

**Universidade de Lisboa**



**A Abordagem Natural e o Ensino da Gramática de Língua Inglesa  
no 1.º CEB**

**Galina Jamacocean**

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

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pela  
Professora Doutora Lili Cavalheiro**

**2018**







## **Dedicatória**

A ti, minha filha,  
Que és minha “pilha”,  
Que não deixa parar.  
Motivas, empurras, obrigas a lutar.  
E a ti, meu marido,  
Que és meu pilar,  
Que apoia, suporta sem nunca abandonar.

À minha filha, Mariana, e ao meu marido, Marin,  
pela sua paciência e compreensão.



## **Agradecimentos**

Os meus sinceros agradecimentos à Professora Doutora Lili Cavalheiro, pela sua orientação, conselhos e acompanhamento ao longo da elaboração deste relatório.

À Professora Doutora Ana Sofia Pinho, pela sua orientação na investigação de novos métodos de ensino.

Ao Professor Doutor Michael David Greer, pela contribuição de ideias para as aulas de inglês.

À Professora Doutora Cecília Beecher, pela orientação no Mundo das Artes que favoreceu a elaboração deste relatório.

Ao Professor João Branco, pelo apoio incondicional durante a Prática de Ensino Supervisionada.

Aos alunos da turma 3.º B, pela sua participação e empenho.

À Professora Ana Paula Tavares, pelos seus valiosos conselhos que ajudaram-me a crescer como profissional.

À Catarina Coutinho, Eugénia Tavares, Isabel Abrantes e Yuliya Gudkova, pelo apoio e ajuda constante ao longo de todo o mestrado.



## Resumo

O presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado de Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), visa refletir não só sobre o ensino da língua inglesa através da Abordagem Natural, como também sobre a importância do ensino da gramática de forma implícita no 1.º CEB. Este trabalho foi elaborado no âmbito de Prática de Ensino Supervisionado (PES), que decorreu no Centro de Educação e Desenvolvimento (CED) Nossa Senhora da Conceição junto de uma turma de 3.º ano de escolaridade no ano letivo de 2016/2017.

Ao longo das dez aulas da PES foi possível lecionar a unidade didática “Green Day” que, por sua vez, foi cuidadosamente planificada considerando os documentos orientadores e os aspetos particulares dos alunos desta faixa etária. Do mesmo modo, todo o material didático foi selecionado e elaborado de forma a trabalhar diferentes domínios de referência: Domínio Intercultural; Léxico e Gramática; Compreensão Oral; Interação Oral; Produção Oral; Leitura e Escrita. Tendo isto em conta, considerou-se que a Abordagem Natural seria a mais adequada para esse fim.

As principais características da Abordagem Natural permitiram também aplicar diferentes métodos no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente: o *Total Physical Response* (TPR); o *Communicative Language Teaching* (CLT); e o *Task Based Language Teaching* (TBLT) que, por sua vez, permitiram um maior envolvimento das crianças neste mesmo processo e uma maior facilidade no contato com a língua estrangeira durante a PES.

De acordo com os resultados obtidos através da avaliação aplicada (grelha de observação e teste escrito), é possível verificar que as diversas atividades lúdicas desenvolvidas ao longo da PES proporcionaram um ambiente descontraído na sala de aula e motivaram os alunos para a aprendizagem. Desta forma, tal como previsto na teoria da Abordagem Natural, a comunicação livre ao nível básico foi promovida, indo assim ao encontro de um dos principais objetivos dos documentos orientadores.

**Palavras-chave:** Abordagem Natural; Gramática implícita; Lúdico; Comunicação livre.



## Abstract

This report aims to reflect not only on the teaching of English through the Natural Approach, but also on the importance of teaching grammar implicitly at a basic level. It covers the teaching experience carried out during the Supervised Teaching Practice (STP) within the scope of the Master's in Teaching English at a Primary Level. This teaching experience took place at the Centro de Educação e Desenvolvimento (CED) Nossa Senhora da Conceição with a group of third graders in the 2016/2017 school year.

Throughout the ten lessons of the STP the didactic unit "Green Day" was carefully planned and taught regarding the guidance documents and the particular aspects of the students of this age group. The didactic materials used in these lessons were also selected and created considering several domains: Intercultural; Lexic and Grammar; Oral Comprehension; Oral Interaction; Oral Production; Reading and Writing. Bearing this in mind, the Natural Approach was considered the most appropriate way to organize the lessons.

The Natural Approach with its characteristics was applied through several teaching methods, namely: Total Physical Response (TPR); Communicative Language Teaching (CLT); and Task Based Language Teaching (TBLT), which in turn allowed for a greater involvement of the children and a greater ease of contact with English.

According to the results obtained in the assessment applied (observation and written test), the several playful activities developed throughout the STP allowed for a relaxed atmosphere in the classroom and motivated the students. This promoted free communication at a basic level of English, which goes in line with the Natural Approach theory and is the main purpose of the guidance documents for this level.

**Keywords:** Natural Approach; Implicit grammar; Playful activities; Free communication.



## Índice

Índice de Figuras .....	xiii
Índice de Tabelas .....	xiii
Índice de Gráficos.....	xiii
Lista de Abreviaturas.....	xv
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1 - O contexto escolar .....</b>	<b>3</b>
1.1 A descrição do CED Nossa Senhora da Conceição .....	3
1.2 A caracterização da turma 3. ºB .....	9
<b>Capítulo 2 – Abordagem Natural no ensino de inglês para os mais novos .....</b>	<b>13</b>
2.1 Abordagem Natural .....	13
2.2 O ensino da gramática de forma implícita.....	21
<b>Capítulo 3 – A descrição da unidade didática lecionada .....</b>	<b>27</b>
3.1 O enquadramento do tema escolhido no currículo escolar.....	27
3.2 Justificação da metodologia adotada.....	32
3.3 A descrição das dez aulas lecionadas .....	34
<b>Capítulo 4 – Análise e reflexão sobre o trabalho realizado .....</b>	<b>55</b>
4.1 Avaliação aplicada.....	55
4.2 Resultados do Questionário.....	58
4.3 Considerações finais.....	60
<b>Conclusão .....</b>	<b>65</b>

<b>Referências .....</b>	<b>67</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>71</b>
<b>Apêndice 1 – Lesson Plan 1 .....</b>	<b>73</b>
Apêndice 1.1– Summary .....	79
Apêndice 1.2 – PowerPoint Presentation (Countries) .....	79
Apêndice 1.3 – Make an interview exercise.....	81
<b>Apêndice 2 – Lesson Plan 2 .....</b>	<b>83</b>
Apêndice 2.1 – Countries PPT presentation.....	91
Apêndice 2.2 – United Kingdom and Ordinal Numbers PPT presentation.....	93
Apêndice 2.3 – Ordinal Numbers.....	95
Apêndice 2.4 – Writing worksheet.....	97
<b>Apêndice 3 – Lesson Plan 3 .....</b>	<b>99</b>
Apêndice 3.1 – Written Exercise (Ordinal Numbers) .....	105
Apêndice 3.2 – PPT (Like/Love/Hate + verb + ing) .....	107
Apêndice 3.3 – Phrases for Mime game.....	109
Apêndice 3.4 – UK flag puzzle .....	111
<b>Apêndice 4 – Lesson Plan 4 .....</b>	<b>113</b>
Apêndice 4.1 – Board Game .....	119
Apêndice 4.2.1 – Worksheet for advanced students .....	121
Apêndice 4.2.2 – Worksheet for intermediate students .....	123
<b>Apêndice 5 – Lesson Plan 5 .....</b>	<b>125</b>
Apêndice 5.1 – PPT on Easter Celebration .....	131
Apêndice 5.2 – The steps of making the Easter Bunny.....	133
<b>Apêndice 6 – Lesson Plan 6 .....</b>	<b>135</b>
Apêndice 6.1 – PPT presentation - Mirror Game.....	141
Apêndice 6.2 – Written Exercise (Present Continuous singular, affirmative) .....	143
Apêndice 6.3 – Lyrics to What are you doing?.....	145
<b>Apêndice 7 – Lesson Plan 7 .....</b>	<b>147</b>
Apêndice 7.1 – Image to describe (present continuous singular, affirmative).....	155
Apêndice 7.2 – PPT Describe Images (present continuous plural, affirmative).....	155

Apêndice 7.3 – Written Exercise.....	159
<b>Apêndice 8 – Lesson Plan 8 .....</b>	<b>161</b>
Apêndice 8.1 – Flashcards.....	167
Apêndice 8.2 – Writing worksheet.....	169
<b>Apêndice 9 – Lesson Plan 9 .....</b>	<b>171</b>
Apêndice 9.1.1 – Advanced Test .....	175
Apêndice 9.1.2 – Basic Test.....	179
Apêndice 9.1.3 – Intermediate Test .....	181
<b>Apêndice10 – Lesson Plan 10 .....</b>	<b>185</b>
Apêndice 10.1 – Questionnaire .....	189
<b>Apêndice 11 – Certificate.....</b>	<b>191</b>
<b>Apêndice 12 – Observation grid.....</b>	<b>193</b>
<b>Apêndice 13 – Overall evaluation grid .....</b>	<b>195</b>



## **Índice de Figuras**

<b>Figura 1</b> – O esquema da sala de aula onde a PES teve lugar.....	11
--	----

## **Índice de Tabelas**

<b>Tabela 1</b> – Recursos físicos do CED .....	5
<b>Tabela 2</b> – Recursos Humanos do CED Nossa Senhora da Conceição .....	6

## **Índice de Gráficos**

<b>Gráfico 1</b> – Resultados do teste .....	57
<b>Gráfico 2</b> – Resultados da primeira pergunta do questionário .....	58
<b>Gráfico 3</b> – Resultados da segunda pergunta do questionário .....	59
<b>Gráfico 4</b> – Comparação dos resultados do teste após correções .....	62
<b>Gráfico 5</b> – Média da turma.....	62



## **Lista de Abreviaturas**

AEC - Atividade Extra Curricular

BICS - Basic Interpersonal Communication Skills

CEB - Ciclo de Ensino Básico

CED - Centro de Educação e Desenvolvimento

CLT - Communicative Language Teaching

CPL - Casa Pia de Lisboa

IRS - Imposto sobre os Rendimentos das pessoas Singulares

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PAPI - Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual

PEI - Programa Educativo Individual

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PPT - PowerPoint

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TBLT - Task Based Language Teaching

TIC - Tecnologias de Informática e Comunicação

TPR - Total Physical Response



## **Introdução**

No âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) foi aplicado o método da Abordagem Natural (Krashen & Terrell, 1983) na Prática de Ensino Supervisionada (PES). Tendo em conta que o ensino de uma língua estrangeira é um processo longo e complexo, este método pareceu ser o mais adequado para o ensino da língua inglesa e as suas estruturas gramaticais no 3.º ano de escolaridade.

A Abordagem Natural apresenta diferentes métodos: o *Total Physical Response* (TPR); o *Communicative Language Teaching* (CLT); e o *Task Based Language Teaching* (TBLT) que permitem um maior entrosamento das crianças na aprendizagem e uma maior facilidade no contato com a língua inglesa. Apresenta também exemplos da aplicação de cada método para atingir o principal objetivo, que é tornar este processo semelhante ao da aprendizagem da língua materna. Cabe então ao professor analisar as capacidades dos seus alunos, definir as etapas em que eles estão e, dependendo do resultado, decidir que método aplicar.

Assim, este trabalho visa apresentar a teoria desta abordagem e a sua aplicação no ensino da gramática na fase inicial da aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso, o inglês.

Este relatório divide-se em quatro capítulos, sendo que no primeiro é abordado o contexto escolar em que decorreu as dez aulas lecionadas na PES, que começou no dia 21 de março de 2017 e terminou no dia 9 de maio de 2017. É feita uma descrição/caracterização do Centro de Educação e Desenvolvimento (CED) Nossa Senhora da Conceição do grupo Casa Pia de Lisboa (CPL) e da turma 3.ºB. No segundo capítulo encontra-se uma breve apresentação da Abordagem Natural – os seus principais objetivos, o comportamento do aluno e do professor no processo de ensino-aprendizagem, o tipo de material didático a utilizar segundo os autores Krashen e Terrell (1983), e a apresentação do ensino da gramática de uma forma implícita na fase inicial da aprendizagem de uma língua estrangeira. No terceiro capítulo é apresentada a unidade didática lecionada, o seu enquadramento, e a descrição e análise das dez aulas da PES. No quarto capítulo é feita uma análise e reflexão dos resultados obtidos nos vários

elementos de avaliação, bem como de todo o trabalho realizado ao longo da PES. É também feita uma reflexão sobre as lições a retirar desta experiência na futura prática profissional. A conclusão termina com um balanço reflexivo sobre o trabalho realizado, os conhecimentos adquiridos ao longo do mestrado e respectivas aplicações na futura prática profissional.

Em suma, este relatório tem como propósito refletir sobre o ensino do inglês como língua estrangeira para os alunos do 1.º CEB, tendo em conta as suas características e natureza específica, pois estes exigem que o professor seja capaz de adaptar constantemente as estratégias, de modo a mantê-los motivados e envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

## **Capítulo 1 - O contexto escolar**

O presente capítulo está dividido em duas partes. A primeira visa apresentar toda informação recolhida ao longo da PES referente à caracterização da Casa Pia de Lisboa (CPL) e do CED Nossa Senhora da Conceição, local onde decorreu a minha prática letiva. A segunda parte é dedicada à caracterização e análise detalhada da turma alvo.

### **1.1 A descrição do CED Nossa Senhora da Conceição**

O Lema do CED: *do sucesso à excelência: incluir, inovar, crescer e caminhar.*  
(Projeto Socioeducativo do CED Nossa Senhora da Conceição 2016-2018)

A minha intervenção letiva, no âmbito da PES, decorreu no CED Nossa Senhora de Conceição que pertence à instituição CPL. A CPL, segundo o Plano Estratégico da Casa Pia de Lisboa 2015-2018 (Alves, *et al.*, 2015), é uma instituição que tem como objetivo promover e proteger crianças e jovens em risco através do seu acolhimento, educação, formação, e inserção social e profissional. Tem ainda como base um acolhimento personalizado que promove o sucesso, o crescimento e o desenvolvimento das crianças e dos jovens. Este está assente na intervenção constante com o objetivo de prevenir fatores de risco, contribuindo assim para a socialização integral e plena.

A CPL desenvolve um modelo socioeducativo em sistema de rede, facilitador da inserção social e profissional, e que respeita “os valores da solidariedade social, da autonomia, da responsabilidade e da intervenção democrática”, de acordo com A Carta (s. a., 2016, p. 4). Os valores referidos anteriormente regem o modelo socioeducativo da CPL e orientam a intervenção de todos os parceiros e vários CEDs, totalizando mais de mil e quinhentos educandos desde o pré-escolar até ao ensino secundário, incluindo os cursos de formação profissional.

- **A localização do CED Nossa Senhora de Conceição**

O CED Nossa Senhora de Conceição está situado no Largo do Rato, na Rua do Sol ao Rato, n.º 6 na cidade de Lisboa. Este está localizado no antigo convento das freiras Trinitárias do Rato, que foi construído no século XVII e remodelado em 1880 (Casa Pia, s.d.). O CED tem uma forte ligação à comunidade religiosa e está fisicamente ligado à Igreja de Nossa Senhora da Conceição onde, ao longo do ano, têm lugar várias cerimónias religiosas.

Integrado numa zona antiga da cidade de Lisboa, perto do CED há uma grande concentração de serviços e habitações, sendo assim de acessibilidade fácil por vários meios de transporte (metro e autocarros).

Este tem ainda duas entradas, a principal fica na morada acima mencionada e está vigiada por uma funcionária. A outra fica na rua D. João V e está vigiada por um segurança. A entrada principal está destinada à entrada e saída dos funcionários da instituição, nomeadamente pessoal docente e não docente, e a segunda (nas traseiras) para a entrada e saída dos alunos e pais.

- **Recursos físicos do CED Nossa Senhora da Conceição**

O edifício do CED Nossa Senhora da Conceição tem dois pisos: rés-do chão e primeiro andar, e ainda um piso intermédio, onde estão localizadas as salas da Direção Técnica e Executiva, bem como a sala de professores. O edifício circunda um jardim (de momento em obras), espaço exterior utilizado para o recreio dos alunos com mesas de pingue-pongue e um campo de voleibol. No rés-do-chão encontra-se a cantina, onde os alunos podem almoçar, enquanto que no primeiro piso situam-se as salas de 1.º, 2.º e 3.º ciclos e o Salão Nobre (uma sala de reuniões) que dá acesso ao anfiteatro.

O Jardim de Infância e o pré-escolar estão localizados no sótão com um recreio destinado só aos alunos desta faixa etária. Também aqui se encontram as salas de Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica, o ginásio e a antiga biblioteca, que

não funciona de momento. Ainda podemos encontrar algumas salas do 3.º ciclo que não têm acesso ao Jardim de Infância.

Para uma consulta mais detalhada dos recursos físicos do CED, bem como dos seus equipamentos, é possível consultar a tabela 1.

**Tabela 1 – Recursos físicos do CED**  
(Projeto Socioeducativo do CED Nossa Senhora da Conceição 2016-2018).

Recursos Físicos					
Sala/Local	Nº de Salas	Nº de computadores	Nº de Quadros Interativos	Nº de Ligações à Internet	
Salas de Jardim de Infância		6	-	6	
Sala de Apoio aos Docentes do J. inf.		1	1	1	
Sala de Informática 1º ciclo/3º ciclo		4+13	1	4+13	
Sala de Música		1	1	1	
Sala de E.M.R.C.		-	-	-	
Salas de aula 1º/2º/3º ciclo	8	18	18	18	
Ginásio/Polidesportivo	+1	1	-	-	
Centro de Recursos	Biblioteca		1	2	
	Sala de Informática (2º ciclo)	1	12	-	12
	Atelier do Aluno		1	-	1
GAOS		1	-	1	
Laboratório de Matemática		3	-	3	
Lab. Ciências/Físico-química		1	1	1	
Sala EV/ET 2º ciclo		1	1	1	
Sala EV/ET 3º ciclo		1	1	1	
Auditório		-	-	1	
Sala DTs/Departamentos		2	-	3	
Sala de Professores		2	-	2	
Gabinete da Diretora Técnica		2	-	2	
Gabinete da Diretora Executiva		1	-	1	
STASE		6	-	5	
Sala de Reuniões (pequena)		-	-	1	
Secretária		5	-	5	
Armazém		1	-	1	
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>84</b>	<b>25</b>	<b>47</b>	

- **Recursos humanos do CED Nossa Senhora da Conceição**

O CED Nossa Senhora da Conceição é constituído por oitenta e nove colaboradores divididos entre professores, educadores, auxiliares, psicólogos, terapeutas, assistentes técnicos e assistentes operacionais, entre outros. Informação mais detalhada referente à equipa Socioeducativa do CED surge apresentada na tabela 2.

**Tabela 2** – Recursos Humanos do CED Nossa Senhora da Conceição (Projeto Socioeducativo do CED Nossa Senhora da Conceição 2016-2018).

Recursos Humanos	
Equipa Socioeducativa	Nº de Colaboradores
Diretora Executiva	1
Diretora Técnica	1
Educadoras de Infância	7
Professoras de Educação Especial	2
Professores do 1.º ciclo	12
Professores do 2.º e 3.º ciclos	39
Educadores de 1.º e 2.º ciclos (Assistentes Técnicos e Técnicos Superiores)	3+4
Auxiliares de Educação J.I. (Assistente Operacional, Assistentes Técnicos, Técnico Superior)	1+3+1
Psicólogas	2
Técnicas de Serviço Social	2
Terapeuta da Fala	1
Terapeuta Ocupacional	—
SAM (Assistentes Técnicas)	4
Assistentes Operacionais (apoio ao Jardim de Infância, 1.º, 2.º, 3.º ciclos e instalações desportivas)	5
Telefonista (Assistente Técnica)	1
<b>Total</b>	<b>89</b>

Todos os colaboradores trabalham em articulação de modo a contribuir para o processo de educação e formação dos alunos. Esta articulação é desenvolvida através de vários momentos de trabalho realizados regularmente em equipa.

Durante a PES tive a oportunidade de assistir a uma reunião do Conselho de Turma, e a outra da Comissão Pedagógica, onde foram discutidos vários assuntos relacionados com o funcionamento das turmas. Os docentes apresentaram os resultados obtidos pelos alunos e foram também apresentadas várias medidas de melhoramento de

funcionamento no que diz respeito ao CED. Todas as propostas apresentadas foram pensadas e direcionadas para um trabalho de articulação, de modo a que o resultado final fosse benéfico para todos os intervenientes.

- **O perfil dos alunos do CED**

À data da PES o CED contava com aproximadamente 450 alunos entre os três e os dezasseis anos de idade distribuídos, de acordo com Projeto Socioeducativo, da seguinte forma: educação pré-escolar (118 alunos em seis turmas); 1.º ciclo (167 alunos em oito turmas); 2.º ciclo (74 alunos em quatro turmas); e 3.º ciclo (92 alunos em seis turmas).

Depois de ter consultado o Projeto Socioeducativo chegou-se à conclusão que a maior parte dos pais dos alunos do CED vivem e trabalham nas proximidades e cerca de 78% destas famílias inserem-se num nível socioeconómico baixo (1.º e 2.º escalão do Imposto sobre os Rendimentos das pessoas Singulares [IRS]). Tendo em conta esta realidade, a CPL procura fornecer todo o apoio necessário a estas famílias, nomeadamente ao oferecer manuais e materiais escolares, bem como refeições.

É importante referir que o CED acolhe alunos não só de origem portuguesa, mas também de outras origens, como é o caso dos alunos provenientes dos países da Europa de Leste, Brasil, China e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Toda a equipa docente e não docente procura criar um ambiente familiar e acolhedor e dar a todos os alunos a confiança necessária para que estes atinjam os seus objetivos sem grandes constrangimentos. Para além disso, o CED proporciona redobrada atenção aos alunos com necessidades educativas especiais tendo sempre ao seu dispor profissionais adequados. De acordo com os dados do Projeto Socioeducativo, o CED conta com 8% de alunos abrangidos pelo Programa Educativo Individual (PEI), dos quais treze pertencem ao 3.º ciclo e doze ao 1.º ciclo.

- **O Inglês no CED Nossa Senhora da Conceição**

A disciplina de Inglês está enquadrada no departamento curricular de línguas do CED e é lecionada a partir do pré-escolar como Atividade Extra Curricular (AEC), para além de ser disciplina curricular obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade.

A grande maioria dos alunos iniciaram a aprendizagem do Inglês no pré-escolar por volta dos três anos de idade, altura em que têm um contacto com a língua inglesa de forma lúdica, o que é adequado a esta faixa etária. Até ao 2.º ano de escolaridade os alunos têm aulas de inglês uma vez por semana com a duração de quarenta e cinco minutos. Já a partir do 3.º ano de escolaridade, as aulas de inglês passam a fazer parte do programa curricular e são lecionadas duas vezes por semana com a duração de quarenta e cinco minutos. Embora as aulas passem a ser obrigatórias a partir desta altura, estas mantêm o seu carácter lúdico, essencial na aprendizagem de uma nova língua.

O CED dispõe de um docente na área de Inglês que acompanha os alunos desde o pré-escolar até ao 2.º ciclo. Este fator proporciona estabilidade e continuidade na forma de aplicação dos métodos na sala de aula e estabelecimento de regras e rotinas. Isto é benéfico para os alunos desta faixa etária, que necessitam de uma figura de orientação, mas também é uma mais-valia para o docente, porque permite observar e avaliar o percurso de desenvolvimento de cada aluno e posteriormente aplicar métodos adequados a cada um.

É de referir ainda que são agendadas reuniões três vezes ao longo do período, altura em que os docentes partilham e discutem várias propostas de melhoramento de funcionamento da disciplina, fazendo ainda um balanço da situação no final de cada período.

## **1.2 A caracterização da turma 3. °B**

Nesta parte é apresentada, de forma detalhada, a caracterização da turma em questão, no âmbito geral, e no contexto da disciplina de Inglês. Posteriormente procede-se à caracterização da equipa socioeducativa que trabalha diretamente com a turma e da sala onde esta tem aulas.

A turma onde a PES teve lugar é composta por vinte e três alunos, onze do sexo masculino e doze do sexo feminino, entre os quais quatro estão abrangidos pelo PEI, seis estão com Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAPI) e dois estão a beneficiar da terapia da fala.

Outro aspeto que é relevante mencionar é o nível socioeconómico dos alunos e das suas famílias que, de uma forma ou de outra, surge refletido no desempenho dos mesmos. Na sua grande maioria, as famílias estão inseridas no 1.º e 2.º escalões do IRS, isto é, têm um rendimento económico baixo, o que resulta numa grande diversidade de ocupações profissionais com pouca estabilidade e baixas qualificações académicas.

Na reunião do Conselho de Turma foi apresentado e discutido o desempenho global da turma e, segundo a professora titular, a turma no seu geral é heterogénea ao nível das aprendizagens e aproveitamento. As maiores dificuldades apresentam-se ao nível do estabelecimento de relações entre conceitos abstratos e o mundo real, bem como na apresentação de opiniões e no desenvolvimento da escrita sob a forma de organização do pensamento.

Relativamente ao comportamento, grande parte da turma cumpre e compreende as regras estabelecidas na sala de aula, não havendo registos negativos a mencionar. Os alunos demonstram ainda bastante interesse e curiosidade nas disciplinas e conteúdos propostos, participando de forma ativa e positiva nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Assim sendo, no geral, as crianças são calmas, participativas e têm facilidade em cuidar e organizar os materiais escolares, como os cadernos e manuais.

Quanto ao relacionamento entre colegas, este é positivo, pois existe um grande espírito de solidariedade e entreatajuda, o que é particularmente notável no relacionamento entre os alunos cujos pais têm raízes e origens estrangeiras, como a Europa do Leste, Índia, Angola e Cabo Verde.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem ao longo da PES, os alunos apresentaram uma evolução positiva. Estes demonstraram interesse pelas atividades e participaram ativamente em cada uma delas, conseguindo ainda adaptar-se e superar as dificuldades e exigências dos métodos e conteúdos abordados. Foi assim um prazer trabalhar com esta turma, pois os alunos mostraram-se observadores e questionadores em cada nova descoberta, verificando-se um desenvolvimento afetivo e emocional entre todos e que se refletiu através do interesse, criatividade e espontaneidade, bem como nos resultados obtidos.

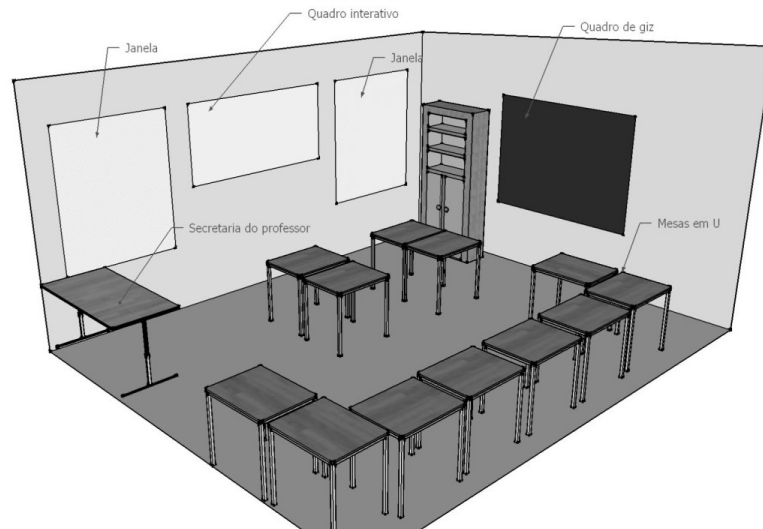
No que diz respeito à equipa socioeducativa da turma 3.ºB, esta é garantida por um grupo de profissionais de diferentes áreas. Estes garantem um bom funcionamento da turma e proporcionam um bom nível de conhecimentos, para além de responder a todas as necessidades dos alunos. A equipa é composta por professores de Educação Moral e Religiosa Católica, Educação Visual, Expressão Físico-Motora e Tecnologias de Informática e Comunicação (TIC), bem como uma professora generalista, Beatriz Escarameia, e um professor de inglês, João Branco. Todos trabalham de forma transversal e diariamente apoiam os alunos no seu desempenho.

Para responder às necessidades excecionais, ou especiais, o CED conta ainda com uma psicóloga, uma professora de ensino especial, uma técnica de serviço social (responsável pelo acompanhamento dos alunos e suas famílias) e uma terapeuta da fala. Os vários intervenientes educativos estão presentes no CED e acompanham os alunos sempre que necessário durante o horário das 8h30 às 12h00, no período da manhã, e das 13h30 às 17h30, no período da tarde.

No que concerne a sala de aula da turma 3.ºB, tal como todas as salas do CED, esta está equipada com um quadro interativo (que foi utilizado em quase todas as aulas da PES), um projetor, um computador, um quadro de giz, e vários armários onde os alunos podem guardar os seus materiais como também vários outros trabalhos realizados

nas aulas. As mesas dos alunos estão organizadas em forma de “U” com algumas agrupadas no meio, como se pode constatar na figura 3, o que possibilita uma maior interação com os alunos.

**Figura 1** – O esquema da sala de aula onde a PES teve lugar.



O presente capítulo relatou assim a contextualização da escola onde a PES foi realizada, demonstrou os recursos humanos e físicos do CED, e serviu ainda para descrever os alunos da turma 3.ºB que participaram na PES. Após esta descrição, o próximo capítulo debruça-se sobre a Abordagem Natural e a sua importância no ensino da gramática de forma implícita no 1.º CEB, abordagem esta que foi desenvolvida com a turma em questão.



## **Capítulo 2 – Abordagem Natural no ensino de inglês para os mais novos**

O presente capítulo visa apresentar o ensino da língua inglesa no 1.º CEB através da Abordagem Natural. O capítulo está dividido em duas partes, estando a primeira reservada à descrição da Abordagem Natural, às suas características e às suas especificidades. Também aqui é apresentado o que é esperado do professor e dos alunos para que o processo de ensino-aprendizagem tenha como base a Abordagem Natural, bem como o tipo de material didático que poderá ser usado, tal como surge descrito na primeira etapa da aquisição da língua de acordo com Krashen e Terrell (1983). A segunda parte, por sua vez, explora a importância do ensino da gramática no 1.º CEB e mostra como esta pode ser ensinada aos alunos desta faixa etária.

### **2.1 Abordagem Natural**

A Abordagem Natural é um método que foi desenvolvido em 1983 por Krashen e Terrell e tem como objectivo desenvolver as capacidades comunicativas básicas dos alunos. Tal como os autores afirmam: “The Natural Approach is designed to develop basic personal communication skills – both oral and written” (Krashen & Terrell, 1983, p. 67). Estes autores defendem ainda que o ensino da língua estrangeira deve ser efetuado de forma natural e similar à aquisição da primeira língua. Os autores propõem, inicialmente, uma sequência de três etapas<sup>1</sup>: na primeira o aluno desenvolve a compreensão da língua, na segunda demonstra o conhecimento assimilado sem medo de errar e, na terceira é capaz de desenvolver atividades mais complexas e participar em diálogos e discussões.

---

<sup>1</sup> Pre-production; Early production; Extending Production (Krashen & Terrell, 1983).

No entanto, o avanço do aluno depende do progresso da sua aprendizagem, que pode ser mais lento ou mais rápido independentemente da sua idade. Scott e Ytreberg (1991, p. 1) reforçam esta ideia referindo que: “it is not possible to say that at the age of five all children can do X, at the age of seven they can all do Y, or that at the age of ten they can all do Z.” De acordo com os autores é preciso também considerar todas as etapas do desenvolvimento da criança e o nível de aquisição da língua de cada aluno de forma individual. A evolução está dependente também do contexto socioeconómico e cultural do aluno e de questões afetivas.

Assim sendo, este método adapta-se às características do aluno, sendo as etapas de aquisição da língua flexíveis e não obrigatórias, ou seja, o aluno não necessita de passar por cada uma delas para atingir os seus objetivos. A inserção do aluno numa destas etapas depende da sua progressão na aprendizagem da língua, o que significa que, caso o processo da aquisição da língua de um determinado aluno for rápida, este pode ultrapassar uma das etapas. No caso dos alunos cuja progressão na aprendizagem é mais lenta, estes serão mantidos numa determinada etapa o tempo necessário até atingirem o conhecimento suficiente para passar à etapa seguinte.

Embora a Abordagem Natural tenha sido desenvolvida para a aquisição de uma segunda língua, focando-se em proporcionar uma comunicação compreensível e básica, esta poder ser facilmente adaptada para a aquisição de uma língua estrangeira, tal como Richards e Rodgers (2001) notam:

In the Natural Approach, a focus in comprehension and meaningful communication as well as the provision of the right kinds of comprehensible input provide the necessary and sufficient conditions for successful classroom second and foreign language acquisition. (Richards & Rodgers, 2001, p. 190)

A Abordagem Natural pode ainda ser aplicada com os mais jovens quando aprendem uma língua estrangeira, nomeadamente o inglês. Nas palavras de Krashen e Terrell: “The Natural Approach is for beginners” (Krashen & Terrell, 1983, p. 71). No caso particular dos alunos de inglês no 1.º CEB, é importante que estejam num ambiente desinibido e acolhedor. Para isso, é necessário que o professor tenha em atenção a preparação das aulas, de forma a assegurar a descontração e motivar os alunos para as

diferentes aprendizagens. Este fator é muito importante porque, segundo Cameron (2001, p. 1), os *young learners* perdem o interesse rapidamente e têm alguma dificuldade em manterem-se motivados, principalmente nas tarefas que apresentam maior dificuldade. Devido a esse aspeto, a Abordagem Natural procura proporcionar um ambiente em sala de aula que diminua a ansiedade do aluno e aumente a sua autoconfiança. Para reforçar esta ideia Krashen e Terrell (1983) propõem:

We want students to become comfortable with the class activities and with interacting with each other in the target language. They should begin to develop confidence in their ability to comprehend the target language as well as have a positive attitude towards acquiring a new language in general. (Krashen & Terrell, 1983, p. 91)

Estes autores defendem ainda que, para atingir os objetivos desejados, nomeadamente a aquisição da língua estrangeira, é fundamental ter em consideração o estado emocional dos alunos, que pode permitir ou bloquear essa mesma aquisição. Os autores propõem se que tenha em consideração os seguintes aspetos: a motivação, autoconfiança e ansiedade, pois estes podem ter um grande impacto no processo de aprendizagem, tal como sublinham: “Learners with high motivation generally do better (...) learners with self confidence and a good self-image tend to be more successful (...) low anxiety [is] more conducive to second language acquisition” (Krashen & Terrell, 1983, p. 183).

De forma a responder às necessidades do desenvolvimento dos alunos em cada etapa, a Abordagem Natural engloba outros métodos como, por exemplo, na primeira etapa. Nesta etapa os autores recorrem ao TPR desenvolvido por Asher (1984). Este método consiste no ensino da língua através de gestos, mímicas e expressões faciais de forma a ajudar o aluno a perceber o contexto. Assim sendo, os alunos podem estar focados no que está a ser dito, tal como defendem Krashen e Terrell (1983): “Since the students are not forced to produce responses in the target language, they are able to focus their entire attention on comprehension of what is said” (1983, p. 76).

Para além do TPR existem outras técnicas de ensino da língua que também fornecem *input* compreensível. Uma delas é a utilização do próprio contexto em que os

alunos estão inseridos, aproveitando-o para promover a percepção e aquisição do significado. Para exemplificar passo a citar Krashen e Terrell (1983): “[to provide comprehensible input the teacher should] use physical characteristics and clothing of the students themselves (...) [they should use] mime and context to ensure comprehension” (*ibidem.*). Este tipo de atividades ajudam a diminuir a ansiedade dos alunos e a focar a sua atenção na compreensão e absorção da língua alvo.

Cameron (2001) concorda que na fase inicial os alunos deverão receber uma grande e variada quantidade de *input* compreensível, de forma a garantir a aquisição da língua estrangeira. Nas palavras da autora: “The broader and richer the language experience that is provided for young children is, the more they are likely to learn” (Cameron, 2001, p. 20). Deste modo, as atividades deste tipo contribuem para uma melhor compreensão e aprendizagem da língua de uma forma quase “inconsciente” (*ibidem.*).

A Abordagem Natural, como já foi referido anteriormente, segmenta o complexo processo de aquisição da língua em três etapas, mas como este relatório incide sobre o ensino de inglês no 1.º CEB, onde os alunos começam a aprender a língua inglesa como língua estrangeira, vou reportar-me apenas à primeira etapa (pré-produção) de aquisição da língua que é destinada à aquisição da língua estrangeira no nível básico ou inicial (Krashen & Terrell, 1983, p.75).

- **Primeira etapa – pré - produção**

Conhecer as características de cada nível capacita os professores para comunicar efetivamente com alunos e selecionar as estratégias de ensino adequadas.

A primeira etapa (pré-produção) diz respeito ao momento em que os alunos começam a sua aprendizagem linguística. Estes devem estar expostos à língua estrangeira durante as primeiras aulas, sem estarem obrigados a participar verbalmente nas atividades propostas, tal como Krashen e Terrell defendem: “The students are given the opportunity to become comfortable with the class activities, the instructor, and with classmates without being forced to respond in the target language” (1983, p. 77).

Esta fase da aquisição da língua estrangeira é denominada de *Silent Period* (Krashen, 1982) e está reservada aos alunos ouvirem e “absorverem” a língua antes de comunicarem. Ao assimilar a linguagem de sala de aula, o vocabulário dos alunos aumenta e isso possibilita desenvolver o que Cummins (1979) define como *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) – a linguagem utilizada para a comunicação básica e inicial.

Tendo em conta todos estes aspectos, o objetivo principal desta etapa da aquisição da língua estrangeira é diminuir a ansiedade do aluno e proporcionar-lhe confiança, contextos compreensíveis e um vasto vocabulário (Krashen & Terrell, 1983).

Assim sendo, a melhor forma de fornecer um fluxo constante de *input* compreensível é considerar todas estas técnicas e focar a atenção dos alunos no significado lexical dos itens ensinados.

A Abordagem Natural prevê igualmente comportamentos específicos para os alunos e para os professores no processo de ensino-aprendizagem, mas também dedica especial atenção ao material didático a usar nas salas de aula, o que será visto de seguida.

- **O que é esperado do aluno**

Na Abordagem Natural pretende-se que os alunos aprendam inglês naturalmente envolvendo-se em atividades lúdicas de comunicação e que conduzam à aquisição de conhecimentos que, por sua vez, determinarão a fluência e o domínio da língua. O aluno é desafiado a perceber a linguagem, que está ligeiramente acima de seu nível atual de competência linguística, e atribuir significado aos itens apresentados na aula, especialmente através do uso ativo de vocabulário. O desempenho dos alunos é visto de acordo com a sua fase de desenvolvimento linguístico.

Tudo isto é possível porque, segundo Piaget (1936), as crianças desta faixa etária (7-11), são capazes de perceber o significado do que é dito e da atividade proposta, mesmo que esta esteja acima do seu nível de desenvolvimento atual. O mesmo autor defende ainda que esta fase de desenvolvimento cognitivo, denominada por “etapa

operacional em concreto”, marca o início do pensamento lógico das crianças e permite trabalhar os conceitos internamente nas suas mentes.

Olhando para o grupo alvo (alunos do 1.º CEB), estes principiam a aprendizagem da língua estrangeira como iniciantes, inserindo-se na etapa denominada por Krashen e Terrell (1983) de pré-produção, na qual os alunos iniciam a sua interação sem comunicarem na língua alvo. Os autores descrevem o comportamento dos alunos nesta etapa da seguinte forma: “[students] participate in the language activity without having to respond in the target language” (Krashen & Terrell, 1983, p. 76). Os alunos podem atuar nas aulas apontando para imagens e identificando itens através das descrições feitas pelo professor sem recorrer a palavras. Apesar de não recorrerem à comunicação, estes adquirem e armazenam inconscientemente o *input* compreensível que será aplicado posteriormente na comunicação.

O ponto de viragem dá-se apenas aquando da decisão do aluno sobre quando falar, o que dizer e quais as expressões linguísticas a usar. Isso acontece nas fases seguintes da aquisição da língua (tal como mencionado anteriormente).

- **O que é esperado do professor**

De acordo com a teoria da Abordagem Natural, o professor é a principal fonte de transmissão de informação, especialmente na fase inicial da aprendizagem do aluno. É importante, por isso, que o professor seja expressivo e tenha um discurso compreensível, simples, pausado e claro.

Segundo Krashen e Terrell (1983), a comunicação produzida pelo professor na fase inicial do processo ensino-aprendizagem (o *input* compreensível) deve ser o mais realista possível, usando para isso situações “reais” próximas da realidade dos alunos porque, ao adquirirem a linguagem “real” do dia-a-dia, estes serão capazes de comunicar dentro e fora do contexto escolar, como frisam Krashen e Terrell:

If the instructor concentrates on giving the students experience with comprehension of speech through vocabulary recognition, the ability of the students to understand speech outside the target language classroom can increase very rapidly. If, on the other hand, the students are required to produce (with accuracy in pronunciation

and grammar) everything they hear in the input, their progress will be very slow both in the target language classroom and more importantly in their interactions with native speakers outside the classroom. (Krashen & Terrell, 1983, p. 78)

Também Cameron (2001) alerta para a necessidade de promover a produção oral na fase inicial da aquisição da língua estrangeira: “New language is largely introduced orally, understood orally and aurally, practiced and automatised orally” (Cameron, 2001, p. 18). Ainda a mesma autora, tal como Krashen e Terrell (1983), aconselha o maior fornecimento de *input* compreensível na fase inicial da aprendizagem da língua com o foco no vocabulário e interação.

Krashen e Terrell acreditam assim que, para os alunos obterem sucesso na aprendizagem, é fulcral que o professor mantenha a sua atenção focada no *input* fornecido: “The students will be successful if the instructor maintains their attention on key lexical items, uses appropriate gestures, and uses context to help them understand” (Krashen & Terrell, 1983, p. 77).

- **Material didático e atividades na sala de aula segundo a Abordagem Natural**

Segundo a Abordagem Natural, o principal objetivo dos materiais didáticos usados é fornecer aos alunos a maior quantidade de contexto compreensível e, ao mesmo tempo, promover a comunicação. Krashen e Terrell (1983, p. 78) bem com Halliwell (1992, p. 14), referem que todo material didático deve, de alguma forma, estar ligado ao mundo real ou refleti-lo, de modo a ajudar os alunos a perceberem melhor as mensagens para posteriormente as utilizarem dentro e fora da sala de aula. Krashen e Terrell (1983) constataam que: “techniques [should] be realistic enough to provide comprehensible *input*, maintain focus on the message and help lower affective filters. Thus we can be assured that the acquisition process will begin” (Krashen & Terrell, 1983, p. 78). Assim, é dada especial importância ao uso de imagens do mundo real na sala de aula, bem como a utilização de jogos ou outras atividades lúdicas.

Durante os jogos, por exemplo, os alunos conseguem “absorver” mais conteúdo, o qual pode ser posteriormente aplicado na comunicação de forma natural, sem se prestar muita atenção à estrutura linguística. Quando os alunos direcionam toda a sua

atenção para o próprio jogo conseguem aprender a língua através do contexto. Terrell (1982) afirma ainda que o jogo pode ser uma boa ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, pois ajuda os alunos a alcançarem os seus objetivos sem grandes esforços. Segundo o mesmo autor: “games by their very nature, focus the students on what it is they are doing and use the language as a tool for reaching the goal rather than as a goal in itself” Terrell (1982, p. 121). Desta forma, o jogo pode servir de base à aquisição do conhecimento da língua estrangeira e à transmissão das mensagens (produção de *output*) que são uma forma mais eficaz de ensinar a língua, ao contrário de um método que recorra a um ensino consciente e forçado.

Quanto ao uso de materiais didáticos visuais (e.g. imagens), estes são particularmente estimulantes quando se enquadram na realidade dos alunos. As imagens podem ser retiradas de revistas ou jornais, mas importa ter em atenção que um mesmo item deve ser representado em diferentes imagens, de modo a que os alunos tenham vários pontos de vista sobre um mesmo assunto e possam atribuir-lhe o significado correto.

A aplicação de atividades “realísticas” também ajuda a motivar os alunos para a aprendizagem e participação nas aulas, tal como denota Ur (1991): “(...) listening activities based on simulated real-life situations are likely to be more motivating and interesting to do than contrived textbook comprehension exercises” (Ur, 1991, p. 107).

Krashen e Terrell (1983) alertam ainda para a necessidade do professor criar/usar material didático visualmente atrativo e aplicar diversas atividades na sala de aula, variando as técnicas, formas e conteúdos para manter a atenção e o interesse dos alunos e despertar neles maior curiosidade em aprofundarem os seus conhecimentos na aquisição da língua.

Segundo Harmer (1998, p. 82) e Reilly e Ward (1997, p. 7) o tempo ideal para uma atividade não deve exceder os dez minutos. Tendo isto em conta, Halliwell (1992, p. 20) sugere alternar entre atividades com maior “agitação” e outras mais calmas, de modo a que o professor possa controlar o rumo da aula e o bom comportamento dos alunos. Para Dunn (1983, p. 36) a variedade de atividades proporciona também mais dinâmica à própria aula e garante o envolvimento dos alunos nas atividades realizadas.

## 2.2 O ensino da gramática de forma implícita

Antes de refletir sobre a relevância da gramática no ensino é, antes de mais, importante definir o que se considera ser “gramática”. Para isso é apresentada a definição proposta por Scrivener (2003), que considera a gramática como sendo um recurso que possibilita a comunicação:

Grammar is not just a dry list of facts and rules. It is in our heads and it is a living resource that gives us the ability to communicate our ideas and feelings and to understand what other people say or write to us. (Scrivener, 2003, p. 157)

Krashen e Terrell (1983) atribuem uma importância mínima ao ensino da gramática. Segundo os autores, a gramática tem um papel secundário na aprendizagem da língua e deve ser ensinada em contexto para evitar o desvio da atenção dos alunos do objetivo principal que é a comunicação livre. Nesse sentido, sugerem o ensino da gramática como opção, ou de forma implícita, e em situações onde a sua abordagem não interfira com a comunicação, ainda que lhe reconheçam um papel orientador na comunicação: “(...) it is the language of explanation that will help with acquisition, not the grammatical facts learned” (Krashen & Terrell, 1983, p. 57).

Cameron (2001) também defende que o ensino da gramática não é da maior importância no ensino da língua quando se trata dos mais novos argumentando que: “(...) grammar has no place in a young learner classroom, that it is too difficult for children or it is not relevant to their learning” (Cameron, 2001, p. 96). No entanto, a ser ensinada, esta deve ser feita através do contexto. Moon (2005, p. 31) reforça esta ideia defendendo que os alunos aprendem a língua através da experiência e não aprendendo as regras da mesma.

Cameron (2001) refere também que é possível ensinar estruturas gramaticais recorrendo a uma simples conversa com as crianças sem se aplicarem termos técnicos, ou simplesmente através de *language chunks*. Tais argumentos podem ser verificados quando a autora afirma:

Grammar is necessary to express precise meaning in discourse; grammar ties closely into vocabulary learning and using the foreign language; (...) grammar learning can emerge from the learning of chunks of language; talking about something meaningful with the child can be useful way to introduce new grammar; grammar should be taught in context; grammar can be taught without technical labels. (Cameron 2001, p. 98)

Pinter (2006, p. 88), por sua vez, nota que as crianças são capazes de usar as estruturas gramaticais corretamente, mas não conseguem explicar o porquê do uso de uma determinada estrutura. Apesar disto, a autora alerta os professores para a necessidade de ensinar as estruturas gramaticais em sala de aula e sublinha a importância do ensino das mesmas de forma implícita e com o mínimo de atenção prestada à estrutura em si. Pinter (2006), assim como Krashen e Terrell (1983), considera que a gramática, em particular na fase inicial da aquisição da língua, apenas serve para ajudar os alunos a organizarem as suas ideias de forma a transmitirem mensagens compreensíveis. Tanto Pinter (2006) como os autores da Abordagem Natural defendem que a gramática deve ser ensinada em contexto e não pode prejudicar a comunicação livre:

Students should not be concerned with fine points of grammar while they are speaking in free conversation. (Krashen & Terrell, 1983, p. 57)

For younger children, vocabulary and grammar should be learned in a holistic way, and only when they grow older and begin to show interest in language analysis should separation begin. (Pinter, 2006, p. 125)

Tendo em conta os argumentos apresentados, a questão que se mantém é: como deve ser ensinada a gramática aos alunos mais novos, nomeadamente aqueles que estão a aprender inglês como língua estrangeira no 1.º CEB?

De acordo com as *Metas Curriculares* é importante ensinar gramática de forma implícita e os conteúdos devem ser “reforçados frequentemente e de forma interativa, em contexto comunicativo (...)” (Cravo *et al.*, 2014, p. 4), ou seja, a importância primordial deve ser atribuída ao conteúdo e não à estrutura da língua. Assim, espera-se que os alunos sejam capazes de transmitir mensagens com conteúdos compreensíveis.

Para encontrar respostas a estes requisitos podemos recorrer às propostas da Abordagem Natural para o ensino da gramática. Krashen e Terrell (1983) defendem a importância do ensino da gramática de modo secundário e dão prioridade ao conteúdo, sem todavia excluírem a gramática por completo. Eles afirmam que, na fase inicial de aprendizagem de uma língua, os alunos podem simplesmente transmitir mensagens lógicas sem recorrerem a estruturas gramaticais complexas e sem prestarem muita atenção à construção frásica:

(...) in order to communicate their desires, beginning students can simply string the appropriate lexical items together in some “logical” order even if they have not yet acquired (or learned) any syntax or morphology. This strategy [is] sufficient for basic communication. (Krashen & Terrell, 1983, p. 71)

Os autores acreditam ainda que, ao alcançarem os objetivos da comunicação livre, os alunos são capazes de aplicar as regras gramaticais de uma forma natural porque, ao assimilarem a língua em contexto, os alunos automaticamente aprendem as estruturas gramaticais. Deste modo, o ensino da gramática de forma implícita é muito mais produtivo do que o ensino explícito. Embora os autores reconheçam a necessidade de estruturação gramatical, eles sentem que a estrutura não requer referência ou chamada de atenção explícita por parte do professor na fase inicial da aprendizagem da língua estrangeira.

Assim sendo, os alunos deverão ser capazes de comunicar inicialmente ao nível básico da língua estrangeira, sem necessidade de o fazerem em termos gramaticalmente corretos, tal como Krashen e Terrell (1983, p. 71) defendem: “[Students] should be able to make the meaning clear but not necessarily be accurate in all details of grammar.”

Pinter (2006) considera o ensino da gramática inseparável do contexto e considera importante direcionar a atenção dos alunos para o sentido das palavras e para a própria função da língua, por exemplo, para jogar um jogo ou cantar uma canção.

Visto que o objectivo se trata do ensino da gramática de forma implícita o que, segundo Scrivener (2003), significa ensino onde o professor não providencia as regras gramaticais aos alunos, os exercícios que são propostos aos alunos devem conter estruturas gramaticais novas, embora o professor não chame a atenção para estas

mesmas estruturas. A atenção dos alunos está focada no conteúdo, num contexto em que estes “brincam” com as palavras e frases e em que as estruturas gramaticais são assimiladas naturalmente. Krashen e Terrell (1983) também defendem esta forma de ensino da gramática na fase inicial da aquisição da língua. Na sua opinião, ao promover o *input* compreensível, o professor providencia também as estruturas gramaticais, promovendo assim uma melhor aquisição da língua:

(...) focusing on communication goals provides far more comprehensible, meaningful input and encourages more language acquisition, than basing the course grammar. If we provide discussion, hence input, over a wide variety of topics while pursuing communicative goals, the necessary grammatical structures are automatically provided in the input. (Krashen & Terrell, 1983, p. 72)

O ensino de gramática de forma implícita pressupõe a dedução da parte dos alunos e o uso de estruturas gramaticais através de atividades propostas. Para que isso aconteça, Scrivener (2003) sublinha a importância de a atividade ser interessante e apropriada ao grupo alvo. Scrivener (2003), tal como Krashen e Terrell (1983), considera que os alunos deverão ser altamente motivados e sentirem-se envolvidos nas atividades propostas. Ao fazerem algo interessante, os alunos terão certamente uma maior motivação para a aprendizagem.

Harmer (1998), por sua vez, acrescenta que as atividades devem ser produtivas, isto é, o aluno deve ter oportunidade de construir as suas próprias frases e perguntas usando as estruturas gramaticais aprendidas. Scrivener (2003) reforça ainda esta ideia apontando para o facto de que o professor deve estimular os alunos a usarem a língua sem medo de errarem, pois só assim conseguirão atingir os seus objetivos e aprender uma nova língua:

Learners need a lot of opportunities to practice new language. They probably won't even get the sounds or the words in the right order at the start. They might use it with a wrong meaning. Don't worry. That seems to be how humans learn. Learners probably need to get things wrong quite a few times before they get them right. (Scrivener, 2003, p. 12)

Em suma, tanto Krashen e Terrell (1983, p. 100), como Harmer (1998, p. 55) e Scrivener (2003, p. 37), consideram que as atividades mais apropriadas para promover a aquisição da língua e das suas estruturas gramaticais no nível básico são: jogos; canções e rimas; histórias; diálogos e pequenas peças de teatro. Estas podem ser inventadas e escritas pelos próprios alunos, dependendo da fase em que se encontram na aquisição da língua.

Tendo em conta todos argumentos apresentados, este capítulo serviu para dar a conhecer o que é a Abordagem Natural, como deve ser aplicada no ensino das línguas e quais as vantagens que apresenta. Ao longo deste capítulo foi ainda possível perceber qual é a importância do ensino da gramática entre os alunos mais novos que estão a iniciar a sua aprendizagem de uma língua estrangeira, nomeadamente o inglês no 1.º CEB, e como esta área deve ser trabalhada com os alunos desta faixa etária.

No capítulo seguinte do presente relatório é apresentada a justificação da abordagem adotada e é descrita a forma como os métodos expostos acima foram aplicados nas aulas da PES.



### **Capítulo 3 – A descrição da unidade didática lecionada**

Este capítulo visa apresentar a unidade didática escolhida para ser lecionada nas aulas da PES. O capítulo está dividido em duas partes: a primeira é dedicada a descrever os documentos orientadores que justificaram a escolha desta unidade didática, nomeadamente o Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de Dezembro de 2014; as *Metas Curriculares de Inglês para o 1.º Ciclo de Ensino Básico* (Cravo *et al.*, 2014); o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) (Conselho da Europa, 2017); e as *Orientações Programáticas* (Bento *et al.*, 2005). A segunda parte, por sua vez, tem como objetivo apresentar a descrição das dez aulas onde esta unidade didática foi lecionada.

#### **3.1 O enquadramento do tema escolhido no currículo escolar**

A introdução do Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de Dezembro de 2014 permitiu a atualização do currículo do ensino básico com a integração do ensino da língua inglesa como disciplina a partir do 3.º ano de escolaridade, com o tempo respetivo de duas horas semanais. O mesmo Decreto-Lei contempla um conjunto de medidas que devem garantir a qualidade necessária para que o ensino do Inglês seja obrigatório ao longo dos sete anos de escolaridade, de modo a permitir que os alunos possam atingir níveis elevados de proficiência nesta língua. Para responder a estas exigências foi elaborado um documento – as *Metas Curriculares de Inglês para o 1.º Ciclo de Ensino Básico* (Cravo *et al.*, 2014) –, que serve como documento orientador único que considera as finalidades da disciplina e os conteúdos e os objetivos a atingir. O documento tem como propósito enunciar, de forma organizada e sequencial, os conteúdos referenciados aos objetivos da disciplina para este ciclo de ensino. Apresenta também domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho que foram desenvolvidos com base no perfil de saída A1

do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) (Conselho da Europa, 2017).

De acordo com a grelha de níveis comuns de referência, o nível A1 é considerado o nível mais baixo de uso de linguagem generativa – o ponto em que os alunos podem interagir de forma básica: perguntar e responder perguntas simples sobre si mesmos, onde vivem, as pessoas que conhecem e as coisas que possuem. Ainda dentro deste nível os alunos iniciam e respondem às declarações simples em áreas de necessidade imediata, ou em tópicos muito familiares, em vez de reproduzir frases ou diálogos previamente preparados.

Para apontar os objetivos específicos a atingir no âmbito de cada competência, o QECR propõe uma grelha de auto-avaliação (*Self-assessment grid*) (Conselho da Europa, 2017, pp. 152-158) onde estão listadas todas as competências básicas principais: compreensão oral, interação oral, produção oral e escrita. Para além desenvolver as competências linguísticas acima referidas, o QECR propõe trabalhar competências plurilinguísticas e pluriculturais (Conselho da Europa, 2017, p. 46). A compreensão plurilingue geralmente envolve atividades, como é, por exemplo, explorar a capacidade receptiva de uma pessoa num idioma (parcial) para deduzir o significado de textos escritos noutro idioma (Conselho da Europa, 2017, p. 53).

Relativamente às *Metas Curriculares* (Cravo *et al.*, 2014), para além de considerados objetivos a atingir propostos pelo QECR, à exceção do desenvolvimento das competências plurilinguísticas e pluriculturais (que foram propostas posteriormente), contemplam também dois outros domínios de referência: Domínio intercultural e Léxico e Gramática, sendo o vocabulário abordado de forma contextualizada e as estruturas gramaticais lecionadas de forma implícita (Cravo *et al.*, 2015, p. 14).

Ao longo das aulas da PES foi lecionado o tópico da unidade 4 “The Green Day” do manual *Smileys* (Dooley & Evans, 2015) para o terceiro ano de escolaridade. A unidade lecionada foi estruturada e desenvolvida respeitando os seguintes objetivos propostos pelas *Metas Curriculares* (2015):

- **Domínio Intercultural**

Um dos enquadramentos temáticos da aprendizagem de Inglês no 3.º ano pressupõe conhecer algumas características do seu país e de outros países (Cravo *et al.*, 2015, p. 12). Apesar do tema não estar incluído na unidade 4 do manual *Smileys* (Dooley & Evans, 2015), o mesmo foi abordado nas primeiras aulas (Apêndices 1, 2 e 3) tendo em conta a multiculturalidade da turma de modo a despertar a percepção dos alunos para o seu mundo e o mundo dos outros. O domínio intercultural foi posteriormente trabalhado também na aula 5 (Apêndice 5), onde foram apresentados diversos aspetos culturais na celebração da Páscoa.

- **Léxico e Gramática**

O domínio de léxico, de acordo com as *Metas Curriculares* (Cravo *et al.*, 2015), permitiu lecionar vocabulário simples de forma contextualizada que inclui o vocabulário relacionado com algumas origens, países, atividades dos tempos livres, números ordinais de um a dez, cores, condições climatéricas e festividades (Páscoa).

De forma a ir ao encontro do sugerido pelas *Metas Curriculares* (Cravo *et al.*, 2015,) para o domínio da gramática foi possível abordar, de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua: os pronomes pessoais, os tempos verbais *Present Simple* e *Present Continuous Tenses* e os *Question words*.

- **Compreensão Oral**

Neste domínio foi possível desenvolver várias atividades que estimularam a sensibilidade de compreensão auditiva dos alunos, maioritariamente através da promoção constante de *input* compreensível da parte do professor. Assim, foram usadas canções, jogos e apresentações em PowerPoint. Todas as atividades de compreensão oral feitas foram planificadas de acordo com o domínio de compreensão oral indicado nas

*Metas Curriculares* que consiste em compreender sons, entoações e ritmos da língua, bem como palavras e expressões simples (Cravo *et al.*, 2015, p. 4).

- **Leitura**

Este domínio foi trabalhado através da apresentação de novas frases e estruturas em conjunto com a apresentação escrita das mesmas através de suporte visual informático (quadro interativo) e áudio, o que permitiu que a leitura fosse feita de forma individual ou em grupo. Os objetivos a alcançar neste domínio passam por compreender palavras e frases simples, tal como identificar vocabulário acompanhado por imagens (Cravo *et al.*, 2015, p. 6).

- **Interação Oral**

Para atingir os objetivos deste domínio que, segundo *As Metas Curriculares* (Cravo *et al.*, 2015), é interação aluno-professor/professor-aluno é necessário utilizar expressões/frases simples para responder a temas previamente apresentados através do uso de imagens (Cravo *et al.*, 2015, p. 8).

No entanto, para além do sugerido nas *Metas Curriculares* (2015), durante as aulas da PES foi praticada a interação aluno-aluno e, desta forma, foram praticadas situações genuínas de comunicação em sala de aula.

- **Produção Oral**

O que está previsto nas *Metas Curriculares* para o domínio de produção oral é expressar-se com vocabulário muito limitado em situações previamente preparadas (Cravo *et al.*, 2015, p. 10). No entanto, graças aos métodos da Abordagem Natural (descritos no capítulo 2), foi possível ir mais além e promover uma comunicação básica, mas espontânea, nos diferentes momentos em sala de aula, como por exemplo: interação professor-aluno; descrição das imagens; jogo da bola.

- **Escrita**

Para o domínio da escrita é proposto produzir, com ajuda, frases simples, ordenar palavras para estas frases e preencher espaços lacunares (Cravo *et al.*, 2015, p. 11). Para esse fim foram feitos vários exercícios de preenchimento de espaços lacunares, ordenação das palavras nas frases e produção escrita de frases simples, que os alunos conseguiram superar sem grandes dificuldades.

Tendo em consideração os vários domínios, durante as aulas da PES foi dada uma maior importância à oralidade e não à escrita por duas razões: primeiro porque é proposto pelos autores da Abordagem Natural (Krashen & Terrell, 1983) e, segundo, porque as próprias *Metas Curriculares* (2014) o exigem, como se pode verificar na seguinte citação:

Os domínios de referência definidos, para cada ano, traduzem a visão de uma aprendizagem de língua estrangeira que, neste ciclo de ensino em particular, privilegia a oralidade. É uma aprendizagem que se consolida de forma gradual, partindo da compreensão oral e da repetição, para as situações simples de interação e de expressão em articulação com a leitura e a escrita. Neste ciclo, dá-se destaque ao léxico contextualizado. (Cravo *et al.*, 2014, p. 3)

Para além das *Metas Curriculares*, existe ainda um outro documento orientador, elaborado em 2005, que serviu de referência no ensino da língua inglesa como disciplina extracurricular, as *Orientações Programáticas* (Bento *et al.*, 2005). Este documento apresenta não só práticas pedagógicas, recursos e sugestões bastante pertinentes, mas também prevê finalidades específicas para o Inglês no 1.º CEB, que passo a listar (Bento *et al.*, 2005, p. 11):

- promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania;

- contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e sócio-afetivas;
- favorecer atitudes de auto-confiança e de empenhamento no saber fazer;
- estimular a capacidade de concentração e de memorização.

Todas estas finalidades foram consideradas e trabalhadas de forma implícita ao longo das aulas da PES através de atividades propostas aos alunos.

### **3.2 Justificação da metodologia adotada**

Todas as aulas foram programadas de acordo com os tópicos propostos no manual *Smileys* (Dooley & Evans, 2015) para o 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB que, por sua vez, foram planificadas de acordo com as *Metas Curriculares* (Cravo *et al.*, 2015) e as *Orientações Programáticas* (Bento *et al.*, 2005). Foram necessárias vinte e sete horas para planificar essas aulas e criar o material didático para as mesmas.

A unidade escolhida para PES foi a Unidade 4, “The Green Day”. O objetivo foi transmitir algumas estruturas gramaticais descritas nos planos de aula de seguida apresentados. Pretendeu-se também enriquecer o vocabulário dos alunos trabalhando os quatro domínios: ouvir, falar, ler e escrever, proporcionando assim oportunidade para a prática através da comunicação oral, interação aluno-professor e aluno-aluno, para além de exercícios de escrita. Paralelamente, foi trabalhado o domínio intercultural de modo a proporcionar aos alunos a oportunidade de aprender sobre outras origens culturais e ajudá-los a aprender a viver juntos em ambiente multicultural.

Todas as aulas foram planeadas e trabalhadas de acordo com a teoria da Abordagem Natural, através da qual foi possível recorrer ao método conhecido como TPR (mencionado no capítulo 2), o que que permitiu abordar os tópicos apresentados nas aulas de forma mais fácil e acessível para as crianças desta faixa etária. Este método foi usado em atividades como: jogo de mimíca; jogo de espelho; canção “What are you doing?”, entre outros. Tendo em conta que os alunos terão de usar os conhecimentos da língua inglesa adquiridos não só em sala de aula, mas também fora dela, foi pertinente recorrer ao CLT proposto por Candlin (1976) e Widdowson (1979), desta forma

incentivando os alunos para a aprendizagem da língua. Este método foi usado em atividades como: entrevistas, descrição das imagens e interação livre entre professor-alunos durante as aulas. O mesmo permitiu que os alunos assimilassem a linguagem básica ao estarem a usá-la, algo que espelha bastante bem aquilo que é proposto pela Abordagem Natural (Krashen & Terrell, 1983) – promover a comunicação oral livre (*output* compreensível) e que é definido como BICS (Cummins, 1979).

Um dos métodos também utilizados para o ensino da gramática foi o TBLT desenvolvido por Prabhu (1987). Este tinha como principal objetivo o envolvimento dos alunos na aprendizagem da língua através da compreensão da mesma, focando a sua atenção na transmissão da mensagem sem que os alunos se “despistassem” da forma gramatical. Nunan (2004) descreve o TBLT de seguinte forma:

(...) a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. (Nunan, 2004, p. 4)

Este método também é proposto pelos autores Krashen e Terrell (1983) no ensino da gramática de forma implícita. O mesmo foi utilizado durante os jogos propostos aos alunos nas aulas da PES como o jogo do tabuleiro, o jogo da bola, o jogo de mímica, bem como a canção “What are you doing?” (Graham, 2011).

Todo o *input compreensível* foi fornecido no idioma alvo (inglês), exceptuando o caso das indicações e orientações para os exercícios. Estas foram dadas na L1 (Português) para garantir que cada aluno pudesse compreender e seguir corretamente as instruções dadas. O uso do português nestas ocasiões na aula de inglês é fundamental, uma vez que estas apenas ocorrem duas vezes por semana (aula de 45 minutos cada), o que é claramente insuficiente para dominar o idioma de forma precisa. Este é um aspecto que difere do que é proposto pela Abordagem Natural (todo o *input* compreensível deve ser dado na língua alvo), que foi aqui adaptado ao contexto particular das aulas de inglês no 1.º CEB em Portugal.

### 3.3 A descrição das dez aulas lecionadas

Considerando que não observei as aulas anteriores desta turma e não a acompanhei desde o início do ano, não tinha conhecimento do que foi feito anteriormente. O professor de inglês, João Branco, informou-me que os alunos terminaram a unidade 3 do livro *Smileys* (Dooley & Evans, 2015). Nesta unidade trabalharam os seguintes tópicos: partes de corpo, animais de estimação e animais da quinta e o verbo *to have got*. Durante as aulas dedicadas a estes tópicos, os alunos realizaram vários exercícios, tais como a descrição de animais e partes do corpo, a produção de diálogos e diferentes exercícios escritos (embora não me tenha sido possível verificar que tipo de exercícios estavam a ser desenvolvidos).

Iniciei assim um novo tópico da unidade 4 “The Green Day” do mesmo manual. Como não tinha a percepção adequada do conhecimento dos alunos, comecei as minhas aulas partindo do pressuposto que o seu nível de inglês era pré-A1, de acordo com QECR (Concelho da Europa, 2017).

Posteriormente, os alunos aprenderam a usar algumas estruturas referentes à saudação, que foram sendo revistas no início de cada aula, bem como os dias da semana, o tempo e os números (etapas descritas abaixo). As estruturas de saudação foram introduzidas na forma de diálogo interação professor-aluno (ver Stage 1 de cada aula).

É importante mencionar que, cada vez que os alunos davam a resposta correta ou tentavam produzir algo, eu tentava sempre incentivá-los e louvar o seu empenho, tanto quanto foi possível e sempre de forma positiva e alegre, para que eles se sentissem confiantes e dispostos a continuar a participar.

Para não repetir a mesma informação, todos os planos de aula são preparados de forma a rever o assunto da aula anterior. De modo a saber o que os alunos aprenderam nas aulas anteriores é importante seguir a sequência dos planos de aula, o que permitirá um maior enquadramento da matéria a ser lecionada, para além de uma melhor organização.

## **Aula 1 – 21 de março de 2017**

Antes desta aula falei com a professora titular da turma e o professor de inglês para saber informações relevantes sobre os alunos, que são de famílias de diversas nacionalidades. Assim, escolhi o tema “nacionalidades e países” tentando estimular a confiança dos alunos, levando-os a compreender a matéria de uma forma fácil e interessante, ao mesmo tempo que tentei ir ao encontro do domínio intercultural proposto pelas *Metas Curriculares* (Cravo *et al.*, 2015, p. 12). O principal objetivo desta aula era que os alunos identificassem os nomes de alguns países, origens e nacionalidades, bem como apresentar o meu país de origem (República da Moldávia).

No início da aula cumprimentei os alunos com a expressão *Hi!* e perguntei: *How are you?* Eles cumprimentaram-me da mesma forma respondendo adequadamente à minha pergunta. De seguida, perguntei-lhes se alguém queria fazer-me a pergunta: *Does anybody want to ask me: How are you?* e a maioria dos alunos fizeram-no em coro. Respondi-lhes: *I'm fine, thank you.* Desta forma iniciámos um pequeno diálogo.

O próximo passo foi pedir a dois voluntários para distribuírem os cadernos de inglês aos colegas (que estavam guardados no armário do professor).

O passo seguinte foi escrever a data, o tempo e o respetivo sumário da aula no quadro para os alunos copiarem no caderno. Para poupar tempo, propus colarem no caderno uns pequenos papéis (Apêndice 1.1) com estes dados que preparei previamente. Enquanto os alunos colavam os sumários eu perguntei: *What day is it today? What's the weather like today?* As respostas foram dadas em coro e de forma correta. Para verificar a sua atenção tentei confundi-los trocando os dias e o tempo. A reação foi a que eu esperava. Negaram a minha resposta e, mais uma vez, apontaram para as opções corretas. Durante esta primeira fase foi trabalhada a interação oral e também estabelecida uma rotina de abertura.

Comecei a segunda fase da aula por explicar que existem muitos países no mundo com as suas respetivas origens, e propus “fazer uma viagem” a alguns destes países. Para tal, preparei uma apresentação em PowerPoint com alguns países e origens (Apêndice 1.2), tendo tido o cuidado de escolher os países das origens dos seus

familiares. Ao mostrar o primeiro slide apresentei-me novamente: *My name is Galina*. De seguida expliquei aos alunos que, para saber a origem ou a nacionalidade de alguém, devemos perguntar: *Where are you from?* e respondi a esta questão com: *I'm from Moldova. I'm Moldavian*. Estas frases apareceram também na apresentação. Para verificar a pronúncia dos alunos pedi-lhes que repetissem a frase: *Where are you from?* depois de dar o exemplo mais uma vez. Ao ver o slide seguinte referente a Portugal, os alunos ficaram muito contentes e entusiasmados e de forma espontânea começaram a gritar: *I Portugal*. Chamei-os à atenção para a frase que aparecia no slide: *I'm from...* e eles perceberam que a forma correta é: *I'm from Portugal*.

À medida que foram surgindo os slides seguintes os alunos que se identificaram com os países presentes diziam as suas origens e nacionalidades de acordo com as frases propostas. O facto de escolher os países de origem dos seus familiares contribuiu para me aproximar das crianças e ganhar a sua confiança. Nesta etapa da aula consegui trabalhar a leitura, audição e produção oral, bem como desenvolver o domínio intercultural na sua fase inicial. Para além disso, foi cedido mais material de *input* compreensível e estruturas gramaticais (*Where are you from?* e *I'm from...*), de acordo com a Abordagem Natural que foi aplicada e trabalhada de forma mais aprofundada na fase seguinte da aula.

Na terceira etapa procurei conhecer cada aluno individualmente. Para isso, propus aos alunos que dessem uma entrevista, sendo eu a entrevistadora e eles os entrevistados. Expliquei que cada um deles deveria responder às minhas perguntas tais como: *What's your name? How old are you? Where are you from?* Sabendo que os alunos iriam sentir alguma timidez trouxe para a aula um microfone de brincar, de forma a proporcionar um ambiente lúdico que os desinibisse. Enquanto eu entrevistava um dos alunos, os outros estavam a treinar em pares. Esta atividade ajudou os mais tímidos a libertarem-se, facto notório quando eu aproximava o microfone para falarem, pois começavam a falar mais alto e sempre com um grande sorriso. Dado o seu sucesso, este instrumento foi usado novamente na sala de aula. Nesta etapa foi trabalhada a interação oral aluno-aluno e professor-aluno.

Com o objetivo de rever mais uma vez o vocabulário aprendido na aula e trabalhar a escrita, bem como a leitura e produção oral preparei um exercício de simulação de entrevista (Apêndice 1.3) para a última etapa da aula. Neste exercício os alunos trabalharam em pares respondendo às questões presentes por escrito e depois apresentaram os seus diálogos oralmente à turma. Esta atividade foi uma grande alegria para os alunos: os diferentes diálogos e a própria atividade em si fê-los sentirem-se como estrelas de televisão, onde um era o jornalista e o outro era uma figura famosa. Fiquei muito satisfeita com os resultados, pois quase todos conseguiram responder aos desafios mantendo um desempenho elevado.

No final da aula despedi-me dizendo: *Goodbye! Have a great week!* e propus-lhes que me desejassem uma boa semana também, continuando a construção de um diálogo natural com constante *input* compreensível, como sugerido pelos autores Krashen e Terrell (1983). Desta forma os alunos adquiriram mais uma expressão (*Have a great week!*) de forma espontânea e natural.

Depois de ter lecionado esta aula fiquei a conhecer melhor cada aluno, o que me permitiu preparar exercícios diferenciados para as próximas aulas.

## **Aula 2 – 24 de março de 2017**

A aula começou com a rotina de abertura descrita na aula anterior. Os alunos receberam as fichas com data, tempo e sumário e colaram nos seus cadernos.

Na segunda fase, os alunos reviram o vocabulário aprendido na aula anterior. Para isso adaptei a apresentação em PowerPoint (Apêndice 2.1) da aula anterior sobre países e origens, mas desta vez sem as frases presentes. Era esperado que, ao ver a imagem de um determinado país, os alunos fossem capazes de identificá-lo e colocar a questão: *Where are you from?*, respondendo corretamente usando a estrutura gramatical: *I'm from....* Para isso, pedi-lhes que trabalhassem em pares, onde um colocava a questão (conforme aparecia a imagem na apresentação) e o outro respondia (imaginando que esta era a sua origem). Na imagem seguinte trocavam de papéis.

A segunda etapa foi dedicada à revisão dos tópicos apresentados na aula anterior. Embora os alunos não tenham tido o tempo esperado de *input* compreensível, de acordo com a Abordagem Natural, conseguiram produzir algum *output* referente ao tema, nomeadamente países e origens. Conforme esperado, nessa aula, e sem a frase na apresentação em PowerPoint, os alunos conseguiram responder corretamente à pergunta *Where are you from?* ao usar a estrutura gramatical *I'm from ...*, tendo a maior parte deles conseguido produzir de forma correta os nomes dos países apresentados e as respetivas origens.

A terceira etapa da presente aula foi dedicada à apresentação da posição geográfica do Reino Unido e da Grã-Bretanha. Achei importante referir este tema por duas razões: primeiro porque é a continuação de uma matéria começada na aula anterior e, segundo, porque é a origem da variante da língua inglesa ensinada no 1.º CEB.

Para introduzir o tema preparei outra apresentação em PowerPoint (Apêndice 2.2). Antes de apresentar os slides, expliquei que existem variações da língua inglesa falada no mundo e dei alguns exemplos, como os Estados Unidos da América, a Austrália, entre outros. De seguida, expliquei que a variante de inglês que os alunos estão a aprender nas suas aulas vem de Reino Unido e é o inglês Britânico. Ao apresentar o primeiro slide mencionei que o Reino Unido é constituído pela Grã-Bretanha e a Irlanda do Norte. A Grã-Bretanha, por sua vez, é constituída pela Escócia, Inglaterra e País de Gales. Para apresentar cada um destes países em separado de norte a sul da Grã-Bretanha, juntamente com a Irlanda do Norte, enumerei-os e, desta forma, introduzi um novo tópico – os números ordinais – (nesta fase apresentei só os primeiros quatro números) da unidade 4 do manual do aluno. Implicitamente foi introduzida mais uma estrutura gramatical: *This is...*. Deste modo, os alunos conseguiram construir frases gramaticalmente corretas como: *The first country is Scotland. This is Scotland.*, tendo sido fornecido mais *input* compreensível de acordo com a abordagem por mim adotada, bem como algumas estruturas gramaticais, como o uso do artigo definido *the* em conjunto com os números ordinais, e respetiva ortografia. Foi assim trabalhada a leitura, a escrita, a produção oral e o domínio intercultural na sua forma inicial (apresentação de

alguns países, origens e línguas existentes no mundo, para além do próprio país dos alunos e da sua língua mãe).

Para apresentar os restantes seis números ordinais (era suposto ensinar do 1.º até ao 10.º) preparei mais uma apresentação em PowerPoint (Apêndice 2.3) onde cada slide era dedicado a um número e era acompanhado por uma frase explicativa. Nesta atividade propus aos alunos que me ouvissem primeiramente e, de seguida, repetissem em coro as frases escritas nos slides. As imagens e frases foram cuidadosamente escolhidas de acordo com os conhecimentos dos alunos, não só na área da língua inglesa, mas também do seu quotidiano. Ao fazer isto foi possível proporcionar mais *input* compreensível, em conjunto com as estruturas gramaticais de forma implícita e garantir a sua compreensão. Podemos considerar como exemplo as frases: *The tenth month of the year is October. We celebrate Halloween in October.* Esta frase tem as palavras *October, year e Halloween*, que eram já conhecidas pelos alunos. Deste modo, estas contribuíram para os ajudar a perceber e deduzir o significado do resto da frase, permitindo-lhes adquirir o *input* da língua inglesa de forma natural e idêntica à aquisição da L1. Ao mesmo tempo os alunos ficaram cientes da ortografia dos números ordinais não só de forma extensa, como também de forma abreviada, porque cada slide tinha ambas as representações (Apêndice 2.3).

Na última fase da aula propus um exercício escrito (Apêndice 2.4) onde era esperado que preenchessem lacunas com os números ordinais, por extenso e de forma abreviada, com o objetivo de verificar se perceberam o uso correto do artigo definido com os números ordinais (que lhes foi ensinado de forma implícita, ou seja, através dos exemplos), sem menção da obrigatoriedade do seu uso. Ao mesmo tempo, este exercício serviu para rever também os meses do ano. Pedi a dois voluntários para distribuírem as fichas com o exercício. Expliquei a tarefa dando o exemplo da primeira frase e indiquei-lhes que teriam sete minutos para concluírem o exercício. Em seguida, chamei os voluntários individualmente para virem ao quadro escrever as respostas para cada frase. Desta forma fizemos a correção do exercício, o que garantiu que cada aluno tivesse as respostas corretas e não ficassem dúvidas por resolver. Quando acabámos a correção recolhi as fichas para poder, posteriormente, analisar o trabalho dos alunos.

No seu todo, não houve um elevado grau de interesse pelos números ordinais, pois foi um tema recebido de forma neutra, sem grandes complicações. Os alunos rapidamente perceberam e realizaram os exercícios de forma calma e produtiva. Todos conseguiram superar a tarefa.

No final despedi-me dos alunos da mesma forma que na aula anterior e fiquei muito satisfeita porque uma grande parte deles respondeu: *Have a great week, too!*

### **Aula 3 – 28 de março de 2017**

A seguir à fase de abertura da aula os alunos fizeram um exercício escrito (Apêndice 3.1) para rever as cores (aprendidas anteriormente com o professor de inglês João Branco) e os números ordinais (aprendidos na aula anterior). O exercício consistia em enumerar as cores das bandeiras da esquerda para a direita ou de cima para baixo. Pedi a dois voluntários para distribuírem as fichas de trabalho. Expliquei a tarefa dando o exemplo da primeira bandeira e pedi-lhes para realizarem o exercício em cinco minutos. Enquanto estavam a escrever andei pela sala a observar o trabalho que estava a ser realizado para me certificar que todos tinham percebido a tarefa. Ao fim dos cinco minutos propus fazermos a correção no quadro. Pedi aos voluntários (os que levantaram a mão) para me ditarem as respostas. Procurei não forçar os alunos a falarem antes de se sentirem confortáveis com a língua inglesa, de acordo com o proposto pela Abordagem Natural. Quando acabámos de fazer a correção recolhi as fichas para poder analisar o trabalho dos alunos posteriormente.

A etapa seguinte da aula serviu para introduzir as estruturas gramaticais *Like/Love/Hate + verb + ing, Present Simple* e os temas *free-time activities and sports*. Para o fazer, preparei uma nova apresentação em PowerPoint (Apêndice 3.2). Pedi aos alunos para prestarem atenção ao quadro onde iriam aparecer as imagens e as frases. Expliquei que iria ler primeiro as frases e, de seguida, eles poderiam repeti-las em coro. Cada imagem e frase ia surgindo quando eu clicava no botão do rato (para providenciar uma estrutura/frase de cada vez). Cada slide foi construído de forma a ter imagens ilustrativas do significado da frase. Ou seja, cada frase era acompanhada por uma

imagem que representava uma atividade de tempos livres ou desporto e um *smiley* para representar a emoção/sentimento perante esta atividade desportiva (Apêndice 3.2). Desta forma, continuei a proporcionar o *input* compreensível, bem como estruturas gramaticais de forma implícita, isto é, sem mencionar as regras gramaticais de uso da terminação *-s* nos verbos da terceira pessoa do singular do *Present Simple* e da terminação *-ing* nos verbos seguidos de *Like/Love/Hate*. Ao apresentar estas estruturas em contexto, era esperado que os alunos as assimilassem do mesmo modo que assimilaram as estruturas e vocabulário da L1 na sua fase inicial, de forma natural através de processos comunicativos.

Após a apresentação do novo tema, propus um jogo de mímica aos alunos (*Mime game*). Para este jogo preparei previamente vários papéis com frases da apresentação descrita na fase anterior (Apêndice 3.3). Expliquei as regras do jogo dando o meu próprio exemplo. Peguei num dos papéis, li em silêncio a frase e, com ajuda de gestos e expressões faciais, procurei representar o significado da frase pedindo aos alunos para adivinharem o que eu estava a mostrar. Expliquei que para o fazer os alunos deveriam levantar a mão e esperar até eu os chamar para responderem. O aluno que adivinhou teve o direito de vir à frente da turma escolher o próximo papelinho e representar por mímica o significado da frase. Este exemplo ajudou-os a perceberem melhor as regras do jogo e assim não houve necessidade de recorrer à L1 para explicar o que era esperado. Deste modo, e mais uma vez através do contexto, consegui proporcionar o *input* compreensível. Para além disso, esta atividade contribuiu para trabalhar a leitura.

Para dar continuidade ao tema dos países e satisfazer a curiosidade demonstrada pelos alunos na aula anterior, na última fase da aula propus-lhes mais uma atividade: montar um puzzle do Reino Unido (Apêndice 3.4). Como o puzzle não tinha muitas peças para montar o trabalho foi realizado em pares. Pendurei a base do puzzle no quadro, distribuí as peças (uma a cada par) e expliquei que cada par teria de ir ao quadro procurar o sítio correto da sua peça e colá-la na base. Eu ia escolhendo os pares para evitar confusão na sala de aula. Quando o puzzle foi terminado, despedi-me da forma habitual e recebi a resposta adequada da maioria dos alunos.

Durante esta aula consegui proporcionar vários momentos de alegria aos alunos. No jogo de mímica (*Mime game*) e na construção do puzzle da bandeira percebi que os alunos poderiam aprender novo vocabulário com algum entusiasmo e que todos atingiram com sucesso o proposto para o jogo, o que significa que dominaram o vocabulário.

#### **Aula 4 – 31 de março de 2017**

Após a rotina da abertura prossegui para a segunda fase destinada à revisão da matéria dada na aula anterior. Para esse fim propus aos alunos um jogo de tabuleiro (Apêndice 4.1) que tinha preparado. Antes de entregar as folhas com o jogo, para evitar ansiedade e falta de atenção da parte dos alunos, expliquei-lhes as regras do mesmo dando o exemplo da minha folha (segurei-a de forma a que todos pudessem ver). Através de gestos, expliquei que toda a turma iria jogar ao mesmo tempo. O primeiro aluno a atirar o dado começava o jogo e tinha de avançar o número de passos que o dado marcasse. Na imagem onde parasse era necessário observar três coisas: o *smiley*, o género do boneco e a atividade que o mesmo estava a desempenhar. De seguida tinha de construir uma frase de acordo com estes três critérios. Por exemplo, se o aluno parasse na imagem n.º 3 a frase seria: *She loves swimming*. O segundo aluno avançava a partir da posição onde o primeiro tinha ficado. Mencionei que todos teriam de estar com atenção, porque a qualquer momento poderiam ser chamados a atirar o dado. Depois distribuí as folhas, entreguei o dado a um dos alunos (o mais próximo de mim) e o jogo começou. A maioria dos alunos conseguiu construir frases corretas, enquanto outros só conseguiram avançar com a ajuda dos colegas. Os alunos estavam muito entusiasmados e ansiosos para jogar mas, devido ao facto de alguns serem mais rápidos a responder que os outros, houve alguma tensão. Isso levou-me a repensar a estratégia para a próxima vez. Será melhor fazer este tipo de jogo em grupos onde os alunos mais rápidos possam orientar os outros e, desta forma, estejam ocupados a ajudar os colegas da turma, ao mesmo tempo que reveem o tema mais vezes.

Ao fim dos vinte e cinco minutos previstos para este jogo, pedi a dois voluntários para me ajudarem a recolher as folhas e o dado. Expliquei que a seguir iriam fazer dois exercícios escritos com o objetivo de consolidar os seus conhecimentos. Mais uma vez pedi ajuda a dois voluntários para distribuírem as fichas. Para esta aula preparei duas fichas de exercícios diferenciados com vários graus de dificuldade. Propus exercícios diferenciados tendo em conta os vários níveis de desenvolvimento e conhecimento (uma versão para os alunos com maiores dificuldades, outra de nível normal) (Apêndice 4.2.1 e 4.2.2). Para facilitar a distribuição marquei os nomes dos respetivos alunos nas fichas. Expliquei as tarefas dando exemplos dos exercícios. Sugeri que os fizessem em cinco minutos para, de seguida, fazermos a correção no quadro. Enquanto os alunos estavam a fazer os exercícios fui observando o trabalho e auxiliei os que tinham dúvidas ou pediram ajuda. Para fazer a correção no quadro no fim do tempo estipulado, perguntei aos voluntários as respostas (mais uma vez não forcei ninguém a responder, respeitando o tempo que cada um necessita para se preparar para comunicar). Após a correção, recolhi as fichas e despedi-me de forma habitual.

Fiquei muito satisfeita com o resultado dos exercícios diferenciados e continuarei a fazê-los, pois acho que ajudam os alunos com mais dificuldades a melhorar os seus conhecimentos e a acompanhar os objetivos ao seu próprio ritmo. Desenvolvi igualmente exercícios diferenciados para os alunos com menos dificuldades, de modo a poder desafiá-los a trabalharem mais, incentivando-os a aprender sempre algo que vai além do que é proposto. Isto porque, na minha opinião, os alunos com melhores capacidades também precisam de atenção diferenciada.

#### **Aula 5 – 4 de abril de 2017**

Esta aula teve lugar uma semana antes da celebração da Páscoa. Devido à proximidade desta festividade, e de acordo com o programa do manual *Smileys* (Dooley & Evans, 2015), eu e o professor João Branco, achámos que seria importante introduzir uma aula baseada neste tema, até porque ia ao encontro do domínio intercultural proposto para trabalho em sala de aula pelas *Metas Curriculares* (Cravo *et al.*, 2014).

Imediatamente após a rotina de abertura, descrita em detalhe na primeira aula, pedi aos alunos para arrumarem os seus cadernos e perguntei quem sabia que feriado se aproximava. Todos conseguiram responder de forma correta mencionando que era a Páscoa. Propus-lhes prestarem atenção ao quadro interativo para ficarem a conhecer várias tradições dos festejos da Páscoa em diferentes países e culturas. Para esse fim, preparei uma apresentação em PowerPoint (Apêndice 5.1) onde mais uma vez escolhi as tradições dos países de origem dos familiares dos alunos, dos próprios alunos e do meu também, tendo pesquisado sobre o assunto. À medida que fui apresentando cada slide, fui também fazendo alguns comentários sobre como cada país celebra a Páscoa. Mencionei que a Páscoa não é celebrada em todas as culturas e religiões e que é importante respeitar as tradições e decisões das pessoas. Quando apresentei diferentes aspetos da celebração da Páscoa no mundo, percebi que a maioria dos alunos não sabiam como a Páscoa é celebrada em Portugal. Futuramente, irei prestar mais atenção a este aspecto cultural.

Quando terminei a apresentação, os alunos começaram a discutir vivamente as tradições que acabaram de conhecer, principalmente as dos Estados Unidos da América e da Polónia, que consideraram ser as mais interessantes (Apêndice 5.1). Os alunos demonstraram grande interesse em aprender sobre diferentes culturas e o desejo de viajar para diferentes países com o intuito de conhecer as tradições de perto. Aproveitei este facto para mencionar que o conhecimento da língua inglesa os ajudará a compreender melhor o mundo e a comunicar com os outros de forma mais fácil, especialmente tendo em conta que o inglês funciona como uma língua internacional que muita gente sabe falar. Acho muito importante mostrar aos alunos a importância do idioma que estão a aprender.

Após esta atividade, tive de lhes proporcionar alguns minutos para se acalmarem e, para tal, propus um exercício de respiração (os alunos tiveram de inspirar e expirar três vezes para conseguirem continuar a aula com mais calma e concentração). Este exercício foi feito antes de começar a atividade seguinte, que era a elaboração de um coelhinho da Páscoa (Apêndice 5.2). Com esta atividade os alunos trabalhariam a audição, a produção oral e as habilidades motoras.

De modo a rentabilizar melhor o tempo da, preparei previamente conjuntos de materiais para o coelhinho da Páscoa que coloquei em saquinhos para cada aluno. Achei que desta forma iria poupar tempo. Antes de entregar os conjuntos de materiais expliquei que iríamos fazer um coelho de plástico e eu iria entregar-lhes os sacos com os respetivos materiais. Pedi que não os abrissem antes de eu dizer, porque era muito importante que seguissem as minhas instruções e fizessem o seu coelhinho ao mesmo tempo que eu. Quando viram o coelhinho da Páscoa que servia de modelo, os alunos ficaram muito entusiasmados e orgulhosos ao constatarem que também iam fazer um.

Quando terminaram de fazer os coelhinhos (todos conseguiram seguir as instruções corretamente) pedi que os arrumassem nos respetivos saquinhos e os levassem para casa para mostrarem aos pais – todos ficaram radiantes com a ideia. Achei importante levarem alguma coisa para casa para mostrarem o trabalho feito em aula.

Como a tradição da Páscoa é dar doces às crianças, entreguei a todos uns doces de forma a cumprir com a dita tradição e com isso despedi-me deles: *Goodbye and have a great Easter!* Muitos deles despediram-se da forma habitual: *Have a great week!*, tendo apenas os alunos mais atentos respondido: *Have a great Easter too.*

## **Aula 6 – 21 de abril de 2017**

A sexta aula da PES aconteceu logo no primeiro dia depois das férias da Páscoa. Como não nos víamos há duas semanas a fase de abertura foi ligeiramente diferente. Para além do procedimento habitual tive um pequeno diálogo com os alunos em que perguntei como tinham sido as suas férias e como tinham celebrado a Páscoa. Infelizmente, nem todos os alunos participaram. À semelhança do que foi feito anteriormente, mais uma vez não forcei ninguém a participar oralmente. Tentei encorajar alguns alunos mais tímidos, criando oportunidades para falarem, mas se o aluno/a se recusava a falar, eu respeitava dizendo que poderia falar quando quisesse, para isso só necessitava de levantar a mão quando se sentisse pronto. No entanto, ao mesmo tempo esperei que houvesse alunos que produzissem algum *output*, embora soubesse que só alguns estavam preparados para o fazer – apenas os que estavam mais confortáveis e que

eram menos tímidos conseguiram produzir algum *output* espontâneo. Da turma inteira apenas dois ou três alunos foram capazes de o fazer, mas não senti que isto fosse um problema, uma vez que isso faz parte da Abordagem Natural (Krashen & Terrell, 1983, p. 76). Era necessário ter paciência e proporcionar o tempo adequado a cada aluno para que estes fossem capazes de produzir *output* ao seu ritmo.

Após a rotina de abertura passei ao passo seguinte, que era a introdução de um tema novo – *Present Continuous Singular Affirmative*. Para o fazer de forma implícita propus aos alunos jogarem *The Mirror Game*. O jogo consistia em ler a frase que aparecia no quadro e, de seguida, representar com a ajuda de mímica as ações apresentadas nas imagens dos slides do PowerPoint (Apêndice 6.1). Desta forma, os alunos aprenderam novas estruturas gramaticais e o seu significado sem ter uma noção explícita do próprio processo, recebendo o *input* compreensível através das imagens de ação apoiadas pelas frases no tempo verbal do *Present Continuous*. Acredito que, dessa forma, a aquisição da linguagem foi melhor, até porque foi ao encontro da teoria da Abordagem Natural (Krashen & Terrell, 1983).

É de salientar que as estruturas gramaticais apresentadas no PowerPoint foram ensinadas sem uma única menção do tempo verbal nem da própria estrutura, ou seja, foram ensinadas implicitamente através do contexto e de acordo com o proposto pelos autores Krashen e Terrell (1983, p. 57). Assim sendo, ao jogar *The Mirror Game*, os alunos conseguiram entender o significado observando as imagens e imitando as ações nelas apresentadas.

Para trabalhar a escrita das estruturas gramaticais lecionadas preparei um exercício escrito a ser realizado de seguida. Para os acalmar depois do jogo, pedi-lhes para se sentarem e inspirarem fundo e expirarem três vezes (dei o meu exemplo). Seguidamente, pedi a dois voluntários para me ajudarem a distribuir as fichas. Desta vez não havia necessidade de preparar exercícios diferenciados, porque o exercício era baseado no tema novo e eu ainda não tinha a certeza qual o nível de aquisição de cada aluno. Quando as fichas estavam distribuídas expliquei a tarefa dando o exemplo da primeira frase. Dei dez minutos para os alunos fazerem o trabalho. Após o tempo ter terminado pedi aos voluntários as respostas e escrevi-as no quadro (para a correção

autónoma dos alunos, caso necessário). Depois recolhi as fichas para as poder analisar e certificar que todos conseguiram fazer a correção.

Antes de prosseguir para última fase da aula, pedi aos alunos para arrumarem os seus materiais nas mochilas, porque de seguida iriam cantar uma canção (Apêndice 6.3) e dançar. A minha intenção de propor uma canção visava não só facultar um momento de maior descontração no final da aula, mas também a oportunidade para os alunos repetirem as palavras da mesma.

Disse-lhes que iriam ouvir a canção “What are you doing?” (Graham, 2011) três vezes. Na primeira vez deveriam ouvi-la em silêncio, mas se alguém quisesse dançar poderia fazê-lo. Na segunda vez os alunos deveriam ler as frases e tentar cantá-las em voz alta e poderiam continuar a dançar e divertir-se. Na terceira vez pedi que eles cantassem e, que ao dançar, reproduzissem (com ajuda da mímica) os significados de cada frase presente na canção.

Eles não só conseguiram adquirir uma pronúncia natural e correta, como também conseguiram associar os significados às palavras através das imagens que apareciam no vídeo da canção, e desta forma conseguiram aprender novas estruturas gramaticais, mais *input* compreensível e produziram oralmente novo vocabulário de forma natural, lúdica e divertida.

No final despedi-me com as saudações habituais, desejando aos alunos: *Have a Great week!*

Tendo em consideração as atividades apresentadas, é possível verificar que nesta aula foram trabalhadas a audição, leitura, produção oral e escrita. Foi ainda possível perceber o quão importante é para as crianças desta faixa etária aprenderem a língua inglesa de forma lúdica, porque obtêm mais facilmente a informação e se sentem mais à vontade com o idioma. Isso faz com que se sintam mais confiantes na linguagem e produzam mais e melhores resultados (*output*).

## Aula 7 – 28 de abril de 2017

Nesta aula, e logo a seguir à rotina inicial, prossegui para a segunda fase, que era a revisão da matéria dada na aula anterior. Propus que jogassem novamente o *The Mirror Game*, mas desta vez os alunos tinham as imagens projetadas no quadro sem as frases que as acompanharam na aula anterior (Apêndice 6.1). O objetivo desta atividade era verificar se alunos tinham conseguido memorizar as frases referentes às imagens presentes e se eram capazes de produzir por si mesmos o *output* compreensível. Ao longo da atividade verificou-se que alguns alunos conseguiram superar a tarefa e outros apenas mencionaram os pronomes (*he/she*) ou só a atividade representada na imagem (*crying; sleeping...*).

Logo a seguir foi feita uma atividade de relaxamento (os alunos tiveram de inspirar e expirar três vezes para se acalmarem). Depois deste exercício pedi aos alunos para abrirem os seus cadernos (tinham ficado nas secretárias depois de os utilizarem na fase de abertura da aula) porque iriam precisar deles para a próxima atividade que tinha preparado. A atividade consistia em descrever a imagem (Apêndice 7.1). Esperava-se que os alunos usassem as estruturas gramaticais do *Present Continuous Singular Affirmative* aprendidas na aula anterior. Projetei a imagem no quadro e expliquei que a tarefa era observar a imagem e responder à questão: *What is everyone doing in that image?* Acrescentei que quem estivesse pronto para responder deveria levantar a mão e esperar para eu lhe passar a palavra. Esperava-se que os alunos produzissem frases muito simples e básicas como: *The bird is singing; The sun is shining*. Expliquei-lhes que iria escrever no quadro as frases propostas para que posteriormente as pudessem copiar para os seus cadernos.

Ao começar o exercício notei que os alunos já estavam a produzir frases espontâneas. Tentando usar estruturas gramaticais que não tinham sido preparadas previamente, tal como num puzzle, começaram a construir frases próprias e mais complexas. Isto foi notório durante o exercício da descrição da imagem, onde os alunos tiveram de propor as suas ideias sobre as ações apresentadas. Por exemplo, na imagem em que uma menina estava a apanhar flores, eu esperava uma resposta simples como:

*She is picking flowers.* Contudo, a resposta de um dos alunos foi: *The girl is picking flowers in the garden in Spring.* – algo mais complexo do que era pedido. Fiquei muito satisfeita com o resultado. Penso que o ensino de linguagem através da Abordagem Natural ajuda os alunos a concentrarem-se no conteúdo sem perder a noção de estrutura. A estrutura flui através do conteúdo. Ao ouvir constantemente as estruturas, os alunos começam a “sentir” a língua. Deste modo, obtém-se um resultado duplo: os alunos dominam o vocabulário e usam as formas gramaticais corretamente.

A etapa seguinte da aula foi planificada de modo a introduzir *Present Continuous Tense Plural Affirmative* de forma implícita, isto é, sem a menção das regras gramaticais de modo a levar os alunos a descobrirem de forma natural o uso correto das mesmas.

Para introduzir o tema escolhi imagens do mundo real, sendo que a maior parte eram familiares aos alunos, para que eles se relacionassem melhor com elas e se sentissem mais à vontade, conforme é sugerido pela Abordagem Natural. Tendo isto em conta, escolhi propositadamente as imagens de algumas capitais para dar continuação ao trabalho no domínio intercultural e fazer a ligação com os países que apresentei nas primeiras aulas (ver aulas 1 e 2).

Expliquei que iriam fazer uma atividade muito semelhante à atividade da descrição da imagem, mas que para esta deveriam responder às perguntas: *What are they doing?* (ao colocar a pergunta enfatizei ligeiramente *are they*) e *Where are they?*

Conforme apareciam as imagens (Apêndice 7.2) chamava a atenção não só para a ação apresentada e para o sítio onde a imagem tinha sido tirada, mas também para o estado do tempo, os monumentos, entre outros. Com este exercício foi possível fornecer *input* compreensível que se situa um pouco acima do nível de aprendizagem já adquirido. A maioria dos alunos conseguiu perceber o conteúdo através do contexto e responder adequadamente às questões. Foi interessante observar a progressão do conhecimento de alguns alunos através dos seus comentários que, no fundo, eram conclusões que tiravam ao comparar o exercício anterior onde construíram frases no singular, enquanto neste usaram frases no plural. Ou seja, sem a menção da minha parte, eles próprios conseguiram perceber o tipo de estrutura e em que situação a deveriam usar. Isto foi possível graças ao contexto e às imagens. Todas as frases propostas pelos

alunos foram escritas no quadro e posteriormente copiadas nos cadernos. Quando acabaram de copiar pedi-lhes para fecharem os cadernos e propus fazerem um pequeno exercício para aprofundar a matéria dada.

Como é habitual, pedi ajuda a dois voluntários para distribuírem as fichas (Apêndice 7.3) e, em seguida, expliquei o exercício dando o exemplo da primeira frase. Preparei este exercício para verificar se, de forma natural e dedutiva, os alunos eram capazes de perceber e usar corretamente a forma curta de resposta no *Present Continuous*, quer no singular ou plural, quer na afirmativa ou negativa. Deste modo, este exercício foi uma espécie de experiência que resultou muito bem. Não houve nenhum aluno que estranhasse as frases. Todos conseguiram superar a tarefa de forma fácil, rápida e natural.

No final da aula despedi-me dos alunos dizendo: *I'm very proud of you today!* (gesticulei o significado da frase). *Goodbye! See you next week.* Alguns alunos repararam algo diferente e pediram para eu dizer de novo as frases que repetiram de seguida.

## **Aula 8 – 2 de maio de 2017**

Nesta aula, e a seguir à rotina de abertura, propus jogarem o *Ball Game* de forma a reverem o vocabulário aprendido e as estruturas gramaticais apresentadas nas aulas anteriores. As indicações do jogo foram: eu apresentava um *flashcard* e colocava a pergunta: *What is she/he or they doing?* (de acordo com a imagem) e atirava a bola a um dos alunos (aleatoriamente). Esse aluno deveria apanhar a bola, responder corretamente à questão e devolver-me a bola. O jogo continuava até que todos os alunos participassem. No fim de todos já terem participado mudei as regras, sendo que, desta vez, ao mostrar o *flashcard* colocava uma questão enganosa. Por exemplo, se na imagem o rapaz estava a jogar ténis, perguntava: *Is he dancing?* e atirava a bola a um dos alunos. A resposta deveria ser dada na forma curta, por exemplo: *Yes, he is. / No, he isn't.*

Depois de todos os alunos participarem tentei acalmá-los propondo uma respiração profunda e, de seguida, convidei-os a fazerem dois exercícios escritos

(Apêndice 8.2) para rever a matéria dada nas aulas anteriores. Como sempre, pedi ajuda aos alunos para distribuírem as fichas e expliquei os exercícios dando exemplos das primeiras frases. Enquanto os alunos estavam a fazer o exercício eu respondia às dúvidas daqueles que pediram ajuda. Como era habitual, ao fim do tempo estipulado (quinze minutos), pedi as respostas aos alunos e escrevi as corretas no quadro, fazendo a correção coletiva. No final recolhi as fichas para analisar e despedi-me dos alunos de forma habitual desejando: *Have a Great week!*

Durante as atividades realizadas, percebi que os alunos tinham um bom conhecimento do vocabulário e das estruturas gramaticais, embora com níveis diferentes. Constatei ainda que tiveram alguma preocupação na preparação para o teste a realizar na aula seguinte. Tentei acalmá-los explicando que o teste iria servir para que eles próprios percebessem o que melhorar no seu conhecimento. Era importante acalmá-los para baixar a ansiedade e não desviar a atenção daquilo que é mais importante, que é a demonstração do seu conhecimento no teste (*output* compreensível).

### **Aula 9 – 5 de maio de 2017**

Esta aula foi destinada ao teste escrito e, para não perder muito tempo, logo a seguir à sessão de abertura pedi aos alunos para fecharem os seus cadernos e os afastarem para um canto da sua secretária. Explique-lhes que iriam realizar um teste escrito e para acalmar a sua ansiedade procurei acalmá-los, dizendo que o mesmo era bastante fácil e o seu resultado contava como mais um parâmetro nas suas avaliações finais. De seguida pedi para prepararem uma caneta azul ou preta e ficarem à espera dos testes que eu iria entregar.

Tendo em conta que existiam na turma alunos com vários níveis de conhecimento e capacidades, preparei três testes adaptados aos níveis de cada um (Apêndices 9.1.1, 9.1.2 e 9.1.3): um para alunos com um nível baixo de aquisição da língua (de acordo com o quadro dos seus constrangimentos); outro para um aluno que tinha menos dificuldades e ainda uma terceira versão para os restantes alunos. Como

mencionei anteriormente, acredito que cada aluno merece uma atenção diferenciada e deve evoluir ao seu próprio ritmo. É importante mencionar que não identifiquei as folhas dos testes com a palavra *Test* para não criar muita ansiedade nos alunos, porque acredito que os testes para os alunos desta faixa etária têm de ter o aspeto igual às fichas de exercícios, mesmo sabendo que os mesmos servem para avaliação sumativa.

Após a distribuição de testes identificados com os nomes dos alunos, expliquei que as primeiras duas tarefas eram de compreensão oral e consistiam em ouvir com atenção as minhas instruções e marcar as imagens do exercício com verdadeiro (*T*) ou Falso (*F*) na primeira tarefa, e, na segunda, numerar as imagens usando a forma curta dos números ordinais (mais uma vez de acordo com as minhas instruções). Para ajudar os alunos a perceberem bem as instruções para cada uma das imagens, as mesmas foram repetidas três vezes.

Após a execução das tarefas de compreensão oral, pedi a atenção dos alunos e expliquei as restantes tarefas (Apêndice 9), dando exemplos para cada uma delas. De seguida pedi aos alunos para começarem de escrever os seus testes e desejei-lhes: *Good Luck!* Tive uma grande surpresa quando ouvi: *Thank you.* Mais uma vez, os alunos perceberam o significado através do contexto, o que demonstra a eficácia da abordagem adotada.

Durante a realização do teste, fui circulando pela sala e observando a realização das tarefas pelos alunos sem intervir.

No final da aula recolhi os testes e desejei-lhes: *Have a good week and good bye!*

## **Aula 10 – 9 de maio de 2017**

Logo após a rotina de abertura, expliquei aos alunos que nesta aula lhes ia dar mais uma oportunidade para demonstrarem os seus conhecimentos e, para isso, devolvi os testes com sublinhados amarelos que apontavam para um erro que eles teriam de identificar e corrigir (em casa verifiquei os erros e sublinhei com um lápis amarelo as frases ou palavras que continham algum erro, para os alunos os pudessem identificar e corrigir de forma autónoma).

Isto causou alguma inquietação da parte dos alunos, pois nunca tinham feito algo semelhante. Por isso, de modo a acalmá-los, disse que só iria avaliar a versão final do teste, ou seja, a nota deles dependia da forma como iriam corrigir os seus próprios erros. Devolvi-lhes os testes e propus a sua correção dentro de um tempo limite de quinze minutos. Ao adaptar esta estratégia proporcionei mais uma oportunidade para os alunos melhorarem e testarem os seus conhecimentos, ao mesmo tempo que os levava a construir e a experimentar diferentes mecanismos e a ter um papel ativo na construção da aprendizagem. Assim, esta avaliação, apesar de ser sumativa, serviu também de avaliação para a aprendizagem e para o conhecimento.

Como a correção dos erros tinha um tempo limitado, apliquei também um questionário aos alunos (Apêndice 10.1) com o objetivo de verificar a sua atitude perante as atividades realizadas nas aulas da PES

No final da aula recolhi os questionários e despedi-me dos alunos de forma habitual e prometi que voltava numa das aulas do professor João Branco para entregar-lhes os resultados dos testes, as notas finais e ainda para entregar-lhe os certificados de participação (Apêndice 11).

Este capítulo apresentou o enquadramento do tema escolhido para a PES de acordo com os documentos orientadores utilizados para o ensino de Inglês no 1.º CEB (Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de Dezembro de 2014; *Metas Curriculares de Inglês* para o 1.º Ciclo de Ensino Básico (Cravoet *al.*, 2014); QECR (Conselho da Europa, 2017); as *Orientações Programáticas* (Bento *et al.*, 2005). Na segunda parte deste capítulo foi apresentada a justificação da metodologia adotada com as suas técnicas e métodos de ensino. E a terceira parte do mesmo capítulo ficou reservada para a descrição das dez aulas lecionadas ao longo da PES no CED Nossa Senhora de Conceição da Casa Pia de Lisboa.

O seguinte capítulo visa apresentar os instrumentos de avaliação aplicados nas aulas da PES e os resultados obtidos pela turma. Neste também são apresentados os resultados do questionário aplicado aos alunos no final da PES.



## **Capítulo 4 – Análise e reflexão sobre o trabalho realizado**

O capítulo 4 está dividido em três partes, sendo que a primeira está reservada para apresentação e descrição dos instrumentos de avaliação aplicados na PES, bem com os resultados do teste escrito. A segunda parte apresenta o questionário proposto aos alunos, com o intuito de analisar as suas preferências relativamente as atividades nas aulas de inglês e as respostas obtidas, juntamente com as respetivas conclusões. A terceira parte está dedicada à reflexão sobre a metodologia aplicada, aos resultados obtidos pelos alunos no final da PES e também à apresentação dos pontos fortes e alguns constrangimentos a considerar.

### **4.1 Avaliação aplicada**

Em relação à avaliação aplicada, é de salientar que foram considerados vários parâmetros (cada um com determinada percentagem da nota final). Os resultados obtidos determinaram a classificação final dos alunos: participação (15%); produção oral (30%); escrita (fichas de exercícios) (10%); compreensão (10%); leitura (10%); interação social (15%); teste final escrito (10%). Cada um destes elementos teve um papel não só avaliativo, mas também orientador no processo de aquisição da língua nesta fase inicial.

Considerando os resultados recolhidos da grelha de observação<sup>2</sup>, foram preparados três testes com diferentes níveis de dificuldade para os alunos do 3.ºB: básico; intermédio e avançado. Todos os testes eram compostos por cinco exercícios articulados entre si, à exceção do teste avançado que continha seis (Apêndices 9.1.1, 9.1.2 e 9.1.3). Foi importante ter em consideração o aspeto visual dos testes, ou seja,

---

<sup>2</sup> Grelha adaptada e elaborada após consulta de grelhas integrantes do manual de inglês *Smileys 3.º ano* (Dooley & Evans, 2015). A grelha pode ser consultada no apêndice 12 do presente relatório.

estes teriam uma estrutura semelhante e aparência idêntica para não causar constrangimentos e perguntas na sala de aula.

Os primeiros dois exercícios eram iguais para todos e consistiam em atividades de compreensão oral. No primeiro exercício era pedido aos alunos que ouvissem a frase correspondente a cada imagem e marcassem *True* (T) ou *False* (F) considerando a correspondência daquilo que foi dito com o que estava representado na imagem. No segundo exercício os alunos deveriam ouvir com atenção a ordem da descrição das imagens e marcá-las utilizando os números ordinais. Nestes dois exercícios foram utilizadas frases conhecidas dos alunos, de modo a que estes se sentissem mais motivados e autoconfiantes para a realização do teste. Após a correção dos testes verificou-se que a maioria atingiu 97% de respostas certas.

O exercício 3 foi feito para verificar a aquisição das estruturas gramaticais. Era igual para os níveis avançado e intermédio, e tinha menos duas frases (as mais complexas) no nível básico. Apesar dos alunos conhecerem as estruturas e não terem grandes dificuldades na produção oral, notou-se que este exercício causou algumas dificuldades. Na primeira correção dos testes verificou-se que só 76% conseguiu pôr as palavras na ordem correta, mas o número subiu para 87% após segunda correção.

O quarto exercício consistia em responder corretamente à questão sublinhando a resposta certa de acordo com a imagem dada. Este exercício foi igual para todos, pois não representava grandes dificuldades por ser muito familiar aos alunos. Após a primeira correção, onde os alunos obtiveram 85% de respostas corretas, verificou-se que alguns não perceberam bem a indicação do exercício e, em vez de sublinhar a resposta certa, riscaram a resposta errada. Isto gerou uma certa confusão para mim enquanto corrigia os testes, pois não estava totalmente convencida de que os alunos sabiam a resposta certa. Tendo isto em conta, dei-lhes a oportunidade de demonstrarem o seu conhecimento ao corrigirem os seus próprios erros. Este foi o único exercício onde não sublinhei nada com o marcador amarelo, tendo em conta que só havia duas possibilidades de resposta. Na segunda correção obtiveram 97% de respostas certas. O impacto positivo destas estruturas (respostas curtas no *Present Continuous Tense*) também foi observado durante

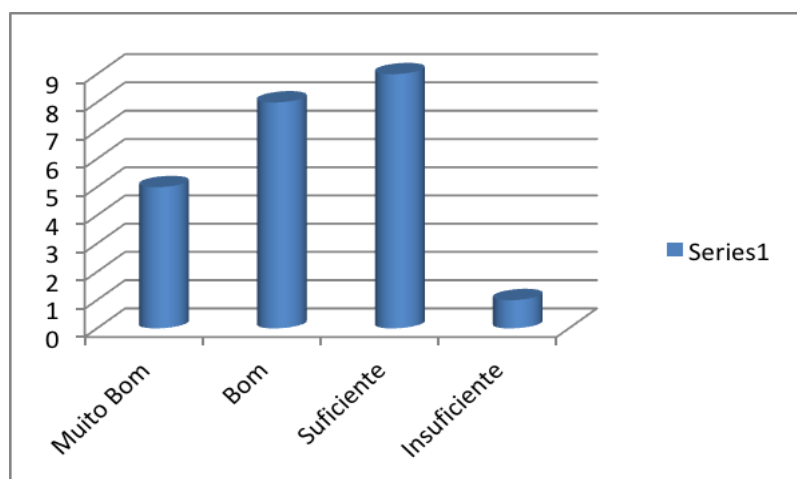
as aulas através da execução de várias tarefas. Os alunos acharam interessante e fácil responder de forma curta às questões.

O exercício 5 registou igualmente resultados positivos. Neste os alunos deveriam escrever por extenso os números ordinais. Era esperado que se lembrassem da utilização do artigo definido *the* com os números ordinais. Para o nível básico foram propostos só quatro números, ao contrário dos outros níveis, que tiveram seis números ordinais. Assim, 78% dos alunos conseguiu escrever os números de forma correta com o artigo *the*. Após a primeira correção a percentagem das respostas certas subiu para 83%.

O exercício 6, que foi proposto a um aluno da turma (aquele com o nível mais avançado), foi superado na perfeição. Este exercício foi muito semelhante ao que feito na primeira aula da PES, *Make an Interview*, com a exceção das duas últimas questões: *What do you like doing?* e *What do you hate doing?*, que também eram familiares ao aluno. Ele obteve a pontuação máxima (30 pontos) na realização deste exercício.

Os resultados dos alunos foram bastante satisfatórios, uma vez que 22 alunos conseguiram ter uma nota positiva. Só um aluno não conseguiu superar o objetivo pretendido, dado os seus constrangimentos (aluno com PAPI). No gráfico 1 estão apresentados os resultados obtidos após a realização do teste final escrito.

**Gráfico 1– Resultados do teste.**



## 4.2 Resultados do Questionário

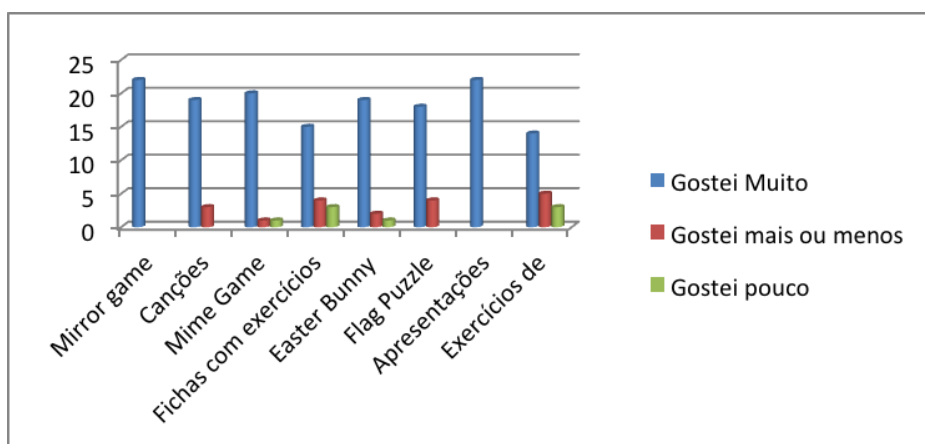
Na última aula foi aplicado um questionário aos alunos (Apêndice 10.1) com o intuito de verificar a sua atitude perante as atividades realizadas nas aulas da PES.

O questionário está dividido em duas partes: a primeira está reservada a uma questão referente às atividades feitas nas aulas da PES, onde os alunos deveriam demonstrar o seu gosto ou desagrado relativamente às atividades realizadas. Já na segunda parte, os alunos deveriam pronunciar-se sobre o que gostariam de ter desenvolvido mais nas aulas de língua inglesa.

As questões colocadas neste questionário tinham o objetivo de perceber que tipo de atividades ajudam os alunos no seu processo de aquisição da língua. A segunda questão foi colocada meramente para ter a certeza de que não houve nenhum desvio da atenção dos alunos ao responderem à primeira questão, ou seja, para reforçar as suas preferências.

No total, 22 dos 23 alunos responderam ao inquérito (um dos alunos faltou nesse dia), estando apresentados os resultados obtidos nos gráficos 2 e 3. O gráfico 2 demonstra que os alunos revelam maior disposição para a aquisição de língua e as suas estruturas gramaticais de forma implícita através de jogos e canções, o que já não é tão notório através de fichas de exercícios ou gramática.

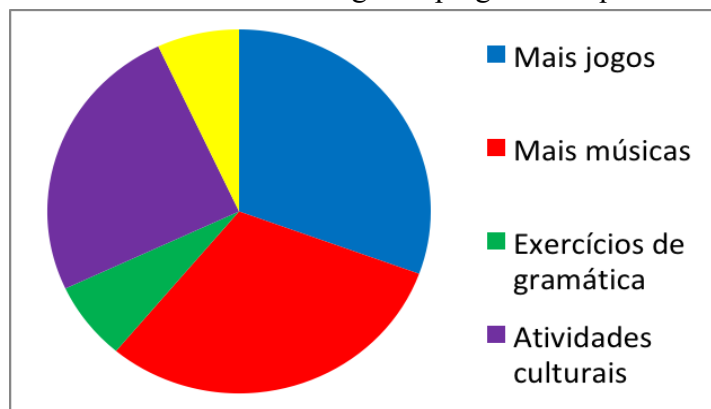
**Gráfico 2** – Resultados da primeira pergunta do questionário.



Tal como esperado na Abordagem Natural, adotada durante a PES, os alunos preferem ter mais atividades de carácter lúdico, revelando menos vontade por exercícios escritos e de gramática. Isto demonstra, mais uma vez, que uma língua estrangeira, neste caso o inglês, deve ser ensinada de forma natural e lúdica na fase inicial da aprendizagem.

Foi surpreendente o resultado das respostas relativas à segunda questão (ver gráfico 3). É possível verificar um elevado interesse dos alunos nos temas relacionados com a interculturalidade, o que significa que para além de jogos e música, os alunos querem atividades interculturais e isso comprova a importância do domínio intercultural proposto nas *Metas Curriculares* (Cravo *et al.*, 2015). Este é um assunto que espero poder aprofundar na minha posterior prática profissional.

**Gráfico 3** – Resultados da segunda pergunta do questionário



Se as aulas forem planificadas de acordo com as necessidades e preferências dos alunos, a aquisição da língua será mais fácil e mais rápida, o que contribui para um ambiente mais positivo na sala de aula.

### 4.3 Considerações finais

Para avaliar o percurso de cada aluno no processo de ensino-aprendizagem (ao longo das aulas reservadas para a PES) foi considerada a avaliação de caráter formativo que, segundo as *Orientações Programáticas* (Bento *et al.*, 2005, p. 29), “é o método de avaliação por excelência neste nível de ensino” e que ajudou a analisar e a verificar as dificuldades de cada aluno. A avaliação formativa serviu para melhorar o desempenho dos alunos, permitiu que eles desenvolvessem habilidades de auto-estudo, possibilitou o *feedback* do aluno e do professor e, por último, ajudou os alunos a descobrir lacunas de conhecimento e a eliminá-las.

Esta avaliação foi realizada através de observação contínua. Para facilitar este processo foi feita uma grelha de observação e avaliação, onde foram feitos registros do desempenho de cada aluno e do desenvolvimento de cada competência prevista nas *Metas Curriculares* (2014): produção oral; escrita; leitura e compreensão para avaliar o desenvolvimento geral das competências linguísticas. Ao mesmo tempo, esta grelha permitiu a observação da participação de cada aluno ao longo das aulas, bem como a observação da interação social, que é igualmente importante. Toda a informação resultou de observação direta dos alunos ao longo da PES, tendo sido registada no final de cada aula.

Ao observar as competências mencionadas acima, verificou-se uma evolução gradual das competências linguísticas da maioria dos alunos. Foi notória a progressão de cada um deles, de acordo com as suas próprias capacidades e necessidades educativas. É de destacar que inicialmente os alunos mostraram alguma insegurança na produção oral devido a terem receio em errar ao falar. No entanto, este medo foi rapidamente ultrapassado graças ao encorajamento da minha parte, ao proporcionar-lhes um ambiente desinibido na sala de aula e ao propor-lhes atividades lúdicas, o que permitiu desviar a sua atenção da estrutura da mensagem correta para a própria mensagem através da comunicação livre.

É importante mencionar que a participação dos alunos foi igualmente gradual e positiva. Notou-se que, com o decorrer das aulas, os alunos foram-se sentindo mais

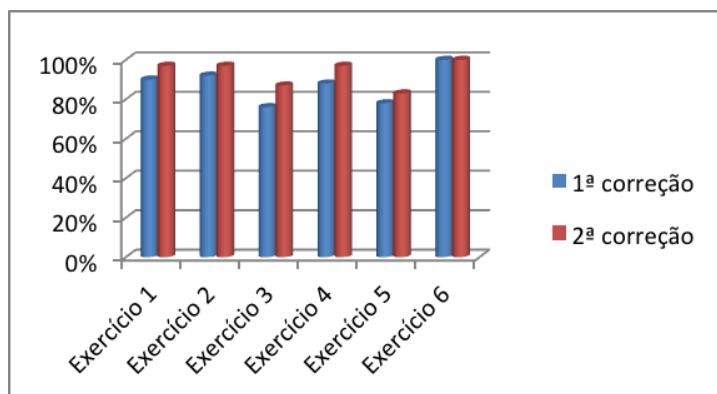
seguros e “confortáveis” com a língua inglesa. Estes demonstraram um elevado interesse em participar nas atividades propostas envolvendo os colegas nas mesmas e dando o apoio necessário, o que também foi registado na grelha de observação no parâmetro da interação social, tendo sido considerado como muito positivo.

Ao contrário das competências de produção oral, leitura, compreensão oral e interação social, os resultados da competência escrita decorreram da recolha e análise de fichas de exercícios escritos, que serviram com um elemento de avaliação cujos resultados foram posteriormente inseridos na grelha. Todos os exercícios feitos foram corrigidos na sala de aula em conjunto. A sua recolha e posterior análise permitiu verificar a capacidade dos alunos em escrever e corrigir o seu próprio erro, o que possibilitou identificar as dificuldades dos alunos e, em determinados momentos, elaborar fichas de exercícios com diferentes níveis de dificuldade (de forma a contribuir para que os alunos alcançassem os objetivos de aprendizagem ao seu próprio ritmo). Para além disso, a informação recolhida através da observação das fichas de exercícios permitiu elaborar o teste final diferenciado, tendo em conta os constrangimentos dos alunos.

A avaliação final sumativa foi baseada nos resultados obtidos na grelha de observação e no teste final escrito. Desta forma, foi possível avaliar não só o final do processo de ensino-aprendizagem, como também o percurso e o progresso de cada aluno. Considera-se que esta avaliação serviu de orientação para o professor saber o que ensinar e como fazê-lo, no sentido do aluno perceber quais os seus pontos fortes e constrangimentos a considerar.

Antes de prosseguir com a avaliação sumativa do teste achei importante envolver os alunos neste processo e proporcionar-lhes, como já tinha mencionado anteriormente, mais uma oportunidade de melhorar e demonstrar o seu conhecimento e obter uma avaliação justa. Para tal, propus uma auto-correção dos testes, que teve lugar após aplicar uma primeira correção – que consistiu em sublinhar as frases ou palavras dos exercícios do teste que continham algum erro (gramatical ou ortográfico). O gráfico 4 compara os resultados obtidos pelos alunos após a primeira e segunda correção.

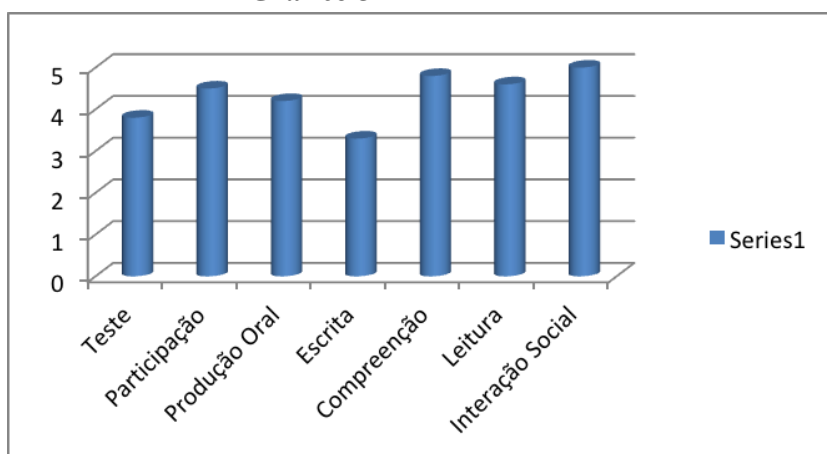
**Gráfico 4**– Comparação dos resultados do teste após correções.



Verifica-se que os resultados após a autocorreção são mais elevados, o que comprova que este tipo de avaliação melhora o conhecimento dos alunos e serve não só para avaliação da aprendizagem, como também para a aprendizagem em si. Segundo as *Orientações Programáticas* (Bento *et al.*, 2005, p. 29), “[a] avaliação das aprendizagens [deve ser] realizada num ambiente positivo e de apoio – o aluno não pode ser levado a sentir-se derrotado”, o que comprova que este tipo de avaliação é bastante adequado.

No gráfico 5 surgem ilustradas as médias da turma em cada parâmetro avaliado ao longo da PES.

**Gráfico 5** – Média da turma.



Como é possível verificar no gráfico, os alunos tiveram um excelente desempenho na interação social e na participação nas aulas. Toda a turma, no geral, conseguiu funcionar em cooperação uns com os outros e interagir com o professor. Demonstraram um elevado interesse pelos temas e atividades propostas e participaram ativamente em cada uma delas.

Em relação ao desempenho nos parâmetros da aquisição da língua, tal como previsto pelo método aplicado nas aulas da PES, os alunos tiveram melhores resultados na compreensão e produção oral, bem como na leitura.

Tendo em conta os resultados obtidos pelos alunos, considero que os objetivos estabelecidos foram atingidos. A metodologia adotada e desenvolvida durante a PES contribuiu para o crescimento e desenvolvimento positivo das competências linguísticas da turma 3.ºB. Este resultado foi possível graças ao uso de atividades lúdicas que proporcionaram um ambiente descontraído na sala de aula e que claramente foi um dos aspetos mais valorizados pelos alunos. Isto vai ao encontro do que Krashen e Terrell (1983), Harmer (1998) e Scievener (2003) defendem como sendo as condições mais apropriadas para promover a aquisição da língua e das suas estruturas gramaticais no nível inicial da aprendizagem de uma língua estrangeira. Contudo, uma vez que não tive oportunidade de observar a turma, acredito que teria sido oportuno aplicar uma ficha diagnóstica no início da PES. Esses resultados poderiam ter contribuído para a elaboração de exercícios diferenciados ao longo das aulas e, desta forma, ajudar os alunos a obterem resultados ainda melhores.

Este aspeto considero menos positivo, tal como o tempo dispensado para as aulas de inglês (45 minutos duas vezes por semana), que acredito ser insuficiente para atingir os objetivos de aquisição de uma língua estrangeira previstos para o 1.º CEB. Também aqui gostaria de referir como ponto menos positivo a limitação física do espaço (sala de aula) ocupado com muitos armários e mesas, o que por vezes dificultava o movimento dentro do mesmo e limitava algumas atividades lúdicas que necessitavam de movimento (e.g. jogo de mímica, joga da bola). Um outro aspeto a mencionar é a obrigatoriedade de realizar um teste escrito, tendo em conta que durante a PES foi dado ênfase à oralidade e

não à escrita. Notou-se que aplicação do mesmo provocou alguma insegurança nos alunos.

Como ponto positivo quero referir o bom equipamento informático disponível no CED (quadro interativo, colunas, computador em cada sala), o que permitiu aplicar diversas atividades e exercícios visuais (apresentações PowerPoint) sem despesas para o professor. Gostaria ainda de salientar como pontos fortes na realização da PES as boas competências e o espírito de equipa dos alunos e da própria equipa sócio-educativa que trabalha com eles. Todos os professores com quem tive oportunidade de trabalhar durante a PES apoiaram-me incondicionalmente e ajudaram sempre que foi necessário. Também aqui quero referir o especial apoio e orientação da diretora do CED, cujo exemplo e conselhos serão muito importantes na minha futura prática profissional.

Neste capítulo foi apresentada a avaliação aplicada durante a PES e os instrumentos que ajudaram aplicar uma avaliação justa. Na segunda parte do capítulo foi apresentado o questionário aplicado aos alunos no final da PES e os seus resultados. Foi possível analisar assim as preferências dos alunos em relação às atividades nas aulas de inglês, algo que será tido em conta na minha futura prática profissional. Ainda na parte 4.3 deste capítulo foram salientadas as considerações finais referente aos resultados da metodologia aplicada e do trabalho realizado durante a PES.

## **Conclusão**

Durante a realização do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB foi feita uma profunda investigação sobre métodos de ensino de língua estrangeira (Inglês) para o 1.º CEB e os seus impactos nos alunos. Depois de muita ponderação sobre os vários métodos, a escolha recaiu no método da Abordagem Natural, devido às suas características mais naturais (como o próprio nome refere).

Considerando esta abordagem e o proposto por Harmer (1998), Cameron (2001), Scievener (2003) e Pinter (2006), as estruturas gramaticais foram ensinadas de forma implícita nas aulas da PES, dando importância primordial ao conteúdo das mensagens. Estas foram sempre relacionadas com as vivências e interesses dos alunos, utilizando jogos e imagens que lhes eram familiares e proporcionando-lhes um ambiente descontraído em sala de aula. Focando a atenção dos alunos para as atividades em si, e simultaneamente comunicando com eles em inglês, foi possível transmitir-lhes um leque de vocabulário mais abrangente dentro das condições existentes (tempo, nível de conhecimento dos alunos, entre outros).

Este relatório foi assim estruturado em quatro capítulos: o primeiro com o objetivo de apresentar o contexto escolar onde decorreu a PES; o segundo explorou o método da Abordagem Natural e o ensino da gramática de forma implícita; no terceiro foi feita a descrição da unidade didática lecionada e no quarto capítulo fez-se uma análise e reflexão sobre toda a prática pedagógica.

Na sequência das aprendizagens realizadas ao longo deste mestrado, foi possível perceber a importância do papel do professor num sistema educacional que, a cada dia, exige mais capacidades de adaptação à internacionalização e globalização. Para mim um professor tem de ser um mestre que sabe relacionar-se com a vida e com as pessoas, que ama o que faz e acredita que tem capacidade de ajudar os alunos a encontrar o seu lugar, superando incertezas e angústias.

Todos nós temos momentos em que necessitamos da orientação, experiência, sabedoria, palavras certas e principalmente da companhia/apoio de pessoas que conhecem melhor este mundo/sociedade em que vivemos e que possam, através dos seus conhecimentos, dar-nos diretrizes. Os professores devem ser orientadores capazes de dialogar, aprender, estimular e partilhar experiências que ajudem os alunos a relacionar-se bem consigo mesmos, com os outros e com a sociedade, para além de conhecerem as técnicas para ensinar. Assim, o professor deve conhecer bem as especificidades da profissão, deve ter equilíbrio e maturidade suficiente para entender as suas necessidades, a responsabilidade de atuar em prol da sociedade e abraçar esta profissão com coragem, convicção e muita garra. As aprendizagens adquiridas ao longo do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB ajudaram tirar estas conclusões que serão base na minha prática profissional.

Para aplicar estes conhecimentos em sala de aula, futuramente, tenciono aprofundar a investigação iniciada durante o mestrado, na área de educação para cidadania e educação plurilingue, para poder aplicá-las nas aulas de Inglês do 1.º CEB, bem como promover projetos interdisciplinares e continuar a criar atividades interculturais e lúdicas (que despertam grande interesse nos alunos – conforme o gráfico 3), através das quais acredito que será possível aprender a língua inglesa de forma natural.

## Referências

### Documentos Enquadradores:

- Alves, S., Marques, A., Travessa, C., Peres, S. & Gil, S.C. (2015). *Plano Estratégico da Casa Pia de Lisboa, I.P.* 2015-2018.  
Disponível em: [http://www.casapia.pt/wa\\_files/pe\\_2015\\_2018.pdf](http://www.casapia.pt/wa_files/pe_2015_2018.pdf) (acedido a 4 de Abril de 2017).
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. & Mourão S. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas – Materiais para o Ensino e Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Conselho da Europa (2017). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, aprendizagem, ensino, avaliação*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cravo, A., Bravo, C. & Duarte, E. (2014). *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cravo, A., Bravo, C. & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro do *Ministério* da Educação e Ciência. Diário da República: 1ª Série, Nº 240 (2014).
- (s.a.). (2016). *Projeto Socioeducativo do CED Nª Sra. da Conceição 2016-2018*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa I.P.
- (s.a.). (s.d). *Casa Pia – História, Casa Pia Lisboa*. Disponível em: <http://www.casapia.pt/historia.html> (acedido a 30 de março de 2017).
- (s.a.). (s.d.). *A Carta*. Disponível em: [http://www.casapia.pt/wa\\_files/carta.pdf](http://www.casapia.pt/wa_files/carta.pdf) (acedido a 30 de março de 2017).

## **Bibliografia e webgrafia:**

- Asher, J. (1984). Language by Command: The Total Physical Response approach to learning language. *The Way of Learning, In Context*, 6. Disponível em: <http://www.context.org/iclib/ic06/asher> (acedido a 7 de julho de 2017).
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Candlin, C. (1976). Communicative Language Teaching and the debt to pragmatics. In Rameh, C. (org.), *Georgetown University Roundtable* (pp.168-180). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 198-205.
- Dooley, J. & Evans, V. (2015). *Smileys 3.º ano Pupil's Book*. Newbury: Express Publishing.
- Dunn, O. (1983). *Beginning English with Young Children*. London: Macmillan.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. London: Longman.
- Harmer, J. (1998). *How to Teach English*. Harlow: Longman.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.
- Moon, J. (2005). Teaching English to young learners: The challenges and the benefits. *In English!*, 30-34.
- Nunan, D. (2004). *Task Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2011). *Teaching English to Young Learners*. California: Anaheim University Press.
- Piaget, J. (1936). *Seis estudos de Psicologia*. (24ª ed. 1999) Rio de Janeiro: Forense Universitária.


- Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Prabhu, N. S. (1987). *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reilly, V. & Ward, S.M. (1997). *Very Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. & Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. (2<sup>nd</sup> ed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott, W.A. & Ytreberg, L.H. (1991) *Teaching English to Children*. Harlow: Longman.
- Scrivener, J. (2003). *Teaching Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Terrell, T. (1982). The Natural Approach to language teaching: An update. *Modern Language Journal*, 66, 2. 121-132.
- Ur, P. (1991). *A Course in Language Teaching. Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. (1979). The Communicative Approach and its applications. In Widdowson, H. (org.), *Explorations in Applied Linguistics* (pp. 251-264). Oxford: Oxford University Press.



## Apêndices



## Apêndice 1 – Lesson Plan 1



**Lesson: 1**

**Class: 3 B      Level: A1**

**Date: 21<sup>st</sup> of March 2017**

**Timing: 45 minutes**

**Unit Topic: Let's Start**

**Lesson Theme: Countries**

### **Background Information:**

Considering I did not observe this class' previous lessons and I have not followed them since the beginning of the year, I do not know in detail what was done in the previous lessons. The previous English teacher informed me that the students finished unit 3 of the course book *Smileys* (Dooley& Evans, 2015) for the third grade with the following topics: body parts; pets and farm animals and the verb *have got*. During the lessons dedicated to this topic, the students did several exercises, such as: describing animals and parts of the body, making dialogues and different written exercises.

I will start a new topic from unit 4 *The green day* of the same course book. Since I do not have any knowledge of the student's level, I will start my lessons considering the minimum, that is, as if this were their first English lesson.

### **Overall aims**

By the end of the lesson students should be able to:

- identify some countries and nationalities by pointing out to the countries presented in the PowerPoint presentation with 100% accuracy;
- name their own country, origin and nationality by answering the teacher's questions with 100% accuracy.

### **Recycled Language**

- Hi, how are you? I'm fine, thank you;
- It's cloudy/It's sunny.

### **Target Language**

This is Moldova. – I'm Moldavian.

This is Portugal. – I'm Portuguese.

This is Russia. – I'm Russian.

This is India. – I'm Indian.

This is Ukraine. – I'm Ukrainian.

### **Development of the Lesson**

#### **Stage 1 – Warmer (5 minutes)**

#### **Specific Aims**

In this stage, students should be able to:

- adequately greet with 100% accuracy by answering and asking the question: "How are you?";
- say the date and the weather, by responding to teacher's elicitation.

#### **Procedures**

- I start the lesson by greeting the students ("Hello!") and expect them to greet me in the same way.
- I ask two volunteers to hand out the notebooks.

- I ask students to open their notebooks.
- I give the students a sheet of paper with the summary and the date, and I ask them to glue it in their notebooks (to save time of the lesson, instead of having them write the summary).
- I elicit the date and the weather, by asking students questions, such as: “What day is it today? What's the weather like today?” To be sure about their understanding, I try to trick them by naming the wrong day or giving the incorrect weather condition and I expect them to notice and say the correct day/date or weather. By doing so, their spoken interaction skill will be developed.

#### **Resources/ Materials**

- 23 Summary sheets (see Apêndice 1.1);
- Glue stick.

**Possible problems** – Not applied.

#### **Stage 2 –PowerPoint presentation (countries and nationalities) (10 minutes)**

##### **Specific aims**

In this stage, students should be able to:

- listen, read and repeat orally with 100% accuracy the sentences presented in the PowerPoint presentation (see Apêndice 1.2).

##### **Procedures**

- I explain to students that there are a lot of countries around the world and show them the first PPT slide and I explain that people may have different origins.
- I explain that we are going to “travel” to some countries (when collecting the information about the students I discovered that some of their parents have foreign origins, so I chose precisely those countries).
- To be more explicit, I decided to introduce my country of origin first. I introduce myself once again and I say that I am from Moldova. I explain that to know the

origin of the person, we should ask the following question, which is on the slide: “Where are you from?” (each sentence on the PPT slide appears only when I click, appearing first the map of the target country).

- I ask the students to repeat the question after me.
- I expect students to ask the question in chorus.
- I answer their question: “I’m from Moldova.” I show the answer on the slide. Then I say: “I’m Moldavian.” and show the next sentence on the slide.
- These steps are repeated with the remaining countries of the presentation.
- I hope that when they see their parents’ country of origin or their own country, they will react with contentment and try to say that their mother or father come from this country. This way they orally produce the desired vocabulary.

#### **Resources/ Materials**

- Computer;
- Computer mouse;
- Interactive whiteboard;
- PPT presentation.

**Possible Problems** – As the students do not know me yet, or my way of working, they may feel embarrassed or insecure, so some may not respond right of way. However, this is not worrisome, I will give them time to answer.

#### **Stage 3 – Meeting students (10 minutes)**

##### **Specific Aims**

In this stage, students should be able to:

- answer orally with 100% accuracy to the teacher’s questions: “What is your name?” and “Where are you from?”.

**Procedures**

- At this stage I explain to the students that I want to meet them one by one and for this I will do an interview. I will use my microphone (from home). I'm going to use this plastic microphone to make this activity more playful.
- In this interview they will have to say their name, their country of origin and their nationality.
- I give them my example again (described in the previous stage).

**Possible problems** – I do not expect any problems during this stage, because students already know how to answer these questions.

**Resources/ Materials**

- Plastic microphone.

**Stage 4 – Making an interview (20 minutes)****Specific Aims**

In this stage, students should be able to:

- write a dialogue in pairs by answering with 100% accuracy to the questions: “How are you?”; “What’s your name?”; “How old are you?”; “Where are you from?”.
- in pairs orally present the dialogue without any help with 100 % accuracy.

**Procedures**

- I propose students to work in pairs (students are sitting two at each desk).
- I ask two volunteers to help me hand out the dialogue worksheet (see Apêndice 1.3).
- Then I explain that each pair must make up a character (name, age and country of origin) and fill in the answers to create a dialogue that they will later have to present to the class.
- As the class has an odd number of students, I am going to do the dialogue with the student who does not have a pair.

- Although I am helping the student to make the dialogue, I explain to the others that if they have any doubts they can always raise their hand and ask.
- Students have seven minutes to write the answers.
- When the dialogues are finished, I ask the first pair next to me to stand up and present their dialogue.
- When they finish, I collect the worksheet and ask the next pair to stand up and present their dialogue.
- The same steps are repeated with each pair of students until all the presentations are over.
- I thank students for the participation and say: “Goodbye.”

### **Resources/ Materials**

- 23 worksheets.

**Assessment** – Not applied.

### **Reflection**

After having taught this class, I learned about each student’s capacities, which will allow me to prepare different exercises for the subsequent classes.


The fact that I chose their relatives’ countries of origin helped me to get closer to the students and gain their trust.

The activity in stage two of this lesson helped the shier students feel more comfortable. This fact was notable. Each time I approached the microphone for them to speak, they began to speak louder and always with a big smile. I will definitely use the microphone again in class.

The last activity “Make an interview” was a great joy for the students. While introducing their dialogues, they felt like important people from television, where one of the pair was the journalist and the other the star. I was very pleased with the results; almost everyone was able to respond to the challenges at a desired level.

## Apêndice 1.1– Summary

Source – teacher created.

Today is the 21 <sup>st</sup> of March, 2017	
Lesson ...	It's sunny
Summary	
– Getting to know you.	
– 1 Ex. Make an interview.	
– 2 Ex. Order and write.	

## Apêndice 1.2 – PowerPoint Presentation (Countries)

Source – teacher created.

Images source: Dreams time. Retrieved from: <https://pt.dreamstime.com/imagen-de-stock-royalty-free-bandeira-do-mundo-mim-image13617926> Accessed on: 15/03/2017

Where are you from?  
I'm from...  
I'm from Portugal  
I'm portuguese




PORTUGAL

Where are you from?  
I'm from Moldova  
I'm moldavian



MOLDOVA

Where are you from?  
I'm from...  
I'm from Russia  
I'm russian



Russia

Where are you from?  
I'm from...  
I'm from India  
I'm indian




INDIA







## Apêndice 2 – Lesson Plan 2



**Lesson: 2**

**Class: 3 B      Level: A1**

**Date: 24<sup>th</sup> March 2017**

**Timing: 45 minutes**

**Unit Topic: A Green Day**

**Lesson Theme: Ordinal Numbers**

### Overall aims

By the end of the lesson students should be able to:

- identify on the map and orally list, with the teacher's help, the four countries of the United Kingdom, by pointing to them on the interactive whiteboard with 100% accuracy;
- write the ordinal numbers from 1<sup>st</sup> to 10<sup>th</sup> in the full and short form by doing the written exercise with 80% accuracy.

### **Recycled Language**

- Hi, how are you? I'm fine, thank you;
- It's cloudy/It's sunny;
- Tuesday/March;
- Where are you from?;
- I'm from...

### **Target Language**

United Kingdom; Great Britain; Northern Ireland; Scotland; Wales; England;

The first (1<sup>st</sup>); the second (2<sup>nd</sup>); the third (3<sup>rd</sup>); the fourth (4<sup>th</sup>); the fifth (5<sup>th</sup>); the sixth (6<sup>th</sup>); the seventh (7<sup>th</sup>); the eighth (8<sup>th</sup>); the ninth (9<sup>th</sup>); the tenth (10<sup>th</sup>).

### **Development of the Lesson**

#### **Stage 1 – Warmer (5 minutes)**

#### **Specific Aims**

In this stage, students should be able to:

- adequately greet with 100% accuracy by answering and asking the question: “How are you?”;
- say the date and the weather, by responding to teacher’s elicitation.

#### **Procedures**

- I start the lesson by greeting the students: “Hello!” and expect them to greet me in the same way.
- I ask two volunteers to hand out the notebooks.
- I ask students to open their notebooks.
- I give the students a sheet of paper with the summary and the date, and I ask them to glue it in their notebooks (to save time of the lesson, instead of having them write the summary).
- I elicit the date and the weather, by asking students questions, such as: “What day is it today?”; “What's the weather like today?”. To be sure about their understanding, I try to trick them by naming the wrong day or giving the incorrect weather condition and I expect them to notice and say the correct day/date or weather. By doing so, their spoken interaction skill will be developed.

**Resources/ Materials**

- 23 Summary sheets (see Apêndice 1.1);
- Glue stick.

**Possible problems** – Not applied.

**Stage 2 – Revision (PowerPoint presentation on countries and nationalities) (10 minutes)****Specific aims**

In this stage, students should be able to:

- name the country that will appear on the board in the PPT(see Apêndice 2.1) and its respective nationality with an accuracy of 100% without the teacher’s help.

**Procedures**

- I explain to students that I am going to show them a country and they must imagine that they are from that country. Students should individually answer my question: “Where are you from?” They should also say where they come from according to the country featured on the board. This way the students will be able to revise and drill the vocabulary learned in the previous lesson.

**Resources/ Materials**

- Computer;
- Computer mouse;
- Interactive whiteboard;
- PPT presentation.

**Possible Problems** – Not applied.

**Stage 3 – United Kingdom (10 minutes)****Specific Aims**

In this stage, students should be able to:

- listen, read and repeat with an accuracy of 100% the names of four countries that comprise the United Kingdom;
- list orally the countries of the United Kingdom from the North to South by using the ordinal numbers with an accuracy of 80% with the teacher's help.

### **Procedures**

- At this stage I explain that each one of us has their country of origin, nationality and language.
- I ask them: "Where does the English language come from?", the language they are learning in English classes (most still do not know).
- I explain that the English language they are learning is from the United Kingdom and I show the map of the UK on the interactive whiteboard (PPT previously prepared – see Apêndice 2.2) and say: "This is the United Kingdom. It is made up of four countries," to provide more input and to teach the grammatical structures: *this is* and *it is*.
- I explain that the United Kingdom is made up of four countries and I enumerate them (to introduce the ordinal numbers) starting from north to south: the first is Scotland; the second is England; the third is Wales; the fourth is Northern Ireland.
- Then I show each country separately on the interactive board (see Apêndice 2.2) with the respective ordinal number.
- I ask students to listen to me and read the name of the country and ordinal number presented and then to orally repeat them.

**Possible problems** - I do not expect major issues during this stage, because students will be guided by me.

### **Resources/ Materials**

- Computer;
- Computer mouse;

- Interactive whiteboard;
- PPT.

#### **Stage 4 – Ordinal Numbers (10 minutes)**

##### **Specific Aims**

In this stage students should be able to:

- listen, read and repeat with 100% accuracy the sentences presented on the PPT slides (see Apêndice 2.3).

##### **Procedures**

- I introduced the first four ordinal numbers in the previous stage and now I will present the remaining six numbers.
- For this I have prepared the PowerPoint presentation where each slide is dedicated to a number and is accompanied by an explanatory sentence.
- I ask students to listen to my pronunciation first and read silently; then I expect them to repeat the sentences on the slides. This way I provide the students with more linguistic input.

**Possible problems** - I do not expect major issues during this stage.

##### **Resources/ Materials**

- Computer;
- Computer mouse;
- PPT;
- Interactive whiteboard.

#### **Stage 5 – Written Exercise (10 minutes)**

##### **Specific Aims**

In this stage, students should be able to:

- write the ordinal numbers in their full and short form by filling in the gaps (see Apêndice 2.4) with an accuracy of 80% without the teacher's help.

### **Procedures**

- At this stage I propose that students to do a written exercise based on ordinal numbers where they should fill in the corresponding number for each month of the year.
- I give the worksheets to the students and explain each exercise by using the example of the first sentence of the same exercise.
- Then I tell students that they have seven minutes to finish the exercise and that they can start doing it.
- While the students are writing, I walk around the classroom and observe what is being done in case they need my help.
- I urge volunteers to read aloud the sentences they have written after filling in the ordinal numbers and write the related numbers on the board to make corrections.
- Then I say goodbye to the students and hope they do it in the same way.

**Possible problems** – I do not expect major issues during this stage. The only problem that may arise is that students may have doubts about spelling the ordinal numbers. In this case, I will suggest that they remember the spelling of the cardinal numbers, which will help them in writing some ordinal numbers.

### **Resources/ Materials**

- 23 worksheets;
- Blackboard;
- Chalk.

### **Reflection**

After having taught this class, I realized most of the students had no idea what the UK was or where it was. They were also unaware of what was the capital of the UK and Great Britain. When I showed the map of the United Kingdom, I mentioned that the

capital of the United Kingdom and England is London. Although this was not planned, I simply did not imagine that the students might not know this. The students received the information in a very positive way and their curiosity was aroused; they were ready to learn more about this topic. To satisfy their curiosity, for the next class I will prepare a playful activity linked to this theme.

Their interest in the topic demonstrates that intercultural education is important and interesting to them.

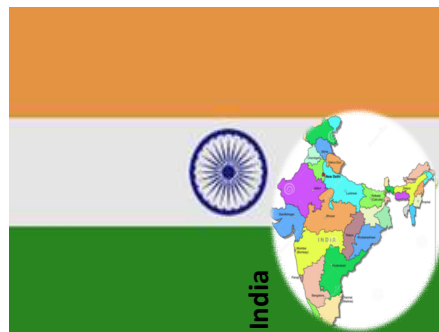
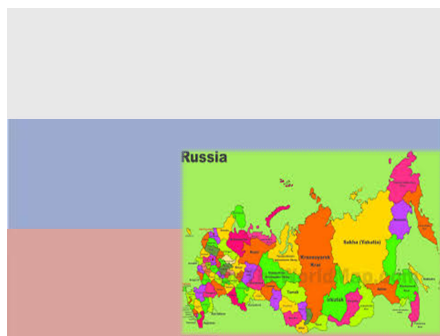
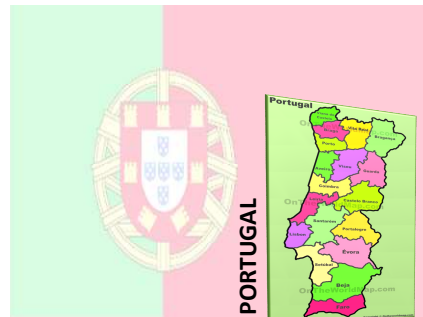
There was neither a high degree of interest nor a lack of emphasis on ordinal numbers. This theme was received in a neutral way, without major complications. The students quickly realized what it was about and participated in the exercises in a calm and productive way. Everyone was able to complete the task.



## Apêndice 2.1 – Countries PPT presentation

Source – teacher created.

Images source: Dreamstime. Retrieved from: <https://pt.dreamstime.com/imagem-de-stock-royalty-free-bandeira-do-mundo-mim-image13617926> Accessed on: 15/03/2017





## Apêndice 2.2 – United Kingdom and Ordinal Numbers PPT presentation

Source – teacher created.

Images source: Dreamstime. Retrieved from: <https://pt.dreamstime.com/imagen-de-stock-royalty-free-bandeira-do-mundo-mim-image13617926> Accessed on: 15/03/2017

This is Northern Ireland.

- The fourth – 4th

Northern Ireland

A map of the island of Ireland, with Northern Ireland colored in green and the Republic of Ireland colored in orange. The text 'NORTHERN IRELAND' is written above the green area and 'REPUBLIC OF IRELAND' is written below the orange area.

Where is English language from?

It is from the United Kingdom  
Of Great Britain  
and Northern Ireland

It is British English

A map of the United Kingdom, with England colored in red, Scotland in blue, Wales in green, and Northern Ireland in yellow. An inset map shows the location of the UK within Europe.

This is Scotland.

- The first -1st

Scotland

A map of Scotland, colored in blue. Major cities like Glasgow, Edinburgh, Aberdeen, and Dundee are marked. The map also shows parts of Ireland and England for context.

This is England.

- The second – 2nd

England

A map of England, colored in yellow. The national flag of England is shown in the center. The map also shows parts of Scotland and Wales for context.

This is Wales.

- The third – 3rd

Wales

A map of Wales, colored in orange. Major cities like Cardiff, Swansea, and Newport are marked. The map also shows parts of England and the Irish Sea for context.



## Apêndice 2.3 – Ordinal Numbers

Source – teacher created.

Images source: Pinterest. Retrieved from:

<https://www.pinterest.pt/pin/318137161160076824/?lp=true> Accessed on: 15/03/2017

Dreams time. Retrieved from: <https://pt.dreamstime.com/imagen-de-stock-royalty-free-bandeira-do-mundo-mim-image13617926> Accessed on: 15/03/2017

### The fifth – 5th



The fifth ball is purple.

### The sixth – 6th



The sixth flower is grey.

### The eighth – 8th

The eighth month of the year is August.



### The ninth – 9th

The ninth month of the year is September. Children go back to school.



### The tenth – 10th

The tenth month of the year is October.

We celebrate Halloween in October.





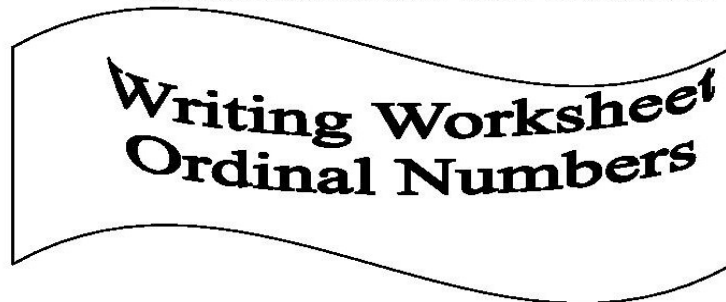
## Apêndice 2.4 – Writing worksheet

Source – teacher created.



Masters in Teaching English for the 1st cycle  
Worksheet  
3rd grade  
Cooperating teacher: João Branco Student: Galina Jamacocean

2017



Date \_\_\_\_\_ Name \_\_\_\_\_ Class \_\_\_\_\_

Write the correct ordinal number in the full and the short forms.

1. May is \_\_\_\_\_ month of the year.

*Example:* May is the fifth (5<sup>th</sup>) month of the year.

2. February is \_\_\_\_\_ month of the year.

3. April is \_\_\_\_\_ month of the year.

4. August is \_\_\_\_\_ month of the year.

5. January is \_\_\_\_\_ month of the year.

6. March is \_\_\_\_\_ month of the year.

7. June is \_\_\_\_\_ month of the year.


8. September is \_\_\_\_\_ month of the year.

9. July is \_\_\_\_\_ month of the year.

10. October is \_\_\_\_\_ month of the year.



### Apêndice 3 – Lesson Plan 3



**Lesson: 3**

**Class: 3 B Level: A1**

**Date: 28<sup>th</sup> of March 2017**

**Timing: 45 minutes**

**Unit Topic: A Green Day**

**Lesson Theme:**  
*like/love/hate + verb + ing*

#### Overall aims

By the end of the lesson students should be able to:

- mime the meaning of sentences with the grammatical structure: *like/love/hate + verb + ing* form (1<sup>st</sup> and 3<sup>rd</sup> person, singular) and some free time activities with an accuracy of 100% by playing a mime game.

#### **Recycled Language**

- Hi, how are you? I'm fine, thank you;
- It's cloudy/It's sunny;
- Tuesday/Friday/ March.

#### **Target Language**

I; He; She;

Like; Love; Hate;

Playing Tennis; Swimming; Playing volleyball; Skiing; Skateboarding.

## Development of the Lesson

### Stage 1 – Warmer (5 minutes)

#### Specific Aims

In this stage, students should be able to:

- adequately greet with 100% accuracy by answering and asking the question: “How are you?”;
- say the date and the weather, by responding to teacher’s elicitation.

#### Procedures

- I start the lesson by greeting the students: “Hello!” and expect them to greet me in the same way.
- I ask two volunteers to hand out the notebooks.
- I ask students to open their notebooks.
- I give the students a sheet of paper with the summary and the date, and I ask them to glue it in their notebooks (to save time of the lesson, instead of having the write the summary).
- I elicit the date and the weather, by asking students questions, such as: “What day is it today?”; “What's the weather like today?”. To be sure about their understanding, I try to trick them by naming the wrong day or giving the incorrect weather condition and I expect them to notice and say the correct day/date or weather. By doing so, their spoken interaction skill will be developed.

#### Resources/ Materials

- 23 Summary sheets (see Apêndice 1.1);
- Glue stick.

**Possible problems** – Not applied.

## **Stage 2 – Revision ordinal numbers and colours (10 minutes)**

### **Specific aims**

In this stage, students should be able to:

- write the order of the flags' colours from left to right or from top to bottom accordingly in a written exercise by using the ordinal numbers with 90% accuracy (see Apêndice 3.1).

### **Procedures**

- At this stage students review the topics developed in the previous lesson and some colours that they already know from other lessons. They will do an exercise where they should enumerate the colours of the flags of the countries that they saw in lesson 1.
- I ask two volunteers to help me hand out the worksheets.
- I explain the task by using the example of the first flag on the worksheet.
- Then I say that they have five minutes to complete the exercise.
- While the students are doing this, I walk around the classroom to observe the work being done in case someone needs help.
- When time is up, I correct the exercise on the board by asking volunteers to say the correct answer (I do not force the students to speak; I wait until they feel ready to respond, according to the Natural approach theory.)
- When the correction is done I collect the worksheets.

### **Resources/ Materials**

- 23 worksheets;
- Blackboard;
- Chalk.

**Possible Problems** – Not applied.

**Stage 3 – Introduction of the grammatical structure Like/Love/Hate + verb + ing  
(10 minutes)**

**Specific Aims**

In this stage, students should be able to:

- listen, read and repeat with an accuracy of 100% the sentences from the PPT slides (see Apêndice 3.2) by seeing them on the interactive whiteboard.

**Procedures**

- I ask the students to pay attention to the interactive whiteboard and I show the PPT.
- I explain that first I will read each sentence that will appear on the board and the students should read at the same time in silence; then they will repeat the same sentence out loud (the sentences will appear only when I click on the mouse).
- Each sentence is accompanied with a picture representing a free time activity and its respective the emotion – like, love or hate.
- The entire procedure is repeated on each PPT slide.

**Possible problems** – I do not expect major issues during this stage, because students will be guided by me.

**Resources/ Materials**

- Computer;
- Computer mouse;
- Interactive whiteboard;
- PPT.

**Stage 4 – Mime Game (15 minutes)**

**Specific Aims**

In this stage, students should be able to:

- play a mime game and mime with an accuracy of 100% the meaning of the sentences on the sheets of paper (see Apêndice 3.3) for others to understand.

### **Procedures**

- At this stage I ask the students if they are ready to play (I am sure they are).
- I propose the Mime Game and I explain the rules, by giving my own example.
- I choose one of the sheets with the sentence to mime, for example: “I hate playing tennis.” With the help of gestures and facial expressions, I mime the meaning of this sentence and I ask students to guess what I am doing. When they give the right answer, I show them the sentence written on the paper.
- I explain that now one of the students will come forward to play the game and the others will try to guess what it is. Whoever is first to guess correctly will be the next to mime the sentence and so on, until everyone participates.
- To give everyone the opportunity to participate, I explain that they can mime only once.

**Possible problems** – I do not expect major issues during this stage.

### **Resources/ Materials**

- 11 sentences for the Mime Game (teacher created).

### **Stage 5 – Puzzle (5 minutes)**

#### **Specific Aims**

In this stage students should be able to:

- complete a puzzle of the UK flag (see Apêndice 3.4) in pairs with an accuracy of 100% with the teacher’s guide by placing the pieces of the flag in the correct place.

#### **Procedures**

- At this stage I propose to the students that they complete a puzzle of the flag of the UK.

- As students are seated two at each desk, I ask them to work in pairs.
- I will stick on the blackboard the base of the puzzle with a marked place for each piece of the puzzle.
- I will give each pair a piece of the puzzle.
- I call the pairs one by one to come to the board to find the correct place of their piece and to stick it on.
- When the puzzle is complete I hang it on the classroom wall.
- When the lesson is over, I say goodbye to the students and hope they reply.

**Possible problems** – I do not expect major issues during this stage.

**Resources/ Materials**

- UK flag puzzle..

**Assessment** – Not applied.

**Reflection**

I am very happy with this lesson because I managed to provide several moments of joy to the students – during the mime game and when completing the flag puzzle. After teaching this lesson, I realized that students could learn new vocabulary with joy and quality. All the students successfully mimed the meaning of the sentences during the Mime Game, which means they mastered the vocabulary. After having taught this class, I concluded that grammar can and should be taught implicitly to the students of this age group, because they are concentrated on the content and through it, they “absorb” and memorize the structure. In this way, the acquisition of the grammar structures will be faster, easier and of even better quality.

### Apêndice 3.1 – Written Exercise (Ordinal Numbers)

Source – teacher created.

Images source: Dreamstime. Retrieved from: <https://pt.dreamstime.com/imagen-de-stock-royalty-free-bandeira-do-mundo-mim-image13617926>\_Accessed on: 15/03/2017



Masters in Teaching English for the 1st cycle  
Worksheet  
3rd grade  
Cooperating teacher: João Branco Student: Galina Jamacocean

2017

## Writing Worksheet Ordinal Numbers and Colours

Date \_\_\_\_\_ Name \_\_\_\_\_ Class \_\_\_\_\_

Answer: What's the colour? Enumerate the colours. Use the ordinal numbers.



Example:

The first colour is green.

The second colour is red.

Portuguese Flag



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Russian Flag



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ukrainian Flag



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Indian Flag



Apêndice 3.2 – PPT (Like/Love/Hate + verb + ing)

Source – teacher created.

Images source:Disneyclips.Retrieved from:

<https://www.disneyclips.com/imagesnewb/minniemouse3.html>\_Accessed on: 23/03/2017

Pinterest. Super expressive smileys. Retrieved from:

<https://www.pinterest.pt/symbolemonicons/smileys/>\_Accessed on: 23/03/2017

I love playing tennis.



Minnie hates playing tennis.

She hates it.

I hate skiing.



Minnie loves skiing.

She loves it.

I like playing football. 😊



Mickey likes playing football, too.

He likes it too

I like swimming. 😊



She doesn't like it, too.

He doesn't like swimming.

I don't like skateboarding. 😞



He likes skateboarding



She likes skateboarding, too.

### Apêndice 3.3 – Phrases for Mime game

Source – teacher created.

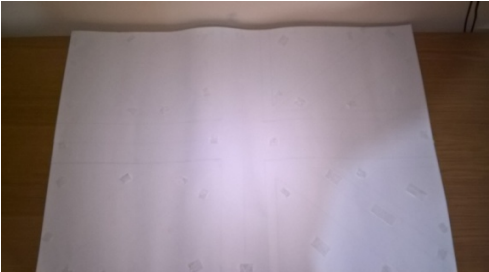
<b>I like playing tennis.</b>	<b>I like playing volleyball</b>
<b>I hate swimming.</b>	<b>I hate skateboarding.</b>
<b>I love playing basketball.</b>	<b>I love skiing.</b>
<b>I like skiing</b>	<b>I hate playing basketball.</b>
<b>I love playing football</b>	<b>I love swimming.</b>
	<b>I hate playing football.</b>



**Apêndice 3.4 – UK flag puzzle**

Source – teacher created.

**Base for puzzle**



**Puzzle pieces**




**Made puzzle**





## Apêndice 4 – Lesson Plan 4



**Lesson: 4**

**Class: 3 B    Level: A1**

**Date: 31<sup>st</sup> of March 2017**

**Timing: 45 minutes**

**Unit Topic: A Green Day**

**Lesson Theme:**  
*like/love/hate + verb + ing*

### Overall aims

By the end of the lesson students should be able to:

- say and write the answer to the question: “What do you like/love or hate doing?” by answering teacher’s elicitation and by writing the answers in the written exercise with an accuracy of 100%.

### **Recycled Language**

- Hi, how are you? I’m fine, thank you;
- It’s cloudy/It’s sunny;
- Tuesday/Friday/ March;
- I; He; She; You;
- Like; Love; Hate;
- Playing Tennis; Swimming; Playing volleyball; Skiing; Skateboarding.

### **Target Language**

Crying; Dancing; Reading; Fishing; Doing Gymnastics; Surfing; Sleeping; Walking; Playing Basketball; Riding a bike.

## Development of the Lesson

### **Stage 1 – Warmer (5 minutes)**

#### **Specific Aims**

In this stage, students should be able to:

- adequately greet with 100% accuracy by answering and asking the question: “How are you?”;
- say the date and the weather, by responding to teacher’s elicitation.

#### **Procedures**

- I start the lesson by greeting the students: “Hello!” and expect them to greet me in the same way.
- I ask two volunteers to hand out the notebooks.
- I ask students to open their notebooks.
- I give the students a sheet of paper with the summary and the date, and I ask them to glue it in their notebooks (to save time of the lesson, instead of having them write the summary).
- I elicit the date and the weather, by asking students questions, such as: “What day is it today?”; “What's the weather like today?”. To be sure about their understanding, I try to trick them by naming the wrong day or giving the incorrect weather condition and I expect them to notice and say the correct day/date or weather. By doing so, their spoken interaction skill will be developed.

#### **Resources/ Materials**

- 23 Summary sheets (see Apêndice 1.1);
- Glue stick.

**Possible problems** – Not applied.

**Stage 2 – Revision of the grammatical structures: (*like/love/hate* + *verb* + *ing*) (25 minutes)**

**Specific aims**

In this stage students should be able to:

- play a board game by naming the activities presented in each image by using the grammatical structures *like/love/hate* + *verb* + *ing* (see Apêndice 4.1).

**Procedures**

- I tell students that to review the vocabulary learned in the previous lesson and to learn more vocabulary related to free time activities they will play aboard game.
- The rules are as follows: the first student rolls the dice and sees the number that is marked on it. Then s/he counts that number of hexagons with images and s/he must say what the character in the image *likes, loves or hates* to do according to the smiley's emotion. For example, if there is a lady walking and there is a "love" smiley emotion, the answer is: "She loves walking" (see Apêndice 4.1).
- This game is done with the whole class, which means everyone must pay attention to the game, so when their turn comes around they know what to say.
- If the game is over before everyone has the opportunity to participate, we start from the beginning.
- I give the board game to the students and ask the student nearest to me to start the game.
- When the game is over I collect the board game sheets and the dice.

**Resources/ Materials**

- 23sheets with the board game;
- 1 dice.

**Possible Problems** – Some students may be confused at the beginning of the game, as not everyone knows this type of game; However, I will be aware and if I notice that a student does not understand the game, I will explain and individually show them the procedure. Before doing so, I will ask if anyone else has the same doubt and if there are

others with the same difficulty, I will stop the game and I will explain the rules again, or I will ask students for help.

### **Stage 3 – Written exercise on grammatical structure Like/Love/Hate + verb + ing (15 minutes)**

#### **Specific Aims**

In this stage, students should be able to:

- read and choose the correct answer according to the image by doing a written exercise from the writing worksheet with an accuracy of 100%;
- write the answer to the question: “What do you like/love or hate doing?” by doing a written exercise from the writing worksheet with an accuracy of 100% without any grammar and spelling mistakes.

#### **Procedures**

- I explain to students that they are going to do two written exercises in ten minutes (one at a time).
- I ask two volunteers to help me to hand out the worksheets (see Apêndices 4.2.1 and 4.2.2).
- As I prepared differentiated worksheets, they already have students’ names, so I ask the volunteers to pay attention to that.
- I ask students to pay attention and I explain the tasks by giving them examples from the worksheet.
- While students are doing the written exercises, I go around the desk to observe and to help if necessary.
- When the time is over I ask the students to pay attention and to make corrections
- I ask volunteers to give me the answers for the exercises and I write them on the blackboard and I ask the students to do the corrections if necessary.
- Then I collect the worksheets, thank students for their participation and say: “Goodbye!”

**Possible problems** – I do not expect major issues during this stage, because students are familiar with this type of exercise.

**Resources/ Materials**

- 23 writing worksheets;
- Blackboard;
- Chalk.

**Assessment** – Not applied.

**Reflection**

The students were very enthusiastic about the board game and they were very eager to play, but due to some students being quicker to respond than others, this led the stronger students to be annoyed by the delay. This led me to think that next time it would be better to do this kind of game in groups where these students could guide others. This way they would be busy, while helping their classmates, at the same time they would revise the topics more times.

I was very pleased with the result of the differentiated exercises and I will continue to do this. I think that differentiated exercises help the weaker students to improve their knowledge and to keep up with the goals at their own speed, and for the stronger students to work harder, which encourages them to learn always something beyond what is proposed and what they are capable to do.



## Apêndice 4.1 – Board Game

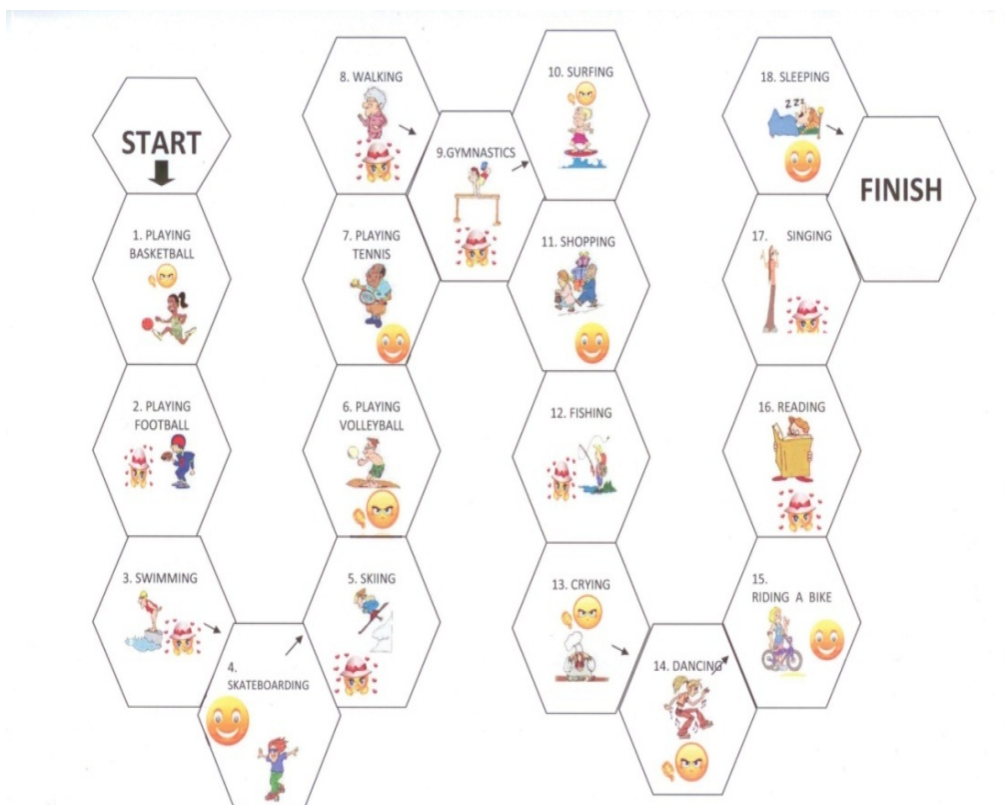
Source – teacher created

Image source – Pinterest. Super expressive smileys. Retrieved from:

<https://www.pinterest.pt/symbolemoticons/smileys/> Accessed on: 23/03/2017

Tools for educators. Retrieved from: <http://www.toolsforeducators.com/boardgames/>

Accessed on: 31/03/2017






## Apêndice 4.2.1 – Worksheet for advanced students

Source – teacher created.

Image source – Pinterest. Super expressive smileys.



Retrieved from: <https://www.pinterest.pt/symbolemoticons/smileys/> Accessed on: 31/03/2017

 Masters in Teaching English for the 1st cycle  
Worksheet  
3rd grade  
Cooperating teacher: João Branco Student: Galina Jamacocean 2017



**Writing Worksheet**  
**Like/Love/Hate + verb+ ing**

Date \_\_\_\_\_ Name \_\_\_\_\_ Class \_\_\_\_\_

2. Read and circle the right answer.

	
a) I like swimming. b) I likes swimming. <u>c) I hate swimming.</u> d) I hates swimming.	a) He like playing volleyball. b) He likes playing volleyball. c) He hates playing volleyball. d) He hate playing volleyball.

	
a) He likes skiing. b) He hates skiing. c) He love skiing. d) He loves skiing.	a) I hates skateboarding b) I like skateboarding. c) I hate skateboarding. d) I loves skateboarding.

3. Answer the questions.

1. What do you like doing? \_\_\_\_\_

2. What do you hate doing? \_\_\_\_\_

3. What do you love doing? \_\_\_\_\_



## Apêndice 4.2.2 – Worksheet for intermediate students

Source – teacher created.

Image source – Pinterest. Super expressive smileys. Retrieved from: <https://www.pinterest.pt/symbolemoticons/smileys/> Accessed on: 15/03/2017



Masters in Teaching English for the 1st cycle  
Worksheet  
3rd grade

Cooperating teacher: João Branco Student: Galina Jamacocean

2017

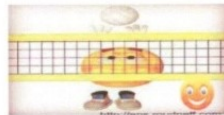
### Writing Worksheet Like/Love/Hate + verb+ ing

Date \_\_\_\_\_ Name: Student A Class \_\_\_\_\_

2. Read and circle the right answer.



- a) I like swimming.
- b) I hate swimming.



- a) He likes playing volleyball.
- b) He hates playing volleyball.



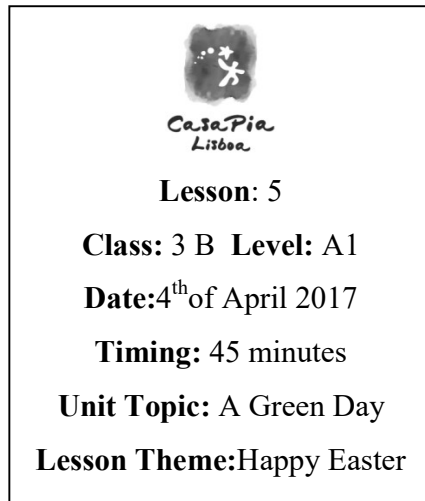
- a) He likes skiing.
- b) He loves skiing.



- a) I like skateboarding.
- b) I hate skateboarding.



## Apêndice 5 – Lesson Plan 5



### Overall aims

By the end of the lesson students should be able to:

- perceive how Easter is celebrated differently in other cultures.

### **Recycled Language**

- Hi, how are you? I'm fine, thank you;
- It's cloudy/It's sunny;
- Tuesday/ Friday/ April.

### **Target Language**

Easter; Easter Bunny; Culture; Celebration; Religion.

### Development of the Lesson

#### **Stage 1 – Warmer (5 minutes)**

#### **Specific Aims**

In this stage, students should be able to:

- adequately greet with 100% accuracy by answering and asking the question: “How are you?”;
- say the date and the weather, by responding to teacher’s elicitation.

### **Procedures**

- I start the lesson by greeting the students: “Hello!” and expect them to greet me in the same way.
- I ask two volunteers to hand out the notebooks.
- I ask students to open their notebooks.
- I give the students a sheet of paper with the summary and the date, and I ask them to glue it in their notebooks (to save time of the lesson, instead of having the write the summary).
- I elicit the date and the weather, by asking students questions, such as: “What day is it today?”; “What’s the weather like today?” To be sure about their understanding, I try to trick them by naming the wrong day or giving the incorrect weather condition and I expect them to notice and say the correct day/date or weather. By doing so, their spoken interaction skill will be developed.

### **Resources/ Materials**

- 23 Summary sheets (see Apêndice 1.1);
- Glue stick.

**Possible problems** – Not applied.

### **Stage 2 – Easter in the world (15 minutes)**

#### **Specific aims**

In this stage, students should be able to:

- listen and understand how Easter is celebrated in different cultures by observing the images on the PPT (see Apêndice 5.1).

## Procedures

- As Easter is approaching, I propose that students discover how Easter is celebrated in different countries. For this I chose some countries where Easter is celebrated, namely the countries of origin of some students and their families.
- I am careful to mention that not all countries, cultures and religions celebrate Easter.
- Then I present each PPT slide with a short comment (see Apêndice 5.1 PPT). All the information presented to the students was retrieved from: Greene, A. & Hobbs, A. (January 24, 2017) “12 of the Most Interesting Easter Traditions From Around the World” *Woman’s Day*. (<http://www.womansday.com/life/travel-tips/g2175/easter-traditions/>). Accessed on: 15/03/2017

**First slide:** Easter is the holiday that celebrates and commemorates the central event of the Christian faith: the resurrection of Jesus Christ three days after his death. Easter is the oldest Christian holiday and the most important day of the church year (Greene & Hobbs, 2017).

**Second slide:** During the Easter celebration in Portugal people offer sweet almonds to each other and make the traditional “Folar” (Greene & Hobbs, 2017).

**Third slide:** During the Easter celebration in Ukraine, Russia and Romania people paint boiled eggs of various colors and bake Kulich (Greene & Hobbs, 2017).

**The fourth slide:** In France, when celebrating Easter people make a Giant Omelet in the town’s main square and invite the others to eat. The omelet is made of more than 4,500 eggs and feeds up to 1,000 people (Greene & Hobbs, 2017).

**The fifth slide:** People pouring water on one another is a Polish Easter tradition called Smingus-Dyngus. On Easter Monday boys try to drench other people with buckets of water, squirt guns or anything they can get their hands on (Greene & Hobbs, 2017).

**The sixth slide:** It is common to organize Easter egg hunts in the USA. A rabbit or hare supposedly hide eggs so that people, especially children, can search for them (Greene & Hobbs, 2017).

**The seventh slide:** Egg rolling, or an Easter egg roll, is a traditional game played in the UK with eggs at Easter (Greene & Hobbs, 2017).

**The eighth:** During the Holy Week procession, various images of saints, the Virgin Mary, and Christ crucified are carried aloft by people in Spain (Greene & Hobbs, 2017).

- I ask volunteers to say how they celebrate Easter in their homes (they can speak in Portuguese).

#### **Resources/ Materials**

- PPT (teacher created).

**Possible Problems** – Not applied.

### **Stage 3 – Arts and Crafts *Easter Bunny* (25 minutes)**

#### **Specific Aims**

In this stage students should be able to:

- make an Easter Bunny with an accuracy of 100% by using the materials prepared by the teacher without ruining or tearing them with the teacher's help.

#### **Procedures**

- I tell students that there is a tradition of receiving Easter eggs from the Easter Bunny.
- I explain that now they are going to make their own Easter Bunny.
- I give students the bags with the necessary set of materials to make an Easter Bunny and I ask them not to open them until I say so.
- I explain that we are going to make the Easter Bunnies together at the same time (I also have a set).

- I go through the several steps of making the Easter Bunny (see Apêndice 5.2).
- When the Easter Bunnies are finished, I ask the students to put them in the plastic bags and in their school bag.
- I say goodbye and have a great Ester.

**Possible problems** – I do not expect major issues during this stage, because students will be guided by me.

**Resources/ Materials**

- 23 Easter Bunny materials sets;
- 23 candy presents.

**Assessment** – Not applied.

**Reflection**

When I told students about the Easter celebrations around the world, I realized that many did not know how Easter was celebrated in Portugal. So, in my later professional practice I will try to pay more attention to the cultural aspect in my classes.

The students showed great interest in learning about different cultures and the desire to travel to different countries to get to know the traditions. I took advantage of this and mentioned that knowledge of English will help them make this possible in an easier way, considering that English is an international language. I find it very important to show students the usefulness of the language they are learning.

Regarding the Easter Bunny activity, the students were very enthusiastic and proud at the end when they saw the Easter Bunny they had made and could take home to show their parents.

As there is a tradition giving candies to children at Easter, I gave everyone a piece of candy as a present.



## Apêndice 5.1 – PPT on Easter Celebration

Source – teacher created.

Image source – Woman’s secret. Retrieved from:

<http://www.womansday.com/life/travel-tips/g2175/easter-traditions/> Accessed on: 01/04/2017

### Easter



### Easter in Portugal



### Easter in the USA



### Easter in Russia, Ukraine, Romania



### Easter in Poland



### Easter in the UK



### Easter in Spain





## Apêndice 5.2 – The steps of making the Easter Bunny

Source – teacher created.

The materials needed to make an Easter Bunny:

- A plastic cup (24 un)
- Plastic eyes (48 un) (previously purchased)
- Double sided tape
- Paper cupcake shape (24 un)
- Cotton ball (24 un)
- Black felt pen
- Paper cut ears (48 un)



### Steps to prepare before the lesson:

Draw the rabbit's muzzle at the bottom of the upside-down cup.



Glue the tape on the back of the cup and on the top of the cup.



**Steps to do with students in the classroom:**

Glue the cotton ball on the tape in the back.



Glue paper of cupcake paper on the top of the cup.



Glue the paper ears on the cupcake paper in the back of the cup.



Glue the eyes over the muzzle.



## Apêndice 6 – Lesson Plan 6



Casa Pia  
Lisboa

Lesson: 6

**Class:** 3 B    **Level:** A1

**Date:** 21<sup>st</sup> of April 2017

**Timing:** 45 minutes

**Unit Topic:** A Green Day

**Lesson Theme:**

Present Continuous  
(singular, affirmative)

### Overall aims

By the end of the lesson students should be able to:

- write the action verbs in the present continuous tense (singular, affirmative) by writing the answers with an accuracy of 80%.

### **Recycled Language**

- Hi, how are you? I'm fine, thank you;
- It's cloudy/It's sunny;
- Tuesday/Friday/ April.

### **Target Language**

Laugh; Tongue; Send;

Verb **to be** in Present Continuous (singular, affirmative).

## Development of the Lesson

### **Stage 1 – Warmer (5 minutes)**

#### **Specific Aims**

In this stage, students should be able to:

- adequately greet with 100% accuracy by answering and asking the question: “How are you?”;
- say the date and the weather, by responding to teacher’s elicitation.

#### **Procedures**

- I start the lesson by greeting the students: “Hello!” and expect them to greet me in the same way.
- I ask two volunteers to hand out the notebooks.
- I ask students to open their notebooks.
- I give the students a sheet of paper with the summary and the date, and I ask them to glue it in their notebooks (to save time of the lesson, instead of having the write the summary).
- I elicit the date and the weather, by asking students questions, such as: “What day is it today?”; “What’s the weather like today?” To be sure about their understanding, I try to trick them by naming the wrong day or giving the incorrect weather condition and I expect them to notice and say the correct day/date or weather. By doing so, their spoken interaction skill will be developed.

#### **Resources/ Materials**

- 23 Summary sheets (see Apêndice 1.1);
- Glue stick.

**Possible problems** – Not applied.

## **Stage 2 – Mirror Game (10 minutes)**

### **Specific aims**

In this stage, students should be able to:

- play the Mirror Game by miming the actions described in the PowerPoint presentation (see Apêndice 6.1).

### **Procedures**

- I ask students to pay attention to the interactive board and I explain that they are going to play the *Mirror Game*.
- I explain that the purpose of the game is to read the sentence that will appear on the board and try to mime it.
- Then the image that represents the meaning of that sentence will appear and students will be able to understand if they are miming correctly.
- I ask them to stand up and I start going through the PPT slides.
- Students mime the sentences and learn new vocabulary and new structures without being aware of it, while simultaneously having fun.

### **Resources/ Materials**

- PPT;
- Computer;
- Interactive whiteboard;
- Computer mouse.

**Possible Problems** – Not applied.

## **Stage 3 – Written Exercise (15 minutes)**

### **Specific Aims**

In this stage, students should be able to:

- write the answers to the questions by putting the verbs, in brackets, in the present continuous tense (singular, affirmative) with 80% accuracy.

### **Procedures**

- I ask students to sit down and I wait for them to calm down by asking them to three deep breaths (if necessary). I tell them that we are going to do a written exercise and I ask two volunteers to help me to hand out the worksheets (see Apêndice 6.2). This time there is no need to give different level exercises as we are going to do the correction together in class. Before starting the exercise, I explain the instructions by giving an example. Then I ask them to start the exercise without talking and tell them they have ten minutes to finish, so that we can afterwards correct it on the board.
- When the time is up, I ask students to exchange their worksheet with the person sitting next to them to do the corrections.
- I elicit the answers and write them on the board.
- I ask students to correct the answers, if necessary.
- At the end I collect the worksheets.

**Possible problems** – I do not expect major issues during this stage, because students will be guided by me.

### **Resources/ Materials**

- 23 Worksheets;
- Blackboard;
- Chalk.

## **Stage 4 – What are you doing song (15 minutes)**

### **Specific Aims**

In this stage students should be able to:

- sing the “What are you doing?” song and mime the actions presented in the song with an accuracy of 100%.

### **Procedures**

- I ask students to tidy up their things.
- Then I explain that they are going to listen to and watch the video of the “What are you doing?” song.
- Afterwards I play it again and ask students to read it out loud and try to sing along.
- I play the song again and students stand up and sing along. I also ask them to mime the actions presented in the song.
- Students sing the song.
- When the song is over, I wish them a good week and say, “Good bye!”

**Possible problems** – I do not expect major issues during this stage.

### **Resources/ Materials**

- Computer (audio system);
- Audio column;
- Interactive whiteboard;
- Computer mouse;
- “What are doing?” song (Graham, 2011).

**Assessment** – Not applied.

**Reflection**

This lesson helped me to realize how important it is for children of this age group to play when they learn the English language, because they acquire more information. I can even say that they absorb all the information and they feel more comfortable with the language, and this makes them feel more confident about the language and produce more output. While singing the song, students were learning new vocabulary and grammatical structures without being aware of it and had fun as well.

## Apêndice 6.1 – PPT presentation - Mirror Game

Source – teacher created.

Images source – Pinterest. Super expressive smileys. Retrieved from:

<https://www.pinterest.pt/symbolemoticons/smileys/> Accessed on: 17/04/2017

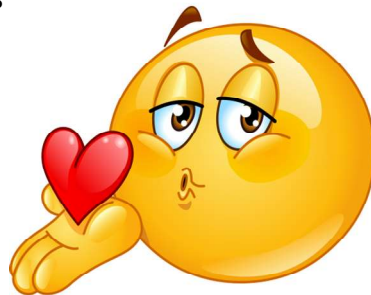


**He is laughing**



**He is singing**

**He is sending  
a kiss**



**He is sleeping**



**He is showing his tongue**

**He is crying**





## Apêndice 6.2 – Written Exercise (Present Continuous singular, affirmative)

Source – teacher created.

Tools for educators. Retrieved from: <http://www.toolsforeducators.com/boardgames/>

Accessed on: 31/03/2017



Masters in Teaching English for the 1st cycle  
Worksheet  
3rd grade

Cooperating teacher: João Branco Student: Galina Jamacocean

2017

# Writing Worksheet

Date \_\_\_\_\_

Name \_\_\_\_\_ Class \_\_\_\_\_

1. Write the answers to the questions.

1. What is he doing?



He \_\_\_\_\_ (play football). **Example:** *He is playing football.*

2. What is she doing?



She is \_\_\_\_\_ (swim).

3. What is it doing?



It is \_\_\_\_\_ (blow).

4. What are you doing?

I \_\_\_\_\_ (write) in the notebook.

5. What is the girl doing?



The girl \_\_\_\_\_ (dance).

6. What is the horse doing?



It \_\_\_\_\_ (laugh).

7. What is the girl doing?



She \_\_\_\_\_ (skateboard).



### Apêndice 6.3 – Lyrics to What are you doing?

Source –Richard Graham, 2011. Kids Fun France.

Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=-xDvFMOEwXk> Accessed on:  
17/04/2017

I'm eating.

I'm drinking.

I'm reading.

I'm sleeping.

What are you doing? X 4 times.

I'm singing.

I'm cooking.

I'm dancing.

I'm fishing.

(Repeat Chorus).



## Apêndice 7 – Lesson Plan 7



**Lesson: 7**

**Class: 3 B Level: A1**

**Date: 28<sup>th</sup> of April 2017**

**Timing: 45 minutes**

**Unit Topic: A Green Day**

**Lesson Theme:**

Present Continuous

(plural, affirmative/negative)

### Overall aims

By the end of the lesson students should be able to:

- describe orally and in written form pictures from the PPT by using the present continuous (plural, affirmative) with an accuracy of 100% with the teacher's help;
- write the answers to the questions by using the affirmative and negative short forms of the present continuous with an accuracy of 100%.

### **Recycled Language**

- Hi, how are you? I'm fine, thank you;
- It's cloudy/It's sunny;
- Tuesday/Friday/ April.

### **Target Language**

Laugh; Tongue; Send;

Verb **to be** in Present Continuous (plural, affirmative/negative).

### **Development of the Lesson**

#### **Stage 1 – Warmer (5 minutes)**

#### **Specific Aims**

In this stage, students should be able to:

- adequately greet with 100% accuracy by answering and asking the question: “How are you?”;
- say the date and the weather, by responding to the teacher’s elicitation.

#### **Procedures**

- I start the lesson by greeting the students: “Hello!” and expect them to greet me in the same way.
- I ask two volunteers to hand out the notebooks.
- I ask students to open their notebooks.
- I give the students a sheet of paper with the summary and the date, and I ask them to glue it in their notebooks (to save time of the lesson, instead of having them write the summary).
- I elicit the date and the weather, by asking students questions, such as: “What day is it today?”; “What’s the weather like today?” To be sure about their understanding, I try to trick them by naming the wrong day or giving the incorrect weather condition and I expect them to notice and say the correct day/date or weather. By doing so, their spoken interaction skill will be developed.

**Resources/ Materials**

- 23 Summary sheets (see Apêndice 1.1);
- Glue stick.

**Possible problems** – Not applied.

**Stage 2 – Revision Present Continuous Tense (singular, affirmative) (15 minutes)****Specific aims**

In this stage students should be able to:

- play the Mirror Game by miming the actions described in the PowerPoint presentation with an accuracy of 100% (see Apêndice 6.1);
- describe an image (see Apêndice 7.1) by using the action verbs in the present continuous (singular, affirmative) with an accuracy of 100%.

**Procedures**

- I ask students to pay attention to the interactive board and I explain that they are going to play the Mirror Game (the same that they played in the previous lesson, so there is no need to explain again the steps, because they are already familiar with them).
- I ask them to stand up and I start going through the PowerPoint presentation.
- Students mime the sentences and revise the vocabulary and grammar structures without being aware of it, while having fun.
- Then I ask them to sit and calm down. I ask them to take three deep breaths (if necessary) and open their notebooks.
- Afterwards I say that we are going to describe an image that will be shown on the interactive whiteboard (see Apêndice 7.1). I show them the image and ask, “What everyone is doing in that image?”.

- I ask volunteers to answer and I write the answers on the board. I ask students to read the sentences in chorus and to copy them into their notebooks.
- I expect them to say the following sentences:
  - ✓ The boy in orange shorts is playing with the ball.
  - ✓ The girl is picking flowers.
  - ✓ The boy in jeans is flying a kite.
  - ✓ The sun is shining.
  - ✓ The wind is blowing.
  - ✓ The bird is singing.

**Possible Problems** – Not applied.

**Stage 3 – Describing images in present continuous tense (plural, affirmative) (15 minutes)**

### **Specific Aims**

In this stage students should be able to:

- describe orally and in written form the pictures on the PPT (see Apêndice 7.2) by observing the actions with an accuracy of 100% with the teacher's help.

### **Procedures**

- I explain that they are going to describe other pictures, but this time I ask them to pay attention, because there is more than one person doing the same thing in the picture.
- I show them the pictures one by one and ask: "What are they doing?" (with a slight emphasis on *they*) and "Where?" (I purposely chose the images of the capitals of some countries to continue to work on the Intercultural Domain and to establish a connection with the subject countries).
- I expect students to answer the following:

- ✓ For the first picture: “They are running.” I explain that the clock in the picture is the Big Ben and that it is located in London, the capital of the United Kingdom and England, so I expect students to add: “They are running in London.”
- ✓ For the second picture: “They are walking.” I explain that the monument in the picture is of Stefan the Great The Prince of Moldova and that it is located in the capital of the Republic of Moldova – Chisinau, so I expect students to add: “They are walking in Chisinau.”
- ✓ For the third picture: “They are shopping in Colombo.” or “They are shopping in Lisbon.” I explain that this is the Colombo shopping mall in Lisbon. I expect students to recognise it as soon as they see it. I will just add “shopping mall” to be more specific, so the final sentence should be: “They are walking in the shopping mall *Colombo* in Lisbon.”
- ✓ For the fourth: “They are eating pizza.”
- ✓ For the fifth: “They are jumping at the beach.”
- I write the answers on the board, ask the students to read the sentences in chorus and to copy them into their notebooks.

**Possible problems** – I do not expect major issues during this stage, because students will be guided by me.

#### **Resources/ Materials**

- Computer;
- Interactive whiteboard;
- Computer mouse;
- PPT;
- Blackboard;
- Chalk.

#### **Stage 4 – Written Exercise (10 minutes)**

##### **Specific Aims**

In this stage students should be able to:

- read and underline the correct answer by answering the questions according to the image with an accuracy of 100%.

##### **Procedures**

- I ask students to close their notebooks and I give them the worksheets (see Apêndice 7.3).
- I explain to them that they are going to do an exercise where they must choose the correct answer (affirmative or negative) according to the image.
- The students have seven minutes to do the exercise. While they are choosing the answers I walk around the classroom to observe the work being done.
- When the time is up, I ask the students to exchange their worksheets with the person sitting next to them to make the correction with me.
- I elicit the answers from the volunteers and I write them on the board. Students correct, if necessary.
- At the end I collect the worksheets and say goodbye to the students.

**Possible problems** – I do not expect major issues during this stage.

##### **Resources/ Materials**

- 23 worksheets.

**Assessment** – Direct observation.

##### **Reflection**

During this class I felt that students were already beginning to produce spontaneous sentences. They were trying to use non-previously prepared grammatical structures. It looked like they were putting together a puzzle while building their own

sentences. This was notable during the exercise of the description of the images, where the students had to present their ideas regarding the actions according to the images. For example, in one of the pictures a girl was picking flowers, so I expected a simple answer such as. “She is picking flowers.” However, among other answers, one of them was: “The girl is picking flowers in the garden in Spring.” I was very pleased with the result. I think that teaching language through the Natural approach helps to really focus on the content without losing attention of the structure. The structure stands alone; it flows through the content. While constantly listening to these structures, students begin to “feel” them by dominating not only the vocabulary, but also the correct grammatical forms.



**Apêndice 7.1 – Image to describe (present continuous singular, affirmative)**

Image source – Image (Melissa & Doug, 2017)

Retrieved from: <https://www.amazon.com/Melissa-Doug-Seasons-Floor-Puzzle/dp/B0007Q1JMU> Accessed on: 25/04/2017



**Apêndice 7.2 – PPT Describe Images (present continuous plural, affirmative)**

Image source: *The Telegraph*. Retrieved from: <http://www.telegraph.co.uk/men/active/11542966/best-running-routes-london.html> Accessed on: 25/04/2017

*Global Gaz*. Retrieved from: <http://globalgaz.com/top-sites-in-chisinau/> Accessed on: 25/04/2017

*Dicas de Lisboa*. Retrieved from: <https://www.dicasdelisboa.com.br/2015/03/shoppings-em-lisboa-em-portugal.html> Accessed on: 25/04/2017

*Huffpost*. Retrieved from: [http://www.huffingtonpost.de/2016/03/03/italiener-urteilen-ihr-ha\\_n\\_9371546.html](http://www.huffingtonpost.de/2016/03/03/italiener-urteilen-ihr-ha_n_9371546.html) Accessed on: 25/04/2017

*Beach Shutters Photography*. Retrieved from: [http://beachshuttersphotography.com/portfolio\\_category/wedding/](http://beachshuttersphotography.com/portfolio_category/wedding/) Accessed on: 25/04/2017

What are they doing?



What are they doing?



What are they doing?



What are they doing?



What are they doing?





## Apêndice 7.3 – Written Exercise

Source – teacher created.

Image source – Tools for educators. Retrieved from:

<http://www.toolsforeducators.com/boardgames/> Accessed on: 31/03/2017



Masters in Teaching English for the 1st cycle  
Worksheet  
3rd grade

Cooperating teacher: João Branco Student: Galina Jamacocean

2017

Date \_\_\_\_\_ Name \_\_\_\_\_ Class \_\_\_\_\_

Read and underline the correct answer.

1. Is he playing football?



**Example:** Yes, he is. / No, he isn't.

2. Is she dancing?



Yes, she is. / No, she isn't.

3. Is it singing?



No, it isn't. / Yes, it is.

4. Are you eating?

Yes, we are. / No, we aren't.

5. Are they dancing?



No, they aren't. / Yes, they are.

6. Are you crying?

Yes, I am. / No, I am not.

7. Is she swimming?



Yes, she is. / No, she isn't.

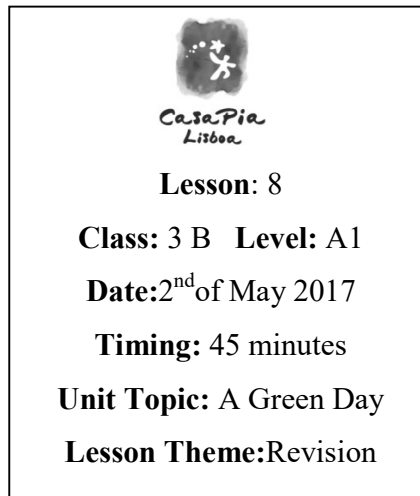
8. Is the sun skateboarding?



No, it isn't. / Yes, it is.



## Apêndice 8 – Lesson Plan 8



### Overall aims

By the end of the lesson students should be able to:

- answer orally the question: “What is he/she doing?” by pointing to the flashcard and saying what the character is doing on it with an accuracy of 100%;
- enumerate in written form the images by listening to the teacher’s instructions with an accuracy of 100%;
- answer orally to the questions by using short answers in the present continuous (affirmative/negative – e.g. Yes, he is. / No he isn’t.) according to the flashcard presented by the teacher with an accuracy of 100%.

### Development of the Lesson

#### **Stage 1 – Warmer (5 minutes)**

#### **Specific Aims**

In this stage, students should be able to:

- adequately greet with 100% accuracy by answering and asking the question: “How are you?”;
- say the date and the weather, by responding to teacher’s elicitation.

### **Procedures**

- I start the lesson by greeting the students: “Hello!” and expect them to greet me in the same way.
- I ask two volunteers to hand out the notebooks.
- I ask students to open their notebooks.
- I give the students a sheet of paper with the summary and the date, and I ask them to glue it in their notebooks (to save time of the lesson, instead of having the write the summary).
- I elicit the date and the weather, by asking students questions, such as: “What day is it today?”; “What's the weather like today?” To be sure about their understanding, I try to trick them by naming the wrong day or giving the incorrect weather condition and I expect them to notice and say the correct day/date or weather. By doing so, their spoken interaction skill will be developed.

### **Resources/ Materials**

- 23 Summary sheets (see Apêndice 1.1);
- Glue stick.

**Possible problems** – Not applied.

### **Stage 2 – Ball Game (20 minutes)**

#### **Specific aims**

In this stage, students should be able to:

- answer orally to the question: “What is she or he doing?” by observing each flashcard (see Apêndice 8.1) that the teacher shows with 100% accuracy;

- answer orally to the questions by using the short form of the answer in the affirmative or negative (according to the image) in the present continuous with 100% accuracy.

### **Procedures**

- To help students revise in a playful way the vocabulary and grammatical structures taught in the previous lessons they will play the *Ball Game*.
- The rules are as follows: I stick the flashcard on the board and ask: “What is she or he doing?” I use the masculine or feminine pronoun according to the image and randomly throw the ball at a student.
- I hope that student will correctly answer this question using the present continuous affirmative structure. After answering the question, the student throws back the ball and I repeat the procedure, but this time with another flashcard and another student. Each time I randomly choose a student who has not yet participated.
- The game continues until the flashcards end.
- Then I change the rules of the game. This time I point to one of the flashcards on the board, for example, the one where the boy is playing tennis, and ask: “Is he dancing?” I purposely ask the wrong question, so to elicit the correct short answer in the present continuous, thus helping students review this grammatical structure. I expect students to answer this way and maybe add: “He is playing tennis.”
- The procedure is the same as described above, i.e. I randomly throw the ball to a student to ask the question, s/he responds and throws back the ball.
- The game continues until the flashcards end.

### **Resources/ Materials**

- Flashcards (Macmillan, 2011);
- Ball.

**Possible Problems** – Not applied.

### **Stage 3 – Written exercises (20 minutes)**

#### **Specific Aims**

In this stage students should be able to:

- write the verbs in brackets in the correct form, by filling in the gaps in the first exercise of the writing worksheet (see Apêndice 8.2) with 100% accuracy;
- write the sentences by answering the questions in exercise 2 of the writing worksheet (see Apêndice 8.2) with 100% accuracy.

#### **Procedures**

- I ask students to sit down and I wait for them to calm down by asking them to take three deep breaths (if necessary). I tell them that they are going to do written exercises and I ask two volunteers to help me to hand out the worksheets. This time there is no need to give different level exercises, as we are going to do the correction together in class. Before starting the exercises, I explain the instructions by giving examples from both exercises. Then I ask them to start doing the exercises without talking to each other and I tell them they have fifteen minutes to finish, so that we can do the correction on the board.
- When the time is up, I ask students to exchange their worksheet with the person sitting next to them to do the corrections.
- I elicit the answers and write them on the board.
- I ask students to correct the answers if necessary.
- Then I collect the worksheets and say goodbye.

**Possible problems** – I do not expect major issues during this stage, because students are familiar with this type of exercise.

#### **Resources/ Materials**

- 23 worksheets;
- Blackboard;
- Chalk.

**Assessment** – Observation.

**Reflection**

During the activities done in class, I realize the students have a very good knowledge of the vocabulary and grammatical structures, each one at their own level, and that they were prepared for the test. Taking into account that there are students of various levels of knowledge and skills in class, I will prepare three different tests: one for special needs students; another for the strongest student in class and yet another for the remaining students. As I mentioned earlier, I believe that each student deserves differentiated attention, they must evolve at their own pace.



## Apêndice 8.1 – Flashcards

Flash Cards source – Corbett, J. & O’Farrell, O. (2011). *Quest 3*. New York: Macmillan Publishing Company.








## Apêndice 8.2 – Writing worksheet

Source – teacher created.

Image source – Tools for educators. Retrieved from:

<http://www.toolsforeducators.com/boardgames/> Accessed on: 29/04/2017

Masters in Teaching English for the 1st cycle  
Worksheet  
3rd grade  
Cooperating teacher: João Branco Student: Galina Jamacocean 2017

# Writing Worksheet Revision

Date \_\_\_\_\_ Name \_\_\_\_\_ Class \_\_\_\_\_

Ex.1. Fill in the gaps with the verbs in brackets in the correct form:

1. He \_\_\_\_\_ (hate; cook). *Example: He hates cooking.*
2. She \_\_\_\_\_ (love; swim).
3. I \_\_\_\_\_ (like; dance).
4. My mother \_\_\_\_\_ (love; sing).
5. He \_\_\_\_\_ (hate; dance).
6. I \_\_\_\_\_ (like; read) books.
7. They \_\_\_\_\_ (love; play) games.
8. He \_\_\_\_\_ (love; run).

Ex.2. Write the answers: *What is he doing? or What is she doing?*



1.	2.	3.



4.	5.	6.



## Apêndice 9 – Lesson Plan 9



**Lesson: 9**

**Class: 3 B Level: A1**

**Date: 5<sup>th</sup> of May 2017**

**Timing: 45 minutes**

**Unit Topic: A Green Day**

**Lesson Theme: Written Test**

### Overall aims

By the end of the lesson students should be able to:

- write the vocabulary related to the topic and grammatical structures learnt throughout the lessons, by successfully completing the formal written test with a minimum of 50% accuracy.

### Development of the Lesson

#### **Stage 1 – Warmer (5 minutes)**

#### **Specific Aims**

In this stage, students should be able to:

- adequately greet with 100% accuracy by answering and asking the question: “How are you?”;
- say the date and the weather, by responding to teacher’s elicitation.

### **Procedures**

- I start the lesson by greeting the students: “Hello!” and expect them to greet me in the same way.
- I ask two volunteers to hand out the notebooks and I ask them to open their notebooks.
- I give the students a sheet of paper with the summary and the date, and I ask them to glue it in their notebooks (to save time of the lesson, instead of having them write the summary).
- I elicit the date and the weather, by asking students questions, such as: “What day is it today?”; “What's the weather like today?” To be sure about their understanding, I try to trick them by naming the wrong day or giving the incorrect weather condition and I expect them to notice and say the correct day/date or weather. By doing so, their spoken interaction skill will be developed.

### **Resources/ Materials**

- 23 Summary sheets (see Apêndice 1.1);
- Glue stick.

**Possible problems** – Not applied.

### **Stage 2 – Written test(40 minutes)**

#### **Specific aims**

In this stage students should be able to:

- listen to teacher’s instruction and write true or false (according to the image) by doing the first exercise of the test with a minimum accuracy of 50%;

- enumerate in written form the images according to teacher's instructions by doing the second exercise of the test with a minimum accuracy of 50% ;
- write the words in the correct order to make sentences by doing the third exercise of the test with a minimum accuracy of 50%;
- underline the correct answer according to the image by doing the fourth exercise of the test with a minimum accuracy of 50%.

### **Procedures**

- After the warmer stage, I expect students to be focused on the lesson. I ask them to carefully listen to me.
- I tell them that they are now going to take a test. They will probably feel a little nervous, so I will calm them down by saying that it is very simple. As I prepared differentiated tests, the students' names are already written on them. I ask two volunteers to help me to hand out the tests (see Apêndice 9.1.1; 9.1.2; 9.1.3) and I ask them to pay attention to the written names. When the tests have been handed out, I ask the students to pay attention.
- I tell them that they are now going to do the first two tasks, which are listening comprehension and writing tasks, in ten minutes. They must write True or False according to my instructions under each image, as it is visible in the example. I explain that they must write *T* for true and *F* for false (see Apêndice 10.2 for listening instructions).
- When the first task is over I tell them that they are now going to do the second task, in which they have to write the short form of the ordinal number under each image, as it is done in the example, according to my instructions (see Apêndice 10.3 for listening instructions).
- When the second task is completed, I explain the remaining tasks by giving examples, and ask the students to start doing their tests without talking to each other. I tell them that they have thirty minutes, which is enough time, and that they do not need to feel nervous or anxious.

- While the students are working on their tests, I walk around the classroom to observe and help in case of doubts.
- When the time is up I collect the tests to correct them, wish them a good week and say goodbye.

**Resources/ Materials**

- 23 tests.

**Possible Problems** – Not applied.




## Apêndice 9.1.1 – Advanced Test

Source – teacher created.

Image source – Pinterest. Super expressive smileys.

Retrieved from: <https://www.pinterest.pt/symbolemoticons/smileys/> Accessed on: 31/03/2017






Tools for educators. Retrieved from: <http://www.toolsforeducators.com/boardgames/> Accessed on: 31/03/2017

Masters in Teaching English for the 1st cycle  
Worksheet  
3rd grade  
Cooperating teacher: João Branco Student: Galina Jamacocean 2017

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

1. Listen and write *True (T)* or *false (F)*.

				
1. T	2.	3.	4.	5.

Points   10

2. Listen and Number.

				
	1st			

Points   10

3. Make sentences.

1. We/football./playing/are \_\_\_\_\_

2. is/skateboarding/park./in/She/the \_\_\_\_\_

3. a/song./You/singing/are \_\_\_\_\_

4. I/pizza/eating/a/am/now. \_\_\_\_\_

5. playing / in / garden. / The / football / boy / is / the \_\_\_\_\_

Points   15



4. Answer the questions. Underline the right answer.

1. Is it dancing?

No, it isn't. / Yes, it is.



2. Are you crying?

Yes, I am. / No, I am not.

3. Are they dancing?

No, they aren't. / Yes, they are.



4. Is she swimming?

Yes, she is. / No, she isn't.



5. Is the sun shining?

No, it isn't. / Yes, it is.



Points

	15
--	----

5. Write the ordinal numbers.

1st \_\_\_\_\_

8th \_\_\_\_\_

5th \_\_\_\_\_

2nd \_\_\_\_\_

7th \_\_\_\_\_

3rd \_\_\_\_\_

Points

	20
--	----



6. Make an Interview.

A: - Hello, how are you?

B: - \_\_\_\_\_

A: - What's your name?

B: - \_\_\_\_\_

A: - How old are you?

B: - \_\_\_\_\_

A: - What do you like doing?

B: - \_\_\_\_\_

A: - What do you hate doing?

B: - \_\_\_\_\_

Points

	30
--	----



## Apêndice 9.1.2 – Basic Test

Source – teacher created

Image source – Pinterest.Super expressive smileys.

Retrieved from: <https://www.pinterest.pt/symbolemoticons/smileys/> Accessed on: 31/03/2017

Tools for educators. Retrieved from: <http://www.toolsforeducators.com/boardgames/> Accessed on: 31/03/2017



Masters in Teaching English for the 1st cycle  
Worksheet  
3rd grade

Cooperating teacher: João Branco Student: Galina Jamacocean

2017

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

1. Listen and write *True (T)* or *false (F)*.

1. T	2.	3.	4.	5.

Points

15

2. Listen and Number.

	1st			

Points

15

3. Make sentences.

1. We/swimming./are \_\_\_\_\_

2. is/skateboarding./ She \_\_\_\_\_

3. a/song./You/singing/are \_\_\_\_\_

Points

25



4. Underline the right answer.

1. Is it dancing?

No, it isn't. / Yes, it is.



2. Are you crying?

Yes, I am. / No, I am not.

3. Are they dancing?

No, they aren't. / Yes, they are.



4. Is she swimming?

Yes, she is. / No, she isn't.



5. Is the sun shining?

No, it isn't. / Yes, it is.



Points

	25
--	----

5. Write the ordinal numbers.

1st \_\_\_\_\_

8th \_\_\_\_\_

2nd \_\_\_\_\_

3rd \_\_\_\_\_

Points

	20
--	----


## Apêndice 9.1.3 – Intermediate Test

Source – teacher created

Image source – Pinterest.Super expressive smileys.

Retrieved from: <https://www.pinterest.pt/symbolemoticons/smileys/> Accessed on: 31/03/2017

Tools for educators. Retrieved from: <http://www.toolsforeducators.com/boardgames/> Accessed on: 31/03/2017


 Masters in Teaching English for the 1st cycle  
 Worksheet  
 3rd grade  
 Cooperating teacher: JoãoBranco Student: Galina Jamacean 2017

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

1. Listen and write *True (T)* or *false (F)*.

				
1. T	2.	3.	4.	5.

Points 

	15
--	----

2. Listen and Number.

				
	1st			

Points 

	15
--	----

3. Make sentences.

1. We/swimming./are \_\_\_\_\_

2. is/skateboarding./ She \_\_\_\_\_

3. a/song./You/singing/are \_\_\_\_\_

4. I/pizza./eating/am \_\_\_\_\_

5. playing / The / football. / boy / is \_\_\_\_\_

Points 

	25
--	----



4. Underline the right answer.

1. Is it dancing?

No, it isn't. / Yes, it is.



2. Are you crying?

Yes, I am. / No, I am not.

3. Are they dancing?

No, they aren't. / Yes, they are.



4. Is she swimming?

Yes, she is. / No, she isn't.



5. Is the sun shining?

No, it isn't. / Yes, it is.



Points

	25
--	----

5. Write the ordinal numbers.

1st \_\_\_\_\_

8th \_\_\_\_\_

5th \_\_\_\_\_

2nd \_\_\_\_\_

7th \_\_\_\_\_

3rd \_\_\_\_\_

Points

	20
--	----





## Apêndice10 – Lesson Plan 10



**Lesson: 10**

**Class: 3 B Level: A1**

**Date: 9<sup>th</sup> of May 2017**

**Timing: 45 minutes**

**Unit Topic: A Green Day**

**Lesson Theme: Written Test**

### Overall aims

By the end of the lesson students should be able to:

- write the correct answer by correcting the mistakes from the written test with a minimum accuracy of 50%;
- fill in the questionnaire on English lessons with an accuracy of 100% .

### Development of the Lesson

**Stage 1 – Warmer (5 minutes)**

#### **Specific Aims**

In this stage, students should be able to:

- greet adequately with 100% accuracy by answering and asking the question: “How are you?”;
- say the date and the weather, by responding to teacher’s elicitation.

#### **Procedures**

- I start the lesson by greeting the students: “Hello!” and expect them to greet me in the same way.

- I ask two volunteers to hand out the notebooks.
- I ask students to open their notebooks.
- I give the students a sheet of paper with the summary and the date, and I ask them to glue it in their notebooks (to save time of the lesson, instead of having the write the summary).
- I elicit the date and the weather, by asking students questions, such as: “What day is it today?”; “What's the weather like today?” To be sure about their understanding, I try to trick them by naming the wrong day or giving the incorrect weather condition and I expect them to notice and say the correct day/date or weather. By doing so, their spoken interaction skill will be developed.

#### **Resources/ Materials**

- 23 Summary sheets (see Apêndice 1.1);
- Glue stick.

**Possible problems** – Not applied.

#### **Stage 2 – Mistake correction (15 minutes)**

##### **Specific aims**

In this stage, students should be able to:

- write the correct answer by correcting the mistakes from the written test with a minimum accuracy of 50%.

##### **Procedures**

At this stage I give the students back their tests and I explain that in the tests are some sentences or words underlined in yellow, which means that something is wrong. They should carefully read the underlined parts and try to figure out what is wrong and

then correct the error by themselves. I tell them that they will be their own teachers. Students have fifteen minutes to do the correction without talking to each other. While the students are correcting their tests, I walk around the classroom and observe the work done. When the time is up I collect the tests.

### **Stage 3 – Questionnaire (25 minutes)**

#### **Specific aims**

In this stage, students should be able to:

- write the answers by filling in the questionnaire (see Apêndice 10.1) on their English lessons with 100% accuracy.

#### **Procedures**

- At this stage I explain that my teaching practicum has come to an end and that I would like to know what they feel about these particular lessons. For this I will ask them to give their opinion about my work by completing the questionnaire that I have previously prepared. It is important to mention that there are no right or wrong answers, that it is anonymous and that they should not to feel afraid to write what they did not like, because this is important to help me improve my teaching process. I deliver the questionnaires and tell them not to rush through it, since they have twenty minutes to finish.
- If someone wants to comment on the lessons they can raise their hand and I let him/her speak.
- At the end of the class I collect the questionnaires and tell the students that I will deliver the results next class (I asked the English teacher for twenty minutes of his class time to deliver the grades to the students and the certificates of participation during my practicum).

**Resources/ Materials**

- 23 tests;
- 23 questionnaires.

**Possible Problems** – Not applied.

**Assessment:**

## Written Test

- Student's ability to listen and write true or false according to the oral instructions showing an understanding of 100% of the questions (exercise 1).
- Student's ability to listen and number according to the oral instructions showing an understanding of 100% of the sentences (exercise 2).
- Student's ability to make sentences by ordering the words showing an understanding of 100% of the sentences, words and grammar (exercise 3).
- Student's ability to answer the questions by choosing the correct answer showing an understanding of 100% of the sentences, words and grammar (exercise 4).
- Student's ability to write the ordinal numbers in full form showing an understanding of 100% of the words and grammar (exercise 5).
- Student's ability to correct the mistakes showing an understanding of 100% of the sentences, words and grammar.

**Reflection**

After correcting the tests I was very satisfied with the results, because 22 out of 23 students were able to correct their mistakes without my help and this way obtain a better result. Of course this type of assessment is very difficult because it requires the teacher to correct the work twice, but in my opinion, it is very important to apply this type of assessment to improve the students' knowledge. It provides a trusting environment, because when a student knows that s/he will have more opportunities to demonstrate his/her knowledge, s/he will feel calmer and more confident.

## Apêndice 10.1 – Questionnaire

Source: Teacher created

### Questionário para alunos

Este questionário vai servir de apoio a uma investigação sobre o ensino de inglês no 1º ciclo. Todos os dados recolhidos deste questionário serão tratados de forma anónima e confidencial. **(Ninguém vai saber à quem pertencem estas respostas)**

**É muito simples.** Lê as perguntas e responde de forma verdadeira.

Aqui **não** há respostas certas ou erradas: o importante é que respondas com sinceridade.

#### 1. Que tipo de actividades gostaste mais nas aulas da prof.<sup>a</sup> Galina

Actividade	Gostei Pouco	Gostei mais ou menos	Gostei Muito
Mirror Game			
Canções			
Mime Game			
Fichas com exercícios			
EasterBunny			
Flag Puzzle			
Apresentações PowerPoint			
Exercícios de gramática			

#### 2. Se pudesses mudar alguma coisa nas aulas de inglês do 1º ciclo, o que seria? (*podes escolher mais do que uma opção*)

- Incluías mais jogos. \_\_\_\_
- Incluías mais actividades em que possas falar mais em inglês. \_\_\_\_
- Incluías mais filmes e músicas em inglês \_\_\_\_
- Incluías mais exercícios orais e escritos (por exemplo de gramática). \_\_\_\_
- Criavas um clube ou um dia da língua inglesa para aprenderes mais sobre a língua, cultura e países onde se fala inglês. \_\_\_\_
- Não mudavas nada. \_\_\_\_

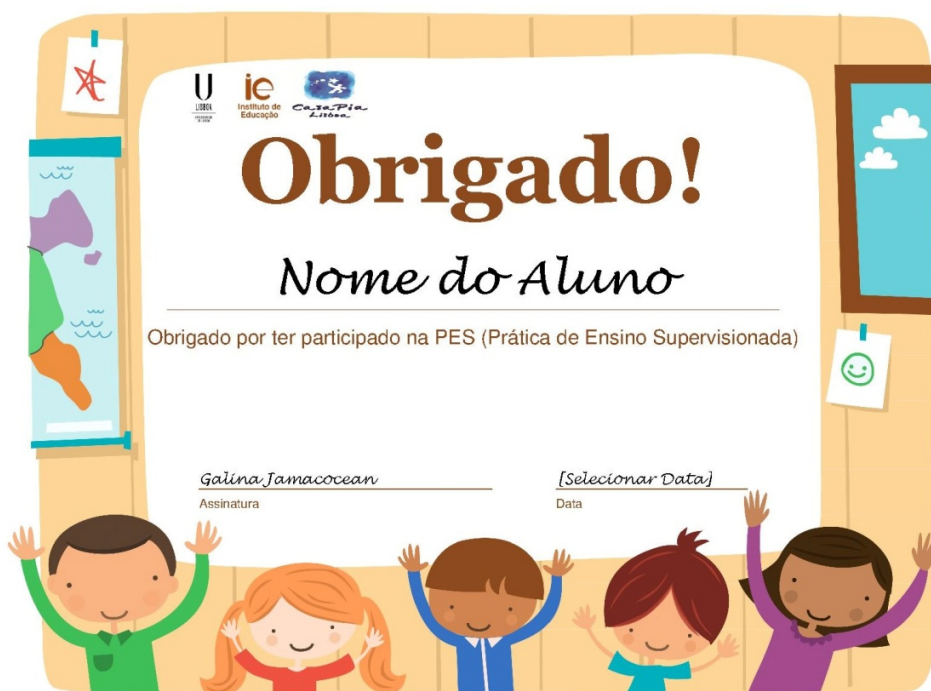
Terminaste o questionário.

Muito obrigada!



## Apêndice 11 – Certificate

Source – Microsoft Office. Retrieved from: <https://templates.office.com/pt-pt/Certificado-de-Agradecimento-TM03444065> Accessed on: 15/04/2017





## Apêndice 12 – Observation grid

Source – Teacher created

### Grelha de Observação

ESCOLA:								
ANO:		TURMA:		DATA:		PROFESSOR:		
N. º	NOME	Aula nº				Leitura	Interação social	Comentários
		Participação	Produção Oral	Escrita	Compreensão			
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
1								
1								
1								
1								
1								
1								
1								
1								
1								
1								
2								
2								
2								
2								
2								
2								
2								
2								
2								
2								
2								
3								
3								

5 - Com muita facilidade 4 - Com facilidade 3 - Com alguma dificuldade 2 - Com dificuldade 1 - Com muita dificuldade



## Apêndice 13 – Overall evaluation grid

Source – Teacher created

### Grelha de Avaliação

ESCOLA:									
ANO:			TURMA:			DATA:		PROFESSOR:	
N. <sup>o</sup>	NOME	Avaliação Geral							Comentários
		Participação 15%	Produção Oral 30%	Escrita 10%	Compreensão 10%	Leitura 10%	Interação social 15%	Teste 10%	
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
1									
1									
1									
1									
1									
1									
1									
1									
1									
2									
2									
2									
2									
2									
2									
2									
2									
2									
2									
3									
3									

5 - Com muita facilidade 4 - Com facilidade 3 - Com alguma dificuldade 2 - Com dificuldade 1 - Com muita dificuldade