



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Andreia Daniela Ferreira Dias

**O Trabalho Cooperativo no Ensino
de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Andreia Daniela Ferreira Dias

O Trabalho Cooperativo no Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

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

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Maria Alfredo Moreira

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição

CC BY

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

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais pelas oportunidades para perseguir os meus sonhos, apoiando-me apesar de todos os obstáculos que surgiram ao longo do caminho.

Aos meus colegas e amigos, nomeadamente a Mónica e a Ana, pela motivação e colaboração ao longo do nosso percurso académico e pessoal.

Agradeço também à minha supervisora de estágio, a doutora Maria Alfredo Moreira, e à minha professora orientadora cooperante, Daniela, pelo seu exímio profissionalismo e orientação que me auxiliaram a moldar o meu eu profissional.

Aos meus gatos pelo apoio emocional que me deram, dando-me ânimo e ímpeto para continuar a tentar.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

O Trabalho Cooperativo no Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Resumo

No âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi realizado o projeto “O Trabalho Cooperativo no Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, cujo objetivo foi o desenvolvimento e utilização de práticas cooperativas na aprendizagem do inglês no 1.º CEB. O projeto foi inicialmente desenvolvido para uma turma do 4.º ano de escolaridade num agrupamento em Guimarães, sendo mais tarde adaptada a uma turma do 3.º ano no mesmo agrupamento. Desta forma, o projeto foi planificado e implantado numa turma a iniciar a aprendizagem do Inglês, tendo passado por duas fases: uma fase em que o trabalho cooperativo foi introduzido com recurso a trabalho de pares, e uma em que as crianças desempenharam papéis com base no trabalho cooperativo e em que todos contribuíram para realizarem as tarefas propostas. O objetivo deste projeto foi: conhecer as perceções e atitudes das crianças em relação à aprendizagem da língua inglesa; conhecer atitudes e perceções das crianças em relação ao trabalho cooperativo; promover a autonomia recorrendo ao trabalho cooperativo; promover competências de cidadania e, conseqüentemente, sociais; verificar as potencialidades do trabalho cooperativo no ensino da língua inglesa a nível precoce. Durante o projeto, foram aplicadas estratégias de trabalho cooperativo como a aplicação de *group roles*, em que as crianças distribuíam a liderança e tarefas entre si, ao mesmo tempo que trabalhavam de forma mais autónoma e com uma maior autoeficácia. Em cinco sequências didáticas que compõem o projeto, duas sequências foram utilizadas para introduzir o trabalho cooperativo e três sequências para desempenhar papéis de *writer*, *silence keeper*, e *spokesperson*. No final das sequências didáticas, as crianças responderam a um questionário de autorregulação com questões linguísticas com conteúdos lecionados na aula e perguntas relacionadas com o trabalho cooperativo. Esta última parte foi essencial para analisar os resultados deste projeto, que indiciam o desenvolvimento de mais autonomia e entrelajada na realização das tarefas, necessitando cada vez menos do auxílio do professor. Como limitações sentidas, o pouco tempo de implementação do projeto e a falta de experiência da estagiária foram as mais relevantes.

Palavras-chave: Ensino de Inglês a crianças., Trabalho autónomo, Trabalho cooperativo.

Cooperative Work in Teaching of English in Primary School

Abstract

The project “The cooperative Work in the Teaching of English in Primary School” was made within the master’s degree in teaching English in primary school, whose objective consisted in the development and usage of cooperative work practices while learning English in primary school. The project was initially made for a 4th grade class in Guimarães and was later adapted for 3rd graders in the same school. This way, the project was planned and implemented in a class that was initiating its schooling of English going through two phases: a phase where cooperative work was introduced with pair work, and a phase where children adopted roles based in cooperative work where all of them contributed to finish the given tasks. The goal of this project was: understanding the perceptions and attitudes of the children in relation to the English language learning; understanding the perceptions and attitudes of the children in relation to cooperative work; promoting the autonomy with cooperative work; promoting citizenship social competences; verifying the potentialities of the cooperative work with English learning in an earlier level. During the project there were applied cooperative work strategies such as *group roles* where the children shared the leadership and the tasks among them at the same time as they work more autonomously and with more self-efficiency. In five didactic sequences that compose this project, two of them were employed to introduce cooperative work and the last three to perform the roles of *writer*, *silence keeper* and spokesperson. In the end of the didactic sequences, the children answered a self-assessment questionnaire with linguistic questions about the content taught during the lesson and questions related with cooperative work. This last part was essential to analyse the results of this project: more autonomy and assistance in task execution, needing lesser and lesser the teacher’s support. The constraints felt in this project the little time for the project implementation and the lack of experience of the trainee were the most relevant.

Keywords: Autonomous work, Cooperative work, teaching English to children.

Índice

| | |
|---|-----|
| Agradecimentos..... | iii |
| Resumo..... | v |
| Abstract..... | vi |
| Introdução..... | 1 |
| Capítulo I – Fundamentação Teórica..... | 3 |
| 1.1 Trabalho cooperativo..... | 3 |
| 1.2 Trabalho autónomo..... | 7 |
| Capítulo II - Contexto de Intervenção..... | 11 |
| Capítulo III – Desenvolvimento do Projeto..... | 13 |
| 3.1 Diagnóstico..... | 13 |
| 3.2 Metodologia de trabalho..... | 17 |
| 3.3 Implementação do projeto..... | 19 |
| 3.3.1 Primeira sequência didática..... | 20 |
| 3.3.2 Segunda sequência didática..... | 23 |
| 3.3.3 Terceira sequência didática..... | 26 |
| 3.3.4 Quarta sequência didática..... | 29 |
| 3.3.5 Quinta sequência didática..... | 32 |
| 3.4 Análise do trabalho cooperativo neste projeto..... | 34 |
| 3.5 Avaliação linguística..... | 39 |
| 3.6 Avaliação processual..... | 45 |
| Considerações Finais..... | 57 |
| Referências Bibliográficas..... | 58 |
| Anexos..... | 59 |
| Anexo 1: Questionário inicial..... | 59 |
| Anexo 2: Planificação da primeira sequência didática..... | 60 |

| | |
|---|----|
| Anexo 3: Materiais usados na primeira sequência didática | 62 |
| Anexo 4: Questionário de autorregulação da primeira sequência didática..... | 64 |
| Anexo 3: Planificação da segunda sequência didática..... | 65 |
| Anexo 5: Materiais usados na segunda sequência didática | 67 |
| Anexo 6: Questionário de autorregulação da segunda sequência didática | 69 |
| Anexo 7: Planificação da terceira sequência didática | 70 |
| Anexo 8: Materiais usados na terceira sequência didática..... | 72 |
| Anexo 9: Questionário de autorregulação da terceira sequência didática..... | 74 |
| Anexo 10: Planificação da quarta sequência didática..... | 75 |
| Anexo 11: Materiais usados na quarta sequência didática | 77 |
| Anexo 12: Questionário de autorregulação da quarta sequência didática | 79 |
| Anexo 14: Materiais usados na quinta sequência didática | 81 |
| Anexo 15: Questionário de autorregulação da quinta sequência didática..... | 84 |

Índice de Quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1. Trabalho cooperativo e trabalho de grupo tradicional (Johnson, Holubec & Roy, 1984, p. 16) | 5 |
| Quadro 2. Plano de Intervenção Pedagógica | 20 |
| Quadro 3. Conteúdos e competências de comunicação e aprendizagem (Sequência Didática 1) | 21 |
| Quadro 4: Conteúdos e competências de comunicação e aprendizagem (Sequência Didática 2) | 24 |
| Quadro 5. Conteúdos e competências de comunicação e aprendizagem (Sequência Didática 3) | 27 |
| Quadro 6. Conteúdos e competências de comunicação e aprendizagem (Sequência Didática 4) | 30 |
| Quadro 7. Conteúdos e competências de comunicação e aprendizagem (Sequência Didática 5) | 33 |
| Quadro 8. Análise do trabalho cooperativo no projeto ((Johnson, Johnson, Holubec & Roy, 1984, adapt. por Flávia Vieira)..... | 36 |
| Quadro 9. Resultados da análise linguística dos questionários de autorregulação..... | 44 |

Índice de Gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico 1: Respostas à questão "Gostas de Inglês?" (n=21) | 14 |
| Gráfico 2: Respostas à questão, "Como gostas de trabalhar?" (n=21) | 15 |
| Gráfico 3, Respostas à questão, "Que atividades gostas de fazer na aula de inglês?" (n=21) | 16 |
| Gráfico 4. Conhecimento dos alunos sobre o campo lexical das emoções (Questionário sequência didática 1, n= 20) | 40 |
| Gráfico 5. Análise do conhecimento sintático do conteúdo linguístico abordado (Questionário sequência didática 2, n= 21) | 41 |
| Gráfico 6. Análise do conhecimento lexical dos alunos (Questionário sequência didática 2, n= 21)..... | 42 |
| Gráfico 7. Conhecimento dos alunos sobre o campo lexical (Questionário sequência didática 4, n= 21) | 43 |
| Gráfico 8. Conhecimentos ortográficos dos alunos (Questionário sequência didática 5, n= 21)..... | 44 |
| Gráfico 9. Dificuldades sinalizadas pelos alunos (Questionário sequência didática 1, n= 20) | 46 |
| Gráfico 10. Estratégias adotadas pelos alunos para ultrapassar dificuldades (Questionário sequência didática 1, n= 20) | 47 |
| Gráfico 11. Preferências dos alunos pelas atividades feitas na aula (Questionário sequência didática 2, n= 21) | 48 |
| Gráfico 12: Dificuldades dos alunos (Questionário sequência didática 2, n= 21) | 49 |
| Gráfico 13: Estratégias adotadas pelos alunos para ultrapassar dificuldades (Questionário sequência didática 2, n= 21) | 50 |
| Gráfico 14. Preferências dos alunos pelas atividades (Questionário sequência didática 4, n= 21) | 50 |
| Gráfico 15. Dificuldades experienciadas pelos alunos (Questionário sequência didática 4, n= 21) | 51 |
| Gráfico 16: Estratégias adotadas pelos alunos para ultrapassar dificuldades (Questionário sequência didática 4, n= 21) | 51 |
| Gráfico 17: Opinião dos alunos sobre entreajuda na sala de aula (Questionário sequência didática 4, n= 21) | 52 |
| Gráfico 18: Preferências dos alunos pelos papéis assumidos nos grupos (Questionário sequência didática 4, n= 21) | 53 |
| Gráfico 19: Preferências dos alunos pelas atividades elaboradas (Questionário sequência didática 5, n= 21) | 53 |
| Gráfico 20: Dificuldades experienciadas pelos alunos (Questionário sequência didática 5, n=21) | 54 |

| | |
|--|----|
| Gráfico 21: Estratégias adotadas pelos alunos para ultrapassar dificuldades (Questionário sequência didática 5, n=21)..... | 55 |
| Gráfico 22: Opinião dos alunos sobre entreajuda na sala de aula (Questionário sequência didática 5, n=21)..... | 55 |

Introdução

No âmbito do Mestrado de Ensino de Inglês no 1.º Ciclo de Ensino Básico (sendo usada a sigla CEB no restante relatório) foi realizado, nos anos letivos 2018/2019 e 2019/2020, o projeto de estágio “O Trabalho Cooperativo no Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico”. A temática deste projeto é, a meu ver, imprescindível nestas idades precoces pois acredito ser necessário inculcar desde cedo o espírito cooperativo e, indiretamente, a autossuficiência nos jovens aprendentes de língua, sendo esta uma competência que lhes acompanhará ao longo do seu percurso escolar e pessoal. Devido ao facto de que, aquando do estágio profissional, a turma de intervenção pedagógica foi substituída por uma do 3.º ano de escolaridade, este projeto sofreu alterações ao longo do seu desenvolvimento, de forma a se adequar ao contexto em que estava a ser aplicado. Para este fim, foi efetuado um questionário inicial e vários questionários de autorregulação ao longo das sequências, com questões relativas ao conceito de trabalho cooperativo, de forma a saber quais são os prós da sua aplicação, as dificuldades deparadas, a pertinência da aplicação do tema neste projeto, e a relevância da autonomia nas aprendizagens, sendo que também foram formuladas questões com o intuito de avaliar o progresso linguístico e processual de cada sequência. Ao longo do estágio profissional, deparei-me com algumas limitações que constringiram a minha prática, tal como a mudança de turma acima mencionada, que resultou num menor espaço de tempo para implementar as práticas de trabalho cooperativo, bem como menos tempo para conhecer o contexto em si, o que debilitou também a recolha detalhada de resultados que inicialmente planeava.

Este relatório encontra-se subdividido em diversas secções, desde o Capítulo I, onde se encontra o enquadramento teórico que fundamentou a minha prática, ao Capítulo II, onde é apresentado o contexto de intervenção do projeto, desde o agrupamento e a escola, até à turma, até ao Capítulo III, onde entro em pormenor sobre o plano geral de intervenção, onde são expostos quais são objetivos que pretendia alcançar com este projeto e as estratégias pedagógicas e investigativas utilizadas para recolher informação, as metodologias de trabalho utilizadas, e as sequências didáticas lecionadas no âmbito deste projeto, bem como as suas respetivas análises e conclusões. Saliento que a fundamentação teórica desempenhou um papel importante na metodologia de trabalho, pois ajudou a escolher quais os melhores métodos a aplicar, visto que não tinha conhecimento empírico, e a recolha de informação foi muito importante para saber se a aplicação do projeto deu os seus resultados esperados.

Após a análise pormenorizada da minha ação pedagógica em cada uma das sequências didáticas lecionadas, prossigo para uma avaliação panorâmica da evolução linguística e processual dos alunos. Posto isto, os resultados são apresentados no final do desenvolvimento do projeto, sendo divididos em análise linguística (em que procuro ver se os alunos adquiriram os conteúdos e desenvolveram as *skills* que estavam programados) e análise processual (as opiniões dos alunos acerca do desenvolvimento do projeto). No final deste relatório, encontram-se as minhas considerações finais, onde recapitulo os resultados do projeto ao longo do seu desenvolvimento de uma forma mais geral, e como este proporcionou uma experiência muito importante na minha formação enquanto futura docente.

Capítulo I – Fundamentação Teórica

1.1 Trabalho cooperativo

No que diz respeito à fundamentação teórica deste projeto, procuro conhecer melhor o tema escolhido para o projeto de estágio. Pretendia implantar uma prática de trabalho cooperativo, acreditando que esta forma de aprender venha a ser benéfica para o aluno, já que este irá desenvolver a sua capacidade de organização, comunicação, resolução de problemas e práticas argumentativas para um fim comum a todos os elementos do grupo, ou seja, a realização de um trabalho que lhes é comum.

O conceito de trabalho cooperativo é entendido como uma ação conjunta, que é justificada pelo uso do prefixo “co”. Este formato de trabalho dá ao aluno um maior protagonismo no processo de aprendizagem, deixando o papel passivo característico de uma educação tradicional. Quando um aluno trabalha com um objetivo comum a outro ou outros colegas, ele vai recorrer ao apoio desses colegas, pois para o aluno atingir o seu fim, há a necessidade de que todos os elementos do grupo atinjam esse fim. Slavin (1983a, 1983b, 1995, 1996) e Johnson e Johnson (1992) ainda adicionam a importância de os alunos se motivarem mutuamente:

Therefore, to meet their personal goals, group members must both help their groupmates to do whatever helps the group to succeed and, perhaps even more importantly, to encourage their groupmates to exert maximum efforts. (Burns, 1981, cit. Slavin, 1996, p. 44)

Desta forma, através do trabalho cooperativo, o aluno mobiliza “conteúdos programáticos, conhecimentos e competências sociais que não são fomentadas e desenvolvidas nas aulas de ensino tradicionais” (Cunha & Uva, 2016, p. 137).

Existem cinco elementos que são essenciais na aprendizagem cooperativa, de acordo com Johnson, Johnson, Holubec e Roy (1984, p. 14). O primeiro elemento para um trabalho cooperativo bem realizado é *interdependência positiva*, pois é necessário que o aluno tenha consciência de que o resultado vai afetar todos os elementos constituintes do grupo, seja para o sucesso como para o fracasso. É possível considerar esta componente como o núcleo do trabalho cooperativo: pois é uma componente essencial no trabalho cooperativo já que obriga os alunos a partilhar recursos, atribuir tarefas e papéis para os elementos do grupo (Lopes & Silva, 2008, pp. 14-20). Isto contribui para que não haja elementos de grupo que trabalhem mais do que outros. É uma prática que deve ser

incrementada e praticada ao longo do tempo, para que se crie a necessidade de trabalhar cooperativamente entre os alunos, o que não se consegue de um momento para outro.

O segundo elemento a ser considerado no trabalho cooperativo é a *responsabilidade individual e de grupo*, que se traduz na necessidade de cada aluno agir em responsabilidade por si e pelo seu grupo, ao mesmo tempo que ajuda os colegas a aprender e estes o auxiliam de volta, o que leva a uma interação estimuladora, ou seja, uma *interação face a face* preferencialmente, que é o terceiro elemento crucial no trabalho cooperativo.

Um outro elemento a destacar são as *competências sociais*, pois há uma grande necessidade de que seja construído um diálogo aberto e seja depositada confiança entre os elementos do grupo, de forma a evitar conflitos desnecessários e que o trabalho não seja prejudicado. De acordo com Bonals (2000, pp. 10-11), o trabalho cooperativo aumenta a qualidade das aprendizagens e favorece a aquisição de conhecimentos entre os alunos através da interação entre estes. Trabalhar cooperativamente permite melhorar as habilidades sociais, nomeadamente a capacidade de se exprimir, chegar a acordos com todos os elementos do grupo. Com o trabalho de grupo, situações de diálogo são criadas e são proporcionadas situações em que as crianças sentem a necessidade de se ajudar mutuamente, usando as suas diferenças para o bem comum. O convívio com outros que são diferentes e a partilha de conhecimentos contribuí para uma melhoria no bem-estar do aluno, já que as suas diferenças são aceites e ao mesmo tempo aceita as diferenças dos colegas.

No final, é necessário que o docente se envolva e *avaliar o trabalho cooperativo*, tendo em consideração estes elementos fundamentais que não são visíveis no trabalho individual tradicional. O quadro 1 mostra as diferenças entre o trabalho de aprendizagem cooperativa em grupos e o trabalho de aprendizagem tradicional em grupos de Johnson, Johnson, Holubec e Roy (1984, p. 16). Neste quadro, é possível ver as diferenças como a interdependência positiva, a partilha de responsabilidades e de liderança, o desenvolvimento das competências sociais e o papel do docente durante este processo, que, apesar de não ter um papel dominante no processo de aprendizagem, este tem um papel importante como observador e avaliador neste processo, assim como também de intervenção.

| Cooperative Learning Groups | Traditional Learning Groups |
|--------------------------------------|------------------------------------|
| Positive interdependence | No interdependence |
| Individual accountability | No individual accountability |
| Heterogeneous | Homogeneous |
| Shared leadership | One appointed leader |
| Shared responsibility for each other | Responsibility only for self |
| Task and maintenance emphasized | Only task emphasized |
| Social skills directly taught | Social skills assumed and ignored |
| Teacher observers and intervenes | Teacher ignores group functioning |
| Groups process their effectiveness | No group processing |

Quadro 1. Trabalho cooperativo e trabalho de grupo tradicional (Johnson, Holubec & Roy, 1984, p. 16)

O professor deverá, portanto, ter um papel ativo no que toca ao trabalho cooperativo, apresentando os conceitos que os alunos irão necessitar para a realização do trabalho, evidenciando estratégias e competências necessárias. Em relação à forma como a aula é planeada, o professor deve ter em atenção a construção dos grupos, a organização do espaço e a preparação dos materiais necessários. No que refere ao momento de avaliação, o docente deve patentear o contributo que cada aluno teve, recolher informação acerca dos elementos que constituem os grupos e ainda dedicar um momento à autoavaliação (Cunha & Uva, 2016, p. 140).

No entanto, Bonals (2000, pp. 11-12) também salienta as dificuldades de trabalhar em grupo. Ao conhecer as dificuldades do trabalho de grupo, também é possível saber como ultrapassá-las. Ainda há que ter em atenção que as dificuldades encontradas em pequenos grupos não são as mesmas que se encontram em trabalhos de grupos grandes. O grupo e a sua formação são uma parte essencial para o trabalho cooperativo. De acordo com Vanoye (1979, pp. 11-17), o “o grupo [é] como um conjunto de pessoas que têm qualquer coisa em comum” e salienta que essa “qualquer coisa” é um trabalho a realizar. O tamanho, a formação, as condições e a frequência são elementos essenciais aquando da formação de grupos. De acordo com este autor, o número de elementos que constitui um grupo dita o seu tamanho. Por exemplo, se o grupo for composto por 3 a 6 elementos, trata-se um grupo pequeno; entre 7 a 15 elementos é um grupo médio; mais de 15 é um grupo grande. A eficácia de um grupo resulta de uma boa relação entre o tamanho do grupo e a tarefa que têm que cumprir.

Vanoye (1979, pp. 20-21) defende que um grupo deve seguir “os três planos” para evitar conflitos. Os planos são: o da produção, em que são estabelecidos os objetivos a cumprir; o da organização, em que as tarefas são distribuídas e assumidas as responsabilidades; e o da regulamentação, em que ficam estabelecidas as relações que existem entre os membros do grupo.

E quais são os benefícios do trabalho cooperativo? Lopes & Silva (2009, cit. por Simões, 2012) descrevem os benefícios que podem ser desenvolvidos através da aprendizagem cooperativa, dividindo-os em quatro campos de intervenção: social, psicológico, académico e na avaliação. Os benefícios sociais referem-se à forma como as crianças desenvolvem relações interpessoais e heterogéneas, ganham competências de liderança, de resolução de conflitos e responsabilidade pelos outros; também desenvolvem compreensão pela diversidade, respeito pela pessoa (criticando as ideias com as quais não concorda e não a pessoa) e ganham uma maior empatia pelo outro. Os benefícios psicológicos por detrás da aprendizagem cooperativa são o aumento da autoestima, da satisfação com a experiência de aprendizagem, diminuição da ansiedade em sala de aula e uma melhoria da relação com os colegas, já que a criança se sentirá mais confiante e aceita procurar ajudar e ajudar o outro. A nível académico, os benefícios sobressaem. Neste campo, os alunos desenvolvem competências de pensamento, espírito crítico, uma clarificação das ideias através de diálogo e de debate, desenvolvem competências de comunicação orais e metacognitivas, além de que as discussões podem ser uma forma de lembrar o conteúdo que têm que adquirir; a aprendizagem de uma língua estrangeira é facilitada pelas interações que envolvem o uso da língua, como foi o caso deste projeto de intervenção; a persistência do aluno em terminar uma tarefa é incentivada, assim como há o aumento da probabilidade de ser bem-sucedido na resolução da tarefa; e, ainda, o aluno é mais autónomo no seu estudo, procura estratégias de estudo e é menos dependente do docente. Os benefícios ligados à avaliação estão relacionados com a forma mais facilitada de supervisionar grupos, há um feedback imediato aos alunos e ao docente acerca do progresso dos alunos através da observação de grupo e ainda há formas de avaliação alternativas relacionadas com as tarefas de grupo e avaliações individuais.

1.2 Trabalho autônomo

Uma competência a desenvolver com este projeto é a autonomia na aprendizagem dos alunos, como é esperado de acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho nº 6478/2017, 26 de julho. Este perfil procura ser modelo de referência a ser adotado pelos intervenientes educativos “para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória”. O documento mostra a necessidade de preparar cidadãos capazes de viver numa sociedade em constante mudança devido à rápida evolução do conhecimento científico e tecnológico, do qual resultarão desafios que ainda não existem, mas que o cidadão do futuro tem que ser capaz de enfrentar. A política por detrás deste documento tem um duplo objetivo: alargar a escolaridade obrigatória oferecendo igual acesso à escola e garantir uma educação de qualidade para todos. Há quatro vetores que são desenvolvidos no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade obrigatória: Princípios (aprendizagem; inclusão; estabilidade; adaptabilidade e ousadia; coerência e flexibilidade; sustentabilidade; base humanista e saber); Áreas de Competências (sensibilidade estética e artística; consciência e domínio do corpo; linguagens e textos; informação e comunicação; pensamento crítico e pensamento criativo; raciocínio e resolução de problemas; saber científico técnico e tecnológico; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; e bem-estar saúde e ambiente); Valores (liberdade; responsabilidade e integridade; cidadania e participação; excelência e exigência; e curiosidade reflexão e inovação); e Visão (o cidadão deve possuir múltiplas literacias; ser livre, autónomo, responsável e consciente; adaptar-se à mudança; reconhecer a importância das diversas áreas de estudo para o desenvolvimento de uma sociedade; ter pensamento criativo e criativo; continuar a aprender ao longo da vida; conhecer e respeitar os princípios fundamentais de uma sociedade democrática; valorizar a dignidade humana; e rejeitar a discriminação e a exclusão social).

Tendo em conta a importância da autonomia para preparar futuros cidadãos, há que utilizar a autonomia ao serviço do ensino de línguas. Como é possível ler no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001), “A aprendizagem autónoma pode ser encorajada se o “aprender a aprender” for considerado parte integral da aprendizagem da língua, de forma que os aprendentes tomem progressivamente consciência do modo como aprendem, das opções que lhes são fornecidas e que melhor lhes convêm.” (p. 199).

Um projeto europeu, que contou com a participação de Raya, Lamb e Vieira (2007), intitulado de *European Pedagogy for Autonomous Learning* (EuroPAL), teve como principal objetivo fomentar a

“noção de autonomia nos currículos de ensino de línguas estrangeiras e na política da União Europeia” (s/p), assim como também na instituição dessa noção na formação de professores, criando um quadro de referência com os pressupostos e finalidades no desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia, em que seja possível compreender o contexto em que esta vai ser aplicada (vendo quais os constrangimentos e as predisposições do contexto de desenvolvimento da autonomia) e saber as características dos alunos e dos docentes, de forma a tirar o maior proveito possível. Começando pelo aluno, Raya, Lamb e Vieira (2007) apontam três princípios de autonomia que o aluno deve trabalhar: autodeterminação; responsabilidade social e consciência crítica. Os autores justificam a relevância de uma pedagogia para a autonomia com a “nossa disposição e necessidade humanas de nos tornarmos indivíduos autodeterminados e participantes ativos nas comunidades sociais” (p. 4). Referindo autores como Deci & Ryan (1987), Boggiano e Katz (1991), Raya, Lamb e Vieira (2007) apontam “ganhos de aprendizagem” como “um sentido de prazer e vitalidade, motivação intrínseca, auto percepção de competência, preferência pelo trabalho que oferece desafios, empenho na compreensão conceptual, consciência crítica dos processos de aprendizagem, atitudes cooperativas, capacidade de tomada de decisões e disposição para aprender” (p. 4). No entanto, a aplicação desta visão de autonomia mostra-se complexa, pois não permite que esta seja aplicável a qualquer contexto de ensino, do aluno ou do docente. Há que ter em consideração que a noção de autonomia

...se manifesta de formas variadas, dependendo do contexto em que é observada, dos propósitos e princípios que a sustentam e das influências filosóficas, ideológicas, políticas, culturais, sociais e educacionais mais amplas que estão em jogo. Considerando esta multidimensionalidade, bem como a sua relação com campos de investigação afins, tais como a centração no aluno (Nunan, 1988; Tudor, 1996) e a aprendizagem experiencial (Kohonen et al., 2001), não constituirá surpresa o facto de a literatura sobre a autonomia do aluno abranger imensos campos distintos e ser interpretada de modos diversos. (p. 5)

Os autores deste projeto defendem que tanto o aluno como o docente são “consumidores críticos (e não passivos) e produtores criativos do saber, cogestores dos processos de ensino e aprendizagem, e parceiros na negociação pedagógica” (p. 6) e, por isso, a pedagogia para a autonomia se estende para uma “visão emancipatória do ensino e do papel do professor” (p. 6). Mantendo esta “visão emancipatória”, Henry Holec (1979), que trabalhou no campo da autonomia para o ensino de línguas, defende que os papéis de aluno e professor têm que ser redefinidos de forma que o aluno se torne mais ativo e responsável pelo processo de aprendizagem, e o professor possa passar a ter um papel de orientador. Para completar esta ideia, Knowles (1975) refere que tanto os aprendentes como

os docentes têm que saber que o processo de aprendizagem autónoma é completamente diferente do processo de aprendizagem “tradicional”, pois esta necessita uma figura de professor que esteja em frente de uma sala de aula (ou qual for o local de ensino), que entregue o conteúdo a ser aprendido e que os alunos ouçam e tomem notas do conteúdo e que o absorvam “como uma esponja”; já a aprendizagem autónoma, ou “*self-directed learning*” é um processo em que se espera que os alunos tomem iniciativa, com ou sem ajuda de outros, sendo capazes de diagnosticar as necessidades de aprendizagem; formular objetivos; identificar recursos humanos e materiais; escolher e implantar estratégias de aprendizagem apropriadas; e, ainda, serem capazes de avaliar os resultados obtidos. Mas alguns autores como Leslie Dickinson (1987, p.11) distinguem os conceitos de “*self-direction*” de “*self-instruction*”: o primeiro é a atitude do aluno em aceitar a responsabilidade das decisões que digam respeito à aprendizagem, apesar de não assumir necessariamente a implantação dessa decisão; no segundo, os alunos trabalham sem o controlo do docente. E para que o docente desenvolva práticas de trabalho independente com os alunos, Hafner e Young (2007) explicam que “learning to facilitate independent learning entails an often difficult and frustrating questioning of beliefs and practices for teachers” (p.121); os professores devem rever os papéis que desempenham, juntamente com os papéis dos alunos, para que lhes seja possibilitada a compreensão do que é necessário para se tornarem “*effective facilitators*”.

Apesar do tema deste projeto se focar no trabalho cooperativo, a autonomia da aprendizagem foi um tema que veio complementar o projeto. A autonomia é um dos benefícios que resulta do trabalho cooperativo. Outro motivo para referir a autonomia da aprendizagem foi o facto de sentir em observação de aula que os alunos não eram muito autónomos da professora, como será referido no ponto 3.1, no diagnóstico do desenvolvimento do projeto. Tendo em conta as razões que foram referidas, procurei, com recurso ao trabalho cooperativo, trabalhar com os alunos a sua autonomia na aprendizagem, recorrendo ao fornecimento de *worksheets* com o conteúdo necessário para os alunos completarem as atividades, dando a informação e conteúdos necessários para um trabalho autónomo. Outra medida adotada foi o uso de *spokesperson* em que o aluno, em vez de questionar imediatamente o docente quando tivesse alguma dúvida, recorre ao colega para que este transmita a mensagem. Ao partilhar com o colega e com o grupo a sua dúvida, este pode obter a resposta através de algum elemento do grupo. Este gesto de ter que partilhar dúvidas com os colegas foi vantajoso, pois foi uma forma de os alunos ganharem mais confiança nos colegas e serem menos propensos a recorrer à docente com tanta frequência.

Apesar da importância que este conceito tem, acredito que faltou um maior investimento na autonomia da aprendizagem. A autonomia da aprendizagem seria uma ponte que facilitaria chegar a resultados positivos do trabalho cooperativo com maior rapidez. No entanto, procurei adotar um papel de facilitadora ao planificar materiais que os alunos terão que recorrer para completar a tarefa de forma independente; atribuindo papéis aos elementos do grupo como foi referido anteriormente; e procurei promover a interdependência positiva e a responsabilidade nos grupos auxiliando-os aquando da necessidade da minha intervenção.

Capítulo II - Contexto de Intervenção

O projeto de estágio realizou-se durante o segundo semestre do ano letivo 2018/19 e o primeiro semestre do ano letivo seguinte, em turmas diferentes da mesma escola básica com o 1.º ciclo e jardim-de-infância do concelho de Guimarães. Está localizada num contexto rural em que mais de metade da população trabalha no sector secundário (51,78%), principalmente na indústria de têxtil e calçado. A população também recorre à agricultura de subsistência para consumo próprio, já que a população, especialmente a mais envelhecida, possui apenas uma escolaridade básica (4º e 6º anos) e alguns habitantes nem essa escolaridade completa têm. No entanto, o paradigma alterou-se e a escola passa a ser concebida com um meio de diminuir as diferenças sociais.

O agrupamento em que esta escola se insere possui quatro bibliotecas, mas nenhuma destas se encontra na escola básica onde se realizou o estágio. Em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação, o agrupamento avançou com a criação de uma sala multimédia que ainda está numa fase precoce na escola. Relativamente ao projeto educativo do agrupamento, é pretendido que haja uma valorização curricular das áreas das artes, ciências, desporto, humanidades, tecnologias de informação e comunicação e de um trabalho prático e experimental. Também penso que é importante referir que, no seguimento dos princípios orientadores, o agrupamento procura “desenvolver competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação”, como também a “promoção de experiências de comunicação e expressão em língua portuguesa e em línguas estrangeiras” (Projeto Educativo 2017-2021, p. 15). O agrupamento educa as crianças de forma que estas desenvolvam competências de cidadania, recorrendo a diversos projetos em que procurar apelar ao desenvolvimento de competências de leitura, tecnológicas, ecológicas e, ainda, fortalecer hábitos saudáveis. Seguindo o que é regulado no artigo 73º da Constituição da República Portuguesa, o agrupamento oferece a Componente de Apoio à Família, que procura garantir um acompanhamento dos alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico fora da componente curricular e durante as interrupções letivas, fornecendo apoios sociais às famílias dos alunos, como é possível ler no projeto educativo do agrupamento.

A escola em que este projeto se desenvolveu possui turmas desde o jardim-de-infância até ao 4.º ano do 1.º ciclo de ensino básico. As turmas são constituídas pelo mesmo núcleo de turma do ano letivo anterior, distribuindo de forma equitativa as crianças de ambos os sexos. Durante o estágio tive a oportunidade de conhecer duas turmas com as quais trabalhei com o meu projeto de estágio. A turma com que trabalhei no primeiro semestre de estágio era constituída por vinte alunos, sendo nove do

sexo masculino e onze são do sexo feminino. O total de alunos a frequentar a disciplina de inglês é de vinte, e nenhum dos alunos repetiu o ano ou a disciplina. Dos vinte alunos, um aluno tem acesso medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, termo utilizado no decreto-lei nº 54 no que refere à educação inclusiva. No entanto, o projeto foi aplicado essencialmente a uma turma do 3.º ano a iniciar a aprendizagem da língua inglesa oficialmente. Esta turma segue o padrão de formação de turmas que o agrupamento defende no PE, ou seja, a turma mantém núcleo de turma do ano anterior, salvo a adição de uma aluna a meio do primeiro período letivo do ano 2019/20. A turma era inicialmente constituída por 11 alunos do sexo masculino e 11 alunos do sexo feminino, tornando-se 12 após a adição de uma nova aluna como foi referido anteriormente. O programa curricular da turma é constituído pelas disciplinas de matemática, português, inglês, estudo do meio, expressões artísticas e físico-motoras e apoio ao estudo.

Durante a observação de aulas, fui capaz de perceber que a turma dispõe de um temperamento enérgico típico da idade, mas os alunos sempre mostraram curiosidade e interesse em aprender, mesmo que alguns alunos não mostrassem uma participação ativa, talvez por timidez ou por se sentirem pouco confortáveis numa nova língua. No entanto, nenhum aluno se mostra relutante em participar, caso seja incitado a fazê-lo. Como a aula de inglês é composta por um bloco de duas horas a seguir ao almoço, às quartas-feiras, o nível de atenção dos alunos na primeira hora não será o mesmo do que na segunda hora. Considero que este fator é prejudicial aos alunos, dado que não aproveitam da mesma forma as duas horas. Todas as aulas assistidas, como também as que foram dadas por mim, foram planeadas de acordo com o programa oficial de inglês para o 1.º ciclo, as metas curriculares e o manual adotado pelo agrupamento - o projeto "Let's Rock" da Porto Editora.

Capítulo III – Desenvolvimento do Projeto

3.1 Diagnóstico

O projeto de estágio procurou enquadrar as metas curriculares nas sequências didáticas que foram planeadas, de forma que os alunos as atingissem, ao mesmo tempo que incutia práticas de estudo e de trabalho cooperativo. Para recolher informações acerca da turma de intervenção, foi realizada observação de aulas e feita a distribuição de um questionário inicial antes de iniciar o projeto, procurando, assim, saber mais acerca dos potenciais obstáculos na aquisição da língua inglesa e quais as motivações para a aprendizagem da mesma. O questionário inicial ainda teve o propósito de procurar saber quais são as formas de aprendizagem que os alunos mais gostavam e se gostavam de trabalhar em grupo e/ou em pares.

A observação de aulas iniciou-se em outubro, cerca de um mês antes de iniciar o projeto na turma. Fui capaz de perceber que a turma mostrava um grande entusiasmo com a nova disciplina e com a nova docente. Este entusiasmo traduziu-se numa postura enérgica ao longo das primeiras aulas, até que esta nova realidade se tornasse mais comum. Também me foi possível verificar que a turma mostrava um comportamento de estudo individualizado e até um pouco crítico perante os colegas.

Antes de iniciar as minhas aulas, passei o questionário inicial a vinte e um alunos (Anexo 1). Os resultados (presentes no gráfico 1) mostraram que os alunos gostavam da disciplina de inglês pois consideravam uma disciplina divertida ou porque desejavam adquirir a língua. Este resultado positivo teve em consideração que os alunos ainda estavam no início da aprendizagem da língua, e que poderia não haver, por parte dos alunos, uma clara visão da disciplina e da língua inglesa.

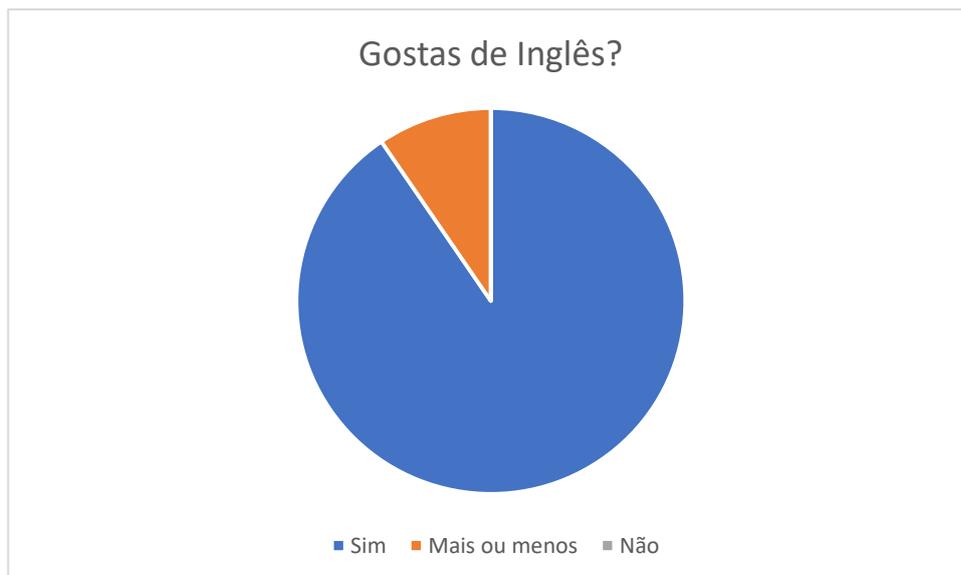


Gráfico 1: Respostas à questão "Gostas de Inglês?" (n=21)

Após saber das motivações das crianças, o objetivo do questionário inicial foi de saber o que os alunos consideravam mais difícil na disciplina de Inglês. As crianças apontaram a leitura como o maior obstáculo na aquisição da língua. Acredito que tal aconteça porque as crianças ainda são muito novas e ainda estão na fase de aprendizagem da leitura, tanto na língua mãe como na nova língua.

Com o questionário inicial, procurei saber ainda quais são os tipos de atividades que as crianças gostam ou gostariam de ver em sala de aula, de modo que as minhas sequências didáticas integrassem essas atividades. A questão mais importante neste questionário, relacionada com o projeto de estágio foi "como gostas de trabalhar?", sendo dadas três opções ("gosto de trabalhar sozinho/a"; "gosto de trabalhar em pares" e "gosto de trabalhar em grupos") e sendo possível aos alunos selecionar as opções que quisessem. O resultado mostrou que mais de metade da turma estava receptiva ao trabalho cooperativo, como é possível verificar no gráfico 2, mesmo que em aulas observadas não tenha presenciado momentos cooperativos entre as crianças.



Gráfico 2: Respostas à questão, "Como gostas de trabalhar?" (n=21)

Apesar dos sinais positivos dados pelo questionário inicial acerca da receptividade das crianças ao trabalho cooperativo, decidi abordar a questão por fases, já que na turma do semestre anterior o trabalho cooperativo não teve os melhores resultados, decorrentes da forma como foi abordado por mim, como será explicado abaixo. Para evitar os mesmos erros, decidi abordar o trabalho cooperativo por fases, em que, inicialmente, os alunos deveriam ter em conta o colega do lado para desempenhar determinada tarefa e até mesmo trabalhar com esse colega e, posteriormente, trabalhar em grupos em que todos desempenhavam uma função de equipa.

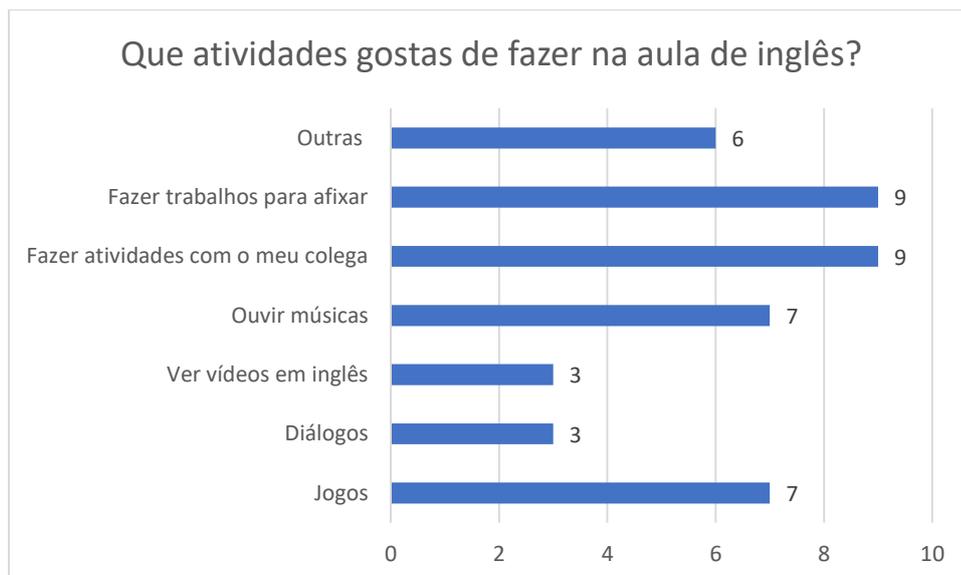


Gráfico 3, Respostas à questão, "Que atividades gostas de fazer na aula de inglês?" (n=21)

Para finalizar, os alunos tiveram a oportunidade de referir que atividades gostariam de fazer durante a aula de inglês para que as sequências didáticas tenham atividades que os alunos gostam, ao mesmo tempo que podem ver a sua opinião a ser tida em consideração. Desta forma, os alunos também podem ver que a opinião deles conta e é importante para este projeto, mostrando que os questionários de autorregulação (que seguem o mesmo formato) também são momentos que podem dar a sua opinião acerca das atividades da sequência didática. Sobre os resultados, no quadro 3 mostra a opiniões de 21 crianças que podiam responder mais do que uma opção. Os resultados mostram que fazer atividades para afixar (9) e atividades com o colega (9) foram as opções mais escolhidas, tendo ainda um aluno justificado que gosta de ver a sala bonita. Este resultado foi muito positivo, pois mostra que as crianças estão interessadas no trabalho cooperativo, pois mostraram interesse em trabalhar com o colega. Ouvir músicas (7) e jogos (7) também foram escolhidos pelas crianças e, aproveitei a época festiva da terceira sequência didática (capítulo 3.3.3) para ouvir músicas com um pouco de *storytelling*, e pequenos jogos de interpretação e de memória com a introdução de vocabulário no início de todas as sequências didáticas e, ainda um jogo em que os alunos escondiam os *pets* na sala de aula e, com o recurso das preposições de lugar, os colegas tinham que descobrir o lugar onde estava escondido o *pet*. Todas as opções dadas pelos alunos foram introduzidas neste projeto: os alunos sempre tiveram diálogos (3) com exercícios simples de questão-resposta, adequados com o conteúdo lecionado; visualizaram as diferentes emoções através de vídeos (3) do filme “*Inside Out*”; e da opção “outras”, seis alunos responderam: pintar e desenhar (3), como a criação de *puzzle* em que os alunos tiveram que se desenhar e pintar, entre outras atividades; fazer fichas (1), fui dando *worksheets* em que os alunos podiam pôr em prática o conteúdo lecionado; dizer “coisas novas” (1), já

que em todas as aulas, os alunos tinham que utilizar o novo vocabulário; ouvir a professora (1). Ao longo deste capítulo, é possível ver na implementação do projeto as várias atividades referidas pelos alunos nas sequências didáticas deste projeto.

3.2 Metodologia de trabalho

Ao projeto de estágio foram dedicadas 10 horas, as quais foram repartidas por 5 sequências didáticas compostas por 2 horas cada. As sequências foram lecionadas ao longo do primeiro e o segundo períodos do ano letivo de 2019/20. Isto permitiu desenvolver o trabalho cooperativo de forma calma e paciente na turma de intervenção. Esta forma de ação foi pensada após a experiência obtida no primeiro semestre de estágio, pois o trabalho em grupos foi introduzido numa turma do 4.º ano, sem qualquer preparação e cujas aulas foram as primeiras lecionadas por mim. No final dessas aulas preparatórias, fui capaz de ver alguns erros que poderiam ser evitados com uma melhor planificação e outros erros causados com a falta de prática, como as instruções pouco claras. O maior erro foi a falta de preparação da turma para trabalhar em grupos, como já referi, estando as crianças um pouco perdidas. Faltou algumas bases do trabalho cooperativo, pois o trabalho foi distribuído pelas crianças, mas eu não indiquei a distribuição do trabalho pelas crianças, nem as crianças o fizeram. Não existiu interdependência positiva, e as *social skills* que são trabalhadas no trabalho cooperativo não foram trabalhadas, pois alguns elementos estavam a aproveitar o momento do trabalho em grupo para brincar e não partilharam ideias ou participaram na concretização do resultado final. Para evitar repetir erros, foi desenvolvido um projeto cujo foco foi o trabalho cooperativo, acompanhado por fundamentação teórica e adaptado a uma turma do 3.º ano de escolaridade a iniciar a disciplina de inglês.

Para que exista uma introdução pacífica de trabalhos em grupo e para que haja uma evolução no trabalho cooperativo, foram planeadas 5 sequências didáticas. Inicialmente, o trabalho cooperativo estava focado em trabalho com o colega do lado ou em atividades de turma; apenas a partir da terceira sequência didática foi introduzido o trabalho de grupo. Após esta introdução, foram formados grupos de 3 elementos em que estes desempenhavam um determinado papel (*writer*, *spokesperson* e *silence keeper*, que são justificados na tabela 8, capítulo 3.4) durante a sequência didática e sendo este alternado de forma rotativa em sequências seguintes, para que todos os alunos desempenhassem todos os papéis.

No final de cada sequência didática, os alunos preencheram um questionário de autorregulação composto por duas partes. A primeira parte do questionário (que é apresentado no capítulo 3.5 na Avaliação Linguística) continha questões linguísticas relacionadas com o conteúdo lecionado na sequência; a segunda parte (que é possível ver no capítulo 3.6, na Avaliação Processual) tinha perguntas sobre o projeto e dava lugar às crianças para deixarem as suas opiniões acerca da sequência didática. Esta segunda parte permitiu reunir dados sobre o desenvolvimento do projeto, assim como este estava a ser recebido pelos alunos, pois permitiu saber quais foram os obstáculos que os alunos sentiram na implantação deste projeto. Após a recolha da informação dada pelos alunos, foi possível modificar determinadas atividades e áreas que foram dadas pelas crianças como obstáculos da aprendizagem da língua, de forma a torná-las mais acessíveis aos alunos, mas sem desistir de trabalhar nessa área.

Acerca do conteúdo das aulas lecionadas, o programa curricular da disciplina de inglês do 3.º ano e o manual escolhido pelo agrupamento foram seguidos e adaptados ao tema do projeto. Desta forma foi possível continuar com o programa curricular planeado para a turma e, ao mesmo tempo, desenvolver o trabalho cooperativo com exercícios de apoio mútuo como o trabalho de pares com o colega do lado. Para as tarefas de grupo foram planeadas atividades com maior complexidade, para que o trabalho em grupo seja justificado e para que seja possível que todos os elementos do grupo sejam capazes de participar na atividade proposta.

Foram recolhidas informações no questionário inicial (anexo 1) sobre o tipo de atividades que os alunos gostariam de ter na sala e, sempre que possível, foram elaboradas as atividades propostas pelos alunos, como referi no ponto anterior. Durante as atividades planeadas nas sequências didáticas do projeto foram utilizados materiais elaborados por mim, criados com o apoio e opiniões dos colegas e das docentes que me acompanharam (e que podem ser consultados nos anexos). Foram, assim, elaborados *flashcards*, recursos multimédia e *worksheets* originais para ir ao encontro da planificação curricular e dos interesses das crianças, sem abandonar o tema do projeto.

Durante as aulas, as diversas *skills* foram trabalhadas (*reading, listening, writing e speaking*), tendo sempre em consideração o nível da língua e a faixa etária dos alunos. Após as sequências didáticas, os alunos tinham a oportunidade de usar os questionários de autorregulação para exprimir as dificuldades sentidas durante as atividades em que desenvolviam essas *skills*. Desta maneira, é possível procurar soluções e modificar atividades para que estas se tornem menos adversas à aprendizagem.

A repetição de vocabulário foi uma mais-valia à aprendizagem de novo vocabulário, e, para tornar a atividade mais lúdica, foram criados jogos como: o jogo da memória; ou, na sequência relacionada com *playground activities*, as crianças imitavam a atividade quando repetiam a palavra, por exemplo. O foco na oralidade também se estendeu a pequenos diálogos (modelo pergunta-resposta), em que as crianças poderiam utilizar o vocabulário aprendido em contexto falado, e não apenas em exercícios de *worksheets* e do manual. Como defende Américo Dias e Sandie Mourão (2005), “as crianças precisam de muita exposição à palavra falada, ouvindo extensivamente a língua antes de se tornarem confiantes para falar” (p. 33).

Voltando a referir os questionários de autorregulação como metodologia de trabalho, os alunos tiveram a oportunidade no final das sequências de refletir sobre a aprendizagem e exporem as suas opiniões, que veio ser muito útil para a análise dos resultados do projeto.

3.3 Implementação do projeto

Com a prática de observação de aulas, foi possível perceber que poderia ser vantajoso trabalhar com as crianças da turma de intervenção práticas de trabalho cooperativo, pois estas são uma mais valia para o desenvolvimento de competências sociais e de cidadania. Recorrendo ao trabalho cooperativo, as crianças podem trabalhar nos constrangimentos que enfrentam na aquisição da língua, tendo no colega um apoio para ultrapassar essas dificuldades, ao mesmo tempo que desenvolvem autonomia no trabalho, tornando-se mais independentes da figura do professor. Após a observação de aulas, juntamente com a distribuição e recolha de um questionário inicial a ser apresentado, foi possível perceber que os alunos estavam recetivos ao trabalho cooperativo, assim como também, quais eram as maiores dificuldades na aprendizagem da língua. Ainda foi revelado na observação de aulas que os alunos estavam muito dependentes na figura do docente, o que revela pouca autonomia dos alunos, e ainda que estes revelavam uma atenção deficitária, que é comum na idade das crianças. Este nível de atenção reduzido resulta na constante necessidade de recorrer à professora para conseguirem acompanhar a aula, em vez de pedir auxílio ao colega do lado. A autonomia poderia ser então desenvolvida com o apoio dos colegas e com a diminuição do recurso à docente, recorrendo ao trabalho cooperativo.

Os objetivos deste projeto de estágio são cinco, como é possível ver no Quadro 2 abaixo, no qual se mostra os objetivos, as estratégias utilizadas para os alcançar, assim como também a informação que se pretendia recolher para dar resposta aos objetivos.

| Objetivos | Estratégias pedagógicas investigativas | Informação a recolher e analisar |
|---|--|---|
| <p>1. Conhecer as perceções e atitudes das crianças em relação à aprendizagem da língua inglesa.</p> <p>2. Conhecer atitudes e perceções das crianças em relação ao trabalho cooperativo;</p> <p>3. Promover a autonomia recorrendo ao trabalho cooperativo.</p> <p>4. Promover competências de cidadania e, conseqüentemente, as competências sociais.</p> <p>5. Verificar as potencialidades do trabalho cooperativo no ensino de língua inglesa a nível precoce.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Observação de aulas e registos reflexivos. ↔ Obj. 1, 2 • Questionário inicial. ↔ Obj. 1, 2 • Questionário de autorregulação. ↔ Obj. 1, 2 • Atividades didáticas em pares e/ ou em grupos. ↔ Obj. 2, 3, 4, 5 | <ul style="list-style-type: none"> • Dados de caracterização das crianças. • Motivações das crianças para a aprendizagem do inglês. • Opinião dos alunos acerca do trabalho cooperativo • Identificar obstáculos na aprendizagem do Inglês. • Comportamento dos alunos em trabalhos em pares/ de grupos. |

Quadro 2. Plano de Intervenção Pedagógica

3.3.1 Primeira sequência didática

A primeira sequência didática do projeto foi lecionada a 23 de outubro e teve como foco para o projeto introduzir o hábito de procurar o colega do lado aquando do surgimento de uma dúvida. O tema escolhido para esta sequência foi *emotions* como estava previsto na planificação de aulas e os materiais recorridos nesta sequência foram *worksheets* e *wordcards* feitos por mim e recurso

multimédia (um PowerPoint com pequenos vídeos do filme *Inside Out*) (anexo 3). O quadro 3 apresenta os conteúdos e competências trabalhadas nesta sequência.

| DIDACTIC SEQUENCE: “Emotions” | | | |
|--------------------------------------|---|--|---|
| Contents | Grammatical | Lexical | Other |
| | Use of short sentences as “I feel...” or “I am...”, using the verbs “to feel” and “to be” in the present simple. | Learn vocabulary associated to emotions: happy, sad, angry, shy, surprised, tired, sleepy, wonderful, fine, ok, great, scared. | Understand that all emotions are important for a healthy life. |
| Competences | Communicative Competences (CC) | | Learning Competences (LC) |
| | CC1: Developing new vocabulary. CC2: Mobilizing fixed expressions and words from the vocabulary learnt. CC3: Developing pronunciation. CC4: Understand short sentences with simple grammar structures. | | LC1: Developing cooperative learning. LC2: Reflecting on language learning. LC3: Being aware of the difficulties as a learner. LC4: Using strategies to achieve the goals proposed, resorting the materials they have. |

Quadro 3. Conteúdos e competências de comunicação e aprendizagem (Sequência Didática 1)

A sequência didática apresentada foi dividida três partes, constituídas pela introdução do vocabulário (com recurso aos *wordcards*), execução de exercícios de consolidação (*worksheets* originais e PowerPoint) e, no final, um diário onde aplicaríamos o vocabulário aprendido. Na introdução do vocabulário referente às emoções foram utilizados *wordcards* com a emoção representada por uma criança na imagem, juntamente com a palavra em inglês em baixo. Questionei os alunos com a pergunta “How is he/she feeling?” e os alunos teriam que dizer a palavra inglesa que responderia à pergunta, como por exemplo “Happy” ou “Angry”. Os alunos também imitavam a emoção aquando da resposta. Acredito que a repetição do vocabulário é uma forma de memorização mais adequada para crianças, pois é possível fazer vários jogos e tornar a atividade dinâmica ao mesmo tempo que vão memorizar a palavra. Após a aquisição do vocabulário, foi distribuída uma *worksheet* em que as crianças teriam de trabalhar com o colega do lado. No entanto, algumas crianças não se mostraram interessadas em trabalhar com o colega do lado e pediram para trabalhar com outros colegas (amigos com maior afinidade). Na atividade seguinte, *Guessing the feelings*, foram usadas as emoções do filme

de animação *Inside Out* pois há uma representação das emoções. Passei quatro pequenos vídeos com quatro emoções num PowerPoint e os alunos teriam que responder qual a emoção que estava representada pela personagem do filme. A última atividade foi elaborada em turma, pois a leitura e interpretação dos diários de emoções era uma atividade mais complexa e as crianças, como ainda têm poucas bases de inglês, precisavam de ajuda para interpretar as frases e a mensagem que estava por detrás do diário (anexo 3).

Esta sequência didática também teve dois momentos importantes para o projeto e para o seu estudo, pois foi respondido no início da sequência o questionário inicial (cujo conteúdo que foi referido no ponto anterior), e, no final da sequência, as crianças reponderam a um questionário de autorregulação, em que foi possível fazer uma análise linguística e processual do conteúdo lecionado e da forma como os alunos se sentiram e o que aprenderam durante a sequência. Relativamente à parte linguística (cujos resultados são referidos no capítulo 3.5), os alunos saíram-se bem, mostrando ser capazes, na sua maioria, de reconhecer e escrever corretamente ao vocabulário lecionado. Saliento que alguns alunos não responderam, o que me fez questionar se é por não saber ou por não verem a necessidade de realizar esta atividade, já que só tem uma questão relacionada com a matéria dada e/ou por ser uma ficha anónima. A segunda parte do questionário focou na perceção das crianças na aprendizagem da sequência didática. Foi questionado aos alunos quais foram as partes das aulas que tiveram mais dificuldades. As atividades relacionadas com as *skills* de *reading* (ler as frases e a mensagem do diário) e *speaking* (pela imitação de novo vocabulário) foram apontadas como as mais desafiantes para a aprendizagem da língua pelos alunos. Por fim, na última questão procurei saber como os alunos enfrentaram as dificuldades encontradas, e, de acordo com o questionário, estes afirmaram que o livro ou caderno e o professor foram os meios mais procurados. Acredito que os alunos confiam na figura do docente e no manual e caderno para encontrar as respostas às suas dúvidas.

O questionário de autorregulação desta sequência didática (anexo 4), era composto por uma parte linguística, em que as crianças teriam que responder a questões relacionadas com o vocabulário trabalhado na aula e a opinião dos alunos acerca das atividades realizadas na aula. Eu procuro utilizar atividades que os alunos responderam que gostam de fazer no questionário inicial e ver se eles gostaram de ter essa atividade na aula de inglês. Neste caso, utilizei pequenos vídeos de um filme que conheciam, como já referi, e que foi bem recebido pelos alunos.

3.3.1.1 O que correu menos bem na sequência e porquê?

Esta primeira experiência com a turma de intervenção foi muito importante para este projeto e ainda mais para mim e para os alunos, pois fui capaz de ver como os alunos trabalham comigo e eu com os alunos, de forma a adaptarmos-mos mutuamente para trabalharmos juntos para o sucesso deste projeto e, principalmente, para a aprendizagem da língua inglesa. Por este motivo, fui capaz de apontar momentos que deveriam ser melhorados como: a gestão do tempo de cada tarefa (pois tenho que criar atividades que se adequem ao ritmo médio da turma); melhorar a gestão da sala de aula (ainda havia o problema de estabelecer regras e limites para evitar confusão e, conseqüentemente atraso das atividades, evitando rigidez que cause desconforto em sala de aula); e usar mais a língua que os alunos estão a aprender e menos a língua nativa, para que o contacto com o inglês seja mais e haja uma menor dependência do português.

Sei que muitas destes pontos a melhorar que foram referidos são um processo de aprendizagem e que com a experiência serei capaz de realizar mais atividades com os alunos e com uma maior flexibilidade para contornar essas limitações referidas durante o meu crescimento profissional.

3.3.2 Segunda sequência didática

No dia 20 de novembro foi dada uma segunda aula do projeto do segundo semestre de estágio. A sequência foi inicialmente dividida em duas lições, mas, devido à falta de controlo da gestão de aula, esta sequência ficou dividida em três lições, de forma a completar a planificação. Esta sequência ainda se destaca por ter sido escolhida para ser observada pela supervisora de estágio, a professora Maria Alfredo Moreira. Esta planificação focou em trabalhar os dias da semana e os meses ao mesmo tempo que era posto em prática algum trabalho cooperativo através de trabalho de pares.

O quadro 4 mostra com mais detalhe a sequência didática planeada para estas aulas do projeto. As datas desta sequência foram planeadas inicialmente para 20 de novembro, mas como referi anteriormente, esta sequência estendeu-se para a semana seguinte que teve lugar a 27 de novembro, com o apoio da professora cooperante. No quadro mostro quais as estruturas gramaticais e lexicais que foquei na aula, mas nesta sequência não foram dados outros conteúdos além dos que estão relacionados com a aprendizagem da língua. Nesta sequência didática foram trabalhadas 4

competências de comunicação e 4 competências de aprendizagem como é possível verificar. As competências de aprendizagem foram trabalhadas com o questionário de autorregulação passado no final da sequência didática, já que este exigia que as crianças refletissem acerca dos conteúdos aprendidos, sobre o que tiveram mais dificuldades e métodos utilizados para fazer frente às dificuldades sentidas, sendo o trabalho cooperativo (recurso aos colegas) um método de enfrentar obstáculos.

| DIDACTIC SEQUENCE: “Days of the week, months and seasons” | | |
|--|---|---|
| Contents | Grammatical | Lexical |
| | The students will use fixed sentences as “How old are you?” and “I’m... years old.”; “When is your birthday? My birthday is on month X/ in a X day”; the students will also learn the use of “I’m” and “you are”. | The students will learn the months of the year (January, February, March, April, May, June, July, August, September, October, November, December); the days of the week (Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday and Weekend) and seasons (winter, spring, summer, autumn)). |
| Competences | Communicative Competences (CC) | Learning Competences (LC) |
| | CC1: Developing new vocabulary. CC2: Mobilizing fixed expressions and words from the vocabulary learnt. CC3: Developing pronunciation. CC4: Understand short sentences with simple grammar structures. | LC1: Developing cooperative learning. LC2: Reflecting on language learning. LC3: Being aware of the difficulties as a learner. LC4: Using strategies to achieve the goals proposed, resorting the materials they have. |

Quadro 4: Conteúdos e competências de comunicação e aprendizagem (Sequência Didática 2)

A divisão da sequência didática foi feita em 4 partes. A primeira parte foi dedicada ao ensino do vocabulário relacionado com os meses do ano, dias da semana e estações do ano. Utilizei *wordcards* com a palavra escrita em vez de escrever no quadro de forma a ser mais fácil para mobilizar os meses de acordo com as estações do ano e para que os alunos não copiem a palavra mal por não compreender a minha letra, já que eles questionarem a minha caligrafia quando escrevo o sumário no quadro. No entanto, acredito que a minha caligrafia é perceptível e que os alunos apenas querem uma validação da parte da minha parte para o que estão a copiar para o caderno. As *wordcards* não continham apenas os meses do ano, mas também referiam as estações e os dias da semana e utilizei

determinadas cores para que o processo de interiorização fosse mais simples, como o uso do azul para “Winter”, “January”, “February” e “December” para que os alunos relacionem com maior facilidade os meses de inverno à estação associada. O mesmo aconteceu com outras estações e meses (amarelo para “Spring” e “June, July, August”; verde para “Spring” e “March, April, May” e laranja para “Autumn” e “September, October, November”), mas para os dias da semana foi utilizado um outro esquema de cores. O fim-de-semana estava a azul-claro e os dias da semana a rosa, apenas para distinção de dia laboral e fim-de-semana (anexo 5). Realço que a escolha de cores não esteve relacionada com qualquer tipo de apelo à memória sinestética dos alunos, mas que procurei usar cores que fossem relacionadas com a estação do ano. Nesta parte da aula, eu dizia e os alunos repetiam. Fazia questão de começar várias vezes do início e de saltar entre *wordcards* para fazer uma espécie de jogo com os alunos e para que estes mantivessem a atenção durante a atividade enquanto retinham a informação. Esta atividade requereu uma grande parte da aula, pois era bastante vocabulário novo para os alunos e a atividade de repetir várias vezes também exigiu bastante tempo, o que atrasou o resto da planificação da sequência didática. No entanto, acredito que esta atividade necessitava do tempo dispensado para que os alunos absorvem bem todo o vocabulário. Após a parte introdutória, os alunos receberam um calendário que deveriam de preencher em conjunto com o colega do lado com a informação do quadro (*wordcards*). Cada par de alunos levou o seu mês preenchido ao quadro para começar a próxima atividade. A atividade seguinte envolvia diálogo pergunta-resposta com “When is your birthday?” e “How old are you?” e as respetivas respostas “I’m 7/8 years old” e “My birthday is on + month / in + day of the week”. Os alunos treinaram a estrutura entre si pois esta estrutura iria ser utilizada na atividade que se seguia. Distribuí um convite de aniversário em que os alunos teriam que preencher com o novo vocabulário (anexo 5). Na leitura do convite, alguns alunos tiveram dificuldades e dirigiram-se a mim para procurar ajuda, como tem sido habitual numa turma tão dependente da professora. Tentei que os alunos procurassem mais o colega do lado, mas o hábito de dirigir à professora aquando de tirar dúvidas ainda estava muito enraizado. Nem todos os alunos conseguiram terminar a apresentação do convite de aniversário com as perguntas e as repostas referidas e, por isso, parte dos alunos apresentaram o seu convite apenas no dia 27. Após realizarem o discurso pergunta-resposta referido e de procurar no calendário previamente preenchido por eles o dia de aniversário, os alunos afixavam o convite nesse dia. No final da sequência, os alunos preencheram um questionário de autorregulação que, como todos os outros, tinha um momento de avaliação linguística e um de avaliação processual.

3.3.2.1 O que correu menos bem na sequência e porquê?

Quando planeei a sequência didática em questão, não me apercebi que a quantidade de vocabulário selecionado era muito superior ao que a minha professora orientadora cooperante tinha recomendado e, isso foi evidente pela quantidade de tempo dispensado para a leção desse vocabulário. Idealizei um quarto do tempo que foi necessário na realidade, o que veio atrasar toda a planificação da sequência didática, além de tornar a aula mais monótona por estar demasiado tempo na mesma atividade. Procurei, por este motivo, diversificar a forma como lecionava o vocabulário, para que os alunos não começassem a ficar cansados e se distraíssem. Por este motivo, comecei a saltar palavras para testar a atenção dos alunos, a voltar atrás, a pedir que só as meninas o repetissem, e depois os meninos. Esta pequena mudança fez com que os alunos tivessem que estar concentrados para conseguir acompanhar.

Além da gestão do tempo e da gestão da sequência didática, também tive problemas com o uso excessivo da língua materna. O meu medo de que os alunos não me acompanhassem ou que os alunos estivessem constantemente a questionar o que é pretendido fazer. Percebi também que as crianças perguntam sempre nem que seja para ter confirmação da professora. Como queria trabalhar o trabalho cooperativo e tornar os alunos mais autónomos, tentei inculcar a ideia que podem recorrer aos colegas do lado para os ajudar quando tiverem dúvidas de forma a promover a interdependência positiva, como foi referido no capítulo 1.1, sobre trabalho cooperativo.

Em relação à *classroom management*, ainda havia alguns pontos que teria que melhorar como uso de instruções mais curtas e claras, assim como também uma melhor gestão do quadro. Os materiais utilizados serviram o seu propósito, mas deveria fazer um teste dos convites e calendários para que estes fossem esteticamente mais apelativos.

3.3.3 Terceira sequência didática

No dia 11 de dezembro de 2019 foi lecionada a 3ª sequência didática do projeto de estágio e, como era a última aula do 1.º período e a última antes do Natal, sequência focou-se na temática natalícia e saindo um pouco do programa curricular. No entanto, esta sequência destacou-se por ser a primeira em que os alunos começam a trabalhar em grupos (6 grupos de três elementos e 1 grupo de quatro). Foram formados os grupos que se mantiveram até ao final do projeto de forma a facilitar a

rotatividade dos papéis a desempenhar, com exceção do grupo de 4 elementos, pois um aluno teve que repetir a função por existirem apenas três funções a desempenhar. O motivo da escolha de apenas 3 papéis a desempenhar deveu-se ao facto de inicialmente serem 21 alunos. Com a chegada de um novo elemento da turma, um dos alunos repetiu a função de *Silence Keeper*, mas não houve problema com o aluno relacionada com a repetição da função. No entanto, esta repetição influenciou o meu projeto, pois foi planeado que cada aluno tivesse desempenhado uma função diferente, o que não aconteceu com este aluno. O quadro 5 sintetiza o que foi trabalhado na sequência.

| DIDACTIC SEQUENCE: "Christmas" | | | |
|---------------------------------------|---|--|---|
| Contents | Grammatical | Lexical | Cultural |
| | The students will use fixed sentences ("All I want for Christmas..."). The pupils will use previous knowledge to understand short and simple sentences in order to complete the proposed task. | The students will learn vocabulary related to Christmas festivities so they can write a letter to Santa Claus ("doll", "ball", "teddy bear", "games", "PlayStation", "tablet", "videogames", "computer", "happiness", "health", "hope") and about the song ("Christmas", "teeth" and "happy"). | The students will celebrate the Christmas festivity (the celebration of Portuguese Christmas). |
| Competences | Communicative Competences (CC) | | Learning Competences (LC) |
| | CC1: Developing new vocabulary. CC2: Mobilizing fixed expressions and words from the vocabulary learnt. CC3: Developing pronunciation. CC4: Understand short sentences with simple grammar structures. | | LC1: Developing cooperative learning. LC2: Reflecting on language learning. LC3: Being aware of the difficulties as a learner. LC4: Using strategies to achieve the goals proposed, resorting the materials they have. |

Quadro 5. Conteúdos e competências de comunicação e aprendizagem (Sequência Didática 3)

Esta sequência didática, apesar de não seguir o manual por ser dedicada à festividade, inseriu conteúdos lexicais e gramaticais que os alunos podem aprender para mais tarde utilizar. Refiro-me ao conteúdo relacionado com o Natal, por isso planifiquei uma sequência em que foi trabalhada uma

pequena história acerca de uma música, “All I Want for Christmas is my Two front Teeth” de Donald Yetter Gardner (1944). A história fala de uma personagem que precisa de cantar a música referida ao Pai Natal de forma a recuperar os seus dentes da frente. No entanto, uma outra personagem “rouba” a música e desfragmenta-a. Usando esta pequena narrativa, elaborei um pequeno livro de *worksheets* com a história que passei no PowerPoint (anexo 8) e cada grupo ficou com um livro composto pela parte da identificação do grupo em que os alunos mobilizaram conteúdo que já tinham aprendido (*name, age, birthday, favourite colour, I am feeling and group's role*). A *worksheet* seguinte continham pistas com o conhecimento que possuíam dos números para descobrir as palavras secretas do assunto da aula (*Christmas, teeth e happy*). Após descobrirem as palavras, os alunos tinham que preencher as frases das músicas onde faltavam essas palavras. Mas as frases da música não estavam na ordem correta, o que fez com que os alunos tivessem que recortar as frases e ordená-las de acordo com a música que iam ouvindo. O facto de ter passado música durante este exercício fez com que os grupos trabalhassem todos ao mesmo ritmo e fossem mais rápidos apesar de ser uma tarefa complexa. Este exercício fez-me questionar até que ponto a música poderia ser uma mais-valia para a sincronização dos diferentes ritmos de trabalho dos alunos, para além de ser um meio de trabalhar competências linguísticas com os alunos na aprendizagem de uma língua estrangeira. Mas acredito que, além de melhorar o ritmo de trabalho, o uso da música torna a aula mais apelativa e dinâmica aos alunos. Também foi uma das opções escolhidas pelos alunos no questionário inicial.

No final, os alunos puderam cantar a música após a regatar e escrever uma carta ao pai natal em grupo. Os alunos tiveram acesso uma tabela com algum vocabulário que poderia mobilizar se necessário como é possível ver no anexo 8. Como referi anteriormente, esta sequência teve um questionário de autorregulação, mas que não foi possível analisar, o que veio ser uma perda de conteúdo importante com informações sobre a primeira aula de trabalhos dos grupos na perspetiva das crianças.

3.3.3.1 O que correu menos bem na sequência e porquê?

O início desta sequência didática foi dedicado à correção do teste, ficando, assim, apenas parte da primeira hora dedicada à aula, juntamente com a segunda hora completa. Admito que formar grupos foi uma ideia aterradora para quem tem falta de experiência de ensino e, após uma experiência menos boa no semestre passado com a turma anterior, tive medo que o trabalho de grupo não

corresse da melhor maneira. No entanto, fui capaz de perceber que a preparação anterior que a turma anterior não foi uma mais-valia para que esta turma estivesse mais preparada para trabalho cooperativo. Outro motivo que saliento para um melhor resultado nesta turma foi o facto de ter realizado uma leitura mais focada no trabalho cooperativo, que me fez ver a necessidade de uma preparação prévia em turma que não tem um histórico em trabalho cooperativo, de forma que as crianças procurem gradualmente a interação feita no trabalho cooperativo mesmo que a tarefa não o exija (Lopes & Silva, 2008, p. 4). Também incuti tarefas no grupo, para que cada elemento do grupo se sentisse necessário, evitar que alunos não participem na tarefa e para aumentar a responsabilidade individual de cada aluno, pois a atribuição de papéis num grupo é importante para definir como o grupo interage e como vai trabalhar (Gillies, 2007, p. 6).

No momento em que distribuí os papéis que os alunos deveriam desempenhar no grupo, notei um entusiasmo que não vi com a turma anterior. Os alunos adoraram a ideia de ter uma função no grupo e ficaram ainda mais felizes quando disse que iriam desempenhar todos os papéis ao longo das aulas. Notei que apesar de haver mais barulho do que uma aula “normal”, ou seja, uma aula sem trabalho cooperativo, os alunos não excederam o barulho natural de grupos, ao contrário de trabalhos em pares anteriores. Talvez este controlo do barulho se deva ao facto de haver na turma os “*silence keepers*” que mantiveram, na sua maioria, uma postura fiel ao papel que desempenhavam. No que diz respeito ao trabalho que os alunos tiveram, penso que, mesmo com tarefas diferentes do que estão acostumados, pois os alunos tiveram algumas tarefas difíceis como organizar uma música e encontrar palavras seguindo pistas, todos os grupos conseguiram cumprir o que lhes era pedido, tendo, na maioria dos casos, a participação de todos os elementos do grupo. Fiquei satisfeita com os resultados obtidos nesta primeira tentativa de implantar o trabalho cooperativo nesta turma.

3.3.4 Quarta sequência didática

Estas aulas foram dedicadas ao ensino de vocabulário de *pets* e a sua consolidação. Como os alunos já tinham conhecimento prévio de algum vocabulário, decidi adicionar mais alguns *pets* para enriquecer o campo lexical dos alunos (ver quadro 6). As aulas tiveram dois momentos, sendo o primeiro dedicado exclusivamente ao ensino de vocabulário e o segundo na sua consolidação em trabalho cooperativo. Para esta sequência, procurei evitar erros dados na sequência anterior. Estabeleci antecipadamente as regras e fui mais realista no tempo dedicado para cada momento da aula, para

evitar que partes importantes da aula fossem adiadas novamente. Mesmo com um melhor controle do tempo das aulas, ainda não foi possível realizar todas as tarefas do trabalho cooperativo.

| DIDACTIC SEQUENCE: "Pets" | | | |
|----------------------------------|---|---|---|
| Contents | Grammatical | Lexical | Cultural |
| | The students will learn the question "Have you got...?" and the answer "Yes, I have" or "No, I haven't". They will practise the prepositions ("on", "in", "under", "near", "next to"). | The students will learn the vocabulary related to "pets", as "cat", "dog", "bird", "lizard", "spider", "fish", "mouse", "hamster", "rabbit", "chinchilla", "pig / piglet", "chicken", "parrot", "snake" and "turtle". | The students will learn that there are more "pets" than the usual dog and cat and that there are different kinds of pets. |
| Competences | Communicative Competences (CC) | | Learning Competences (LC) |
| | CC1: Developing new vocabulary. CC2: Mobilizing fixed expressions and words from the vocabulary learnt. CC3: Developing pronunciation. CC4: Understand short sentences with simple grammar structures. | | LC1: Developing cooperative learning. LC2: Reflecting on language learning. LC3: Being aware of the difficulties as a learner. LC4: Using strategies to achieve the goals proposed, resorting the materials they have. |

Quadro 6. Conteúdos e competências de comunicação e aprendizagem (Sequência Didática 4)

A sequência seguiu o modelo de sequências de aulas anteriores no que diz respeito à leção de novo vocabulário. Foram utilizados *wordcards* da imagem do animal com a respetiva designação em inglês e a repetição do vocabulário. No entanto, esta sequência didática distinguiu-se pela introdução de um jogo de memória com os *wordcards*. Após a introdução de um novo vocábulo, um anterior era omitido, mas a sua repetição era pedida. Como os alunos repetiam várias vezes o vocabulário, não tinham dificuldades quando alguns animais eram omitidos. No final de introduzir todo o vocabulário que tinha programado para a sequência didática, os alunos teriam, à vez (num jogo de "girls" contra "boys") que dizer todos os animais sem os ver. Esta atividade foi muito produtiva por que as crianças se mantiveram atentas e adquiriram facilmente o vocabulário (como é visível na análise linguística, no capítulo 3.5). Após esta introdução ao vocabulário, foi a vez de introduzir a pergunta

“Have you got a pet?” e as respectivas respostas “yes, I have” / “no, I haven’t”. Esta estrutura pergunta-resposta foi treinada em pares, enquanto eu ia aos lugares para ajudar os alunos com mais dificuldades. A parte final foi dedicada ao trabalho de grupos (com os mesmos três elementos, mas com funções diferentes como tenho vindo a referir). Cada grupo recebeu uma *worksheet* (anexo 11) constituída por duas partes: uma sopa de letras com três animais e uma planta da sala de aula em que teriam que esconder um dos animais encontrados na sopa de letras na ilustração da sala de aula. Esta *worksheet* serviu de preparação para a atividade que se seguia que consistia em cada grupo esconder o animal escondido na *worksheet* na verdadeira sala de aula. Enquanto o grupo escondia o animal, os restantes grupos deveriam esconder o rosto de forma a não ver onde estaria escondido o animal em questão. Após este primeiro momento, os alunos tinham acesso uma *helpsheet* (anexo 11) com as perguntas e respostas de forma a ajudar os grupos a descobrir onde estava escondido o animal. Esta interação iria permitir rever vocabulário de sala de aula, como também as preposições.

O questionário de autorregulação da quarta sequência didática (anexo 12), tal como os anteriores, focou-se nas opiniões dos alunos acerca da aula e do trabalho cooperativo. A primeira questão desta parte do questionário é “o que mais gostaste da aula?”. Como sempre aconteceu na parte da avaliação processual, os alunos sempre puderam escolher mais do que uma opção. As opções são sempre sobre partes das aulas da sequência e procuro saber com esta questão se os alunos se sentem confortáveis e felizes nas aulas e em quais partes das aulas isso acontece. Também procuro saber se fui capaz de adaptar as atividades referidas pelos alunos no questionário inicial de forma eficaz.

3.3.4.1 O que correu menos bem na sequência e porquê?

Esta sequência didática começou bem, pois os alunos estavam participativos no jogo e na aquisição do vocabulário. Apesar de ter corrido bem, acredito que deveria ter usado mais o espaço da sala, além do quadro, e ter circulado mais pela sala, para que os alunos que estão sentados no fundo da sala não se sentissem excluídos ou tentados a distrair-se. Mas o resultado principal desta parte da sequência, que era adquirir o vocabulário novo, foi positivo.

A segunda parte da sequência focou-se na aprendizagem da questão “*have you got a pet?*” e as possíveis respostas. No entanto, esta parte da aula demorou demasiado tempo, pois os alunos já conheciam a estrutura da questão com a unidade anterior (“*have you got a brother/ sister?*”) e esse

tempo de aula poderia ser utilizado na terceira parte da sequência, pois os alunos já estavam bem familiarizados com esta estrutura (*have you got...?*).

Como o tempo começou a escassear para a terceira atividade, esta ficou incompleta, o que veio ser um grande ponto negativo, já que se tratava da atividade principal da aula (com o trabalho cooperativo). Esta parte da sequência não resultou como deveria, pois, com a falta de tempo, não fui capaz de fornecer instruções simples e diretas, e ainda tentei explicar de uma vez o que era para fazer com aqueles materiais de uma tarefa tão elaborada. Isto resultou com que os alunos ficassem confusos e gerasse imensas questões, atrasando ainda mais o início da atividade. De sete grupos, apenas dois foram capazes de ir ao quadro realizar a atividade. Além disso, alguns alunos mostraram um espírito muito competitivo com estes dois grupos, e não foi dado tempo para trabalhar com os alunos essa competitividade pouco recetiva ao ambiente de conhecimento e de confiança dos pares que estava a procurar construir. E ainda pretendia fazer um trabalho para afixar na sala (como os alunos haviam referido no questionário inicial), mas este não aconteceu.

3.3.5 Quinta sequência didática

Na última sequência do projeto, pensei em fazer uma atividade final que tivesse uma mensagem de união. Dei uma peça de um puzzle a cada aluno e pedi para se representarem a fazer alguma atividade de que gostem, já que o tema da sequência didática era *playground activities* (ver Quadro 6). No centro do puzzle tinha uma mensagem de união "*together we're one*". Como era a última aula com as crianças, gostava de deixar algo que marcasse a turma pela positiva. Quando mostrei a mensagem do puzzle, perguntei aos alunos se sabiam o que aquilo significava. Eles não entenderam inicialmente, mas quando o puzzle ficou completo, os alunos conseguiram visualizar uma imagem de união.

| DIDACTIC SEQUENCE: "Playground activities" | | | |
|---|---|---|--|
| Contents | Grammatical | Lexical | Other |
| | The students will learn the question "what are you doing?" and the answer "I am X" (using the -ing form). | The students will learn the vocabulary related to "playground activities", as "reading a book", "singing songs", "playing hide and seek", | The students will work in a common project. In the end the students will collect all the pieces and put them together in order to create a final |

| | | | |
|--------------------|---|---|---|
| | | “playing tag”, “playing blindfolded”, “running”, “playing football”, “jumping”, “jumping rope” and “playing hopscotch”. | product that is possible only if everyone is together. |
| Competences | Communicative Competences (CC) | | Learning Competences (LC) |
| | CC1: Developing new vocabulary. CC2: Mobilizing fixed expressions and words from the vocabulary learnt. CC3: Developing pronunciation. CC4: Understand short sentences with simple grammar structures. | | LC1: Developing cooperative learning. LC2: Reflecting on language learning. LC3: Being aware of the difficulties as a learner. LC4: Using strategies to achieve the goals proposed, resorting the materials they have. |

Quadro 7. Conteúdos e competências de comunicação e aprendizagem (Sequência Didática 5)

Esta sequência estava planeada de forma que os alunos apenas repetissem o novo vocabulário depois lhes ser apresentado e usar a mímica. No entanto, pensei em fazer um jogo que consistia em eu dizer o nome do jogo, e os alunos brincavam por momentos esse jogo, ou então eu imitava o jogo e os alunos diziam em inglês qual era o jogo. Nesta última parte do jogo, as crianças além de dizer o nome da atividade que eu estava a imitar, também o jogavam. Decidi utilizar o movimento e a realidade que eles conhecem de forma a entender melhor o vocabulário (ao associá-lo à realidade), ao mesmo tempo que tornava a aula mais didática e movimentada. Apesar do barulho, as crianças souberam separar o momento de brincadeira do momento em que deveriam parar de brincar. No final, exercícios que os alunos iam fazer na sala de aula, mas que por falta de tempo não se realizaram, ficaram para trabalho de casa. O último exercício era composto por um puzzle (anexo 14) em que foram distribuídas as peças que compõem o puzzle por cada criança. Nessa peça, as crianças tinham que se desenhar no momento do recreio, com a sua brincadeira favorita e fazer uma frase descritiva desse desenho com o novo vocabulário. No final, os alunos iriam unir as suas peças em torno da mensagem de união que referi. O puzzle completo é possível ver no anexo 14, com os desenhos das crianças. No entanto, como um aluno faltou, a sua peça ficou em branco.

No final, as crianças preencheram o último questionário de autorregulação (anexo 15) que estava, como os anteriores, dividido em duas partes, uma com questões relacionadas com o conteúdo lecionado na sequência didática (com questões relacionadas com *playground activities*) e outra com as opiniões dos alunos acerca das atividades e do trabalho cooperativo.

3.3.5.1 O que correu menos bem na sequência e porquê?

Nesta sequência procurei fazer algo diferente com as crianças, tornando a aula mais prática e divertida possível. Com isto, tentei fugir da rotina, o que poderia fazer com que a turma fugisse um pouco do controlo e se perdesse um pouco e não conseguisse acompanhar a aula. No entanto, os alunos cumpriram as regras de sala de aula e respeitaram o momento de aprendizagem e o momento da brincadeira. A aula teve um momento que todos os alunos trabalhavam em conjunto e ainda que a ritmos diferentes. O uso do inglês manteve-se uma das minhas falhas ao longo deste projeto por temer que os alunos não me compreendam, mas sei que há momentos que o uso do inglês é ideal para os alunos terem mais contacto com a língua. Acredito que a *classroom management* tem sido a limitação que mais melhorou, e acredito que, com mais experiência, que esta componente se torne mais natural.

3.4 Análise do trabalho cooperativo neste projeto

Esta secção visa analisar de que modo foi o trabalho cooperativo desenvolvido neste projeto. Para a preparação de tarefas, tirei proveito e adequiei um quadro de Flávia Vieira¹, adaptado de Johnson, Johnson, Holubec e Roy (1984), com estratégias e questões orientadoras aquando da preparação de tarefas de aprendizagem cooperativa. O quadro 8 apresenta as questões e as respetivas respostas, tendo em conta este projeto de estágio.

| ESTRATÉGIAS | QUESTÕES ORIENTADORAS... |
|--|--|
| Identificar as competências de colaboração necessárias à tarefa | <p>QUE COMPETÊNCIAS DE COLABORAÇÃO SERÃO MOBILIZADAS?</p> <p>Os alunos tiveram que mobilizar as seguintes competências neste projeto de estágio:</p> <ul style="list-style-type: none">• apoio interpessoal• respeito mútuo,• partilha/ negociação de ideias, síntese de ideias,• partilha de liderança,• autoavaliação da eficácia do trabalho cooperativo <p>SERÁ NECESSÁRIO ENSINAR OS ALUNOS A USAR ALGUMA DESSAS COMPETÊNCIAS?</p> <p>Para o apoio interpessoal, partilha/ negociação de ideias, sínteses de ideias e partilha de liderança, os papéis que foram distribuídos pelos alunos desempenharam um papel muito</p> |

¹ Material fornecido nas aulas da unidade curricular de Metodologias de Ensino de Inglês a Crianças, com a professora Flávia Vieira, durante o segundo semestre do ano letivo 2018/2019 e o primeiro semestre do ano letivo 2019/2020.

| | |
|---|---|
| | <p>importante, pois cada um tinha uma função a desempenhar, que tornou o apoio interpessoal imprescindível para que haja harmonia de trabalho. Com apenas um elemento do grupo como <i>writer</i>, a partilha de ideias era necessária, pois apenas um iria registar as mesmas nas atividades propostas. Os papéis eram rotativos, o que permitia que todos os alunos desempenhassem os mais diversos papéis no grupo e que a liderança fosse partilhada.</p> <p>No final de cada aula, os alunos preenchiam questionários de autorregulação. Desta forma, as crianças refletiam sobre a aprendizagem e forneciam dados para eu refletir sobre a eficácia do trabalho cooperativo neste projeto de estágio (e alterar o que achar necessário para eficácia do mesmo).</p> |
| Tomar decisões sobre a formação dos grupos | <p>QUAL SERÁ A DIMENSÃO DOS GRUPOS?</p> <p>Inicialmente, os alunos trabalharam em pares, mas numa segunda fase, os alunos trabalharam em grupos de 3.</p> <p><i>"Groups of three or four members are preferred to larger groups because members cannot opt out of the activity or loaf at others' expense. A small group ensures that all members are visible and involved"</i> (Gillies, 2003, p. 41).</p> <p>QUAL O GRAU DE HETEROGENEIDADE DOS GRUPOS (capacidades e características pessoais)?</p> <p>A maioria dos alunos eram interessados e bons alunos, pelo que era fácil organizar grupos muito semelhantes. Os alunos com mais dificuldades foram distribuídos para não haver desigualdades.</p> |
| Especificar claramente as competências desenvolver e os passos da tarefa | <p>QUE INFORMAÇÃO DAR AOS ALUNOS ACERCA DAS COMPETÊNCIAS DE COLABORAÇÃO?</p> <p>Foi explicado às crianças que é preciso a colaboração de todos para realizar a tarefa que lhes era proposta, daí terem de desempenhar diferentes papéis no grupo. Caso um dos papéis não cumprisse o seu papel, o grupo não seria capaz de realizar a tarefa que lhe era proposta. Um exemplo seria caso o <i>silencekeeper</i> não mantivesse a ordem no grupo, este não teria condições de trabalhar, ou se o <i>spokesperson</i> não transmitisse para fora as dúvidas do grupo, este não teria condições de continuar com dificuldades. E ainda há o <i>writer</i>, que se não fizesse o que lhe era proposto, as tarefas não se realizavam. Todos eram importantes nos grupos, ou seja, a interdependência era necessária e ainda a partilha de liderança e responsabilidades, que apesar diferentes, eram todas importantes no grupo para que se desempenhem as tarefas.</p> <p>QUE INFORMAÇÃO DAR AOS ALUNOS ACERCA DA TAREFA?</p> <p>Aquando da distribuição das tarefas, era dada uma explicação da atividade que tinham à sua frente e qual era o objetivo final daquela tarefa. No final da explicação e de um exemplo, os alunos teriam de se organizar para completar a tarefa e, caso surgisse dúvidas aquando da realização da tarefa, o <i>spokesperson</i> era responsável de questionar pelo grupo as dúvidas que estes tivessem. No final, os grupos apresentavam o seu trabalho e este era corrigido por todos os grupos e por mim.</p> |
| Planear os materiais didáticos e os papéis | DE QUE FORMA IRÃO OS MATERIAIS FAVORECER A INTERDEPENDÊNCIA POSITIVA? |

| | |
|--|---|
| <p>dos alunos de forma a favorecer a interdependência</p> | <p>Cada grupo de três elementos era composto por um <i>writer</i>, um <i>spokesperson</i> e um <i>silencekeeper</i> com a exceção de um grupo de 4, que tinha dois <i>silencekeepers</i>. Como cada grupo só tinha um <i>writer</i>, era este que estava responsável de recolher toda a informação necessária do grupo e colocar nos materiais fornecidos por mim. No entanto, todos os elementos do grupo recebiam os conteúdos que era necessário mobilizar para completar a tarefa e ficariam com esses materiais para estudar posteriormente.</p> <p>DE QUE FORMA IRÃO OS PAPÉIS DOS ALUNOS FAVORECER A INTERDEPENDÊNCIA POSITIVA?</p> <p>Os elementos dos grupos desempenharam papéis diferentes na realização da tarefa. O <i>spokesperson</i> anotava as dúvidas do grupo, era uma ponte de comunicação entre o grupo e a professora, ao mesmo tempo que fazia passar as mensagens da professora para grupo (como o tempo que falta, por exemplo); o <i>silencekeeper</i> zelava pelo entendimento do grupo mantinha a ordem deste, sendo responsável pelas negociações dentro do grupo (geria as discussões de ideias entre os membros do grupo); o <i>writer</i> tinha a função de anotar as conclusões do grupo e colocar nos materiais que eram dados para depois apresentar à turma.</p> |
| <p>Monitorizar a eficácia da cooperação e dar apoio</p> | <p>COMO SERÁ O GRUPO MONITORIZADO E APOIADO NO SEU TRABALHO?</p> <p>Para monitorizar a eficácia da cooperação e apoiar o seu trabalho, eu fui observando e registando pequenas notas de campo para feedback posterior. Também tive o apoio da professora orientadora cooperante que me ajudou na monitorização e no apoio aos grupos. Fui interagindo com cada um dos grupos acerca do seu desempenho, dificuldades, estratégias a seguir e encorajando os alunos à interajuda na resolução de problemas de aprendizagem ou de relação interpessoal. No final distribuí questionários de autorregulação, em que os alunos teriam a oportunidade de expor as suas dificuldades e dar a sua opinião acerca das tarefas realizadas na aula e do trabalho cooperativo.</p> |
| <p>Partilhar e sistematizar o trabalho dos Grupos</p> | <p>APÓS A CONCLUSÃO DA TAREFA, COMO SERÁ O TRABALHO DOS GRUPOS PARTIhado E SISTEMATIZADO?</p> <p>Após a conclusão da tarefa, os grupos teriam de se organizar e apresentar os resultados aos outros grupos, através do <i>Spokesperson</i>, com o apoio dos restantes elementos do grupo, e os outros grupos iriam ajudar a corrigir eventuais falhas com a minha ajuda.</p> |

Quadro 8. Análise do trabalho cooperativo no projeto ((Johnson, Johnson, Holubec & Roy, 1984, adapt. por Flávia Vieira)

A primeira tarefa é a identificação de competências de colaboração necessárias à tarefa e, para tal, é necessário que determinadas competências sejam mobilizadas como a partilha/ negociação de ideias, o apoio interpessoal e divisão de trabalho cooperativo, por exemplo e, caso seja necessário ensinar essas competências, quais os métodos para o fazer. A turma necessitou que fosse explicado através de diálogo e, ainda, refletido através do uso de questionários de autorregulação, questões acerca da forma como percebem os colegas quando trabalham juntos e como tirar maior proveito

de ter os colegas para desempenhar tarefas mais complexas. Tentei explicar que apenas deveriam recorrer à docente quando o grupo necessitasse de tirar dúvidas para completar a tarefa e quando nenhum elemento do grupo fosse capaz de o fazer.

Podiam ter sido utilizados outros meios para ensinar às crianças algumas dessas competências, como é visível no quadro 8, tais como a modelação de comportamentos ou a visualização de um vídeo com alunos a trabalhar em grupos para que haja uma imitação dos comportamentos que são destacados. As principais competências que tentei desenvolver foi essencialmente o apoio entre os alunos, assim como a partilha/ negociação de ideias. Já durante o trabalho colaborativo, os alunos foram orientados de forma que todos os elementos do grupo partilhassem ideias e que todos fossem ouvidos.

A próxima estratégia que surge no quadro 8 é decidir como vai ser feita a formação de grupos. Para este projeto de estágio, levei em consideração a minha pouca experiência de ensino e a minha experiência docente anterior ao estágio sobre o trabalho cooperativo, ainda como aluna em trabalhos de grupo. Presenciei momentos menos bons com trabalhos cooperativos pela falta de organização e de preparação prévia dos alunos. Para evitar este tipo de erros, o trabalho cooperativo foi apresentado à turma de intervenção com trabalhos de pares e posteriormente com grupos de 3 elementos. Caso fosse possível continuar o estágio com esta turma no 2.º semestre do ano letivo, o objetivo seria aumentar o número de elementos do grupo. Por isso, a escolha de pequenos grupos justifica-se com a pouca experiência em ensino da minha parte e pelo facto de ser mais fácil trabalhar com os alunos com pouco contacto com trabalhos de grupo (como será referido mais à frente no diagnóstico do contexto de estágio). Em termos de distribuição dos elementos do grupo, esta foi aleatória e, mesmo os poucos alunos com mais dificuldades foram distribuídos. Apesar de a turma não ter mostrado em observação de aulas uma familiaridade com o trabalho cooperativo, vi que todas as crianças se davam bem e por isso o clima de trabalho dos grupos, mesmo que distribuídos aleatoriamente, iria ser bom.

O tópico seguinte do quadro 8 implica especificar junto dos alunos, e com clareza, as competências a desenvolver com a atividade e os passos necessários para a completar. Esta estratégia implica que haja uma comunicação clara com os alunos para que estes percebam o que têm que fazer, como o fazer e qual a necessidade de o fazer. Antes do início da atividade, pedia para que os alunos estivessem atentos e, de preferência, a olhar para mim, para evitar distrações e, conseqüentemente, evitar ter que repetir muitas mais vezes o que é para fazer e como o fazer. No trabalho cooperativo, como os alunos estavam em grupos e como havia elementos do grupo mais

atentos, a necessidade de repetição da instrução não foi tão necessária como quando realizam trabalhos individuais. Na formação de grupos, os alunos sentaram-se todos na mesma mesa e recorreram aos recursos fornecidos por mim (como *worksheets* e outros materiais). A gestão do tempo foi um dos pontos que deveria ter trabalhado melhor com os alunos, pois os grupos tinham ritmos de trabalho distintos. No final da realização da tarefa, esta era exposta à turma e a correção da mesma era feita em turma.

A planificação dos materiais didáticos e os papéis dos alunos de forma a favorecer a interdependência é a questão seguinte no quadro 8 e são levantadas duas questões: “de que forma irão os materiais favorecer a interdependência positiva?” e “de que forma irão os papéis dos alunos favorecer a interdependência positiva?”. Para a primeira questão, elaborei todos os materiais com a ajuda de colegas e da professora Flávia Vieira e ainda da professora supervisora, e da professora orientadora cooperante. Decidi que, em trabalhos de grupo, um aluno iria fazer o registo das conclusões do grupo como vai ser referido a seguir e, por esse motivo, apenas um material de escrita seria distribuído por grupo. No entanto, todos os alunos receberam os conteúdos necessários para realizar a tarefa para colar no caderno e para poderem reutilizar esse conteúdo no estudo da disciplina. Os grupos eram pequenos, mas todos os seus elementos tinham que desempenhar um papel que iria ser necessário para um bom funcionamento do grupo.

Existiam três funções dentro do grupo: a função de *spokesperson* (a função de porta-voz do grupo e, conseqüentemente, serve de ponte entre o grupo e a docente); *silence keeper* (responsável pelo comportamento do grupo); e *writer* (cuja tarefa é escrever em nome do grupo). Estes papéis eram rotativos, ou seja, em cada sequência, a criança desempenhou um papel diferente. Os papéis escolhidos tiveram em consideração o tipo de atividades, pois havia a necessidade de fazer um registo e apenas seria necessário um aluno para o fazer; para evitar que todos falem ao mesmo tempo aquando do momento de tirar dúvidas, um aluno seria o responsável por levantar todas as dúvidas do grupo e partilhá-las comigo; e, para evitar a típica desordem que é natural em trabalhos de grupo, uma criança seria responsável pelo comportamento do grupo e evitar conflitos entre estes. As crianças reagiram muito bem e levaram a sério os papéis que tinham que desempenhar. Sobre o desempenhar de funções como as referidas, Johnson, Johnson & Holubec (1999) referem vantagem como a redução da probabilidade de alguns alunos adotarem uma atitude passiva ou dominante no grupo, apesar de isso ainda ter sido visível com alunos mais recatados; a partilha de liderança e interdependência entre

membros do grupo, pois cada um teria que desempenhar a sua função e ter o apoio dos outros elementos do grupo para o sucesso da atividade.

Na monitorização da eficácia da cooperação e no apoio no trabalho de grupo, procurei observar todos os grupos enquanto trabalhavam, com o apoio da professora orientadora cooperante, e ainda procurei ajudar as crianças (mostrando estratégias diferentes com os recursos fornecidos) quando estas não estavam a ser capazes de completar a tarefa.

No final do quadro8 há a estratégia da partilha e sistematização dos trabalhos de grupo. Neste ponto, e após terminarem as tarefas, os grupos apresentam o resultado à turma e, em conjunto, este é corrigido por todos os elementos da turma, havendo, assim, diálogo e partilha de ideias. A maioria dos trabalhos de grupo destinavam-se a afixação na parede da sala.

3.5 Avaliação linguística

No final das sequências didáticas, as crianças responderam a questionários de autorregulação (anexos 4, 6, 9, 12 e 15) que continham secções dedicadas a questões linguísticas que foram abordadas nas aulas. Os resultados podem ser conferidos nos gráficos abaixo, onde se encontram tanto as perguntas feitas aos alunos, como as suas respostas. Com isto, procurei saber se as competências linguísticas dadas na sequência didática foram bem adquiridas pelas crianças. Nestes questionários, questionei tanto a semântica como a sintaxe lecionada das aprendizagens realizadas durante a sequência didática e ver quais foram os pontos de maior dificuldade, ou se a turma foi bem-sucedida e se estava motivada para a aprendizagem da língua. Ao todo, foram feitos 5 questionários de autorregulação. No entanto, tal como foi anteriormente mencionado, não foi possível registar dados suficientes do terceiro questionário (anexo 9) para analisar fidedignamente, pois parte da turma ficou com eles e levou-os para casa, resultando numa análise incompleta do mesmo, pelo qual esta não irá constar deste relatório.

No questionário de autorregulação da primeira sequência didática (anexo 4), perante a pergunta “Quais emoções conheces e o que significam?”, obtive os resultados indicados no gráfico 3. Foi explicado ao aluno que deveria rodear a palavra que conhecia e escrever em português o seu significado. No entanto, os alunos mostraram-se confusos e perdidos com esta questão, e alguns admitiram que já não se lembravam do vocabulário dado na semana anterior. Os alunos tiveram melhores resultados nas palavras que tiveram mais facilidade em pronunciar, como é o caso de

“happy” com 12 respostas corretas, “sad” e “angry” com 7. No caso da palavra “surprised” teve um bom resultado pela semelhança com a palavra da língua materna. Uma outra razão por detrás do sucesso de algumas palavras é a relação destas com o filme “Inside Out”. Os alunos reconheceram os sentimentos reportados no filme e facilmente associaram ao vocabulário dado. Um outro ponto a acrescentar é que os alunos disseram reconhecer a maioria das palavras, apesar de não colocarem o seu significado.

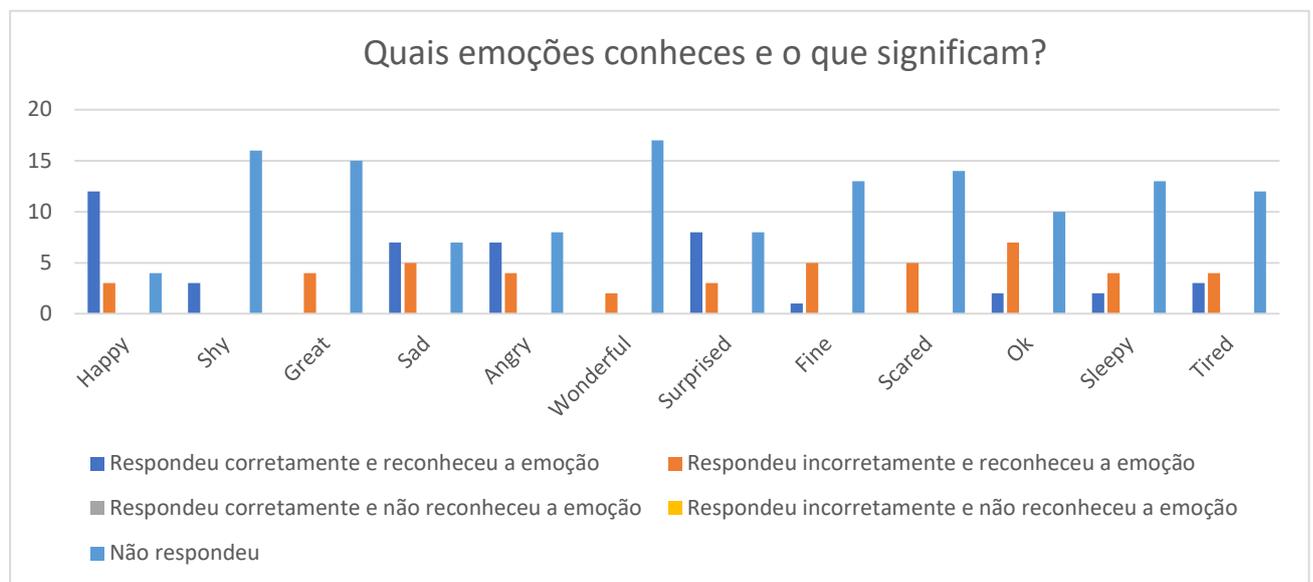


Gráfico 4. Conhecimento dos alunos sobre o campo lexical das emoções (Questionário sequência didática 1, n= 20)

Na análise linguística da segunda sequência didática (anexo 6), as crianças mostraram que adquiriram o vocabulário, mas que havia ainda vocabulário que deveria ser trabalhado, nomeadamente as estações do ano e os dias da semana. Apesar de ter sido bem trabalhado com as crianças, estas ainda deram erros de escrita ou não foram capazes de reconhecer a palavra pedida, o que resultou no elevado número de respostas em branco (entre 6 e 9 crianças).

No que diz respeito à primeira questão, os alunos tinham que unir fragmentos de frases que foram dadas na aula (“When is your birthday?” e “How old are you?”). Quase a totalidade dos alunos respondeu corretamente, mostrando que as estruturas gramaticais foram bem adquiridas.

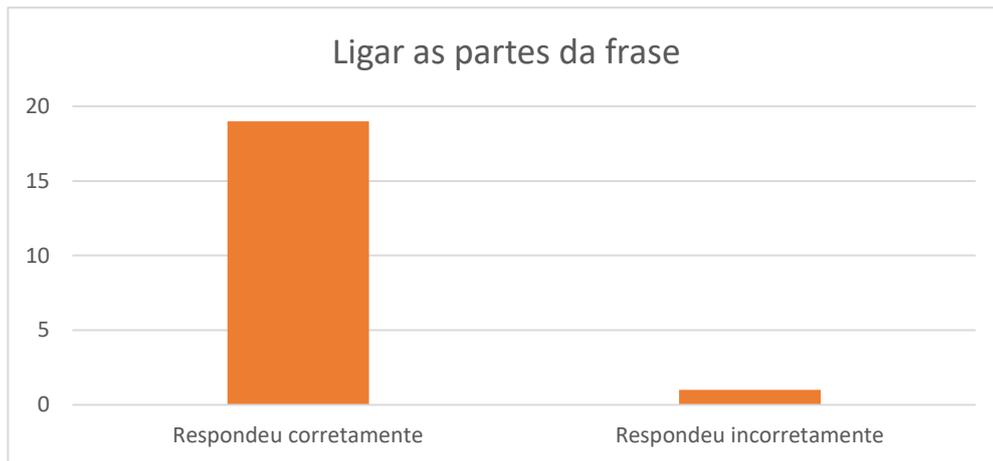


Gráfico 5. Análise do conhecimento sintático do conteúdo linguístico abordado (Questionário sequência didática 2, n= 21)

Já os meses do ano foram facilmente reconhecidos, sendo dadas poucas respostas erradas ou mal escritas. Alguns alunos (entre 2 e 4) escreveram corretamente o mês ou dia da semana, mas utilizaram letra minúscula. Apesar de apenas ter sido avisado às crianças que deveriam escrever com a letra maiúscula quando estavam a copiar o vocabulário para os cadernos, há também a possibilidade de haver a “interferência” da língua materna, em que o vocabulário dado é escrito com letra minúscula. Acredito que a razão que nos levou a ter este número de respostas corretas e/ ou palavras reconhecidas pelas crianças relacionadas com os meses do ano em comparação com o restante léxico foi o facto de que a grafia dos meses do ano é semelhante em ambas as línguas, o que facilitou a aquisição deste léxico em comparação ao restante vocabulário. Saliento que penso que se trata apenas de uma semelhança e não do fenómeno linguístico nomeado de interferência, daí do anterior uso das aspas na palavra interferência.

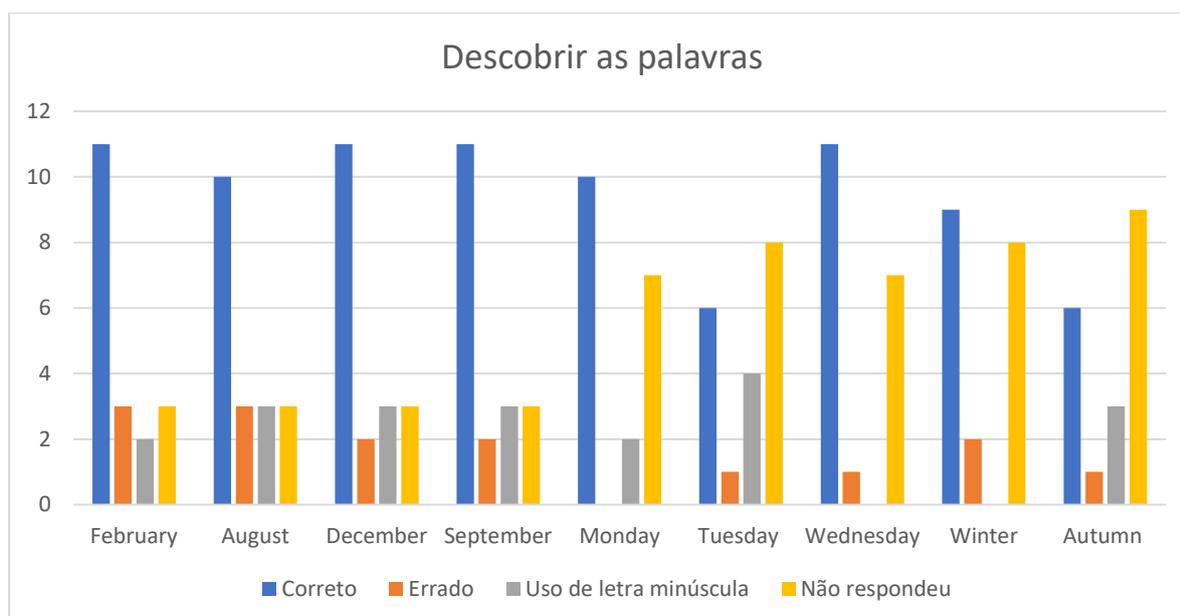


Gráfico 6. Análise do conhecimento lexical dos alunos (Questionário sequência didática 2, n= 21)

Na quarta sequência didática (anexo 12), apenas questioneei acerca do vocabulário dado, uma vez que a estrutura sintática “*Have you got...?*” e as respostas possíveis foram ensinadas em aulas anteriores e, por este motivo, não senti a necessidade de incluí-la na avaliação linguística da minha sequência didática. Relativamente ao vocabulário, as crianças que responderam, na maioria (entre dezassete a vinte alunos) associou corretamente o animal à sua nomeação em inglês. O vocabulário foi facilmente adquirido pelas crianças, uma vez que estas já conheciam parte desse léxico e houve momentos lúdicos que permitiram às crianças associar o nome em inglês à imagem do animal. Há que salientar que houve respostas incorretas e que não surgiram do mesmo questionário, ou seja, não há indícios de que alguma criança não tenha adquirido o vocabulário dado na sequência.

Relativamente à avaliação linguística presente no questionário de autorregulação, esta era composta por uma pergunta de legendagem do animal da imagem. Os alunos tiveram resultados muito bons, sendo a taxa de respostas incorretas muito baixa. Saliento ainda que os animais considerados como animais de estimação típicos como “cat”, “dog”, “bird” e “fish” tiveram os melhores resultados, juntamente com o “pig”. Acredito que estes animais obtiveram melhores resultados pelo conhecimento prévio que as crianças mostraram no início da aula, antes de iniciar o processo de aprendizagem do vocabulário. O restante vocabulário teve de igual forma resultados muito positivos, o que mostra que o objetivo principal da sequência foi atingido.

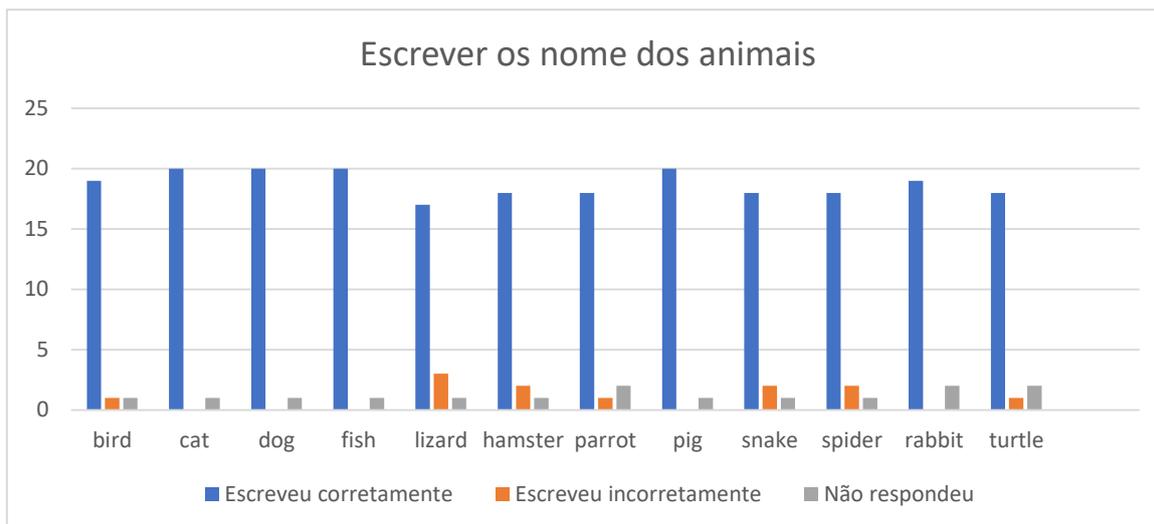


Gráfico 7. Conhecimento dos alunos sobre o campo lexical (Questionário sequência didática 4, n= 21)

O último questionário de autorregulação (anexo 15) seguiu o modelo dos questionários anteriores. Tem duas partes, uma destinada à avaliação linguística e outra à avaliação processual. Sobre a primeira parte, os alunos tiveram uma atividade semelhante à da sequência anterior, que era um exercício de legendagem. Os resultados não foram tão bons como os da sequência didática anterior, pois os alunos estavam a ver pela primeira vez este vocabulário e não tiveram tanto tempo para o consolidar como o anterior (este último foi feito após as aulas e o trabalho de casa). No entanto, os resultados foram positivos na sua generalidade: 15 responderam corretamente a “*Reading a book*”, sendo esta expressão com menos respostas certas; e “*singing songs*” foi o termo que teve mais sucesso com 18 alunos a escrever corretamente a expressão. A diferença entre estes dois termos não foi muito grande, estando as restantes expressões com 16/17 respostas certas. Saliento ainda que 3 alunos não responderam a todas as questões e mais um aluno não respondeu às últimas. O motivo que pode estar por detrás deste resultado poderá ser o facto de já ter tocado para sair e os alunos focaram mais na parte da avaliação processual.

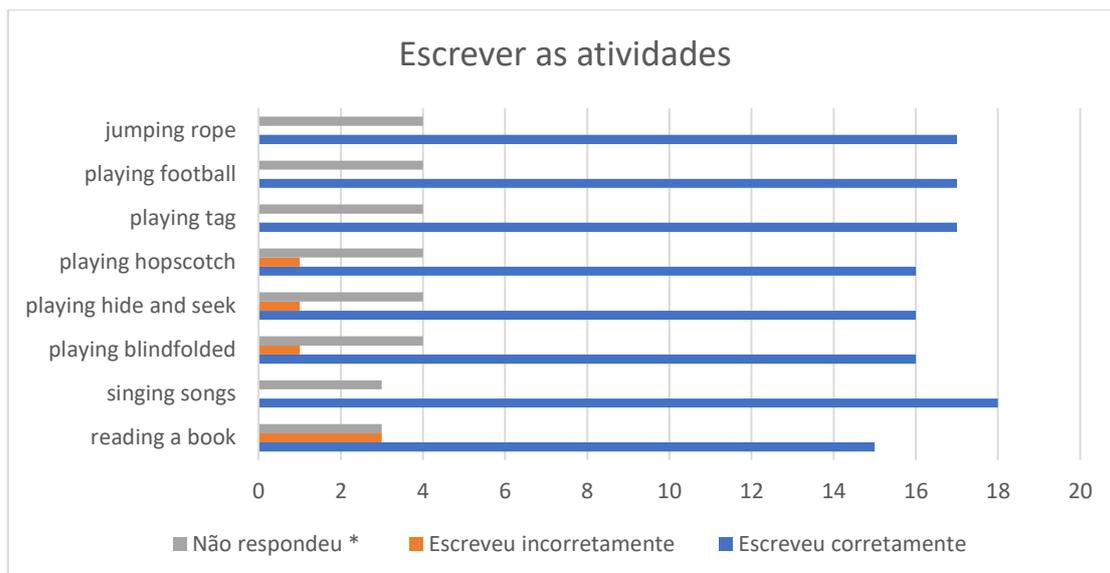


Gráfico 8. Conhecimentos ortográficos dos alunos (Questionário sequência didática 5, n= 21)

Os resultados de todas as sequências didáticas podem ser vistos no quadro 9, com a percentagem de respostas corretas, incorretas e sem resposta do léxico dado.

| | <i>Respondeu corretamente</i> | <i>Respondeu incorretamente</i> | <i>Não respondeu</i> |
|-------------------------------|---|---------------------------------|----------------------|
| <i>1.ª sequência didática</i> | 19,74% | 20,18% | 60,08% |
| <i>2.ª sequência didática</i> | 49,71% (+ 11,7% que respondeu com letra minúscula, mas a grafia estava correta) | 8,77% | 29,82% |
| <i>3.ª sequência didática</i> | Sem dados | Sem dados | Sem dados |
| <i>4.ª sequência didática</i> | 89,29% | 4,76% | 5,95% |
| <i>5.ª sequência didática</i> | 78,57% | 3,57% | 17,86% |

Quadro 9. Resultados da análise linguística dos questionários de autorregulação

Como é possível ver no quadro 9, a percentagem de respostas corretas foi sempre superior, mas há que salientar a percentagem do “não respondeu”, que, apesar de ter diminuído, nunca chegou a 0%. Acredito que os alunos não tenham visto estas questões com a mesma importância em relação

às questões relacionadas com as suas opiniões, e, por este motivo, deram maior ênfase a estas últimas, como já foi anteriormente referido. Ainda gostaria de salientar que a percentagem de respostas certas também aumentou com exceção da última sequência, pois o conteúdo era de um grau de dificuldade superior em relação a conteúdos anteriores (já que envolvia verbos de movimento e o *present continuous*). Penso que esta melhoria se justifica com o facto de estarem habituados a preencher um questionário de autorregulação no final da aula e que um exercício relacionado com o que aprenderam iria fazer parte desse questionário.

3.6 Avaliação processual

Os questionários de autorregulação desempenharam um papel importante para este projeto de estágio, pois forneceram dados sobre a opinião dos alunos acerca das aulas do projeto, sobre as atividades elaboradas e as suas perceções sobre o trabalho cooperativo. Tal como referido acima, no total foram implementados 5 questionários de autorregulação, tendo um deles dados insuficientes para avaliação. Posto isto, as informações obtidas nestes documentos permitiram verificar a evolução das perceções das práticas de trabalho cooperativo nos alunos no decorrer do projeto.

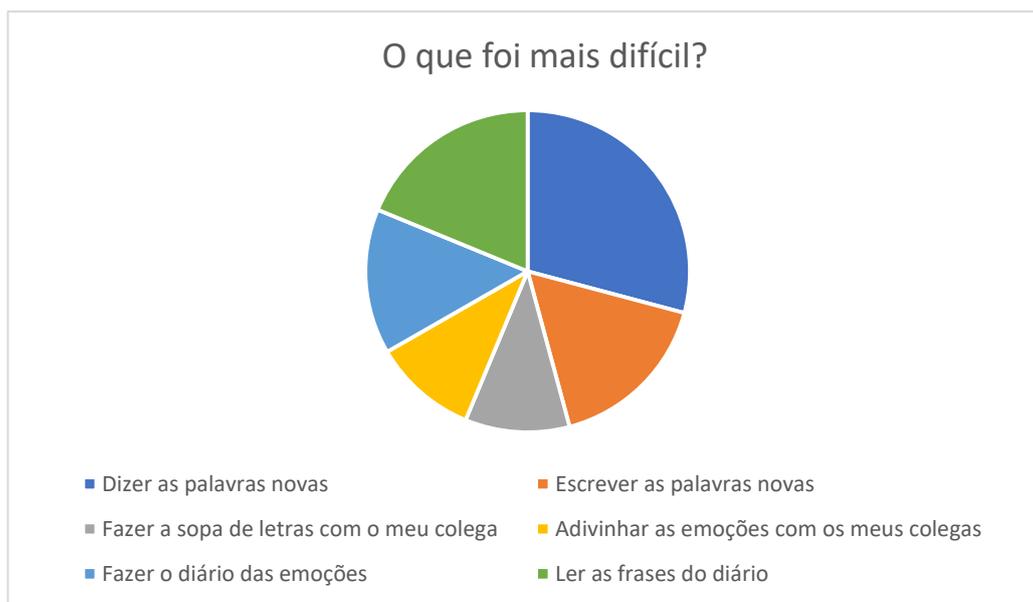


Gráfico 9. Dificuldades sinalizadas pelos alunos (Questionário sequência didática 1, n= 20)

Quando questionados quais foram as partes das aulas em que tiveram mais dificuldades, a maioria dos alunos respondeu que foi dizer palavras novas (14), a primeira opção do questionário (gráfico 8). Acredito que esta resposta resultou do facto de os alunos focarem mais na parte de copiar o vocabulário para o caderno do que ouvir como pronunciar as palavras novas (v. secção anterior). Outra resposta recorrente foi “ler as frases do diário” (9) e acredito que esta atividade tenha sido difícil pois já tinha tocado para sair e o foco dos alunos não era o mesmo. As outras opções também foram “escrever palavras novas” (8); “fazer o diário das emoções” (7); e “fazer a sopa de letras com os meus colegas” e “adivinhar as emoções com os meus colegas” (5).

Por fim, na última questão deste questionário procurei saber como os alunos enfrentaram as dificuldades encontradas, e, de acordo com o questionário, estes afirmaram que o livro ou caderno (9) e o professor (8) foram os meios mais procurados (gráfico 9). Acredito que os alunos confiam na figura do docente e no manual e caderno para encontrar as respostas às suas dúvidas. Ainda tive uma boa parte dos alunos que afirmaram que não tiveram dificuldades (8).

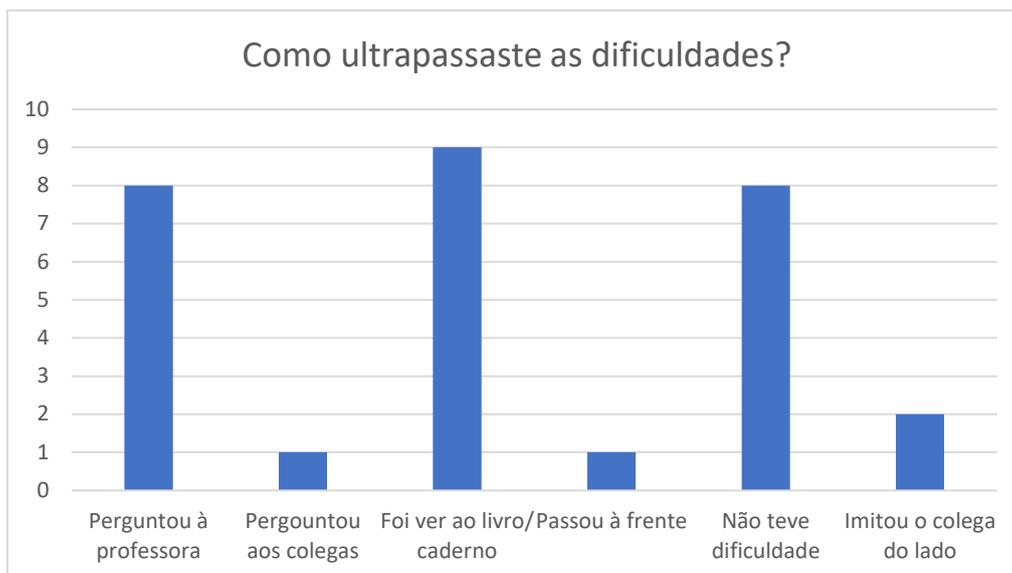


Gráfico 10. Estratégias adotadas pelos alunos para ultrapassar dificuldades (Questionário sequência didática 1, n= 20)

Relativamente às questões processuais da segunda sequência didática (anexo 6), e face à questão sobre o que mais gostaram da aula, os alunos responderam que gostaram mais de “fazer/responder perguntas com o colega do lado”, o que me deu a entender que os alunos estavam dispostos a trabalhar em pares e/ ou cooperativamente (gráfico 10). Visto que o trabalho de pares teve bons resultados, acredito que os alunos estejam prontos para começar a trabalhar com mais colegas, como era pretendido com este projeto de estágio.

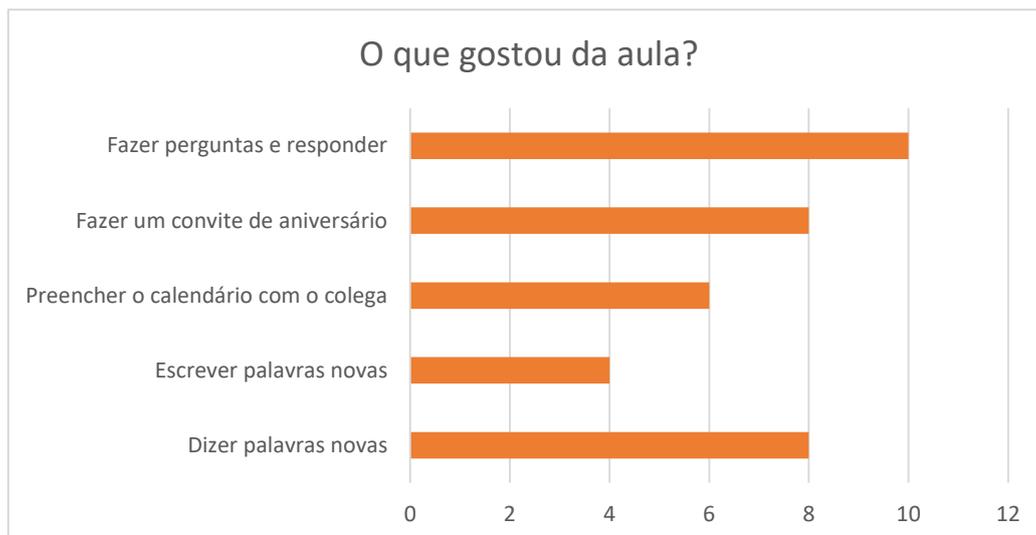


Gráfico 11. Preferências dos alunos pelas atividades feitas na aula (Questionário sequência didática 2, n= 21)

No que diz respeito às dificuldades sentidas, a maioria dos alunos referiu a forma de pronunciar as palavras novas e escrevê-las (gráfico 11), o que penso que seja normal, visto que era vocabulário novo e em muita quantidade.

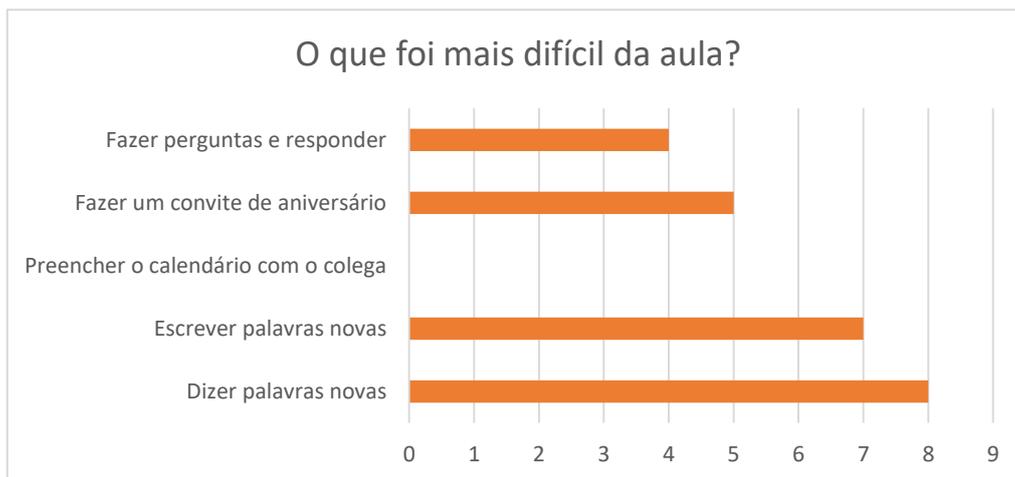


Gráfico 12: Dificuldades dos alunos (Questionário sequência didática 2, n= 21)

A última questão diz respeito ao trabalho cooperativo, pois questiono quais foram as formas de resolver dificuldades. No entanto, os alunos responderam que recorriam à professora sempre que tinham dificuldades e poucos recorriam aos colegas, o que mostra que os alunos ainda não sentem confiança para ver no colega do lado uma ajuda para ultrapassar dificuldades e que ainda não são autônomos, nem independentes da figura do docente (gráfico 12).

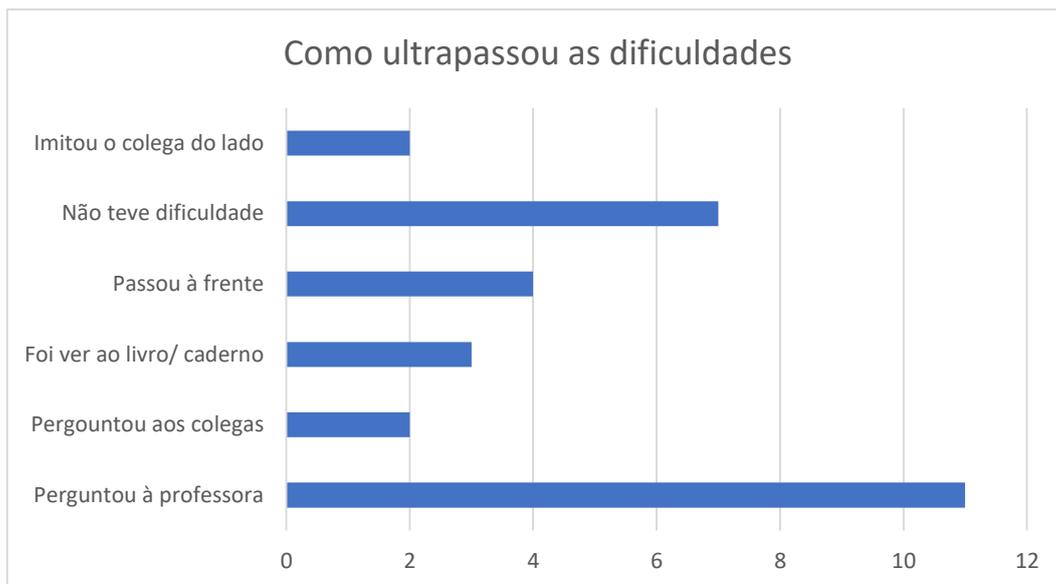


Gráfico 13: Estratégias adotadas pelos alunos para ultrapassar dificuldades (Questionário sequência didática 2, n= 21)

Entre as opções que são dadas, a maioria dos alunos respondeu que gostava mais de “trabalhar com os colegas do grupo” (12) e do jogo de “procurar palavras na sopa de letras” (11). As restantes opções também tiveram resultados muito semelhantes, como é possível ver no gráfico 13.

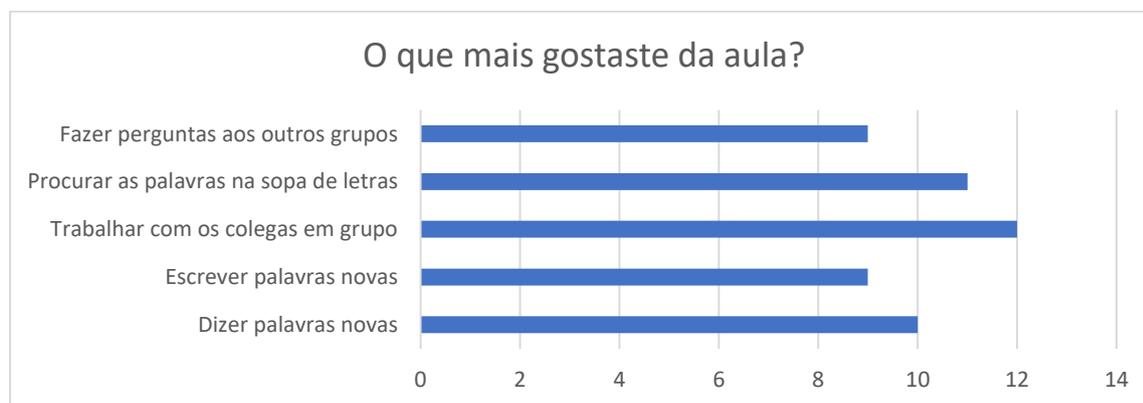


Gráfico 14. Preferências dos alunos pelas atividades (Questionário sequência didática 4, n= 21)

Mais de metade dos alunos afirmou que o mais difícil foi “dizer as palavras novas” (12), sendo tudo o resto pouco referido, como é possível ver no gráfico 14. Acredito que o motivo que levou as crianças a verem esta opção como um obstáculo foi o jogo de memória e o facto de terem que pronunciar as palavras para o grupo turma. Sobre a primeira razão, o que me fez pensar isso foi o facto de ter elevado muito o nível de dificuldade no final do jogo. A segunda razão justifica-se com a

presença de alunos mais tímidos e inseguros da pronúncia que têm da nova língua que estão a aprender.

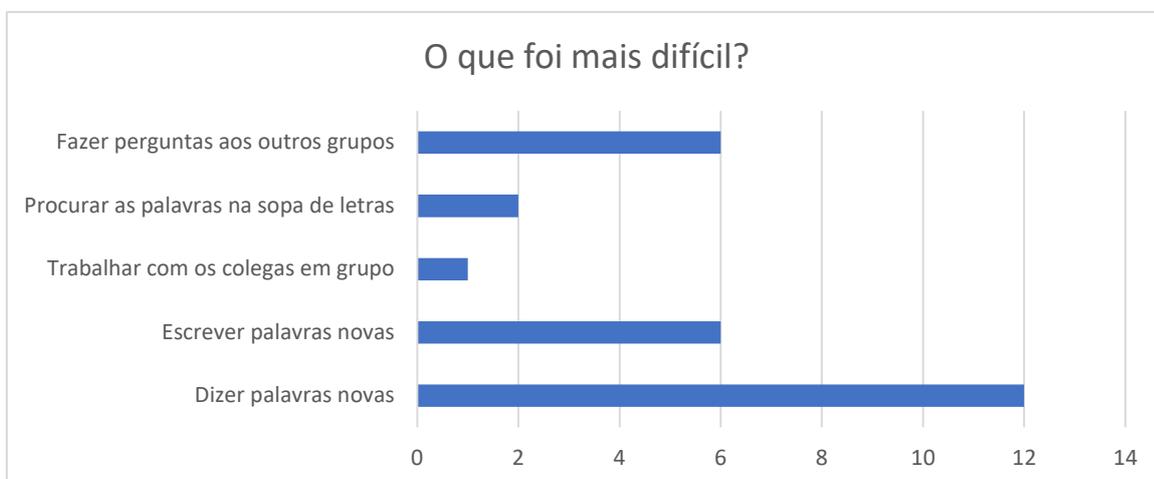


Gráfico 15. Dificuldades experienciadas pelos alunos (Questionário sequência didática 4, n= 21)

A terceira pergunta feita aos alunos foi “como ultrapassaste as dificuldades?”. Os alunos podiam responder mais do que uma opção, mas a opção mais escolhida pelas crianças é “perguntei à professora” (11). As restantes opções tiveram baixas taxas de resposta, à exceção de 8 alunos que responderam “não tive dificuldades”.

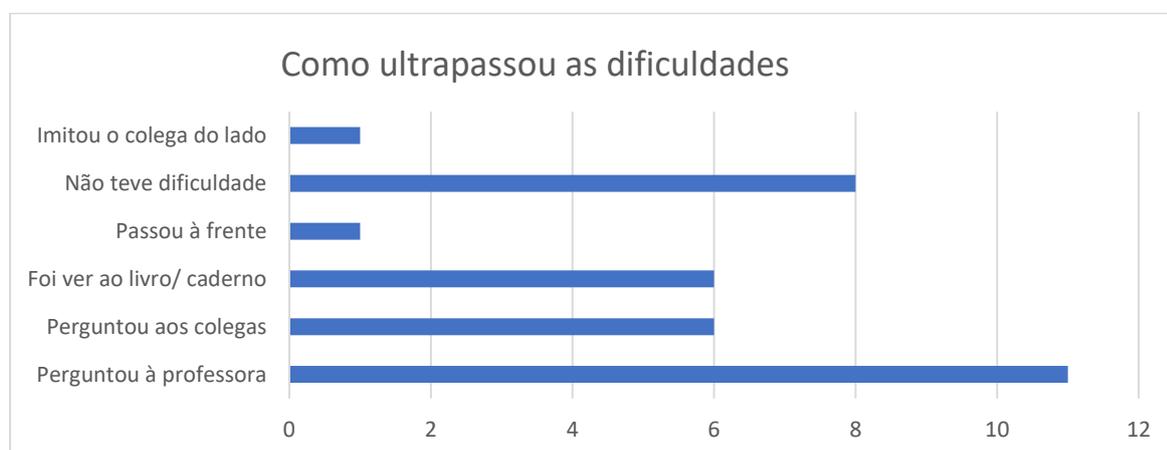


Gráfico 16: Estratégias adotadas pelos alunos para ultrapassar dificuldades (Questionário sequência didática 4, n= 21)

Para saber mais sobre a perspetiva das crianças acerca do trabalho cooperativo, também perguntei: “achas que podes contar com os teus colegas de grupo para te ajudar nas dúvidas?”. As respostas poderiam ser acompanhadas com uma justificação aberta. Catorze alunos responderam que

“sim” e deram as mais diversas justificações: “Eles ajudam” (5); “Eles são meus amigos e confio neles” (3); “Posso perguntar se tiver dúvida” (1); e “São inteligentes” (1). Quatro alunos responderam “mais ou menos” à mesma questão, justificando com: “Eles podem não saber” (1); “Eles podem enganar” (1); “Podem não ajudar” (1); e “Tenho vergonha” (1). Ainda houve 2 alunos que responderam que “não” e outros 2 que não responderam. As razões apresentadas por quem respondeu “não” foram: “Tenho que fazer tudo sozinho” (1) e “São maus para mim” (1) (gráfico 16).

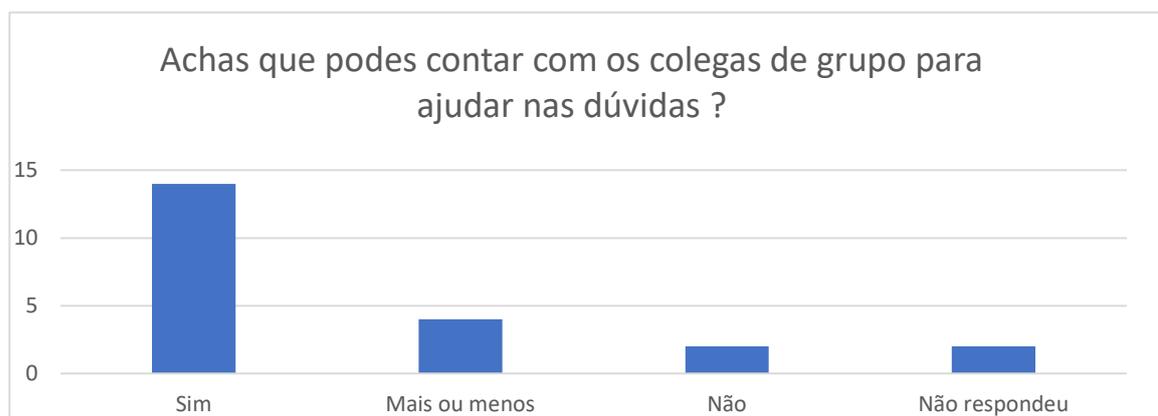


Gráfico 17: Opinião dos alunos sobre ajuda na sala de aula (Questionário sequência didática 4, n= 21)

Na questão relacionada com os trabalhos de grupo, quis saber qual das funções que as crianças mais gostaram de desempenhar das que lhes foram atribuídas nas últimas duas aulas. Os alunos ainda tiveram a hipótese de justificar a escolha. Nove dos 12 alunos que preferiram ser o “*writer*” responderam que “gosta de escrever”, já os restantes 3 responderam que “era divertido”. Dos 3 alunos que gostaram de ser o “*spokesperson*”, 1 não justificou e 2 disseram que gostam de tirar dúvidas à professora. Sete alunos afirmaram que preferiram ser o “*silence keeper*” e, destes alunos, 6 responderam que “gosto de mandar calar” e 1 “gosta de estar calado”. A função de “*silence keeper*” foi uma surpresa para mim, pois acreditava que ia ser a menos escolhida por ser algo mais simples. No entanto, os alunos viram esta função como algo que lhes dava poder e ainda uma grande responsabilidade.



Gráfico 18: Preferências dos alunos pelos papéis assumidos nos grupos (Questionário sequência didática 4, n= 21)

Como em questionários anteriores, no questionário de autorregulação da quinta sequência didática (anexo 15) os alunos tiveram hipóteses de dizer qual foi a parte da aula que mais gostaram. Comparando os resultados, fiquei feliz em saber que atividade do puzzle foi aceite pelos alunos. Esta atividade foi selecionada 16 vezes como parte que mais gostaram da aula, já a segunda mais selecionada contou apenas com 9. Aqui não foi colocada a opção do jogo que foi feito na aula e que não estava planeado na sequência. Na minha opinião, os alunos aderiram bem a essa atividade e por isso, acredito que também seria uma parte destacada pelos alunos (gráfico 18).



Gráfico 19: Preferências dos alunos pelas atividades elaboradas (Questionário sequência didática 5, n= 21)

Relativamente à parte da aula que os alunos consideram mais difícil, quase metade das crianças selecionaram “dizer palavras novas” (10). Este resultado é justificado com o facto de serem expressões que implicam movimento (o uso do present participle), como “*playing tag*”. O vocabulário anterior era mais simples e composto por uma palavra apenas, ao contrário do vocabulário dado nesta

aula. Pelo mesmo motivo, acredito que “escrever palavras novas” (8) foi a segunda atividade mais “difícil” para os alunos (gráfico 19).



Gráfico 20: Dificuldades experienciadas pelos alunos (Questionário sequência didática 5, n=21)

A questão seguinte do questionário de autorregulação procurava saber quais foram as formas que os alunos arranjaram para ultrapassar as dificuldades e, de acordo com o que foi respondido, ainda muitos alunos (8) recorrem à figura da docente (gráfico 20). Realço que nesta sequência didática houve 7 alunos que não manifestaram dificuldades, sendo a segunda opção a mais escolhida. Como teve menos momentos em que os alunos trabalharam cooperativamente, a quantidade de alunos que “perguntou aos colegas” diminuiu para 4, juntamente com a opção “ver no livro/ caderno”.

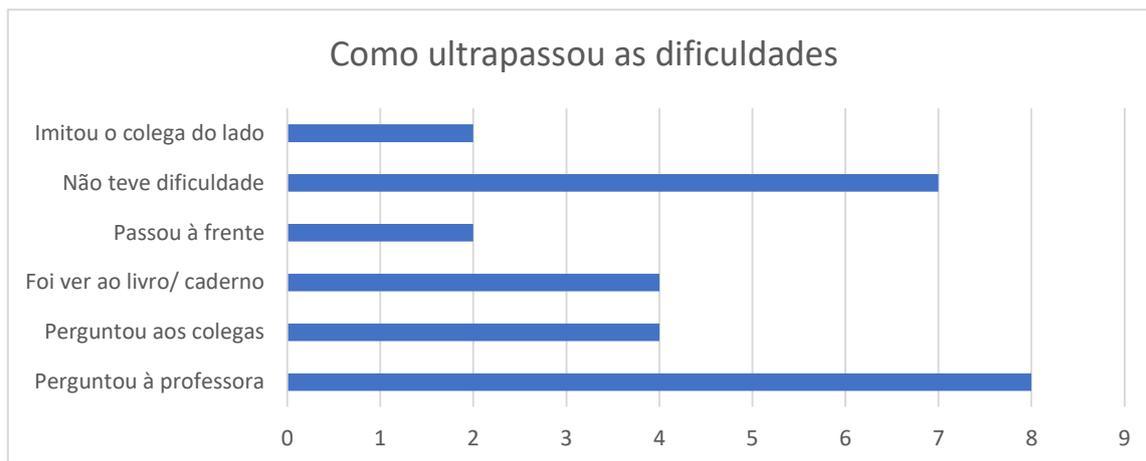


Gráfico 21: Estratégias adotadas pelos alunos para ultrapassar dificuldades (Questionário sequência didática 5, n=21)

Como houve uma diminuição do número de alunos que selecionaram “perguntar aos colegas”, tive receio que isso fosse afetar a relação entre alunos; no entanto, uma grande percentagem ainda respondeu que “sim” (13) à questão sobre se podem contar com os colegas (gráfico 21). Seis dos alunos que responderam afirmativamente à questão justificaram que “os colegas dão apoio”; 2 disseram que “se tiver alguma dúvida, o colega pode saber”; 2 responderam que “são amigos”; 1 afirmou que “são igualmente inteligentes”; 1 acredita que “não vão trair”; e 1 disse que “era divertido”. Dos 5 alunos que responderam “mais ou menos”, um aluno justificou com o facto de que os colegas “podem irritar-se” e outro aluno disse que eles “podem não saber”. Um aluno respondeu que não e justificou com “não teve dificuldades” e dois não responderam à questão.

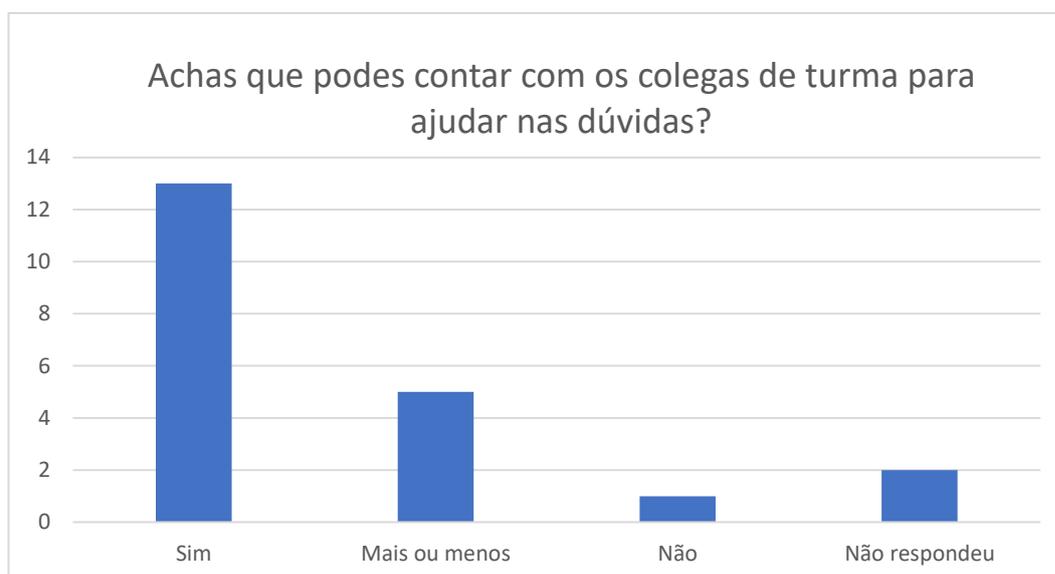


Gráfico 22: Opinião dos alunos sobre entreatajuda na sala de aula (Questionário sequência didática 5, n=21)

Na terceira sequência didática foi introduzido o trabalho em grupos de três. O meu receio seria o comportamento das crianças por ser uma aula mais descontraída e em grupo (com o tema de natal). No entanto, tal não aconteceu, e a experiência correu muito bem. Os alunos cumpriram as suas funções e trabalharam em conjunto. Uma vez que não há dados dos alunos, como já aludi ao longo deste relatório, há apenas as notas que tirei da aula, e, acredito que esta primeira experiência em trabalhos de grupos teve um melhor resultado em comparação com uma anterior experiência na turma anterior porque:

- Foi feito um estudo mais aprofundado acerca da temática do trabalho cooperativo, o que me levou a criar *group roles* para distribuir às crianças de cada grupo.
- Foi feita uma introdução calma da temática com as crianças a trabalharem em pares inicialmente, e estudado comportamento destas durante essas atividades.
- Foram analisados os dados que as crianças foram dando nos questionários de autorregulação ao longo do projeto de estágio.
- As regras de trabalho em grupo foram explicitadas antes da formação dos grupos de forma a conseguir a maior atenção das crianças e para evitar desentendimentos.

Todos os pontos relatados acima facilitaram a introdução do tema do projeto, motivando a continuação de trabalho de grupos na sequência didática seguinte.

É possível concluir que houve uma melhoria dos resultados ao longo dos cinco meses em que decorreu este projeto de estágio nesta turma de intervenção, apesar dos poucos dados mostrados. Acredito que se fosse possível continuar com este projeto, que seria possível criar grupos maiores e tornar os alunos mais autónomos, recorrendo ao trabalho cooperativo, ao mesmo tempo em que seriam trabalhadas dificuldades dos alunos a nível da oralidade e escrita.

Considerações Finais

No desencadear deste projeto de estágio do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB, encontrei alguns obstáculos, sendo a minha falta de experiência o que mais sobressaiu. Comecei com uma turma do 4.º ano de escolaridade, sendo depois impossível continuar com esta no ano letivo seguinte. No entanto, foi possível com esta turma, recorrendo a um mini projeto estruturado, pôr em prática o que viria a ser o meu primeiro ensaio do projeto final. Consegui perceber, com os erros cometidos nesta turma, o que poderia vir a melhorar na próxima turma de intervenção do projeto, no ano letivo seguinte. Como a nova turma era do 3.º ano, e tinha menos bases a inglês, decidi focar apenas no trabalho cooperativo em vez de continuar com o plano inicial que também incluía a temática da saúde, tendo assim adaptado a temática do meu projeto tal como mencionara anteriormente.

Após ter estruturado o meu projeto, dedicando a sua atenção para o trabalho cooperativo, foquei em aperfeiçoar essa tipologia de trabalho, procurando corrigir erros anteriores e inovando as técnicas usadas. Para tal, introduzi o trabalho cooperativo de forma gradual, ao começar com trabalhos em pares e avançar para trabalhos em grupo quando as crianças mostraram que estavam preparadas. Também introduzi *roles* dentro do grupo, para que todos os elementos do grupo fossem incluídos na tarefa. Na minha opinião, no final, os resultados foram positivos, apesar de ter sido uma experiência curta e ter poucos dados de análise, além dos questionários de autorregulação e observação do comportamento e reações das crianças.

Durante este processo, cometi vários erros como instruções pouco claras, má planificação do tempo dedicado a cada atividade, má gestão de comportamentos na sala de aula, ou o pouco uso de inglês na mesma. Mas, numa nota mais positiva, aprendi com os mesmos e estou confiante de que tais erros serão futuramente corrigidos com a experiência. Com isto, concluo que este projeto e experiência de estágio foi um processo de aprendizagem e crescimento enquanto professora e mesmo como pessoa.

Referências Bibliográficas

- Bonals, J. (2000). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona, Espanha: Editorial Graó.
- Burns, A., (2015). *Action research*. Consultado em dezembro de 2020, em https://www.researchgate.net/publication/282199978_Action_research?enrichId=rgreq-a6fe3184a2311b2dd3fa67ad1e008489-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI4MjE5OTk3ODtBUzo0OTM0MTYxMjU3OTYzNTJAMTQ5NDY1MDk3OTE4Ng==&el=1_x_2&esc=publicationCoverPdf
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Asa Editora.
- Cravo, A., Bravo, C., & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês. Ensino Básico: 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cunha, F. & Uva, M. (2016). *A aprendizagem cooperativa: Perspetiva de docentes e crianças*. Consultado em dezembro 2020, em <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10839>
- Damon, W. & Phelps, E. (2002). *Critical distinctions among three approaches to peer education*. [Online Article] Consultado em dezembro 2020, em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088303558990013X>
- Dias, A. & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1.º Ciclo, Práticas Partilhadas*. Porto: Asa Editora.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Asa Editora.
- Gillies, R. & Ashman, A. (eds.) (2003). *Co-operative learning. The social and intellectual outcomes of learning in groups*. London: Routledge Falmer.
- Gillies, R., M. (2007). *Cooperative learning: Integrating theory and practice*. Newbury Park, Sage Publications.
- Holec, H (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Hatier.
- Jacques, D. (1991). *Learning in groups*. London: Kogan Page.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J., & Roy, P. (1984). *Circles of learning. Cooperation in the classroom*. Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development,
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning. A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2008). *Métodos de aprendizagem para o jardim-de-infância*. Porto: Areal Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vanoye, F. (1979). *Trabalhar em grupo*. Coimbra: Livraria Almedina.

Anexos

Anexo 1: Questionário inicial

MY OPINION



1. Gostas de inglês?

| | | |
|-----|---------------|-----|
| Sim | Mais ou menos | Não |
|-----|---------------|-----|

Porquê? _____

2. Que atividades gostas de fazer na aula de inglês?
(podes selecionar mais do que uma opção)

| | | |
|---------------|-----------------------------------|--|
| Jogos | Fazer diálogos | Ver vídeos em inglês |
| Ouvir músicas | Fazer atividades com o meu colega | Fazer algum trabalho para a afixar na parede |



Outras? _____

3. Como gostas de trabalhar? (podes selecionar mais do que uma resposta)

| | | |
|-----------------------------|------------------------------|---------------------------|
| Gosto de trabalhar em pares | Gosto de trabalhar em grupos | Prefiro trabalhar sozinho |
|-----------------------------|------------------------------|---------------------------|



4. Qual é a parte mais difícil no inglês? (podes selecionar mais do que uma opção)

| | | | |
|-----|----------|-------|-------|
| Ler | Escrever | Falar | Ouvir |
|-----|----------|-------|-------|



Anexo 2: Planificação da primeira sequência didática

| DIDACTIC SEQUENCE | | | | | |
|--------------------------------|--------|----------------|----------------------------------|---------------------------------|-----------------|
| School | | Teacher | Andreia Dias | Class | 3 rd |
| Unit (if applicable) | Unit 0 | | Lesson/s Date/s | Lessons 9 and 10: 23/10/2019 | |

| Theme/Title | Filling the pages with emotions | | | | |
|---|---|--|---|--|--|
| Project objectives (if applicable) | Relate emotions to health. Promote teamwork. | | | | |
| Contents | Grammatical | Lexical | Cultural | Other | |
| | Use of short sentences as “I feel...” or “I am...”, using the verbs “to feel” and “to be” in the present simple. | Learn vocabulary associated to emotions: happy, sad, angry, shy, surprised, tired, sleepy, wonderful, fine, ok, great, scared. | N/A | Understand that all emotions are important for a healthy life. | |
| Competences (knowledge, abilities, attitudes, values) | Communicative Competences (CC) | | Learning Competences (LC) | | |
| | CC1: Developing new vocabulary. CC2: Mobilizing fixed expressions and words from the vocabulary learnt. CC3: Developing pronunciation. CC4: Understand short sentences with simple grammar structures. | | LC1: Developing cooperative learning. LC2: Reflecting on language learning. LC3: Being aware of the difficulties as a learner LC4: Using strategies to achieve the goals proposed, resorting to the materials they have. | | |
| Evaluation (if applicable) | The diary of emotions will provide information about the children’s learning as well as the self-regulation questionnaire. | | | | |

| Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time) | Steps | CC | LC | Materials | Time |
|--|---|-------------------|-----------|------------------|-------------|
| | 1. Initial questionnaire on the characterization of the children, their motivation for learning the language, how they feel about cooperative work and potential obstacles on the language learning process | | LC2 | Questionnaire | 5’ |
| | 2. Theme presentation Explain the relationship between health and emotions, stressing that all emotions are important to us and that they influence our physical health. | | | | 5’ |
| | 3. Getting to know emotions Report a situation and ask the students how they would react; I say “now in English” and I say the emotion in English, showing the flashcard at the same time; then the pupils have to repeat and imitate the emotion. At the end, the students will copy the word with an emoji into their notebook. | CC1 CC3 CC4 | | Flashcards | 15’ |

| | | | | | |
|--|---|-------------------|-------------------|---------------|-----|
| | <p>4. Emotion soup</p> <p>For consolidation, the pupils will have to look for new words in a crossword, in pairs (helping the colleague).</p> | CC2 | LC1 LC4 | Worksheet | 5' |
| | <p>5. "Guessing the Feelings"</p> <p>Short videos from the film "Inside Out" will be played and the students will have to guess the emotion (in chorus), saying it and mimicking it</p> | CC2 CC3 CC4 | LC1 | PowerPoint | 5' |
| | <p>6. The diary of emotions</p> <p>There will be a diary with information gaps where the pupils will have to fill with appropriated emotion according to the situation described. The answer may be accompanied by a drawing of the student's face reacting to the situation. A collective reading of the diary will be done before the activity in order to help the students interpret the sentences.</p> | CC2 CC4 | LC4 | Worksheet | 20' |
| | <p>7. Self-regulation questionnaire on knowing if the content was learnt, which difficulties were felt by the children and how they surpassed them.</p> | CC2 | LC2 LC3 LC4 | Questionnaire | 5' |

Anexo 3: Materiais usados na primeira sequência didática

| | | | |
|--|---|---|--|
|  Happy |  Angry |  Sleepy |  Surprised |
|  Sad |  Scared |  Tired |  Shy |

Flashcards

Name: _____



Find the emotions

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

Good work!



Worksheet



Diary of emotions

My name is _____
and I am _____ years old. I live in _____ in Portugal.

This is my diary of emotions. Don't touch it!

I feel...



Happy



Angry



Sad



Shy



Surprised

I feel...



Ok / fine



Sleepy



Fired



Wonderful / great



Scared

When I listen to music, I feel _____

When I lose a game, I feel _____

With this class and diary, I feel _____

It's OK to feel sad sometimes. It's OK to feel angry. 😊 Everything will get better!

At school, I feel _____

At home, I feel _____

With my friends, I feel _____

When I play my favourite game, I feel _____

When I study, I feel _____

Diary of emotions

Anexo 4: Questionário de autorregulação da primeira sequência didática

Today I learnt...



1. Quais são as emoções que conheces e o que significam?



| | | |
|-----------|--------|-----------|
| happy | shy | great |
| sad | angry | wonderful |
| surprised | fine | scared |
| ok | sleepy | tired |

2. O que foi mais difícil para ti? (podes seleccionar mais do que uma opção)



| | | |
|--|-------------------------------|---|
| Dizer as palavras novas | Escrever as palavras novas | Fazer a sopa de letras com o meu colega |
| Adivinhar as emoções com os meus colegas | Fazer o meu diário de emoções | Ler as frases do diário |



3. Como ultrapassaste as dificuldades? (podes seleccionar mais do que uma resposta)

| | | |
|---------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Pedi ajuda ao professor/a | Pedi ajuda aos meus colegas | Fui ver ao livro/caderno |
| Fiz à frente | Não tive dificuldades | Imitei o meu colega do lado |



How did you feel today?
Como te sentiste hoje?



THANK YOU

Anexo 3: Planificação da segunda sequência didática

| DIDACTIC SEQUENCE | | | | | |
|--------------------------------|----------|----------------|----------------------------------|--|-----------------|
| School | | Teacher | Andreia Dias | Class | 3 rd |
| Unit (if applicable) | Unit 1.2 | | Lesson/s Date/s | Lesson 17: 20/11/2019 Lesson 18: 20/11/2019 | |

| Theme/Title | Monday until December | | | |
|---|---|---|--|--------------|
| Project objectives (if applicable) | Promote teamwork. | | | |
| Contents | Grammatical | Lexical | Cultural | Other |
| | The students will use fixed sentences as “How old are you?” and “I’m... years old.”; “When is your birthday? My birthday is on month X/ in a X day”; the students will also learn the use of “I’m” and “you are”. | The students will learn the months of the year (January, February, March, April, May, June, July, August, September, October, November, December); the days of the week (Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday and Weekend), seasons (winter, spring, summer, autumn) and Festivities (St Patrick’s day, Mother’s day, Father’s day, Halloween and Christmas). | The students will learn when some festivities are celebrated in Portugal, United Kingdom and United States of America. | N/A. |
| Competences (knowledge, abilities, attitudes, values) | Communicative Competences (CC) | | Learning Competences (LC) | |
| | CC1: Developing new vocabulary. CC2: Mobilizing fixed expressions and words from the vocabulary learnt. CC3: Developing pronunciation. CC4: Understand short sentences with simple grammar structures. | | LC1: Developing cooperative learning. LC2: Reflecting on language learning. LC3: Being aware of the difficulties as a learner LC4: Using strategies to achieve the goals proposed, resorting the materials they have. | |
| Evaluation (if applicable) | The self-regulation questionnaire will provide information about the children’s learning. | | | |

| Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time) | Steps | CC | LC | Materials | Time |
|--|--|-----------|-----------|------------------|-------------|
| | 1. <i>12 months of the year, 7 days of the week</i> Using flashcards, I will teach how to spell and pronounce the twelve months of the year, the days of the week and the seasons. Then the students have to copy the new vocabulary into their notebook. | 1 3 | | Wordcards | 10’ |

| | | | | |
|--|---|-------------|-------------|---|
| | | | | |
| | <p><i>2. Complete the calendar</i></p> <p>In pairs, the students will complete a month with the missing words (month and days of the week). Then the students will present the month to the colleagues. They can use the notebook and the student's book in case they have difficulties.</p> | 1 | 1 4 | 5' |
| | <p><i>3. Birthday parties</i></p> <p>The teacher will teach the questions "When is your birthday?" and "How old are you?" and their answers "My birthday is on + month and in + day of the week" and "I'm X years old". Then the teacher will distribute an invitation for a birthday party, and the students will have to fill in the blank spaces with the information about the students' birthday and put the invitation on the calendar (in the day of the birthday). A classmate will ask "When is your birthday?" and the student will answer "My birthday is on ..." or "My birthday is in a ...", and the student will spell the month or day of the week from the answer. (S)He will put the invitation on the calendar and another student will ask him/ her "How old are you?" and the student will answer.</p> | 2 3 4 | 1 | Calendar in handouts Worksheet (invitation) 30' |
| | <p><i>4. Festivities hunting</i></p> <p>In groups of 4, the students will have to find out which festivity is hidden in the clues. They can use the student's book (it has a section with the festivities) and write the festivities' name and memorise it. Then the group has to show the festivities, explain them and put them on the calendar.</p> | 2 | 1 | Worksheet 20' |
| | <p><i>5. Self-regulation questionnaire on knowing if the content was learnt, which were the difficulties felt by the children and how they surpassed them.</i></p> | 2 | 2 3 4 | Questionnaire 5' |

Anexo 5: Materiais usados na segunda sequência didática

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|
| | | | | | | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
| 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | |

An example of the calendar

| | | | | | |
|-----------|-----------|----------|----------|---------|----------|
| Winter ❄️ | Summer ☀️ | Spring 🌸 | Autumn 🍁 | January | February |
| March | April | May | June | July | August |
| September | October | November | December | Monday | Tuesday |
| Wednesday | Thursday | Friday | Saturday | Sunday | |

Wordcards



Hi! My name is _____. My birthday is in _____. My birthday is on a _____ in 2020. You are invited to my birthday party. I have cake!

Invitation (worksheet)

Follow the clues



1. The letter number nine is N
2. The letter number one is H
3. The letter number seven is E
4. The letter number three is L
5. The letter number five is O
6. The letter number four is equal to number three
7. The letter number eight is equal to number seven
8. The letter number two is A

— — — — — W — — — — —

The date is on 31st October

Write the word and decorate it.

Follow the clues



1. The letter number nine is A
2. The letter number one is M
3. The letter number six is R
4. The letter number three is T
5. The letter number five is E
6. The letter number four is H
7. The letter number eight D
8. The letter number two is O

— — — — — S — — — — —

The date in United Kingdom is on 22nd March.
The date in United States of America is on 10th May.
The date in Portugal is on 3rd May.

Write the word and decorate it.

Worksheet (festivities) – 2 examples

Anexo 6: Questionário de autorregulação da segunda sequência didática

Today I learnt...



1. Liga as frases (usa uma cor para cada frase).

My birthday is o o is your o o years old.
 I'm o o are o o May.
 How old o o on o o you?
 When o o 9 o o birthday?

2. Descobre os meses do ano, os dias da semana e as estações de ano escondidos.

| | | |
|-----------|--------|----------|
| FBRUREAY | AUUGST | DBEEMECR |
| SPEEETMBR | MDOANY | TSDUEAY |
| WANDDEESY | WNEITR | AUUMTN |

3. Qual é o feriado representado na imagem?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
|  |  |  |  |  |
|---|---|---|---|---|

4. O que mais gostaste da aula? (podes seleccionar mais do que uma opção)

| | | |
|---|-------------------------------------|--|
| Dizer as palavras novas | Escrever as palavras novas | Preencher o calendário com o meu colega |
| Fazer o meu convite de anos e colocar no calendário | Descobrir o feriado com o meu grupo | Fazer perguntas/responder às perguntas dos colegas |

5. O que foi mais difícil para ti? (podes seleccionar mais do que uma opção)

| | | |
|---|-------------------------------------|--|
| Dizer as palavras novas | Escrever as palavras novas | Preencher o calendário com o meu colega |
| Fazer o meu convite de anos e colocar no calendário | Descobrir o feriado com o meu grupo | Fazer perguntas/responder às perguntas dos colegas |

6. Como ultrapassaste as dificuldades? (podes seleccionar mais do que uma resposta)

| | | |
|---------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Pedi ajuda ao professor/a | Pedi ajuda aos meus colegas | Fui ver ao livro/caderno |
| Passei à frente | Não tive dificuldades | Imitei o meu colega do lado |

Outras: _____



THANK YOU

Anexo 7: Planificação da terceira sequência didática

| DIDACTIC SEQUENCE | | | | | |
|--------------------------------|-----------|----------------------------------|--|--------------|-----|
| School | | Teacher | Andreia Dias | Class | 3rd |
| Unit (if applicable) | Christmas | Lesson/s Date/s | Lesson 23: 11/12/2019 Lesson 24: 11/12/2019 | | |

| | | | | | |
|---|---|--|--|--------------|--|
| Theme/Title | Ex: All I want for Christmas is my two front teeth | | | | |
| Project objectives (if applicable) | Promote teamwork. | | | | |
| Contents | Grammatical | Lexical | Cultural | Other | |
| | The students will use fixed sentence (“All I want for Christmas...”). The pupils will use previous knowledge to understand short and simple sentences in order to complete the proposed task. | The students will learn vocabulary related to Christmas festivities so they can write a letter to Santa Claus (“doll”, “ball”, “teddy bear”, “games”, “PlayStation”, “tablet”, “videogames”, “computer”, “happiness”, “health”, “hope”) and about the song (“Christmas”, “teeth” and “happy”). | The students will celebrate the Christmas festivity (the celebration of Portuguese Christmas). | | |
| Competences (knowledge, abilities, attitudes, values) | Communicative Competences (CC) | | Learning Competences (LC) | | |
| | CC1: Developing new vocabulary. CC2: Mobilizing fixed expressions and words from the vocabulary learnt. CC3: Developing pronunciation. CC4: Understand short sentences with simple grammar structures. | | LC1: Developing cooperative learning. LC2: Reflecting on language learning. LC3: Being aware of the difficulties as a learner LC4: Using strategies to achieve the goals proposed, resorting the materials they have. | | |
| Evaluation (if applicable) | The worksheets will provide information about the children’s learning. | | | | |

| Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time) | Steps | CC | LC | Materials | Time |
|--|---|-----------|-----------|-----------------------------|-------------|
| | <i>1. Introduction of cooperative work</i> After introducing the cooperative work with pairs, I will explain to the students that they will work in groups of three. Each member of the group will have a different role (spokesperson, silence keeper and writer). I will form the groups and I will let the pupils distribute the roles. These roles will be used from now on, but the students can't repeat their role. | | 1 | Worksheets (from the story) | 15' |
| | <i>2. All I Want for Christmas...</i> I will tell a short story to introduce the theme of the class, | 1 4 | | Worksheets (from the story) | |

| | | | | | |
|--|---|--------|--------|---|--|
| | where I show to the pupils a song called "All I wanted for Christmas is my two front teeth". The story tells how Grinch stole the Christmas song and they need to find the missing words and organize their part of the song. This story will be told along the class. | | | PowerPoint | |
| | <p><i>3. Missing Words</i></p> <p>The students have to find out three words missing from the song. The three students will be working but only the writer will put the information on the story. When I ask for the word, it is going to be the spokesperson who answers. In case of noise, the silence keeper must keep the group in minimum noise possible.</p> | 1 4 | 1 4 | Worksheets (from the story) PowerPoint | |
| | <p><i>4. Organise the song</i></p> <p>The pupils will organise the song while they are listening to the song. They must put the missing words in the sentences before the organisation exercise. The pupils will cut the sentences and using glue, they will put the sentences in the correct order.</p> | 4 | 1 4 | Worksheets (from the story) PowerPoint | |
| | <p><i>5. Helping Sam</i></p> <p>The students will listen to the song and sing along</p> | 3 | | Worksheets (from the story) PowerPoint | |
| | <p><i>6. A letter to Santa Claus</i></p> <p>The pupils will write a letter (from the model) filling in the gaps with information given in the book and in the PowerPoint. They will complete a letter for group.</p> | 1 | 1 4 | Worksheets (from the story) PowerPoint | |
| | <p><i>7. Self-regulation questionnaire</i></p> <p>The students will answer the questions about cooperative work and how they see it.</p> | | 2 3 | Self-regulation questionnaire | |

Anexo 8: Materiais usados na terceira sequência didática

| <h2 style="text-align: center;">All I Want For Christmas Is My Two Front Teeth</h2> | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="height: 30px;"> </td><td style="height: 30px;"> </td><td style="height: 30px;"> </td></tr> <tr><td>Name: _____</td><td>Name: _____</td><td>Name: _____</td></tr> <tr><td>Age: _____</td><td>Age: _____</td><td>Age: _____</td></tr> <tr><td>Birthday: _____</td><td>Birthday: _____</td><td>Birthday: _____</td></tr> <tr><td>Favourite colour: _____</td><td>Favourite colour: _____</td><td>Favourite colour: _____</td></tr> <tr><td>I am feeling... _____</td><td>I am feeling... _____</td><td>I am feeling... _____</td></tr> <tr><td>Group's role: _____</td><td>Group's role: _____</td><td>Group's role: _____</td></tr> </table> | | | | Name: _____ | Name: _____ | Name: _____ | Age: _____ | Age: _____ | Age: _____ | Birthday: _____ | Birthday: _____ | Birthday: _____ | Favourite colour: _____ | Favourite colour: _____ | Favourite colour: _____ | I am feeling... _____ | I am feeling... _____ | I am feeling... _____ | Group's role: _____ | Group's role: _____ | Group's role: _____ |
|---|--|---------------------------------------|------------------------|---|--------------------|--|--------------------------------------|------------------------------------|--|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Name: _____ | Name: _____ | Name: _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Age: _____ | Age: _____ | Age: _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Birthday: _____ | Birthday: _____ | Birthday: _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Favourite colour: _____ | Favourite colour: _____ | Favourite colour: _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| I am feeling... _____ | I am feeling... _____ | I am feeling... _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Group's role: _____ | Group's role: _____ | Group's role: _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Follow the clues</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. The letter number eight is S 2. The letter number one is C 3. The letter number seven is A 4. The letter number three is I 5. The letter number five is T 6. The letter number four is equal to number eight 7. The letter number three is R 8. The letter number two is H <p style="text-align: center;">_ _ _ _ _ M _ _ _ _ _</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. The letter number one is T 2. The letter number three is E 3. The letter number five is H 4. The letter number one is equal to number four 5. The letter number two is equal to number three <ol style="list-style-type: none"> 1. The letter number one is H 2. The letter number three is P 3. The letter number five is Y 4. The letter number four is equal to number three 5. The letter number two is A | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Cut the sentences and stick in correct order</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Gee, if I could only have my two front _____</td></tr> <tr><td>"Sister, Susie sitting on a thistle!"</td></tr> <tr><td>See my two front _____</td></tr> <tr><td>Gosh, oh gee, how _____ I'd be, if I could only whistle</td></tr> <tr><td>My two front _____</td></tr> <tr><td>All I want for _____ is my two front _____</td></tr> <tr><td>Then I could wish you, "Merry _____"</td></tr> <tr><td>It seems so long since I could say</td></tr> </table> | Gee, if I could only have my two front _____ | "Sister, Susie sitting on a thistle!" | See my two front _____ | Gosh, oh gee, how _____ I'd be, if I could only whistle | My two front _____ | All I want for _____ is my two front _____ | Then I could wish you, "Merry _____" | It seems so long since I could say | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; height: 100px;"> <tr><td> </td></tr> </table> | | | | | | | | | | | | | |
| Gee, if I could only have my two front _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| "Sister, Susie sitting on a thistle!" | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| See my two front _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Gosh, oh gee, how _____ I'd be, if I could only whistle | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| My two front _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| All I want for _____ is my two front _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Then I could wish you, "Merry _____" | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| It seems so long since I could say | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>All I want for Christmas is...</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th>Toys</th> <th>Electronic devices</th> <th>Good vibes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>... a doll </td> <td>... a PlayStation </td> <td>... happiness </td> </tr> <tr> <td>... a ball </td> <td>... a tablet </td> <td>... love </td> </tr> <tr> <td>... a Teddy Bear </td> <td>... videogames </td> <td>... health </td> </tr> <tr> <td>... games </td> <td>... a computer </td> <td>... hope </td> </tr> </tbody> </table> | Toys | Electronic devices | Good vibes | ... a doll | ... a PlayStation | ... happiness | ... a ball | ... a tablet | ... love | ... a Teddy Bear | ... videogames | ... health | ... games | ... a computer | ... hope | | | | | | | |
| Toys | Electronic devices | Good vibes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ... a doll | ... a PlayStation | ... happiness | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ... a ball | ... a tablet | ... love | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ... a Teddy Bear | ... videogames | ... health | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ... games | ... a computer | ... hope | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Book with worksheets

All I Want For Christmas Is My Two Front Teeth

Sam is 8 years old. He lost his two front teeth...

Sam wants his front teeth for Christmas

Sam needs to sing to Santa Claus. And we are going to help Sam.

But Grinch didn't like the song... He stole it.

We need to find the missing words

We need to organise the song...

Let's sing!!!

All I want for Christmas is my two front teeth. My two front teeth. See my two front teeth. Oo, if I could only have my two front teeth. Then I could wish you, "Merry Christmas!"

It seems so long since I could say "Sister, Susie sitting on a turdle!" Oooh, oh gee, how happy I'd be, if I could only whistle.

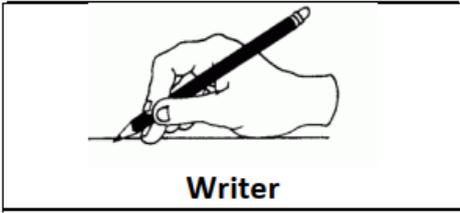
All I want for Christmas is...

| Toys | Electronic devices | Good ideas |
|-----------------|--------------------|---------------|
| ...a doll | ... a PlayStation | ... happiness |
| ...a ball | ... a tablet | ... love |
| ...a Teddy Bear | ... videogames | ... health |
| ... games | ... a computer | ... hope |

Merry Christmas

PowerPoint


Silence Keeper


Writer


Spokesperson

Badges

Anexo 9: Questionário de autorregulação da terceira sequência didática

About today...



1. O que mais gostaste da aula? (podes selecionar mais do que uma opção com um X)

| | | |
|----------------------------------|--|---|
| Cantar a música de Natal | Escrever as palavras novas | Organizar a música com os meus colegas |
| Fazer um postal para o pai natal | Descobrir a palavra mistério com os meus colegas | Trabalhar com os meus colegas e ter uma tarefa no grupo |

2. O que foi mais difícil para ti? (podes selecionar mais do que uma opção com um X)



| | | |
|----------------------------------|--|---|
| Cantar a música de Natal | Escrever as palavras novas | Organizar a música com os meus colegas |
| Fazer um postal para o pai natal | Descobrir a palavra mistério com os meus colegas | Trabalhar com os meus colegas e ter uma tarefa no grupo |

3. Como ultrapassaste as dificuldades? (podes selecionar mais do que uma resposta com um X)

| | | |
|---------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Pedi ajuda ao professor/a | Pedi ajuda aos meus colegas | Fui ver no livro/ caderno |
| Passei à frente | Não tive dificuldades | Imitei o meu colega do lado |

4. Agora que podes contar com o teu colega sempre que tens alguma dúvida?

| | | |
|-----|---------------|-----|
| Sim | Mais ou menos | Não |
|-----|---------------|-----|

Porquê? _____



Anexo 10: Planificação da quarta sequência didática

| DIDACTIC SEQUENCE | | | | | |
|--------------------------------|--------------------------|----------------|--------------|----------------------------------|--|
| School | | Teacher | Andreia Dias | Class | 3rd |
| Unit (if applicable) | 2.2 "Let's adopt a pet!" | | | Lesson/s Date/s | Lesson 29: 22/01/2020 Lesson 30: 22/01/2020 |

| Theme/Title | Small Petland | | | | |
|---|---|---|--|--------------|--|
| Project objectives (if applicable) | Promote teamwork. | | | | |
| Contents | Grammatical | Lexical | Cultural | Other | |
| | The students will learn the question "Have you got...?" and the answer "Yes, I have" or "No, I haven't". They will practise the prepositions ("on", "in", "under", "near", "next to"). | The students will learn the vocabulary related to "pets", as "cat", "dog", "bird", "lizard", "spider", "fish", "mouse", "hamster", "rabbit", "chinchilla", "pig / piglet", "chicken", "parrot", "snake" and "turtle". | The students will learn that there are more "pets" than the usual dog and cat and that there are different kinds of pets. | NA | |
| Competences (knowledge, abilities, attitudes, values) | Communicative Competences (CC) | | Learning Competences (LC) | | |
| | CC1: Developing new vocabulary. CC2: Mobilizing fixed expressions and words from the vocabulary learnt. CC3: Developing pronunciation. CC4: Understand short sentences with simple grammar structures. | | LC1: Developing cooperative learning. LC2: Reflecting on language learning. LC3: Being aware of one's difficulties as a learner LC4: Using strategies to achieve the goals proposed, resorting the materials they have. | | |
| Evaluation (if applicable) | Self-regulation questionnaire that will provide the information about the students' learning progress. | | | | |

| Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time) | Steps | CC | LC | Materials | Time |
|--|---|-------------|-----------|------------------|-------------|
| | <i>1. Petland</i> I'm going to introduce the theme to the pupils using the word cards with the new vocabulary. The students will repeat after me and repeat by themselves. I will play a game with them where I hide a word card and they have to repeat all the new words without seeing the hidden word. This will help the student learn the new words. In the end, the students will copy the new vocabulary to the notebook. | 1 3 | | Word cards | 40' |
| | <i>2. Have you got a pet?</i> I will teach the question "have you got a pet?" and the possible answers "yes, I have", "no, I haven't". I will use the word cards and leave the question and the answers on | 1 3 4 | | Word cards | 20' |

| | | | | | |
|--|---|-------------|--------|-------------------------------|-----|
| | <p>the board all class time since they will be used later on.</p> <p>T In pairs, the pupils will repeat the sentences a few times, asking and answering.</p> <p>In the end, the students will copy the question and its answers.</p> | | | | |
| | <p><i>3. Where are the pets?</i></p> <p>In groups of three, the students will have a specific role in the group: silence keeper (the one who keeps the silence and organization in the group), writer (the one who writes on the paper) and spokesperson (the one who speaks to the teacher when the group has any doubt). Then they will receive an activity with three pets hidden (the group of four will have four animals to find), and then each element of the group will hide a pet in the room (in the worksheet).</p> <p>Then each group will go to the board and the other students will ask an element of the group “have you got a pet?” and (s)he will answer “Yes, I have. It’s a X. The X is Y the table/ chair.” (X is the pet, Y the preposition of place). The prepositions are already learnt but there is important to work this with them again.</p> <p>All the students will have a pet.</p> <p>In the end, the students will mix their pets and create a new one.</p> | 2 3 4 | 1 4 | Work sheets Word cards | 40' |
| | <p><i>4. Rocky's pets</i></p> <p>The students will complete a few exercises from the students' book, “Let's Rock 4” for consolidation. The students will keep the group work, but all of them are writers.</p> | 2 4 | 1 4 | Students' book | 15' |
| | <p><i>5. Self-regulation questionnaire</i></p> <p>The students will answer some questions about cooperative work and how they see it.</p> | | 2 3 | Self-regulation questionnaire | 5' |

Anexo 11: Materiais usados na quarta sequência didática

| | | | | | |
|--|---|---|--|--|---|
|  Cat |  Dog |  Fish | | | |
|  Hamster |  Bird |  Turtle |  Parrot |  Mouse |  Chinchilla |
|  Snake |  Rabbit |  Pig / Piglet |  Chicken |  Lizard |  Spider |

Have you got a pet?

Yes, I have. 

Have you got a pet?

No, I haven't. 

Flashcards

| |
|---|
| In  |
| on  |
| under  |
| next to  |
| near  |

QUESTIONS: 

Have you got a _____?

| | | | | | |
|-------|-----|--------|--------|---------|------|
| snake | pig | turtle | rabbit | parrot | bird |
| dog | cat | spider | lizard | hamster | fish |

Yes, I have 😊 No, I haven't 😞

| | | | | |
|--------------|----------------|------------|--|----------|
| Is it | on | the | table  | ? |
| | In | | chair  | |
| | under | | window  | |
| | next to | | board  | |
| | near | | door  | |

Yes, it is. 😊 No, it isn't. 😞

Students' helper

This is our pet...
Its name is _____

Find the pets and draw them
in the classroom 😊



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



Worksheets (an example)

Anexo 12: Questionário de autorregulação da quarta sequência didática

About today...



1. Escreve o nome do animal de estimação

| | | | |
|---|--|--|--|
|  _____ |  _____ |  _____ |  _____ |
|  _____ |  _____ |  _____ |  _____ |
|  _____ |  _____ |  _____ |  _____ |

| | | | | | |
|-------|-----|--------|--------|---------|------|
| snake | pig | turtle | rabbit | parrot | bird |
| dog | cat | spider | lizard | hamster | fish |

2. O que mais gostaste da aula? (podes selecionar mais do que uma opção com um X)

| | | |
|--|-----------------------------------|---|
| Dizer as palavras novas | Escrever as palavras novas | Trabalhar com os meus colegas e ter uma tarefa no grupo |
| Procurar as palavras na sopa de letras com os meus colegas | Fazer perguntas aos outros grupos | Criar um animal de estimação |

3. O que foi mais difícil para ti? (podes selecionar mais do que uma opção com um X)

| | | |
|--|-----------------------------------|---|
| Dizer as palavras novas | Escrever as palavras novas | Trabalhar com os meus colegas e ter uma tarefa no grupo |
| Procurar as palavras na sopa de letras com os meus colegas | Fazer perguntas aos outros grupos | Criar um animal de estimação |

4. Como ultrapassaste as dificuldades? (podes selecionar mais do que uma resposta com um X)

| | | |
|---------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Pedi ajuda ao professor/a | Pedi ajuda aos meus colegas | Fui ver ao livro/caderno |
| Fizeti à frente | Não tive dificuldades | Imitei o meu colega do lado |

5. Quais funções tiveste no grupo? E qual mais gostaste e porquê? (Assinala a tua resposta com um X)

| | | |
|----------------|--------|--------------|
| Balance Keeper | Writer | Spokesperson |
|----------------|--------|--------------|

O que mais gostei foi ter _____ porque _____

6. Agora que podes contar com os teus colegas de grupo sempre que tens alguma dúvida?

| | | |
|-----|---------------|-----|
| Sim | Mais ou menos | Não |
|-----|---------------|-----|

Porquê? _____



Anexo 13: Planificação da quinta sequência didática

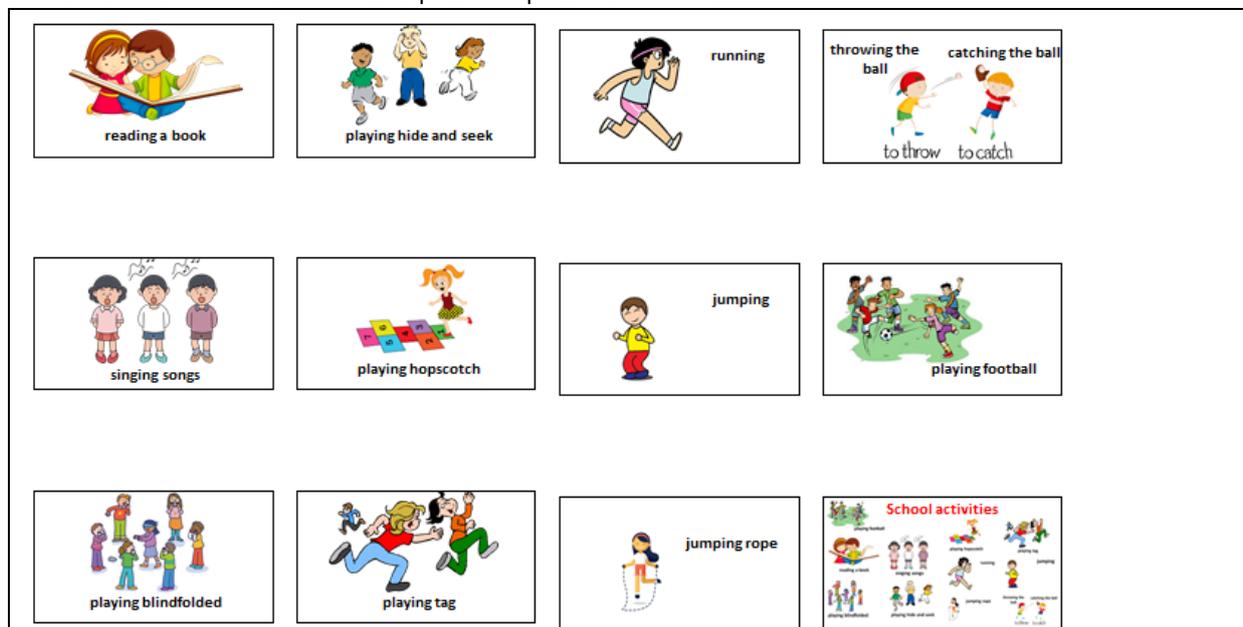
| DIDACTIC SEQUENCE | | | | | |
|--------------------------------|---------------------------|----------------|----------------------------------|--|-----|
| School | | Teacher | Andreia Dias | Class | 3rd |
| Unit (if applicable) | 3.1 "Let's play outside!" | | Lesson/s Date/s | Lesson 32: 12/02/2020 Lesson 33: 12/02/2020 | |

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
| Theme/Title | Playground games | | | |
| Project objectives (if applicable) | Promote teamwork. | | | |
| Contents | Grammatical | Lexical | Cultural | Other |
| | The students will learn the question "what are you doing?" and the answer "I am X" (using the -ing form). | The students will learn the vocabulary related to "playground activities", as "reading a book", "singing songs", "playing hide and seek", "playing tag", "playing blindfolded", "running", "playing football", "jumping", "jumping rope" and "playing hopscotch". | NA | The students will work in a common project. In the end the students will collect all the pieces and put them together in order to create a final product that is possible only if everyone is together. |
| Competences (knowledge, abilities, attitudes, values) | Communicative Competences (CC) | | Learning Competences (LC) | |
| | CC1: Developing new vocabulary. CC2: Mobilizing fixed expressions and words from the vocabulary learnt. CC3: Developing pronunciation. CC4: Understand short sentences with simple grammar structures. | | LC1: Developing cooperative learning. LC2: Reflecting on language learning. LC3: Being aware of one's difficulties as a learner LC4: Using strategies to achieve the goals proposed, resorting the materials they have. | |
| Evaluation (if applicable) | Self-regulation questionnaire that will provide the information about the students' learning progress as well a puzzle with the activities. | | | |

| Sequence development (Steps/ CC & LC/ Materials/ Time) | Steps | CC | LC | Materials | Time |
|--|---|-----------|-----------|-------------------------|-------------|
| | <i>1. Playground in the classroom</i> I'm going to introduce the theme to the pupils using a PowerPoint with the new vocabulary. The students will repeat after me and repeat by themselves. The mimicry will be used at the same time as the pupils repeat the words in order to link the vocabulary to the activity. In the end, the students will copy the new vocabulary to the notebook. | 1 3 | | PowerPoint worksheet | 30' |
| | <i>2. What are you doing?</i> | 1 | | PowerPoint | 20' |

| | | | | | |
|--|--|--------|-------------|-------------------------------|-----|
| | <p>I will teach the question “what are you doing?” and the possible answers. I will use the PowerPoint to show them the question and the answer structure.</p> <p>In pairs, the pupils will repeat the sentences a few times, asking and answering (using mimic).</p> <p>In the end, the students will copy the question and its structure.</p> | 3 4 | | | |
| | <p><i>3. Rocky's playground</i></p> <p>In groups of three, the students will have a specific role in the group: silence keeper (the one who keeps the silence and organization in the group), writer (the one who writes on the paper, but in this case all of them will write in this part of the sequence) and spokesperson (the one who speaks to the teacher when the group has any doubt). They will do a few exercises and correct each other's answers (from different groups).</p> | 2 4 | 1 3 4 | Students book | 35' |
| | <p><i>4. Puzzle</i></p> <p>The students will draw themselves doing a playground exercise in a puzzle piece and in the end, they will complete the puzzle with their pieces. The end work will be fixated in the hall.</p> | 2 4 | | A piece of a puzzle | 25' |
| | <p><i>5. Self-regulation questionnaire</i></p> <p>The students will answer some questions about cooperative work and how they see it.</p> | | 2 3 | Self-regulation questionnaire | 10' |

Anexo 14: Materiais usados na quinta sequência didática



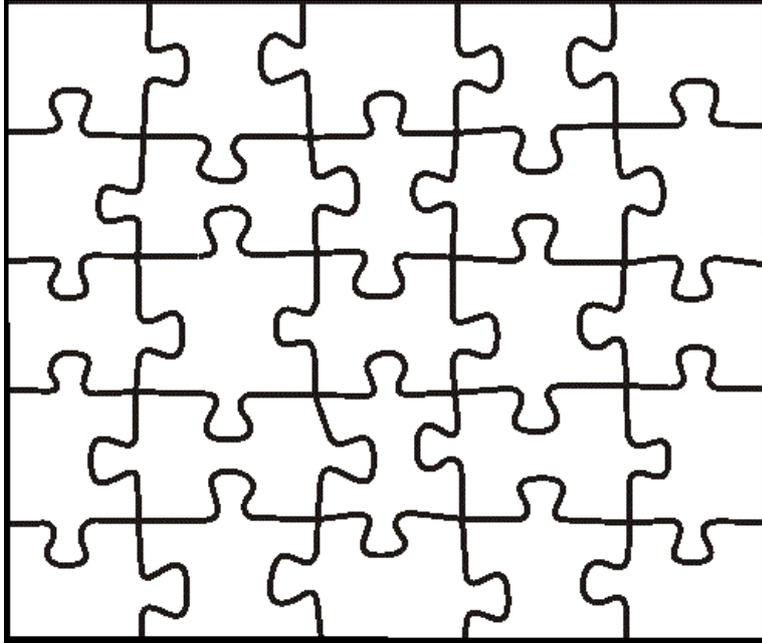
What are you doing?

I am/
I'm

- running
- jumping
- playing
- reading
- singing



PowerPoint



Anexo 15: Questionário de autorregulação da quinta sequência didática

About today...



1. Escreva o nome da atividade

| | | | |
|---|---|---|---|
|  |  |  |  |
| _____ | _____ | _____ | _____ |
|  |  |  |  |
| _____ | _____ | _____ | _____ |

| | | | |
|-------------------|---------------------|------------------|-----------------------|
| playing hopscotch | playing blindfolded | reading a book | singing songs |
| jumping rope | playing tag | playing football | playing hide and seek |

2. O que mais gostaste da aula? (podes selecionar mais do que uma opção com um X)

| | | |
|-----------------------------------|----------------------------|--|
| Dizer as palavras novas | Escrever as palavras novas | Trabalhar com os meus colegas no grupo |
| Fazer os exercícios com o meu par | Desenhar na peça do puzzle | Aprender a pôr com o PowerPoint |

3. O que foi mais difícil para ti? (podes selecionar mais do que uma opção com um X)

| | | |
|-----------------------------------|----------------------------|--|
| Dizer as palavras novas | Escrever as palavras novas | Trabalhar com os meus colegas no grupo |
| Fazer os exercícios com o meu par | Desenhar na peça do puzzle | Aprender a pôr com o PowerPoint |

4. Como ultrapassaste as dificuldades? (podes selecionar mais do que uma resposta com um X)

| | | |
|-------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Pedi ajuda à professora | Pedi ajuda aos meus colegas | Fui ver ao livro/caderno |
| Passei à frente | Não tive dificuldades | Imitei o meu colega do lado |

5. Ainda que podes contar com os teus colegas de turma sempre que tens alguma dúvida?

| | | |
|-----|---------------|-----|
| Sim | Mais ou menos | Não |
|-----|---------------|-----|

Porquê? _____

THANK YOU



Nota para a miss Andreia:

(Escreve neste espaço uma mensagem que gostarias de deixar)