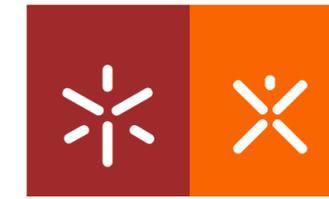


Beatriz Dolores Carmelita e Costa Alves de Sá
**Aprender línguas no jardim de infância:
Um estudo de caso sobre a iniciação à língua inglesa**

UMinho | 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Beatriz Dolores Carmelita e Costa Alves de Sá

**Aprender línguas no jardim de infância:
Um estudo de caso sobre a iniciação à
língua inglesa**

outubro de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Beatriz Dolores Carmelita e Costa Alves de Sá

**Aprender línguas no jardim de infância:
Um estudo de caso sobre a iniciação à
língua inglesa**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica
na Educação em Línguas

Trabalho realizado sob orientação da
Professora Doutora Flávia Vieira

outubro de 2014

Nome: Beatriz Dolores Carmelita e Costa Alves de Sá

Endereço eletrónico: beatrizcarmelita@gmail.com

Número do cartão de cidadão: 3917595

Título da dissertação: Aprender línguas no jardim de infância: Um estudo de caso sobre a iniciação à língua inglesa

Orientadora: Professora, doutora Flávia Vieira

Ano de conclusão: 2014

Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ____ / ____ / _____

Assinatura

Assinatura:

*Um professor sempre afecta a eternidade.
Ele nunca saberá onde a sua influência termina.*

Henry Adams

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Flávia Vieira, pela orientação e encorajamento, pela ajuda e atenção que me dispensou ao longo da elaboração deste projeto, pelo apoio e incentivo ao longo deste percurso, sobretudo, pela sua sagacidade, aliada a uma serenidade inspiradora de confiança; pelo seu respeito ao tempo de construção individual de conhecimento, alimentando-o com a partilha e discussão, indicadoras de caminhos e possibilidades; pela sua dedicação pessoal e profissional, que sempre me inspirou, tendo sempre disponíveis palavras amigas e reconfortantes.

Às educadoras Nazaré Marques e Cândida Valente, que sempre me apoiaram e acompanharam com muito carinho ao longo deste percurso, aos Encarregados de Educação por me terem facilitado o estudo com os seus educandos e, em especial, ao 'meu' grupo de crianças, pois foi um enorme privilégio ter trabalhado com elas.

À minha amiga Maria do Céu Silva, que responsabilizo pela minha inscrição neste Mestrado, com quem partilhei alegrias e constrangimentos ao longo destes dois anos.

E, por fim, à minha família, em especial ao meu marido e aos meus filhos, abrigo seguro e inquestionável, que me reconfortaram e inspiraram ao longo deste percurso, pelo tempo e espaço que me concederam, pela constância das suas presenças calorosas, em todos os momentos, condição fundamental para o desenvolvimento deste projeto, pelo apoio, incondicional e constante, pela coragem e por sempre terem acreditado em mim, pois sem eles não teria sido possível chegar até aqui.

Resumo

Muitos trabalhos de investigação realizados por professores nascem da sua experiência educativa, procurando compreendê-la e melhorá-la. É o caso do presente estudo, onde se pretendeu investigar a aprendizagem precoce de uma língua não materna, a partir de representações e percepções de vários atores educativos e da análise das minhas próprias práticas. Trata-se de um estudo de caso de autossupervisão, de natureza descritiva, desenvolvido num Jardim de Infância com um grupo de crianças entre os 3 e os 5 anos e focado na iniciação à aprendizagem da língua inglesa como atividade extracurricular. Para além de mim, na posição de professora-investigadora, e das crianças, foram também participantes do estudo os seus Encarregados de Educação e as suas Educadoras.

Os objetivos do estudo foram: conhecer representações e percepções sobre a aprendizagem de línguas no Jardim de Infância; compreender o papel das crianças e da professora na construção de práticas pedagógicas de iniciação à língua inglesa no Jardim de Infância; identificar potencialidades e constrangimentos da iniciação à língua inglesa no Jardim de Infância. Foram utilizados métodos de recolha de informação diversificados: uma entrevista estruturada inicial às crianças; um questionário às Educadoras; um questionário aos Encarregados Educação; um diário de ensino com os planos de aulas e registos da prática; vídeo-gravações de algumas atividades, com autorização dos Encarregados de Educação.

Os resultados mostram que os participantes valorizam a aprendizagem de Inglês no Jardim de Infância, embora revelando também alguma abertura para a introdução de outras línguas. Verifica-se, ainda, que as práticas pedagógicas utilizadas são bem recebidas pelas crianças e aproximam-se de princípios defendidos por alguns teóricos. Contudo, ainda há muito a fazer relativamente à sensibilização para a diversidade linguística. O estudo atesta a importância da aprendizagem precoce de uma língua no Jardim de Infância e o valor educativo de dinâmicas de aprendizagem que criam um clima harmonioso e alegre e que faz com que as crianças aprendam brincando. De realçar que a tarefa de autossupervisão permitiu um trabalho de introspeção e de autocrítica que em muito contribuiu para o meu desenvolvimento profissional.

Embora tratando-se de um estudo de natureza descritiva que procurou conhecer uma prática específica, espera-se que produza efeitos futuros nessa mesma prática, aliando assim propósitos de educação, autoformação e investigação, numa perspetiva potencialmente emancipatória para o meu desenvolvimento profissional. Espera-se, ainda, contribuir para futuros estudos acerca da aprendizagem precoce de línguas e formas de a promover no Jardim de Infância.

Abstract

Many research studies undertaken by teachers emerge from their educational experience, trying to understand and improve it. It is the case of this study, which aimed to investigate the early learning of a foreign language, based on representations and perceptions of various educational actors and the analysis of my own practices. This is a descriptive case study of self-supervision, developed in a kindergarten and focused on introduction to English language learning.

The study was carried out with a group of children aged between 3 and 5 in a kindergarten where the introduction to the English language is an extracurricular activity. Apart from me as a teacher-researcher, the participants were the children, their parents and the kindergarten Educators.

The objectives of the study were: to know representations and perceptions about language learning in kindergarten; to understand the role of the children and the teacher in building pedagogical practices of initiation into English in kindergarten; to identify the potential value and constraints of initiating English learning in kindergarten. Diverse methods of gathering information included: an initial structured interview to children; a questionnaire to Educators; a questionnaire to the children parents/ guardians; a teaching diary with lesson plans and records of practice; video recordings of some activities, with the parents' permission.

The results show that the participants value the learning of English in the kindergarten, even though they are also open to the introduction of other languages. The children responded well to the pedagogical practices used and these are in line with the principles advocated by some theorists. However, there is still much to be done as regards raising awareness of linguistic diversity. The study confirms the importance of early language learning in kindergarten and the educational value of learning dynamics that create a harmonious and joyful atmosphere which makes children learn as they play. The self-supervision of teaching promoted introspection and self-criticism, thus contributing greatly to my professional development.

Even though this is a descriptive study that seeks to understand a specific practice, it is expected to have an impact upon the same practice in the future, thus combining educational, self-development and research purposes within a potentially emancipatory perspective of my profession growth. It is also expected that this study will contribute to future studies about early language learning and how to promote it in the kindergarten.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	lv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO POLÍTICA E TEÓRICA DO ESTUDO	17
2.1 Políticas linguísticas europeias e nacionais	17
2.2 A aprendizagem precoce de uma Língua Estrangeira	25
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	35
3.1 Contexto e participantes do estudo	35
3.2 Tipo de estudo e plano de investigação	39
3.3 Procedimentos de recolha de informação	41
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA	47
4.1 Representações e perceções das crianças, dos Encarregados de Educação e das Educadoras	47
4.1.1 Inscrição no jardim de Infância e nas aulas de Inglês	47
4.1.2 Contacto com as línguas e atitudes face às línguas	49
4.1.3 Experiência de aprendizagem do Inglês	52
4.2 As aulas de Inglês e as dinâmicas de aprendizagem	54
4.2.1 O espaço de aprendizagem	54
4.2.2 Programação e desenvolvimento das aprendizagens	55
4.2.3 A avaliação das aprendizagens	62
4.2.4 Avaliações da prática	64
CAPÍTULO 5 - CONCLUSÃO	72
5.1 Cumprimento dos objetivos da investigação	72
5.2 Limitações e implicações do estudo	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79

ANEXOS

Anexo 1 – Comunicação aos Encarregados de Educação	89
Anexo 2 – Entrevista às Crianças	90
Anexo 3 – Questionário EE	93
Anexo 4 – Questionário às Educadoras	96
Anexo 5 – Dados das crianças: Caracterização (5 anos)	100
Anexo 6 – Dados das crianças: Caracterização (4 anos)	101
Anexo 7 – Dados das crianças: Caracterização (3 anos)	102
Anexo 8 – Dados das crianças: Experiência de aprendizagem do Inglês (5 anos)	103
Anexo 9 – Dados das crianças: Experiência de aprendizagem do Inglês (4 anos)	104
Anexo 10 – Dados das crianças: Experiência de aprendizagem do Inglês (3anos)	105
Anexo 11 – Dados das crianças: Uso de/ contacto com o Inglês (5 anos)	106
Anexo 12 – Dados das crianças: Uso de/ contacto com o Inglês (4 anos)	107
Anexo 13 – Dados das crianças: Uso de/ contacto com o Inglês (3 anos)	108
Anexo 14 – Dados das crianças: Contacto com/ aprendizagem de/ sensibilização para outras línguas 5 anos)	109
Anexo 15 – Dados das crianças S: Contacto com/ aprendizagem de/ sensibilização para outras línguas (4 anos)	110
Anexo 16 – Dados das crianças: Contacto com/ aprendizagem de/ sensibilização para outras línguas(3 anos)	111
Anexo 17 – Dados dos EE: Caracterização	112
Anexo 18 – Dados dos EE: A escolha dos EE	113
Anexo 19 – Dados dos EE: Contacto com línguas estrangeiras (5 anos)	114
Anexo 20 – Dados dos EE: Contacto com línguas estrangeiras (4/3 anos)	115
Anexo 21 – Dados dos EE: Experiência da aprendizagem do Inglês	117
Anexo 22 – Dados dos EE: As aulas de Inglês	119
Anexo 23 – Dados dos EE: Contacto com/ aprendizagem de/ sensibilização para outras línguas	121
Anexo 24 – Triangulação de dados	124
Anexo 25 – Grelha de avaliação	127
Anexo 26 – Diário de Ensino	128

Figuras

Figura 1 – Grelha de registo do diário de ensino	46
Figura 2 – O espaço de trabalho	54
Figura 3 – Dinâmicas de trabalho	55
Figura 4 – Exemplos de trabalhos das crianças (vocabulário)	57
Figura 5 – Crianças exibindo os seus trabalhos	58
Figura 6 – Da audição à produção	59
Figura 7 – Exposição dos trabalhos criativos das crianças	60
Figura 8 – Exemplo de uma aula (diário de ensino)	61
Figura 9 – Clima de alegria e satisfação	61
Figura 10 – “Certificado” dos finalistas (exemplo)	65
Figura 11 – Envolvimento individual e grupal das crianças (ligado aos jogos)	70

Lista de Quadros

Quadro 1 – Informações sobre as crianças	37
Quadro 2 – Objetivos, estratégias de recolha de informação e tipo de informação recolhida	40
Quadro 3 – Calendarização das atividades de investigação	42
Quadro 4 – Razões para frequentar as aulas de Inglês (crianças)	48
Quadro 5 – Razões para frequentar as aulas de Inglês (EE e Educadoras)	48
Quadro 6 – Formas de contacto das crianças com o Inglês	50
Quadro 7 – Línguas que as crianças gostariam de aprender para além do Inglês	51
Quadro 8 – Sentimentos das crianças face ao Inglês	52
Quadro 9 – Perceções sobre a aprendizagem do Inglês	52
Quadro 10 – Perceções das Educadoras sobre a articulação curricular	53
Quadro 11 – Síntese da programação didática	55
Quadro 12 – Ganhos e problemas da prática	66
Quadro 13 – Análise da prática à luz dos princípios de Edelenbos, Johnstone & Kubanek (2006)	67

Gráficos

Gráfico 1 – Razões de inscrição das crianças neste Jardim de Infância	47
Gráfico 2 – (A, B, C) – Conhecimento/ aprendizagem de LE	49

SIGLAS USADAS AO LONGO DO TEXTO

EE	Encarregado(s) de Educação
ED	Educadora(s)
LE	Língua(s) Estrangeira(s)
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
1º CEB	1º Ciclo do Ensino Básico

Nota: embora o presente relatório siga as normas ortográficas atualmente em vigor, mantém-se a ortografia original de obras/ citações anteriores ao acordo ortográfico.

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

A vida é uma aventura aberta, exposta. Não protejam as crianças. Fortifiquem-nas interiormente para que brinquem bem com qualquer espécie de brinquedo.

Quase se poderia dizer que só existo na medida em que existo para o outro e, no limite: ser é amar.

Emmanuel Mounier

Mounier apresenta uma filosofia de vida com a qual me identifico e que escapa a todas as sistematizações, exatamente porque assenta na pessoa que é livre e sempre imprevisível, que existe para e em função dos que a rodeiam, partilhando conhecimento, emoções e sensações que se fundem e convergem num crescimento conjunto. Esta perspetiva parece-me importante nos contextos educativos, apontando a necessidade de investir no conhecimento aprofundado desses contextos e dos atores que os habitam, de forma a promover relações profícuas e potenciadoras da aprendizagem de todos, atendendo não só à dimensão cognitiva da educação mas ainda às dimensões socioafetiva e moral. De alguma forma, o presente estudo enquadra-se nesta perspetiva.

Muitos trabalhos de investigação realizados por professores nascem da sua experiência educativa, procurando compreendê-la e melhorá-la. É o caso do presente estudo. Há uns cinco anos atrás o meu filho mais novo entrou para o Jardim de Infância. A Educadora, sabendo que eu era professora de Inglês, pediu-me que fosse dar uma “aulinha de Inglês”. Como já outros pais tinham estado presentes dando a conhecer as respetivas profissões, pareceu-me uma ideia interessante e aceitei. Foi muito divertido! Na semana seguinte, quando fui levar o meu filho, a Educadora perguntou-me se seria possível dar uma “aulinha de Inglês” uma vez por mês, dado as crianças terem respondido positivamente às atividades e estarem sempre a perguntar quando poderiam repetir a experiência do Inglês. Para mim a ideia era assustadora, uma vez que, apesar de estar vinculada ao 2º Ciclo, sempre gostei mais de lecionar no 3º ciclo e secundário. *Eu? Dar aulas a crianças do ensino pré-escolar? Impensável!*, pensei naquele momento. Tentei escapar várias vezes, até que um dia a Educadora voltou a lançar-me o desafio. Propôs-me trabalhar um tema. Eu ensinava-o às crianças

e ela, uma vez que tinha formação em Inglês, encarregar-se-ia de o reforçar ao longo do mês até à aula seguinte. Assim foi durante dois anos. Os Encarregados de Educação, vendo o entusiasmo das crianças nesta aprendizagem e perante as atividades que apresentavam nas festas de final de período, decidiram convidar-me para dar continuidade a este trabalho mas com maior regularidade. Assim, comecei a estar com as crianças uma vez por semana. O pavor inicial de conseguir ensinar Inglês àquelas crianças que, na maioria, ainda nem sabiam dizer bem o próprio nome, foi-se evaporando ao longo do tempo, dando lugar a uma prática que fui consolidando, mas sem me debruçar analiticamente sobre ela. A ideia para o presente estudo surgiu, assim, da vontade de compreender essa prática e os seus atores, num movimento analítico de autossupervisão que me permitisse, futuramente, melhorá-la, (Alarcão & Tavares 2003) e que me possibilitasse aprofundar conhecimento sobre o ensino precoce de línguas estrangeiras, para o qual não tinha uma formação académica especializada.

A diversidade social e cultural das sociedades, a intercomunicação a nível global, a mundialização dos direitos humanos e a projeção destes fenómenos para a educação, exigem cada vez mais a afirmação do docente enquanto profissional reflexivo e crítico. Esta é uma condição essencial para que o professor desenvolva a sua autonomia profissional, seja capaz de avaliar permanentemente os efeitos das suas escolhas e ações junto da diversidade de alunos que frequentam a sua aula, como defende Contreras (2002) e possa orientar as suas práticas em função do contexto (alunos, turma, escola, comunidade), no sentido da procura de níveis crescentes de equidade e sucesso educativo.

A sensibilidade dos docentes às questões da diversidade está em evolução, mas é um processo lento que requer muitas experiências de transformação, bem como a reconceptualização de questões fundamentais como a imagem da criança, o papel do professor e a visão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Essa reconceptualização requer, em termos de prática pedagógica, a construção de saberes no que concerne ao quotidiano escolar, nomeadamente sobre as diferentes dimensões curriculares, bem como a articulação das áreas curriculares em projetos integradores, suscetíveis de

responder aos interesses das crianças, proporcionar o seu envolvimento e, conseqüentemente, aprendizagens mais significativas (Oliveira-Formosinho, 2001).

No caso da educação em línguas na Europa, assumem especial relevo as noções de plurilinguismo e pluriculturalismo, conceitos-chave presentes no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, Conselho da Europa, 2001), onde se pode ler o seguinte:

“(…) a finalidade [do estudo das línguas] passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas. Isto implica, evidentemente que a oferta das línguas em instituições de ensino deva ser diversificada e que os estudantes possam ter oportunidade de desenvolver uma competência plurilingue.” (Conselho da Europa, 2001: 24).

O plurilinguismo generalizado é o futuro da Europa, talvez a chave para a sua sobrevivência, pois Maastricht é irrevogável e a questão europeia deixou de se restringir à esfera política. No relatório do Conselho da Europa de 1997 (Kubanek & German, 1998 – *Council Resolution on the Early Teaching of European Union Languages*), é justificada a importância de uma comunidade multilingue e multicultural face à diversidade linguística e cultural como característica europeia e à necessidade de conferir um estatuto de igualdade a todas as línguas. Conseqüentemente, apela-se aos países membros para tomarem medidas no sentido do alargamento da aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) a alunos muito jovens. Com o objetivo de auxiliar e fomentar a coesão social entre os diferentes países da Comunidade Europeia, o Conselho da Europa tem vindo a elaborar vários documentos e recomendações, com destaque para QECR (2001), do qual saliento as seguintes recomendações, pois reforçam a importância das línguas na sociedade globalizante dos dias de hoje:

(…) - preparar todos os Europeus para os desafios da enorme mobilidade internacional e de uma cooperação mais próxima não só os domínios da educação, cultura e ciência, mas também nos domínios do comércio e da indústria; - promover a compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural através de uma comunicação internacional mais eficaz (...). (Conselho da Europa, 2001: 22)

Em Portugal, o programa de generalização do ensino de Inglês no 1º CEB inscreve-se nesta política linguística e tem permitido compreender potencialidades e constrangimentos do ensino precoce de línguas. Contudo, não estando prevista a

introdução à LE na educação pré-escolar, e apresentando este contexto características muito particulares, surgiram-me várias questões que determinaram o presente estudo:

- Que representações têm as crianças, os Encarregados de Educação e a Educadora desta prática?
- Como monitorizar o ensino de modo a compreender melhor a sua natureza e implicações?
- Que práticas poderão ser melhoradas?

Com base nestas questões, foi desenvolvido um estudo de caso de natureza interpretativa, no meu contexto de trabalho, um Jardim de Infância, focado na iniciação à aprendizagem da língua inglesa, com o intuito de estudar a aprendizagem precoce de uma língua não materna em alunos dos 3 aos 5 anos, a partir de representações e perceções de vários atores educativos e da análise das minhas próprias práticas. Foi realizado com um grupo de 21 crianças e contou com a colaboração das crianças, das Educadoras e dos Encarregados de Educação (que incluíam o Presidente da Associação de Pais). Foram definidos os seguintes objetivos para o estudo:

1. Conhecer representações e perceções sobre a aprendizagem de línguas no Jardim de Infância
2. Compreender o papel das crianças e da professora na construção de práticas pedagógicas de iniciação à língua inglesa no Jardim de Infância
3. Identificar potencialidades e constrangimentos da iniciação à língua inglesa no Jardim de Infância

Para dar resposta a estes objetivos, foram utilizados métodos de recolha de informação diversificados: uma entrevista estruturada inicial às crianças; um questionário às Educadoras; um questionário aos Encarregados Educação; um diário de ensino com os planos de aulas e registos da prática; vídeogravações de algumas atividades, com autorização dos Encarregados de Educação.

Ao desenvolver um estudo de autossupervisão, procurei pôr em prática um ensino reflexivo, o qual, de acordo com Garcia (1992), exige do professor algumas atitudes essenciais: uma mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo, o que vai ao encontro da ideologia expressa por Dewey. Para Dewey (1989), a melhor maneira de se pensar é o que ele denomina de pensamento reflexivo, ou seja, *“a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”* (p.13), o que evita desenvolver o ensino como um ato de rotina. O pensamento reflexivo impele à indagação, pois *“examinar até que ponto uma coisa pode ser considerada garantia para acreditarmos em outra, é, por conseguinte, o fator central de todo o ato de pensar reflexivo ou nitidamente intelectual”* (p. 20).

De acordo com Garcia (1992) uma prática reflexiva implica: *introspeção*, que requer uma reflexão interiorizada, pessoal, através da qual os professores repensam as suas concepções e emoções na prática quotidiana; *reflexão sobre os acontecimentos e/ou ações* que surgem ou que venham a surgir no futuro, integrando a reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Schön, 2000); e *indagação*, com o propósito de investigar a ação, analisando a prática na intenção de a aperfeiçoar. O prático reflexivo é aquele que aprende fazendo e refletindo sobre o que faz. Como afirma Therrien (1997: 10), *“Este aprender no fazer em situação de interação significa a prática reflexiva construindo o saber da experiência”*.

O percurso pedagógico e investigativo de que este relatório dá conta traduz as ideias acima apresentadas. Desta perspetiva, o professor é concebido como agente de formação: da sua própria formação e da formação dos alunos. Marcondes, ao analisar a prática reflexiva, sublinha o potencial da prática reflexiva no desenvolvimento da agência dos professores:

O movimento no sentido de encarar os professores como práticos reflexivos é também uma rejeição de reformas educacionais concebidas de cima para baixo que vêem os professores apenas como implementadores de programas e de ideias formuladas por "experts" em seus gabinetes, desconectados dos problemas do dia a dia de nossas salas de aula. (Marcondes, 1997: 36)

Embora o presente estudo seja de natureza descritiva e se centre numa prática específica, espera-se que produza efeitos futuros nessa mesma prática, aliando assim

propósitos de educação, autoformação e investigação, numa perspetiva potencialmente emancipatória para o meu desenvolvimento profissional. Espera-se, ainda, contribuir para futuros estudos acerca da aprendizagem precoce de línguas e formas de a promover no Jardim de Infância.

O relatório estrutura-se em cinco capítulos. A esta introdução segue-se o capítulo 2, onde é feita a contextualização política e teórica do estudo, o capítulo 3, onde se apresenta a metodologia seguida, e o capítulo 4, no qual se procede à análise interpretativa da experiência com base na informação recolhida, procurando dar resposta aos objetivos traçados. O último capítulo, a conclusão, apresentará uma reflexão final sobre o estudo, traçando-se algumas recomendações e pistas de trabalho futuro.

CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO POLÍTICA E TEÓRICA DO ESTUDO

2.1 Políticas linguísticas europeias e nacionais

As diretrizes governamentais no contexto europeu vão no sentido de erradicar a mentalidade monolíngue e monocultural. À construção de uma cidadania europeia estão diretamente ligadas políticas linguísticas que pressupõem que o domínio das línguas ajudará a acentuar o sentimento de pertença à Europa, constituindo-se como um fator decisivo de identidade e cidadania europeias, e também de crescimento económico.

O documento *Promover a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística: um plano de acção 2004-2006* (CCE, 2003) insta os estados membros da União Europeia a estender as vantagens do plurilinguismo a todos os cidadãos europeus, por meio de uma aprendizagem ao longo da vida que permita a cada cidadão desenvolver competências de comunicação suficientes em, pelo menos, duas outras línguas para além da sua língua materna. Adicionalmente, elege como prioridade a aprendizagem de línguas no ensino pré-escolar e primário, defendendo que «*é nestes níveis que se moldam as atitudes essenciais em relação a outras línguas e culturas e que se lançam os fundamentos para a posterior aprendizagem de línguas*» (CCE, 2003: 8). O desenvolvimento do ensino precoce de línguas encontra aqui a sua principal justificação, sendo implantado cada vez mais cedo em praticamente todos os países europeus e elegendo-se, maioritariamente, a língua Inglesa.

A Espanha regulamentou, em 1990, a aprendizagem da LE a partir dos 8 anos, e entre 2000 e 2003, na Alemanha, na Áustria e em Itália esta aprendizagem passa a ser iniciada aos 6 anos de idade. Já no caso da Grécia, desde 1992 as crianças começam a aprender a LE por volta dos 9 anos de idade. Este panorama repete-se também na Hungria, onde o currículo nacional remete a aprendizagem da LE para os nove anos de idade, no 4º ano de escolaridade. De entre os países da Europa, até 2010/11, era na Bélgica que os alunos começavam mais precocemente a aprendizagem de uma LE, a partir dos 3 anos de idade. No caso de Portugal, só a partir de 2005/6, com a publicação de Despacho nº 14753/2005, de 5 de julho, foi introduzida oficialmente a

aprendizagem do Inglês como atividade de enriquecimento curricular para os alunos dos 3º e 4º anos de escolaridade do 1º CEB, sendo esta oferta alargada aos 1º e 2º anos em 2008/2009, e estando prevista a sua obrigatoriedade nos 3º e 4º anos a partir de 2015, passando de atividade de enriquecimento curricular a atividade curricular.

De acordo com os dados da Rede Eurydice (2012), de 2004/05 a 2009/10 a percentagem de alunos que frequentavam o ensino primário e não aprendiam uma LE diminuiu de 32.5% para 21.8% e a tendência tem sido a de generalizar a aprendizagem de pelo menos uma LE nesse nível de escolaridade. Contudo, a LE de eleição continua a ser o Inglês. De acordo com a mesma fonte, 73% dos alunos dos alunos que frequentavam o ensino primário na Europa em 2009/10 encontravam-se a aprender Inglês.

A preocupação com a aprendizagem precoce das línguas estrangeiras não se confina aos países europeus. Nos países asiáticos, as línguas estrangeiras são igualmente vistas como fatores importantes para o seu crescimento económico e cultural, nomeadamente a língua inglesa como língua de comunicação internacional. Por exemplo no caso da China, a partir de 2001, o Inglês passou a ser de oferta obrigatória na escola do primeiro ciclo, reduzindo-se o número de horas facultadas à língua materna (Hu, 2004). No caso de Singapura, a educação bilingue tem sido a chave das políticas governamentais desde a Segunda Guerra Mundial para que a população se possa preparar para que o país participe na economia mundial, em especial nas trocas comerciais, e assim se possa desenvolver.

Na Europa, o Conselho Europeu tem desempenhado um papel central na produção e disseminação de políticas direcionadas à promoção do plurilinguismo em associação com as ideias de diversidade linguística, intercompreensão, cidadania democráticas e coesão social:

Plurilingualism: all are entitled to develop a degree of communicative ability in a number of languages over their lifetime in accordance with their needs.

Linguistic diversity: Europe is multilingual and all its languages are equally valuable modes of communication and expressions of identity; the right to use and to learn one's language(s) is protected in Council of Europe Conventions.

Mutual understanding: the opportunity to learn other languages is an essential condition for intercultural communication and acceptance of cultural differences.

Democratic citizenship: participation in democratic and social processes in multilingual societies is facilitated by the plurilingual competence of individuals.

Social cohesion: equality of opportunity for personal development, education, employment, mobility, access to information and cultural enrichment depends on access to language learning throughout life.

(http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp)

A noção de plurilinguismo implica a aquisição de um repertório linguístico e cultural diversificado e não se restringe à aprendizagem de LE. De acordo como Beacco et al. (2010), o desenvolvimento de uma educação plurilingue e intercultural deveria constituir um projeto transversal ao currículo, implicando as seguintes medidas gerais (p. 20):

- promoting co-ordination of lessons, with a view to greater coherence and synergy between the learning of foreign, regional, minority and classical languages, the language(s) of schooling, and also the language dimension of all subjects;
- identifying the intercultural competences appropriate to any course of study, promoting awareness of them and working to integrate them within the learning process;
- encouraging learners to think more about the components of their plurilingual repertoire, their intercultural competences, the ways in which languages and cultures work, and the best ways of profiting from their personal or collective experience of using and learning languages.

Como os próprios autores reconhecem, este tipo de medidas exigem algumas mudanças radicais na organização curricular, assim como a formação de todos os professores (e não apenas dos professores de línguas) acerca de uma educação plurilingue e intercultural, o que pode explicar a dificuldade em colocá-las em prática.

Como base no trabalho de Byram, os autores indicam um conjunto de “competências interculturais” no contexto da aprendizagem de línguas (Beacco et al., 2010: 35):

knowledge: this means knowledge of a social group, its products and practices, and also of the general processes of individual and societal interaction. This social group may be located in another society, and may also be comparable to, and function like, a social group (occupational, subject-based, sport-related etc.) in one’s own society, to which socialisation/education at school gives access;

ability to understand (to interpret and make connections): the ability to interpret a document or event in another social group (in one's own or another society), explain it and relate it to documents or events in one's own environment. Interpretation may be based on general explanations (e.g. causes and effects, as interpreted in the social sciences), the meaning which social agents assign to events in their own reference area, or the meaning assigned to them by outside agents/observers applying their own categories, assessments and values;

ability to learn/ability to do: the ability to acquire new knowledge concerning a social group or its products and practices, and also the ability to put one's knowledge, attitudes and abilities to real-time use in communication and interaction. This is clearly a personal interaction strategy, but it also means knowing how to act in a previously unfamiliar social context;

critical cultural awareness: regarded as crucial, this is defined as the ability to evaluate, critically and applying explicit criteria, the viewpoints, practices and products of a previously unfamiliar social group - in one's own or another society - and of the social groups to which one belongs. "Explicit criteria" reflects the need for awareness of the unconscious values on which judgments and prejudices are frequently based. Critical awareness must necessarily involve learners, and is radically unlike any activity outside their experience. Its purpose is to develop their cultural and social activity in a way which prompts them to question (and distance themselves from) received ideas.

Segundo Vieira & Moreira (em publicação), a promoção de uma abordagem plurilingue relaciona-se com o desenvolvimento de uma educação inclusiva, que de acordo com a UNESCO (2009: 18), implica atender as questões da diversidade linguística e cultural. As mesmas autoras questionam, contudo, o impacto das políticas que advogam uma educação plurilingue:

Overall, the idea(l) of plurilingualism is extremely complex. It draws on various rationales and has quite radical political and educational implications, and perhaps this is the main reason why it has been so difficult to put into practice. On the other hand, because European policies have been developed with the support of research experts, they present a theoretical density that may appeal to other researchers, but not necessarily to practitioners. Moreover, they are not mandatory and the way they are integrated into national curricula is always a matter of national sovereignty. Furthermore, they tend to be oversimplified and reduced to a set of rhetorical devices with little or no impact. Therefore, we should ask: what is their real impact?

Para além destes fatores, não podemos esquecer o peso da economia na definição de políticas que favorecem umas línguas em detrimento de outras e que podem não promover a diversidade linguística:

Multilingualism and linguistic diversity are sometimes conflicting policy agendas. Language learning policy has tended to be influenced by 'harder' priorities like economic competitiveness and labour market mobility, and linguistic diversity policies by 'softer' issues like social inclusion and culture. Consequently multilingualism policy has been more highly prioritized than linguistic diversity policy in terms of concrete actions. (Civil Society Platform on Multilingualism, 2011:18)

Num estudo de revisão de literatura sobre a investigação na educação em línguas em Portugal entre 2006-2011, Vieira, Moreira & Peralta (2014) identificam *a intercompreensão e o plurilinguismo* como um dos temas dominantes e analisam um *corpus* de 60 publicações de circulação nacional, sistematizando os principais resultados dessa investigação do seguinte modo (2004: 200-201):

Teacher/ learner images of languages/ cultures are often 'schoolarised', instrumental, ethnocentric, monolithic and stereotyped

A reduced linguistic culture/ repertoire can reinforce hegemonic understandings of the value of languages and a limited view of their social, cultural, political and identitary role

Teacher/ learner images of languages can affect (positively or negatively) their attitudes, emotions and behaviours in pedagogical settings

FL coursebooks and exams do not respond adequately to current language policies that advocate the development of action-oriented, intercultural approaches

Language/ culture awareness can foster teacher/ learner openness to diversity and motivation/ ability to engage in multilingual communication

Teacher/ learner online multilingual/ intercultural communication can promote negotiation, intercomprehension and plural understandings of language use/ education

Teacher education for intercomprehension and plurilingualism can help reconstruct teacher identity and foster receptivity and ability to change practices

Information about current FLE policies and theoretical developments, analysis of multilingual/ intercultural communication, contact with plurilingual didactic approaches and action research can promote innovation towards plurilingualism

Collegial university-school partnerships can foster a participatory approach to understanding and promoting a plurilingual approach in schools

Plurilingual approaches can help reconstruct teacher/ learner identity and promote openness diversity, metalinguistic awareness, intercultural / plurilingual competences and 'language-friendly' school environments

Plurilingual approaches require teachers who are more language/ culture aware and more willing to be engaged in cross-disciplinary cooperation and projects

Entre os constrangimentos à implementação de uma abordagem plurilingue, as autoras sublinham o desfasamento entre as culturas escolares e os pressupostos dessa abordagem, o qual se traduz em resistências à mudança. Contudo, os estudos que

referem e que procuram implementar abordagens plurilingues apresentam resultados encorajadores, mostrando possibilidades de mudança que exigem não só a existência de políticas favoráveis mas também um investimento na formação de professores e uma reestruturação do modo como as línguas são ensinadas nas escolas, nomeadamente ao nível do diálogo entre as disciplinas de língua.

Apesar das limitações e do impacto potencialmente reduzido das políticas linguísticas europeias nas escolas, o ensino de várias LE encontra-se, desde há muito, enraizado no currículo nacional. É importante referir, contudo, que as recentes reformas curriculares têm vindo a eliminar das novas metas curriculares uma série de pressupostos teóricos sobre a educação em línguas que se encontravam alinhadas com as orientações europeias, o que segundo Vieira & Moreira (em publicação) representa um retrocesso ideológico que desvaloriza as dimensões moral e política do ensino.

A introdução da aprendizagem da LE no 1º CEB é uma realidade ainda recente. O ensino da LE nos primeiros anos de escolaridade era, até há cerca de uma década, privilégio do ensino privado e não da escola pública. No Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, no Artigo 7.º do Capítulo II sobre Organização e Gestão do Currículo Nacional, determina-se 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.”*

A urgência em antecipar a aprendizagem de LE toma força em resultado das transformações sociais e da crescente mobilidade dos cidadãos, que remetem para a necessidade da diversificação de experiências de aprendizagem. É neste contexto que ocorre a reorganização curricular do 1º CEB, apresentando propostas de enriquecimento do currículo nuclear. Surge, neste enquadramento legal, a possibilidade da introdução da LE, com predomínio do Inglês, com um estatuto de *“enriquecimento do currículo (...) de carácter facultativo e de natureza iminentemente lúdica e cultural”* (Decreto-Lei 6/2001). Datado do mesmo ano, o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* determina que o processo de ensino da LE se centre *“na promoção de uma relação afectiva (...) na sensibilização à diversidade linguística e cultural”*, requerendo *“o percurso da aprendizagem das línguas estrangeiras ao longo do Ensino Básico (...)”* (DEB, 2001b: 40 e 41).

Em 2005, surge o Programa de Generalização do Ensino de Inglês, no âmbito do conceito de “escola a tempo inteiro”. Integrado como atividade de enriquecimento curricular, o ensino de Inglês tem um estatuto de oferta, paralelamente a outras áreas: o Apoio ao Estudo, a Atividade Física e Desportiva e a Música. O normativo publicado em 2005 (Despacho nº 14753/2005, de 5 de julho) regista a possibilidade de as escolas proporcionarem a aprendizagem de Inglês nos 3º e 4º anos de escolaridade, entendendo este ensino, no quadro das orientações europeias, como elemento imprescindível no contexto de mobilidade crescente no espaço europeu. Tendo em consideração que a tradição do sistema educativo português consistia na iniciação à aprendizagem de uma LE no 2º Ciclo, este normativo classifica esta aprendizagem como *precoce*, na modalidade de “oferta curricular gratuita” (ME, 2005), responsabilizando-se a tutela pela elaboração de Orientações Programáticas. Estas orientações (ME, 2005:11) definem alguns objetivos para o ensino de Inglês no 1º CEB, de entre as quais se destacam: a sensibilização para a diversidade linguística e cultural; a promoção do desenvolvimento de uma consciência plurilingue e pluricultural; a promoção de experiências de aprendizagens significativas, integradoras, diversificadas e socializadoras, bem como o favorecimento de atitudes de autoconfiança com a finalidade de generalizar, de forma progressiva, descentralizada, flexível e consistente a aprendizagem da língua inglesa. O ensino de Inglês no 1º CEB deve desenvolver competências e fomentar o interesse pela aprendizagem deste idioma ao longo da vida, bem como aumentar a competitividade dos trabalhadores e da economia portuguesa, favorecendo a promoção da igualdade de oportunidades no sistema educativo.

O Despacho nº 12591/2006 vem registar a importância do Programa de Generalização do Ensino de Inglês como medida prioritária no âmbito dos projetos de enriquecimento curricular que consubstanciam a “escola a tempo inteiro” (ME, 2006). Contudo, este normativo introduz uma alteração: se até aí as escolas poderiam optar pelas Atividades de Enriquecimento Curricular a facultar, agora teriam que contemplar, obrigatoriamente, o Inglês, fazendo-o constar da sua oferta educativa. No entanto, a sua frequência manteve-se facultativa. Em 2008, surge o Despacho nº 14460, introduzindo nova alteração: reafirmando a obrigatoriedade da oferta de

ensino de Inglês por parte das escolas, alargando esta oferta aos 1º e 2º anos de escolaridade e responsabilizando os encarregados de educação pela sua frequência, obrigando-os a assinar, no início de cada ano letivo, um documento de inscrição, responsabilizando-se pela frequência dos seus educandos no decorrer do ano letivo. Em 2014, o ministro da Educação e da Ciência anunciou na comissão parlamentar de Educação, Ciência e Cultura que o Inglês passará a integrar obrigatoriamente o currículo do 3.º e 4.º anos do 1.º CEB a partir de 2015/2016. A medida, de aplicação gradual, representa uma mudança significativa face à situação presente, podendo resolver alguns problemas associados ao carácter opcional da aprendizagem de Inglês no 1º CEB, nomeadamente à desigualdade de oportunidades entre os alunos e a dificuldade de articulação curricular com o 2º CEB, resultante do facto das crianças que ingressam no 5º ano não terem tido todas a mesma experiência de aprendizagem da língua, no ano transato. Com efeito, os sucessivos normativos foram generalizando o ensino do Inglês e definindo princípios e objetivos promotores de aprendizagens significativas e integradoras, mas que não eram totalmente exequíveis num contexto extracurricular. A esse respeito, Martins (2008) afirma: *“As línguas, pelas suas potencialidades formativas, merecem um lugar de visibilidade no currículo do 1º CEB (...) mais do que nunca as línguas constituem uma área a privilegiar (...) em interligação com as restantes áreas curriculares”* (pp. 626-627).

É de destacar o grande empenhamento dos governantes europeus no desenvolvimento das competências linguísticas e da competência intercultural das crianças, na medida em que, e de acordo com Johnstone (2002), a aprendizagem precoce de uma língua pode ter grande influência na educação geral da criança, desenvolvendo processos cognitivos, emocionais e culturais, ajudando na formação de uma identidade multilingue e intercultural. Contudo, podemos perguntar se a opção generalizada pela língua inglesa é suficiente, ou se deveríamos investir também na introdução precoce de outras línguas, mais numa abordagem de sensibilização para a diversidade linguística e cultural do que numa perspetiva instrucional. Esta e outras questões relativas ao ensino precoce de LE serão abordadas em seguida.

2.2 A aprendizagem precoce de uma língua estrangeira

A aprendizagem *precoce* de uma língua refere-se à aprendizagem de uma língua distinta da língua materna nos níveis pré-escolar ou primário, podendo tratar-se de uma segunda língua oficial do país, de uma língua de herança ou minoritária sem estatuto oficial, ou de uma língua estrangeira (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006). No caso deste estudo, o foco é a língua estrangeira e, em particular, a língua inglesa, embora se entenda que a aprendizagem de uma nova língua se deveria integrar numa política de sensibilização à diversidade linguística e cultural. Tal implicaria o recurso a diversas línguas e não apenas a uma, que na maioria dos casos é a língua inglesa. Esta escolha justifica-se pelo estatuto que esta língua assumiu a nível internacional, mas não deixa de reforçar a sua hegemonia face a outras línguas.

O ensino precoce de LE tem sido uma preocupação a nível internacional (v. por ex., Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006; Enever, 2008; Enever & Raman, 2002; Kubanek-German, 1986; Reilly & Ward, 1997). Numa perspetiva plurilingue da educação em línguas nos primeiros anos de escolaridade em Portugal, destacam-se os trabalhos realizados por um grupo de investigação da Universidade de Aveiro (v. Andrade & Martins, 2007; Andrade, Moreira & Araújo e Sá, 2007). No âmbito do LALE (Laboratório Aberto para a Aprendizagem das Línguas), esse grupo de investigação tem vindo a desenvolver estudos no domínio de uma educação para a diversidade linguística, onde se pretende:

(...) responder à necessidade cada vez maior de se planificar e implementar uma prática linguística educativa para a inserção curricular de outras línguas, para além do Português, nos primeiros anos de escolaridade, sabendo (...) que a competência plurilingue se pode ir desenvolvendo ao longo da vida e ser contemplada em diferentes contextos de ensino, de aprendizagem e de formação. (Andrade & Martins, 2007: 8)

A LE deixa de ser vista como um sistema a ser aprendido mas como uma linguagem a ser usada no quadro de uma cultura que não é a dos alunos mas que eles podem incorporar na sua identidade e reportório comportamental:

A língua não acontece num vazio; pelo contrário, é parte da cultura de um povo e o modo mais importante de comunicação entre os membros de determinada sociedade, veiculando ainda a

expressão de muitas outras componentes que, para além dela própria, corporizam o fenómeno cultural. (...) Confrontada com as várias áreas do desenho curricular, a língua estrangeira destaca-se como a única em que as referências culturais que a envolvem e caracterizam se encontram fora de qualquer tradição da comunidade em que a criança está enraizada. (...) devendo ela não apenas aprender acerca da língua mas aprendê-la como algo que lhe virá a pertencer e a fazer parte do seu repertório comportamental. (Strecht-Ribeiro, 1998 : 27)

Para além dos propósitos de ordem socioeconómica que motivam a inclusão das línguas nos currículos, há outras dimensões que a aprendizagem de línguas ajuda a promover e que implicam que a sua integração curricular não vise apenas o desenvolvimento da competência linguística, adotando-se assim uma perspetiva mais formativa que enfatiza a promoção do desenvolvimento pessoal e social, assim como a compreensão e a aceitação de outras culturas. Os alunos aprendem a compreender os outros, dentro e fora das fronteiras da sua região, aceitando e respeitando a diversidade linguística e cultural. A sensibilização à diversidade linguística visa, então, *“a criação de uma atitude positiva em relação à língua e à cultura, pelo despertar da curiosidade, pelo incentivar da vontade de falar ou de ouvir essa língua, pelo desenvolver da sensibilidade estética”* (Ferrão-Tavares, Valente & Roldão, 1996: 13). Valorizar o plurilinguismo e iniciar a aprendizagem de uma ou mais línguas estrangeiras desde cedo permite às crianças *“reconhecer a diferença (...) através de estratégias que as façam abrir ao mundo do Outro numa tentativa de o compreender, e sobretudo, de aceitar na sua unidade”* (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007: 73). Esta valorização e conseqüente aprendizagem vai permitir *“trabalhar a elasticidade e flexibilidade cognitiva no sentido da aquisição de uma consciência metalinguística, metacomunicativa e metacognitiva”* (Andrade & Araújo e Sá, 2006: 76).

Para se compreender a importância da aprendizagem de uma LE na educação pré-escolar, é necessário, antes, compreender-se o desenvolvimento cognitivo das crianças, bem como a importância da aquisição da linguagem no seu desenvolvimento global, na medida em que estas considerações teóricas fundamentam a importância da aprendizagem precoce de uma LE.

A visão que temos da criança tem sido modificada e ampliada em resultado de novas tendências e teorias a respeito de seu desenvolvimento. Até ao início do século XX, assumia-se que as crianças pensavam e raciocinavam da mesma forma que os adultos. A crença era a de que qualquer diferença entre os processos cognitivos entre

crianças e adultos era sobretudo uma questão de grau: os adultos eram superiores mentalmente, do mesmo modo que eram fisicamente maiores, mas os processos cognitivos básicos eram os mesmos ao longo da vida.

Nos anos 60/70, a teoria cognitiva de Piaget (1936), revolucionou as teorias do desenvolvimento da época. Nos seus estudos, procurando compreender o desenvolvimento cognitivo da criança, o autor concluiu que em muitas questões cruciais, a criança não pensa como os adultos, designando-a como “cientista solitário”. Na sua teoria do desenvolvimento cognitivo, concebeu a criança como um ser dinâmico, que interage com a realidade, operando ativamente com objetos e pessoas, presumindo que passam por uma série de mudanças ordenadas: estágio sensório-motor, estágio da representação ou pré-operatório, estágio das operações concretas e estágio da inteligência formal (a partir dos 11/12 anos). Na sua teoria, Piaget tentou identificar o modo como as crianças assimilam/acrescentam novos conhecimentos para apoiar conhecimentos já criados por elas, acomodando/mudando a sua atual compreensão, baseadas em experiências anteriores. O trabalho de Piaget exerceu uma grande influência no âmbito da educação e as suas conclusões estão intimamente relacionadas com o ensino, defendendo a necessidade de respeitar os estádios de desenvolvimento da criança e de lhe dar tempo para pensar quando confrontada com uma experiência ou problema por resolver.

Por sua vez, Vygotsky (1988) considera que o desenvolvimento do indivíduo é o resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. A questão central da sua teoria é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio, descrevendo a diferença entre o que as crianças possam atingir (ou desenvolver) por si próprias e o que podem atingir (ou desenvolver) quando apoiadas por um adulto (*scaffolding*), no que chamou Zona de Desenvolvimento Proximal. Enquanto Piaget apresenta o desenvolvimento da criança através de diferentes fases de aprendizagem por sua própria conta, sustentando que o pensamento aparece antes da linguagem e estabelecendo uma clara separação entre as informações que podem ser passadas por meio da linguagem e os processos que não parecem sofrer qualquer influência dela, Vygotsky apresenta o pensamento e a linguagem como processos interdependentes, desde o início da vida,

afirmando que a aquisição da linguagem pela criança modifica as suas funções mentais superiores: dando uma forma definida ao pensamento, possibilitando o aparecimento da imaginação, o uso da memória e o planejar da ação. Neste sentido, a linguagem, distintamente daquilo que é referido na teoria de Piaget, sistematiza a experiência direta das crianças, e por isso adquire uma função central, no desenvolvimento cognitivo, reorganizando os processos que nele estão em andamento. Em contexto de aprendizagem, a criança tem de sentir desafio e, para isso, temos de adequar o nível de dificuldade das tarefas às suas idades. As atividades não deverão ser demasiado fáceis porque as crianças não terão interesse, nem demasiado difíceis porque ficarão ansiosas. Para que a aprendizagem se faça como um todo, é necessário manter a curiosidade de forma a gerar o desejo de aprender e procurar saber mais, tornando o ato de aprender interessante, relevante e divertido. A este propósito, é importante a ideia de Vygotsky segundo a qual as crianças desenvolvem competências cognitivas através da relação que têm com o adulto, que a vai desafiando e apoiando proporcionando-lhe atividades especiais e acontecimentos partilhados, onde seja encorajada a cooperação, a ajuda, o respeito, a interação real e a comunicação, e onde lhe sejam dadas oportunidades para responder de forma pessoal às tarefas propostas. Vygotsky enfatiza ainda a criatividade das crianças como uma das dimensões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantil.

Na aprendizagem precoce de uma LE, os princípios defendidos por Vygotsky são fundamentais, uma vez que lidamos com crianças muito jovens, cujo desenvolvimento cognitivo e linguístico ocorrem em simultâneo. O professor tem a responsabilidade de criar o ambiente propício para que a aprendizagem ocorra e esse ambiente deve ser material e concreto, com amplo espaço para improvisação e criação. Segundo Krashen (1987), as atividades predeterminadas, sem lugar para improvisação, são intrusivas, inibem a criatividade, e desrespeitam diferenças individuais. No ensino precoce de línguas, deverá ser posto em prática um processo de aquisição natural, subconsciente, intuitivo, fruto de situações (quase) reais de interação humana, semelhante ao processo de aquisição da língua materna, processo esse que produz competências de uso da língua e não necessariamente conhecimento explícito da língua. Como defende Krashen (1982: 10), a aquisição de uma língua requer uma interação significativa na

língua-alvo, na qual os falantes não estão preocupados com a forma dos seus enunciados, mas com as mensagens que transmitem e recebem. Por outro lado, e ainda segundo este autor (1985: 1), *“We acquire the rules of language in a predictable order, some rules tending to come early and others late. The order does not appear to be determined solely by formal simplicity and there is evidence that it is independent of the order in which rules are taught in language classes”*. O que parece ser essencial é que o *input* fornecido ao aluno seja rico e significativo, de modo a promover aprendizagens também elas ricas e significativas.

Por sua vez, Ellis (1985; 1994) define a aquisição de uma segunda língua como um conjunto de processos conscientes ou subconscientes por meio dos quais essa língua não materna é aprendida em contexto natural ou assistido, cobrindo as suas dimensões fonológica, lexical, gramatical e pragmática. O autor reconhece, também, que existe uma grande variabilidade no que se refere ao modo como os aprendizes adquirem uma segunda língua, dependendo da idade, aptidão, estilo cognitivo, motivação e personalidade, e também das estratégias utilizadas na internalização e produção da língua.

As crianças, ansiosas para fazer as coisas, são curiosas e estão sempre prontas a questionar tudo e todos. Por conseguinte, não devem ser encaradas como meras espectadoras, mas sim como construtoras do seu processo de aprendizagem. Paraskeva (2007: 22), na esteira de Dewey, defende que a escola deve ser vista como um embrião da sociedade, de modo a que a criança possa criar o seu próprio espaço e traçar o seu próprio caminho. Segundo a pedagogia de Dewey, é através da participação ativa na escola que o aluno se desenvolve como um cidadão reflexivo que, conscientemente, toma decisões, elabora planos e avalia resultados. Perspetiva-se aqui o ensino precoce de línguas no quadro de uma pedagogia para a autonomia, onde o professor é o *“facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber, parceiro de negociação pedagógica”*, procurando articular o currículo com os conhecimentos, estilos, experiências, interesses e necessidades dos alunos (Vieira, 1998: 38). Só deste modo serão garantidas as condições para que, em contexto escolar, possam ocorrer não só momentos de negociação pessoal e interativa, mas

também momentos de negociação procedimental das diferentes etapas de cada ciclo de aprendizagem: decidir, executar e avaliar (Breen & Littlejohn, 2000).

Segundo Fróis (2002), o trabalho de iniciação a determinada língua no 1º CEB ou no Jardim de Infância deve promover a sensibilização a esse idioma, desencadeando processos de aquisição (processo natural, espontâneo) mais do que de aprendizagem (processo programado). O trabalho de sensibilização é uma tarefa complexa, pois implica despertar a emoção da criança para a descoberta de algo novo. Desta forma, e independentemente da metodologia utilizada, deve fomentar-se a curiosidade pelo outro, a sua língua e a sua cultura, e deve levar-se os alunos a encontrar afinidades entre as línguas estrangeiras e a língua materna. Strecht Ribeiro (1998) defende que o contacto precoce com outras línguas e culturas se revela cada vez mais importante para o desenvolvimento global e integral das crianças, nomeadamente no que diz respeito ao despertar de atitudes positivas em relação aos outros, bem como no desenvolvimento da autonomia, do espírito crítico, da criatividade, da autoconfiança e da capacidade sociocomunicativa. As crianças tornam-se mais tolerantes com outros povos e culturas, o que é imprescindível num mundo cada vez mais global, podendo, a longo prazo, facilitar a compreensão mútua entre indivíduos e nações. Assim, a aprendizagem precoce de línguas é vista com seriedade no desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural da criança, a qual irá sendo expandida e reconstruída ao longo da vida.

Num estudo realizado por Edelenbos, Johnstone & Kubanek (2006) sobre a aprendizagem precoce de línguas na Europa, os autores apresentam um conjunto de razões principais que podem justificar esta prática (p. 155):

- to develop the hidden multilingual potential of every child which allows a natural acquisition of another language as early as possible;
- to improve the language competences of students who will be able to take part in European mobility projects and become equal business partners in the global world;
- to foster positive attitudes towards language-learning;
- to improve the level of communicative competence reached by students through their educational system;
- to raise awareness of language-learning at a young age and thus motivate children for learning additional languages;
- to establish links between language-learning in primary and secondary education;
- to establish a sufficient degree of proficiency and awareness in two languages so as to make it easier to begin with a third language and a new challenge;

- to respond to the demands of parents that their children should learn languages from kindergarten on onwards.

Na mesma linha de pensamento, Dias & Mourão apontam diversas vantagens da aprendizagem precoce de uma LE, a seguir sintetizadas (2005: 13):

Vantagens relacionadas com a fase de desenvolvimento

As crianças mais novas...

- estão mais receptivas e desejosas para aprender uma nova língua;
- absorvem a língua estrangeira como uma esponja, não a vendo como um problema;
- não se sentem tão inibidas frente às outras crianças, quer para realizar as tarefas propostas, quer perante o erro;
- facilmente se envolvem nas tarefas e procuram superar obstáculos na língua-alvo;
- aceitam mais facilmente tarefas “infantis”, como histórias e canções, na Língua Estrangeira.

Vantagens linguísticas

A aprendizagem de uma língua estrangeira ajuda a criança...

- a consolidar conceitos básicos da língua materna;
- a consciencializar estruturas na nova língua e na língua materna e a inferir regras.
- a educar o ouvido e a capacidade articulatória, ao realçar a sensibilidade para novos sons, entoações e ritmos;
- a desenvolver a capacidade de audição/percepção e, conseqüentemente, a capacidade de concentração.

Vantagens socioculturais:

- As crianças mostram empatia pelos estrangeiros, pela sua cultura e tradições;
- A aprendizagem de uma língua estrangeira:
 - desenvolve a autoconfiança e as competências sociais e de comunicação, assim como aumenta a auto-estima das crianças;
 - constitui, para a criança, uma capacidade acrescida para a vida e uma estrutura para a futura aprendizagem de uma segunda língua.

De acordo com os autores, as razões da introdução precoce de uma LE estão relacionadas com o desenvolvimento neurológico da criança, considerando-se que até aos seis anos existem condições psicológicas que favorecem a aprendizagem. Consideram ainda que a criança até aos seis anos é um *profissional* da aprendizagem de língua, devido à sua necessidade imperiosa de comunicar, aos seus impulsos para a

imitação e ao facto de uma das suas principais atividades ser a aquisição da língua e de conhecimento sobre o mundo.

A criança que aprende muito cedo uma LE poderá vir a ter melhores desempenhos do que as crianças monolíngues, e níveis mais elevados de inteligência em comportamentos de tipo verbal e não verbal. Ao experienciar dois sistemas linguísticos diferentes, as crianças adquirem maior flexibilidade mental, superioridade na formação de conceitos e uma variada gama de capacidades cognitivas (Strecht Ribeiro, 1998).

Não existe consenso acerca das abordagens a seguir na introdução da aprendizagem precoce de línguas. Segundo o estudo de Edelenbos, Johnstone & Kubanek (2006), verifica-se a coexistência de quatro modelos na Europa:

i) roughly one hour per week for teaching a particular language, mainly based on given course-book and other material; ii) as for i) but with a more flexible syllabus based to some extent on relating the modern language to other aspects of the curriculum, e.g. science and geography, but still within limited time provision; iii) a language awareness model, not dealing with one additional language alone but instead giving access to a number of languages and cultures, in order to develop underlying qualities such as meta-linguistic awareness and intercultural sensitivity; iv) provision of increased time and intensity in the form of bilingual or partial immersion education. (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006:11)

No caso português, as orientações existentes aproximam-se do modelo ii), embora as lacunas na formação especializada dos professores que lecionam Inglês às crianças possa resultar em metodologias pouco adequadas a esse contexto. Edelenbos, Johnstone & Kubanek, ainda no mesmo estudo, propõem um conjunto de princípios de ação apresentados em seguida (2006: 156):

Principles with a clear relationship to the personality of the child and its cognitive functioning - pedagogical cognitive orientation

- Frequent exposure to the foreign language
- Taking into account the full range of learner characteristics
- Encouraging tolerance towards others and providing familiarity with different sets of values

General principles related to learning - didactical concepts and instruction.

- Taking into account learning strategies and learning styles of children
- Providing meaningful contexts and relevant thematic areas
- Comprehension precedes production

Principles related to language learning -

- Holistic language learning

psycholinguistic issues and methodological transformations.

- A visual approach and multisensory learning
- Age-related taking full advantage of the children's physical predispositions

Principles unique for early language learning

- More comprehension than production
- A positive motivation to learning
- Training of the ear
- Training of pronunciation
- Extension and training of the relationship in a foreign language of phonetics and graphemes

Beacco et al. (2010) apresentam cenários possíveis de uma educação plurilingue em diferentes níveis de aprendizagem. No caso do nível pré-escolar, e numa aceção ampla de educação plurilingue e intercultural que vai muito além da iniciação a uma LE, os autores propõem que as crianças experienciem os seguintes aspetos (p. 44-45):

a) linguistic and cultural diversity and plurality

- acceptance by teachers (and other children) of his/her language(s) and language variety/varieties, and way of speaking;
- plurality of modes of expression (languages, varieties, "dialects" and sociolects of others, both teachers and children);
- lifestyles of various cultures (clothing, food, music, etc.)

b) education geared to respect for otherness

- listening to others, but silence as well;
- the rules of interaction within groups (not all speaking at once, knowing how to listen, but also how to get a hearing, etc.);
- comparing interaction practices peculiar to a given culture (e.g. in parent/child relations);

c) diversifying forms of expression

- the relationship between the body, the spoken word, rhythm, etc.;
- projection of the spoken word, in gesture and movement (physical expression, theatricals, listening to fairy tales and stories, etc.);
- first forms of oral literacy (little poems, rhymes, tales) and other first steps towards full literacy (handling and looking at various types of book, albums, etc.);
- other forms of literacy specific to certain cultures represented in the class or social environment;
- role-playing games which encourage participants to switch registers (simulating everyday situations, etc.);
- guided enrichment of means of expression (linking incidents in a story, enlarging vocabulary, improving word-choice, etc.).

d) multimodal and multisensorial experiences

- contact with various semiological and graphic systems (use of signs, artistic forms, music from more than one cultural tradition), including multimedia communication;

- restitution in one expressive mode of content registered through another sense (listening to a piece of music and then talking about it, listening to a story and producing a drawing based on it);
- learning to control gestures, particularly in connection with preparing to write.

e) foreign languages

- a first foreign language and culture, possibly based on counting rhymes in languages spoken by other pupils: depending on context, this may range from awareness through play to early immersion;

f) reflexivity

- first forms of reflection on languages, human communication and cultural identity, which are within children's (affective and cognitive) reach.

De acordo com a revisão de literatura efetuada por Edelenbos, Johnstone & Kubanek (2006), o sucesso da aprendizagem precoce de línguas será maior se se verificarem as seguintes condições (2006: 54):

- there is an early starting age;
- a sufficient amount and distribution of time, intensity and continuity are built in;
- teachers are well-trained initially and further supported professionally in areas such as the target language, languages pedagogy & evaluation, intercultural awareness, teaching and learning strategies, language awareness and the creation of a supportive environment;
- ICT of an appropriate sort is made available to help young learners to access a greater range of input, interaction and feedback;
- national authorities and transnational bodies support early languages learning through planned initiatives which include systematic research and development.

Em Portugal, os relatórios e estudos realizados apontam resultados positivos da generalização do ensino de Inglês no 1º CEB, mas identificam alguns problemas principais: falta de articulação curricular e de supervisão colaborativa das práticas entre o professor de LE e os professores-titulares, lacunas na formação de professores, e a natureza opcional do Inglês, que cria desigualdades e problemas de articulação vertical (v. APPI, 2008; Bernardo, 2014; CAP, 2006-2007 e 2007-2008; Cruz, 2008, 2009). Saliente-se, ainda, que a aprendizagem de LE na educação pré-escolar não é uma realidade no nosso país, à semelhança de outros contextos.

Terminado o enquadramento político e teórico do estudo, passo agora a apresentar o contexto em que se realizou e a metodologia seguida.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1 Contexto e participantes do estudo

O estudo realizou-se num Jardim de Infância de um Agrupamento do Concelho de Vila do Conde, com um grupo de 21 crianças entre os 3 e os 5 anos, oriundos de duas salas. Atuei como professora-investigadora deste grupo, e para além das crianças foram participantes do estudo as suas duas Educadoras e 21 Encarregados de Educação.

A iniciação à língua inglesa é assegurada por mim a convite da Associação de Pais do Jardim de Infância, ocorrendo 1 hora por semana (terça-feira, das 15.30h às 16,30h). É uma atividade extracurricular paga e a inscrição das crianças é opcional, o que significa que nem todas as crianças do Jardim de Infância participam nela. No ano de realização do estudo (2013/14), não participaram nesta atividade 28 das 49 crianças a frequentar a instituição. A programação das atividades é da minha responsabilidade, tendo em consideração algumas das orientações da introdução ao inglês no 1º CEB. No capítulo seguinte é apresentada a abordagem seguida.

O Jardim de Infância funciona num edifício construído pela junta de freguesia que não previa servir esta função. É uma casa individual moderna, com cave, rés-do-chão e primeiro andar. O espaço interior é composto por duas salas de aula e duas casas de banho no 1º andar. No rés-do-chão existe um salão, com dois quartos de arrumos, uma casa de banho que fica no exterior, uma cantina e um escritório contíguo à cozinha que funciona como a sala das educadoras. O espaço exterior é amplo e ajardinado, com vários apetrechos infantis que servem as brincadeiras e diversões próprias desta faixa etária. As aulas de Inglês decorrem numa das salas das Educadoras.

Segue-se uma breve apresentação dos participantes do estudo.

A professora-investigadora

Sou professora há 24 anos, licenciada em Línguas e Literaturas Modernas – Variantes de Inglês/Francês pela Universidade do Porto, com experiência de ensino em

todos os níveis de escolaridade (2º/ 3º ciclo e secundário) nas línguas atrás referidas e também na disciplina de Português nos 5º, 6º e 11º anos. No presente ano letivo leciono a disciplina de Inglês nos 5º e 6º anos, e também a disciplina de Cidadania, sou Diretora de Turma e colaboro semanalmente na dinamização das atividades da Biblioteca da escola.

Tendo terminado a minha licenciatura em 1988, fui durante muitos anos colocada por mini-concurso pois não era chamada para fazer estágio, tendo decidido fazer, em regime de voluntariado, a Profissionalização em Ciências da Educação pela Universidade Aberta em 1997. Tendo sido posteriormente convidada para exercer a função de Formadora de Inglês no Centro de formação FORPESCAS, obtive o Certificado de Aptidão Profissional n.º EDF 1953/98 DN. passado pelo IEFP.

Ao longo do meu percurso profissional, sempre tentei aperfeiçoar o meu conhecimento profissional e sempre gostei de projetos inovadores e desafiadores, razões suficientes para que em 2012 me aventurasse a frequentar o Mestrado em Ciências de Educação – Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas, na Universidade do Minho. Tenho também realizado várias ações de formação acreditadas, subordinadas a temas didáticos diversos, como por exemplo, mais recentemente: “As atividades na aula de Inglês - da partilha à discussão” (na modalidade de Curso, Centro de Formação APPIFORMA); “Projeto de Formação para o novo Programa de Português do Ensino Básico” (na modalidade de Projeto, Centro de Formação Maia Trofa); “Atuação Docente na Educação para a Sexualidade” (para a Aplicação do Programa PRESSE, na Modalidade de Oficina de Formação, Centro de Formação Maia Trofa). Tenho também vindo a participar em reuniões científicas e profissionais, das quais gostaria de destacar o 6º Encontro do GT-PA, realizado em julho de 2014 no Instituto de Educação da Universidade do Minho e subordinado ao tema “Pedagogia para a autonomia – imaginar e fazer a mudança em tempos difíceis”, onde pude apresentar uma comunicação relativa a este estudo, intitulada *Ensinar e aprender Inglês no Jardim de Infância: um estudo de autossupervisão*. O GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia), do qual fazem parte professores, formadores e investigadores que partilham ideias e práticas em torno de metas comuns, é uma comunidade que possibilita: a integração ensino-formação-

investigação, a partilha de uma visão da pedagogia focada na autonomia (professor/aluno); a diversidade de discursos, experiências, teorias práticas, expectativas, interesses e necessidades; a democratização das relações investigadores-professores; a negociação da agenda de investigação; a responsabilidade partilhada pelos processos e resultados; a divulgação/coletivização de teorias e práticas; a problematização dos constrangimentos situacionais (Vieira, 2002a). Para mim, conhecer o GT-PA foi entrar num mundo à parte daquele em que vivo todos os dias, no qual é possível conhecer e desenvolver práticas alternativas àquelas que predominam na escola.

No âmbito do Mestrado em Ciências de Educação – Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas, e em particular no 2º ano, propus-me aprofundar os meus conhecimentos sobre a aprendizagem precoce no ensino de uma LE, nomeadamente a língua inglesa, motivada pela experiência anterior de ensino de Inglês no Jardim de Infância, uma experiência que me tem fascinado e que eu desejava compreender melhor.

O grupo de crianças

O grupo era composto por 21 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos no início do ano letivo (havia uma criança com 2 anos), provenientes de duas salas com Educadoras e Auxiliares distintas. As crianças são divididas por grupos etários apelidados de Pequenos (2-3 anos), Médios (4 anos) e Finalistas (5 anos). O Quadro 1 apresenta alguma informação sobre o grupo.

Idades	N.º crianças	Ano escolar	Sexo	
			M	F
2 – 3	5	1º	2	3
4	8	2º	2	7
5	8	3º	6	2

Quadro 1 – Informações sobre as crianças

Das 21 crianças, só as de 2/3 anos ainda não tinham tido Inglês; 4 crianças de 4 anos tinham iniciado a aprendizagem da língua comigo no Jardim de Infância, no ano anterior, e 6 crianças de 5 anos estavam a iniciar o 3º ano de aprendizagem desta

língua, tendo também sido meus alunos anteriormente; 2 das crianças tinham um/a irmão/ã que já frequentara estas aulas de Inglês. Apenas 8 crianças viviam sozinhas com os pais. O agregado familiar da maior parte das crianças era composto pelos pais, irmão(ã/ ãos) e um ou dois avós, e em alguns casos, para além dos avós, a madrinha.

As Educadoras

São duas as Educadoras, MNM e MCV, uma com 55 anos e outra que não quis revelar a idade. Pertencem ao Quadro de Agrupamento do agrupamento de escolas, onde lecionam há 16 e 18 anos respetivamente. MNM é Educadora há 30 anos e MCV há 32 anos. Uma era responsável por 25 crianças, das quais 12 estavam inscritas nas aulas de Inglês, e outra por 24 crianças, das quais 9 estavam inscritas em Inglês. MNM diz ter formação em Inglês no antigo 5º ano do Liceu, considerando o seu domínio desta língua reduzido na expressão e compreensão orais, mas médio na expressão e compreensão escritas. Por sua vez, a educadora MCV diz ter conhecimentos de Inglês adquiridos no 7º ano do Curso geral dos Liceus e no ano propedêutico, e considera o seu nível de Inglês médio na expressão e compreensão orais e escritas, tendo realizado uma monografia de Licenciatura sobre “Aprendizagem de uma língua estrangeira em idade precoce”.

Os Encarregados de Educação

Os Encarregados de Educação (EE) tinham idades compreendidas entre os 26 e 45 anos: 15 EE entre os 26 e 39 e 5 entre os 40 e os 45. Só um EE é o pai de uma criança, sendo as EE as mães. Relativamente às habilitações, 6 têm curso superior, 4 têm o 12º ano, 6 o 9º ano e as restantes o 6º ano de escolaridade. Quanto às profissões, à exceção de uma mãe que não entregou o questionário e dois EE que não quiseram mencionar as respetivas profissões, temos: 5 Operárias Fabris, 1 Formador, 1 Psicóloga, 1 Empresária, 1 Assistente Social, 2 Auxiliares, 1 Empregada do Comércio, 1 Cabeleireira, 1 Enfermeira, e 1 Professora de Educação Física do 2º Ciclo. Uma das mães estava desempregada e outra era doméstica.

3.2 Tipo de estudo e plano de investigação

Como já foi referido na Introdução, foram definidos para o presente estudo os seguintes objetivos:

1. Conhecer representações e perceções sobre a aprendizagem de línguas no Jardim de Infância
2. Compreender o papel das crianças e da professora na construção de práticas pedagógicas de iniciação à língua inglesa no Jardim de Infância
3. Identificar potencialidades e constrangimentos da iniciação à língua inglesa no Jardim de Infância

Como dizem Freire & Shor (1987), o professor deverá ser um investigador que estuda os seus próprios alunos e as suas próprias práticas. Baseado numa perspetiva construtivista de educação e da formação, este estudo de caso foi realizado dentro de um limite localizado de espaço e tempo, incidindo em aspetos interessantes de uma atividade educativa em contexto natural (Bassegy, 1999) e utilizando uma abordagem essencialmente qualitativa, com base na qual *“somos incapazes de produzir verdade, só produziremos conhecimento”* (Eichelberg, cit. por Afonso, 2005: 21). Assim, o estudo enquadra-se num paradigma de investigação naturalista ou interpretativo (Guba & Lincoln, 1988), onde *“o que está em causa é o conhecimento aprofundado de uma situação concreta, no que ela tem de específico e único”* (Afonso, 2005: 71).

Enquanto professora-investigadora, assumi o papel de observadora participante através de processos de autossupervisão que implicaram necessariamente o questionamento e a reconstrução das minhas práticas e dos meus valores, crenças e ideias. A autossupervisão apresenta-se como uma estratégia de compreensão e melhoria do ensino e articula-se com os pressupostos de uma formação reflexiva de professores (Alarcão, 1996), (Alarcão & Tavares, 2003) .

Face aos objetivos e ao quadro ético e conceptual deste estudo de caso, optou-se pela utilização de métodos de recolha de informação diversificados que permitiram uma visão holística do contexto e dos processos pedagógicos.

O estudo teve início com uma entrevista estruturada inicial às crianças e um questionário às Educadoras e aos Encarregados Educação (incluindo o Presidente da Associação de Pais). Mediante autorização da direção do Agrupamento e dos Encarregados de Educação, foram realizadas videograções de episódios da prática para auto-observação. Foram registadas notas de campo e elaborado um diário de ensino para registos de planificação e reflexão sobre a prática. O Quadro 2 apresenta a relação entre os objetivos de investigação, as estratégias/ instrumentos de recolha de informação e o tipo de informação recolhida .

Aprender línguas no Jardim de Infância: um estudo de caso sobre a iniciação à língua inglesa		
Objetivos	Estratégias de recolha de informação	Tipo de informação
<p>1. Conhecer representações e perceções sobre a aprendizagem de línguas no Jardim de Infância</p> <p>2. Compreender o papel das crianças e da professora na construção de práticas pedagógicas de iniciação à língua inglesa no Jardim de Infância</p> <p>3. Identificar potencialidades e constrangimentos da iniciação à língua inglesa no Jardim de Infância.</p>	<p>Obj.:1, 3</p> <p>Entrevista estruturada às crianças no início do ano (individual)</p> <p>Questionários iniciais às Educadoras e aos Encarregados de Educação</p>	<p>Representações e perceções sobre a aprendizagem de línguas no Jardim de Infância; motivações para aprender línguas; experiências de contacto com línguas estrangeiras; atitudes face às línguas; perceções da experiência de aprendizagem de Inglês</p>
	<p>Obj.: 2,3</p> <p>Observação participante: notas de campo; análise de episódios da prática (vídeogravados) relativos a diferentes tipos de atividades</p> <p>Diário de ensino (registo da planificação e monitorização das atividades desenvolvidas e notas reflexivas)</p>	<p>Perceções do ensino e da aprendizagem - enfoque nos papéis pedagógicos em diferentes tipos de atividade e em ganhos, dilemas, desafios, constrangimentos da prática</p> <p>Dinâmica pedagógica/ papéis pedagógicos</p> <p>Competências desenvolvidas em diferentes tipos de atividade</p>

Quadro 2 – Objetivos, estratégias de recolha de informação e tipo de informação recolhida

As fontes de dados e as vozes foram trianguladas de forma a elevar a credibilidade do estudo. Yin (1989) recomenda a utilização de diferentes fontes e

técnicas de recolha de dados no estudo de caso, de forma a obtermos informação de distinta proveniência, permitindo-nos fazer leituras cruzadas sobre o mesmo fenómeno.

A realização de uma experiência empírica envolve questões éticas que foram observadas. O estudo foi dado a conhecer à Direção do agrupamento e foi obtida autorização para o seu desenvolvimento. O recurso à vídeogravação implicou a autorização da Direção do agrupamento, assim como o consentimento informado, por escrito, dos EE (v. Anexo 1), os quais foram convidados a participar numa sessão inicial de apresentação do projeto. Este foi também apresentado às Educadoras. A entrevista às crianças foi realizada individualmente e de forma conversacional, com registos efetuados por mim, durante o tempo letivo e com a autorização das Educadoras. Será oferecida à instituição um exemplar deste relatório.

Tratando-se de uma experiência realizada em contexto natural, afigura-se como sendo uma prática que envolve alguns riscos, na medida em que *“Testar os limites, praticando a teoria e a prática num contexto real, é mais difícil e mais arriscado do que teorizar teoria sem um contexto”* (Freire & Shor, 1987, s/p). Todavia, o contexto natural é o contexto ideal para se poder conferir validade ecológica ao estudo e utilidade para contextos semelhantes.

O estudo alia propósitos de educação, autoformação e investigação. A participação dos professores na investigação educacional, para além de favorecer o diálogo com os investigadores académicos, é crucial para estabelecer a articulação entre o ensino e a investigação, com vista à transformação das práticas educativas.

3.3 Procedimentos de recolha de informação

Nesta secção justificam-se e descrevem-se as estratégias e os instrumentos de recolha de informação referidos no Quadro 2 acima. A experiência decorreu conforme o previsto, tendo a revisão de literatura sido realizada ao longo do estudo, embora de forma mais intensiva tanto no início como na fase final. O Quadro 3 apresenta a calendarização das principais atividades de investigação.

novembro 2013	Preparação do guião de entrevista às crianças, testagem e aplicação
	Elaboração e aplicação de questionários para os Encarregados de Educação e Educadoras
	Observação participante e redação do diário de ensino
dezembro 2013/ abril de 2014	Análise dos dados recolhidos
	Observação participante e redação do diário de ensino
maio-outubro 2014	Análise de episódios de ensino e de trabalhos das crianças
	Sistematização da análise da informação
	Observação participante e redação do diário de ensino
	Redação da dissertação

Quadro 3 – Calendarização das atividades de investigação

Entrevista às crianças

A entrevista estruturada às crianças (v. Anexo 2) visava recolher alguns dados de caracterização e conhecer as suas representações e perceções sobre diversos aspetos do seu perfil e experiência linguísticos:

- **Experiência de aprendizagem do Inglês** (Experiência anterior de aprendizagem de Inglês; Interesse, imagem da língua, expectativas de aprendizagem)
- **Uso de/ contacto com o Inglês** (Com falantes de LM, sobre as aulas de Inglês; Com falantes de Inglês; Em atividades de lazer)
- **Contacto com/ aprendizagem de/ sensibilização para outras línguas**

Na elaboração do guião foram formuladas questões com um vocabulário acessível e procedeu-se à sua testagem com uma criança de 4 anos que não frequentava este Jardim de Infância, a fim de verificar a clareza dessas questões. A entrevista foi aplicada individualmente, durante 2 manhãs, ao longo de 4 semanas. As crianças eram dispensadas das aulas para poderem responder às questões. Devido à tenra idade das crianças, esta tarefa foi árdua, uma vez que por vezes demonstravam não ter a certeza das respostas que davam e o seu discurso era impercetível, principalmente as crianças com 2 e 3 anos. Fui reformulando as questões e anotando no guião as suas respostas, tendo posteriormente procedido à sua sistematização (v.

Anexos 5-16) e ao cruzamento de alguma da informação com a informação recolhida nos questionários aos EE.

Questionários aos Encarregados de Educação e às Educadoras

O inquérito por questionário é uma técnica de investigação que permite a recolha de informação através de um conjunto de questões organizadas segundo uma determinada ordem. É uma das técnicas mais utilizadas, pois *“permite obter informação, sobre determinada situação, através da formulação de questões que refletem atitudes, opiniões, percepções, interesses e comportamentos de um conjunto de indivíduos”* (cf. Tuckman, 2000: 517). O processo de elaboração de um questionário é complicado e lento, pois como referem Ghiglione e Matalon (2001: 105), *“para construir um questionário é obviamente necessário saber com exactidão o que procuramos, garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos, que os diferentes aspectos da questão tenham sido bem abordados (...)”*.

O questionário aos EE (v. Anexo 3), composto por perguntas de resposta fechada e aberta, tinha como objetivo recolher alguma informação de caracterização dos sujeitos e conhecer as suas representações e percepções da aprendizagem precoce de línguas nos seguintes aspetos:

- **Razões que levaram a inscrever a criança no Jardim de Infância e nas aulas de Inglês**
- **Uso de/ contacto com o Inglês** (das crianças e dos EE)
- **Experiência da aprendizagem do Inglês** (das crianças)
- **As aulas de Inglês**
- **Contacto com/ aprendizagem de/ sensibilização para outras línguas**

O questionário foi enviado aos EE num envelope fechado com o nome do aluno, através da caderneta escolar do aluno, e recolhido pelas Educadoras, que mo entregaram. Foram sistematizadas as respostas (Anexos 17-21) e cruzados alguns dos dados com os das crianças e os das Educadoras, uma vez havia questões comuns.

O questionário às duas Educadoras (v. Anexo 4), igualmente composto por perguntas de resposta fechada e aberta, tinha como objetivo recolher alguma

informação de caracterização (incluindo o domínio do Inglês) e conhecer as suas representações e perceções da aprendizagem precoce de línguas nos seguintes aspetos:

- Razões que levam as crianças a (não) frequentar as aulas de Inglês
- Recetividade dos EE sobre a oferta de aulas de Inglês
- Recetividade das crianças às aulas de Inglês
- Articulação curricular
- Contacto com/ aprendizagem de/ sensibilização para outras línguas

O questionário foi previamente testado com outra Educadora. Foi entregue em mão às duas Educadoras, num envelope fechado com o respetivo nome, e recolhido por mim. Foram sistematizadas as respostas e cruzados alguns dos dados com os das crianças e os dos EE, uma vez havia questões comuns (v. Anexo 21).

Observação participante e diário de ensino

Ao longo do ano, fui observando atentamente o que se passava nas aulas, registei notas de campo, realizei videograções (com recurso ao computador) e fotografei episódios da prática (tornando possível selecionar imagens que apresento no capítulo seguinte), e redigi um diário de ensino semanal (v. este diário no Anexo 23). Todas estas estratégias me permitiram regular a minha prática numa postura autossupervisiva e assumiram um carácter formativo, tendo proporcionado um “efeito de espelho” (Alarcão, 1996: 139), permitindo a reconstrução mental do que aconteceu no decorrer das aulas – *reflexão sobre a ação* (Schön, 2000) e uma autoanálise. Foi um processo que podemos caracterizar como “*going back to basics, or stepping back from where I stand, something that we sometimes need to do however disturbing it may be, in order to better understand ourselves as professionals in education*” (Vieira, 2002b: 134).

O diário de ensino teve um papel especialmente relevante, permitindo-me reconstruir parcialmente a história da experiência.

Se observarmos o ser humano em diferentes momentos do seu percurso de vida, percebemos que quer na infância, na adolescência ou na idade adulta, o contar histórias faz parte natural da sua existência. Desde cedo, contamos aos outros as nossas histórias e envolvemo-nos, de maneiras diversas, com suas história – somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatáveis. (Connely & Clandinin, 1995: 11)

É por meio de narrativas que nós organizamos a nossa experiência diária e a nossa experiência de acontecimentos humanos... Expomos tristezas, alegrias, expressamos sentimentos, criamos esperanças, fazemos perguntas... Refletimos! Como investigadores, utilizamos a narrativa para descrever, construir e reconstruir as histórias pessoais e sociais, de acordo com um modelo interpretativo dos acontecimentos. Citando Van Manen (1990: 126-127) *“a escrita é o método (...) O (...) escritor produz texto e produz mais do que texto. Produz-se. (...) Escrever é medir a profundidade das coisas, e também compreender a nossa profundidade”*. Como afirma Larrosa (1996: 417), *“A escrita é a ponte entre a reconstrução e a interpretação do passado, é um fazer valer o passado para o presente”*. A construção de narrativas potencia a reflexão sobre a experiência e encerra potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Através da escrita, *“os professores ganham voz e autoridade na construção do conhecimento profissional”* (Vieira & Moreira, 2011: 42).

Zabalza (1994) apresenta os diários de aula como um significativo recurso para explicitar dilemas em relação à atuação profissional. Para este autor, o diário cumpre um papel importante como elemento de expressão de vivências e emoções. Considera que escrever sobre si mesmo implica processos como: racionalizar a vivência ao escrevê-la, ou seja, o que tinha natureza emocional ou afetiva passa a ter também natureza cognitiva, tornando-se manejável. Permite reconstruir a experiência, abrindo a possibilidade de distanciamento e de análise e, por último, facilita a possibilidade de socializar experiências. Desta forma, a escrita do diário *“cria simultaneamente uma objetivação do eu, que se desoculta para se rever, e um prolongamento do sujeito que se forma e se transforma no próprio acto de escrita”* (Andrade & Araújo e Sá: 2006: 91). Ainda, e de acordo com estas autoras, refletir através da escrita é *“reflectir-se sobre si, destacando-se de si”* (ibidem).

Para o diário que redigi, foi construída a grelha apresentada na Figura 1, de forma a que integrasse registos de planificação, descrição das principais atividades e

reflexões/ apreciações de aspetos que considerasse mais relevantes. Os registos do diário, tal como as notas de campo, fotos e videograções, tiveram sobretudo uma função de autossupervisão ao longo da prática e apoiaram a reconstrução da experiência para a escrita deste relatório, assim como a identificação de potencialidades e constrangimentos da abordagem seguida. Assim, não se procedeu a uma análise exaustiva desses registos.

Data	
Tema das Educadoras	
<i>Lesson</i>	
<i>Summary:</i>	
<i>Language:</i>	
Estratégia	
Espaço	
Recursos	
Planificação de aula	
Descrição da aula	
NOTAS da Professora	

Figura 1 – Grelha de registo do diário de ensino

Apresentada a metodologia adotada, passamos à análise da experiência realizada.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

Neste capítulo, apresentam-se as representações e percepções dos sujeitos inquiridos e as dinâmicas da prática desenvolvida ao longo do ano. No primeiro caso, socorro-me da entrevista e questionários. Não são usados valores percentuais, dado o número reduzido de sujeitos: 21 crianças, 21 EE (dos quais 20 responderam ao questionário) e 2 Educadoras. Apresento os resultados que me parecem mais relevantes, a partir dos dados exaustivamente apresentados em anexo. Na análise da experiência didática, baseio-me na observação participante e no diário de ensino, ilustrando a prática com imagens recolhidas.

4.1 Representações e percepções das crianças, dos EE e das Educadoras

4.1.1 Inscrição no Jardim de Infância e nas aulas de Inglês

O Gráfico 1 apresenta as razões da inscrição das crianças neste Jardim de Infância, do ponto de vista dos EE e das Educadoras (ED) (resposta aberta), sendo o principal fator a proximidade do local de residência, a par de outros fatores como a reputação da instituição e a frequência anterior da instituição por irmãos das crianças.

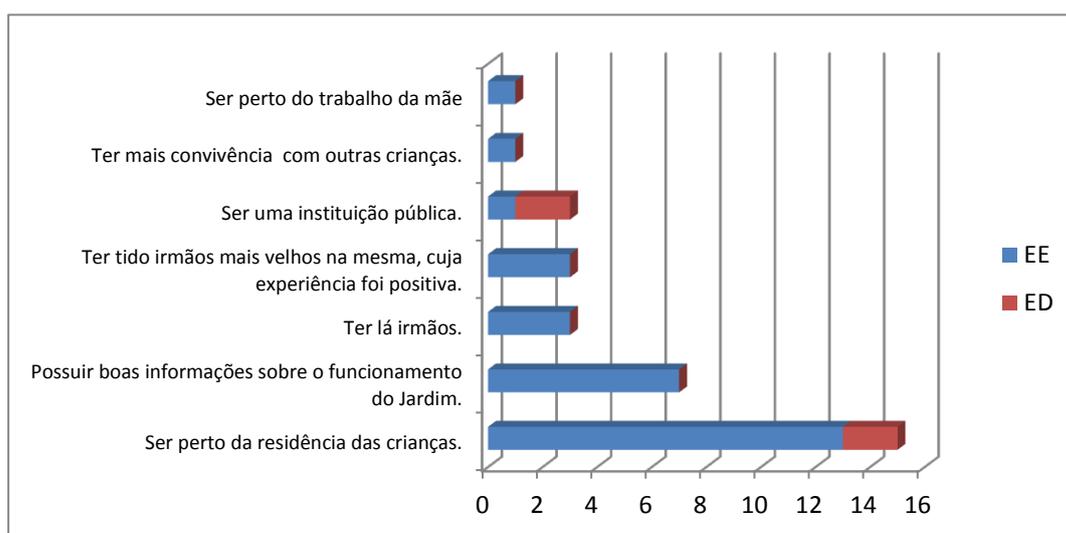


Gráfico 1 – Razões de inscrição das crianças neste Jardim de Infância

Relativamente às razões de frequência das aulas de Inglês pelas crianças, o Quadro 4 apresenta as respostas das crianças nas 3 razões apresentadas, verificando-se que a maioria manifestava o desejo de frequentar as aulas e os seus pais também. As Educadoras confirmam que a vontade dos pais é um fator importante. De salientar algumas respostas onde as crianças referem ter pedido aos pais para frequentar estas aulas por influência de colegas que já as frequentavam, o que foi confirmado pelos EE e pelas Educadoras.

<i>Porque vieste para as aulas de Inglês este ano?</i>	
Pediste aos teus pais para vir?	14
Os teus pais quiseram que viesses?	12
Querias aprender (mais) Inglês?	3

Quadro 4 – Razões para frequentar as aulas de Inglês (crianças)

O Quadro 5 apresenta os motivos apresentados pelos EE e pelas Educadoras para a frequência do Inglês pelas crianças. Verifica-se que os principais motivos se relacionam com a utilidade da aprendizagem precoce do Inglês em aprendizagens futuras dessa LE e com o seu estatuto e utilidade, ou seja, as razões de ordem instrumental são as mais referidas.

	EE	ED	Total
Utilidade/facilitação na aprendizagem futura da língua	12	2	14
Estatuto/utilidade futura da língua	10	0	10
Sensibilização à diversidade linguística e cultural	3	2	5
Desenvolvimento das crianças	2	2	4
Desenvolvimento da língua materna	0	2	2
Influência de outras crianças amigas	1	1	2
Influência da Educadora	0	2	2
Ter uma ocupação diferente	0	2	2

Quadro 5 – Razões para frequentar as aulas de Inglês (EE e Educadoras)

Contudo, também são apontados motivos relacionados com a sensibilização à diversidade linguística e cultural e ao desenvolvimento da criança e da língua materna.

Seguem-se alguns exemplos:

Acho que é muito bom para o seu desenvolvimento. (EE)

Porque acho que as crianças devem ter, desde cedo, contacto com outras culturas, línguas e estímulos vários. (EE)

Penso que pode ajudar a melhorar a língua materna e para terem contacto com diferentes formas de comunicar, e quanto mais cedo melhor, pois é mais fácil a aprendizagem nesta faixa etária. (ED)

A sensibilidade auditiva e articulatória desenvolvida nesta idade é muito importante quer para um futuro domínio da língua estrangeira, quer para o aperfeiçoamento da língua materna. (ED)

As Educadoras referem que a receptividade dos EE a esta atividade é globalmente positiva, mas apontam três motivos para a não frequência das aulas de Inglês por muitas crianças: ser uma atividade paga, falta de interesse dos pais e o facto das crianças mais novas não dominarem ainda a língua materna.

4.1.2 Contactos com as línguas e atitudes face às línguas

No que diz respeito ao conhecimento ou aprendizagem de LE, o contacto dos participantes com a língua inglesa é maior do que o contacto com outras línguas, como se pode observar no Gráfico 2, embora o Francês, o Alemão e o Espanhol também ocupem um lugar importante, verificando-se ainda a presença do Italiano e do Espanhol. Pode dizer-se que há uma certa homogeneidade no grupo de LE que são do conhecimento dos grupos.

Conhece/aprendeu outras línguas?

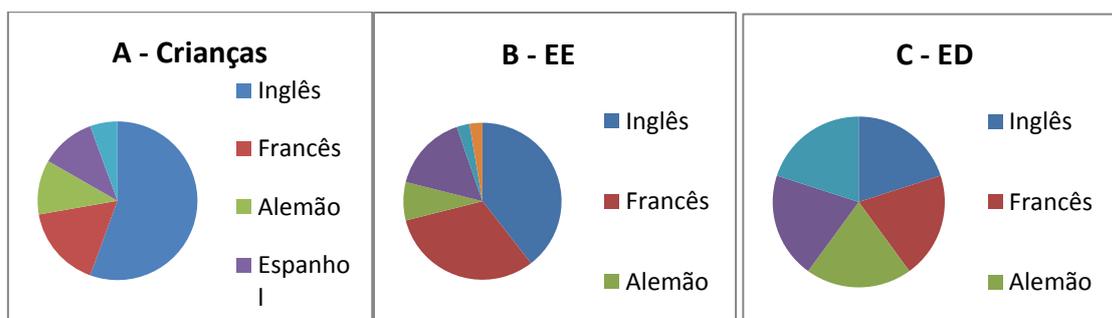


Gráfico 2 (A,B,C) – Conhecimento/ aprendizagem de LE

11 EE referem que alguém em casa usa o Inglês na sua profissão e em 16 casos o pai e/ou a mãe aprenderam formalmente Inglês com períodos de aprendizagem variáveis. Em 14 casos existem elementos da família (pai, mãe, avós, tios, irmãos...) que aprenderam outras línguas – Francês, Espanhol e Alemão. Verifica-se, assim, que as LE fazem parte do repertório linguístico da maioria das famílias, mas não de todas.

No caso das crianças, a maior parte das que referem conhecer o Inglês são aquelas que já haviam frequentado estas aulas em anos anteriores. As que dizem conhecer outras línguas referem familiares no estrangeiro. Na resposta à questão sobre o contacto com falantes de Inglês, foi curioso verificar que algumas crianças responderam que sim, identificando como falantes de Inglês os amiguinhos da aula de Inglês. De acordo com as informações prestadas pelos EE, nenhuma criança aprendeu outra língua para além do Inglês e muitas estavam a iniciar essa aprendizagem. Ainda segundo eles, os contactos com o Inglês ocorrem de diferentes modos, principalmente através dos jogos de computador e da televisão, conforme o Quadro 6. Algumas das crianças também os referem, embora em menor número, talvez por terem menos consciência das fontes de aprendizagem da LE.

Joga jogos de computador com palavras em Inglês	13
Vê programas de televisão falados em Inglês	12
Tem amigos ou familiares ingleses	4
Tem amigos ou familiares que falam Inglês	2
Já viajou para países de língua inglesa	1

Quadro 6 – Formas de contacto das crianças com o Inglês

12 EE referem que as crianças haviam mostrado interesse em aprender Inglês antes de começarem, e 19 acham que todas as crianças deveriam aprender Inglês no Jardim de Infância, invocando de novo a preparação dos seus educandos para a aprendizagem futura e, sobretudo, o estatuto e utilidade dessa língua no mundo. Por exemplo:

Adquirirem melhor preparação para o próximo ciclo de aprendizagem. (EE)

Achamos que é bom para o futuro escolar. (EE)

Porque nesta idade é importante ter noções básicas do Inglês. Será mas fácil para ela mais tarde, visto que é uma língua importante para o seu futuro. (EE)

Porque penso que o ensino do inglês é fundamental e que quanto mais cedo a criança iniciar mais facilidade e familiaridade com a língua inglesa terá. (EE)

Porque é uma língua principal e muito importante para o futuro. (EE)

Porque acho que hoje em dia o inglês é muito importante. (EE)

O contacto com a língua inglesa é imprescindível para o seu futuro. (EE)

Por ser uma língua que lhe vai ser útil ao longo da vida. De forma a desde cedo ter contacto com esta língua que nos dias que correm poderá vir a tornar-se útil. (EE)

Acho que é uma língua que faz falta a toda a gente mesmo a nível mundial. (EE)

Por ser mais tarde uma mais-valia. (EE)

No entanto, 15 EE também se mostram favoráveis à aprendizagem de outras LE no Jardim de Infância, referindo o Francês, o Espanhol e a Linguagem Gestual, e aqui já invocam razões relacionadas com o desenvolvimento da criança e a abertura à diversidade linguística e cultural:

Porque acho que as crianças devem ter desde cedo, contacto com outras culturas, línguas e estímulos vários. (EE)

Acho que é muito bom para o seu desenvolvimento. (EE)

As ED concordam com esta perspetiva e uma delas refere que qualquer língua seria útil ao desenvolvimento linguístico e intelectual das crianças. Quanto às crianças, conforme se verifica no Quadro 7, apenas 6 revelam abertura à aprendizagem de outras LE para além do Inglês: 10 não sabem se gostariam de aprender outras LE e 2 afirmam que não. São 3 as crianças que referem que só querem aprender o Inglês porque (só) gostam dessa língua. No entanto, 14 crianças afirmam que gostariam de viajar para países onde se falam outras línguas.

<i>Gostarias de aprender outras línguas?</i>				
Francês	Espanhol	Sim, mas não sabe qual	Não sabe	Não
2	2	2	10	2

Quadro 7 – Línguas que as crianças gostariam de aprender para além do Inglês

A maioria das crianças manifesta sentimentos positivos relativamente ao Inglês, conforme se verifica no Quadro 8, embora algumas não tenham respondido “não sei”.

<i>Achas que o Inglês é uma língua...</i>	Sim	Outras ideias expressas
...bonita?	17	“fixe” “muito divertida”
...fácil?	10	
...importante?	9	

Quadro 8 – Sentimentos das crianças face ao Inglês

À exceção de uma criança, todas afirmam, no momento da entrevista (início do ano), que acham que vão gostar de aprender Inglês, e a maioria diz que gostaria de continuar a aprender esta LE por muitos anos, o que revela motivação para a língua.

4.1.3 Experiência de aprendizagem do Inglês

A entrevista e os questionários continham questões abertas e fechadas para apurar as perceções das crianças, dos EE e das Educadoras sobre a experiência de aprendizagem do Inglês, sintetizadas no Quadro 9.

<i>A criança...</i>	Crianças	EE	ED
Conta em casa/ na aula o que aprende em Inglês	10	13	2
Gosta de aprender Inglês	20	18	2
Gosta de pintar/ desenhar	14	2	1
Gosta de cantar canções	17	6	2
Gosta de ver vídeos	13	0	2
Gosta de aprender palavras novas	NA	6	NA
Gosta de receber prémios	1	1	1
Gosta de jogar jogos	15	0	NA
Gosta de ouvir/contar histórias	5	0	NA
Gosta de brincar	3	0	NA
Gosta de falar em Inglês	2	0	NA

NA: Não aplicável porque o item não fazia parte das opções de resposta

Nota: A questão sobre as atividades preferidas era fechada para as crianças e as ED, e aberta para os EE

Quadro 9 – Perceções sobre a aprendizagem do Inglês

Verifica-se uma percepção bastante positiva dos três grupos sobre as experiências de aprendizagem do Inglês, embora 14 EE tenham admitido que ainda não sabiam, na altura em que foi administrado o questionário, o que é que os seus educandos gostavam de fazer na aula de Inglês. Relativamente a experiências anteriores de aprendizagem desta língua, as percepções das crianças e dos EE são globalmente positivas e 12 EE referem que apoiam os seus educandos em casa.

Sobre a articulação curricular, colocava-se uma questão às ED cujas respostas se apresentam no Quadro 10, verificando-se que existe algum esforço no sentido de valorizarem e potencializarem esta aprendizagem em articulação com os conteúdos das aulas, justificando que só não a exploram mais por falta de tempo para cumprirem com todos os projetos e atividades planificadas.

	Sim	Não	Às vezes
Faz parte da rotina explorar a aprendizagem adquirida nas aulas de Inglês	1	0	1
Faz parte da rotina consolidar a aprendizagem adquirida nas aulas de Inglês	1	0	1
Existe uma articulação entre os conteúdos de Inglês e o das suas aulas	2	0	0

Quadro 10 – Percepções das Educadoras sobre a articulação curricular

Em resumo, e de acordo com os resultados da entrevista e dos questionários, podemos dizer que os três grupos revelavam uma atitude muito favorável à aprendizagem de Inglês no Jardim de Infância, embora as razões apontadas sejam mais de ordem instrumental do que de ordem sociocultural. Apesar do contacto com várias línguas (conhecidas ou aprendidas) e de alguma abertura à aprendizagem de outras línguas para além do Inglês no Jardim de Infância, esta língua surge como uma língua fortemente valorizada, em consonância com o que acontece na Europa em geral, onde as políticas curriculares privilegiam o Inglês. Seguem-se, nas representações aqui estudadas tal como nos currículos de línguas na Europa, o Francês, o Alemão e o Espanhol como línguas também valorizadas. É importante sublinhar que entre os EE e as ED existe consenso sobre o potencial formativo da aprendizagem precoce de línguas

no Jardim de Infância, defendendo-se que todas as crianças deveriam ter esta oportunidade.

Estes resultados permitiram-me conhecer melhor o contexto em que trabalho e onde realizei a experiência que a seguir apresento. Note-se que a recolha destes dados não tinha como objetivo determinar a minha prática, mas foi muito importante para reforçar, por um lado, a minha convicção de que a aprendizagem precoce do Inglês é valorizada pelos sujeitos, e também para equacionar, por outro lado, a necessidade de ir além do Inglês neste tipo de experiências, o que estaria mais de acordo com as políticas linguísticas europeias e com os estudos que nesta área têm revelado as suas potencialidades.

4.2 As aulas de Inglês e as dinâmicas de aprendizagem

4.2.1 O espaço de aprendizagem

A sala onde decorrem as aulas de Inglês é uma das salas de uma das Educadoras. É um espaço pequeno para o grupo de 21 crianças que frequentaram essas aulas, agradavelmente dividido, pelas Educadoras, em pequenos espaços: uma cozinha, um quarto, uma biblioteca, 3 mesas de trabalho e um tapete onde se desenvolvem diversas atividades (Figura 2).



Figura 2 – O espaço de trabalho

As aulas ocorrem sempre no mesmo dia da semana (terça-feira) e à mesma hora (das 15.30h às 16.30h). Esta rotina permite às crianças saberem que a sessão de Inglês está a chegar, preparando-se para a mesma. Normalmente, as sessões começam no Tapete, passando de seguida para a Mesas e para o Placard ou vice versa (Figura 3).



Figura 3 – Dinâmicas de trabalho

4.2.2 Programação e desenvolvimento das aprendizagens

Não havendo uma planificação global nem trimestral pré-definida, ela vai sendo feita por mim. O Quadro 11, dividido em três períodos, foi elaborado a partir das planificações que compõem o meu diário de ensino.

1º PERÍODO			
Conteúdo sociocultural: Eu/os outros; Localização de Inglaterra no mapa; Autumn; Winter; Songs; Celebrating festivities			
Língua Inglesa	Produção e interpretação (ouvir/falar/copiar)	Estratégias/ Atividades	Recursos didáticos
<p>Greetings</p> <p>What's your name</p> <p>Numbers: 1-10</p> <p>Weather: sun, rain, clouds, wind</p> <p>Chestnut party</p> <p>Riddel: "Hickory dickory dock"</p> <p>Colours: red, green, Yellow, blue, purple, orange, white, black, pink brown</p> <p>Food: potatoe, tomato, apple, grapes, Orange, banana</p> <p>Classroom language: be quiet, pay attention, please, look, listen, thank you.</p> <p>Shapes: square, circle, triangle</p> <p>Halloween: trick or treat, mask, sweets, black cat, witch, broom, bat, be afraid</p> <p>School material: pen, pencil, ruler, rubber, sharpener</p> <p>Wild animals: lion, elephant, snake, tiger, crocodile, zebra, monkey.</p> <p>Farm animals: pig, cow, horse, dog, cat, frog, bird, chicken, cock</p> <p>Christmas: Santa Claus, snowman, lights</p>	<p>Cumprimentar/ Saudar</p> <p>Perguntar e responder sobre identidade</p> <p>Identificar números a partir de audição</p> <p>Identificar informação a partir de audição</p> <p>Identificar vocabulário a partir de audição/ imagens</p> <p>Identificar/ comparar formas de celebração das celebridades</p> <p>Identificar o significado de palavras com ajuda de imagens</p> <p>Participar em diálogos</p> <p>Participar em simulações</p> <p>Reconhecer sons básicos da língua inglesa</p> <p>Concretizar realizações do discurso oral através de memorização</p> <p>Repetir palavras seguindo modelo áudio</p> <p>Identificar/copiar e associar vocabulário com ajuda de imagens e/ou modelos</p> <p>Christmas cards</p>	<p>Ouvir/repetir</p> <p>Diálogo em pares</p> <p>Cópia de palavras</p> <p>Exercícios de compreensão/ligação</p> <p>Audição de canções</p> <p>Atividades de caráter lúdico</p> <p>Audição/repetição de palavras</p> <p>Ligações palavra/imagem</p> <p>Pergunta/resposta</p> <p>Jogos de vocabulário</p> <p>Decoração do placard do inglês</p> <p>Pintura de desenhos</p> <p>Simulações</p> <p>Repetição em coro/individual</p> <p>Riddles</p>	<p>CD áudio</p> <p>Leitor de Cd</p> <p>Computador</p> <p>Flashcards</p> <p>Transparências</p> <p>Computador</p> <p>Videos</p> <p>Youtube</p> <p>Quadro</p> <p>Placard da sala</p> <p>Papel A4</p> <p>Lápis/ Lápis coloridos</p> <p>Balões</p> <p>Autocolantes</p> <p>Livro/autocolante</p> <p>(Só para os finalistas)</p>
<p>Avaliação: Observação direta; Quadro de bolas (Anexo 22); Atividades da aula; Trabalho de pares, individuais e de grande grupo; Autoavaliação; Heteroavaliação</p>			

2º PERÍODO			
Conteúdo sociocultural: Eu/os outros/ outras crianças no mundo; Winter; Spring; Songs; Celebrating festivities			
Língua Inglesa	Produção e interpretação (ouvir/falar/copiar)	Estratégias/ Atividades	Recursos didáticos
Human body: face: eyes, nose, mouth Where is....(the mouth....) Song: "Head and shoulders" Emotions: sad, happy,, angry Song: "If you're happy" Musical instruments: drums, trumpet, piano Song: "I'm a music man" Spring: birds, flowers Father's day Family: grandfather, grandmother, father, mother, sister, brother Easter: eggs, cake, cross, chocolate, rabbit, hen, godfather, godmother, almonds	Identificar partes do corpo humano Identificar informação a partir de audição Identificar vocabulário a partir de audição/ imagens Identificar/ comparar formas de celebração das celebridades Expressar emoções Identificar o significado de palavras com ajuda de imagens Participar em diálogos Participar em simulações Reconhecer sons básicos da língua inglesa Concretizar realizações do discurso oral através de memorização Repetir palavras seguindo modelo áudio Identificar/copiar e associar vocabulário com ajuda de imagens e/ou modelos	Ouvir/repetir Diálogo em pares Cópia de palavras Exercícios de compreensão/ligação Audição de canções Atividades de caráter lúdico Audição/repetição de palavras Ligações palavra/imagem Pergunta/resposta Jogos de vocabulário Decoração do placard do inglês Pintura de desenhos Simulações Repetição em coro/individual	CD áudio Leitor de Cd Computador Flashcards Transparências Computador Vídeos Youtube Quadro Placard da sala Papel A4 Lápis/ Lápis coloridos Balões Autocolantes Livro/autocolante (Só para os finalistas)
Avaliação: Observação direta; Quadro de bolas (Anexo 22); Atividades da aula; Trabalho de pares, individuais e de grande grupo; Autoavaliação; Heteroavaliação			
3º PERÍODO			
Conteúdo sociocultural: Eu/os outros; Spring; Songs; Celebrating festivities			
Língua Inglesa	Produção e interpretação (ouvir/falar/copiar)	Estratégias/ Atividades	Recursos didáticos
Mother's day Love, kisses, hug House Song: "I live in a house" Parts of the house Bedroom: bed Bathroom: toilet Kitchen: pans	Identificar partes da casa Identificar informação a partir de audição Identificar vocabulário a partir de audição/ imagens Identificar/ comparar formas de celebração das celebridades Identificar o significado de palavras com ajuda de imagens Participar em diálogos Participar em simulações Reconhecer sons básicos da língua inglesa Concretizar realizações do discurso oral através de memorização Repetir palavras seguindo modelo áudio Identificar/copiar e associar vocabulário com ajuda de imagens e/ou modelos	Ouvir/repetir Diálogo em pares Cópia de palavras Exercícios de compreensão/ligação Audição de canções Atividades de caráter lúdico Audição/repetição de palavras Ligações palavra/imagem Pergunta/resposta Jogos de vocabulário Decoração do placard do inglês Pintura de desenhos Simulações Repetição em coro/individual	CD áudio Leitor de Cd Computador Flashcards Transparências Computador Vídeos Youtube Quadro Placard da sala Papel A4 Lápis/ Lápis coloridos Balões Autocolantes Livro/autocolante (Só para os finalistas)
Avaliação: Observação direta; Quadro de bolas (Anexo 22); Atividades da aula; Trabalho de pares, individuais e de grande grupo; Autoavaliação; Heteroavaliação			

Quadro 11 – Síntese da programação didática

Ao longo desta planificação verifica-se que, no conteúdo sociocultural cujo tema aglutinador é “Eu e os Outros”, se procede à celebração de tradições, hábitos e/ou costumes da língua/ cultura em aprendizagem e da língua/cultura materna.

Depois a imagem de um escocês a tocar gaita de foles foi outro período interessante. “Um home de saias?” – Todos se riram e expliquei brevemente sobre hábitos e costumes do Reino Unido, fazendo comparação com as roupas dos ranchos que eles tão bem conhecem no intuito de os despertar para as tradições e costumes dos países. Depois os comentários sobre os autocarros “No Porto também tem. Eu noutra dia vi um assim, mas não era vermelho era verde e amarelo.” (diário de ensino, aula 2, 8/10/2013)

Quanto à Interpretação e Produção (ouvir/ler/falar/copiar), há uma maior insistência no vocabulário recorrendo a imagens, conforme os exemplos de trabalhos da Figura 4.

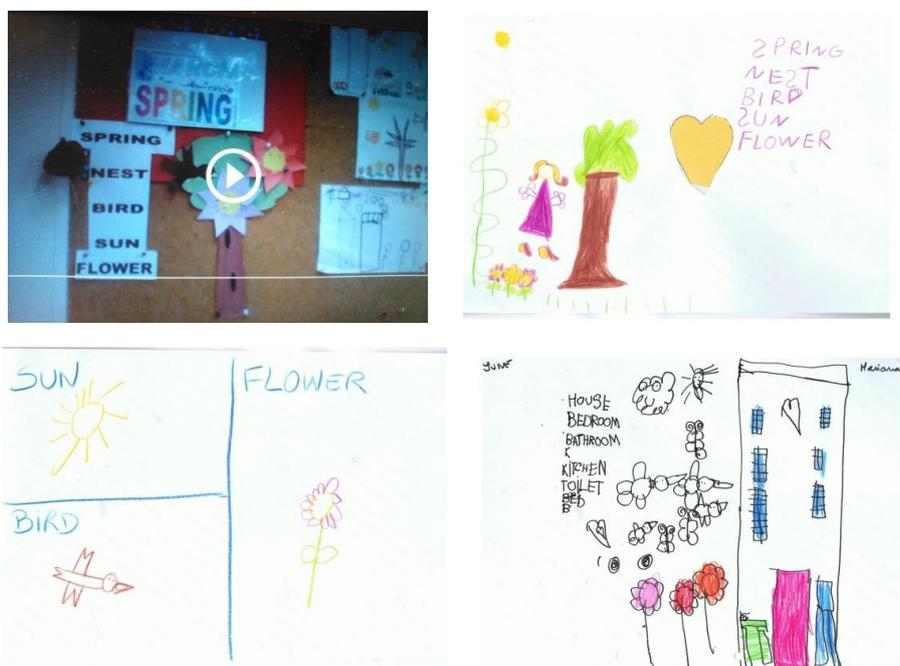


Figura 4 – Exemplos de trabalhos das crianças (vocabulário)

Foi utilizada uma grande diversidade de recursos, estratégias e atividades, o que favorece a motivação para a aprendizagem, evitando aulas monótonas e promovendo o envolvimento do alunos, que demonstram orgulho e satisfação após a realização dos trabalhos (Figura 5).

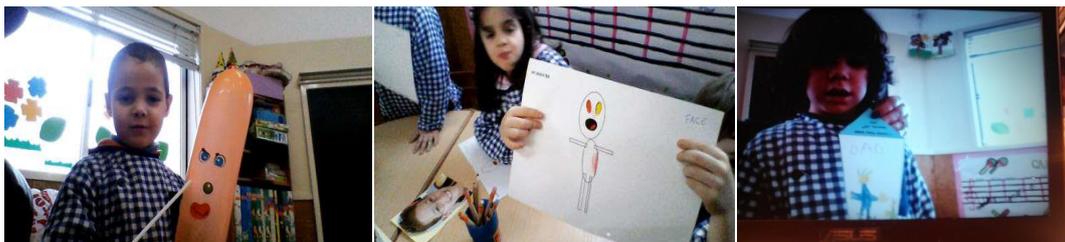


Figura 5 – Crianças exibindo os seus trabalhos

Segue-se uma apresentação dos principais tipos de atividades desenvolvidas e do valor educativo que foi sendo observado e registado no diário.

Jogos Atividades lúdicas, divertidas e diversificadas que permitiram a prática, a repetição e o reforço das capacidades de *listening*, *speaking* e *writing* (*copying*, neste caso). Também permitiram a criação de situações de comunicação real em ambiente de cooperação, respeito e tolerância.

Canções Tal como é referido nas Orientações Programáticas para o Ensino de Inglês no 1º CEB, as canções despertam o interesse da criança e são extremamente motivadoras. Independentemente do nível de desempenho e da capacidade das crianças, deram oportunidade a todas as crianças de participar e de se sentirem seguras e confiantes na aprendizagem do Inglês. Sendo tradicionais ou fabricadas, também possibilitaram a articulação com outras áreas temáticas do currículo, envolveram a expressão corporal (batimento, dança, balanço, etc.) e desempenharam um papel importante em termos da socialização. Além dos fatores acima referidos, as canções funcionaram como excelentes recursos linguísticos, na medida em que permitiram praticar a oralidade de um modo divertido e natural, através da repetição de estruturas frásicas e vocabulário, aliando o ritmo, a entoação e a pronúncia.

Por vezes, os jogos e as canções eram o ponto de partida para o posterior trabalho de Mesa e de Placard, por exemplo em atividades de cópia do vocabulário apreendido ao longo do processo lúdico (Figura 6).

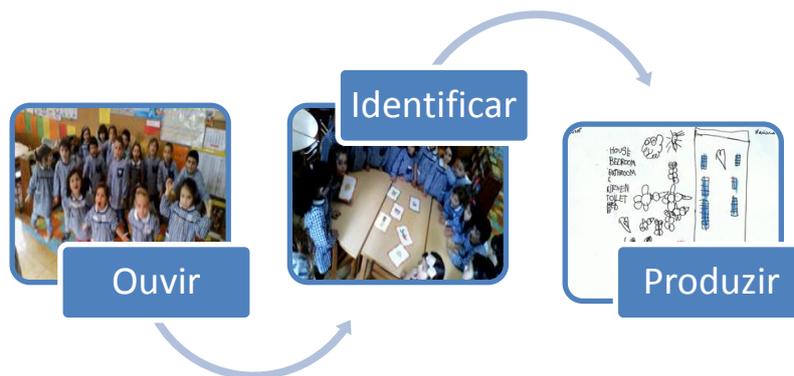


Figura 6 – Da audição à produção

Rimas e poemas As rimas e os poemas permitiram praticar tanto a fonética, como o ritmo e a melodia, sensibilizando assim a criança, de forma lúdica, para a aprendizagem da língua. Aspectos como a cultura e a comparação reflexiva com a língua materna, também foram enfatizados através das rimas e dos poemas.

Atividades criativas Outra forma de motivar a criança para o ensino/aprendizagem da língua inglesa é através de atividades criativas, onde os trabalhos das crianças podem ser expostos e vistos pelas crianças, professores titulares e encarregados de educação, que ficam a saber o que os filhos estão a aprender. Estas exposições podem ser apresentadas como atividade final e são extremamente apelativas pois permitem a criança utilizar a criatividade e imaginação, favorecendo a autoconfiança e o empenho no saber-fazer.

Como exemplo das atividades criativas, apresento na Figura 7 as máscaras do Halloween pintadas pelas crianças com a ajuda/ colaboração dos respetivos EE, e a exposição dos postais realizados para o dia da mãe.



Figura 7 – Exposição de trabalhos criativos das crianças

Role Play O *Role Play* é um tipo de jogo onde as crianças assumem o papel de personagens ou objetos e dramatizam situações colaborativamente, existindo assim pouca competição entre as crianças. Esta técnica foi utilizada e foi bem sucedida, permitindo às crianças mais inibidas participarem e ganharem autoconfiança. Além disso, é outra técnica excelente para praticar estruturas e desenvolver a linguagem.

De uma forma geral, a abordagem seguida implicou uma determinada sequência na aprendizagem dos conteúdos abordados e nos espaços onde decorriam. No Tapete, as crianças ouviam canções, histórias e apresentações de vocabulário, faziam jogos e dramatizações ou danças. Nas Mesas realizavam diversos trabalhos, como desenho, colagens, cartazes, etc., através das quais iam interiorizando vocabulário e expressões anteriormente ouvidas e repetidas. O Placard servia para antever/rever os conteúdos que iriam ser ou tinham sido abordados, para exposição dos trabalhos realizados e para atividades de identificação de imagens e ou vocabulário. Existe um quadro negro que apoiava as atividades do Placard.

A título de exemplo, apresenta-se na Figura 8 uma das sessões realizadas, na qual se evidencia a dimensão lúdica da aprendizagem linguística e o tipo de registos pós-sessão, que realizava no diário para todas as sessões.

Planificação de aula	aula 13 – 7 de janeiro
<p>1. Flashcards com caras de crianças espalhadas nas mesas; colocar autocolantes em cima das mesas com vários olhos, narizes e bocas e encher balões de várias cores antes dos alunos entrarem.</p> <p>2. A professora, com uma foto na mão, aponta e diz: She is a girl/ boy. De seguida identifica, apontando: eyes, nose, mouth.</p> <p>3. Depois de verificar que os alunos já sabem o que significa eyes, nose e mouth, atribuir um balão a cada aluno, que tem de saber a cor do balão que a professora tem na mão e só o ganha se souber dizer a cor com ou sem ajuda.</p> <p>4. Atividade: “The face of my ballon” - Explicar aos alunos que vão fazer a cara do seu balão mas que têm de ouvir as instruções da professora e só colam o que a professora diz.</p>	
<p>Descrição da aula</p>	
<p>Foram seguidos todos os passos da planificação rigorosamente e foi um sucesso. Verifiquei que a maioria já compreende as instruções que dou e identificam o que digo, aplicando o que ouvem ao que fazem. Os mais velhos ajudavam os mais novos, verificando-se um trabalho cooperativo e colaborativo, e já conseguem colar sozinhos, principalmente os de 4 anos e os mais velhos.</p> <p>Reforcei o empenho e a realização das tarefas com: Very good!/ Very nice! /Well done! Que eles tanto apreciam com um sorriso de orelha a orelha.</p>	
<p>NOTAS da Professora</p>	
<p>Foi uma aula interessante, muito ativa, divertida e produtiva; no final, quase todas as crianças sabiam identificar e dizer eyes, nose, mouth. O mais giro foi virem perto do computador apontar essas partes da cara no respetivo balão e pronunciá-las, pensando que estavam a ser gravados mas, lamentavelmente, só foram fotografados.</p>	

Figura 8 – Exemplo de uma aula (diário de ensino)

As fotos da realização das atividades deixam transparecer um clima de alegria e satisfação, o que é fundamental para fazer com que a criança se sinta à vontade com outras línguas, neste caso particular com o Inglês (Figura 9).



Figura 9 – Clima de alegria e satisfação

Verificou-se, através das gravações e da leitura do diário, a empatia entre a professora e os alunos, o saber ouvi-los, compreendê-los, deixando-os expressar as suas emoções, dúvidas e histórias pessoais, num clima harmonioso, agradável e por vezes ternurento, em que a professora, em consonância com as circunstâncias, assume o papel de mãe, amiga e confidente, por vezes reconhecendo até que retrocede à infância. São vários os momentos das descrições das aulas das notas da professora que referem a expressão “brincámos” abrangendo alunos e professora. Este ambiente de trabalho é essencial ao desenvolvimento de atitudes positivas face à línguas e pode ter um efeito positivo em aprendizagens posteriores, o que vai ao encontro das perspetivas dos EE atrás referidas. Embora, como vimos atrás, numa fase inicial do ano muitos EE não soubessem ainda o que é que as crianças gostavam de fazer nas aulas de Inglês, no final do ano letivo, em conversas informais com os mesmos, afirmaram o gosto das crianças pela aprendizagem desta língua, pelas atividades desenvolvidas e pelas prestações que realizaram aquando das festas escolares.

4.2.3 A avaliação das aprendizagens

No que concerne à avaliação destes alunos, não existe uma avaliação formal em que o que está em evidência é a obtenção de um valor numa escala. A avaliação sempre presente tem como propósito descobrir e acompanhar o percurso do aluno, na linha de Dewey (2002) quando reitera que a prática educativa implica uma reflexão cuidada, por parte dos educadores, que devem apoiar-se sempre numa cuidadosa observação, planificação e a avaliação das crianças e do trabalho desenvolvido. A avaliação ao longo deste projeto seguiu a conceção de avaliação de Fernandes (2005), segundo a qual a avaliação é um processo destinado a regular e a melhorar as aprendizagens, focado nos processos sem ignorar os produtos, participado, transparente, que não se baseie unicamente em testes de papel e lápis.

Ao longo do primeiro período existiu uma grelha que foi afixada no Placard da sala de aula e cujo propósito era levar os alunos a fazer a autoavaliação das aprendizagens efetuadas em cada aula, tendo o intuito de promover a autorregulação das respetivas aprendizagens assim como do respetivo comportamento/atenção,

participação e motivação (Anexo 22). Esta grelha era preenchida no final da aula, sem uma periodicidade rígida. Era preenchida pelos próprios alunos em bolinhas: Verde (*Very Good*); Azul (*Good*); Amarelo (*Not Good*) e Vermelho (*Bad*). A implementação desta grelha foi muito positiva uma vez que não só promoveu o sentido da autoavaliação mas também da heteroavaliação. A colocação da cor das bolas era frequentemente questionada pelas crianças, o que as levava a participar ativamente na avaliação:

Self-assessment is extremely important in that it promotes invaluable learning skills such as monitoring one's own progress, reflecting on one's abilities and learning styles, and setting personal goals. It also gives children an insight into the assessment criteria used by others. Furthermore, the children benefit from feeling that they have a say in their assessment. (Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2003: 10)

Como exemplo da importância desta avaliação temos uma situação bastante pertinente narrada na aula 7 de 12 de novembro, onde se verifica também o poder de negociação destes “pequenotes”:

Foi uma aula divertida e produtiva mas muito cansativa devido ao comportamento irrequieto de alguns alunos. Mafalda Félix queria uma bolinha verde mas compreendeu que não se tinha comportado devidamente. Tive de conversar com ela no final da aula para tentar que fique mais atenta. Disse-lhe que o comportamento dela não tinha sido o melhor e decidi perguntar: “Vamos jogar ao faz de conta?” Com um sorriso nos lábios mas um olhar desconfiado respondeu-me que sim. Então, sugeri: “Faz de conta que és tu a professora e eu sou TU. Que bolinha achas que eu devia ter?” Fiquei surpreendida com a resposta imediata: “Eu sou pequena para ser professora e tu és muito grande para seres eu.” Rindo-me para a Mafalda voltei a insistir. “Ok! Estamos a brincar ao faz de conta.” Aí a Mafalda respondeu: “Tinhas uma amarela, mas eu quero uma azul.” Voltamos à conversa inicial sobre a importância das bolinhas mas a Mafalda queria mesmo uma bolinha azul. Fizemos um contrato, não haveria bolinha nenhuma e na próxima aula se a Mafalda estivesse atenta e bem comportada não haveria uma mas duas bolinhas azuis. Contrato feito. (Diário de Ensino, aula 7, 12/11/2013)

Não obstante, é dito na aula 16 de 28 de janeiro que este sistema de avaliação deixou de ser utilizado, o que levou à justificação dada na aula de 28/01/2014:

“Vamos ter prémios?” – pergunta o Gonçalo, e sem me dar oportunidade de responder diz: “Agora não há folha das bolinhas? Não vamos ter mais prémios?” Respondi que já estavam mais crescidos e já não precisávamos da folha das bolinhas porque já se portavam todos muito bem. Olharam todos para mim com um ar muito importante e sorridentes. (Diário de Ensino, aula 16, 28/01/2014)

O processo avaliativo anterior, que incluía por vezes a atribuição de “prémios”, foi substituído pela atribuição regular de um prémio a todas as crianças, embora

diferenciado conforme o seu desempenho, avaliado segundo critérios previamente estabelecidos para a tarefa e que eram distintos para os mais novos e os mais velhos. Este procedimento levou a uma vontade acrescida de aprender e a uma maior atenção aos desempenhos. De realçar que a maior parte destas avaliações eram feitas à frente do computador para a vídeogravação dos desempenhos. As crianças revelaram, numa primeira fase, um certo nervosismo, mas depois passaram a estar perfeitamente descontraídas e orgulhosas por verem a sua imagem, a falarem ou cantarem em Inglês. Considero que a substituição da grelha anterior por prémios, adquiridos em todas as aulas pelos alunos que mais se destacavam quer no âmbito das atitudes, quer na participação, atenção e realização das tarefas, contribuiu significativamente não só para a aprendizagem da língua mas também para o desenvolvimento pessoal, cognitivo e cultural do aluno. No final do ano, é atribuído um “certificado” aos alunos finalistas, ou seja, aos que no ano seguinte ingressam no 1º CEB (Figura 10).

4.2.4 Avaliações da prática

Usado como estratégia de autossupervisão onde pude melhor refletir sobre o meu pensamento e a estruturação das aprendizagens, o diário de ensino permitiu-me registar aspetos mais conseguidos e menos conseguidos da minha prática, que sintetizo no Quadro 12, relativos às crianças, à minha atuação profissional e às condições de trabalho. Da leitura do Quadro, podemos concluir que são mais os ganhos do que os problemas, embora seja de destacar que a heterogeneidade do grupo com que trabalhei traz dificuldades acrescidas ao nível da gestão das tarefas e do tempo, e também quanto à possibilidade de acompanhamento individualizado das crianças, principalmente por se tratar de um grupo alargado. Um grupo mais pequeno, ou a existência de duas professoras em vez de uma, poderiam resolver este problema. Contudo, com uma atitude positiva, as dificuldades são contornadas e ultrapassadas face às conquistas que se fazem.

ENGLISH CERTIFICATE

He already knows how to say:

- his name;
- greet;
- the numbers 1-15;
- the colours;
- the name of some school objects;
- the name of some musical instruments
- the name of some wild and farm animals;
- some parts of my body;
- some parts of the house;

And he can sing some beautiful songs, too:

The rainbow

Head and shoulders

The music man

Twinkle twinkle little star

Santa Claus is coming to town

Rain rain

If you're happy

I live in a house

Old Mac Donald had a farm



Salvador is a nice, clever and sweet boy.

I'll miss you a lot.

Your English teacher,

Beatriz D T T Alves de Sá

Figura 10 – “Certificado” dos finalistas (exemplo)

Ganhos pedagógicos	Problemas pedagógicos
Relativos às crianças	
Motivação das crianças e alegria na realização das tarefas Aquisição da língua pelas crianças Desenvolvimento das relações interpessoais e da comunicação oral Desenvolvimento de competências de saber estar/ser Desenvolvimento do espírito colaborativo Desenvoltura na partilha de saberes, individual e/ou em público	Desatenção das crianças Barulho excessivo das crianças Comportamento desadequado Participação desorganizada
Relativos à minha atuação profissional	
Satisfação com as aprendizagens das crianças Satisfação com a colaboração e interesse dos EE Satisfação com a relação com as ED Satisfação com a prestação das crianças na apresentação de trabalhos à comunidade	Dificuldade em gerir o tempo Dificuldade em gerir a heterogeneidade do grupo Dúvidas sobre a adequação das estratégias seguidas
Relativos às condições de trabalho	
Organização adequada dos espaços da sala	Espaço reduzido para algumas tarefas Falta de recursos

Quadro 12 – Ganhos e problemas da prática

Retomando agora os princípios da aprendizagem precoce de línguas propostos por Edelenbos, Johnstone & Kubanek (2006), interpreto no Quadro 13 a experiência aqui relatada, assinalando a sua presença (P) na minha prática e os indicadores dessa presença. A leitura do Quadro permite concluir que as minhas práticas vão ao encontro dos princípios defendidos pelos autores, embora considere que há um aspeto principal a melhorar e que se relaciona com uma abordagem holística e com o encorajamento da tolerância e a familiarização com diferentes valores. Refiro-me à necessidade de desenvolver um trabalho mais plurilingue, de maior sensibilização à diversidade linguística e cultural.

Princípios - Edelenbos, Johnstone & Kubanek (2006)	P	Indicadores de Presença
<i>Principles with a clear relationship to the personality of the child and its cognitive functioning - pedagogical cognitive orientation</i>		
Frequent exposure to the foreign language	P	Uso crescente e sistemático da LE pela prof. Audição de canções em LE Contacto com a língua escrita
Taking into account the full range of learner characteristics	P	Conhecimento das crianças Acompanhamento individualizado Diferenciação de tarefas
Encouraging tolerance towards others and providing familiarity with different sets of values	P	Aprendizagem cooperativa Sensibilização para a diversidade, embora com enfoque apenas numa LE e na língua materna
<i>General principles related to learning - didactical concepts and instruction</i>		
Taking into account learning strategies and learning styles of children	P	Atenção às especificidades das crianças Diferenciação de tarefas e de critérios de avaliação
Providing meaningful contexts and relevant thematic areas	P	Desenvolvimento de áreas temáticas em articulação com as experiências das crianças
Comprehension precedes production	P	Ênfase na compreensão oral prévia à produção
<i>Principles related to language learning - psycholinguistic issues and methodological transformations.</i>		
Holistic language learning	P	Promoção de aprendizagens significativas Uso de histórias, canções e dramatizações para contextualizar a aprendizagem da língua
A visual approach and multisensory learning	P	Uso de recursos e tarefas diversificadas, com foco no som, imagem e movimento
Age-related taking full advantage of the children's physical predispositions	P	Tarefas e conteúdos ajustados à faixa etária das crianças Ludicidade na aprendizagem
<i>Principles unique for early language learning</i>		
More comprehension than production	P	Trabalho linguístico centrado na compreensão, embora sem desvalorizar a produção, principalmente oral
A positive motivation to learning	P	Envolvimento das crianças em tarefas lúdicas Autoavaliação Recompensas
Training of the ear	P	Uso sistemático de input significativo
Training of pronunciation	P	Treino sistemático da pronúncia
Extension and training of the relationship in a foreign language of phonetics and graphemes	P	Aprendizagem da relação entre a linguagem oral e escrita

Quadro 13 – Análise da prática à luz dos princípios de Edelenbos, Johnstone & Kubanek (2006)

Aqui é importante lembrar a proposta de Beacco et al. (2010), segundo a qual a introdução a uma LE na educação pré-escolar é apenas um dos aspetos de uma educação plurilingue e intercultural mais vasta, importando investir também na diversidade linguística e cultural das próprias crianças, numa educação de respeito pelo “outro”, na diversificação de formas de expressão, na promoção de experiências multimodais e multiexperienciais, e na reflexão sobre as línguas, a comunicação

humana e a identidade cultural. Embora a abordagem seguida tenha de algum modo integrado estes aspetos, não apenas no âmbito do Inglês mas também no âmbito da língua materna, reconheço que podem ser mais intencionalmente integrados em futuras práticas. No entanto, parece-me que isso implicaria uma redefinição curricular significativa ao nível das finalidades e estratégias deste espaço de aprendizagem, que deixaria de ser apenas o espaço das “aulas de Inglês”, e talvez essa redefinição tivesse de passar por uma maior articulação com o currículo das Educadoras, numa abordagem mais integrada.

Ao longo da história da educação, várias abordagens de ensino foram sendo propostas e experimentadas, implicando diferentes formas de ensinar, aprender e avaliar. Santos (2005: 19-31), por exemplo, estabelece as principais distinções entre cinco abordagens: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural. Julgo que a minha prática apresenta características híbridas, mas gostaria de salientar um aspeto que para mim tem sido fundamental e que reforcei nesta experiência pela sua natureza autossupervisiva, principalmente pela redação de um diário de ensino, o que foi uma prática nova para mim, da qual fui aprendendo a gostar cada vez mais. Refiro-me à atenção aos percursos das crianças, às suas dificuldades e avanços, às ideias e emoções que expressam a cada momento, de forma a que a minha ação se revele pertinente, adequada e desafiadora, numa abordagem de orientação construtivista, centrada na criança, onde importa refletir sobre “o que fazem, o que estão a aprender” e sobretudo “como aprendem” as crianças deste nível etário (Oliveira, 2001). Esta foi, também, uma das minhas preocupações ao longo deste trabalho, a qual se alinha com o pensamento de Dewey quando afirma que “(...) *um professor atento é capaz de perceber os instintos da criança (...) as suas sugestões devem adaptar-se ao modo de desenvolvimento dominante da criança (...) devem servir apenas como estímulo para impulsionar mais adequadamente o esforço que a criança já está a fazer.*” (Dewey, 2002: 111-112). Esta atenção cuidadosa à criança parece-me ser fulcral à definição do papel do professor na aprendizagem precoce de línguas, e está patente em diversas passagens do meu diário, como por exemplo as seguintes:

Maria tem ainda 2 anos mas é a mais faladora, correspondeu ao ritmo da aula, atenta e participativa foi balbuciando algumas palavras das que ouvia e repetia satisfatoriamente, embora algumas palavras fossem pouco perceptíveis. Martim, 5 anos, está mais homenzinho, contacta com o inglês desde os 3; no 1º ano chorava, só participava muito motivado e pegando nele ao colo. No ano passado era bastante irrequieto e distraído. Ainda apresenta problemas de fala (gaguez) mas está mais controlado. Foi uma surpresa, nesta primeira aula, ver que bem ele se lembrava de algumas palavras do ano passado. (Diário de Ensino, aula 1, 1/10/2013)

Tenho de reduzir as tarefas, os mais pequeninos, por falta de motricidade fina ainda não as terminaram. O Rodrigo, que não gosta de pintar, pintou muito bem e respondeu muito positivamente à aula de hoje. O Salvador estava sempre a tossir e não conseguia dizer algumas palavras. (Diário de Ensino, aula 2, 8/10/2013)

O Gonçalo, apesar de ainda apresentar problemas de dicção, está muito melhor, mais liberto e participativo e também mais seguro no que diz, embora continue um pouco trapalhão e distraído. (Diário de Ensino, aula 4, 22/10/2013)

Fiquei surpreendida pela prestação do R. (4 anos), que diz não gostar de pintar, mas é cada vez melhor a sua prestação e com mais empenho na concretização das tarefas de mesa. De salientar que os pequenos já perceberam que quando faço uma pergunta e os mais velhos respondem, eles têm de repetir, e também verifiquei que já vão entendendo algumas ordens que dou. Diário de Ensino, aula 19, 18/02/2014)

Ao longo do diário, é demonstrada uma constante preocupação na evolução dos alunos, na forma como se sentem e sobretudo na manutenção de um ambiente descontraído em que as crianças aprendem brincando, como se verifica em muitas das descrições em que professora e alunos riem e brincam juntos, e como se pode observar em várias fotografias, o que vai ao encontro da imagem de professor e de criança de Dewey, que sugere que todo o processo de ensino-aprendizagem tem que se organizar em torno da criança, já que esta é, afinal, o “*sol em volta do qual gravitam os instrumentos da educação*” (Dewey, 2002: 40). O autor preconiza um ambiente alegre, expansivo, enérgico, ativo, pautado pela comunicação, pela troca de ideias, pela entreaajuda, onde as crianças tenham oportunidade de executar tarefas variadas. Esta dinâmica organizacional sugere também um tempo pedagógico que inclui momentos de trabalho individual, de pequenos grupos, de grande grupo, bem como momentos de planificação e reflexão sobre a atividade desenvolvida. Num olhar atento ao longo da leitura e análise do diário de ensino, é espelhado tudo o que atrás foi mencionado. Só assim se poderá conseguir um envolvimento das crianças nas tarefas e nas aprendizagens, como se observa nas imagens da Figura 11.



Figura 11 – Envolvimento individual e grupal das crianças (ligado aos jogos)

Contudo, também se foi verificando, por vezes, uma postura mais passiva ou irrequieta das crianças, tendo eu também adotado posturas de teor mais transmissivo, embora procurando aliar sempre os momentos expositivos com o uso de recursos audiovisuais, complementando-os com atividades lúdicas e de celebração de festividades, promovendo a cultura do contexto histórico e social das crianças por comparação com a cultura-alvo. Na avaliação, valorizei sobretudo as atitudes dos alunos, havendo um acompanhamento constante da realização das tarefas e um apoio sistemático na superação das suas dificuldades Silva (2008). Analisando as aulas realizadas, podemos dizer que nelas confluem vários papéis da professora, que ora é expositiva, ora é facilitadora da aprendizagem, estabelecendo condições de cooperação. É, sem dúvida, a professora que conduz todo o processo de ensino, mas abre espaço à participação das crianças e envolve-as na sua avaliação, o que pode promover a sua autonomia.

Os ideais pedagógicos que emanam deste estudo aproximam-se de uma pedagogia ativa, em que a criança é o centro de toda a atividade educacional, e onde a autoridade do professor não entra em choque com essa pedagogia, antes a torna possível. É uma pedagogia flexível, em que a voz/necessidade e interesse das crianças é essencial para conduzir o projeto de aprendizagem. É ainda uma pedagogia diferenciada, que tem em conta a diversidade de alunos presentes na sala de aula, permitindo que cada um aprenda ao seu ritmo, com os métodos que melhor se adequam ao seu caso pessoal, e que implica novas formas de ensinar, avaliar e desenvolver as capacidades humanas, como se verificou em especial no caso de duas crianças: o Martim, que apesar de ter problemas de gaguez, tem uma prestação igual à dos outros meninos numa evolução normal, sem preconceitos; e a Mafalda, cujo comportamento é o mais irregular, e para quem determinadas estratégias fizeram com

que estivesse mais interessada e empenhada, comportamento ao qual a professora esteve sempre atenta.

Retomando aqui a noção de uma educação plurilingue, julgo que experiências desta natureza no Jardim de Infância a podem favorecer, embora tenha de reconhecer que terei muito a aprender para conseguir integrar, na minha prática, esse tipo de abordagem, nomeadamente pela inclusão de outros referentes linguísticos e culturais para além dos que se referem à língua inglesa e à língua materna, sem deixar de considerar que a aprendizagem desta ou de qualquer outra LE é importante do ponto de vista da sensibilização para a diversidade, e também para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Concordo com a posição expressa pelos EE e pelas Educadoras de que todas as crianças deveriam ter acesso a este tipo de experiências, e continuarei a desenvolver esta prática enquanto ela me for solicitada, esperando expandi-la em resultado do estudo realizado.

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÃO

Neste capítulo final, reflito sobre o cumprimento dos objetivos do estudo, as suas limitações e implicações, apontando cominhos de trabalho futuro.

5.1 Cumprimento dos objetivos de investigação

Os objetivos traçados para o estudo eram os seguintes: Conhecer representações e percepções sobre a aprendizagem de línguas no Jardim de Infância; Compreender o papel das crianças e da professora na construção de práticas pedagógicas de iniciação à língua inglesa no Jardim de Infância; Identificar potencialidades e constrangimentos da iniciação à língua inglesa no Jardim de Infância. Na globalidade, julgo que foram cumpridos. Segue-se uma síntese das conclusões relativas a cada um deles.

Conhecer representações e percepções sobre a aprendizagem de línguas no Jardim de Infância

Finda a análise dos questionários e da entrevista, verifiquei que a maior parte dos alunos só têm contacto com a língua inglesa nas aulas de Inglês, achando-a bonita e importante, tendo curiosidade e interesse em aprendê-la, e valorizando as atividades que fazem parte da abordagem seguida. Embora a maioria das famílias apresente conhecimento de várias LE, as crianças revelam ainda pouca abertura à aprendizagem de outras línguas para além do Inglês. Essa abertura existe da parte de alguns Encarregados de Educação, mas é notória a sua valorização do Inglês, nomeadamente pelo seu estatuto de língua franca a nível mundial e pelo facto de entenderem que a sua aprendizagem precoce preparará as crianças para aprendizagens escolares futuras. Referem que a aprendizagem do Inglês pode ter importância numa possível carreira profissional, uma vez que a proficiência nessa língua pode constituir um fator decisivo na procura de emprego. As razões que levam os Encarregados de Educação a inscrever os seus filhos nas aulas de Inglês são, portanto, sobretudo de natureza instrumental. Contudo, são também apontados motivos de ordem sociocultural e outros relativos ao

desenvolvimento integral da criança, motivos esses que são subscritos pelas Educadoras, as quais destacam o contributo da aprendizagem precoce de uma LE para o contacto com a diversidade cultural e linguística, para o desenvolvimento cognitivo das crianças e para o desenvolvimento da linguagem materna. Apesar do lugar de privilégio globalmente atribuído ao Inglês, as Educadoras e os Encarregados de Educação estão de acordo sobre a importância da iniciação à LE no Jardim de Infância, defendendo que essa oportunidade deveria ser dada a todas as crianças, o que implicaria, desde logo, que constituísse uma oferta gratuita. As Educadoras sublinham que o facto de as aulas serem pagas é um dos fatores que explica que nem todas as crianças frequentem as aulas de Inglês, embora reconheçam a existência de outros fatores, como a falta de sensibilização de alguns pais, a qual pode por sua vez ser influenciada pelo facto de as crianças ainda não dominarem a sua língua materna.

As representações e percepções identificadas não estão totalmente alinhadas com políticas linguísticas europeias que, como vimos, advogam uma educação plurilingue num sentido mais amplo, embora estejam alinhadas com as políticas curriculares vigentes na Europa, as quais atribuem ao Inglês um lugar de destaque. Relativamente a outras línguas conhecidas pelas famílias ou que poderiam ser introduzidas no Jardim de Infância, predominam novamente as LE que predominam os currículos europeus a seguir ao Inglês: o Francês, o Alemão e o Espanhol.

Estes resultados revelam a influência das políticas curriculares nas representações e percepções dos sujeitos, o que coloca a tónica nas opções governamentais relativamente às escolhas das línguas do currículo, e também indicam dificuldades em reconhecer a validade de abordagens mais plurais, apesar de todo o trabalho desenvolvido sobretudo pelo Conselho da Europa no sentido de as promover.

Compreender o papel das crianças e da professora na construção de práticas pedagógicas de iniciação à língua inglesa no Jardim de Infância

As práticas pedagógicas desenvolvidas e aqui descritas e avaliadas parecem estar globalmente alinhadas com o que se preconiza para o ensino precoce de LE. Foram definidas de acordo com a faixa etária das crianças, explorando as suas

capacidades, preferências e potencialidades, e são maioritariamente de natureza lúdica e criativa. Vygotsky (1962) alega que é a brincar que a criança revela os seus estádios sensitivos e cognitivos. Também Bernardo (2014: 32) considera que *“Com recurso a atividades lúdicas, o processo de aprendizagem ocorre de forma mais rápida e eficiente, sobretudo se a criança gostar de realizar tal atividade.”*

A análise das práticas vivenciadas revela papéis diversificados em sala de aula, embora sobressaia a centração nas crianças e nas suas aprendizagens. As crianças aprendem a língua brincando com a língua, mas aprendem ainda a cooperar e a avaliar as suas aprendizagens, o que pode contribuir para a sua autonomia. Quanto ao papel da professora, sublinharia algumas competências principais: saber brincar e lidar com crianças desta faixa etária; ser criativa, paciente, reflexiva; Estar informada sobre as pedagogias mais adequadas a esta faixa etária, preparada para a promoção da diversidade linguística e cultural junto das crianças e aberta à mudança.

A natureza autossupervisiva do estudo alertou-me para o valor de uma prática reflexiva na compreensão e eventual reconfiguração dos papéis pedagógicos, e embora o estudo seja de natureza descritiva e interpretativa, tornou-me mais capaz de introduzir mudanças. Uma dessas mudanças refere-se à questão da sensibilização para a diversidade linguística e cultural. A aplicação dos princípios apresentados por Edelenbos, Johnstone & Kubanek (2006) revela que existem indicadores de que esses princípios estão presentes na abordagem seguida, embora se reconheça que ela deve ser sobretudo melhorada nesse aspeto em particular. Por outras palavras, o foco na língua inglesa acaba por determinar todas as escolhas e poderia ser matizado pela introdução de outros referentes linguísticos e culturais, numa abordagem de consciencialização para a diversidade que poderia ter efeitos positivos na educação das crianças para uma cidadania plural.

Identificar potencialidades e constrangimentos da iniciação à língua inglesa no Jardim de Infância

A partir da observação participante e da análise do diário de ensino, foi possível identificar um conjunto de ganhos e problemas inerentes à aprendizagem precoce do Inglês na experiência vivenciada.

Relativamente aos ganhos, reportam-se sobretudo às crianças – motivação, progressos na aquisição da língua (com um foco principal na oralidade), bem-estar e desenvolvimento de competências relacionais. Gostaria de destacar a forte motivação das crianças, alicerçada nas práticas da professora, na escolha dos materiais, assim como na diversificação de estratégias facilitadoras de um ambiente salutar, descontraído e alegre, onde se aprende inglês a brincar. O contacto com a LE, assim como a celebração de festividades tradicionais inglesas, levaram as crianças a viajar e conhecer culturas e tradições diferentes da sua, promovendo a sensibilização linguística e cultural, ainda que esta dimensão da abordagem possa ser melhorada, como já foi referido.

Dewey (2002: 40) considera que a criança é, por natureza, ativa, “transborda com actividades de todos os tipos”, logo, o centro do processo educativo “reside em gerir essas actividades e dar-lhes um rumo definido” (p. 42). Ao serem orientadas e postas ao serviço de um fim organizado, as actividades são excelentes oportunidades para a criança adquirir conhecimentos, mas também aprender a ultrapassar obstáculos, a ser disciplinada, perseverante, e desenvolver as suas capacidades de atenção, concentração, interpretação e reflexão.

Quanto aos problemas, foram observados episódios de desatenção, barulho, comportamento inadequado e participação desorganizada das crianças, o que se ficará a dever, sobretudo, à heterogeneidade e ao tamanho do grupo (21 crianças), e à relativa exiguidade do espaço para a realização de algumas actividades. Foram sentidas dificuldades ao nível da gestão dessa heterogeneidade e também do tempo, para além de outras relativas às estratégias pedagógicas, sobre cuja adequação nem sempre tinha a certeza. Estas dificuldades são também desafios, exigindo uma planificação e uma atuação muito flexíveis, assim como uma atenção continuada ao modo como as crianças vão respondendo às actividades propostas.

O fator tempo foi, indubitavelmente, o mais constrangedor, seguido da heterogeneidade de uma turma de 21 crianças que, para além de pertencerem a faixas etárias diferentes, apresentavam também conhecimentos diferentes relativamente ao contacto com a língua, obrigando a uma planificação que possibilitasse que todos aprendessem, ainda que a ritmos e com resultados diferenciados. Apesar destas

dificuldades, reconheço que me fui tornado mais capaz de lidar com elas ao longo deste estudo, devido a uma melhor compreensão e conhecimento do desenvolvimento cognitivo desta faixa etária, através das leituras que fui fazendo.

5.2 Limitações e implicações do estudo

Findo o projeto, apraz-me dizer que para além de ter sido desafiador e muito trabalhoso, foi também muito enriquecedor e aliciante.

As maiores limitações prenderam-se com o facto de o trabalho na escola ser cada vez mais stressante e intenso. Este facto obriga o professor a gastar mais tempo para exercer as atividades curriculares e, por vezes, exige o cumprimento de cargos e tarefas administrativas que ultrapassam não só o foro profissional do professor como também o impedem de se aperfeiçoar enquanto Profissional da Educação. Conciliar o trabalho com o desenvolvimento do projeto nem sempre foi fácil, apesar de se tratar de um projeto diretamente ligado a uma parte da minha ação como professora.

A este fator devo acrescentar as dificuldades sentidas na pesquisa teórica sobre a aprendizagem precoce de línguas no Jardim de Infância, uma vez que a maior parte dos estudos encontrados diziam respeito ao 1º CEB, tal como as orientações programáticas e alguns suportes materiais. Por outro lado, a minha pouca experiência de investigação também dificultou o trabalho.

A incerteza e a instabilidade que senti ao longo da realização do estudo foram enormes, porque além de ter muitas dúvidas sobre como o desenvolver, lembrando todas as indagações de Queirós (2006) tive de me documentar sobre teorias que desconhecia e que contribuíram não só para o estudo mas também para o meu desenvolvimento enquanto profissional de Educação, principalmente neste nível de ensino, que integra alunos completamente distintos dos que mais habitualmente ensino, com características muito próprias.

De salientar, ainda, a complexidade da atividade de autossupervisão, que se revelou muito útil mas também bastante mais difícil e complicada do que eu esperava inicialmente, sobretudo porque exigiu “um olhar meu que não podia ser meu”. A

(des)associação dos papéis de professora, supervisora e investigadora é uma tarefa muito complicada e foi como questionar a própria existência.

Aprendi e compreendi como é importante a presença da autossupervisão nas nossas práticas, obrigando-nos a refletir sobre as mesmas, tendo encontrado algum apoio em teóricos como Dewey (1989) e Freire (1996), que me fizeram compreender como se pode e porque se deve caminhar em direção ao papel de um professor reflexivo. Acredito ser pela reflexão que o professor se conhecerá e questionará a si mesmo. Assim, compreendo a reflexão como um meio de aprendizagem em busca da autonomia. Se um professor conseguir ter a capacidade de se autossupervisionar, conseguirá refletir melhor sobre as razões/finalidades que o levaram às práticas que utiliza e, por conseguinte, o seu processo de desenvolvimento profissional será muito mais enriquecedor, com implicações na qualidade das aprendizagens dos seus alunos.

Mediante as pesquisas e aprendizagens efetuadas ao longo de todo o estudo, posso concluir que estarei num bom caminho no que diz respeito à facilitação da aquisição da língua inglesa pelas crianças, ao alargamento do seu conceito de mundo, ao desenvolvimento das suas competências relacionais e de comunicação interpessoal, à sua motivação para a aprendizagem de uma língua/ cultura estrangeira, e à facilitação da transição do Jardim de Infância para o 1º CEB, onde se prevê a existência da língua inglesa no currículo. Contudo, a minha visão sobre a aprendizagem precoce de LE ficou muito mais alargada, na medida em que aprender uma língua poderá ser muito mais enriquecedor se o enfoque for dado não só às especificidades da língua mas à introdução da diversidade linguística e cultural, oferecendo às crianças a possibilidade de construir um reportório linguístico e cultural mais amplo (Andrade & Martins (2007). .

Do ponto de vista do desenvolvimento da aprendizagem precoce de línguas no Jardim de Infância, julgo que este estudo pode apoiar algumas recomendações. Em primeiro lugar, creio que deve haver um esforço político de alargar a aprendizagem precoce de línguas à educação pré-escolar (Oliveira 2007). De acordo com os dados disponibilizados pela rede Eurydice (2012), a aprendizagem de LE tem vindo a iniciar-se cada vez mais cedo na Europa, mas ainda muito pouco neste nível de aprendizagem. O estudo mostra vantagens de o fazer, embora seja necessário definir o âmbito

linguístico e cultural das abordagens a seguir e os princípios a que deverão obedecer. Em segundo lugar, é necessária mais formação de professores no que diz respeito à aprendizagem precoce de línguas, uma vez que não se trata apenas de transpor para este contexto o conhecimento adquirido em formações destinadas a outros níveis de ensino. O estudo sublinha algumas especificidades que é necessário ter em conta e que exigem programas de formação especializados. Como afirma Jiménez Raya (2001: 25), *“Education can only be effective if teacher educators are clear in their minds about what is meant by education because only then can they truly know the kinds of outcomes that their programmes should achieve.”* Finalmente, é importante ouvir os professores que trabalham no campo da aprendizagem precoce de línguas, nomeadamente através da partilha de práticas e dos estudos que realizam, como é o caso do presente estudo. A disseminação e a partilha de experiências apoiam a reconstrução do conhecimento profissional, a par da formação especializada.

Sobre outros estudos a realizar, seria importante estudar o impacto deste tipo de experiências no nível de escolaridade seguinte, através de investigações longitudinais onde as crianças fossem acompanhadas no seu percurso de aprendizagem da língua, e também explorar e avaliar abordagens mais plurilingues, em consonância com as políticas linguísticas europeias.

Como já referi, esta experiência foi fundamental para o meu desenvolvimento profissional. Assalta-me a sensação de que seria este o momento ideal de encetar este meu estudo, porque observo no horizonte o longo caminho que ainda resta percorrer. Espero que ele contribua para outras abordagens e conseqüentes investigações neste âmbito, com a finalidade de melhorarmos as nossas práticas pedagógicas. Incontestavelmente, este foi um ano que serviu para aprender e enriquecer o meu currículo como professora de Inglês para “os mais pequenos”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – um Guia Prático e Crítico*. Porto: Asa Editores.

ALARCÃO, I. (org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora (Edições Cidine).

ALARCÃO I. & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina (2ª Ed.).

ANDRADE, A. I. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (coords.) (2006). *Imagens das Línguas em Contextos de Educação e Formação Linguística*. Cadernos do LALE, Série Reflexões 2. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANDRADE, A. & MARTINS, F. (2007). *Abordar as Línguas, Integrar a Diversidade nos Primeiros Anos de Escolaridade*. Cadernos do Lale, Série Propostas 3. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANDRADE, A. I.; ARAÚJO E SÁ, M. H. & MOREIRA, G. (coords.) (2007). *Imagens das Línguas e do Plurilinguismo: Princípios e Sugestões de Intervenção Educativa*. Cadernos do Lale. Série Propostas. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE PROFESSORES DE INGLÊS (2008). *Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º anos e de outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico. Relatório final de acompanhamento 2007/2008*. Lisboa: APPI.

BASSEY, M.(1999). *Case Study research in educational settings*. Open University Press.

BEACCO, J-C.; BYRAM, M.; CAVALLI, M.; COSTE, D.; CUENAT, M. E.; GOULLIER, F. & PANTHIER, J. (2010). *Guide for the Development and Implementation of Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe. Available at: www.coe.int/lang

BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

BERNARDO, M. B. C. (2014). *O Impacto do Programa de Generalização do Inglês na Aprendizagem da Língua Inglesa no 2º Ciclo*. Tese de Doutoramento. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

BREEN, M. P. & LITTLEJOHN, A. (eds.) (2000). *Classroom Decision-making: Negotiation and Process Syllabuses in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

CAP (2006/2007). *Relatório Intercalar de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular. Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3º e 4º anos e de outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

CAP (2007/2008). *Relatório de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular. Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3º e 4º anos e de outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

CIVIL SOCIETY PLATFORM ON MULTILINGUALISM (2011). *Policy Recommendations for the Promotion of Multilingualism in the European Union*. European Commission.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2003). *Livro Verde: Espírito Empresarial na Europa*. Bruxelas.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2008). *Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões- Promover a Aprendizagem das Línguas e a Diversidade Linguística: Um Plano de Acção 2004-2006*. Bruxelas.

CONNELY, F. M. & CLANDININ, D. J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: **LARROSA, J. E.** et al. (orgs.), *Déjame que te cuente – Ensayos sobre Narrativa y Educación*. Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones.

CONTRERAS, J. (2002). *Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *QECRL Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.

CRUZ, M. & BARREIRA, C. (s/d). *Ensino Precoce de Língua Inglesa e Educação de Infância*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

CRUZ, M. I. N. (2008). *Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico: Percepções dos Intervenientes*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

CRUZ, M.I.N. (2009). *Percepções da Supervisão no Ensino do Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp 1179-1190). Braga: Universidade do Minho.

CRYSTAL, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

DEWEY, J. (1989). *Cómo Pensamos. Nueva exposición de la Relación entre Pensamiento Reflexivo y Proceso Educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.

DEWEY, J. (2002). *A Escola e a Sociedade. A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

DIAS, A. & MOURÃO, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo – Práticas Partilhadas*. Porto: Edições ASA.

EDELENBOS, P., JOHNSTONE, R. & KUBANEK, A. (2006). *The Main Pedagogical Principles Underlying the Teaching of Languages to Very Young Learners. Languages for the Children of Europe. Published Research, Good Practice & Main Principles*. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study. European Commission. Available at: http://www.poliglotti4.eu/php/language-research/index.php?doc_id=1212&lg=en

ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ENEVER, J. (ed.) (2008). *Second Interim Report for Early Language Learning in Europe (ELLiE)*. www.ellieresearch.eu

ENEVER, J. M. J. & RAMAN, U. (eds.) (2009). *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading, UK: Garnet Education / IATEFL.

EUROPEAN COMISSION (2012a). *First European Survey on Language Competence: Final Report*. Luxemburgo: Office for official publications of the European Communities.

EURYDICE (2005). *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. [key data on teaching Languages at School in Europe]*. Brüssel. Disponível em: eurydice/PubContents=049EN

EURYDICE (2012). *Key data on teaching Languages at School in Europe. Eurydice Report*. Disponível em: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

FERRÃO-TAVARES, C.; VALENTE, M. & ROLDÃO, M. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico – Língua Estrangeira*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FREIRE, P. & SHOR, I. (1987). *Medo e Ousadia. O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (s/p).

FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

FRÓIS, J. (2002). *A formação de professores de plurilingues no âmbito do ensino precoce das línguas*. Apresentação de um caso. Inovação. Instituto de Inovação Educacional.

GARCÍA, C. M. (1992). *A Formação de Professores: Centro de Atenção e Pedra-de-Toque*. In **NÓVOA, A.** (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp.53-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

GONÇALVES, I. (2003). *O Ensino Precoce de uma Língua Estrangeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico como Factor de Sucesso da Aprendizagem da Língua Materna*. Coimbra: Edições IPC.

GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. (1990 [1988]). *Naturalistic and Rationalistic Enquiry*, in J. Keeves (edt.), *Educational Research, Methodology and Measurement – An International Handbook* (pp.81-85). Oxford: Pergamon Press.

HU, G. (2004). *English Language in China: Policies, Progress, and Problems*. *Language Policy Journal*, Vol. 4, Nº 1. Disponível em: <http://www.springerlink.com/content/r6hj7x514v865094/?p=d58c8a00a60345e5a29a9e8e555b5ad7&pi=2>

IOANNOU G., S. & PAVLOU, P. (2003). *Assessing Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.

JIMÉNEZ RAYA (2001). *Effective Foreign Language Teaching at the Primary Level: Focus on the Teacher*. Frankfurt Am Main: Peter Lang.

JOHNSTONE, R. (2002). *Addressing the age factor: some implications for language policy*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em:
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/JohnstoneEN.pdf>

KRASHEN, S. D. & **TERRELL**, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. London: Prentice Hall Europe.

KRASHEN, S. D. (1982) *Principles and Practice in second Language Acquisition*. Oxford:Pergamon.

KRASHEN, S. D. (1987) *Principles and Practice in School Language Acquisition*. Prentice Hall International.

KUBANEK-GERMAN, A. (1998). *Primary Foreign Language teaching in Europe - Trends and Issues*. Language teaching, 31, pp. 193 - 205.

LARROSA, J. (1996). *Narrativa, Identidad e Desidentificación - La Experiencia de la Lectura: Estudios sobre Literatura e Formación*. Barcelona: Laertes S.A.

MARCONDES, M. I. (1997). O Papel Político do Professor, Dimensão de uma Prática Reflexiva. *Revista de Educação AEC*, vol. 26, nº 104, pp. 35-44.

MARTINS, M. G. (2008). *O portefólio como instrumento de desenvolvimento e avaliação de competências – um estudo de caso na disciplina de Inglês*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, pp. 626-627

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005) Programa de Generalização do Ensino de inglês, Orientações Programáticas – 3º e 4º ano. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006) Programa de Generalização do Ensino de inglês, Orientações Programáticas – 1º e 2º ano. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

OLIVEIRA, M. V. (2001). *Formação Continuada: Espaço de Desenvolvimento Profissional do Professor e de Construção do Projeto da Escola*. Tese de Doutoramento em Educação. Piracicaba (SP). UNIMEP.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2001). A Visão de Qualidade da Associação Criança: Contributos para uma Definição. In **OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & FORMOSINHO, J.** (orgs.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp.14-23). Braga: Livraria Minho.

OLIVEIRA, L. M., LOPES, A. S. (2007). *Sensibilização à Língua Inglesa na Educação Pré-escolar: “brincar” com o Inglês no Jardim-de Infância*. Revista Educadores de Infância, n.º 27,

OLIVEIRA, L. M. (2007). Pensar a Infância em Inglês: Aprendizagem de uma Língua Estrangeira na Educação Pré-escolar. in ii congresso internacional de aprendizagem na educação de infância. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

PARASKEVA, J. (2007). A Imperiosa Obrigação de Ir para Além de John Dewey sem o Evitar. In **PARASKEVA, J. & SANTOMÉ, J.** (eds.). *A Conceção Democrática da Educação* (pp. 5-26). Mangualde: Edições Pedagogo.

PIAGET, J. (1936). *La Naissance de L'intelligence chez L'enfant*: Disponível online in http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/index_extraits_chrono2.php

QUEIRÓS, J. (2006). (Auto)-supervisão: um meio de Desenvolvimento Contínuo? Começar por onde? Quando? Como? Com quem? E para quê? In Flávia Vieira (org.), *Cadernos 4* (pp. 9-14). Braga: Universidade do Minho.

REILLY, V. & WARD, S. (1997). *Very Young Learners*. Oxford.

SANTOS, R. V. (2005). Abordagens do Processo de Ensino e Aprendizagem. *Revista Integração Ensino-Pesquisa-Extensão*, nº 40. São Paulo – SP, pp. 19-31.

SCHÖN, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo Design para o Ensino e a Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

SILVA, B. F. SMM (2008). *A avaliação no Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado em Educação. UM.

STRECHT-RIBEIRO, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º ciclo - Razões, Finalidades, Estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.

THERRIEN, J. (1997). A Natureza Reflexiva da Prática Docente: Elementos da Identidade Profissional e do Saber da Experiência Docente. *Revista Educação em Debate*, nº 33, Fortaleza, pp. 5-13.

TUCKMAN, B.W.(2000) *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Disponível em: <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=47>

VAN MANEN, M. (1990). *Researching lived Experience – Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London: The State University of New York Press.

VIEIRA, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira – uma Intervenção Pedagógica em Contexto Escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

VIEIRA, F. (2002a). Learner autonomy and teacher development: an introduction to GT-PA as a learning community. In **VIEIRA, F., MOREIRA, M. A., BARBOSA, I. & PAIVA, M.** (orgs.). *Pedagogy for Autonomy and English Learning – Proceedings of the 1st Conference of the Working Group-Pedagogy for Autonomy* (pp. 1-11). Braga: CIEd, Universidade do Minho.

VIEIRA, F. (2002b). Back and Ahead: Issues and Challenges. In **VIEIRA, F., MOREIRA, M. A., BARBOSA, I. & PAIVA, M.** (orgs.). *Pedagogy for Autonomy and English Learning – Proceedings of the 1st Conference of the Working Group-Pedagogy for Autonomy* (pp. 131-135). Braga: CIEd, Universidade do Minho.

VIEIRA, F. (2009). Para uma Visão Transformadora da Supervisão Pedagógica. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, nº 105, pp. 197-217. Disponível em: <http://www.cied.uminho.pt/uploads/Produ%C3%A7%C3%A3o%20Bibliogr%C3%A1fica%202009%20parte%202.pdf> acedido em 15/08/14.

VIEIRA, F.; MOREIRA, M. A & PERALTA, H. (2014). Research in Foreign Language Education in Portugal (2006–2011): Its Transformative Potential. *Language Teaching*, vol. 47, pp. 191-227.

VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A (em publicação). From European to National Policies in Language Education: Plurilingualism and the case of Portugal. Texto resultante de uma comunicação apresentada no International Seminar on Language Policies – Global Perspectives on Language Education Policies, Granada, 2013 (manuscrito cedido por uma das autoras).

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A.N. (1988). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, Editora da Universidade de São Paulo.

VIGOTSKY, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: M.I.T. Press

YIN, R. K. (1989, 2ª ed.). *Case Study Research: Design and Methods*. USA: SAGE Publications.

ZABALZA, M. A. (1994). *Diários de Aula: Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.

Legislação Referida

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro.

Despacho nº 14753/2005, de 5 de Julho de 2005 (ME – Gabinete da Ministra/DR-127, 5.Julho, 2ªsérie).

Despacho n.º 14.753/2005, de 5 de Julho (Programa de generalização do ensino de Inglês nos 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico)

Despacho nº 12591/2006, de 16 de Junho de 2006 (ME – Gabinete da Ministra/DR-115, 16.Junho, 2ªsérie).

Despacho nº 14460/2008, de 26 de Maio de 2008 (ME – Gabinete da Ministra/DR-100, 26.Maio, 2ªsérie).

Outras Fontes de Informação

“Projecto de Sensibilização para a Língua Inglesa no Pré-Escolar”, Setembro 2005.

Sites

- <http://www2.ebi-sta-catarina.rcts.pt/>

- <http://www.uptoten.com/>

- <http://www.first-school.ws/>

- <http://www.activityvillage.co.uk>

- <http://www.teachchildrenesl.com>

- <http://www.britishcouncil.org/new/>

- <http://www.storyplace.org>

- http://pensador.uol.com.br/autor/emmanuel_mounier/

- <http://www.brainyquote.com/quotes/quotes/h/henryadams108018.html>

ANEXOS

ANEXO 1: Comunicação aos Encarregados de Educação

Exmo. Encarregado de Educação,

Este ano pretendo realizar um projeto intitulado “Aprender Línguas no Jardim de Infância: um estudo sobre práticas de iniciação à língua inglesa”, no qual irei analisar e melhorar as minhas práticas nas aulas de Inglês neste Jardim de Infância. Este projeto integra-se nos estudos de mestrado que estou a fazer na Universidade do Minho, na área de especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas.

O sucesso do projeto requer a envolvimento das crianças e a autorização dos seus Encarregados de Educação.

Necessitarei da sua colaboração no preenchimento de um questionário que será enviado através da caderneta, e da sua autorização para fotografar e/ ou videografar as crianças durante algumas aulas, apenas para uso pessoal no âmbito deste estudo.

Assim, agradecia que preenchesse o seguinte destacável e o devolvesse logo que possível durante este mês (pode entregá-lo a mim ou à Educadora).

.....

Nome Enc. Edu:					
Nome do/a aluno/a:				idade: _____	
Tomei conhecimento do projeto e pretendo colaborar no preenchimento do questionário		Autorizo fotografias		Autorizo videogravação	
SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Guilhabreu, _____ de outubro 2013					

Guilhabreu 14 de outubro de 2013

A professora de Inglês,

ANEXO 2: Entrevista às Crianças

Jardim de Infância S. Lázaro
Agrupamento de Escolas de Mindelo - Vila do Conde
Entrevista estruturada às crianças que frequentam a iniciação ao Inglês
Outubro de 2013

Olá. Como sabes, chamo-me Beatriz e sou a tua professora de Inglês. Vou-te fazer algumas perguntas para te conhecer melhor, está bem? Se não souberes responder a alguma coisa, não faz mal.

Como te chamas? _____

Quantos anos tens? ____

Com quem vives na tua casa? Mãe? __ Pai? __ Avô? __ Avó? __ Irmãos? __ (Quantos? __
Que idade têm? _____) Outros? _____

É a 1ª vez que andas nesta escola?

Sim __ Não __ Há quantos anos andas nesta escola? ____

De que gostas mais nesta escola? (se não é a 1ª vez)

Há alguma coisa de que não gostas nessa escola? (se não é a 1ª vez)

Já andaste noutra escola?

Não __ Sim __ Qual? _____ Quanto tempo? ____

De que gostavas mais nessa escola? (se já frequentou outra escola)

Há alguma coisa de que não gostavas nessa escola? (se já frequentou outra escola)

Já aprendeste Inglês antes deste ano?

Não __ Sim __ Onde? _____ Quanto tempo? ____

Gostaste de aprender Inglês? Não __ Sim __ Outra resposta _____

De que gostavas mais nas aulas de Inglês? (se já aprendeu)

Havia alguma coisa de que não gostavas nas aulas de Inglês? (se já aprendeu)

Contas em casa o que aprendes nas aulas de Inglês (por ex., dizer as palavras que aprendeste, cantar canções que aprendeste...)? (se já aprendeu)

Não___ Sim___ Outra resposta_____

Porquê? (se respondeu Não ou Sim)

Alguém na tua família sabe Inglês? Não___ Sim___

Quem?_____

Alguém na tua família te ensina Inglês ou fala contigo em Inglês? Não___ Sim___

Quem?_____

Tens amigos que sabem Inglês? Não___ Sim___

Quem?_____

Algum teu amigo te ensina Inglês ou fala contigo em Inglês? Não___ Sim___

Quem?_____

Já conheceste alguém Inglês? Não___ Sim___

Quem?_____

Já foste alguma vez a algum país onde se fala Inglês? Não___ Sim___

Qual?_____

Gostaste de fazer essa viagem? (se respondeu sim) Não___ Sim___

Outra resposta_____

Porquê? (se respondeu Não, Sim ou não sabe)

Costumas ver programas de televisão ou filmes falados em Inglês? Não___ Sim___ Outra resposta_____

Lembras-te de algum em especial? (se respondeu sim)

Costumas jogar jogos de computador com palavras em Inglês?

Não___ Sim___ Outra resposta_____

Lembras-te de algum em especial? (se respondeu sim)

Achas que o Inglês é uma língua...

	Não sabe	Não	Sim	Outras ideias que expressa
...bonita?				
...fácil?				
...importante?				

Porque vieste para as aulas de Inglês este ano?

Pediste aos teus pais para vir?	
Os teus pais quiseram que viesses?	
Querias aprender (mais) Inglês?	
Há mais alguma razão?	

O que gostavas de fazer para aprender Inglês nas nossas aulas?

Fazer jogos?		Ouvir histórias?	
Ver vídeos?		Contar histórias?	
Fazer desenhos?		Cantar canções?	
Outras coisas?			

Achas que vais gostar de aprender Inglês este ano?

Não__ Sim__ Outra resposta_____

Porquê? (se respondeu Não, Sim ou não sabe)

--

Gostavas de aprender Inglês muitos anos?

Não__ Sim__ Outra resposta_____

Porquê? (se respondeu Não, Sim ou não sabe)

--

Já ouviste falar de outras línguas? Por exemplo...

Espanhol?	Francês?	Italiano?	Alemão?	Outras línguas?

Já aprendeste... (*língua/s indicada/s acima*)?

Não__ Sim__ Onde?_____ Quanto tempo?_____

Conheces alguém que fala...

Espanhol?	Francês?	Italiano?	Alemão?	Outras línguas?

Que línguas gostavas de aprender? (além do Inglês e outras que tenha aprendido)

Espanhol?	Francês?	Italiano?	Alemão?	Outras línguas?

Gostavas de viajar para países onde se falam outras línguas (por ex., Inglês, Espanhol, Francês, Alemão, Chinês, Japonês, Russo...? Não__ Sim__ Outra resposta_____

Porquê? (se respondeu Não, Sim ou não sabe)

--

Pronto, já acabámos de conversar. Obrigada!

ANEXO 3: Questionário aos EE

**Jardim de Infância S. Lázaro / Agrupamento de Escolas de Mindelo - Vila do Conde
Questionário aos Encarregados de Educação - Outubro de 2013**

Tal como informei na reunião que tive, no início deste ano letivo, com todos os Encarregados de Educação das crianças que frequentam o inglês, estou a realizar um projeto de investigação (no âmbito de um mestrado em educação da Universidade do Minho), do qual fazem parte as crianças que frequentam as aulas de Inglês.

Atendendo a que só agora inscreveu a sua educanda, venho por este meio pedir a sua colaboração na resposta a este questionário como Encarregado/a de Educação, solicitando que o devolva preenchido (a mim ou à Educadora) até ao dia 15 de fevereiro.

Na maioria das perguntas, tem de assinar com X a resposta que se adequa ao seu caso, deixando os restantes espaços em branco. Nas restantes, deve escrever respostas curtas.

Obrigada pela sua colaboração.
Beatriz Alves Sá (professora de Inglês)

Educando/a que frequenta as aulas de Inglês

Nome: _____ Idade: _____

Encarregado/a de Educação

Nome: _____ Idade: _____ Profissão _____

Parentesco do/a Encarregado/a de Educação com a criança

Pai ___ Mãe ___ Outro (qual?) _____

Habilitações académicas dos pais da criança

	Pai	Mãe
4º ano (ensino primário)		
2º ciclo (6º ano)		
3º ciclo (9º ano)		
Ensino secundário (12º ano)		
Curso superior		
Outras habilitações:		

É a 1ª vez que a criança anda nesta escola?

Sim ___ Não ___ Há quantos anos anda na escola? _____

A criança já andou noutra escola?

Não ___ Sim ___ Que escola? _____ Quanto tempo? _____

Por que razões inscreveu a criança nesta escola?

Por que razões inscreveu a criança no Inglês?

A criança mostrou interesse em aprender Inglês antes de começar? Sim ___ Não ___

A criança já aprendeu Inglês antes deste ano?

Não___ Sim___ (preencha a tabela abaixo; se aprendeu em vários sítios, preencha várias linhas)

Onde aprendeu Inglês antes?	Quanto tempo?	Gostou de aprender?
		Sim___ Não___ Não sei___

A criança já aprendeu outra(s) língua(s)? Não___ Sim___

Qual/quais? _____

Gostava que esta escola oferecesse outras línguas? Não___ Não sei___ Sim___

Que línguas? _____

Em sua casa, alguém aprendeu ou fala Inglês? Não___ Sim___ (preencha a tabela abaixo, usando uma linha para cada pessoa)

Quem? (pai, mãe, etc.)	Onde aprendeu?	Quanto tempo?

Em sua casa, alguém usa o Inglês na sua profissão?

Não___ Sim___ (preencha a tabela abaixo, usando uma linha para cada pessoa)

Quem? (pai, mãe, etc.)	Em que profissão?

Em sua casa, na sua família ou entre os amigos, alguém ajuda a criança a aprender/ falar Inglês?

Não___ Sim___ Quem? _____

Que contactos tem/ teve a criança com o Inglês?

Vê programas de televisão falados em Inglês	
Joga jogos de computador com palavras em Inglês	
Tem amigos ou familiares ingleses	
Tem amigos ou familiares que falam Inglês	
Já viajou para países de língua inglesa	
Outras formas de contacto com o Inglês:	

Em sua casa, alguém aprendeu ou fala outras línguas sem ser o Inglês?

Não___ Sim___ (preencha a tabela abaixo, usando uma linha para cada pessoa)

Quem? (pai, mãe, etc.)	Que línguas?	Onde aprendeu?	Quanto tempo?

Em sua casa, na sua família ou entre os amigos, alguém ajuda a criança a aprender/ praticar outras línguas sem ser o Inglês?

Não___ Sim___ (preencha a tabela abaixo, usando uma linha para cada pessoa)

Quem? (pai, mãe, etc.)	Que línguas?

Este ano, a criança está a gostar das aulas de Inglês?

Sim___ Não___ Não sei___

A criança costuma contar o que aprende na aula de Inglês?

Sim___ Não___

Há alguma coisa de que ela goste nas aulas de Inglês?

Não___ Não sei___ Sim___ (preencha a tabela abaixo)

De que gostou em anos anteriores?	De que gosta este ano?

Há alguma coisa de que ela não goste nas aulas de Inglês?

Não___ Não sei___ Sim___ (preencha a tabela abaixo)

De que não gostou em anos anteriores?	De que não gosta este ano?

Acha que todas as crianças deveriam ter a possibilidade de aprender Inglês no Jardim de Infância? Sim___ Não___ Não sei___

Porquê?

Acha que todas as crianças deveriam ser sensibilizadas para diferentes línguas no Jardim de Infância? Sim___ Não___ Não sei___

Porquê?

Quer acrescentar mais alguma coisa?

Muito obrigada pela sua ajuda!

ANEXO 4: Questionário às Educadoras

**de Infância S. Lázaro / Agrupamento de Escolas de Mindelo - Vila do Conde
Questionário às Educadoras – Março de 2014**

Tal como informei, pessoalmente, no início deste ano letivo, estou a realizar um projeto de investigação (no âmbito de um mestrado em educação da Universidade do Minho), do qual fazem parte as crianças que frequentam as aulas de Inglês.

Venho por este meio pedir a sua colaboração na resposta a este questionário como Educadora de algumas crianças que estão inscritas no Inglês, solicitando que mo devolva preenchido **até ao dia 15 de março**.

Na maioria das perguntas, tem de assinar com X a resposta que se adequa ao seu caso, deixando os restantes espaços em branco. Nas restantes, deve escrever respostas curtas.

Os dados são confidenciais e será mantido o seu anonimato.

Obrigada pela sua colaboração.
Beatriz Alves Sá (professora de Inglês)

Nome _____ idade _____

Há quantos anos exerce a profissão de Educadora? _____

Há quantos anos leciona neste Jardim de Infância? _____

Tem alguma formação em Inglês? Não ___ Sim ___

Qual? _____

Qual é o seu domínio do Inglês?

	Nenhum	Reduzido	Médio	Elevado
Expressão oral				
Expressão escrita				
Compreensão oral				
Leitura				

Qual é o número de crianças ...

...na sua sala	...inscritas no inglês

De um modo geral, as crianças mostram interesse em aprender Inglês?

Sim, todas ___ Sim, algumas ___ Não ___ Não sei ___

Na sua opinião, que razões levam as crianças a frequentar as aulas de inglês? Pode assinalar mais do que uma.

Curiosidade em aprender Inglês.	
Influência de outras crianças que já frequentam as aulas de inglês	
Influência da Educadora para a aprendizagem de Inglês	
Vontade dos pais	
Outra:	

Na sua opinião, que razões levam as crianças a não frequentar as aulas de inglês?

De um modo geral, qual é a reação dos Encarregados de Educação perante a possibilidade de inserirem os filhos nas aulas de Inglês?

Recetivos (indicar algumas razões)	Pouco recetivos (indicar algumas razões)

É feita alguma sensibilização junto Encarregados de Educação para a frequência das aulas de Inglês antes do ano letivo iniciar?

Sim (em que sentido?)	Não (indicar algumas razões)

Nas suas aulas ...

	Sim	Não	Às vezes
As crianças costumam falar do que aprendem nas aulas de Inglês.			
Faz parte da rotina explorar a aprendizagem adquirida nas aulas de Inglês.			
Faz parte da rotina consolidar a aprendizagem adquirida nas aulas de Inglês.			
Existe uma articulação entre os conteúdos de Inglês e o das suas aulas.			

Este ano, as crianças têm feito comentários às aulas de Inglês? Sim___ Não___

Se respondeu Sim, esses comentários são positivos?

Sempre___ Algumas vezes___ Nunca___

No contacto que tem com as crianças, quais são as atividades que evidenciam gostar mais e gostar menos nas aulas de Inglês?

	Gostam mais...	Gostam menos...
Cantar canções		
Pintar		
Desenhar		
Ver vídeos		
Expor trabalhos		
Responder a perguntas		
Falar		
Ganhar prémios		

Acha que todas as crianças deveriam ter a possibilidade de aprender Inglês no Jardim de Infância? Sim___ Não___ Talvez___

Porquê?

Acha que todas as crianças deveriam ser sensibilizadas para diferentes línguas no Jardim de Infância?

Sim__ Não__ Talvez _____

Porquê? _____

Se respondeu Sim ou Talvez na questão anterior, que línguas acha que poderiam ser introduzidas num programa de sensibilização às línguas no Jardim de Infância?

Quer acrescentar mais alguma coisa?

Muito obrigada pela sua ajuda!

ANEXO 5 - Dados das CRIANÇAS: Caracterização (5 anos)

	Nome	Idade	Agregado familiar				Nesta escola			Escola(s) anteriores		
			Pai	Mãe	Irmãos	Outros	Anos 2014	Gosta de...	Não gosta de...	Local/Tempo	Gostava de...	Não gostava de...
1	Afonso Moreira	5	Sim	Sim	Não tenho	Não	3º	Tudo	Do cocó dos pássaros no jardim	Não	NR	NR
2	Diana	5	Sim	Sim	Não tenho	A minha avó	3º	Brincar	Pintar	Não	NR	NR
3	Gonçalo Sousa	5	Sim	Sim	Tenho 1 Irmã	A minha avó e a minha madrinha	3º	Fazer fichas	Gosto de tudo	Não	NR	NR
4	Mafalda Moreira	5	Sim	Sim	Tenho 1 irmã	A minha avó	3º	De trabalhar	Gosto de tudo	Não	NR	NR
5	Martim Pereira ¹	5	Sim	Sim	Não tenho	Não	3º	Brincar e fazer trabalhos.	Não gosto que os meus amigos discutam	Não	NR	NR
6	Salvador	5	Sim	Sim	Tenho 1 irmão	Os meus avós	3º	Brincar e trabalhar	Não sei	Não	NR	NR
7	Tiago Moura	5	Sim	Sim	Não tenho	Não	3º	Fazer desenhos e brincar	Gosto de tudo	Não	NR	NR
8	Xavier	5	Sim	Sim	Não tenho	Não	3º	Brincar	De estar sentado o tempo todo	Não	NR	NR

R-Não responderam porque a escola foi sempre esta, logo a resposta está nas questões anteriores. / ¹ Este aluno tem gaguez

ANEXO 6 – Dados das CRIANÇAS: Caracterização (4 anos)

Alunos			Agregado familiar				Nesta escola			Escola(s) anteriores		
			Pai	Mãe	Irmãos	Outros	Anos 2014	Gosta de...	Não gosta de...	Local/Tempo	Gostava de...	Não gostava de...
9	Beatriz Sá	4	Sim	Sim	Não tenho	Os meus avós	2º	Dos amigos de brincar no autocarro e de dizer adeus à minha mãe e à minha avó	Não	Já andei noutra escola mas não sei dizer o nome*	Comer a comida e brincar com os colegas	Que magoassem os meus amigos.
10	Helena	4	Sim	Sim	Tenho dois irmãos	Os meus avós e a minha madrinha	2º	Gosto de pintar	Não. Gosto de tudo.	Não	NR	NR
11	Mafalda Félix	4	Sim	Sim	Não tenho	Os meus avós	2º	Gosto de brincar	Gosto de tudo	Não	NR	NR
12	Mariana Sousa*	4	Sim	Sim	Não tenho	Não	2º	Brincar	Que os meninos falem alto	Não sei	Não sei	Brincar
13	Marta Castro	4	Sim	Sim	Tenho uma irmã	Não	2º	Fazer jogos e pinturas.	Não gosto de fazer música.	Não	NR	NR
14	Rodrigo Saavedra	4	Sim	Sim	Não tenho	Não	2º	Gosto de tudo.	Não gosto de fazer desenhos	Não	NR	NR
15	Tiago Cunha	4	Sim	Sim	Tenho um irmão que foi teu aluno	Não	2º	Gosto de Brincar	Gosto de tudo	Não	NR	NR
16	Virgínia	4	Sim	Sim	Não tenho	Os meus avós	2º	Brincar, fazer desenhos e ir ao recreio	Gosto de tudo	Não	NR	NR

*Esta aluna, a escola anterior que referem é a creche ; **NR** – Não responderam por serem alunos que só frequentaram esta escola.

ANEXO 7 – Dados das CRIANÇAS: Caracterização (3 anos)

Alunos		Idade	Agregado familiar				Nesta escola			Escola(s) anteriores		
			Pai	Mãe	Irmãos	Outros	Anos 2014	Gosta de...	Não gosta de...	Local/Tempo	Gostava de...	Não gostava de...
17	Gabriel Patrício	3	Sim	Sim	Tenho um irmão	Não	1º	O aluno apenas encolhe os ombros e nada diz	Não sei	NR	NR	NR
18	Mª Inês Garrido	3	Sim	Sim	Tenho um irmão na primária	Não	1º	Gosto dos livros	Não sei	NR	NR	NR
19	Mª Silva Ramos	3	Sim	Sim	Tenho dois irmãos	Não	1º	Da professora Nazaré	NR	NR	NR	NR
20	Renata	3	Sim	Sim	Não tenho	Não	1º	Brincar	Gosto de tudo	NR	NR	NR
21	Tiago Filipe	3	Sim	Sim	Não	Não	1º	Aprender coisas	NR	NR	NR	NR

NR – Não responderam por ser a primeira vez que vêm para a escola.

ANEXO 8 - Dados das CRIANÇAS: Experiência de aprendizagem do Inglês (5 anos)

Nome	Experiência anterior de aprendizagem de Inglês				Interesse, imagem da língua, expectativas de aprendizagem				
	Local/ Tempo	Gostou?	Nas aulas, gostava de...	Nas aulas, não gostava de...	Veio para as aulas de Inglês porque...	Acha que o Inglês é uma língua...	Nas aulas gostaria de...	Acha que vai gostar de aprender Inglês?	Gostaria de aprender Inglês muitos anos?
Afonso Moreira	Aqui no jardim é o 2º ano	Sim	Dos livros dos finalistas, pintar e das músicas	Quando não tem aula	Pedi aos meus pais	Bonita fácil importante e fixe	Ver filmes, cantar canções fazer desenhos, ouvir histórias	Sim	Sim porque é fixe
Diana	Aqui no jardim é o 2º ano	Sim	De cantar canções	De pintar mas agora gosto	Pedi aos pais mas eu também queria	Bonita e fácil	Ver vídeos, contar histórias, fazer jogos e cantar canções	Sim	Sim para saber mais
Gonçalo Sousa	Aqui nesta escola é o 2º ano	Sim	Ter diplomas, fazer desenhos, pintar, escrever letras e cantar	Nenhuma coisa	Os pais quiseram e eu também pedi	Bonita fácil e importante	Pintar, fazer desenhos, jogos, cantar canções ver filmes	Sim eu já gosto	Sim porque é muito fixe e aprendo coisas novas.
Mafalda Moreira	Só agora aqui na escola é a 1ª vez	NR	NR	NR	Pedi aos pais porque queria aprender	Ainda não sei	Fazer jogos, pintar, cantar ver filmes e trabalhar	Sim	Não sei
Martim Pereira	Nesta escola é o 2º ano	Sim	Das canções.	No inglês gosto de tudo.	Queria aprender mais inglês.	Importante e fixe.	Aprender mais canções.	Sim	Sim
Salvador	Nesta escola é o 2º ano	Sim	Já não me lembro	Já não me lembro	Queria aprender inglês	Não sei	Fazer jogos, pintar, ouvir histórias, cantar canções, ver vídeos	Sim	Sim porque é divertido
Tiago Moura	Aqui nesta escola é o 2º ano	Sim	Aprender as cores, fazer desenhos em inglês, cantar canções e fazer jogos	Gostava de tudo	Os meus pais queriam depois eu pedi porque queria aprender mais inglês	Bonita, fácil, importante e espetacular	Fazer o que fazíamos e ver vídeos	Sim	Porque eu quero. Se aprender tudo já percebo tudo em inglês.

Xavier	Não é a primeira	NR*	NR*	NR*	Pedi aos meus pais	Bonita	Fazer jogos, cantar canções, falar em inglês	Sim	Para aprender bem a falar inglês
--------	------------------	-----	-----	-----	--------------------	--------	--	-----	----------------------------------

ANEXO 9 – Dados das CRIANÇAS: Experiência de aprendizagem do Inglês (4 anos))

Alunos	Experiência anterior de aprendizagem de Inglês				Interesse, imagem da língua, expectativas de aprendizagem				
	Local/ Tempo	Gostou?	Nas aulas, gostava de...	Nas aulas, não gostava de...	Veio para as aulas de Inglês porque...	Acha que o Inglês é uma língua...	Nas aulas gostaria de...	Acha que vai gostar de aprender Inglês?	Gostaria de aprender Inglês muitos anos?
Beatriz Sá	Não. É a primeira vez	NR*	NR*	NR*	Pedi aos meus pais e os pais também queriam	Bonita e não sei mais nada.	Fazer jogos, cantar canções, fazer desenhos, pintar e brincar	Sim porque não quero ir para a dança porque gosto mais do inglês	Não sei
Helena	Não	NR*	NR*	NR*	Pedi à mãe. Já queria no ano passado mas a mãe não deixou.	Fácil e muito divertida	Cantar e pintar em inglês, ver vídeos e fazer jogos	Sim	Não sei
Mafalda Félix	Não	NR*	NR*	NR*	Pedi à minha mãe	Bonita	Só gostava de brincar fazer desenhos e de jogos	Sim	Sim porque estou a gostar
Mariana Sousa	Sim no ano passado aqui na escola	Sim	Pintar e falar	Não	Os pais quiseram e eu este ano pedi. Queria aprender mais inglês	Bonita, fácil e importante	Fazer jogos, desenhos, ver vídeos, ouvir histórias e cantar canções.	Não	Porque quando for grande não vou gostar do inglês.
Marta Castro	Sim. Aqui na escola e em casa com a mãe e a minha irmã	Sim	Gosto de cantar músicas	Não gosto de contar os números em inglês	Os pais quiseram e eu também queria porque gosto da teacher	Bonita, fácil e importante	Fazer tudo o que fazíamos no ano passado, cantar, pintar, dançar e jogos	Sim	Sim porque já sei muitas coisas
Rodrigo Saavedra	Sim. Aqui na escola	Sim	Já não me lembro	Não gosto das cores	Os pais quiseram e eu também	Bonita, fácil importante e fixe	Fazer jogos, desenhos, cantar, ver vídeos ouvir histórias mas eu não sei contar. Cantar canções	Sim	Porque gosto
Tiago Cunha	NR*	NR*	NR*	NR*	Pedi aos pais e eles deixaram	Bonita mas ainda não sei	Fazer jogos e desenhos, cantar, desenhar, pintar,	Sim	Não sei

						bem	ver vídeos, ouvir e contar histórias e música.		
Virgínia	Não. É a primeira vez	NR*	NR*	NR*	Os meus pais quiseram	Bonita mas ainda não sei	Brincar, fazer jogos, cantar, ver vídeos, fazer desenhos e ouvir histórias	Sim	Vou aprender a fazer coisas em inglês

NR* - Não houve qualquer resposta por ser a primeira vez que as crianças frequentavam o inglês.

ANEXO 10 - Dados das CRIANÇAS: Experiência de aprendizagem do Inglês (3 anos)

	Experiência anterior de aprendizagem de Inglês				Interesse, imagem da língua, expectativas de aprendizagem				
	Local/Tempo	Gostou?	Nas aulas, gostava de...	Nas aulas, não gostava de...	Veio para as aulas de Inglês porque...	Acha que o Inglês é uma língua...	Nas aulas gostaria de...	Acha que vai gostar de aprender Inglês?	Gostaria de aprender Inglês muitos anos?
Gabriel Patrício	Não tive	NR*	NR*	NR*	Os meus pais quiseram	Bonita e não sei dizer	Fazer desenhos porque não sei mais nada	Sim	Porque o pai vem-me buscar
M ^ª Inês Garrido	Nunca tive	NR*	NR*	NR*	Os meus pais disseram	Bonita, fácil e importante	Pintar, desenhar, fazer jogos, ver vídeos e cantar	Sim	Porque a mãe faz o meu nome
M ^ª Silva Ramos	Não tive	NR*	NR*	NR*	Os meus pais disseram para vir	Bonita	Fazer jogos, cantar, brincar e falar	Sim	Não sei
Renata	Não	NR*	NR*	NR*	Os pais quiserem e os meus amigos também andam	Bonita e não sei mais nada	Brincar e saber falar	Sim	Não sei
Tiago Filipe	Não	NR*	NR*	NR*	Os meus pais mandaram	Bonita, fácil e importante	Marcar presenças, cantar, fazer jogos, brincar, ver vídeos e fazer desenhos	sim	Porque sim

NR* - Não houve qualquer resposta por ser a primeira vez que as crianças frequentavam o inglês.

ANEXO 11 - Dados das CRIANÇAS: Uso de/ contacto com o Inglês (5 anos)

Nome	Com falantes de LM sobre as aulas de inglês				Com falantes de Inglês				Em atividades de lazer	
	Conta em casa o que aprendeu?	Razões	Contacto com pessoas que sabem Inglês	Apoios na aprendizagem de Inglês	Contacto com falantes de Inglês	Viagem a país de língua inglesa	Gostou?	Razões	Programas de TV em Inglês	Jogos de computador
Afonso Moreira	Às vezes	Conto que aprendi coisas novas	Não	Não	Sim os meus amigos daqui do jardim	Não	NR*	NR*	NR*	Mais ao menos mas não me lembro
Diana	Sim	Porque a mãe me pergunta	Não	Não	Não	Não	NR*	NR*	NR*	Não
Gonçalo Sousa	Sim	Para a minha mãe e o meu pai saber. Vou chamar a avó e canto as canções	Sim a minha irmã que também aprendeu aqui contigo.	Não	Sim os meus amigos daqui da escola	Sim à Austrália mas não ouvi ninguém a falar inglês	Sim	Passei noite e dia, noite e dia no avião.	Não só vejo o Panda	Não
Mafalda Moreira	NR*	NR*	Não	Não	Sim o Martim (amiguinho da aula de inglês) e a teacher	Não	NR*	NR*	Sim mas não me lembro do nome	Não
Martim Pereira	Sim	Porque eu sou um falador.	Sim o meu pai sabe inglês	Não	Não	Não	NR*	NR*	Não	Não
Salvador	Sim	Porque tenho um livro de inglês e já não vejo nele há muitos dias	Sim o meu irmão	Não	Não	Não	NR*	NR*	Não	Não
Tiago Moura	Sim	Porque a minha mãe quer	Sim a teacher	Não	Sim a teacher	Sim mas não me lembro	Sim	Porque me apetecia	Sim. Um filme de carros, o carro fantástico que é muito fixe.	Não
Xavier	NR*	NR*	Não	Não	Não	Não	NR*	NR*	Não	Não

ANEXO 12 - Dados das CRIANÇAS: Uso de/ contacto com o Inglês (4 anos)

	Com falantes de LM sobre as aulas de inglês				Com falantes de Inglês				Em atividades de lazer	
	Conta em casa o que aprendeu?	Razões	Contacto com pessoas que sabem Inglês	Apoios na aprendizagem de Inglês	Contacto com falantes de Inglês	Viagem a país de língua inglesa	Gostou?	Razões	Programas de TV em Inglês	Jogos de computador
Beatriz Sá	NR*	NR*	Sim os meus amigos daqui do inglês	Não	Não	Não	NR*	NR*	Sim mas não me lembro dos nomes	Sim, também não sei o nome
Helena	NR*	NR*	Não	Não	Não	Não	NR*	NR*	Não	Não
Mafalda Félix	NR*	NR*	Não	Não	Não	Não	NR*	NR*	Não	Não
Mariana Sousa	Sim. Só conto algumas coisas.	Porque gosto de cantar e canto as canções.	Sim. A minha mãe sabe inglês.	Não	Não	Não	NR*	NR*	Sim a Dora Que é uma menina que também sabe falar em inglês	Não
Marta Castro	Sim	Eu quero contar à mãe	Sim a mana que aprendeu aqui na escola e a mãe	Sim a mãe e a mana	Sim os meus amigos daqui da escola	Sim	Sim	Comprei um guarda chuva do Big Ben	Sim vejo a Dora e vejo os filmes da teacher	Sim o jogo das cores
Rodrigo Saavedra	Sim	Porque gosto de falar em inglês	Não . Só os meus amigos do inglês	Sim os meus colegas	Não	Não	NR*	NR*	Sim a Dora	Sim mas não me lembro do nome
Tiago Cunha	Sim	Só canto as canções à minha avó porque gosta de me ouvir	Sim o meu irmão que também aprendeu aqui e na primária	Sim o meu irmão	Não	Não	NR*	NR*	Sim mas não sei o nome	Não
Virgínia	NR*	NR*	Sim	A minha mãe	Sim os meus amigos daqui do inglês	Não	NR*	NR*	Sim mas não me lembro do nome	Não

NR* – Os alunos não responderam às questões. Alguns porque ainda são muito tímidos, outros porque não quiseram responder nem sim nem não nem dar outro tipo de resposta.

ANEXO 13 - Dados das CRIANÇAS: Uso de/ contacto com o Inglês (3 anos)

	Com falantes de LM sobre as aulas de inglês				Com falantes de Inglês				Em atividades de lazer	
	Conta em casa o que aprendeu?	Razões	Contacto com pessoas que sabem Inglês	Apoios na aprendizagem de Inglês	Contacto com falantes de Inglês	Viagem a país de língua inglesa	Gostou?	Razões	Programas de TV em Inglês	Jogos de computador
Gabriel Patrício	NR*	NR*	Não	Não	Não	Não	NR*	NR*	Não	Não
Mª Inês Garrido	NR*	NR*	Sim o pai a mãe e a irmã	Sim a irmã	Não	Não	NR*	NR*	Sim o Panda	Sim o Bob construtor que fala inglês
Mª Silva Ramos	NR*	NR*	Não	Não	Não	Não	NR*	NR*	Não	Não
Renata	NR*	NR*	Não	Não	Não	Não	NR*	NR*	Não	Não
Tiago Filipe	NR*	NR*	Sim o pai	Sim o pai	Não	Não	NR*	NR*	Não	Não só tenho tablet

ANEXO 14 - Dados das CRIANÇAS: Contacto com/ aprendizagem de/ sensibilização para outras línguas (5 anos)

Nome	Ouviu falar de outras línguas	Conhece pessoas que falam outras línguas	Aprende outras línguas	Gostava de aprender outras línguas	Gostava de viajar para países onde se falem outras línguas?	Razões
Afonso Moreira	Sim Francês e Alemão	A minha prima Ana vive na Alemanha	Não	Francês	Sim	Porque nunca fui.
Diana	Não	Não	Não	Não sei	Não	Porque a mãe não deixa se deixasse gostava de conhecer coisas novas.
Gonçalo Sousa	Não	Um amigo vive na Austrália mas não sei que língua é.	Não	Não porque o inglês é mais fixe	Não	Demora muito tempo
Mafalda Moreira	Não	Não	Não	Não sei	Sim	Porque gostava
Martim Pereira	Não	Não	Não	Não só gosto do inglês	Não	Porque tenho medo de voar
Salvador	Não	Não	Não	Sim mas não sei	Sim	Porque queria aprender outras línguas
Tiago Moura	Sim português	Sim a teacher	Não	Ainda não sei	Sim	Aprendia mais coisas
Xavier	Não	Não	Não	Não sei	Sim	Gostava de conhecer outros países

ANEXO 15 – Dados das CRIANÇAS: Contacto com/ aprendizagem de/ sensibilização para outras línguas (4 anos)

	Ouviu falar de outras línguas	Conhece pessoas que falam outras línguas	Aprendeu outras línguas	Gostava de aprender outras línguas	Gostava de viajar para países onde se falem outras línguas?	Razões
Beatriz Sá	Não	Conheço uma pessoa que fala espanhol mas não sei o nome dela.	Não	Só o inglês	Não	Não gosto de andar de avião porque nunca andei. Tenho medo.
Helena	Não	Não	Não	Não sei	Sim	No verão vou para França para casa de umas pessoas e passo lá as férias
Mafalda Félix	Não	Não	Não	Sim porque gostava mas não sei	Sim	Porque gosto de França e Espanha
Mariana Sousa	Sim. Espanhol	Não	Não	Sim. O Espanhol	Sim	Eu já fui a um rio em Espanha
Marta Castro	Sim do espanhol, francês, Italiano e Alemão	A minha avó fala francês	Sim o espanhol com os meus pais em Espanha mas não percebi muito bem	Francês	Sim	Para Espanha porque a minha avó sabe falar
Rodrigo SAVEDRA	Não	Não	Não	Sim Espanhol	Sim	Porque nunca fui
Tiago Cunha	Não	Não	Não	Não	Não	A minha mãe não sabe falar
Virginia	Não	Não	Não	Não sei	Sim	Porque era fixe e porque eu gostava

ANEXO 16 – Dados das CRIANÇAS: Contacto com/ aprendizagem de/ sensibilização para outras línguas(3 anos)

	Ouviu falar de outras línguas	Conhece pessoas que falam outras línguas	Aprendeu outras línguas	Gostava de aprender outras línguas	Gostava de viajar para países onde se falem outras línguas?	Razões
Gabriel Patrício	Não	Não	Não	Não sei	Não	Porque quero o meu pai
M ^ª Inês Garrido	Sim de Francês	Não	Sim mas não sei	Não	Sim	Porque os pais aprendem música
M ^ª Silva Ramos	Não	Não	Não	Não sei	Não	Porque é muito longe
Renata	Não	Não	Não	Não sei	Sim	Porque gostava
Tiago Filipe	Não	Não sei	Não	Não sei	Sim	Porque sim

ANEXO 17 – Dados dos EE – Caracterização

	Nome	Idade				
			Parentesco EE	idade	Ano escolaridade	profissão
1	Afonso Moreira	5	Mãe	45	Curso superior	NR
2	Diana	5	Mãe	42	6º ano	NR
3	Gonçalo Sousa	5	Mãe	32	12º ano	Empresária
4	Mafalda Moreira	5	Mãe	36	6º ano	Operária fabril
5	Martim Pereira	5	Mãe	35	12º ano	Doméstica
6	Salvador	5	Mãe	43	Curso Superior	Assistente Social
7	Tiago Moura	5	Mãe	37	12º ano	Operadora microeletrónica
8	Xavier	5	Mãe	30	12º ano	Desempregada
9	Beatriz Sá	4	Mãe	31	9º ano	Auxiliar
10	Helena	4	Mãe	40	Curso Superior	Administrativa
11	Mafalda Félix	4	Mãe	30	9º ano	Auxiliar de geriatria
12	Mariana Sousa *	4				
13	Marta Castro	4	Mãe	39	Curso Superior	Professora Ensino Básico
14	Rodrigo Saavedra	4	Mãe	32	Curso Superior	Enfermeira
15	Tiago Cunha	4	Mãe	33	9º ano	Cabeleireira
16	Virgínia	4	Mãe	32	6º ano	Empregada de loja
17	Gabriel Patrício	3	Pai	39	9º ano	Formador
18	Mª Inês Garrido	2 (3 em 11/14)	Mãe	31	Curso superior	Psicóloga
19	Mª Silva Ramos	3	Mãe	26	9º ano	Empregada fabril
20	Renata	3	Mãe	32	6º ano	Calibradora
21	Tiago Filipe	3	Mãe	44	9º ano	Operadora especializada de robótica

O EE da aluna destacada em todas as páginas ainda não entregou o questionário preenchido, apesar de já ter sido enviado pela segunda vez..

ANEXO 18 – Dados dos EE: A escolha dos EE

Nome	Idade	Razões que levaram a inscrever a criança...	
		Nesta escola	No inglês
Afonso Moreira	5	É mais perto de casa.	Por ser uma língua que lhe vai ser útil ao longo da vida
Diana	5	Por bons conselhos.	Por vontade própria.
Gonçalo Sousa	5	A razão principal é que é na zona da residência.	Porque é uma língua principal e muito importante para o futuro.
Mafalda Moreira	5	Porque a irmã já lá andou e gostei.	Porque acho que hoje em dia o inglês é muito importante.
Martim Pereira	5	Tinha boas informações acerca da escola.	Porque o inglês é uma das línguas mais faladas no mundo e é importante sabê-la.
Salvador	5	Proximidade da residência e o irmão frequentou a mesma escola.	O contacto com a língua inglesa é imprescindível para o seu futuro.
Tiago Moura	5	Porque mora nesta freguesia.	Porque ele teve interesse.
Xavier	5	Pelas boas referências da escola.	Por opção do Xavier.
Beatriz Sá	4	Porque em Guilhabreu não há creches.	Acho que é muito bom para o seu desenvolvimento.
Helena	4	Por ser a freguesia onde reside e por os outros 2 irmãos já frequentaram a mesma escola.	Porque a criança pediu.
Mafalda Félix	4	Para ter mais convívência com outras crianças.	Porque a menina quis. Disse que os amiguinhos andavam no inglês e que portanto também queria.
Mariana Sousa*	4		
Marta Castro	4	Proximidade da residência e boas referências das professoras.	Porque acho que as crianças devem ter desde cedo, contacto com outras culturas, línguas e estímulos vários.
Rodrigo Saavedra	4	Pela proximidade com a morada e pela boa fama acerca do bom funcionamento da mesma.	De forma a desde cedo ter contacto com esta língua que nos dias que correm poderá vir a tornar-se útil.
Tiago Cunha	4	Porque é a escola da freguesia.	Acho que é uma língua que faz falta a toda a gente mesmo a nível mundial.
Virgínia	4	Por ser perto da residência e ter boas informações sobre a mesma.	Porque nesta idade é importante ter noções básicas do inglês. Será mas fácil para ela mais tarde, visto que é uma língua importante para o seu futuro.
Gabriel Patrício	3	Por ser de Guilhabreu e conhecer a forma das Educadoras e Auxiliares a trabalhar.	Por ser mais tarde uma mais-valia.
M ^ª Inês Garrido	2 (faz 3 em Novembro)	Pela acessibilidade. É a escola mais perto da residência e também pelo facto de ser pública.	Porque penso que o ensino do inglês é fundamental e que quanto mais cedo a criança iniciar mais facilidade e familiaridade com a língua inglesa terá.
M ^ª Silva Ramos	3	Porque é a freguesia natal da mãe e porque fica perto do trabalho da mãe.	Porque acho fundamental que ela conviva com o inglês desde cedo.
Renata	3	Porque pertence a Guilhabreu	Quero que aprenda já de pequena.
Tiago Filipe	3	Está com a avó materna durante o dia e está perto desta escola.	Achamos que é bom para o futuro escolar.

ANEXO 19 – Dados dos EE: Contacto com línguas estrangeiras (5 anos)

Crianças		A criança aprendeu outras línguas?		Gostava que a escola oferecesse outras línguas?		Em casa alguém aprendeu inglês? (quantos anos?)			Em casa alguém usa o inglês na profissão? Qual a profissão?		Em sua casa alguém aprendeu outras línguas?		Em sua casa alguém ajuda a criança a aprender outras línguas?	
Nome	Idade	S/N	Quais?	S/N	Quais?	Pai	Mãe	Outros	Pai	Mãe	Quem?	Quais?	Quem	Quais?
Afonso Moreira	5	Não	Não	Sim	NR	5 anos	15 anos	NR	Sim. Gestor de produto	Não	Pai Mãe	Alemão Espanhol e francês	Pai avó, tios e primos	Alemão
Diana	5	Não	Não	Sim	Francês	Não	Não	O padrinho, 5 anos	Não	Não	Pai e mãe	Francês	O padrinho	O inglês
Gonçalo Sousa	5	Não	Não	Não	NR	5 anos	6anos	NR	Sim. Em esquemas, clientes e fornecedores.	Sim. Clientes e fornecedores	Mãe	Francês	Não	NR
Mafalda Moreira	5	Não	Não	Não sei	NR	Não	Não	NR	Não	Sim no computador e em algumas máquinas	Não	NA	Não	NR
Martim Pereira	5	Não	Não	Sim	Francês	6anos	NR	NR	Sim. Motorista profissional STCP	Não	Não	NA	Não	NR
Salvador	5	Não	Não	Não	NR	7 anos	7 anos	Irmão, 9 anos	Não	Não	Pai, mãe e irmão	Francês e Espanhol	Não	NR
Tiago Moura	5	Não	Não	Não	NR	15 anos	15 anos	NR	Sim. Técnico de manutenção	Sim. Operadora microeletrónica	Pai	Alemão	Não	NR
Xavier	5	Não	Não	Não sei	NR	Na escola 3º C	Na escola 12º	NR	Não	Não	Não	NA	O pai e a mãe	Inglês

ANEXO 20 – Dados dos EE: Contacto com línguas estrangeiras (4/3anos)

		A criança aprendeu outras línguas?		Gostava que a escola oferecesse outras línguas?		Em casa alguém aprendeu inglês? (quantos anos?)			Em casa alguém usa o inglês na profissão? Qual a profissão?		Em sua casa alguém aprendeu outras línguas?		Em sua casa alguém ajuda a criança a aprender outras línguas?	
		S/N	Quais?	S/N	Quais?	Pai	Mãe	Outros	Pai	Mãe	Quem?	Quais?	Quem	Quais?
Beatriz Sá	4	Não	NR	Não	NR	3 anos	Não	NA	Não	Não	Pai	Latim	Não	NR
Helena	4	Não	NR	Não	NR	Curso de inglês	3 anos	Irmãos 1º e 2º ciclos	Não	Não	Mãe Avó e avô	Francês (emigrantes)	Não	NR
Mafalda Félix	4	Não	NR	Não sei	NR	Não	3 anos	NR	Não	Não	Mãe	Francês e Espanhol	Não	NR
Mariana Sousa*	4													
Marta Castro	4	Não	NR	Não	NR	7 anos	7anos	NR	Sim. Engenheiro civil.	Não	Pai Mãe	Alemão Francês	Não	NR
Rodrigo Saavedra	4	Não	NR	Não sei	NR	8 anos	6 anos	NR	Não	Não	Não	NR	Não	NR
Tiago Cunha	4	Não	NR	Sim	Francês e Espanhol	5 anos	4 anos	NR	Não	Não	Pai Mãe	Francês Francês	Não	NR
Virgínia	4	Não	NR	Sim	Espanhol e Francês	Não	3 anos	NR	Não	Não	Tia	Espanhol	Não	NR
Gabriel Patrício	3	Não	NR	Sim	Francês e Espanhol	Não	2 anos	NR	Não	Sim, empregada de balcão	Não	NR	Não	NR
Mª Inês Garrido	2 (faz 3 em Novembro)	Não	NR	Não sei	NR	8 anos no ensino publico	8 anos no ensino publico	NR	Sim, gestor	Não	Pai Mãe	Francês e Espanhol Francês	Não	NR
Maria Ramos	3	Não	NR	Sim	Língua gestual	5 anos	5 anos	NR	Não	Não	Mãe	Francês	Não	NR

Renata	3	Não	NR	Não	NR	NR	2 anos na escola	NR	Não	Não	Mãe	Francês	Não	NR
Tiago Filipe	3	Não	NR	NR	NR	Não	Não	NR	Sim, técnico de manutenção à mecânica	Sim, operadora de robótica	Pai Mãe	Francês, Italiano e Espanhol (aprendeu no trabalho) Francês	Sim o pai	Francês

- O EE desta aluna não devolveu o questionário.

ANEXO 21 – Dados dos EE: Experiência da aprendizagem do Inglês

Nome	Idade	Mostrou interesse em aprender inglês antes de começar	A criança aprendeu inglês antes deste ano?				Alguém ajuda a criança a aprender/falar inglês?		Em casa a criança tem contacto com o inglês através de...				
			S/N	onde	Quanto tempo	Gostou?	S/N	Quem?	TV	Jogos computador	Amigos ingleses	Familiares que falam ingles	Viaja para países de língua inglesa
Afonso Moreira	5	Sim	Sim	Aqui nesta escola	1 ano	Sim	Sim	Pai e mãe	Sim	Sim	Não	Não	Não
Diana	5	Sim	Sim	Aqui nesta escola	1 ano	Sim	Sim	O padrinho	Não	Não	Não	Não	Não
Gonçalo Sousa	5	Sim	Sim	Aqui	1 ano	sim	Sim	Família e amigos	Não	Sim	Não	Sim	Sim
Mafalda Moreira	5	Sim	Não	Não	NR	NR	Sim	A mãe e a irmã	Não	Sim	Não	Não	Não
Martim Pereira	5	Não	Sim	Aqui nesta escola	1 ano	Sim	Não	NR	Sim	Sim	Não	Não	Não
Salvador	5	Sim	Sim	Aqui nesta escola	6 meses	Sim	Não	NR	Sim	Não	Não	Sim	Não
Tiago Moura	5	Sim	Sim	Aqui nesta escola	1 ano	Sim	Não	NR	Sim	Sim	Não	Não	Não
Xavier	5	Sim	Não	NR	NR	NR	Sim	Os pais	Não	Sim	Não	Não	Não
Beatriz Sá	4	Sim	Não	NR	NR	NR	NR	NR	Sim	Não	Não	Não	Não
Helena	4	Não	Não	NR	NR	NR	Sim	Pais	Sim	Sim, vídeos no You tube	Não	Não	Não
Mafalda Félix	4	Sim	Não	NR	NR	NR	Sim	A mãe	Sim	Sim	Não	Não	Não
Mariana Sousa*	4												
Marta Castro	4	Não	Sim	Aqui no infantário	1 ano	Sim	Sim	A mãe e a irmã	Não	Sim	Não	Não	Não

Rodrigo Saavedra	4	Não	Sim	Aqui no jardim-de-infância	1 ano	Sim	Sim	Pai, mãe e tia	Sim	Sim	Não	Não	Não
Tiago Cunha	4	Sim	Não	NR	NR	NR	Sim	O irmão	Não	Sim	Não	Não	Não
Virgínia	4	Sim	Não	NR	NR	NR	Não	NR	Sim	Não	Não	Não	Não
Gabriel Patrício	3	Não	Não	NR	NR	NR	Não	NR	NR	NR	NR	NR	NR
M ^ª Inês Garrido	2 (faz 3 em Novembro)	Não	Não	NR	NR	NR	Sim	Pai e mãe	Sim	Sim	Não	Não	Não
M ^ª Silva Ramos	3	Não	Não	NR	NR	NR	Não	NR	Sim	Não	Não	Não	Não
Renata	3	Não	Não	NR	NR	NR	Sim	A mãe e a prima	Sim	Não	Não	Não	Não
Tiago Filipe	3	Sim	Não	NR	NR	NR	Sim	NR	Sim	Sim	Não	Não	Não

ANEXO 22 – Dados dos EE: As aulas de Inglês

Nome	idade	Este ano a crianças está a gostar das aulas de inglês?	Conta o que se passa nas aulas em casa?	Do que gosta nas aulas deste ano?	Do que gostava nos anos anteriores?	Do que não gostava?	Há alguma coisa de que não gosta Das aulas deste ano?
Afonso Moreira	5	Sim	Não	Não sei	NR	NR	Não
Diana	5	Sim	Sim	NR	NR	NR	Não
Gonçalo Sousa	5	Sim	Não	De pintar a máscara para o Halloween	De trazer as pequenas prendas quando acertava nas respostas.	NR	Não
Mafalda Moreira	5	Sim	Sim	De tudo	NR	NR	Não
Martim Pereira	5	Sim	Não	Canções e os nomes dos animais	De aprender as cores e os números	Não sei	Não sei
Salvador	5	Sim	Sim	Músicas, frases curtas e palavras em inglês.	Músicas e de aprender as cores.	Não sei	Jugo que não
Tiago Moura	5	Sim	Às vezes	Cantar	Cantar, aprender as cores e os números.	Não sei	Não sei
Xavier	5	Sim	Sim	Aprender a falar	NR	NR	Não sei
Beatriz Sá	4	Sim	Sim	NR	NR	NR	NR
Helena	4	Sim	Sim	Músicas com diferente vocabulário.	NR	NR	Não
Mafalda Félix	4	Sim	Não	Não sei	NR	NR	Não sei
Mariana Sousa*	4						
Marta Castro	4	Sim	Sim	Ainda não sei as aulas começaram há pouco tempo	Músicas, contar os números e as cores	NR	Não
Rodrigo Saavedra	4	Sim	Sim	Pintar, prémios e de falar	Pintar, desenhar e cantar	De nada	Não

Tiago Cunha	4	Sim	Sim	Gosta de mostrar que já sabe palavras e músicas em inglês.	NR	NR	Não
Virgínia	4	Sim	Sim	Não sei	NR	NR	Não sei
Gabriel Patrício	3	Sim	Não	Não sei	NR	NR	Não sei
M ^ª Inês Garrido	2 (faz 3 em Novembro)	Não sei	Não	Não sei	NR	NR	Não sei
M ^ª Silva Ramos	3	Não sei	Não	Não sei	NR	NR	Não sei
Renata	3	Sim	Sim	Músicas	NR	NR	Não
Tiago Filipe	3	Sim	Sim	NR	NR	NR	Não sei

ANEXO 23 – Dados dos EE: Contacto com/ aprendizagem de/ sensibilização para outras línguas

Crianças		Acha que todas as crianças deveriam ter oportunidade de aprender inglês no JI?		Acha que todas as crianças deveriam ter oportunidade de aprender outras línguas no JI?		Tem algo mais a acrescentar?
Nome	idade	S/N	Porquê?	S/N	Porquê	
Afonso Moreira	5	Sim	Porque cada vez mais é necessário para a vida profissional e social	Sim	Porque faz parte da vida saber isso	Não respondeu.
Diana	5	Sim	NR	Sim	NR	NR
Gonçalo Sousa	5	Sim	Devia ser obrigatória, pois é uma língua de que todas as crianças precisam para o seu futuro.	Não	NR	Aprender o inglês deveria de pertencer ao planeamento escolar.
Mafalda Moreira	5	Sim	Acho que cada vez mais a língua inglesa é mais falada e os eletrodomésticos estão em inglês.	Não sei	NR	NR
Martim Pereira	5	Sim	Porque é importante que todas as crianças tenham acesso às mesmas oportunidades e não faziam birra porque umas vão para as aulas de inglês e as outras vão para o recreio brincar.	Sim	Pois nesta idade estão mais recetivas a aprender e com mais curiosidade.	Bom trabalho.
Salvador	5	Sim	Quanto mais cedo iniciar o contacto com a língua melhor será a sua aprendizagem e desenvolvimento pessoal/ social.	Sim	Para o desenvolvimento pessoal/ social	O inglês está presente nas nossas vidas, através, entre outros, dos meios de comunicação. Quanto mais cedo a criança se familiarizar com a língua, mais preparada estará para enfrentar o seu futuro social e profissional.
Tiago Moura	5	Sim	Para a sua preparação para a vida futura	Não sei	NR	Na minha opinião está a fazer um ótimo trabalho com estes pequenotes.
Xavier	5	Não sei	NR	Não sei	NR	Não
Beatriz Sá	4	Sim	Porque é uma língua universal.	Sim	Cada vez mais cedo devemos preparar os nossos jovens para sair de Portugal	NR

Crianças		Acha que todas as crianças deveriam ter oportunidade de aprender inglês no JI?		Acha que todas as crianças deveriam ter oportunidade de aprender outras línguas no JI?		Tem algo mais a acrescentar?
Nome	idade	S/N	Porquê?	S/N	Porquê	
Helena	4	Sim	Porque assim irão com algumas bases para o 1º ciclo e o contacto com uma língua nestas idades será mais fácil de assimilar.	Sim	Para terem contacto com outras realidades, novos sons e pronúncias, novas culturas.	NR
Mafalda Félix	4	Sim	Porque já iam preparadas para as outras escolas.	Sim	Para saberem que há outras pessoas que falam de outra maneira, que há Países que há Países que não se fala Português.	NR
Mariana Sousa ⁺	4					
Marta Castro	4	Sim	Porque é muito importante para o futuro delas saber falar inglês como falam a língua materna.	Sim	A base deve ser o inglês, as outras em termos de estimulação também são importantes.	NR
Rodrigo Saavedra	4	Sim	Porque nesta faixa etária, o nível de assimilação de conteúdos por parte das crianças é bastante elevado.	Sim	Porque saber ou dominar uma língua estrangeira é cada vez mais útil.	Não. Obrigado.
Tiago Cunha	4	Sim	Porque lhes vai fazer falta pela vida fora e mesmo a nível mundial.	Sim	Porque pode haver vários gostos pelas línguas.	NR
Virgínia	4	Sim	Porque com a idade deles aprendem mais facilmente outras línguas do que sendo mais tarde.	Sim	Para começarem de pequenos a saber que existem várias línguas a nível mundial.	NR
Gabriel Patrício	3	Sim	Mais tarde na sua vida pode ser benéfico.	Sim	Poderá ser benéfico. Não faz mal algum aprender, só trás benefícios como cultura e civismo.	NR
Mª Inês Garrido	2 (faz 3 em Novembro)	Sim	Pela familiaridade com a língua, pela importância que a língua inglesa tem nos dias de hoje.	Sim	Porque quanto mais cedo iniciarem, mais facilidade terão em aprender a língua.	NR
Mª Silva Ramos	3	Sim	Uma vez que o inglês é uma língua que toda a gente fala, era fundamental que	Sim	A gestual, acho que também, é importante para se poder	O Governo havia de pagar aulas de inglês aos pequenos e estes preços mais

			todos a aprendessem e desde pequenino melhor.		manifestar com pessoas que não falem e não ouçam.	simpáticos poderiam ser para nós, pois eu tive 5 anos de inglês e não sei quase nada.
Renata	3	Sim	Porque é bom para o desenvolvimento delas.	Sim	Porque faz diferença para o futuro, pelo menos inglês e francês é uma boa base no futuro.	Não
Tiago Filipe	3	Sim	Ajuda bastante para o futuro escolar.	Não sei	NR	NR

ANEXO 24 – Triangulação de Dados

1. Inquiridos/Processos de recolha de dados

	N.º	Processo
Encarregados de Educação	21*	Questionário
Educadoras	2	Questionário
Crianças	21	Entrevista

*Um dos Encarregados de Educação não devolveu o inquérito.

2. Caracterização

A. Crianças

Idades	N.º crianças	Ano escolar	Sexo	
			masc	fem
2 – 3	5	1º	2	3
4	8	2º	2	7
5	8	3º	6	2

Filhos únicos	1 irmão	Mais do que 1 irmão	Vivem só com os pais
12	7	2	8

13 crianças são filhos únicos, 7 têm um irmão e 2 têm dois irmãos. Dois dos alunos têm um irmão que já frequentou estas aulas de inglês. Só um EE é pai sendo os restantes as mães. Salienta-se o facto de só 8 crianças viverem sozinhas com os pais. O agregado familiar da maior parte das crianças é composto pelos pais, irmão(ã/ ãos) e um ou dois avós e em alguns casos para além dos avós a madrinha. Só uma das crianças com irmãos é que não tem os avós no seu agregado.

B. Encarregados de Educação

Com idades compreendidas entre os 26 e 45 anos, só um EE é pai de uma criança, sendo as restantes mães. No que respeita à faixa etária 15 EE têm idades entre os 26 e 39 e 5 dos 40 aos 45. Relativamente às habilitações, 6 têm curso superior; 4 têm o 12º ano; 6 o 9º ano e as restantes o 6º ano de escolaridade. Quanto às profissões à exceção de uma mãe que não entregou o questionário e dois EE que não quiseram mencionar as respectivas profissões, temos: 1 Desempregada 5 Operárias fabris, 1 Formador, 1 Psicóloga, 1 Empresária, 1 Doméstica, 1 Assistente Social, 2 Auxiliares, 1 Empregadas do comércio, 1 Cabeleireira, 1 Enfermeira, e uma Professora de Educação Física.

C. Educadoras

São 2 as Educadoras neste jardim à 16 e 18 anos. Uma é responsável por 25 das quais 12 estão inscritas nas aulas de inglês e outra por 24 crianças 9 das quais estão inscritas em inglês.

3. RESPOSTAS ÀS QUESTÕES

Razões que levaram à matrícula das crianças...

a) neste jardim.

	EE	Educadoras
Ser perto da residência das crianças.	13	2
Possuir boas informações sobre o funcionamento do Jardim.	7	
Ter lá irmãos.	3	
Ter tido irmãos mais velhos na mesma, cuja experiência foi positiva.	3	
Ser uma instituição pública.	1	2
Ter mais convivência com outras crianças.	1	
Ser perto do trabalho da mãe	1	

b) a frequentar as aulas em Inglês

	Crianças	EE	Educadoras
Estatuto/Utilidade futura do Inglês	NA ¹	10	NA ¹
Influência de outras crianças amigas	NA ¹	1	1
Influência da Educadora	NA ¹	0	2
Vontade da criança	14	5	NA ¹
Vontade dos pais	12	15	2
Desenvolvimento das crianças	NA ¹	2	2
Sensibilização à diversidade linguística e cultural	NA ¹	3	2
Utilidade/facilitação na aprendizagem futura da língua	NA ¹	12	2
Desenvolvimento da língua materna.	NA ¹	0	2
Ter uma ocupações diferente.	NA ¹	0	2

NA¹ - (Não aplicável) – não houve esta questão para estes sujeitos

c) a não inscrever as crianças em Inglês.

	Crianças	EE	Educadoras
O facto de ser uma actividade paga.	NA ¹	NA ¹	2
Falta de interesse dos pais.	NA ¹	NA ¹	1
Ainda não falar bem a língua materna.	NA ¹	NA ¹	2

NA¹ – As crianças e os EE não foram questionados sobre estes assuntos

Contacto com línguas estrangeiras

	Crianças	EE	Educadoras
Conhece/aprendeu outras línguas?	Sim	Sim	Sim
Inglês	10	15	2
Francês	3	12	2
Alemão	2	3	2
Espanhol	2	6	2
Italiano	1	1	2

Latim		1	-----
Gostava que a escola oferecesse outras línguas?	NA ¹	Sim	Sim
Francês		5	1
Alemão		0	-----
Espanhol		3	1
Linguagem gestual		1	-----
Em casa alguém usa o inglês na profissão?		11	NA ¹
Alguém ajuda a criança a aprender inglês?	6	12	NA ¹
Através do computador	6	13	NA ¹
Através da TV	9	12	NA ¹
Viagens ao estrangeiro	3	1	NA ¹

NA¹ – (Não aplicável) – não houve esta questão para estes sujeitos

Experiência das crianças na aprendizagem do Inglês

	Crianças	EE	Edu
Mostrou interesse em aprender inglês antes de começar.	19	12	0
Conta em casa/ na aula o que aprende em inglês.	10	13	2
Gosta de aprender inglês.	19	18	2
Nas aulas gosta de tudo.	1	1	0
Gosta de pintar/ desenhar.	14	2	1
Ainda não sabe.	0	14	0
Gosta de cantar.	17	6	2
Gosta de ver vídeos.	13	0	2
Gosta de aprender palavras novas.	3	6	1
Gosta de receber prémios.	1	1	1
Gosta de jogar jogos.	15	0	0
Gosta de ouvir histórias.	5	0	0
Gosta de brincar.	3	0	0
Gosta de falar em inglês.	2	0	0

Algo mais a acrescentar....

	Crianças	EE	Ed
Não responderam.	21	12	1
Não tenho nada a acrescentar.	NA ¹	3	
Obrigado.		1	
Aprender inglês deveria pertencer ao planeamento escolar.		1	1
Bom trabalho.		1	
Quanto mais cedo a criança se familiarizar com a língua, mais preparada estará para enfrentar o seu futuro social e profissional.		1	
Esta a ser feito um óptimo trabalho com estes pequenotes.		1	
O governo devia pagar estas aulas aos pequenos e o preço que pagamos deviam ser para nós. Tenho 5 anos de inglês e não sei quase nada.		1	
O inglês deveria ser obrigatório no 1º ciclo e avaliado como qualquer área disciplinar. No Pré-escolar deveria fazer parte do currículo de qualquer educadora.			1

NA¹ - (Não aplicável) – não houve esta questão para estes sujeitos

ANEXO 25 – Grelha de avaliação

Jardim S. Lázaro – ENGLISH – 2013/201

BEHAVIOUR And PARTICIPATION															
MONTHS	OCTOBER					Prizes	NOVEMBER				Prizes	DECEMBER			Diplomes
STUDENTS	1	8	15	22	29		5	12	19	26		3	10	17	
Afonso Moreira															
Beatriz Sá															
Diana															
Gabriel Patrício															
Gonçalo Sousa															
Mafalda Félix															
Mafalda Moreira															
Mariana Sousa															
Marta Castro															
Martim Pereira															
M ^a Inês Garrido															
M ^a Silva Ramos															
Rodrigo Savedra															
Salvador															
Tiago Cunha															
Tiago Filipe															
Tiago Moura															
Virginia															
Xavier															
Afonso Moreira															



VERY GOOD

NOT BAD



GOOD

BAD



CORES

Bolinha verde – se tiver: bom comportamento; atenção; cumprir e terminar todas as tarefas; participar ativamente.

Bolinha azul – se não cumprir duas das regras da bolinha verde.

Bolinha amarela – se não cumprir até metade das regras da bolinha verde.

Prémios São atribuídos quando: Os alunos demonstram que adquiriram vocabulário e /ou demonstraram evolução no domínio/ memorização e/ou aplicação dos conteúdos ensinados.

Diplomas São atribuídos no final de cada trimestre aos alunos que tiverem mais verdes e/ou prémios demonstram que adquiriram todo o vocabulário e /ou demonstraram evolução no domínio/ memorização e/ou aplicação de todos os conteúdos ensinados.

DIÁRIO DE ENSINO

Jardim de Infância
 Início do ano Letivo 2013/2014 – 1 de Outubro
 English classes: Every Tuesdays from 15h30m to 16h30m

Espaços



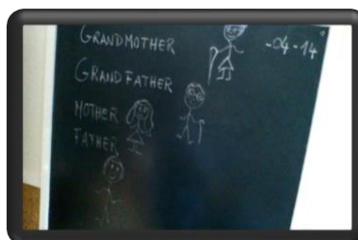
As mesas



O tapete



O Placard



O Quadro

Data	1 outubro
Tema das Educadoras	O outono
Lesson	1
Summary:	Presentation Greetings
Language:	Hello, good afternoon, Hi! Welcome What's your name? – My name is...
Estratégia	Role play
Espaço	Tapete
Recursos	Mapa . CD-computador
Planificação de aula	
1- Cumprimentar e perguntar o nome das crianças, começando pelos mais velhinhos (4/5 anos), para os novos ouvirem e repetirem e ao mesmo tempo recordarem o que foi aprendido nos anos anteriores. 2-Depois de perguntar aos mais velhinhos, estes perguntam aos mais novos e assim sucessivamente. 3 - Tentar o diálogo: - Hello! / - Hello! - What's your name?/ - My name is... - Goobye!	
Descrição da aula	
Entraram bastante agitados. Ainda não tinham ido à casa de banho. A turma é grande e tem menos	

alunos de 5 anos do que no ano anterior. 8 alunos de 5 anos, 7 de 4 anos 4 de 3 anos.
 Procedeu-se à saudação inicial: "Good afternoon!" os alunos responderam. De seguida fui perguntando os nomes "What's your name?" Depois, de pé em trabalho de pares, tal como planificado, os mais velhos perguntavam aos mais novos que tentavam repetir e responder.
 Por insistência dos alunos do ano passado tivemos de cantar algumas canções e aproveitei para recordar as cores e os números. Cantamos também a canção do corpo humano e os pequeninos adoraram, embora não conseguissem acompanhar os mais velhos. Estivemos ora no tapete, sentados com pernas cruzadas, ora de pé a fazer gestos.

NOTAS da Professora

A aula correu conforme planificado, no entanto houve algumas alterações. Começamos mais tarde do que o habitual. A aula só começou às 15: 50 porque as crianças foram lanchar mais tarde e depois ainda foram à casa de banho.

Faltaram muitos meninos porque houve engano na marcação da hora do inglês.

Tiago de 3 anos, é bastante irrequieto e quase não fala. Maria tem ainda 2 anos mas é mais tagarela correspondeu ao ritmo da aula. Atenta e participativa foi balbuciando algumas palavras, das que ouvia e repetia satisfatoriamente, embora algumas fossem pouco perceptíveis.

Martim 5 anos, está mais homenzinho, no inglês desde os 3 anos. No 1º ano chorava, só participava muito motivado e pegando nele ao colo, era bastante irrequieto e distraído. Ainda apresenta problemas de fala (gaguez) mas está mais controlado. Foi uma surpresa nesta primeira aula ver que bem que ele se lembrava de algumas palavras do ano passado.

Data	8 outubro
Tema das Educadoras	O outono (tempo/cores)
Lesson	2
Summary:	UK map. Weather. Colours and greetings
Language:	Greetings: Hello, Hi! Good afternoon United kingdom. England – London Big ben, taxi bus, tower Colours – red, black, white, yellow, orange... Weather: sun, rain, clouds, wind, moon, snowman
Estratégia	Listening/ Repeating /Talking/ Painting
Espaço	Tapete/ mesa
Recursos	Mapa, computador, imagens , desenho para pintar
Planificação de aula	
<p>Começamos pelas saudações iniciais (God afternoon/ Hello). Sensibilização para a localização geográfica de Inglaterra e de outros países. No tapete, virados para o mapa que está afixado na parede situamos o reino unido, Inglaterra e Londres dizendo os nomes em inglês. Deslocamo-nos para o English corner. Colocamos o cartaz do English corner. Foi explicado o cartaz onde estava o mapa do Reino Unido e situamos Londres. Vimos imagens de Londres no computador – Taxi, bus, Big Ben, London eye, Houses o parliament.. Introdução às cores: What colour is the taxi? – Black./ What colour is the bus? – Red, white... Canção das cores Autumn – cores do outono – red, yellow, green Escrita no quadro da estação – AUTUMN Na mesa os alunos pintam um desenho com as cores do outono e aprendem vocabulário sobre o tempo: 1. Descrição das imagens – SUN, WIND, SNOW, RAIN, CLOUDS, MOON, SNOWMAN 2. A professora diz: Now let's paint! 3. Pegando nos lápis de cores adequadas ao desenho a professora pergunta as cores do lápis (What colour is this pencil?) as crianças respondem e de seguida pintam a imagem que deverá ter a mesma cor. No final de cada pintura, é perguntado novamente a cor de outro lápis e pinta-se outro desenho e assim sucessivamente.</p>	
Descrição da aula	

Como as professoras estão a dar o Outono e os trabalhos de sala de aula são alusivos a este tema, foi decidido dar conteúdos que falassem do mesmo. Assim a aula foi planificada de acordo com as professoras. Decorreu conforme planificada.

Os alunos estavam mais calmos. Ficaram muitos interessados a olhar para o mapa e a localizarem os Países. Uma criança falou que tinha família na França e outra na Alemanha, pelo que me prontifiquei a localizar não só o Reino Unido mas também estes países.

Houve perguntas como: “Teacher é pertinho, não é?” (olhando para a posição dos países no mapa) Expliquei que não é assim tão perto e logo fui interrompida por outro a dizer: “E porque se vai d’avião? Daqui (apontando no mapa Portugal) acolá?” (apontando Inglaterra)? “Não pode ir a pé?”

Sorri e voltei à explicação do mapa e das distâncias reais. Foi um pouco difícil fazer com que percebessem, porque os olhares eram muito duvidosos. Os mais pequeninos desligaram, não se interessando muito pelo assunto nem fazendo perguntas. Os mais velhos também não quiseram mais explicações. No entanto, apercebendo-me que as crianças ainda não entendem que se fala de forma diferente noutros países, aproveitei para explicar a razão de estarem a aprender uma língua diferente.

De novo surgem perguntas: “Teacher e nós “imos” lá falar?” “Tu falas lá?”

Perguntei se nunca tinham ido a Espanha e disseram: “Não sei”, só o Gonçalo (5anos) disse ter feito uma viagem “Muito gande de avião” e “Não quero mais porque é muito chato “tar” parado e fechado lá dentro” – não me soube dizer, na verdade onde foi. Foi interessante, no entanto só os de 5 se mostraram mais curiosos e interessados! A aula tornou-se mais interessante quando desdobrei a cartolina do cartaz do English Corner e novamente, todos empolgados à minha volta com o cartaz em cima da mesa, voltamos a ver o mapa mas, desta vez só do Reino Unido. Depois a imagem de um escocês a tocar gaita de foles foi outro período interessante. “Um home de saias?” – Todos se riram e expliquei brevemente sobre hábitos e costumes do Reino Unido fazendo comparação com as roupas dos ranchos que eles tão bem conhecem no intuito de os despertar para as tradições e costumes de outros países.

Depois, sugeriram os comentários sobre os autocarros: “No Porto também tem. “Eu noutro dia vi um assim, mas não era vermelho era verde e amarelo” “Os táxis são fixe! E são assim?!” Expliquei e levei a mão ao saco e tirei uma miniatura do táxi e outra do autocarro. Foi uma loucura!!!! Todos queriam pegar. Então propus que só pegavam se soubessem dizer o nome em inglês e assim foi. Aí um dos alunos, Salvador(5) diz:” Mas taxi é igual?” “ Não é não, a teacher falou diferente.” – observa Martim (5) Voltei a dizer: TAXI / BUS e todos repetiram satisfeitos com os carros de mão em mão. Chamei à atenção para as letras que os mais velhos já conhecem, escrita nas paragens de autocarro mas o Slavador(5) disse: “Nunca vi!” e a Marta (4) “ Eu já!” mas não explicou.

De seguida, afixamos o cartaz na parede e fui ao quadro onde havia a palavra OUTONO e escrevi por baixo: AUTUMN. De imediato fui bombardeada com perguntas: “Teacher que é isso? / O que tás a fazer?/ Porque escreves isso? /O que significa?”

Deixei que acabassem de fazer todas as perguntas e perguntei: “O que é isto?” (apontei para a palavra OUTONO) Responderam é o OUTONO. Então, expliquei: “Esta (apontei para a palavra que tinha escrito) é também OUTONO mas em inglês.” Pergunta da Mariana(4): “O inglês também tem outono?” Sorri e expliquei que sim. Todos riram e todos disseram a palavra nova – AUTUMN. Os de 3 anos, bastante atentos mas sem interferirem também tentaram pronunciar a palavra e o Gabriel(3) um pouco a custo e baixinho lá foi dizendo uns sons um pouco estranhos mas que eram parecidos com: “Autttttm” a Maria (2) disse na perfeição “Autumn”

Surge o momento de introduzir as cores que os de 4 e 5 anos lembravam-se. Passamos a dizer as cores. Olhando para os desenhos expostos na parede, realizados na aula com a educadora fui perguntando as cores e os alunos foram dizendo e repetindo. Até os mais pequeninos participaram efusivamente, só o Gabriel(3) e a Inês(3) é que era preciso pedir para repetirem.

De seguida mostrei um desenho e de imediato perguntaram “Vamos pintar?” Respondi que sim, mas que tínhamos de descrever a imagem. Muito fácil, responderam e começam a descrever a imagem. Deixei. De seguida disse: Agora vamos descrever em inglês. Inês(3) com ar assustado diz “Eu, num sei!”

Sorri e disse: “Mas há meninos aqui que sabem. E então quem sabe?” – perguntei.

Martim(5) muito atento diz “ Eu só sei dizer SUN” “Muito bem!”- respondi-lhe. “What colour is the SUN?” – Yellow responderam maioritariamente as crianças de 4 e 5 anos. “Very well” – disse eu. “Ó teacher, mas os outros desenhos não sabemos em inglês” – disse Diana (4)

“OK!” – respondi. “Pay attention!” E, disse: “SUN.” todos com os olhos fixos em mim repetiram e assim prosseguiu a aula. A professora apontava para os desenhos dizia o vocabulário e os alunos repetiam um

a um. No final a professora perguntou:
“Do you want to play a game?” Os mais velhos responderam de imediato: “YES;YES!” Os alunos novos ficaram a olhar sem saber o que se passava e, aí a Marta (4), traduz para a amiguinha Inês(3) “Vamos jogar um jogo!”
Foi distribuída a folha dos desenho do vocabulário novo. Peguei nas caixas dos lápis e coloquei uma em cada mesa, os alunos foram distribuídos à volta da mesa intervalando meninos que já conheciam as cores, com meninos que eram novos e surge a hora de jogar: A professora tirava da caixa o lápis da cor relativa às figuras do desenho e perguntava: “What colour is this pencil?” (Yellow)
Os alunos respondiam a cor do lápis. (Yellow)
“ What colour is the SUN?” – os alunos respondiam.
A professor dizia: “The sun is yellow” e os alunos repetiam e pintavam
E assim sucessivamente.

NOTAS da Professora

Aula bastante dinâmica mas muito cansativa devido à atenção requerida sobretudo na realização das fichas, porque os mais pequenos ainda não sabem pintar, foi preciso uma ajuda mais individualizada. O Gabriel foi à casa de banho e não conseguia apertar as calças, a Inês tinha os cordões das sapatilhas desapertados, a Mafalda estava muito irrequieta e passava a vida a ir para a área da cozinha saindo do espaço da aula e a empregada passou a vida fora e dentro da sala distraindo as crianças interferindo na aula com observações “Como eles aprendem! Eu, no meu tempo não aprendi, nunca tive aulas assim, aprendei meninos aprendei...!”
Enfim, saí da aula estourada! Mas as crianças ainda queriam mais, estavam prontas para continuar. Tenho de reduzir as tarefas, os mais pequeninos por falta ainda de motricidade fina não terminaram as tarefas. O Rodrigo, que não gosta de pintar, pintou muito bem e respondeu muito positivamente à aula de hoje. O Salvador estava sempre a tossir e não conseguia dizer algumas palavras.
Saímos mais tarde a aula começou às 15:30, deveria ter acabado às 16:30 e acabou às 16: 45 porque a carrinha já estava à espera dos meninos que não têm prolongamento.

10 de outubro – REUNIÃO com os EE (18h 30m – sala de aula)

Início : 18h 50m

Término: 20h e 30m

Estiveram presentes 12 EE, sendo a maioria, representantes da Associação de Pais do Jardim. Depois de terem sido feitas as apresentações, a professora de inglês procedeu à explicação do objetivo da reunião.

Os EE demonstraram grande recetividade perante o projeto e vontade em colaborar com o mesmo.

Todos os presentes preencheram o documento que dá permissão para filmar e fotografar os respetivos educandos só para efeitos de estudo no âmbito deste projeto.

Foi levantada a hipótese de conseguir um quadro interativo e um computador. O presidente da AP, presente na reunião, disse que não prometia nada relativamente ao computador e ao quadro interativo mas, que se prontificava e responsabilizava pela colocação do projetor, na sala, uma vez que já existe um guardado na escola e que não está a ser utilizado.

Todos levantaram questões relativamente ao empenho/interesse e comportamento dos filhos nas aulas de inglês. Prontifiquei-me a dar as informações sobre os mesmos, muito embora só possuísse algumas respeitantes aos alunos que já frequentam os inglês há mais anos.

Foi notória a ansiedade dos pais das crianças ainda com 2 e 3 anos, devido à precocidade das idades. A meu pedido, os pais que já têm as crianças no inglês há mais anos, prontificaram-se a

responder às questões por mim, relatando a experiência que tinham e que passaram com os respetivos educandos nos anos transatos.

Foi muito interessante ouvir as declarações que fizeram, das quais realço o facto de haver alunos que em casa tentam perguntar aos pais como se diz algumas palavras em inglês. Destaca-se o caso da mãe da Margarida, aluna que neste momento está no 1º ciclo, que quando ajudava a mãe a pôr a mesa queria que esta lhe dissesse como se dizia garfo e faca ...

Alertei os pais para o facto de haver crianças, nomeadamente as de 3 anos, que numa primeira fase não iriam falar muito e provavelmente não demonstrariam grande aprendizagem, em casa, por se sentirem ainda inseguras, perante uma aprendizagem nova, mas que tudo dependia de criança para criança e que de um momento para o outro despertam e começam a demonstrar mais interesse e a falar mais.

Alguns pais contaram que os filhos em casa passam a vida a cantar as canções que aprendem em inglês e até lhes pedem para cantarem com eles mas, quando chegam às festas ficam emudecidos no palco.

Finalmente, aproveitei para dizer aos EE que estou sempre disponível para qualquer informação e que a porta da sala estará sempre aberta para poderem assistir e/ou participar numa aula.

NOTA:

Foi muito positiva esta reunião. Fiquei com a sensação de que a deveria ter realizado já há muito tempo.

14 de outubro (9h – 12h)

→ Conclui entrevista às crianças.

→ Deixei carta para os pais que faltaram à reunião, para obter confirmação de permissão de fotografar e/ou filmar os respetivos educandos.

Data	15 outubro
Tema das Educadoras	O outono. A alimentação
Lesson	3
Summary:	Trabalho de consolidação. Song: "Rain" Food, colours, animals
Language:	Greetings Song – Vocabulary: Rain, go away, come again, play, dog, pig, turtle, cow, horse, colours Food: potato, tomato, apple, grapes, orange, banana
Estratégia	Speaking/ Listening/ Repeating/Painting/Watching/Singing
Espaço	Tapete – Placard – Mesa
Recursos	Computador, flashcards
Planificação de aula	
<p>1. Saudação inicial, sentados no tapete vêem o video da música "rain" (2x), Exploração das imagem do video</p> <p>2. What can you see? (professora aponta para os animais de cada vez que aparecem e as crianças dizem e repetem: – I can see a pig; I can see a cow...) What colour is the pig? (as crianças devem dizer: The pig is pink, The cow is black and white e assim sucessivamente....)de pé no tapete cantamos a canção</p> <p>3. Vamos para a mesa. A professora mostra um flashcard com um porco e outro com uma batata e diz: "The pig eats potatoes! HUM it's good!" – as crianças repetem e fazem os gestos e sons da professora: "The cow eats tomatoes! Hum it's good!" E segue-se a mesma estrutura em relação: horse/bananas; Turtle/apples.</p>	

4. São afixadas imagens na parede de alimentos com as cores e novamente os alunos dizem o nome dos alimentos e as cores.

5. Afixação da folha das “Bolinhas” – Explicação para os meninos novos

Descrição da aula

Iniciamos a aula, como habitualmente, no tapete, sentados com as pernas cruzadas, vimos e ouvimos o vídeo e apesar de ter de intervir várias vezes principalmente com a Beatriz(4) e a Mafalda(4) a aula seguiu a planificação estipulada.

NOTAS da Professora

As crianças em geral estavam mais agitadas do que habitualmente. As de 3 anos ainda apresentam dificuldades em se manterem quietas.

Os de 4 e de 5, todos viram e participaram muito bem em todas as atividades.

Beatriz e Mafalda são as mais difíceis de controlar. Reparei que o Tiago(5), com inglês desde os 4 anos, ainda revela alguma dificuldade de memorização mas demonstra mais concentração do que no ano passado e mais vontade em aprender.

Diana(5) tão depressa aprende como esquece, é sempre a primeira a pronunciar e dizer tudo direitinho mas, logo após, demora a recordar o que aprendeu.

De realçar o momento final da aula: Afixação do mapa das bolinhas, como é conhecido.

Foram os alunos mais velhos que explicaram aos mais novos a função deste mapa, onde é pretendido que os meninos, no final da aula, apontem a cor da bolinha que merece. A professora só pergunta à criança porque é que vai colocar a bolinha daquela cor.

Todos procedem ao registo com um ar muito sério e vão colocando bolas verdes azuis e algumas amarelas. Quando confrontados com o porquê da bola amarela dizem: “Não me portei muito bem!” ou “Não acabei o trabalho!”

Para ser a primeira aula deste tipo de registo correu muito bem, pois nos anos anteriores os alunos agora com 5 anos até choravam ao verem a bola amarela por saberem que não iam ter prémio.

A Beatriz, irrequieta e distraída pergunta: “Posso dizer agora as palavras?” Eu, respondi-lhe que teria nova oportunidade e o certo é que a aluna em questão ficou mais tranquila até a aula terminar. Verifiquei a mesma postura no Gabriel. No final da aula chamei a Beatriz e o Gabriel voltei a explicar a importância das bolinhas e a razão porque não tinham tido prémio.

Saíram satisfeitos.

Cheguei à conclusão que seria mais vantajoso definir uma só tarefa para objetivo final de avaliação associada ao comportamento para a avaliação final das “bolinhas”

Data	22 outubro
Tema das Educadoras	O outono
Lesson	4
Summary:	Autumn /Classroom language/ Forms/ Colours
Language:	Autumn: leaves, October/ Classroom language: be quiet!; Pay attention, please!; Look!;/ Listen!; Thank you! Forms: square, circle, triangle /Colours: Yellow, green, brown
Estratégia	Following rules/listening/answering/miming/game
Espaço	Tapete/mesa
Recursos	Flash cards/worksheet/ coloured pencils

Planificação de aula

1. Warm up activity – greeting (Hello! Good afternoon) Singing the song “Rain”
2. Classroom language: Look at me; Pay attention; Listen; please, be quiet (miming). A professora faz gestos à medida que apresenta as palavras e as crianças imitam.
3. Flash cards with actions: Listen/look.... – As crianças observam as imagens e utilizam o vocabulário novo. Associação da imagem ao gesto e à ação.
4. Trabalho de mesa – distribuição das fotocópias para pintar. Exploração da imagem. Uma flor gigante com figuras geométricas pintadas. A professora explora a imagem da seguinte forma: “Look! What’s this?” Apontando para cada uma das figuras geométricas. As crianças com mais anos de inglês, ainda se recordam e dizem fazendo com que os demais reproduzam. A professora quando alguém estiver desatento, o que é habitual, deverá utilizar o vocabulário anteriormente aprendido: Pay

attention, listen, be quiet...

5.Game. A professora pega em lápis de cor igual às cores da folha distribuída e pergunta: "What colour is this pencil?" As crianças identificam a cor.

De seguida pergunta: "Is the circle"(e para que as crianças digam: NO a professora diz uma cor diferente) Prevê-se que as crianças digam NO. E identifiquem a cor do círculo. Depois os alunos pintarão a imagem. Os alunos deverão dizer as cores e ouvir/repetir a figura geométrica

Descrição da aula

Os alunos estavam mais agitados do que nunca devido a uma inundação que tinha havido na escola por causa do temporal, facto que nos fez iniciar a aula 15 minutos mais tarde. Todos queriam contar o que se tinha passado pelo que tive de os ouvir e deixar acalmar. Sentados, já mais calmos no tapete comecei a cantar a canção da aula anterior(Rain) e todos me seguiram.

As crianças de 3 anos são as que ainda revelam dificuldades em seguir mas já articulam algumas palavras e sons.

A aula correu conforme o planificado até ao ponto 5 porque devido ao início tardio da aula só tive oportunidade de perguntar o nome das figuras geométricas que foram identificadas e ditas com ajuda da professora, pelos mais velhos. De seguida a professora perguntou o que viam na imagem e só uma criança (Gonçalo 5) identificou a imagem dizendo: Flower.

A professora distribuiu uma máscara com a configuração de uma abóbora para as crianças levarem para casa, decorarem com a ajuda dos pais e trazerem na próxima aula. Todos perguntaram porquê. E a professora disse que na próxima aula iria celebrar o Halloween. Os mais velhos começaram de imediato a contar o que se tinha feito no ano passado as crianças mais novas apenas ouviam sem grandes reações.

NOTAS da Professora

Aborreci-me com a Mariana e o Gonçalo porque estavam encostados um ao outro no tapete. O Gonçalo fazia tranças à Mariana. Separei-os e começaram a participar melhor, embora estivessem a fazer "beicinho".

O Gonçalo, apesar de ainda apresentar problemas de dicção está muito melhor, mais liberto e participativo e também mais seguro no que diz, embora continue um pouco trapalhão e distraído. A Inês, (2 anos), quando estava a pintar chamou-me e disse: "Teacher, eu também sei escrever o meu nome." Porque tinha visto as crianças que já tinham pintado a escrever o nome na ficha. Na verdade, a Inês fez um riscos e disse que era o nome e eu dei-lhe os parabéns, pelo que ficou muito contente. Posteriormente, para poder identificar o seu trabalho escrevi eu, o nome dela.

Fiquei surpreendida pela prestação do Rodrigo(4) que diz não gostar de pintar mas cada vez pinta melhor e com mais empenho na concretização das tarefas de mesa.

De salientar que os pequenos já perceberam que quando faço uma pergunta e os mais respondem, eles têm de repetir e também verifiquei que já vão entendendo algumas ordens que dou.

A Diana(5) chegou nos 15 minutos finais da aula. A Educadora tinha-me dito que ela tinha ido ao médico com a mãe na hora do almoço e que a mãe lhe tinha dito para avisar que não vinha à aula de Inglês. Para meu espanto a mãe contou-me que foi obrigada a trazê-la à aula no fim da consulta, por persistência da Diana que não queria faltar à aula. "Ela queria estar com a teacher"- dito pela mãe. Apesar de chegar tarde, a Diana conseguiu executar a tarefa final primeiro do que a maior parte dos meninos. Não procedemos à auto-avaliação.

Data	29 outubro
Tema das Educadoras	O outono. Halloween
Lesson	5
Summary:	Let's celebrate the Halloween./ Halloween song
Language:	Halloween – trick or treat Mask, sweets, black cats, witch, broom, ghosts, bat, be afraid
Estratégia	Watching/Listening/repeating/dancing/Playing a game
Espaço	Tapete/mesa
Recursos	Máscaras/computador/colunas de som

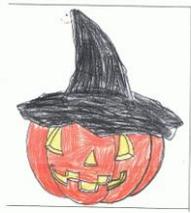
Planificação de aula
1. Saudação inicial 2. Watching/listening the video song “Halloween”. Exploração das imagens do video. 3. Exploração dos desenhos expostos na parede da sala (bruxinhas) 4. Introdução do vocabulário: Witch, broom, big black hat, black cat, 5. Black long dress, ugly, (the witch flies on a broom) Pumpkin mask 6. Verificação das mascaras que levaram para casa. The pumpkin mask is orange and green... Resumo da história de Jack’O’Lantern 7. Sweets – trick or treat – game
Descrição da aula
<p>Cheguei mais cedo. Ainda estavam em aula com a Educadora. Os alunos mal me viram entrar na sala foram dizendo que tinham trazido as máscara mas que estavam na sala de baixo.</p> <p>Estavam a fazer chapéus de bruxas e logo começou a aula de inglês porque fui dizendo que tinham desenhado muitas “Witches” com um grande chapéu preto “Big black hat”.A Educadora entrou na brincadeira e repetia o que eu dizia e os alunos sorrindo também repetiam. Entretanto fui ligando o computador, as colunas e liguei o vídeo do “Halloween”. O barulho, que era ensurdecedor, deixou imediatamente de existir e as crianças, todas que estavam na aula com a Educadora, pararam para ver e ouvir o vídeo. Foi interessante. A aula da Educadora, entretanto acabou. As crianças desceram para lanche, quando voltaram começamos pela saudação inicial, no tapete.</p> <p>Voltei a ligar o computador, voltamos a ver o vídeo, agora só os meninos do inglês. Cantámos só a letra do primeiro slide “H-A-L-L-O-W-E-E-N spells Halloween” dada a extensão e complexidade da canção e ao fator “falta de tempo”. Exploramos as imagens introduzindo vocabulário do vídeo: monsters, ghosts, bats</p> <p>De seguida passamos para a descrição das imagens das bruxinhas que tinham pintado e aprenderam a dizer: witch, broom, black cat/hat, ugly....</p> <p>Depois falei em pumpkin e de imediato os alunos me disseram: “Teacher eu tenho a minha mask lá em baixo” (Tiago 5) à minha pergunta: “ A tua quê?” a aluna respondeu. “Pumpkin mask” (Diana 5) Foram todos buscar as máscaras. Quando chegaram, decoramos o placard com Halloween ballons and garlands e na mesa tinha uma caixinha que todos olhavam com ar curioso.</p> <p>“Do you want to play a Halloween game?”- perguntei. Sim, responderam em unísono.</p> <p>“What?” – perguntei / “YES” – responderam. Foi então que expliquei a tradição do Trick or Treat.</p> <p>Acharam muita piada.</p> <p>Jogo:</p> <p>Para ganharem um “Sweet” tinham de dizer : Trick or Treat? A professora respondia treat e dava um rebuçado e diziam: “Happy Halloween”. A parte final da aula foi fotografada o que levou ainda a mais brincadeira e animação.</p>
NOTAS da Professora
Foi uma aula muito animada e divertida os mais pequenos tiveram um pouco de medo das imagens do vídeo mas portaram-se lindamente a parte final da aula foi a mais interessante porque até os mais pequenos conseguiram e quiseram participar no jogo ao verem que se ganhava um rebuçado. A auto-avaliação foi toda em bolinhas verdes.





Estas imagens foram tiradas com o meu computador, pelo que foi a primeira vez que o fiz e não consegui apanhar as crianças todas. Com treino isto vai.... Agora vou ver se estudo a forma de poder gravar em vídeo algumas aulas.

Alguns trabalhos realizados pelos alunos

 <p>Diana (5) Mariana(4)</p>	<p>Virginia (5)</p>   <p style="text-align: right;">Beatriz (4)</p>
<p>Rodrigo (4)</p> 	

Data	5 novembro
Tema das Educadoras	O outono.
Lesson	6
Summary:	The colours. Some school material. Colour song.
Language:	Pink,red,yellow,green,blue,orange Pen, pencil, ruler, rubber, sharpener
Estratégia	Watching/Listening/repeating/dancing/Playing a game
Espaço	Tapete/mesa
Recursos	Flashcards, CD, computador, colunas de som, materiais da sala de aula
Planificação de aula	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Warm up activity: greetings 2. Trabalho de mesa – jogo 3. Listening to the song – Colour song “Rainbow” 4. Singing 5. Game 	
Descrição da aula	
Cheguei à escola mais cedo, (o que se está a tornar habitual), as crianças estavam ainda a lanchar. Ficam todas contentes sempre que eu chego e mesmo as crianças que não têm inglês, quando me vêm	

gritam “Teacher!”

Fui para a sala e espalhei flashcards de cores e objetos escolares que estavam à mão.

Os alunos chegaram e fizemos a saudação inicial, sentados no tapete. De seguida olharam para a mesa e perguntaram: “Teacher. Tantos postais! Que vamos fazer?” – Pedi que se levantassem e se colocassem à volta da mesa. De seguida expliquei que íamos fazer um jogo e que iam começar os mais velhos e perguntei:

“Gonçalo where is the red?” Gonçalo olhou para os flashcards e diz : “Red, red” e apontou corretamente o flashcard, ao que respondi:

“Right. Very good.” E a atividade decorreu assim sucessivamente de cor em cor e de aluno em aluno, tendo o cuidado de repetir sempre o nome das cores depois dos alunos e tentando alternar entre as várias faixas etárias ali presentes.

De seguida foram introduzidos os objetos que estavam em cima da mesa. Peguei um a um pronunciei o respetivo nome que os alunos repetiram. Aproveitei, também, para que os alunos dissessem a cor dos mesmos, seguindo a estrutura:

“What’s this?” “ It’s a pen” “What colour is the pen?” “ It’s blue”.

Liguei o computador e ouviu-se a canção das cores. As crianças começaram a dançar. Dei um flashcard com as cores que apareciam na canção, a cada um e dei-lhes instruções para que levantassem as cores que tinham na mão, sempre que ouvissem essa cor na canção. E cantamos: Red and yellow and pink and green, Purple and orange and blue, I can sing a rainbow Sing a rainbow, Sing a rainbow, too.

A atividade resultou muito bem. As crianças mais pequenas tiveram mais dificuldades mas os mais crescidos ajudavam sempre que era necessário.

NOTAS da Professora

Foi uma aula divertida e produtiva. A autoavaliação foi normal havendo maioritariamente bolinhas azuis e algumas verdes.

Data	12 novembro
Tema das Educadoras	Outono
Lesson	7
Summary:	The colours – consolidation work./ Numbers. Number song
Language:	Colours: Pink,red,yellow,green,blue,orange (the colours of the song) Numbers 1 – 10
Estratégia	Watching/Listening/repeating/dancing/Playing a game
Espaço	Tapete/mesa
Recursos	Cubo de 137espect e cores.
Planificação de aula	
1. Saudações iniciais 2. Brincadeiras com o cubo colorido.	
Descrição da aula	
Depois das saudações iniciais peguei no cubo colorido dos números e o Tiago (3) perguntou de imediato: “Teacher que vais fazer com isso?” Respondi: “Vamos brincar com os números.” Todos olharam para mim e riram. Então, peguei no cubo e os alunos mais velhos começaram logo a dizer as cores à medida que eu rodava o cubo sem que perguntasse nada. Pedi que parassem. “Stop! Wait a moment!”. Calaram-se e ficaram a olhar para mim. Perguntei que mais tinha aquele cubo ao que todos responderam:” números”. O Gonçalo (um dos mais espevitados) diz: “Só tem até 6”. Os mais velhos aproveitam para dizer: “Já sabemos até dez.” “Ok! – Disse eu. – Let’s say the numbers. – Sugeri. Todos começaram a dizer os números. Reparei que só o Tiago Moura(5) e o Gonçalo (5) é que ainda se lembravam bem dos números até 10, contando ainda mais alguns até 20 (já tinham aprendido no ano passado). Começamos a cantar a canção dos números utilizando os dedos da mão: 1,2,3 (bis)...10,10,10, Ao som da musica do Frère Jacques. Os pequeninos tentavam acompanhar a contagem com a indicação dos dedos, dizendo os números mas foi muito complicado para eles, nomeadamente para o Tiago, a Maria, a Inês e a Beatriz, todos com 3 anos. A Beatriz passou a maior parte da aula ou deitada no chão ou a olhar e mexer nas coisas que estavam penduradas no placard, sendo impossível de controlar assim como a Mafalda (4) que continua	

muito distraída.

Depois da canção fizemos um concurso. Ganhava quem soubesse dizer mais números:

O Dado era atirado ao ar, caía ao chão e os alunos depois de colocarem o braço no ar diziam o número que estava no dado que ficava para cima. Toda a gente conseguiu, com ou sem ajuda dizer os números até 10 e levaram um brinde.

Só a Mafalda e a Beatriz tiveram mais dificuldade por muita falta de atenção e de concentração por serem muito irrequietas e pouco obedientes.

NOTAS da Professora

Foi uma aula divertida e produtiva mas muito cansativa devido ao comportamento irrequieto de alguns alunos. Mafalda Félix queria uma bolinha verde mas compreendeu que não se tinha comportado devidamente. Tive de conversar com ela no final da aula para tentar que fique mais atenta, de futuro. Disse-lhe que o comportamento dela não tinha sido o melhor e, decidi perguntar: “Vamos jogar ao faz de conta?” Com um sorriso nos lábios mas um olhar desconfiado respondeu-me que sim. Então, sugeri: “Faz de conta que és tu a professora e eu sou TU. Que bolinha achas que eu devia ter?” Fiquei surpreendida com a resposta imediata: “Eu sou pequena para ser professora e tu és muito grande para seres eu.” Rindo-me para a Mafalda voltei a insistir. “Ok! Estamos a brincar ao faz de conta.” Aí a Mafalda respondeu: “Tinhas uma amarela, mas eu quero uma azul.” Voltamos à conversa inicial sobre a importância das bolinhas mas a Mafalda queria mesmo uma bolinha azul. Fizemos um contrato, não haveria bolinha nenhuma e na próxima aula se a Mafalda estivesse atenta e bem comportada não haveria uma mas duas bolinhas azuis. Contrato feito!

Data	19 novembro
Tema das Educadoras	Outono
Lesson	8
Summary:	Revision work/The colours and the numbers.
Language:	Colours and numbers
Estratégia	Watching/Listening/repeating/dancing/Playing a game
Espaço	Tapete/mesa
Recursos	
Planificação de aula	
Nenhuma previamente.	
Descrição da aula	
<p>Como cheguei cedo estive em amena cavaqueira com a Educadora Nazaré que me contou que muitas das mães, actualmente, colocam os filhos nas babycoques em frente à TV e que está provado que as crianças aprendem mais mas ficam mais agitadas. Tal como eu, a Educadora é de opinião que os garotos demonstram, de ano para ano, cada vez mais problemas de concentração/atenção sendo menos autónomos e mais irrequietos.</p> <p>Apesar de não ter nada planificado em papel, tinha, para esta aula a ideia de rever a aprendizagem sobre cores e números.</p> <p>Os alunos, como habitualmente, chegaram e sentaram-se no tapete e logo após a saudação inicial perguntou o Martim: “Teacher, que vamos fazer hoje?”</p> <p>Perguntei um a um o que pretendiam e recebi várias respostas como: “Pintar, desenhar, jogar, brincar, cantar” e um “Não sei” do Tiago (3).</p> <p>Como estavam aos gritos coloquei o meu dedo indicador sobre os meus lábios ao que uma das crianças prontamente disse: “Sharup.” Sorri e corrigi: “Shut up” e eles repetiram.</p> <p>Coloquei a mão atrás da orelha, já tinha a atenção de todos, disseram “Listen.” De seguida apontei para os olhos e disseram: “Look.” Aí o Gonçalo perguntou: “O quê teacher?” Pois, não havia nada para que olhassem mas eu sentia-me satisfeita porque a maioria das crianças já entendiam e identificavam pequenas palavras/frases que tinham aprendido anteriormente, espontaneamente.</p> <p>Na sala existe um fantoche que é um cão. Peguei no fantoche e com as crianças todas a olharem para mim sem pestanejarem, fui à caixa do inglês, retirei os flashcards das cores e dos números. Os alunos olhavam-me.</p> <p>A Mafalda(4), a Mariana (4) e o Tiago (3) eram os únicos que ora estavam a olhar para o que eu fazia, ora se deitavam no chão de pernas para o ar a brincar. Foi quando perguntei: “Quem irá ter bolinhas</p>	

verdes hoje?” A Mariana Félix, olhou para mim sorriu e ficou quieta, atenta ao que se estava a passar. Coloquei-me atrás de uma mini estante, suposta prateleira de biblioteca, ajoelhei-me e com o fantoche enfiado na mão agarrei um flashcard e fazendo uma voz diferente perguntei:

“What colour is this?”

Risada em geral e muitos comentários em gargalhada “Teacher és tu que falas. O fantoche não fala” – diziam os mais crescidos.

“O fantoche fala inglês?” “És tu, não és, teacher?”- reparavam outros.

Eu, com grande vontade de rir, lá continuei com as questões sobre as cores e comecei a ouvir as respostas corretas para as “As questões que o fantoche fazia!!”

What colour is this? Is it yellow?

“No! It is green.”- respondiam as crianças.

O fantoche continuou a fazer perguntas e depois das cores foram os números. Mas o fantoche mostrava um numero e dizia outro, o que os alunos, entusiasticamente, corrigiam a rir. De vez em quando lá ouvia: “Teacher não é o seven é six.”

“This is number nine” – “No! It’s four.”

Quem disse que engana as crianças? “Teacher, não sabes os números?” – Dizia a Marta. E o cão foi perguntando: “What number is this?” e a brincadeira continuou. Depois fomos para a mesa e pintamos uma árvore e folhas de acordo com o tema: Autumn e fomos dizendo as cores contando as folhas.

NOTAS da Professora

Foi uma aula divertida de improvisado que correu muito bem . A auto-avaliação foi toda a verde com exceção das bolas azuis da Mafalda Félix, Mafalda Moreira, Salvador e da Mariana. O Tiago (3anos) teve bolinha amarela e os restantes bolinhas verdes.

Data	26 novembro
Tema das Educadoras	O outono. A Educadora na semana anterior tinha-me pedido para rever as cores e o vocabulário ligado ao São martinho
Lesson	9
Summary:	The colours. Colour song.
Language:	Chestnut/ party
Estratégia	
Espaço	
Recursos	
Planificação de aula	
Pelo facto de ter uma amalgama de testes para corrigir, composições e outros trabalhos escritos, visto no presente ano letivo ter 3 turmas de 6º ano de Português, com exame a nível nacional, o meu tempo tem sido muito escasso, facto que não me permitiu preparar a aula de hoje. Passei por casa e peguei num livro de Nursery Rhymes e meia dúzia de castanhas.	
Descrição da aula	
Começamos, como habitualmente a aula pela saudação inicial. De seguida fomos para a mesa. Eu tinha acrescentado mais uma mesa à mesa onde habitualmente trabalham as crianças de 4 anos, facto que, deram logo por ela. “Teacher que fizeste? Esta mesa não é assim!” Sentei-os à volta da mesa onde estavam: flashcards de cores, números, canetas lápis, e no meio o livro que tinha levado. Peguei no livro. A atenção de todos estava em ver o livro. Comecei: “Ok! Let’s take a look on this book!” As crianças olhavam-me sem pestanejar. “Look!” quando disse isto todas colocaram as mãos nos olhos. Sorri e continuei: “Look! There is a boy and a girl” fui interrompida de imediato, com muitos risos e olhares trocados entre todos. “Teacher, fala como nós! Não percebemos! Nada!” disse Salvador. “Be quiet!” disse eu, e todos repetiram. Sorri novamente. Tentei mudar de estratégia e então decidi fazer perguntas. “OK!” disse eu e todos disseram “OK!” A sala tinha eco. Sorri. Continuando com o livro virado para as crianças, todas à minha volta sentados nas cadeirinhas aponte para as imagens que estavam no livro e perguntei: “What colour is this?” “...and This?” e assim fui recolhendo e verificando quem já sabia as cores e os mais pequenos iam repetindo.	

Introduzi a palavra “Wheel” porque o Afonso (5 a) chamou a atenção para um poço que estava na história e eu aproveitei para dizer a palavra em inglês. Depois, eu disse: “Look at the boy. He is sitting.” Mariana (4) diz : “Teacher o que estás a dizer?” Traduzi e ficaram todos a olhar para mim e todos disseram *sitting*.

Martim (5 a) pergunta: Teacher essas letras são inglesas? O que dizem?” Foi então que coloquei o CD e ouvimos a canção de Jack and Jill. Trauteamos a canção mas as crianças de 3 anos estavam muito distraídas, folheavam o livro, empurravam-se, e falavam, pegavam nos flashcards, principalmente o Tiago (3 anos) que já está mais desinibido, a Maria e o Gabriel.

Desliguei o som e abri o livro noutra página, onde havia um rato e um relógio. Ouvi de imediato a palavra “mouse”. Efetivamente na imagem estava um rato que descia um relógio de pé alto.

“Vamos aprender uma canção nova?” – Perguntei. Risos e um sim de imediato.

Voltamos ao tapete e de pé, todos muito atentos a olharem para mim, foram ouvindo e repetindo frase a frase: Hichory, dickory dock / he mouse ran up the clock./ The clock struck one,/ The mouse ran down, Hickory, dickory, dock.

Todos cantavam e imitavam os gestos que eu fazia e brincávamos. O Tiago, a Maria e o Gabriel estavam atentos e tentaram acompanhar os outros. De seguida comecei por interrogar acerca das cores que viam e então foi interessante que, sem que eu o pedisse, ao dizerem as cores das imagens do livro outras crianças pegavam nos flashcards colocados em cima da mesa e mostravam a mesma cor repetindo-a. No final dei uma castanha a cada aluno ensinando a palavra “Chestnut” E falamos um pouco sobre a festa das castanhas.

NOTAS da Professora

Foi uma aula que, apesar de não ter sido, previamente planificada, correu muito bem. Continuo a ter maiores dificuldades em controlar a atenção dos mais pequenos. A Inês (2 a) esteve muito atenta às imagens e já tenta reproduzir as palavras que os colegas dizem, embora maioritariamente imita só os gestos. Não houve bolinhas. Decidi dar um prémio a todos e todos levaram um balão que tiveram de identificar a respectiva cor. Claro que os mais pequenos foram ajudados.

Data	3 dezembro
Tema das Educadoras	Os alunos estão a iniciar o tema NATAL, no entanto de acordo com a Educadora optamos por consolidar o nome de animais e cores. O Inverno.
Lesson	10
Summary:	The colours. Colour song. Animals
Language:	Colours. Wild animals: lion, elephant, snake, tiger, crocodile, zebra, monkey. Farm animals: pig, cow, horse, dog, cat, frog, bird, chicken, cock
Estratégia	Watching/Listening/repeating/dancing/Playing a game
Espaço	Mesas
Recursos	Acetatos e retroprojektor/ flashcards
Planificação de aula	
1. Sentar as crianças nas mesas 2. Ligar projetor após colocação do acetato 3. Farm animals – Descrever os animais que vão aparecendo (cor) 4. Wild animals – Descrever os animais que vão aparecendo (cor) 5. Identificar as imagens dos animais de acordo com o nome dos animais que ouvem a professora dizer.	
Descrição da aula	
Mal entraram na sala vendo o projetor na mesa surgiram uma enorme quantidade de perguntas: “Teacher o que é aquela máquina? O que vamos fazer? Para que serve aquilo? Vais tirar fotografias?” Nunca tinham visto um projetor. Foi difícil manter a ordem, andavam à volta do projetor a querer mexer. Depois de os acalmar, começamos, como habitualmente a aula pela saudação inicial. De seguida fomos para a mesa. Trabalhamos estruturas como: “Where is the pig/cow?” E os alunos apontavam para a parede onde estavam projetadas as imagens. “What colour is the pig/cow?/ It’s pink/ black and white...” Verifiquei que, as crianças nunca tinham usado nem visto um projetor. Todos apontavam para a parede. Depois de ter explicado o que era aquela máquina e de como funcionava, vendo a vontade que as	

crianças tinham em tocar nas imagens e no retroprojektor, permiti que viessem um a um apontar o animal de que falávamos o que se tornou numa maior agitação por verem projetado o próprio dedo na parede. Decidi aumentar e diminuir as imagens foi ainda mais divertido permitindo introduzir a ideia de Big/Small “Teacher o pig está gande!” ao que eu repeti: “Yes, it’s big”
 “Que disseste teacher?”
 Eu expliquei que big significava GRANDE e de seguida expliquei que Small era pequeno e surgiu a brincadeira BIG e SMALL eu aumentava e diminuía as imagens que resultou muito bem.
 Repetimos as estruturas:
 Where is the cat? / Is the cat big or small? / What colour is the cat? / What animal is this? (aqui era eu que apontava com a esferográfica.)
 De seguida deixei que o Tiago (5) desligasse o projetor. Pedi que olhassem para os flashcards que estavam em cima da mesa e fiz as mesmas questões e os alunos pegavam no flashcard do animal que eu dizia e diziam as respetivas cores.

NOTAS da Professora

A Inês(3) está a ficar mais interessada e participativa. A Mafalda (4) continua a requerer uma maior atenção devido ao seu comportamento. Só ao pé de mim consegue estar sossegada. O Tiago(3) também foi mas participativo nesta atividade, embora ainda não participe muito, consegue apontar o nome dos animais identificando a imagem associando-a ao que ouve. Principalmente – cat, dog, pig
 No final da aula a Educadora da Mafalda(4) contou-me que a garota estava inscrita em dança e tinha saído porque não respeitava as ordens do professor sendo muito desobediente.
 Nas minhas aulas também tem sido difícil controlá-la mas mantenho-a sempre ao pé de mim e quando lhe dou mais atenção ela colabora melhor. A turminha é simpática mas confesso que por vezes é difícil controlar todos devido às 3 faixas etárias que requerem muito apoio individualizado. Entro sempre na sala cheia de frio e saio sempre a transpirar!
 Hoje não ouve avaliação.

	10 dezembro
Tema das Educadoras	NATAL
Lesson	11
Summary:	Celebrating Christmas.
Language:	Christmas carols / Santa Claus / Raindeer/ Snowman / Lights Song: “Twinkle twinkle little star”
Estratégia	Watching/Listening/repeating/dancing/singing
Espaço	Tapete/mesa
Recursos	Imagens alusivas ao natal/Computador/Cd com a canção
Planificação de aula	
Decoração do placard de inglês 2. Ouvir e reproduzir o vocabulário respetivo ao natal. 3. Audição da canção 4. Cantar.	
Descrição da aula	
Mal entraram coloquei as crianças à volta da mesa para verem as imagens alusivas ao natal e introduzi o respetivo vocabulário que repetiam. Depois um a um iam dizendo o vocabulário de cada imagem e com a minha ajuda decoramos o placard do espaço de Inglês. De seguida fomos para o tapete onde após estarem todos devidamente sentados ouvimos a canção de natal, já conhecida dos mais velhos que ajudavam os mais novos a dizer a canção. Estiveram todos empenhados e motivados. Cantamos: Twinkle twinkle little star/ How I wonder what you are / Up above the world so high / Like a diamond in the sky/ Twinkle twinkle little star /How I wonder what you are Ouvimos e ensaiamos a canção: Rain rain Go away, come again another day / Ben my dog wants to play Rain rain go away.	
NOTAS da Professora	
As atividades planificadas correram muito bem. A Mafalda estava mais calma e participou muito bem assim como o Tiago(3) a Maria (3) e a Inês (3) Embora não conseguissem reproduzir todas as palavras das canções iam acenando com a cabeça ao som da música e dizendo algumas palavras. Correu tão bem a aula que decidimos que todos mereciam bolinhas verdes e um prémio: Autocolantes à escolha.	

Data	17 dezembro
Tema das Educadoras	Natal
Lesson	12
Summary:	Celebrating Christmas.
Language:	Song: "twinkle twinkle little star" "Rain rain"
Estratégia	Listening/repeating/singing
Espaço	Tapete
Recursos	Computador/Cd com a canção
Planificação de aula	
Ensaiar as canções de Natal	
Descrição da aula	
Ouvimos e cantamos as canções da aula anterior. Ensaio para a festa de Natal	
NOTAS da Professora	
A Mafalda estava mais irrequieta e o Tiago(3) também. Brincavam e deitavam-se no chão mesmo quando todos estavam de pé em forma de coro ensaiando a postura para a festa de Natal. Já todos os alunos acompanham satisfatoriamente as canções. De realçar as prestações do Tiago Cunha(4) e da Helena(4) que é a 1ª vez que têm inglês e conseguem cantar as 2 canções na perfeição. Não houve avaliação. No final da aula entreguei um postal de Natal a todos e todos foram felizes para férias.	




Christmas Diplome

This certifies
that, _____
already knows: _____ the numbers 1-10
_____ some names of animals
_____ the colours
_____ asking and answering in English
Singing the songs:
_____ "Rainbow" "Little Star"

This little student has got an " _____ " for the
participation in the English Class.
December 2013
The teacher, *Beatriz Alves Sá*



20/12 – 21h – FESTA DE NATAL

Tiago(4), Helena(4) e Marta(5) cantaram sozinhos ao micro seguidos pelo restante grupo.

Foram um sucesso. Portaram-se muito bem. Cantaram sem acompanhamento musical. Foi muito agradável ver a satisfação dos pais ao verem os respectivos educandos a cantarem com tanta responsabilidade as canções em inglês.

2nd Term

Data	7 janeiro
Tema das Educadoras	O Inverno
Lesson	13
Summary:	Human body Face: eyes, nose, mouth
Language:	Eyes, nose, mouth
Estratégia	Watching/Listening/repeating Trabalho de mesa, colagem
Espaço	Mesas
Recursos	Autocolantes, balões, flashcards com imagens de caras de crianças
Planificação de aula	
1. Flashcards com caras de crianças espalhadas nas mesas colocar autocolantes em cima das mesas com vários olhos, narizes e bocas e encher balões de várias cores antes dos alunos entrarem. 2. A professora com uma foto na mão aponta e diz: She is a girl/ boy. De seguida identifica apontando: eyes, nose, mouth. 3. Depois de verificar que os alunos já sabem o que significa eyes, nose e mouth. Atribuir um balão a cada aluno que tem de saber a cor do balão que a professora tem na mão e só o ganha se souber dizer a cor com ou sem ajuda. 4. Atividade: “The face of my ballon” Explicar aos alunos que vão fazer a cara do seu balão mas que têm de ouvir as instruções da professora e só colam o que a professora diz.	
Descrição da aula	
Foram seguidos, rigorosamente, todos os passos da planificação e foi um sucesso. Verifiquei que a maioria já compreende as instruções que dou e identificam o que digo, aplicando o que ouvem ao que fazem. Os mais velhos ajudavam os mais novos onde se verifica um trabalho cooperativo e colaborativo e já conseguem colar sozinhos, principalmente os de 4 anos e os mais velhos. Reforcei o empenho e a realização das tarefas com: Very good!/ Very nice! Well done! Que eles tanto apreciam com um sorriso de boca a boca.	
NOTAS da Professora	
Foi uma aula interessante muito ativa, divertida e produtiva no final da aula quase todas as crianças sabiam identificar e dizer eyes, nose, mouth. O mais giro foi virem perto do computador apontar essas partes da cara no respetivo balão e pronunciá-las pensando que estavam a ser gravados mas, lamentavelmente só foram fotografados. Até a Mafalda estava entretida a fazer a sua cara do balão e não perturbou muito. No final da aula todos levaram os balões que tinham feito, para casa.	





Apesar de estarem conscientes de que tinham de saber bem o que diziam para o computador, demonstrando um pouco de nervosismo, estavam com um ar feliz.

Data	14 janeiro
Tema das Educadoras	Nada solicitado pelas educadoras que estão a pintar desenhos com crianças sobre o tema: inverno.
Lesson	14
Summary:	The human body
Language:	Eyes, nose, mouth e vocabulário da canção "Head and shoulders"
Estratégia	Watching/Listening/repeating/singing
Espaço	Mesas
Recursos	Ficha para pintar, autocolantes, lápis de cor, Computador, Cd
Planificação de aula	
1. Ouvir uma canção / 2. Distribuir as folhas para pintar / 3. Dar indicações do que devem colar e/ou pintar/ 4. Manter a canção a tocar enquanto os alunos trabalham / 5. Afixação dos trabalhos na parede da sala/ 6. No tapete ouvir e reproduzir a canção com gestos.	
Descrição da aula	
Quando cheguei, fui direta ao placard onde coloquei uma imagem de uma criança chinesa, uma africana e outra com características nórdicas.	
Quando as crianças chegaram de lanchar ficaram sentadas no tapete a ouvir a canção, tal como previsto na planificação. Lembramos o que tínhamos feito na aula anterior. Gonçalo fez um reparo: "Teacher nós já aprendemos esta canção. Eu já sei." Ao que respondi: "I know. Listen!" "Muito bem então ouve melhor!" – traduzi.	
O Martim olhando para as mesas, onde estavam as folhas já distribuídas, pergunta:"Teacher! hoje vamos pintar?" "Vamos fazer fichas?"	
Ao sentarem nas mesas, Martim pergunta chamando a atenção de todos para o placard: "Quem são aqueles teacher?"	
Expliquei que eram meninos e meninas de outros Países e a Mafalda(5) identificou de imediato a menina Chinesa. "Tem os olhos à Chinês" – disse.	
"Aquela é muito escura"- disse o Salvador(5) " É uma menina Africana é de África, tem a pele mais escura que a nossa." – respondi. Gonçalo lembrou a primeira aula em que estivemos no mapa a ver outros países e perguntou: "Teacher aquela é inglesa, não é?" – perguntou referindo-se à criança com características nórdicas.	
Aproveitei para falar, novamente na existência de outros Países onde a língua é diferente da nossa. Alguns dos alunos referiram a língua Francesa, Espanhola e a Alemã por terem, disseram, familiares a trabalhar nesses países.	
Fomos para as mesas e mais uma vez seguindo as minhas indicações colaram e/ou pintaram o desenho.	
Andei de mesa em mesa a apoiar-los e tínhamos em som de fundo a canção.	

Quando andei de mesa em mesa, fui perguntando a cada um que já tinha concluído o trabalho fazendo algumas questões:

“Where is the mouth?” “And the eyes?”...E eles lá iam apontando. Depois pedi também para me dizerem como era o seu boneco:

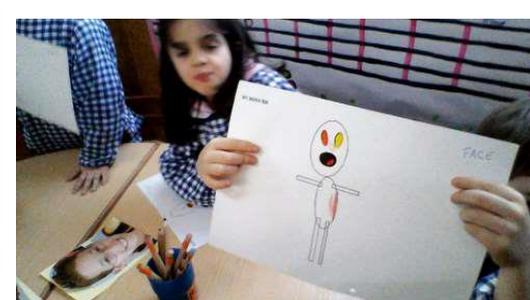
“Is it a boy or a girl?” “What colour are the eyes?” “Where is the nose?” “What colour is it?” Uns melhor que os outros lá iam respondendo às minhas questões compreendendo-as, apontando ou pronunciando o vocabulário que tinham aprendido. De seguida afixamos os trabalhos. Fomos para o tapete onde cantamos a canção acompanhada de gestos:

Head, shoulders, / knees and toes (bis) / and eyes and ears and mouth and nose, / Head, shoulders, knees and toes (bis)

Verificou-se que todos acompanhavam muito bem os gestos de acordo com o que ouviam identificando as partes do corpo mas, os mais pequenos só apontavam nose eyes e mouth tendo dificuldades em acompanhar o resto da canção. De realçar que a maior parte dos alunos de 4 e 5 anos já conheciam a canção dos anos anteriores, mas ainda não a sabiam na perfeição e apresentavam algumas dificuldades em acompanhar os gestos com o vocabulário.

NOTAS da Professora

Foi interessante as observações das crianças quando viram que no placard estava uma criança chinesa uma africana e outra com características nórdicas. Foi, também, interessante verificar que ainda se lembravam da aula em que estivemos a ver o mapa onde falamos um pouco sobre outros países e respetivas línguas.



Cada vez trabalham melhor em mesa. Apesar de ainda virem frequentemente ao pé de mim para mostrar um pequeno risco e perguntarem se está bem. Já se levantam menos.



Data	21 de janeiro
Tema das Educadoras	As Educadoras continuam a trabalhar o Inverno com colorações alusivas ao mesmo.
Lesson	15
Summary:	Human body
Language:	Reforço do vocabulário aprendido na aula anterior.
Estratégia	Listening/repeating/singing
Espaço	Tapete
Recursos	Computador para ouvir a canção.
Planificação de aula	
1. Saudação inicial. 2. Ouvir a canção “Head and Shoulders” 3. Cantar em conjunto. 4. Cantar a pares/ individualmente 5. Pedir aos alunos para identificarem as partes do corpo que aprenderam.	
Descrição da aula	
A aula seguiu a planificação previamente estipulada. Utilizei as seguintes estruturas: “Where is your nose/ head/ mouth....?” – dirigindo-me à criança em questão que me indicava apontando com o seu dedo. Verifiquei que algumas, antes de responder, trauteavam a canção.	
NOTAS da Professora	
Verifiquei que já quase todas as crianças sabem identificar as partes do corpo. Tiago, Maria, Renata e Inês (os mais novos) já vão pronunciando algumas palavras, com o grupo.	

Data	28 de janeiro
Tema das Educadoras	Os trabalhos expostos na sala de aula, efectuados nas aulas com a Educadora eram bonecos de neve e crianças com roupas de inverno.
Lesson	16
Summary:	Trabalho de Consolidação.
Language:	Toda a linguagem incluída nas canções, consolidando todos os conteúdos aprendidos.
Estratégia	Watching/Listening/repeating
Espaço	Tapete
Recursos	Computador/ colunas e PC/flashcards
Planificação de aula	
Saudação inicial Revisão da canção da aula anterior. Utilizar flashcards com os conteúdos das canções trabalhadas nas aulas anteriores (Human body; Colours)	
Descrição da aula	
Quando entraram eu já estava a tocar a música da aula anterior e sem que eu pedisse, foram-se sentando no tapete e começaram a acompanhar a música. Quando já todos tinham chegado e depois de termos ouvido e cantado a canção do corpo humano, por 3 vezes, desliguei a música, o que fez	

surgir várias questões e comentários:

“Teacher, não vamos cantar mais?” “Não respondi”. Surgem novas sugestões: “Eu queria cantar o rainbow outra vez, eu gosto muito dessa canção.”; “Eu gosto das cores...; A minha favourite é pink”; “A minha é blue...” “Eu quero cantar Head shoulders... porque também fazemos gestos, ainda não cantamos...”

Acalmei-os dizendo que íamos cantar todas. De seguida expliquei que íamos ver quem já sabia muito bem o que tínhamos aprendido das canções.

“Vamos ter prémios?” – pergunta o Gonçalo e sem me dar oportunidade de responder diz: “Agora não há folha das bolinhas? Não vamos ter mais prémios?” Respondi que já estavam mais crescidos e já não precisávamos da folha das bolinhas porque já se portavam todos muito bem. Olharam todos para mim com um ar muito importante e sorridentes.

“Agora, vamos combinar o que vamos aprender e se souberem bem, têm um prémio.” “Como?” – perguntou o Tiago Cunha (4) que queria muito ganhar uma mota autocolante.

Então expliquei que hoje tinham de saber responder a 4 perguntas e tinham de me dizer 4 palavras que soubessem muito bem. O Tiago Moura aprontou-se a dizer: “Eu sei as cores todas, já são muitas palavras.” Eu, ri-me e disse que não seria assim. Tinham de estar muito atentos e pedi-lhes para se calarem o que, para meu espanto aconteceu de imediato.

Na minha mão estavam os flashcards das cores e do tempo mas, no meio surgiu uma estrela e um círculo colorido o que fez surgir o seguinte discurso entre Martim (6 anos, agora) e a Marta (5 anos, agora):

Martim: “Teacher, enganaste-te, esse flashcard é um circle.”

Marta: “Mas o circle é red, também tem cor, está pintado, não vez?”

Martim: “Mas a teacher disse que íamos dizer as cores. Aquele flashcard não faz parte das cores é das formas.”

Marta: “Aquele é uma star.”

Tiago: “Pois é! E é blue.”

E a discussão continuaria se eu não colocasse um travão. Aproveitei para de imediato dar uma revisão às formas (Square, circle, star)

De seguida passamos à identificação das imagens dos flashcards, a que todos responderam positivamente. Verifiquei que ainda existem algumas dificuldades em diferenciar o blue do green, nos mais pequenos, mas reparei que têm a mesma dificuldade em distinguir o verde do azul.

Cantamos a canção das cores e de seguida passamos à canção do corpo humano e foi uma alegria. Todos se colocaram de pé e cantaram fazendo os gestos o que os diverte, pelo facto dos mais pequenos ainda terem dificuldades de articulação e serem muito lentos e ainda por se enganarem. Só os mais pequenos é que apresentam mais dificuldade nesta canção no entanto a Helena (4anos) já a canta muito bem e articula bem os gestos com a letra.

Tal como prometido passamos à avaliação e em forma de concurso eu colocava uma questão e quem soubesse levantava o braço no ar e respondia. De seguida com a ajuda dos flashcards observei quem sabia mais vocabulário. Foi muito interessante ver a vontade que todos tinham em saber para ganharem um Prémio.

Para os mais pequenos era exigido que só soubessem metade do que era exigido aos mais velhos e foi interessante ver que a Helena (4), apesar de ser a primeira vez que frequenta as aulas de inglês, conseguiu saber mais palavras do que o Rodrigo e o Salvador que já frequentam estas aulas desde o ano passado.

A aula terminou com a entrega de um prémio a cada um, mas diferenciados.

Os melhores, que souberam mais do que o que era exigido, levaram uma bola ou um totó (no caso das meninas). Os que souberam o que era exigido levaram um autocolante à escolha. Os restantes levaram um balão.

NOTAS da Professora

Foi uma aula bastante produtiva. O novo sistema avaliativo, penso que terá melhor resultado, pois motiva os alunos a quererem saber mais e a estarem mais atentos.

Data	4 de fevereiro			
Tema das Educadoras	Nada solicitado; o tema das aulas continua a ser o Inverno.			
Lesson	17			
Summary:	Trabalho de verificação			
Language:	Toda a aprendida até ao momento			
Estratégia	Drawing /painting/singing			
Espaço	Mesas			
Recursos	Computador/ colunas /Youtube			
Planificação de aula				
Trabalhos para os alunos de 4 e 5 anos: 1. Sentar os alunos na mesa. 2. Distribuir uma folha em branco e pedir que façam desenhos sobre as músicas de que mais gostam.3. No final os alunos têm de cantar as músicas que escolheram. Em pequeno grupo verificar o que os mais pequeninos já sabem.				
Descrição da aula				
Enquanto as crianças de 4 e 5 anos estavam a realizar a sua atividade, reuni em pequeno grupo com os mais pequeninos e aproveitei para, com a ajuda dos flashcards, verificar o que os mais pequeninos já sabiam. Tudo decorreu dentro da normalidade.				
NOTAS da Professora				
Alunos de 3 anos	Números	Cores	Canções	Human body
Renata	Até 6 com dificuldades	Pink, orange	rainbow com dificuldades	Diz e identifica: Eyes, mouth
Maria	Até 10 desordenados e com dificuldades	Yellow, pink	A das cores com dificuldades	Diz e identifica: Head and shoulders. Quando ouve identifica todas as palavras.
Inês	Bem até 5 e com dificuldades até 10	Red, yellow, blue, pink, orange	Rain, rainbow,	Sabe a canção toda e identifica todas as palavras, só ainda não consegue dizer ears e mouth.
Tiago	Muito bem até 6	Pink, Orange, blue	Rainbow com dificuldades	Só consegue repetir e faz os gestos direitinho ao ouvir, identificando o que ouve.
Em trabalho com os mais pequenos conclui que: A parte mais interessante foi verificar que a maioria dos alunos escolheram a canção das cores e do corpo humano que, tal como tinha sido definido, foram cantadas pelos grupos que as tinham escolhido. No final todos quiseram levar o desenho para casa.				



Data	11 de fevereiro
Tema das Educadoras	O Inverno continua a temática da aula das Educadoras.
Lesson	18
Summary:	The computer
Language:	Toda a adquirida até este momento
Estratégia	Watching/Listening/repeating
Espaço	Tapete
Recursos	Computador/ colunas /Youtube
Planificação de aula	
Uma aula à frente do computador	
Descrição da aula	
Colocar o computador no topo da prateleira de um armário e ligar o Youtube. Os alunos, sentados no tapete, vêem e ouvem as canções aprendidas até ao momento, animados.	
NOTAS da Professorar	
<p>Foi, sem dúvida a aula mais interessante.</p> <p>Estavam delirados a verem as canções. Decidi não pedir nada deixando-os ver e ouvir, só mudava as canções e voltava a repetir as que pediam.</p> <p>As reações foram várias. As crianças em geral estavam com os olhos colados ao computador e cantavam as canções todas que ouviam. No final da segunda canção, o Tiago (6 anos) Pergunta: "Teacher, vamos ouvir as canções todas? O teu computador tem as canções todas que sabemos? Estamos a cantar bem não estamos?"</p> <p>Mas a observação mais curiosa foi a do Salvador (6 anos): "Teacher estes bonecos também sabem as nossas canções? Foste tu que pusestes aqui no computador?"</p> <p>A Mafalda, sempre irrequieta, portou-se lindamente e apesar de ainda ter muitas dificuldades em falar inglês por falta de atenção e problemas de dicção ia cantarolando, acompanhando as imagens do vídeo. Decidi que devo repetir aulas destas. Nem se lembraram dos prémios.</p>	



Mafalda

Data	18 de fevereiro
Tema das Educadoras	O Inverno
Lesson	19
Summary:	Emotions. Musical instruments.
Language:	emotions – sad, happy, angry/ musical instruments – drums, trumpet, piano Song: "If you're Happy" e "Music man".
Estratégia	Watching/Listening/repeating/dancing/ singing
Espaço	Tapete
Recursos	Computador/ colunas e PC/flashcards
Planificação de aula	

<p>Saudação inicial</p> <p>Ouvir a canção: If you're happy (emotions – sad, happy, angry) – trabalhar os conteúdos da canção.</p> <p>Ouvir a canção: The music man (musical instruments – drums, trumpet, piano) – trabalhar os conteúdos da canção.</p>
<p>Descrição da aula</p> <p>Após a saudação inicial, liguei a música e os mais velhos já a conheciam do ano anterior pelo que começaram a cantarolar, uns sabiam umas partes, outros outras e à terceira vez já todos se lembravam da canção. Os mais novos é que ainda estavam a tentar apanhar algumas palavras.</p> <p>Desliguei o som e jogamos à mimica. O Tiago (5) quis ser o 1º. Colocou-se à frente do grupo e fez uma cara com um grande sorriso. O Salvador gritou “Happy” e todos repetiram, depois foi a vez da Diana que fez uma cara muito feia e a Marta disse: “Angry”, fazendo também ela uma cara feia. E assim sucessivamente. E depois foi a vez dos pequenos, mas o grupo dizia e os mais pequenos mimavam. Depois, ao contrário. De seguida ouvimos a canção “The music man”. E verifiquei que só sabiam fazer os gestos e os sons dos instrumentos. Parei a música. Peguei nas imagens dos instrumentos musicais da canção: Drums, trumpet, piano e só depois de ter verificado que já todos os reconheciam e diziam correctamente é que cantámos a canção. Ainda tivemos tempo para fazer o jogo “look at me! How am I?” Um aluno de cada vez (os mais velhos) dizia: “Look at me. How am I?” ao que os outros respondiam, lendo a expressão: “Sad...angry...happy”</p>
<p>NOTAS da Professora</p> <p>As crianças de 3 anos, são as que ainda demonstram mais dificuldades na assimilação dos conteúdos e apresentam uma participação mais limitada, no entanto o Tiago quando viu o tambor começou sozinho a dizer: “Pumptipum” e todos riram. Outra canção que eles adoram cantar é “If you're happy” pelo barulho que fazem ao baterem as palmas e com os pés no chão. A aula correu muito bem mas não houve tempo para verificar quem já sabe bem cada uma das canções. Decidi dedicar as próximas aulas à audição de duas canções e trabalhar as respetivas estruturas vocabulares e gramaticais e se possível gravar. As canções que precisam de ser mais trabalhadas são:</p> <p>“If you're happy” (emotions – sad, happy, angry) e “The music man” (musical instruments – drums, trumpet, piano) Os mais pequenos ainda não repetem bem toda a informação. Preciso consolidar.</p>

Data	25 de fevereiro
Tema das Educadoras	O Inverno e o Carnaval
Lesson	20
Summary:	Ouvir e cantar as canções: “If you're happy” (emotions – sad, happy, angry) e “The music man” (musical instruments – drums, trumpet, piano)
Language:	Toda a linguagem incluída nas canções, consolidando todos os conteúdo aprendidos.
Estratégia	Listening/repeating/dancing/ Recording
Espaço	Tapete
Recursos	Computador/ colunas e PC
Planificação de aula	
1. Saudação inicial/ 2. Ouvir uma música de cada vez e cantar pela ordem seguinte: If you're happy (emotions – sad, happy, angry) The music man (musical instruments – drums, trumpet, piano)	
Descrição da aula	
<p>No tapete, ouviu-se a canção “If you're happy”</p> <p>No final de ouvir a canção, selecionei os flashcards das emoções e sem que eu dissesse nada, os alunos viam os emotions e diziam “ Happy, Sad, angry. De seguida jogamos às expressões seguindo a seguinte estrutura:</p> <p>Look at me. How am I? Ao que os alunos respondiam mediante as expressões que eu fazia: Sad , angry, happy. No final cantamos todos e verifiquei que os mais pequenos já distinguem, identificam e pronunciam melhor o vocabulário novo.</p> <p>Seguimos a mesma ordem para a canção do Music man. Ouvimos a canção. Mostrei que questionei sobre os flashcards com os instrumentos musicais.</p> <p>What's this? – It's a piano –respondeu-me a Marta para meu espanto, uma vez que habitualmente</p>	

respondem Piano..... Continuei as perguntas e as respostas foram surgindo drum.... No final cantamos a canção.

No final recordamos todas as estruturas conforme planejado. Os mais novos já começam a imitar mais os mais velhos repetindo sem medos o que ouvem.

NOTAS da Professora

Hoje em conversa com as Educadoras soube que andavam preocupadas com o Gonçalo por apresentar uma tez muito branca e uma necessidade constante em beber água e ainda sonolência e falta de concentração. As Educadoras falaram com a respetiva mãe que diz ter ido ao médico mas que o mesmo não quis fazer análises à criança. Pediram para ficar atenta ao Gonçalo. Na verdade foram várias as vezes que me pediu para ir beber água mas como a aula foi bastante ativa não evidenciou qualquer indício de sonolência, pelo contrário, esteve bastante ativo.

A parte mais interessante foi a gravação. Estavam todos mais atentos à visualização da respetiva imagem no computador do que com a preocupação de estarem a cantar bem ou mal.

Data	11 de março
Tema das Educadoras	A Primavera será o tema a trabalhar pelas educadoras
Lesson	21
Summary:	Spring
Language:	Bird, tree, flowers, Spring, sun
Estratégia	Decoração do placard sobre o tema Primavera/listening/repeating
Espaço	Mesas/ Junto ao placard
Recursos	Materiais realizados por mim para decoração do placard, escrita das palavras novas no quadro preto.

Planificação de aula

1. Sentar os alunos nas mesas perto do placard; 2. Colocar as várias imagens sobre a Primavera no Placard, dizendo o vocabulário em inglês; 3. Escrever o vocabulário no quadro em letra de imprensa. 4. Desenhar e pintar um desenho alusivo à primavera.

Descrição da aula

À medida que a professora ia colocando as imagens no placard os alunos iam dizendo o que viam e eu ia traduzindo. Recorri a perguntas e respostas seguindo a seguinte estrutura: "What's this?" (mostrando uma árvore)

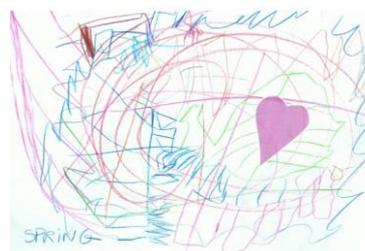
Os alunos diziam "árvore" e eu traduzia "It's a tree." Os alunos repetiam "tree" e assim sucessivamente com todo o vocabulário. De seguida escrevi o vocabulário no quadro, dizendo-o e os alunos iam apontando para o placard identificando a imagem e associando-a ao que eu dizia e escrevia. Depois fizeram um desenho e pintaram-no. Os mais velhos copiaram algumas palavras para a folha de desenho.

NOTAS da Professorar

Os mais velhos copiaram razoavelmente o novo vocabulário para o seu desenho mas os alunos de 4 anos demonstraram mais dificuldades, ainda não conseguem escrever bem o S e o N, escrevendo-os ao contrário. Os mais pequeninos fizeram desenhos com a minha ajuda aproveitando para reforçar o vocabulário. Por exemplo o aluno com a minha ajuda desenhava uma árvore e ao mesmo tempo dizia comigo "tree".

A Mafalda Felix fez um desenho só de riscos e quando lhe perguntei o que estava no seu desenho riu e não soube descrever. A aluna ainda tem dificuldades em escrever o seu nome.

Já chamei várias vezes a atenção da educadora para as dificuldades da aluna e o seu fraco desempenho ao que a Educadora diz não poder fazer nada uma vez que do seu agregado familiar a menina parece ser a mais normal e já estar a ser acompanhada pela assistente social.



Data	18 de março
Tema das Educadoras	A Primavera continua a ser o tema abordado nas aulas, com preparativos para a festa da Primavera. As Educadoras estão a preparar o dia do Pai.
Lesson	22
Summary:	Spring – revision work Family – trabalho de consolidação. Father's day
Language:	Family – Father, dad, mother, sister, brother, grandfather, grand mother
Estratégia	Watching/Listening/repeating/painting/decoration
Espaço	Tapete/mesas
Recursos	Computador/ colunas e PC/flashcards/ papel e lápis de cor
Planificação de aula	
1.Ficha de revisão. 2.Distribuir uma folha de papel dividida em 3 partes com as palavras Sun, Bird, Flower. 3. Pedir aos alunos que desenhem a imagem correspondente às palavras que têm no papel. 4.Decoração do placard da sala com figuras dos avós, pai, mãe e filhos. 5.Pintura das gravatas	
Descrição da aula	
Quando os alunos chegaram mandei-os sentar nas mesas ao mesmo tempo que os ia recebendo com: "Good afternoon kids! Go and sit at the table." E todos se sentaram no seu lugar habitual na mesa. Todos entraram muito admirados mas ninguém dizia nada. Quando chegaram o Gonçalo e a Diana, logo fui questionada: "Teacher, que vamos fazer hoje?" " Não sentamos no tapete?" "Porque vamos para a mesa, já?" "Tantas folhas, é para nós fazermos?" "Fizeste gravatas em papel?" "Não estão pintadas. Vamos pintar nós?" Deixei que fizessem as perguntas todas até que lhes expliquei que as folhas eram testes. Fez-se	

silêncio. Depois disse-lhes que era um teste em forma de concurso. Eles tinham visto as folhas mas do lado que estava em branco. As folhas foram distribuídas e pedi que as virassem. As fazê-lo viram que a folha estava dividida em 3 partes e havia uma palavra em cada parte.

Então, expliquei que era um teste porque eu queria ver quem ia conseguir fazer o desenho certo para cada uma das palavras. E assim foi, sem reclamarem, nem fazer qualquer comentário todos satisfatoriamente fizeram a respetiva tarefa e eu sentei-me ao pé dos mais pequenos a ajudá-los.

Foi uma tarefa rápida e bem conseguida. Claro que as palavras e os desenhos ainda estavam expostos no Placard da sala mas o trabalho exigia que os alunos soubessem bem que palavra representava o quê? A maior parte dos alunos de 4 e 5 anos conseguiram realizar sem problemas.

Mal entregaram os trabalhos quiseram saber o que íamos fazer de seguida e para que eram as gravatas que estavam em cima da mesa. Lembrei que o dia do pai estava a chegar e que íamos aprender a dizer pai em inglês e disse: "father". Todos repetiram. De seguida pintaram um postal para oferecerem ao pai no dia do pai. Assim o fizeram e terminamos a aula com a gravação das crianças em frente ao computador a dizer: "This is my father and this is me." A gravata para além de pintada tinha de ter um desenho representando o pai de cada criança e ela própria.

NOTAS da Professorar

Foi uma aula bastante produtiva. Todos se portaram muito bem e estiveram bastante concentrados e empenhados na realização das tarefas.



Data	25 de março
Tema das Educadoras	A Primavera continua a ser o tema abordado nas aulas.
Lesson	23
Summary:	Family
Language:	Family – Father, dad, mother, sister, brother, grandfather, grand mother
Estratégia	Watching/Listening/repeating/painting/decoration
Espaço	Tapete/mesas
Recursos	Computador/ colunas e PC/flashcards/ papel e lápis de cor
Planificação de aula	
1.Decoração do placard da sala com figuras dos avós, pai, mãe e filhos. 2. Flashcards com figuras da família. 3. Games: "Where's the father?"	
Descrição da aula	
Os alunos entraram e sentaram-se nos lugares enquanto, alguns me ajudavam a decorar o placard da sala outros iam fazendo perguntas sobre o que íamos fazer. Recordei que, como tínhamos aprendido a dizer pai, íamos aprender os outros nomes das relações familiares.	

“Que outros?” – perguntou o Martim.

Lembrando-me que o Gonçalo tem uma irmã no 1º ciclo que também já tinha sido minha aluna, respondi: “Irmã. Sabes como se diz irmã em inglês?” “Não” – respondeu-me.

O Gonçalo tem uma irmã – sister.

O Gonçalo admiradíssimo olhou-me e respondeu prontamente: “Não é nada a minha irmã é Joana”. Ri-me e depois de lhe explicar, ele e os outros perceberam que pai, mãe irmã e irmão eram as palavras que conheciam do português e que agora iam aprender a dizer as mesmas palavras mas em inglês.

De seguida espalhei flashcards pela mesa maior e todos à volta aprendiam a identificar as imagens procurando responder às minhas questões.

Where is the father/mother/grandfather...?

De seguida, eu voltava a fazer as perguntas mas cada aluno ia junto do Placard apontar onde estava a figura do : grandfather/father/brother.....

NOTAS da Professorar

Foi uma aula bastante produtiva. Todos queriam ir ao placard dizer quem era a mãe, o pai, o avô. A participação assim como a oralidade e o empenho está a melhorar de aula para aula. Até os mais pequeninos estão muito mais participativos e já vão dizendo algumas palavras de acordo com o contexto.



Data	1 de abril
Tema das Educadoras	A Primavera e a Páscoa
Lesson	24
Summary:	Preparing for Easter
Language:	eggs, cake, cross, chocolate, rabbit, hen, godfather, godmother, almonds.
Estratégia	Exercícios de reconhecimento/associação/ listening/repeating
Espaço	Tapete/Computador/Mesas
Recursos	Flashcards, sobre personagens típicas desta época, Postal. Filmagem no computador.
Planificação de aula	
1-Sentados no tapete observam imagens alusivas à Páscoa e aprendem vocabulário novo. Vêem, ouvem e repetem, um a um.	
2-Passam para a mesa e é distribuído um postal que têm de decorar, com desenhos alusivos à Páscoa, para oferecerem aos padrinhos, recorrendo às imagens que a professora mostrou.	
Descrição da aula	
A aula teve o seguimento da planificação sem nada de especial a salientar. Todos quiseram contar como passam a Páscoa. Ouviram e repetiram muito bem o vocabulário novo. Quando surge o coelho, os mais velhos já sabiam e prontamente disseram “rabbit”. Aproveitei para rever outros nomes de animais como: cow, bird, duck, pig, ...(animais da quinta)...lion, tiger... (animais selvagens). O momento mais interessante foi quando viram a galinha, todos disseram chicken e aproveitei para lhes chamar à atenção que chicken é o nome do animal que comemos e que o nome do animal vivo é “hen”. Foi uma grande confusão porque não queriam aceitar a diferença do nome do animal vivo ou do animal morto e pergunta o Salvador: “ Ó teacher, nós quando morremos também mudamos de nome?” Depois	

de muito explicar lá ficaram a entender que “chicken” é galinha morta e “hen” é galinha viva e “cock” é o marido da galinha “ou viva ou morta” – como disse o Martim. De seguida mais uma confusão com o nome dos padrinhos “Godmother” e “Godfather” mais uma vez o Gonçalo faz um reparo: “Mas eu não chamo assim!” Lá estive a explicar mais uma vez que estes eram os nomes em inglês e depois de varias explicações quando pergunto à Virginia como se diz madrinha em inglês ela me responde: “A Minha madrinha em Inglês é Virginia (com sotaque inglesado)”. Gargalhada geral. E o Martim explica: “Não vez que isso é o nome dela?” “Não sabes como dizes madrinha, em inglês?” ao que Virginia responde: “E sei. É madrinha.”

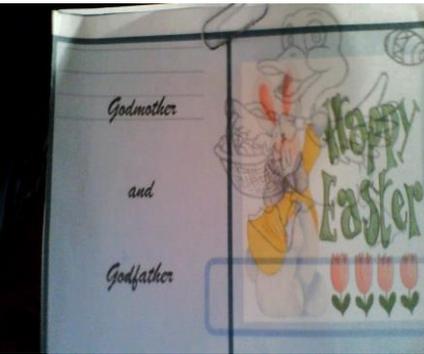
Martim ri e diz: “Não! É, godfather.” A Marta riu também e disse: “A tua madrinha é padrinho?” Todos riram. Martim, a rir com ar envergonhado responde: “Pois é. Eu só tenho padrinho”. Marta continua: “Godfather é padrinho e godmother é madrinho, não é teacher?” Quem riu fui eu e nem tive tempo de responder porque a Mafalda Felix que raramente está atenta a estes assuntos diz: “Madrinho?” Desfeitos os enganos e tiradas as dúvidas passamos para as mesas e depois de lhes ter explicado, fizeram direitinho o trabalho que tinham para fazer.

O trabalho de mesa foi bem conseguido pelos mais velhos e pelos mais novos que tiveram, como é habitual, ajuda individualizada. Todos se divertiram a pintar o cartão. No final da aula um a um vêm junto do computador descrever o seu postal que levam para casa, para oferecerem aos padrinhos.

NOTAS da Professorar

Mais uma aula bem sucedida em que se nota a evolução das crianças e as estratégias adotadas estão a dar resultados bons. Os mais pequeninos sempre com a minha ajuda desenharam e foram repetindo as palavras novas. A parte final da aula foi mais calma e decorreu conforme planificado, sem grandes atritos embora, como já é habitual com muito barulho. Foram todos contentes para casa com o postal da Páscoa para oferecerem uns à “Godmother”, outros ao “Godfather” e ainda outros aos dois. Verifiquei que os mais pequenos já apresentam mais destreza pegando melhor no lápis e por isso desenhando também melhor. A gravação no computador foi boa uma vez que me permitiu verificar que já todos os alunos pronunciam satisfatoriamente o que aprendem sem terem medo de errar. A diversificação das atividades em sala de aula são muito trabalhosas para a professora requerendo um apoio constante aos mais pequenos mas é gratificante ver a felicidade e o empenho das crianças e o vocabulário que aprendem e memorizam de aula para aula.

Data	22 de abril
Tema das Educadoras	Preparação para o dia da mãe e a festa da Primavera
Lesson	25
Summary:	Atividade de consolidação
Language:	Singind the songs
Estratégia	Exercícios de reconhecimento/associação listening/repeating
Espaço	Tapete/Mesas
Recursos	Computador
Planificação de aula	
1. Sentadas no tapete as crianças recordam o vocabulário das aulas anteriores através de imagens do computador. 2. Cantar todas as canções aprendidas desde o inicio do ano.	
Descrição da aula	
Como é habitual a aula iniciou-se no tapete. Foi uma grande confusão porque todos quiseram contar como tinham passado as férias da Páscoa. Estivemos 15m a ouvir as histórias de todos. Já mais calmos inicie o computador e começamos a ouvir e ver os vídeos das canções que conheciam. Estiveram todos atentos e interessados, até os mais pequenos. Ouviram e repetiram muito bem todas as canções.	
NOTAS da Professorar	
Só o inicio da aula foi inesperado. Os alunos mal me viram a entrar na escola (estavam a lanchar), queriam levantar-se para virem ter comigo mas a vigilante não deixou. Quando chegaram à sala abraçaram-se todos a mim e brincamos um pouco aos “Kisses e hugs”. Foram para o tapete e deixei que falassem à vontade. Foi uma aula dedicada às canções.	



3rd Term



Data	29 de abril
Articulação com a temáticas da semana	Dia da mãe
Lesson	26
Summary:	Celebrating mother's day.
Language:	Mother, love, kisses
Estratégia	listening/repeating/ drawing/painting
Espaço	Placard/Mesas
Recursos	Placard
Planificação de aula	
1.Decoração do Placard. 2. Nas mesas os alunos decoram um coração e escrevem: I love you mum, kisses e o respetivo nome.	
Descrição da aula	
<p>Quando os alunos chegaram viram-me a retirar as imagens da família do placard, o que suscitou muita polémica e perguntas. Estavam preocupados se não íamos falar mais da família. Expliquei que íamos falar de uma das pessoas mais importantes da família – da mãe. E, que íamos fazer um cartão muito especial para lhe oferecer. Ficaram todos radiantes. Coloquei um coração cor-de-rosa grande no placard ao que a Mafalda (6anos) reparou: “O coração não é vermelho?” Respondi que sim, depois de algumas justificação sobre a cor do coração lá começamos a nossa tarefa. Sentaram-se nas mesas, distribui os corações previamente recortados e todos foram fazendo os seus desenhos. Enquanto isso eu escrevia no quadro: “I LOVE YOU MUM” “KISSES YOURS...” Diana um pouco mais calada nas aulas anteriores pergunta : “O que estás a escrever? É para copiamos?” Quando traduzi todos estavam muito atentos e todos quiseram copiar até os mais pequeninos a quem tive de ser eu, como é óbvio, a escrever. No final decoramos o placard com os corações que tinham feito, tiramos uma foto e no dia da mãe levaram para casa para a mãe.</p>	

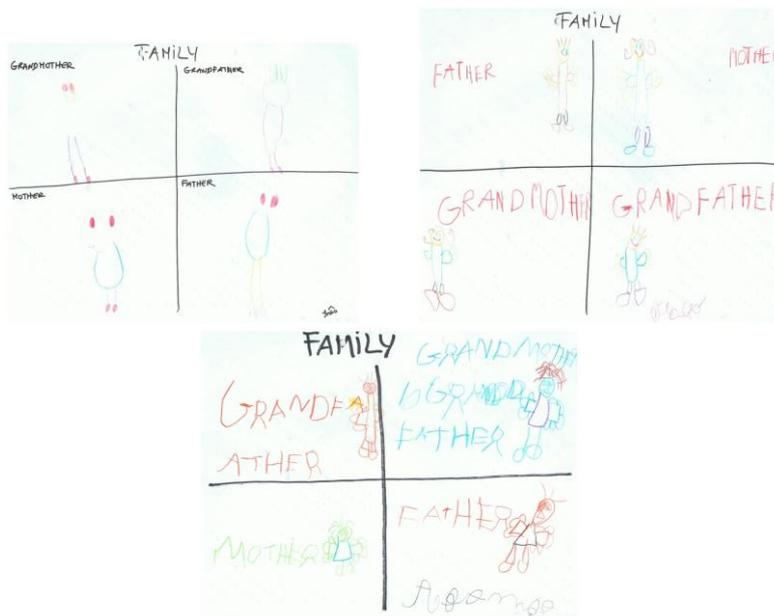
NOTAS da Professorar

Foi uma aula calma em que todos participaram positivamente e em que as perguntas (com que sempre me bombardeiam, para as quais, muitas vezes, tenho de recorrer à imaginação para lhes dar uma resposta que os satisfaça), não foram muitas.



4 de maio – Festa da Primavera. Os alunos atuaram no Largo de Parada em Guilhabreu. Cantaram todas as músicas que sabiam em Inglês e os pais vieram dar-me os parabéns. No entanto, o Martim, o Gonçalo e o Tiago estiveram na brincadeira com o microfone tendo-se portado muito mal em palco. Tivemos de repetir uma das canções devido a esse mau comportamento, pois metade do grupo cantava uma canção e eles os três cantavam outra. A população que assistiu achou-lhes muita graça e bateram muitas palmas.

Data	6 de maio
Articulação com a temáticas da semana	As Educadoras andam já a preparar o livro dos finalistas (Livro que entregam a todas as crianças que vão para o 1º ciclo, onde estão registados todos os momentos mais importantes, por que passaram aqui no infantário)
Lesson	27
Summary:	Family – Consolidation.
Language:	
Estratégia	listening/repeating/ drawing/painting
Espaço	Placard/Mesas
Recursos	placard
Planificação de aula	
Decoração do Placard – Family . Nas mesas os alunos, numa folha A4 dividida em 4 desenharam as figuras das sua família de acordo com os nomes e escrevem. Os mais pequenos têm a folhas já com os nomes.	
Descrição da aula	
A aula correu conforme planificada. Foi interessante ver os alunos a fazerem a montagem do Placard conforme estava na 1ª aula que demos sobre a família. Quando não chegavam para colocarem as imagens diziam-se exatamente o lugar onde as devia colocar. Depois de se ter repetido e recordado todo o vocabulário sobre a família passamos ao trabalho da mesa que correu muito bem. Todos estavam empenhados nas tarefas. Os mais pequenos tiveram a minha ajuda mas já estão a ficar mais autónomos. Por iniciativa própria, já pegam nas folhas que sabem ser para eles, sentam-se no respetivos lugar, vão buscar os lápis e iniciam as tarefas. A maior dificuldade prende-se com a escrita e identificação das palavras. Foram desenhadas as imagens representativas dos respetivos familiares e compiadas as palavras dos grau de parentesco.	
NOTAS da Professorar	
A Inês e a Renata (3), já respondem melhor ás questões que formulo. O Tiago(3) está mais desinibido.	

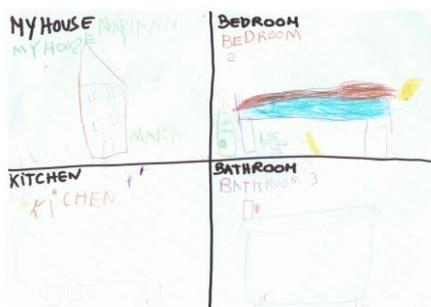


Data	13 de maio
Articulação com a temáticas da semana	A Primavera. As Educadoras andam a fazer o livro do final do ano.
Lesson	28
Summary:	The house
Language:	House – bedroom/bed Bathroom/ toilet Kitchen/pans
Estratégia	listening/repeating/ matching
Espaço	Tapete , mesa
Recursos	Placard, flashcards
Planificação de aula	
Decoração do Placard Nas mesas os alunos copiam o vocabulário e fazem os desenhos relativos ao vocabulário.	
Descrição da aula	
<p>Hoje, no tapete, após a saudação inicial, levei os alunos para a mesa maior onde estavam 6 flashcards com as imagens do vocabulário que tinham de aprender e a 1ª tarefa era ligarem as imagens: Bedroom – bed... Quando um aluno pegava numa imagem eu dizia o respetivo nome e ele tinha de repetir, de seguida o aluno associava a outra imagem e eu dizia o nome dessa imagem e ele repetia. Assim fizemos várias vezes até que foi a vez dos alunos pegarem nas imagens e sem ajuda dizerem os nomes, associarem às outras imagens e dizerem o nomes de todas as imagens que pegavam. Foi um jogo interessante em que eles se autoajudavam e corrigiam. De seguida colocamos as imagem no Placard e à frente das imagens coloquei o vocabulário em letra de imprensa maiúscula.</p>	

NOTAS da Professorar

Todos participaram corretamente sem grandes atritos. A Renata só interrompeu para lhe apertar os cordões da sapatilha e o Tiago (3) pediu para lhe apertar o cinto porque tinha-o desapertado por lhe estar a magoar.

Ata	20 de maio
Articulação com a temáticas da semana	Preparação para a festa final de ano.
Lesson	29
Summary:	The house
Language:	House – bedroom/bed Bathroom/ toilet Kitchen/pans
Estratégia	listening/repeating/ drawing/painting
Espaço	Placard/Mesas
Recursos	Placard/ quadro/ folhas para pintar
Planificação de aula	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Escrever no quadro preto o vocabulário da casa. 2. Pedir aos alunos para pegarem numa folha e desenharem as partes da casa com o respetivo vocabulário. 	
Descrição da aula	
<p>Quando entraram eu estava, ainda a escrever no quadro, pelo que o Martim, que foi o primeiro a entrar, perguntou: “É para nós copiarmos, não é teacher?” e sem que eu respondesse dirigiu-se às folhas em branco e perguntou : “Já posso pegar numa folha?” Respondi-lhe afirmativamente e de seguida o Martim foi buscar os lápiz e as cores. A Diana que vinha logo atrás dele pergunta: “Teacher que vamos fazer?” Pedi ao Martim que dissesse a todos o que iriam fazer e o Martim, apesar de ainda evidenciar alguns problemas de dicção (gaguez) explicou direitinho o que era suposto fazerem.</p> <p>Foi fantástico! Verificar que todos se entendiam na concretização das tarefas sem virem ter comigo, constantemente, como acontecia no icício do ano. Os pequeninos imitam os mais velhos e já estão, por isso, também mais autonomos, muito embora ainda não consigam copiar as palavras, por ainda não escreverem, mas já manipulam muito bem o lápiz e pintam melhor.</p> <p>A tarefa foi realizada rapidamente e a faltarem 15 minutos para o término da aula, distibuí um manual de stickers pelos alunos mais velhos (finalistas). Os olhos de todos brilhavam. Fiz pequenos grupos de modo a que um finalista ficasse junto de um aluno de 3 e outro de 4 anos e demos inicio àquela que seria a atividade final do ano que era rever os conteúdos aprendidos e fazer o livro dos finalistas que levariam para casa como lembrança.</p>	
NOTAS da Professorar	
<p>O livro dos finalistas como lhe chamam é um livro com muitas imagens que têm de ser preenchidas com autocolantes. Para isso os alunos têm de demonstrar saber o vocabulário.</p> <p>Por exemplo numa página tinha uma casa, os alunos teriam de saber dizer “house” e só assim podiam colar o autocolante e preencher o espaço da imagem. Foi muito interessante. Seguimos a seguinte estratégia.</p> <p>Eu dizia: “Open the book on page 6” Todos teriam de obedecer à minha ordem. As primeiras vezes foi demorado mas depois conseguiram direitinho e os mais pequenos até ajudavam a encontrar a página e a imagem e por vezes até ajudavam a colar.</p> <p>Não houve tempo para terminarmos o livro.</p> <p>Como prémio por se terem portado bem e saberem colaborar em trabalho de grupo levaram um balão da cor que escolheram (mas tiveram de dizer a cor em inglês. Mesmo os mais pequenos.)</p>	



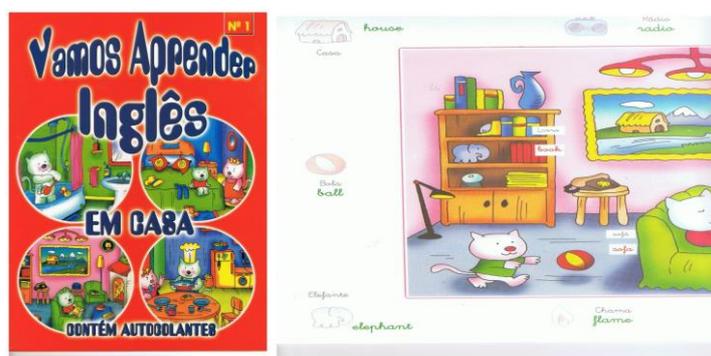
Data	27 de maio
Articulação com a temáticas da semana	Preparação para a festa final de ano.
Lesson	30
Summary:	Consolidação final.
Language:	Todos o vocabulário aprendido ao longo do ano
Estratégia	listening/repeating
Espaço	Tapete e mesas
Recursos	Livro final de inglês
Planificação de aula	
Voltar a fazer formação de grupos e dar continuidade ao livro.	
Descrição da aula	
<p>Hoje fiquei perplexa. Os alunos entraram na sala e eu não estava porque a educadora Candida me chamou, à sala ao lado, para falarmos sobre a festa final do ano.</p> <p>Quando entrei na sala estavam os alunos todos sentados como na aula anterior, em pequenos grupos e mal me viram perguntaram: "Teacher os nossos livros?"</p> <p>Não tive hipóteses de lhes pedir nem de marcar qualquer tarefa. Já sabiam o que tinham que fazer. Foi muito agradável e surpreendente. Quando entreguei os livros, disse a Marta: "Teacher para o ano nós também vamos ter um livro assim, não vamos?" Eu respondi que sim e notei o ar de satisfação com que todos os que não tinham livros ficaram.</p> <p>Entretanto a Mafalda (finalista), como eu não dizia nada e todos estavam com os livros fechados, pergunta: "Teacher não vais mandar abrir as páginas?" "Sim, então que página é? four?" – interrompeu o Salvador. Era engraçado vê-los a folhear o livro, uma vez que o mesmo não tinha páginas. Os alunos enganavam-se a contar as páginas e por vezes só a identificavam quando eu referia a imagem que tinham de colar.</p> <p>"Page two. Where is the fish?" – depois era um frenesim à procura da imagem e do sticker para colar</p>	
NOTAS da Professorar	
Mais uma aula muito interessante mas mais uma vez não conseguimos terminar.	

Data	3 de junho
Articulação com a temáticas da semana	Preparação da festa de final do ano
Lesson	31
Summary:	Consolidação final.
Language:	Todos o vocabulário aprendido ao longo do ano
Estratégia	listening/repeating
Espaço	Tapete e mesas
Recursos	Livro final de inglês
Planificação de aula	
1. Conclusão do livro de inglês.	
Descrição da aula	
Conseguimos concluir todo o livro e ainda aprendemos algum vocabulário que estava no livro, que não	

tinhamos aprendido ao longo do ano. Tivemos ainda tempo para ir ao YOUTUBE ver os videos das canções que tínhamos aprendido e cantá-las.

NOTAS da Professorar

Foi uma aula muito barulhenta principalmente a parte final em que os alunos não cantavam, mas berravam a cantar as canções.



20 de junho – Festa final do ano letivo. Não estive presente por me encontrar doente. As Educadoras disseram que tudo correu muito bem. Stickers em forma de animais, Prémios oferecidos aos alunos ao longo do ano: bolas coloridas, balões, pequenos carros e totós para o cabelo e ainda, autocolantes para colarem nas paredes do quarto e/ ou nas camas cujos pais apreciam. No final do ano é habitual fazer um diploma personalizado para os finalistas (As crianças que vão no próximo ano letivo para o 1º Ciclo)