TPR: <i>flashcards</i> com algarismos de um a dez, onde os alunos ouvem, observam e imitam a pronúncia com bastante cuidado; -Jogo da memória: atenção e interesse em participar ativamente.
12-10-2015	X				X	X		-CLIL: exercícios no quadro (<i>seven-five=two</i>) com algum ânimo; insegurança inicial relativamente ao erro; -Atividade de <i>listening</i> : ouvem e identificam no manual com alguma pertinência; ávidos por um <i>feedback</i> positivo.
19-10-2015			X		X	X		-Jogo: interesse e motivação, mas também alguma desordem devido à forte competição entre todos; -Exercícios de escrita: escrita cuidada; bastante interesse relativamente ao significado das palavras.

26-10-2015		X	X					<p>-História acerca do <i>Halloween</i>: grande curiosidade pela temática; gosto pela partilha de ideias;</p> <p>-Jogo "<i>Halloween Bingo</i>": especial interesse e exasperação; espírito de entreatajuda;</p> <p>-Desfile de <i>Halloween</i></p>
2-11-2015				X	X	X		<p>-TPR: os alunos ouvem o nome do objeto escolar que a professora diz e, com bastante rapidez e de forma geral, corretamente, apontam com o dedo para o <i>flashcard</i> que contém o objeto;</p> <p>-Atividade de <i>listening</i>: ouvem e identificam no manual já com mais pertinência;</p> <p>-Dicionário visual: desenho de alguns materiais escolares, no geral de forma silenciosa e cuidada.</p>
9-11-2015			X			X		<p>-Observação e repetição recorrente dos nomes dos objetos escolares: alguns alunos não respondem nem repetem, apenas observam;</p> <p>-Jogo da memória: atenção e interesse em participar ativamente;</p> <p>-Exercícios no quadro: pronúncia e escrita cuidada.</p>

23-11-2015	X			X	X		X	-Atividade de <i>listening</i> : atenção generalizada, à exceção de duas alunas distraídas a olhar para o lado; -Desenho e colagem: silêncio e entusiasmo, no entanto, os <i>stickers</i> proporcionaram alguma conversa; -Trabalho individual: competitividade propiciadora de aprendizagem; -Ouvir e imitar: entusiasmo geral; repetição ordenada e em coro.
30-11-2015	X				X	X	X	-Audição de uma música: entusiasmo geral, sobretudo por parte das raparigas; -Exercícios no quadro: atenção e vontade de participar generalizadas; competitividade propiciadora de aprendizagem; -Audição e repetição recorrente: pronúncia cuidada.
7-12-2015			X	X	X	X		-Exercícios no quadro: competitividade propiciadora de aprendizagem e demonstração de felicidade perante o bom trabalho dos colegas; distração e conversa; -Preenchimento do BI: interesse e atenção.

14-12-2015	X	X						<p>-Entrega da ficha de avaliação; auto e hétero avaliação;</p> <p>-História acerca do Natal em Inglaterra: interesse e atenção em aprender mais sobre os costumes de outro país;</p> <p>-Audição e cântico de uma música de Natal: distração por parte de alguns alunos, devido à não interpretação da letra/canção.</p>
4-01-2016			X	X		X	X	<p>-Mudança de professora: ânimo em exibir aquilo que já aprenderam;</p> <p>-Jogo: entusiasmo, mas também bastante ruído devido à euforia;</p> <p>-Desenho: regozijo ao criar um desenho pessoal e respetiva apresentação à turma.</p>
11-01-2016	X					X	X	<p>-Canção "Hello": participação ativa com grande veemência no que diz respeito aos gestos;</p> <p>-<i>Teacher's assistant</i>: satisfação por assumir uma responsabilidade, contudo, a nova tarefa imposta não proporcionou bons resultados;</p> <p>-Apresentação individual: orgulho, dedicação e esforço na apresentação dos seus trabalhos;</p> <p>-Observação e repetição recorrente de gestos: alguns alunos não repetem, apenas observam;</p> <p>-Audição de uma música sobre o Inverno.</p>

18-01-2016	X					X		<p>-Canção "Hello": agitação e distração; -Teacher's assistant: distração face ao decorrer da aula; estratégia pouco adequada; -Audição de uma música sobre o Inverno: alunos cantam levantados, o que causa desordem e ruído na sala; entusiasmo sobretudo por parte das raparigas.</p>
------------	---	--	--	--	--	---	--	--

