

Universidade de Lisboa



**A teoria das Inteligências Múltiplas
no ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Dalila Andreia da Cruz Silva
Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

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

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer sinceramente à Professora Doutora Lili Cavalheiro, por todo o apoio, disponibilidade, atenção e rigorosa orientação durante a realização deste relatório, especialmente, pela compreensão quanto à minha necessidade de finalizá-lo antecipadamente.

Gostaria também de agradecer ao Prof. Thomas Grigg por toda a informação e conhecimento que partilhou connosco e por todo o apoio prestado durante as suas aulas e durante a PES.

O meu agradecimento sincero à Professora Doutora Ana Sofia Pinho, igualmente, por todo o conhecimento que transmitiu mas também pela sua afável atenção, compreensão e disponibilidade durante todo o mestrado.

Gostaria também de transmitir a minha grande gratidão ao Professor de Inglês, José Honório, e em especial à Professora Cooperante, Teresa Hipólito, pela constante, gentil e amigável orientação com que me acompanharam durante todo o processo da PES. Sem a sua ajuda e apoio preciosos, não teria tido uma experiência de estágio tão positiva. À turma do 3.º B, também agradeço o acolhimento caloroso com que me receberam e com que tão facilmente me fizeram sentir integrada.

Às minhas colegas de mestrado, a quem tive o prazer de conhecer, transmito o meu profundo agradecimento por toda a ajuda, amizade e companheirismo, nesta desafiante e emocionante aventura pela qual passámos.

Finalmente, gostaria de agradecer a toda a minha família, principalmente, ao meu marido por toda a paciência, compreensão, força e encorajamento, ao longo de todo este processo. A ele e ao nosso futuro rebento, dedico este relatório e mestrado.

RESUMO

O seguinte relatório pretende apresentar a experiência didática realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, no ano letivo de 2016/2017, numa turma de 3.º ano, da Escola Básica Rosa Lobato Faria, do Agrupamento Patrício Prazeres em Lisboa.

A prática letiva decorreu durante nove aulas de sessenta minutos cada, ao longo do qual foi lecionada a unidade didática “My body and face”, inserida no manual *New Treetops 3* (Howell & Kester-Dodgson, 2015), cujo tópico principal se centrou nas partes do corpo humano e na descrição física.

A unidade didática lecionada foi planificada tendo em conta as necessidades, capacidades e interesses dos alunos desta faixa etária. Além disso, toda a planificação foi elaborada e posta em prática de acordo com os critérios e princípios da teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983) no ensino de uma língua estrangeira.

Foi minha intenção verificar, através da minha experiência letiva, a influência e o impacto desta teoria no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no 1.º ciclo. Deste modo, procurei ensinar todos os conteúdos linguísticos através de atividades que dinamizassem e estimulassem as inteligências múltiplas de todos os alunos da turma. Assim, ao longo da leção da unidade didática, foi pedido aos alunos que realizassem algumas tarefas relacionadas com as características associadas a cada inteligência.

De acordo com os princípios da teoria, tive em atenção a necessidade de apresentar um ensino diversificado, tanto ao nível das atividades propostas, quanto ao nível dos materiais didáticos utilizados. Estes foram essencialmente de estímulo visual, auditivo, tátil e cinestésico, tentando ir ao encontro dos estilos de aprendizagem preferidos de alunos deste nível de escolaridade, bem como das suas várias inteligências.

No sentido de aferir o sucesso da aprendizagem dos conteúdos programáticos através da aplicação desta teoria, procedeu-se à sua avaliação com o uso de vários instrumentos, tais como a observação direta (informal), um teste escrito de avaliação e um questionário final.

Depois de analisados todos os instrumentos de avaliação, é possível concluir que os resultados foram positivos e que a aplicação dos princípios da teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983) no ensino de Inglês no 1.º ciclo faz todo o sentido, tendo em conta a necessidade de dinamizar as diversas capacidades e aptidões dos alunos.

Palavras-chave: Inglês, 1.º ciclo, Inteligências múltiplas, Ensino diversificado.

ABSTRACT

The following report presents my didactic experience that took place during the Teaching Training Practice, in the academic year of 2016/2017, with a 3rd grade class in Escola Básica Rosa Lobato Faria of the Agrupamento Patrício Prazeres in Lisbon.

The practice occurred over a period of nine classes of sixty minutes each, during which the “My body and face” didactic unit was taught, a unit included in the *New Treetops 3* textbook (Howell & Kester-Dodgson, 2015), in which the main topic focused on parts of the human body and physical description.

The unit taught was planned taking into account the needs, abilities and interests of the students of this age group. In addition, the planning was elaborated and put into practice according to the criteria and principles of Gardner’s (1983) Multiple Intelligences theory in teaching a foreign language.

It was my intention to verify, through my teaching experience, the influence and impact of this theory in the process of teaching and learning English in the 1st cycle. Thus, I tried to teach all the linguistic contents through activities that stimulated the multiple intelligences of all the students. To achieve this, throughout the teaching of the didactic unit, students were asked to perform some tasks related to the characteristics associated with each intelligence.

According to the principles of the theory, I took into account the need to present a diverse teaching practice, both in terms of the activities presented and in terms of the didactic materials used. These were essentially of visual, auditory, tactile and kinaesthetic stimulation, with the intent of being in line with the preferred learning styles of students of this level, as well as their various intelligences.

In order to assess the success of the learning of the contents, through the application of this theory, assessment was conducted through several instruments, such as direct (informal) observation, a written test and a questionnaire.

After analysing all the assessment instruments, it can be concluded that the results were positive and that the application of the principles of the Multiple Intelligences theory (Gardner, 1983) in the teaching of English in the 1st cycle makes perfect sense, taking into account the students’ various competencies and skills.

Keywords: English, 1st Cycle, Multiple Intelligences, Diversified Teaching.

ÍNDICE

Índice de Figuras	ix
Índice de Gráficos	ix
Lista de Abreviaturas	xi
Introdução	1
Capítulo 1. A Teoria das Inteligências Múltiplas no ensino de Inglês no 1.º CEB	3
1.1. Contextualização e definição da Teoria das Inteligências Múltiplas	3
1.2. A aplicabilidade no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras	6
1.3. A teoria das Inteligências Múltiplas no ensino de Inglês no 1.º CEB	9
Capítulo 2. Apresentação e caracterização do contexto escolar	15
2.1. Caracterização do agrupamento e da escola	15
2.2. Caracterização da turma	24
2.3. Caracterização da turma relativamente à aprendizagem do Inglês	26
Capítulo 3. Descrição da prática de ensino supervisionada	29
3.1. Contextualização do tema escolhido no currículo escolar	29
3.2. Descrição da metodologia e estratégias pedagógicas aplicadas	34
3.3. Descrição das aulas lecionadas	36
Capítulo 4. Reflexão da prática de ensino supervisionada	63
4.1. Apresentação e análise dos resultados dos instrumentos de avaliação	63
4.2. Reflexão final do trabalho realizado e dos resultados	71
Conclusão	75
Referências Bibliográficas	79

Apêndices

Apêndice 1 – Plano de aula #1	83
Apêndice 1.1 – Materiais utilizados	91
Apêndice 2 – Plano de aula #2	99
Apêndice 2.1 – Materiais utilizados	106
Apêndice 3 – Plano de aula #3.....	111
Apêndice 3.1 – Materiais utilizados	117
Apêndice 4 – Plano de aula #4	121
Apêndice 4.1 – Materiais utilizados	127
Apêndice 5 – Plano de aula #5	129
Apêndice 5.1 – Materiais utilizados	136
Apêndice 6 – Plano de aula #6	141
Apêndice 6.1 – Materiais utilizados	149
Apêndice 7 – Plano de aula #7	157
Apêndice 8 – Plano de aula #8	165
Apêndice 8.1 – Materiais utilizados	170
Apêndice 9 – Plano de aula #9	177
Apêndice 9.1 – Materiais utilizados	183
Apêndice 10 – Questionário ao Professor de Inglês	193
Apêndice 11 – Grelha de cotação do teste de avaliação	195
Apêndice 12 – Tabela de análise do questionário final	197

Anexos

Anexo 1 – “Multiple Intelligences Survey for Kids”	199
--	-----

ÍNDICE DE FIGURAS E GRÁFICOS

FIGURAS:

Figura 1 – Inteligências Múltiplas versus Estilos de Aprendizagem	7
Figura 2 – “Learning Styles Analysis Pyramid”	8
Figura 3 – “MI Pizza”	11
Figura 4 – Sugestão de atividades “Inteligências Múltiplas”	12
Figura 5 – “MI planning questions”	13
Figura 6 – Localização das escolas do agrupamento	16
Figura 7 – Organograma dos Órgãos de Administração e Gestão do Agrupamento	22

GRÁFICOS:

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos por ciclo	18
Gráfico 2 – Distribuição dos alunos com NEE	19
Gráfico 3 – Distribuição do número de alunos estrangeiros por ciclos	20
Gráfico 4 – Resultados dos testes de avaliação	66
Gráfico 5 – Resultados do questionário final	68
Gráfico 6 – Pergunta #1 do questionário final	69
Gráfico 7 – Pergunta #2 do questionário final	70
Gráfico 8 – Pergunta #17 do questionário final	70

LISTA DE ABREVIATURAS

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

ASE - Ação Social Escolar

CAF - Componente de Apoio à Família

EA - Estilos de Aprendizagem

IM - Inteligências Múltiplas

IPP I - Iniciação à Prática Profissional I

IPP II - Iniciação à Prática Profissional II

MIM - Modelo das Inteligências Múltiplas

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PLNM - Português Língua Não Materna

PPM - Plano Plurianual de Melhoria

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

QI - Quociente de Inteligência

TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária

TPR - “Total Physical Response”

PES - Prática de Ensino Supervisionada

INTRODUÇÃO

*“Everybody is a genius.
But if you judge a fish by its ability to climb a tree,
it will live its whole life believing that it is stupid.”*
Albert Einstein

Ser professor é, sem dúvida, uma profissão extremamente enriquecedora, mas igualmente desafiante e exigente.

Ser professor de uma língua estrangeira, no 1.º ciclo, exige deste capacidades e características um pouco distintas de outros níveis de escolaridade. Requer um enorme conhecimento das necessidades educativas, psicológicas e emocionais das crianças desta faixa etária (6 a 10 anos). Exige, principalmente, ter atenção à singularidade de capacidades, aptidões, necessidades e interesses de cada aluno.

Durante muito tempo, subsistiu a noção de que existia apenas um tipo de inteligência que poderia ser avaliada e mensurada através de testes cognitivos. Com a teoria das Inteligências Múltiplas, criada por Howard Gardner em 1983, surge uma enorme mudança de pensamento neste campo. A inteligência deixa de ser considerada como única, mas múltipla.

Esta visão do ser humano e das suas potencialidades foi transferida para a área do ensino, pois coincidiu com a ideia, cada vez mais aceite, da individualidade de cada aluno, de que cada aluno tem interesses, gostos, necessidades educativas, estilos de aprendizagem e aptidões diferentes. Por conseguinte, um professor não deve apenas transmitir conteúdos, mas ter em conta todos estes fatores para que o processo de aprendizagem seja entusiasmante, enriquecedor, holístico e eficaz para todos os alunos.

Ao ter conhecimento desta teoria e da possibilidade de aplicá-la no ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), decidi implementá-la na minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), que teve lugar numa turma do 3.º ano, durante nove aulas de sessenta minutos, na qual lecionei a unidade didática “My body and face”, relacionada com o tema do corpo humano e a descrição física, presente no manual adotado *New Treetops 3* (Howell & Kester-Dodgson, 2015).

Para tal, a partir de muita pesquisa e investigação, tomei conhecimento das possíveis estratégias educativas que poderia ou deveria aplicar. A partir daí, foi minha intenção aplicar uma metodologia ou pedagogia diversificada, relativamente a

materiais didáticos e a atividades ou tarefas, no sentido de desenvolver as inteligências múltiplas e satisfazer as necessidades educativas de cada aluno. No fim da minha experiência letiva, através de vários instrumentos de avaliação, como a observação, um teste escrito e um questionário, pude perceber e aferir se esta abordagem pedagógica teve um impacto positivo no processo de aprendizagem dos conteúdos, na sua satisfação e quais as inteligências mais desenvolvidas ou presentes nos alunos da turma.

Deste modo, com o objetivo de aplicar a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983) no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no 1.º CEB, o presente relatório apresenta as condições e todo o trabalho realizado ao longo da PES e reflete acerca do sucesso da aplicação desta metodologia neste nível de escolaridade.

Assim, o relatório tem início no capítulo 1 com uma contextualização e apresentação dos princípios da teoria, sendo seguida de uma descrição da possibilidade de aplicação da teoria ao ensino de línguas estrangeiras e, de seguida, mais especificamente, no ensino de Inglês no 1.º ciclo.

No capítulo 2 encontra-se descrita uma caracterização do contexto escolar onde decorreu a PES, nomeadamente do agrupamento, da escola de 1.º ciclo e da turma com a qual tive a oportunidade de trabalhar.

Seguidamente, no capítulo 3, é possível verificar uma descrição do trabalho realizado na PES, tendo em conta a adequação do tema escolhido no currículo, bem como da metodologia e estratégias pedagógicas postas em prática. Este capítulo termina ainda com uma descrição detalhada das aulas lecionadas no decorrer da PES.

Por fim, no capítulo 4 realiza-se uma reflexão sobre a PES, destacando-se os instrumentos de avaliação utilizados e os seus resultados, assim como uma reflexão final e global de todo o trabalho realizado e desses mesmos resultados.

Em suma, ao longo deste relatório procurei realizar uma reflexão acerca da minha prática educativa, à luz da aplicação da teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983) e a sua influência no sucesso da aprendizagem da língua inglesa no 1.º ciclo.

Capítulo 1. A teoria das Inteligências Múltiplas no ensino de Inglês no 1.º ciclo

Neste capítulo, terá lugar a apresentação da contextualização histórica e a definição da teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1983) e a sua possível aplicabilidade no ensino e aprendizagem da língua inglesa no 1.º CEB.

1.1. Contextualização e definição da Teoria das Inteligências Múltiplas

Atualmente, a noção de que cada indivíduo é único e possui, em si, características e competências indistinguíveis não é inédita. No entanto, a partir do início do século XX, e até à década de 80, a abordagem predominante no mundo da psicologia para definir e avaliar a inteligência humana era a psicometria. A psicometria defendia a existência de uma única, imutável e inata inteligência passível de ser testada e avaliada, por meio de testes de Quociente de Inteligência (QI), o teste Stanford-Binet (Richards & Rodgers, 2001), e que elegia como primordial a capacidade de raciocínio lógico. Apesar de ter sido bastante inovador para a época, ao longo dos anos 70 e 80 surgiram novas teorias de definição da inteligência, pois chegou-se à conclusão de aquela seria uma estratégia de medição muito redutora e pouco abrangente. Foi por isso que Howard Gardner (psicólogo e investigador da Universidade de Harvard) introduziu uma nova linha de pensamento. Gardner conduziu vários estudos na área da neuropsicologia, nomeadamente numa unidade da especialidade, inspirado pelo estudo das competências humanas e pelos relatos de Norman Geschwind (neurologista comportamental) de casos de pacientes que, tendo sofrido algum tipo de acidente ou trauma, perderam uma determinada capacidade cognitiva mas mantiveram outras (Gardner, 2011a).

É a partir da descoberta da pluralidade de capacidades cognitivas que Gardner fundamenta a teoria das Inteligências Múltiplas (IM) no livro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1983). Esta obra inovadora sintetiza a ideia pluralista de que, contrariamente à teoria psicometrista de uma inteligência “g” (“inteligência geral”), cada ser humano não possuiria uma única mensurável inteligência, mas vários tipos de inteligências igualmente importantes. Gardner (2011a) defende que cada um de nós possui estas inteligências que operam de forma

independente e autônoma e que podem ser combinadas de várias formas pelos indivíduos e culturas, mas com intensidades e combinações diferentes. O autor acredita ainda que cada uma destas inteligências poderá ser trabalhada e desenvolvida, de acordo com o grau de motivação e estímulo (Richards & Rodgers, 2001).

A teoria das IM, segundo Gardner, é um modelo cognitivo que tenta descrever a noção de “inteligência” como uma capacidade ou “potencialidade biopsicológica” de processar informação de determinada forma, no sentido de solucionar problemas ou de criar algo que seja valorizado numa determinada cultura (Gardner, 2011b). Assim, através de uma investigação às capacidades valorizadas pelas diversas culturas, o autor (Gardner, 1983) inicialmente identificou sete tipos de inteligências: a linguística; a lógico-matemática; a musical; a corporal-cinestésica; a espacial; a interpessoal e a intrapessoal. Contudo, em 1997 adicionou uma oitava inteligência, a inteligência naturalista, e considera acrescentar outras como a inteligência existencial, que leva o ser humano a colocar questões existencialistas e, ainda, a inteligência educacional ou pedagógica, que permite que os indivíduos transmitam conhecimentos a outros (Gardner, 2011b). Como o autor afirma, a lista da classificação de inteligências poderá crescer ou ser reconfigurada no futuro.

De um modo sucinto, cada inteligência é demonstrada pelas determinadas capacidades ou “skills”, que são características de determinadas profissões (Gardner, 2011b; Richards & Rodgers, 2001):

- **Inteligência Linguística (ou Verbal)** – a capacidade de identificar e utilizar a linguagem, oralmente ou por escrito, tendo em atenção à sintaxe, semântica, som, ritmo, métrica e funções, de forma eficiente (e.g. advogados, escritores, editores, intérpretes);
- **Inteligência Lógico-Matemática** – a capacidade de pensar racionalmente, de usar eficazmente o raciocínio lógico e abstrato, além de uma sensibilidade para a identificação de padrões lógicos e numéricos (e.g. médicos, engenheiros, cientistas);
- **Inteligência Musical** – a capacidade de produzir e apreciar padrões musicais, quanto ao seu ritmo, tom, timbre e melodia (e.g. cantores, compositores, músicos);

- **Inteligência Espacial (ou Visual)** – a capacidade de formar modelos mentais do mundo, das formas e dos objetos, (re)criando-os, até mesmo sem qualquer auxílio físico visual (e.g. arquitetos, decoradores, escultores, pintores);
- **Inteligência Corporal e Cinestésica** – a capacidade de coordenação motora ou manusear objetos ou instrumentos de forma eficiente (e.g. atletas, atores, dançarinos, cirurgiões);
- **Inteligência Interpessoal** – a capacidade de relacionar-se bem com os outros, de detetar os seus humores e personalidades, assim como as suas motivações e intenções (e.g. professores, vendedores, políticos);
- **Inteligência Intrapessoal** – a capacidade de autorreflexão e de autoconhecimento, de consciencialização das suas qualidades, defeitos, sentimentos, emoções, sentimentos e valores e agir de acordo com eles (e.g. psicólogo, terapeuta, ou qualquer tipo de profissão);
- **Inteligência Naturalista** – a capacidade de identificar, compreender e classificar organismos e espécies na natureza ou no mundo em que estamos inseridos (e.g. biólogos, veterinário, pesquisador).

Em suma, Gardner (1983) propõe que todos os seres humanos possuem múltiplas inteligências (as oito ou nove acima enunciadas e talvez outras, ainda por classificar), em dimensões e intensidades diferentes (não havendo duas pessoas com um perfil de “inteligências múltiplas” igual, nem sequer gémeos idênticos) e todos executam uma tarefa de maneira diferente, de acordo com os seus próprios objetivos (Gardner, 2011a; Armstrong, 2009). Gardner sugere ainda que quase todos têm a capacidade de desenvolver as oito inteligências a um nível alto de competência, se houver encorajamento, estímulo e oportunidade de as praticar (Armstrong 2009). Defende também que nenhuma inteligência é dinamizada em isolamento, isto é, para realizar uma determinada atividade é essencial a interação de várias inteligências. Por fim, acredita ainda que existem diversas formas de demonstrar uma determinada inteligência, pois alguém que não é capaz de ler corretamente poderá ser um excelente contador de histórias e possuir um vocabulário oral riquíssimo, para além de poder ter uma inteligência linguística extremamente desenvolvida (Armstrong, 2009).

No entanto, contrariamente ao que Gardner esperava, não foi na área da Psicologia que a teoria das Inteligências Múltiplas obteve maior aceitação, o que era compreensível dado esta ser uma nova e arrojada abordagem. Foi na área do ensino que o autor encontrou grande adesão à sua teoria. Por todo o mundo, a teoria foi usada nas mais variadíssimas áreas e contextos de aprendizagem, inclusivamente no ensino de línguas estrangeiras (Gardner, 2011b).

Deste modo, no ponto seguinte, encontram-se descritas as condições e possibilidades de aplicabilidade da teoria das IM no ensino de uma língua estrangeira.

1.2. A aplicabilidade no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras

Como acima referido, a teoria das IM recebeu uma enorme aceitação na área do ensino, nomeadamente no ensino de línguas estrangeiras. A adesão refletiu a crescente perspetiva educacional centrada no aluno, e nas suas diferenças e necessidades de aprendizagem. Nas últimas décadas do século XX, houve uma mudança de paradigma educacional que passa a centrar-se no aluno como alguém que possui estilos de aprendizagem, preferências e inteligências diferentes e individuais. Em 1993, Gardner propõe um novo ponto de vista quanto aos talentos naturais, classificado como “Modelo das Inteligências Múltiplas” (MIM), que foi aplicado à educação por vários educadores como Thomas Armstrong (1994) e, posteriormente, ao ensino das línguas estrangeiras, como uma nova abordagem educacional, baseada na teoria das IM (Richards & Rodgers, 2001).

Segundo este modelo, o uso de línguas não é algo periférico mas central na vida de um falante ou aprendente. É uma capacidade ou competência que integra e em que operam várias inteligências, a musical, a corporal, a interpessoal e outras, além da linguística. A aprendizagem de uma língua está intimamente ligada à Inteligência Linguística, no entanto, está também relacionada com outros aspetos da língua, como o ritmo, o tom, o volume e a entoação que, por sua vez, estão relacionados com a Inteligência Musical. Pode encontrar-se também uma ligação com o mundo sensorial, providenciando acompanhamento e contexto para que a mensagem adquira significado e propósito (Richards & Rodgers, 2001).

Como referido, não existem objetivos específicos estabelecidos ou programa curricular para o ensino das línguas estrangeiras através da pedagogia das Inteligências Múltiplas. A ideia subjacente à metodologia é proporcionar ao aluno vários sistemas de suporte educativo para que este se sinta mais autónomo e mais realizado no seu processo de aprendizagem. No entanto, esta metodologia já tem sido aplicada de várias formas dentro da sala de aula. Uma delas é através da criação de oito estações de atividades, de forma a desenvolver cada uma das inteligências para que os alunos possam trabalhar individualmente ou em pares na inteligência à sua escolha, nomeadamente através de projetos (Richards & Rodgers, 2001).

- **Inteligências Múltiplas versus Estilos de Aprendizagem**

Gardner (2011a) alerta para a possível confusão dos princípios da teoria das IM com os diversos Estilos de Aprendizagem (EA). Existe uma grande diferença entre estes dois conceitos, como defende Barbara Prashnig (2005). A autora define e distingue os EA como o modo como os indivíduos preferem receber, armazenar e relembrar alguma informação nova e/ou difícil, e IM como uma teoria que define, compreende, avalia e desenvolve as diferentes inteligências de cada um. A primeira centra-se em preferências quanto ao “input” de informação ou conhecimento, cujas formas e fatores podem ser diversos, e a segunda, no “output” ou o produto desse mesmo “input”, estando mais relacionada com aptidões e capacidades, como é possível observar na figura 1.

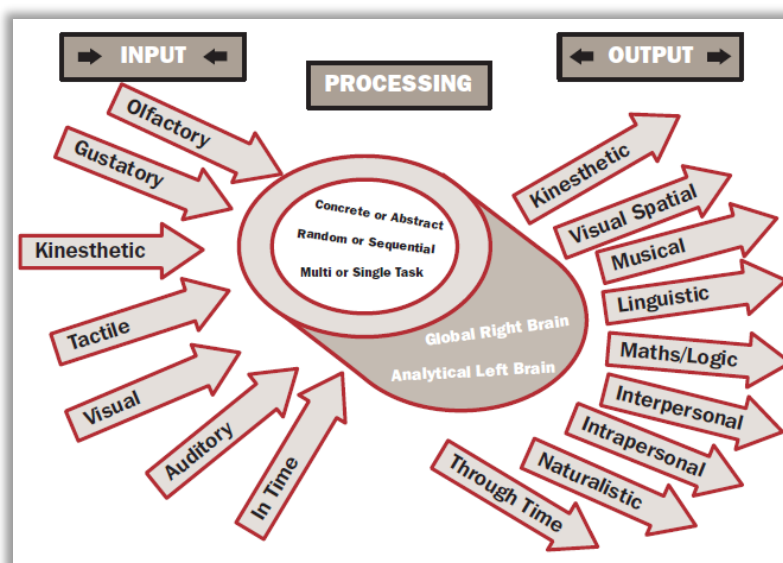


Figura 1 – Inteligências Múltiplas versus Estilos de Aprendizagem (Prashnig, 2005)

A partir da década de 70 surgiram vários modelos de estudo dos diferentes estilos de aprendizagem que consideravam múltiplos fatores influenciadores quanto ao êxito do processo de ensino/aprendizagem. O mais abrangente e mais completo parece ser o modelo “Learning Style Analysis” (LSA), criado por Ken Dunn e Barbara Prashnig (1996), cujos fatores estão divididos em seis categorias: o predomínio dos hemisférios cerebrais, o sistema sensorial, as condições físicas, ambientais, sociais e a atitude perante a aprendizagem (Gomes, 2014). As quatro primeiras categorias podem ser descritas como determinadas biologicamente/geneticamente e as duas últimas como condicionadas ou aprendidas. Estas categorias podem ser observadas na pirâmide LSA (figura 2).

Para identificar os estilos de aprendizagem preferidos dos seus alunos, o professor poderá aplicar, no início do ano letivo, um questionário baseado na pirâmide LSA (Prashnig, 2005), que lhe permitirá obter um diagnóstico e estabelecer linhas orientadoras no sentido de melhorar a performance escolar e académica dos seus alunos.

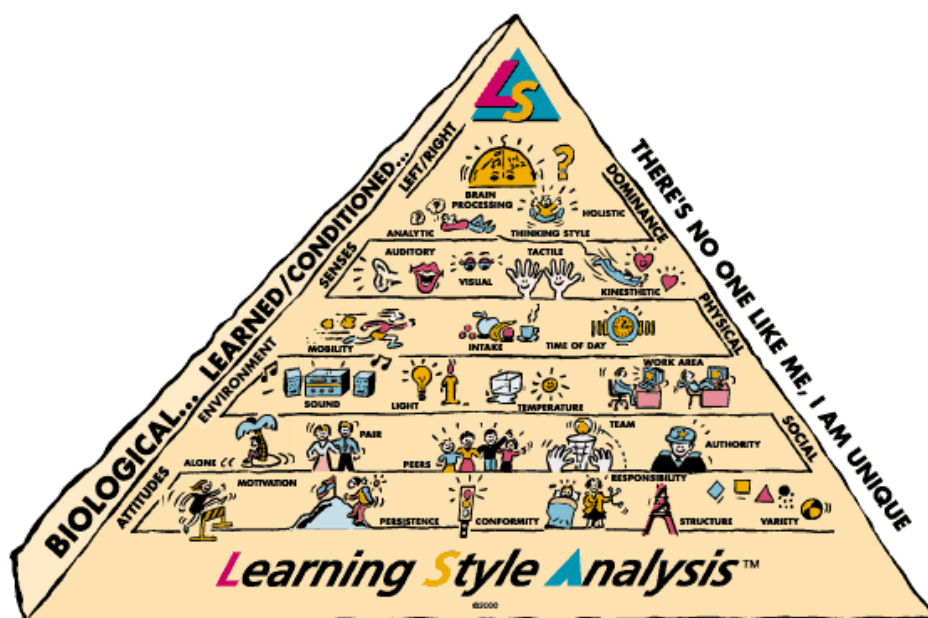


Figura 2 – “Learning Styles Analysis Pyramid” (Prashnig, 2005)

Em oposição, Gardner (2011a) revela-se cético, quanto à aplicação de testes de medição de Inteligências Múltiplas, pois sendo maioritariamente testes de

autoavaliação, focam principalmente as preferências pessoais, o que poderá não ser indicativo das verdadeiras capacidades ou aptidões. Contudo, o autor não descredibiliza totalmente os testes, pois considera importante e útil a autorreflexão. Para o autor é mais importante a “triangulação” de vários pontos de vistas pela observação direta da *performance*.

Em suma, alunos com o mesmo perfil de inteligências podem ter estilos de aprendizagem diferentes. Estes dois conceitos não são substituíveis mas igualmente importantes. Assim sendo, um professor que deseje implementar o MIM deverá ter em atenção estes dois conceitos, tentando descobrir os estilos de aprendizagem para melhor desenvolver as inteligências múltiplas dos seus alunos.

Seguidamente, poder-se-á verificar como é possível a aplicação da teoria das IM, através dos princípios baseados na metodologia pedagógica MIM, no ensino de Inglês no 1.º CEB.

1.3. A teoria das Inteligências Múltiplas no ensino de Inglês no 1.º CEB

Ao refletir acerca da possibilidade de implementação desta teoria e modelo educativo nas aulas de Inglês do 1.º ciclo, é possível constatar algumas linhas orientadoras no documento das *Orientações Programáticas* (Bento *et al.*, 2005). Estas linhas vão ao encontro das teorias das IM (ou MIM) e dos EA, nomeadamente, a centralidade do aluno no processo educativo, tendo em atenção a sua individualidade, o seu desenvolvimento global e os estilos de aprendizagem, centrados principalmente no sistema sensorial. As teorias não são explicitamente referidas, no entanto, é possível constatar uma preocupação com o desenvolvimento de aptidões e competências (Gomes, 2014).

Nas *Metas Curriculares* (Cravo *et al.*, 2014) as competências estão mais intimamente ligadas a domínios e às competências linguísticas da aprendizagem da língua inglesa neste nível de escolaridade, cujo fio condutor é sempre o desenvolvimento holístico do aluno enquanto pessoa.

Este modelo educativo exigirá que o professor adote uma pedagogia diferenciada, dirigida a todos os alunos, na qual cada conteúdo linguístico é ensinado e dinamizado através de atividades diversificadas que vão ao encontro do maior número de alunos. Para isso, torna-se essencial conhecer quais os seus estilos de aprendizagem preferidos e quais as suas inteligências mais dominantes.

Uma das formas de descobrir e dar a conhecer às crianças as suas aptidões e capacidades inatas poderá ser através da implementação de um questionário adaptado e simplificado para crianças e baseado na teoria das IM (ver anexo 1). O objetivo da realização deste questionário deverá prender-se com a identificação e valorização dos pontos fortes e não para diagnosticar fraquezas ou dificuldades, pois se um aluno não revelar uma pontuação muito alta numa área, não quer dizer que seja uma fraqueza, mas sim que ainda não teve a oportunidade de desenvolvê-la.

Segundo Candler¹, os professores sempre se aperceberam intuitivamente que alguns alunos teriam mais habilidade numas áreas do que noutras, várias formas de serem inteligentes. A teoria de Gardner (1983) apenas veio apoiar e confirmar essas observações. Candler usa o termo “smart”, cunhado por Armstrong, para referir-se às várias inteligências. No sentido de tornar a teoria mais prática para os professores, e mais fácil de explicar a crianças, Armstrong (2009) criou uma “MI Pizza”, renomeando cada inteligência de uma forma mais apelativa para crianças, como é possível verificar na figura 3.

Para que a praticabilidade da teoria das IM seja o mais bem-sucedida possível, Candler¹ defende que os professores devem ter um conhecimento sólido de todos os princípios da teoria, pois cada inteligência poderá ser expressada de várias formas, ainda que não da maneira mais óbvia. Apresenta, como exemplo, uma pessoa “Art Smart” que poderá não se revelar muito artística, mas ter uma grande capacidade de visualizar a informação ou de interpretar mapas, diagramas e gráficos. Tendo isto em conta, é necessário um conhecimento profundo de cada área para poder guiar e orientar cada aluno na descoberta e dinamização de cada inteligência.

¹ Fonte: www.lauracandler.com/strategies/multipleintelligences.php (acedido a 12 de maio de 2017).

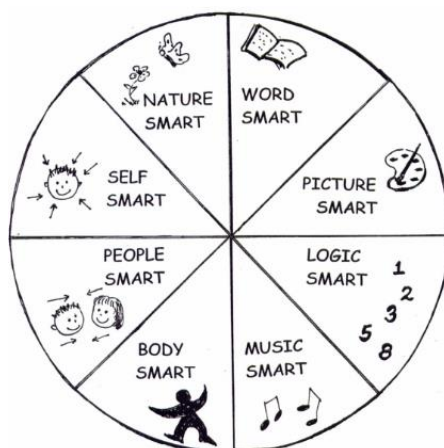


Figura 3 – “MI Pizza” (adaptado de *Multiple Intelligences in the Classroom*. Armstrong, 2009). Disponível em <https://magictimekids.com/2013/09/27/using-multiple-intelligences-in-the-young-learners-classroom/>, acessado a 26/10/2017.

Armstrong (2009) defende ainda que um professor que deseje pôr em prática este modelo educativo, deverá também conhecer as suas próprias inteligências dominantes e estilos de aprendizagem preferidos, pois serão esses que tenderá a aplicar com maior frequência. Para isso, a melhor forma de descobri-los será através da observação realista da sua própria “performance” em várias atividades, tarefas e experiências associadas a cada tipo de inteligência. Deste modo, o professor poderá melhorar e enriquecer a sua prática educativa, o seu repertório e métodos e, assim, mais facilmente desenvolver as múltiplas inteligências dos seus alunos (Richards & Rodgers, 2001).

Assim, Gardner (2011a, 2011b) recomenda que um professor ou educador que pretenda pôr em prática o MIM, deve individualizar e pluralizar a sua abordagem educativa. Ao individualizar, deve conhecer o perfil de inteligências dos seus alunos e também tentar ir ao encontro das suas capacidades. Ao pluralizar, deve selecionar tópicos e conceitos de maior relevância, ensiná-los e avaliá-los de diversas maneiras, de modo a ativar e desenvolver as inteligências múltiplas.

No caso da aprendizagem de uma língua estrangeira, parece não existir ainda nenhuma evidência quanto à idade ideal de iniciação. No entanto, o essencial parece ser as condições em que essa aprendizagem ocorre. Desta forma, o ensino da língua inglesa no 1.º CEB deverá ocorrer nas melhores condições possíveis tendo em atenção a singularidade de cada criança, as suas preferências de aprendizagem, os seus interesses, aptidões e inteligências múltiplas (Read, 2007). Durante uma aula ou unidade curricular, o professor deve apresentar tópicos interessantes de uma forma

diversificada, quer a nível de atividades como de materiais didáticos, especialmente ao nível sensorial (Richards & Rodgers, 2001). Na figura 4, criada e adaptada por Harmer (2007), é possível observar algumas das atividades que podem ser implementadas numa aula de Inglês do 1.º CEB, e que têm em conta o desenvolvimento de cada inteligência e as capacidades características das crianças dessa faixa etária.

Learner type	Is good at	Learns best by	Activities
Linguistic	Reading, writing and stories	Saying, hearing and seeing words	Memory games Trivia quizzes Stories
Logical mathematical	Solving puzzles, exploring patterns, reasoning and logic	Asking questions, categorising and working with patterns	Puzzles Problem solving
Visual / Spatial	Drawing, building, arts and crafts	Visualising, using the mind's eye	Flashcards Colours Pictures Drawing Project work
Musical	Singing, listening to music and playing instruments	Using rhythm, with music on	Using songs Chants Drilling
Bodily / Kinaesthetic	Moving around, touching things and body language	Moving, touching and doing	TPR activities Action songs Running dictations Miming Realia
Interpersonal	Mixing with others, leading groups, understanding others and mediating	Co-operating, working in groups and sharing	Mingle activities Group work Debates Discussions
Intrapersonal	Working alone and pursuing own interests	Working alone	Working individually on personalised projects
Naturalistic	Nature	Working outside and observing nature	Environmental projects

Figura 4 – Sugestão de atividades “Inteligências Múltiplas”
www.teachingenglish.org.uk/article/multiple-intelligences (acedido em 4/7/2017).

Segundo Armstrong (2009), podemos colocar em prática a teoria das IM elaborando planos de aula, de unidade ou até anuais, de forma que as atividades propostas possam ir ao encontro das inteligências mais desenvolvidas de todos os alunos. Para isso, o autor sugere algumas questões que o professor poderá colocar-se para conseguir alcançar esse objetivo, como apresentado na figura 5.

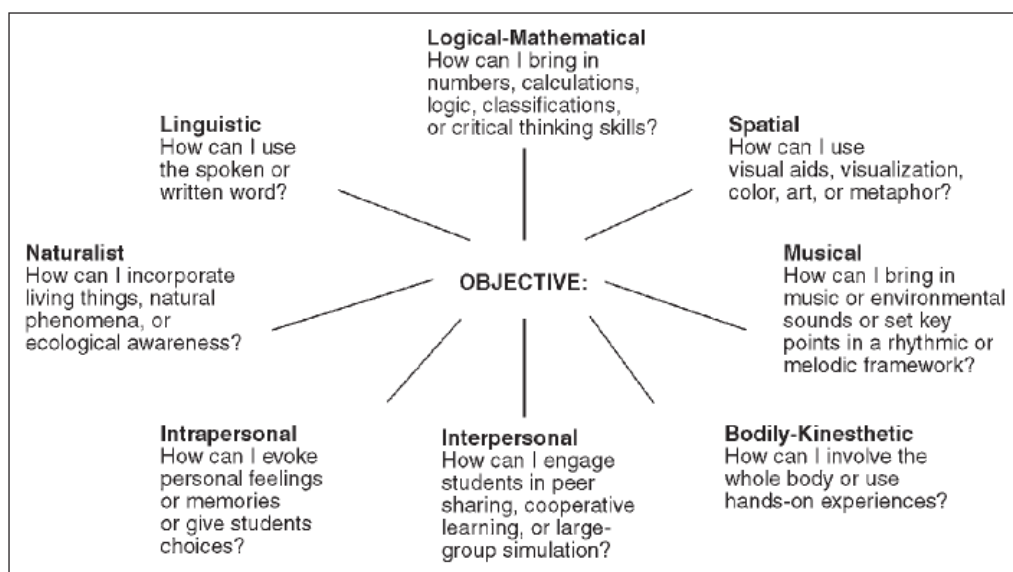


Figura 5 – “MI planning questions” (Armstrong, 2009, p. 65).

A partir da tentativa de resposta a estas questões, é possível para um professor encontrar estratégias, atividades e materiais que respondam às várias inteligências e permitam preparar as aulas de forma diferenciada, tendo em atenção a heterogeneidade de capacidades, aptidões, gostos e interesses da turma.

Neste capítulo foram descritos os princípios da teoria das IM de Gardner (1983) e apresentada a possível aplicabilidade desta teoria no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, mais especificamente, no ensino do Inglês no 1.º CEB. Conclui-se, portanto, que a teoria das IM, aplicada ao ensino do Inglês no 1.º CEB, exige, acima de tudo, que o professor seja criativo e que esteja consciente da individualidade e pluralidade de cada aluno, de modo a que o processo de aprendizagem seja abrangente, holístico, eficiente e enriquecedor para todos os alunos.

No capítulo seguinte apresento uma descrição do contexto escolar, nomeadamente do agrupamento, da escola do 1.º ciclo e da turma, no qual decorreu a minha PES.

Capítulo 2. Apresentação e caracterização do contexto escolar

Neste capítulo encontra-se uma caracterização do agrupamento, da escola de 1.º ciclo e da turma de 3.º ano onde decorreu a PES, que teve lugar de 2 de novembro de 2016 a 22 de maio de 2017.

Toda a informação aqui descrita foi recolhida entre novembro de 2016 e janeiro de 2017, através da observação direta, da partilha oral ou escrita de informação, nomeadamente através de um questionário ao professor de Inglês (ver apêndice 10) e de uma sondagem, cedida pelo professor titular. Essa recolha teve também como base os documentos oficiais amavelmente cedidos pela Professora Cooperante, Teresa Hipólito, nomeadamente o Projeto Educativo do Agrupamento (2015-2018), o Regulamento Interno e o Plano Plurianual de Melhoria.

2.1. Caracterização do agrupamento e da escola

A Escola Básica Rosa Lobato Faria (antiga n.º 21), onde tive oportunidade de realizar a minha observação e intervenção letiva, é uma de duas escolas de 1.º ciclo com ensino Pré-escolar do Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres, em Lisboa. O agrupamento é ainda constituído pela Escola Básica Professor Oliveira Marques (antiga n.º 15) e a Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclo, com 1.º ciclo integrado, que é a sede do agrupamento.

• Localização e contextualização histórica do agrupamento

A sede do agrupamento e escolas de 1.º ciclo estão localizadas na freguesia de Penha de França e São Vicente, como é possível verificar na figura 6.

A Escola Básica 2/3 Patrício Prazeres está localizada na parte este da cidade de Lisboa, na Quinta das Comendadeiras, Alto do Varejão e está integrada numa área tradicionalmente ocupada por quintas e que apenas há pouco mais de um século se tornou parte do espaço urbano da cidade. A sede do agrupamento está localizada numa das zonas verdes da freguesia de Penha de França.

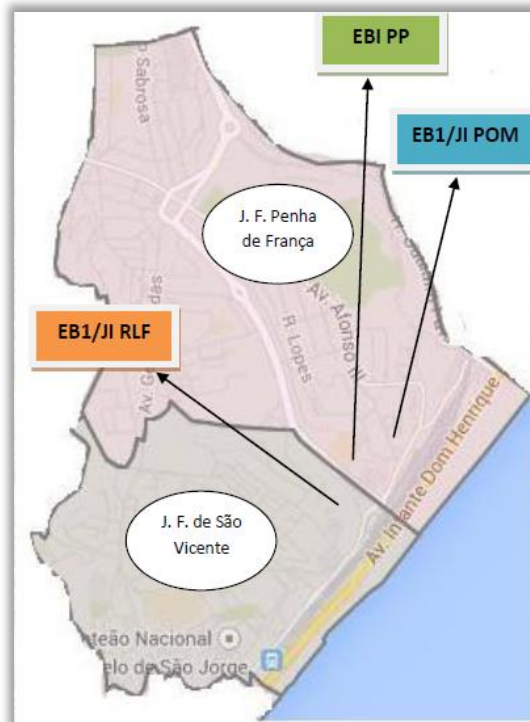


Figura 6 – Localização das escolas do agrupamento

Desde o século XVI que o lugar onde se situa a Escola Básica 2/3 Patrício Prazeres era conhecido como Sítio do Paraíso devido à sua proximidade com uma ermida com o mesmo nome, que presentemente já não existe. Devido à existência de um antigo cruzeiro, uma das artérias adjacentes foi denominada até aos dias de hoje como Cruz da Pedra. Na Calçada da Cruz de Pedra viveu durante algum tempo D. Francisco de Eça, um fidalgo que serviu na Índia, no tempo do vice-rei D. João de Castro. Em meados do século XVII viveu ali também Ana Pinta, sobrinha de D^a. Isabel, conhecida como a “varejoa”, cuja família deu o nome de Alto do Varejão, zona onde se localiza hoje a sede do agrupamento. Na segunda metade do século XVIII viveu aí igualmente a família do Intendente Pina Manique.

Em meados do século XIX, o carácter aristocrático da zona foi-se perdendo e algumas pequenas fábricas de velas de sebo instalaram-se na Calçada das Lajes, outra artéria do Alto do Varejão. Ali também existiu o Forte de Santa Apolónia, onde D. Pedro IV permaneceu uma noite durante a Guerra Civil, hoje abandonado e em ruínas. O principal edifício da zona é o Mosteiro de Santos-o-Novo, monumento classificado, construído no século XVII e bastante afetado pelo terramoto de 1755.

É importante referir que ali se situavam duas das antigas portas da cidade: uma ao cimo da Calçada das Lajes e a outra no final da Calçada da Cruz da Pedra. Ali eram cobrados os direitos de portagem à entrada dos bens da cidade, uma obrigação fiscal que continuou até ao início do século XX.

O patrono que deu origem ao nome do agrupamento foi Augusto Patrício Prazeres (nascido a 17 de março de 1859), lente catedrático do antigo Instituto Industrial e Comercial de Lisboa. Era considerado uma das figuras mais prestigiadas da área financeira e contabilística, pelas suas qualidades humanas e competência pedagógica e técnica, especialmente no final do regime monárquico e durante a implantação do regime republicano. Além da sua atividade docente, Augusto Patrício também teve um importante papel consultivo e administrativo, no âmbito público e privado, nomeadamente enquanto Vice-Governador da Companhia Geral de Crédito Predial Português (atual Crédito Predial Português). Era monárquico por convicção, foi também deputado na legislatura de 1901, tendo colaborado em diversos projetos governativos, que viriam a ser apresentados e aprovados pelo Parlamento. Embora tenha sido membro do Conselho da Casa de Bragança, o monarca propôs-lhe o título de visconde que recusou, por modéstia e simplicidade. Apesar das suas convicções políticas, foi convidado durante a 1.ª República para o exercício de funções ministeriais por Afonso Costa, ato que mostrou assim o reconhecimento das suas aptidões. Faleceu em Lisboa em 1922, no dia em que completava 63 anos de idade e, nas cerimónias fúnebres, esteve presente um grande leque de figuras de todos os quadrantes políticos e sociais.

O edifício onde hoje se localiza a sede do agrupamento Patrício Prazeres, a Escola de 2.º e 3.º Ciclo, foi construído definitivamente em 1956 para albergar uma escola comercial. Esta, no entanto, foi construída inicialmente, em 1925, como Escola Comercial Feminina, primeiro no Largo do Contador-Mor, de seguida na Costa do Castelo, mais tarde no Paço de S. Vicente e, por fim, em 1956 foi estabelecida na Quinta das Comendadeiras. Enquanto escola comercial, a sua tipologia era bastante avançada para a época, a nível europeu, sobretudo relativamente às disciplinas de carácter científico-experimental. Atualmente, os seus laboratórios continuam a ser uma estrutura muito bem concebida, embora tendo sofrido algumas alterações.

A título de curiosidade, a escola possui dois valiosos frescos de Almada Negreiros (“Aula de Geografia” e “Aula de Ginástica”).

Em 2003, o conjunto de escolas acima referido foi homologado como o Agrupamento Vertical de Escolas Patrício Prazeres, cuja sede é a Escola de 2.º e 3.º Ciclo, local onde funciona a Direção Executiva e os restantes órgãos de gestão e administração.

No ano letivo de 2008/2009, as instalações da escola passaram a integrar turmas do 1.º ciclo, ganhando assim a designação de Escola Básica Integrada, que se mantém até hoje.

Por fim, no ano letivo de 2012/2013, o Agrupamento associou-se ao programa TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), continuando-o a integrar atualmente.

- **População escolar do agrupamento**

Segundo o Projeto Educativo de 2015 a 2018, a população escolar do agrupamento é constituída por 757 alunos, distribuídos por sete grupos de educação pré-escolar, doze turmas de 1.º ciclo, seis turmas do 2.º ciclo e dez turmas do 3.º ciclo (incluindo uma turma do ensino vocacional). No total existem 142 alunos no ensino pré-escolar, 250 alunos no 1.º ciclo, 131 alunos no 2.º ciclo e 234 alunos no 3.º ciclo (ver gráfico 1).

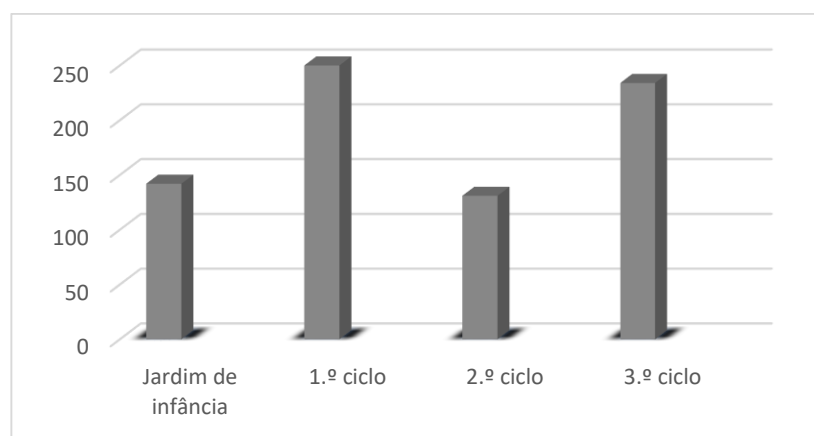


Gráfico 1 – Distribuição dos alunos por ciclo.

É importante referir que cinquenta e dois alunos apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE) e que o agrupamento dispõe de uma Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência (no 1.º ciclo) e duas Unidades de Ensino Estruturado para o Autismo (no 1.º, 2.º e 3.º ciclos).

No gráfico 2 é apresentada a distribuição dos alunos NEE por ciclo, onde se verifica que o maior número de alunos com necessidades educativas especiais se encontra no 1.º ciclo.

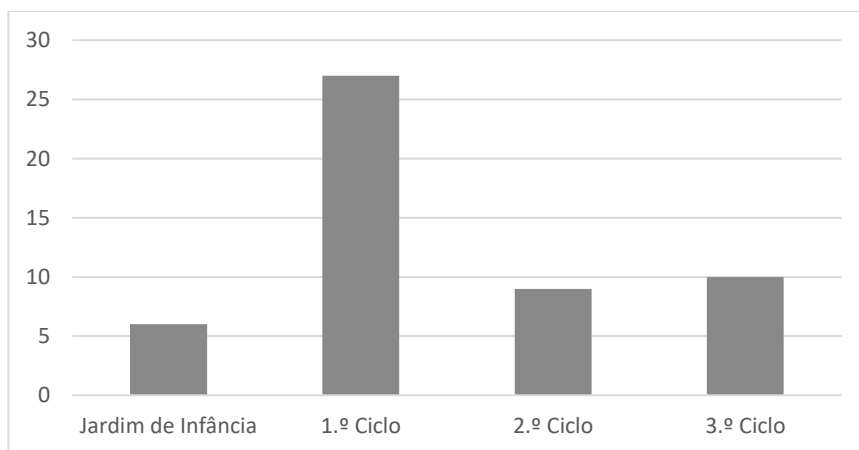


Gráfico 2 – Distribuição dos alunos com NEE.

O agrupamento, como acima referido, está localizado nas freguesias da Penha de França e de São Vicente e acolhe muitos alunos residentes nessas freguesias e de outras contíguas. No entanto, o agrupamento acolhe também muitos outros alunos provenientes de comunidades imigrantes residentes na zona envolvente (ver gráfico 3). Normalmente, estes alunos não dominam a língua portuguesa e, em geral, também não dominam outras línguas estrangeiras, o que dificulta a sua integração no sistema educativo português. Todavia, para dar resposta a esta situação, o agrupamento oferece a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM). Com a exceção dos alunos de nacionalidade brasileira e alguns alunos oriundos de outros países dos PALOP, todos frequentam a disciplina de PLNM, revelando, em maioria, os níveis de proficiência linguística A1/A2.

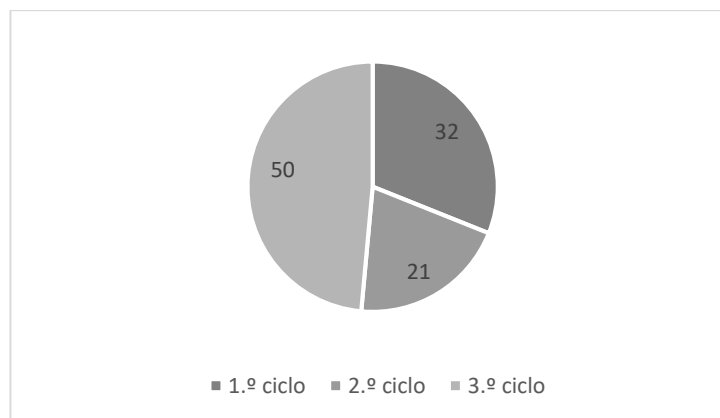


Gráfico 3 – Distribuição do número de alunos estrangeiros por ciclos.

Em geral, os resultados escolares no agrupamento não são muito satisfatórios, principalmente devido à falta de acompanhamento escolar por parte das famílias aos seus educandos, apesar do trabalho de técnicos especializados e diretores de turma, no sentido de melhorar a ligação às famílias e estimular a sua maior participação.

Em termos familiares, uma proporção significativa dos alunos é proveniente de famílias monoparentais, vivendo com outros familiares para além dos progenitores e/ou com famílias de acolhimento ou em instituições. Para alguns alunos, a escola não é o principal foco de interesse ou prioridade. Contudo, reconhecem que é um espaço importante, por ser seguro, acolhedor e onde convivem com os seus pares, com o apoio de adultos que procuram ajudá-los a encontrar soluções para as suas necessidades e problemas.

Segundo os dados recolhidos no Plano Plurianual de Melhoria, em termos socioprofissionais, as habilitações académicas dos pais e encarregados de educação são geralmente baixas (1.º e 2.º ciclo) e a precariedade laboral é elevada, pelo que as dificuldades económicas são visíveis, em especial no número de alunos que beneficiam de Ação Social Escolar (473 alunos de um total de 757 no agrupamento).

O número de retenções é também um aspeto preocupante, pois apresenta uma tendência crescente no 1.º ciclo (31 num total de 250 alunos), alguma oscilação no 2.º ciclo (17 num total de 131 alunos) e estabilização no 3.º ciclo (35 num total de 234 alunos, incluindo os alunos do ensino vocacional).

- **Corpo docente e não docente**

O corpo docente é composto por quarenta e cinco professores do quadro e vinte e oito professores contratados. Nos últimos anos, o número de professores contratados tem vindo a aumentar devido à aposentação de um grande número de professores do quadro e à não abertura de novas vagas para efetivação, o que torna muitas vezes difícil a organização do trabalho escolar e não contribui para a melhoria da qualidade do ensino.

Relativamente ao corpo não docente, o agrupamento dispõe de onze assistentes operacionais o que, segundo os dados recolhidos no Projeto Educativo, é um número manifestamente insuficiente para as necessidades, especialmente com a existência de três unidades/salas para alunos com Autismo e Multideficiência.

No agrupamento existem ainda três Associações de Pais e Encarregados de Educação em cada um dos três estabelecimentos de ensino acima referidos. Existe também, desde 2006, uma Associação de Professores e Antigos Alunos, composta por professores e antigos alunos da antiga Escola Comercial Patrício Prazeres, a qual tem vindo a desenvolver atividades/encontros para os seus associados e tem contribuído para a atribuição de prémios aos alunos da atual Escola Básica Patrício Prazeres.

- **Oferta formativa e outros**

Como foi referido acima, o agrupamento acolhe alunos desde o ensino pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade. O agrupamento pauta-se pelo respeito, pela diversidade e pela diferença, concretizando-se em práticas internas de trabalho colaborativo e em rede, nomeadamente com a CERCIS Lisboa. Desde 2007 dispõe igualmente de uma Unidade de Ensino Estruturado para Autismo para os alunos do 1.º ciclo, situada na Escola Básica Rosa Lobato Faria. Em 2009 abriu a Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência e, em 2011, a Unidade de Ensino Estruturado para Autismo para os alunos do 2.º e 3.º ciclo. Na Educação Especial trabalham nove docentes integrados nas unidades e no apoio em rede (ou seja, não integrados em unidades).

Para os alunos que desejam ou necessitam de seguir outros percursos educativos, que não o ensino regular, têm vindo a ser oferecidas turmas de Percursos Curriculares Alternativos e de Ensino Vocacional.

Os alunos do agrupamento também dispõem de Ação Social Escolar (ASE), Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1.º ciclo (como Música, Educação Física e Expressões) e da Componente de Apoio à Família (CAF).

• Órgãos de gestão e administração escolar

De acordo com o Regulamento Interno do agrupamento, a organização administrativa e pedagógica é distribuída e ilustrada pelo organograma presente na figura 7 da seguinte forma: existe um Conselho Geral, um Conselho Pedagógico, composto por vários departamentos curriculares, um Conselho Administrativo e um Diretor, que exerce o cargo de Presidente do Conselho Pedagógico e do Conselho Administrativo. Cada escola de Ensino Pré-escolar e 1.º ciclo tem ainda um Coordenador, que normalmente é um dos docentes da escola.

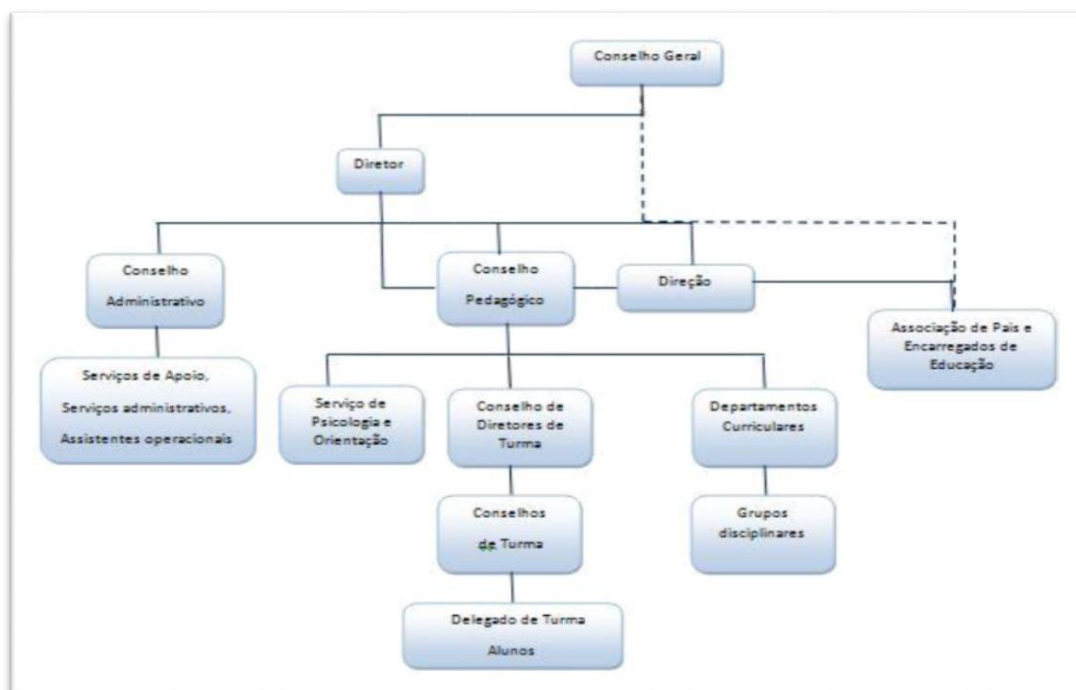


Figura 7 – Organograma dos Órgãos de Administração e Gestão do Agrupamento.

- **Projeto educativo do agrupamento**

De acordo com o Projeto Educativo a ser implementado entre 2015 e 2018, é intenção do agrupamento dar resposta às necessidades e expectativas dos alunos, das suas famílias e do espaço em que está inserido, num ambiente de responsabilidade partilhada, baseada na promoção de valores de cidadania para a formação global dos alunos.

Assim sendo, o agrupamento estabeleceu como missão formar cidadãos autónomos que estão preparados para se integrarem socialmente num mundo em constante mudança. Tem ainda como visão contribuir para o desenvolvimento físico, intelectual, cívico e afetivo de cada aluno, valorizando uma educação baseada no respeito pela pessoa humana, através da fomentação de valores como a justiça, equidade, tolerância e respeito. Valores estes que são praticados através de hábitos que estimulam o desenvolvimento do conhecimento, criatividade e adaptabilidade.

De uma forma mais concreta, os objetivos do Projeto Educativo do agrupamento são: melhorar a taxa de sucesso nos exames finais de Português e Matemática; aumentar o número de alunos com aproveitamento positivos a todas as disciplinas; diminuir o número de faltas e a taxa de abandono escolar; reduzir a indisciplina e melhorar a relação entre a escola e as famílias, no sentido de tornar a participação destas mais ativa. Tendo em vista a concretização destes objetivos, foi criado e implementado um Plano Plurianual de Melhoria (PPM), com medidas claras de como alcançá-los.

Desde a integração do agrupamento no programa TEIP, e graças à adoção de algumas medidas, tais como a criação de equipas de trabalho dedicadas à concretização de cada objetivo, especialmente quanto à promoção do sucesso escolar dos alunos, a prevenção da indisciplina e abandono escolar, foram observadas melhorias significativas nesses aspetos.

- **Descrição da Escola Básica Rosa Lobato Faria – 1.º ciclo**

Desde o início de novembro de 2016 tive oportunidade de observar e lecionar algumas aulas na Escola Básica com Ensino Pré-escolar Rosa Lobato Faria para a minha experiência da PES.

Em 2012, por sugestão da Câmara Municipal, a escola passou a chamar-se Rosa Lobato Faria, em honra da conhecida e acarinhada escritora. Rosa Lobato Faria que, curiosamente, viveu perto daquela escola, nasceu em 1932 e faleceu em 2010, em Lisboa. Foi uma poetisa, romancista, dramaturga, atriz e compositora de canções e letras de fados muito conhecida. A letra das suas canções foi galardoada quatro vezes em Festivais da Canção e escreveu também inúmeros contos infantis.

Quanto à população escolar, nesta escola existem três grupos de ensino pré-escolar e cinco turmas de 1.º ciclo. O corpo docente é constituído por três educadoras, cinco professores de 1.º ciclo e quatro assistentes operacionais. A escola acolhe 114 alunos no total e cada turma tem uma média de vinte e cinco ou vinte e seis alunos. No total de alunos que frequentam aquela escola, vinte e três apresentam Necessidades Educativas Especiais.

Relativamente ao espaço físico da escola, este está dividido em duas partes ou dois pisos, uma para o ensino pré-escolar (no piso inferior) e outra para o 1.º ciclo (piso inferior e superior), no mesmo edifício. Dispõe de instalações desportivas, interiores e exteriores, um refeitório, uma Unidade de Ensino Estrutura para o Autismo, salas de aula para a CAF e uma biblioteca com acesso a computadores, a Internet/Wifi (disponibilizada pela Câmara Municipal) e um projetor. Três salas de aula dispõem ainda de um quadro interativo.

As instalações escolares denotam algum desgaste, no entanto, têm uma construção e estilo arquitetónico mais recente do que a Escola Básica Professor Oliveira Marques. No geral, é um espaço bastante acolhedor e agradável, onde se verifica algum cuidado na sua manutenção. É uma escola muito ampla, com bastante iluminação natural e com uma vista privilegiada para o rio Tejo.

2.2. Caracterização da turma

No decurso da minha PES tive a possibilidade de observar e lecionar algumas aulas numa turma de 3.º ano de escolaridade, o 3.º B, da Escola Básica Rosa Lobato Faria. Sendo que, no mês de outubro, assisti a algumas aulas numa turma também de 3.º ano, na Escola Básica Professor Oliveira Marques.

De acordo com uma sondagem fornecida pelo professor titular, a turma do 3.ºB era inicialmente composta por vinte e dois alunos, catorze rapazes e oito

raparigas. Porém, a meio do primeiro período, um dos rapazes foi transferido para outra escola. A média de idades ronda os oito anos. Três alunos têm sete anos e dois têm nove.

Em termos de assistência social, quinze alunos são apoiados pela Ação Social Escolar. Como tinha referido anteriormente, os rendimentos das famílias são geralmente baixos, revelando algumas dificuldades económicas. Pode considerar-se que o estrato social e económico é predominantemente baixo, à semelhança do que é característico no resto do agrupamento.

Na turma há três alunos identificados como tendo Necessidades Educativas Especiais, não requerendo trabalho diferenciado, e três alunos que usufruem de Apoio Educativo. No entanto, em geral, a turma revela resultados satisfatórios nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio.

Relativamente ao comportamento na aula do professor titular, do que me foi possível observar, revelaram, em geral, um grande respeito, tanto pelo professor como pelas regras da sala de aula

Quanto ao espaço físico onde decorreu a minha PES, a sala de aula da turma encontrava-se no piso superior, do lado esquerdo, ao lado de duas salas dedicadas à CAF. Era uma sala de aula bastante espaçosa e adequada ao número de alunos existentes na turma, vinte e um alunos, um número mais reduzido do que a média de alunos por turma na escola. Dispunha de três quadros de giz, sendo que o mais utilizado encontrava-se à direita da porta de entrada, treze secretárias para os alunos, localizadas em frente a esse quadro, de tamanho baixo, adequadas à altura dos alunos e uma secretária para o professor, no fundo da sala. A sala de aula dispunha também de dois armários, com material escolar, onde o professor titular guardava os dossiers dos alunos e onde o professor de Inglês colocava diariamente todos os cadernos e manuais dos alunos. Havia também um pequeno espaço com alguns colchões de desporto para outras atividades, tais como a leitura de contos ou histórias. Infelizmente não havia um rádio/leitor de CD disponível para a realização de atividades de audição ou um computador, pelo que era necessário que o professor de Inglês levasse o seu próprio material de audiovisual.

A sala estava bastante decorada com trabalhos realizados pelos alunos ou posters educativos afixados em todas as paredes, o que dava um ar muito acolhedor e típico de uma sala de 1.º ciclo.

No geral, era uma sala de aula muito agradável, além de ser uma das salas com vista sobre o rio Tejo.

2.3. Caracterização da turma relativamente à aprendizagem do Inglês

O professor que lecionou a disciplina de Inglês foi o professor José Honório e foi o primeiro ano letivo que lecionou a esta turma e no agrupamento. Apesar disso, a sua relação com os alunos era muito boa, de muito respeito e empatia, revelando um enorme conhecimento das capacidades e necessidades educativas de cada aluno.

As aulas de Inglês decorreram às segundas, das 9 às 10 horas, e às quartas-feiras, das 14 às 15 horas, em tempos letivos de 60 minutos. O manual adotado e utilizado pelos alunos e professor foi o *New Treetops 3*, da Editora Oxford (Howell & Kester-Dodgson, 2015), que é composto por um livro de aluno e livro de atividades. Todos os alunos possuíam também um caderno diário, que utilizavam em todas as aulas para registar os conteúdos aprendidos ou realizar exercícios escritos.

Durante as aulas que tive oportunidade de observar, os alunos revelaram sempre uma atitude muito positiva, demonstrando-se sempre muito participativos e interessados em todas as atividades apresentadas pelo professor. Apesar da turma ser um pouco conversadora, foi muito facilmente controlável. O comportamento dos alunos na aula foi sempre muito bem controlado, pois o professor esteve continuamente atento a alguma situação de inadequação e interveio sempre atempadamente. No geral, revelaram sempre muito respeito pelo professor e também por mim, como estagiária.

A meu pedido o professor de Inglês preencheu um questionário acerca da sua experiência de ensino neste agrupamento, local onde leciona pelo primeiro ano (ver Apêndice 1). De acordo com a sua opinião, que confirmei durante o período da minha observação, o ponto mais forte desta turma é o seu elevado nível de motivação, vontade de aprender e capacidade de concentração, o que se destaca em relação a outras turmas do mesmo ano de escolaridade. As suas maiores dificuldades estão essencialmente em atividades orais e, por vezes, em compreender alguns conteúdos e alguma linguagem da sala de aula. As suas atividades preferidas são jogos de vocabulário e as que menos os motivam são as tarefas de escrita ou de cópia.

O professor destacou ainda que os alunos deveriam ter mais acesso a diversos materiais pedagógicos e ter mais tempo de contacto de qualidade com a língua inglesa. No entanto, como as famílias não possuem grandes capacidades financeiras, poucos são os alunos com acesso a um computador ou a Internet em casa.

Por fim, e à semelhança do que acontece no agrupamento, em geral, o professor afirma que não sente que haja muito interesse ou envolvimento por parte dos pais ou famílias, relativamente ao Inglês. Sente que estes olham para o Inglês como uma atividade para passar o tempo e não como uma disciplina curricular.

Quanto às aulas, estas decorreram geralmente de uma forma muito satisfatória, agradável e pedagogicamente muito bem sucedidas. O professor privilegiou sempre a metodologia comunicativa, criando inúmeras situações e oportunidades para desenvolver todas as competências linguísticas dos alunos.

No que pude observar, a abordagem pedagógica que esteve patente em todas as aulas foi a “Task-based Learning”, como é recomendado nas *Orientações Programáticas para o Ensino de Inglês no 1.º Ciclo* (Bento *et al.*, 2005). O professor fez muito uso de jogos, histórias e “role-plays”, além de outras atividades mais lúdicas como desenhar e colorir, assim como tarefas de escrita.

Manteve sempre o manual adotado como suporte didático. Contudo, não se centrou apenas nas atividades sugeridas pelo manual, planificando e pondo em prática outras, com imaginação e criatividade, diversificando assim a sua prática pedagógica e beneficiando a experiência de aprendizagem da língua pelos alunos.

Foi admirável observar a sua boa gestão e organização do tempo, pois as aulas foram sempre ativas, energéticas e com um ritmo incrível, mantendo sempre os alunos ocupados e realizando imensas atividades numa só aula.

O ambiente de turma foi sempre muito agradável, descontraído e divertido. O professor fez sempre um esforço por colocar os alunos à vontade, criando assim um ambiente de segurança e empatia. Fez inclusivamente um grande esforço por integrar-me na turma, o que contribuiu muito para a experiência positiva que tive, em toda a PES, e para a criação de uma boa relação com os alunos.

A oportunidade de observar as aulas do professor de Inglês permitiu-me aprender imensas técnicas e estratégias que utilizei na minha prática letiva da unidade didática, como é o caso do uso de “flashcards”, jogos ou algumas técnicas de controlo de comportamento e de correção de exercícios. Permitiu-me, ainda, perceber que metodologia pedagógica poderia seguir para ir ao encontro do que é familiar para

os alunos, como o “Task-based Learning” mas, talvez, acrescentar outro tipo de abordagens como canções, rimas, atividades de “Total Physical Response” (TPR), ligando a aprendizagem da língua associada ao movimento corporal e à ação, além de atividades de interação oral e de projeto de grupo, no sentido de colocar em prática a teoria das Inteligências Múltiplas e ir ao encontro destas.

Em suma, pude verificar que a turma do 3.ºB revelou uma atitude muito positiva e motivada relativamente à aprendizagem da língua inglesa.

Neste capítulo, é possível verificar a caracterização do contexto escolar, nomeadamente do agrupamento, da escola e da turma, no qual decorreu a minha experiência da PES. Esta informação é pertinente para compreender as escolhas tomadas ao longo da minha intervenção letiva. É tendo isto em conta que no capítulo seguinte encontra-se descrita a minha experiência letiva e de planificação, quanto ao enquadramento da unidade didática escolhida no currículo escolar, às metodologias pedagógicas aplicadas e, por fim, a apresentação descritiva das aulas que tive oportunidade de lecionar com a turma 3.ºB.

Capítulo 3. Descrição da prática de ensino supervisionada

Neste capítulo encontra-se descrita a minha experiência letiva, no âmbito da PES, entre 19 de abril e 22 de maio de 2017, na Escola Rosa Lobato Faria do agrupamento Patrício Prazeres.

Primeiramente, é apresentada uma contextualização do tema da unidade didática lecionada quanto ao currículo escolar. Seguidamente, é descrita a metodologia e estratégias pedagógicas aplicadas e, por fim, realiza-se a descrição detalhada das aulas lecionadas.

3.1. Contextualização do tema escolhido no currículo escolar

A unidade didática escolhida para a realização da minha PES encontra-se enquadrada no documento regulador para o ensino de inglês no 1.º ciclo, as *Metas Curriculares de Inglês para o 1.º ciclo* (Cravo *et al.*, 2014), homologado a 19 de dezembro de 2014, no seguimento do Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro, que decretou o ensino obrigatório do inglês a partir do 3.º ano de escolaridade.

Até ao ano letivo de 2015/2016, o inglês era lecionado no 1.º ciclo em todos os anos de escolaridade, enquanto AEC, com frequência facultativa por parte dos alunos. No entanto, no ensino público não havia uma uniformização quanto à dinamização do ensino, ao currículo, aos objetivos de aprendizagem e aos métodos pedagógicos. Existia apenas um documento oficial, as *Orientações Programáticas* (Bento *et al.*, 2005), que providenciava aos professores algumas linhas de orientação para a dinamização do ensino de inglês nesse nível de escolaridade. Neste documento encontram-se descritas algumas finalidades que vão, mais tarde, servir de base para a elaboração das *Metas Curriculares* (Cravo *et al.*, 2014), tais como a sensibilização e fomentação de uma relação positiva com a aprendizagem da língua inglesa, de uma forma maioritariamente lúdica, ou os tópicos curriculares escolhidos, provenientes do mundo da criança, no âmbito do Currículo Nacional do Ensino Básico.

A elaboração das *Metas Curriculares de Inglês* (Cravo *et al.*, 2014) veio providenciar, assim, a regulação da operacionalização do ensino de inglês no 1.º ciclo, permitindo a sua uniformização a nível nacional. Estas foram desenvolvidas de

forma semelhante às metas de todas as outras disciplinas do ensino básico, estando estruturadas por domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho.

No âmbito dos domínios de referência é privilegiada maioritariamente a oralidade, que deve ser consolidada de forma gradual, através da compreensão oral, repetição, interação e expressão de forma simples de um léxico contextualizado, em articulação com a leitura e escrita. Neste documento são apresentados os seguintes sete domínios de referência: Domínio Intercultural; Léxico e Gramática; Compreensão Oral; Interação Oral; Produção Oral; Leitura e Escrita (Cravo *et al.*, 2014).

Tendo como referência o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QERC) (Conselho da Europa, 2017), foi estabelecido como perfil de saída, no final do 4.º ano, o nível A1. Na grelha de autoavaliação é possível verificar que os objetivos a atingir em todas as competências linguísticas (compreensão oral, leitura, interação oral, produção oral e escrita) são essencialmente de iniciação à aprendizagem da língua.

Deste modo, tendo em consideração os domínios de referência, os objetivos de aprendizagem e os temas estabelecidos nas *Metas Curriculares* (Cravo *et al.*, 2014), estes seguem o enquadramento da unidade didática escolhida para a leção da PES, “My body and face”, do 3.º ano de escolaridade e integrada no manual *New Treetops 3* (Howell & Kester-Dodgson, 2015).

• **Domínio Intercultural**

O tema dominante em toda a unidade didática prendia-se com o tópico do “corpo humano” e as características físicas, em especial em relação à cor dos olhos e do cabelo. Este tópico não se encontra referido na *Metas Curriculares* do 3.º ano mas do 4º ano sendo que, no domínio intercultural, um dos objetivos é “desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro” e, como descritor, permitir “identificar partes do corpo humano”. No entanto, é um dos tópicos trabalhados no manual adotado *New Treetops 3* para o 3.º ano de escolaridade, que foi elaborado segundo as *Metas Curriculares de Inglês* (Cravo *et al.*, 2014).

Sendo o tema do “corpo humano” o tópico principal, pareceu-me adequado introduzir o tópico dos animais para referir também as suas características físicas, nomeadamente em relação ao seu número de pernas/patas indo assim ao encontro de

um dos objetivos elencados neste domínio no 3.º ano. Neste caso, um dos objetivos e descritores visam também “conhecer-se a si e ao outro” e, mais especificamente, “identificar animais de estimação”. Nesse sentido, na sexta aula houve a preocupação em abordar este tema tão próximo do mundo das crianças.

O tema escolhido serviu também de elo de ligação com outro tema presente na unidade temática: o tema dos “sentimentos” que, de certo modo, está associado também à expressão facial e corporal.

Assim, na sexta aula da PES teve lugar, de forma gradual e natural, a transição do tema principal do “corpo humano” para os “animais” e as suas características físicas e, por fim, para os “sentimentos”, tendo sido estes os tópicos abrangidos em toda a PES.

• **Léxico e Gramática**

Como referido acima, o tema principal da unidade didática escolhida para a realização da PES, o “corpo humano”, não se encontra descrito nas *Metas Curriculares* do 3.º ano, apenas no 4.º ano. No entanto, é um dos temas abordados já no manual do 3.º ano. Assim sendo, todo o léxico e gramática descritos têm como referência os objetivos e descritores presentes nas metas do 4.º ano.

Deste modo, o vocabulário ou léxico abordado durante toda a PES esteve maioritariamente ligado às partes da cara e do corpo, o que está incluído dentro do objetivo “Conhecer vocabulário com base nos temas apresentados” e do descritor “Identificar vocabulário relacionado com o corpo humano”, como a identificação de algumas cores, relacionadas com os olhos e cabelo, como “red”, “blue”, “green”, “brown”, “blond” e “black”, que fazem parte das metas do 3.º ano. Além disso, foram apresentados os nomes de alguns animais como “fish”, “dog”, “spider” e a referência ao seu número de “legs”, que vai ao encontro do descritor “Identificar vocabulário relacionado com animais”.

Paralelamente, tendo em conta os objetivos presentes nas *Metas Curriculares*, as estruturas gramáticas ou “lexical chunks” aliadas ao vocabulário apresentado foram essencialmente as que incluíam os determinantes indefinidos e definido (“a/an” e “the”), os nomes no singular e no plural (“-s/es”) e o conector (“and”). No entanto, foi também abordado o verbo “to have got”, nomeadamente na primeira e na terceira pessoa e na forma interrogativa, como nos seguintes exemplos: “Have you

got blue eyes?”, “I’ve got green eyes and brown hair”, “He has got blue eyes and red hair”, “She has got brown eyes and black hair.”

Houve também lugar para a revisão dos adjetivos “big” e “small”, quanto às partes do corpo, e “long” e “short” relativos ao comprimento do cabelo, como ilustram os seguintes exemplos: “He has got short blond hair and blue eyes”, “He has got a small nose and a big mouth”, “She has got long brown hair and green eyes” e “She has got a small nose and a small mouth.”

Por fim, foi feita também referência ao tema dos sentimentos através da utilização do verbo “to be” na primeira pessoa e os adjetivos “happy”, “sad”, “angry” e “scared”, como é possível verificar nos seguintes exemplos: “I’m happy”, “I’m sad”, “I’m angry” e “I’m scared.” Na última aula, no âmbito do projeto de grupo relacionado com o filme de animação *Inside Out* (2015), foram introduzidos ainda os substantivos “joy”, “sadness”, “anger”, “fear” e “disgust”.

Deste modo, o léxico e gramática que foram desenvolvidos na unidade didática da PES encontram-se maioritariamente presentes nas *Metas Curriculares* do 4.º ano, mas foram já introduzidas no 3.º ano por decisão editorial do projeto *New Treetops 3* (Howell & Kester-Dodgson, 2015). Alguns conteúdos, como os substantivos referidos, não são mencionados nas *Metas Curriculares*, mas considereei que seria adequado abordá-los nesta unidade didática.

• **Compreensão Oral**

Neste domínio em particular foram tidas em conta as indicações das *Metas Curriculares* para o 3.º ano no sentido de ir ao encontro dos objetivos: “identificar sons e entoações diferentes na língua estrangeira por comparação com a língua materna; identificar ritmos em rimas, *chants* e canções em gravações áudio e audiovisuais; identificar diferentes formas de cumprimentar; de despedir; de agradecer; de elogiar e de incentivar; de aceitar e de rejeitar; entender instruções breves dadas pelo professor; identificar números e datas; e reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados” (Cravo *et al.*, 2014, p. 9).

No sentido de desenvolver a competência da compreensão oral, os alunos tiveram imensas oportunidades de contactar com a língua inglesa, quer através de várias atividades de audição de canções e “chants”, de exercícios áudio de falantes

nativos, quer através de mim própria, pois as aulas decorreram inteiramente em inglês.

- **Interação Oral**

Segundo as *Metas Curriculares*, neste domínio os alunos deverão conseguir “interagir com o professor, utilizando expressões ou frases simples” para “cumprimentar, agradecer, despedir-se, responder sobre identificação pessoal e sobre temas previamente abordados” (Cravo *et al.*, 2014, p. 10).

De forma a promover e desenvolver a interação oral foram criadas várias situações de diálogo entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos, através do uso de expressões ou frases simples previamente abordadas. Assim, foi possível criar oportunidades reais de comunicação em língua inglesa.

- **Produção Oral**

No sentido de incentivar a produção oral, os alunos realizaram várias tarefas e atividades que visaram a produção espontânea ou guiada de “sons e vocábulos conhecidos e memorizados”, nomeadamente através da repetição de “rimas, *chants* e canções”, expressando-se “com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas” (Cravo *et al.*, 2014, p. 10). As atividades consistiram, essencialmente, em exercícios de repetição e de identificação de vocabulário, através de jogos de “flashcards”, canções, “chants” e pequenos diálogos entre o professor e os alunos, e entre os próprios alunos.

- **Leitura**

Os objetivos a alcançar neste domínio prendem-se com a capacidade de “identificar vocabulário familiar” e “ler pequenas frases com vocabulário conhecido” (Cravo *et al.*, 2014, p. 10). Para isso, e no sentido de aliar a oralidade à escrita, todos os vocábulos ensinados e abordados oralmente tiveram sempre, de seguida, atividades de leitura e identificação da palavra escrita, em particular através de “word cards”, de exercícios de leitura de uma pequena história e posteriores exercícios de compreensão e escrita.

- **Escrita**

No domínio da escrita, o objetivo a atingir está relacionado com a “utilização, com ajuda, de palavras conhecidas” através da “legendagem de imagens e do preenchimento de espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas” (Cravo *et al.*, 2014, p. 10).

Deste modo, na tentativa de desenvolver as capacidades de escrita, de uma forma gradual em diferentes níveis de dificuldade, os alunos realizaram vários exercícios orientados, em particular os de legendagem de imagens e preenchimento de espaços lacunares, tal como sugerem as orientações das *Metas Curriculares* e como é possível verificar no ponto 3.3 deste capítulo.

Consequentemente, foi minha intenção que a planificação da unidade didática fosse pensada e posta em prática tendo em conta o seu enquadramento em todos os domínios elencados nas *Metas Curriculares*, bem como a introdução de outros conteúdos programáticos fosse de possível interesse para os alunos deste ano de escolaridade.

3.2. Descrição da metodologia e estratégias pedagógicas aplicadas

Durante a minha PES o objetivo principal foi aplicar a Teoria das Inteligências Múltiplas ao ensino da língua inglesa numa turma do 3.º ano do 1.º CEB.

Como acima referido, o tópico principal da unidade didática que lecionei prendeu-se com a apresentação e aquisição de vocabulário e estruturas linguísticas (“chunks”) essencialmente relacionados com o corpo humano e a descrição física, especialmente quanto à cor do cabelo e dos olhos, assim como a apresentação de alguns animais e também de alguns sentimentos. Esta unidade é parte integrante do manual adotado, *New Treetops 3* (Howell & Kester-Dodgson, 2015), que segue as orientações presentes nas *Metas Curriculares para o Ensino de Inglês no 1.º Ciclo* (Cravo *et al.*, 2014).

Partindo de um tópico principal, familiar e relacionado com o mundo dos alunos, neste caso o tema do corpo humano, a planificação de cada aula teve em

atenção, primeiramente, as características e necessidades pedagógicas desta faixa etária, nível de ensino e ano de escolaridade e, em segundo lugar, o desenvolvimento das diferentes inteligências dos alunos. Para cada aula foram apresentadas dois ou três tipos de atividades, tal como sugeridas na tabela 1 referida no capítulo 1, que envolviam a ativação de uma ou várias inteligências.

De um modo abrangente, o método de ensino da língua que escolhi foi, essencialmente, o Método Comunicativo (Richards & Rodgers, 2001). Tentei assim criar oportunidades para que os alunos praticassem o uso da língua inglesa, em situações de comunicação, privilegiando a prática da oralidade como indicam as *Metas Curriculares*, dando-lhes, desta forma, ferramentas e competências a ser aplicadas na sua vida quotidiana. Para introduzir o vocabulário utilizei também algumas técnicas do método “Audiolingual” (Richards & Rodgers, 2001), como o “vocabulary drilling” através de “flashcards” e um “poster”, que potenciou a introdução e a apresentação de conteúdos.

Tal como recomendado pelas *Orientações Programáticas* (Bento *et al*, 2005), a abordagem mais utilizada foi o “Task-based Learning” (Richards & Rodgers, 2001), que se evidencia por tarefas diversificadas, jogos de movimento ou atividades de “Total Physical Response” (TPR) (Asher, 1969), canções com movimento, trabalho individual, em pares e em grupo (projeto) e diferentes meios de “input” sensorial como “flashcards”, fantoches, posters e ficheiros de audição. Através de uma variedade de atividades, os alunos aprenderam os conteúdos linguísticos que praticaram e consolidaram, individualmente, em pares ou em grupo.

Além disso, em toda a planificação foi minha intenção apresentar atividades e tarefas o mais diversas possível que permitissem descobrir e analisar as aptidões dos alunos e que estivessem de acordo com a teoria das IM (Gardner, 1983) e o MIM (Gardner, 1993). Como referido no capítulo 1, e segundo esta teoria, cada indivíduo é único nas suas características e nas suas inteligências, que poderão ser múltiplas e ter diferentes intensidades e desenvolvimentos, de acordo com as aptidões inatas e interesses de cada um. Como anteriormente mencionado, na sua investigação, Gardner (1983) defende a presença de pelo menos oito inteligências, tais como, a Inteligência Linguística, a Inteligência Espacial, a Inteligência Musical, a Inteligência Corporal-Cinestésica, a Inteligência Lógico-Matemática, a Inteligência Interpessoal, a Inteligência Intrapessoal e a Inteligência Naturalista.

Desta forma, ao realizar a planificação de cada aula tentei ter em atenção, primeiramente, as características e necessidades pedagógicas desta faixa etária, nível de ensino e ano de escolaridade, tendo por base as diretrizes presentes nos documentos reguladores, com particular foco na dinamização e exploração das inteligências múltiplas dos alunos. Tentei igualmente que fosse clara e coerente a articulação entre as nove aulas e que o grau de dificuldade fosse gradual e progressivo.

Em suma, na minha planificação e realização da prática educativa, pretendi apresentar atividades e tarefas que apelassem às inteligências, predisposições ou aptidões dos alunos, no sentido de as desenvolver e promover, criando, deste modo, uma experiência de aprendizagem da língua inglesa diversificada, enriquecedora e agradável.

3.3. Descrição das aulas lecionadas

Na minha PES, e período de investigação e pesquisa, com a duração mínima de 48 horas, pude observar nove aulas do professor de Inglês e tive a oportunidade de lecionar nove aulas de 60 minutos, de 19 de abril a 22 de maio de 2017, na turma do 3.ºB.

Como acima referi, a planificação das nove aulas de prática pedagógica teve em conta as características e necessidades pedagógicas dos alunos, no sentido de desenvolver as suas competências linguísticas e ir ao encontro das suas diversas inteligências (Gardner, 1983).

Foi também minha intenção que a articulação entre as várias aulas fosse coerente e que o grau de dificuldade fosse aumentando gradualmente, de modo a que os alunos se sentissem seguros e confiantes em participar nas atividades e em comunicar através da língua inglesa, como é possível verificar na seguinte descrição das aulas lecionadas.

Aula #1 – dia 19 de abril de 2017

Esta aula teve lugar no primeiro dia de aulas do 3.º período, depois das férias escolares da Páscoa. Como tal, um dos objetivos desta aula foi realizar uma revisão do vocabulário aprendido no 2.º período. Além disso, depois de relembrados os tópicos anteriores, também foi introduzido um novo tópico relacionado com o corpo humano e foi feita uma apresentação do vocabulário relativo a esse tópico, levando os alunos a identificar, oralmente e na forma escrita, algumas partes do corpo através de meios visuais e jogos de movimento.

A aula teve início com a rotina de abertura da aula, a que os alunos já estavam habituados com o professor de Inglês. À semelhança deste, e estando os alunos já sentados nos seus lugares, comecei por cumprimentá-los dizendo: “Hello! Good afternoon!”, ao que eles responderam da mesma forma. De seguida, perguntei: “How are you?”, ao que alguns responderam: “(I’m) fine, thank you!” Tendo observado que nem todos os alunos responderam com facilidade, voltei a fazer a pergunta e, com gestos, tentei encorajá-los a dizerem comigo novamente. Desta vez houve maior adesão por parte da turma, sendo que os meus gestos auxiliaram a compreensão. De seguida, e através de um exercício de “eliciting”, solicitei a um aluno que me ajudasse a escrever no quadro a data, e a outro, o número da lição. Ao primeiro perguntei: “What day is today? What is the day of week?”, ao que o aluno respondeu corretamente (“Wednesday”) e, de seguida, completou com a data. Ao segundo aluno disse a frase: “Today is lesson number...”, ao que ele respondeu com o número da lição. À medida que ia escrevendo no quadro, os alunos iam copiando para o caderno, como faziam habitualmente com o professor. Observei que alguns alunos estavam a demorar um pouco mais de tempo, talvez por não terem começado logo a copiar ou por estarem um pouco distraídos, por isso, em Inglês e usando linguagem gestual, disse-lhes: “Hurry, please.” A maior parte compreendeu, o que fez com que se apressassem um pouco mais.

Seguidamente, mostrei aos alunos “flashcards” (ver apêndice 1.1) alusivos ao que foi aprendido no período anterior, referindo que iríamos fazer uma revisão do vocabulário relativo às divisões da casa, à família, ao vestuário e aos brinquedos.

Em primeiro lugar, fiz um exercício de “drilling” com a turma, mostrando os cartões, um de cada vez, e perguntando: “What’s this? What are these? What is it? What are they?” Em geral, os alunos iam respondendo com muita rapidez e

corretamente, dizendo apenas o vocábulo e que corriji, implicitamente, dizendo: “It’s a...”, procurando enfatizar a estrutura “It’s”, mas dizendo sempre no fim: “Very good” ou “Well done.” Pareciam lembrar-se bem do que aprenderam no período anterior.

Para rever e praticar a sua competência escrita fiz alguns exercícios no quadro, os quais copiaram para o caderno e completaram. Primeiramente, revi o vocabulário relacionado com as divisões da casa e com a família. Depois fiz dois exercícios de “gap filling”, tendo colado no quadro, de cada vez, um “flashcard” de um membro da família e outro de uma divisão da casa e por baixo: “Where is dad? (He) is in the (attic).” / “Where is mum? (She) is in the (living room).” Para verificar se já teriam terminado, solicitei em Inglês: “Finished? Hands up!”, levantando eu própria o meu braço. Assim, pude verificar facilmente quem já tinha terminado. Chamei dois alunos ao quadro, um de cada vez, para corrigir o exercício. Para confirmar e manter a atenção dos restantes alunos focada perguntei a outro aluno se estaria correto: “Is it correct? (Yes/No).” Reparei que não necessitaram de auxílio visual para completar a tarefa e conseguiram escrever as palavras de memória. Com estas atividades procurei ir ao encontro da sua inteligência linguística, mas também visual.

Por fim, revi o vocabulário relativo aos tópicos do vestuário e brinquedos com um “flashcard drilling” e escrevendo três frases no quadro. Os exercícios consistiam em olhar para o “flashcard” e fazer um círculo à volta da palavra correspondente. Nos dois últimos exercícios desenhei uma rapariga ou um rapaz ao lado do cartão, tendo os alunos que fazer também um círculo à volta do pronome correto (“she” ou “he”). Os alunos copiaram o exercício para o caderno e três deles foram ao quadro escolher as palavras corretas. À vez, perguntei à turma para confirmarem se estaria correto, ao que responderam todas as vezes: “Yes.” Com estas atividades procurei ir ao encontro da sua inteligência linguística, mas sobretudo lógico-matemática.

Posteriormente iniciei a introdução ao novo tópico da nova unidade didática relacionado com o corpo humano. Para isso, comecei por apontar para as partes do meu próprio corpo dizendo, por exemplo: “Look! This is my body! These are my eyes!” Após dizer a parte do corpo, encorajei os alunos a apontar para a mesma parte do seu corpo e a repetir a palavra ao mesmo tempo. Repeti o mesmo processo com as restantes partes do corpo (“head”, “hair”, “ears”, “nose”, “mouth”, “shoulders”,

“arms”, “hands”, “fingers”, “legs”, “knees”, “foot”, “feet” e “toes”). Com esta atividade pretendi desenvolver, sobretudo, a inteligência corporal-cinestésica, além da linguística e espacial.

Depois de ter introduzido todas as partes do corpo, de forma a praticar e consolidar a aprendizagem do vocabulário, expliquei-lhes que iríamos jogar um jogo que já tínhamos jogado anteriormente, o jogo “Repeat if it’s true”. Só que desta vez, ao invés de usarmos “flashcards”, usaríamos as partes do corpo. Assim, eu dizia o nome de uma parte do corpo e ia apontando para outras partes e, se não fosse a correta, eles permaneceriam em silêncio. Só quando eu dissesse e estivesse a apontar para a parte do corpo correspondente deveriam os alunos repetir e tocar também no seu próprio corpo. Este jogo de movimento é divertido e os alunos já estavam familiarizados com as regras. Contudo, notei que não se lembravam ainda muito bem de todas as partes do corpo que tinham acabado de aprender, pelo que conclui que deveria ter despendido um pouco mais de tempo na realização do “vocabulary drilling” antes de introduzir o jogo e colocá-los numa posição de mostrar o que tinham (ou não) aprendido. Para superar esta situação voltei a repetir o vocabulário mais algumas vezes usando o meu corpo como modelo e encorajando-os a repetirem oral e gestualmente (inteligência corporal-cinestésica, linguística e espacial).

Seguidamente, mostrei aos alunos um poster (ver apêndice 1.1) com o corpo de uma rapariga legendado. Apresentei-a dizendo: “This is a girl! Her name is Melody! This is her body! This is her...”, apontando para a parte do corpo e para a palavra correspondente, repetindo algumas vezes e encorajando os alunos a repetir e tocar também nessa parte do seu corpo. Os alunos ficaram entusiasmados quando viram o poster e mostraram-se motivados pelo suporte visual. No entanto, alguns alunos, especialmente os sentados mais atrás, disseram que não conseguiam ler bem as palavras. Naquele momento apercebi-me que deveria ter feito uma impressão do poster num formato ainda maior. Então, para os que não conseguiam ver, escrevi as palavras ao lado do poster (inteligência linguística e espacial).

Entretanto, coloquei algumas pequenas fitas de papel a tapar as palavras no poster e pedi a alguns voluntários para irem ao quadro encontrar as partes do corpo e retirar a fita correspondente, de acordo com as minhas instruções, tais como: “Where is the eye?” Observei que uma pequena parte dos alunos ainda revelava alguma dificuldade, mostrando alguma hesitação. Fui tentando auxiliá-los sem dar a resposta,

embora repetindo a palavra algumas vezes na esperança de que se lembrassem, ou pedindo ajuda ao resto da turma (inteligência linguística e espacial).

Por fim, para praticarem a escrita e terem um registo do vocabulário no caderno, com a ajuda de dois “teacher’s assistants” voluntários, termo que os alunos já conheciam de outras participações minhas nas aulas, distribuí uma ficha de exercício em formato A5 (ver apêndice 1.1). A ficha consistia na mesma imagem do poster, que deveriam legendar, copiando do quadro (do poster). Este exercício correu bem, mas como já estávamos quase no fim da aula, senti os alunos um pouco cansados. Copiaram corretamente a informação, embora um pouco à pressa e sem muita atenção ao que estavam a escrever. Tendo observado isto, percebi que na próxima aula teria de consolidar melhor o vocabulário (inteligência linguística e espacial).

Infelizmente, não consegui ensinar a canção “One nose, one mouth” (Read & Soberón, 2009) que tinha planeado, porque os exercícios de revisão demoraram um pouco mais do que esperava e não consegui gerir bem o tempo. Talvez devesse ter feito um único exercício que englobasse os quatro tópicos de revisão. Porém, na aula seguinte a canção foi ensinada, pois esta é uma excelente forma de consolidar a aprendizagem.

Em conclusão, penso que a aula correu bem, pois consegui realizar quase tudo o que tinha planeado. Para além disso, os alunos foram participativos e, em geral, conseguiram aprender, em grande parte, os conteúdos linguísticos pretendidos. No entanto, revelaram-se um pouco agitados e com pouco ritmo de trabalho, talvez por ser a primeira aula depois das férias da Páscoa.

Aula #2 – dia 24 de abril de 2017

Nesta aula um dos objetivos principais era consolidar o vocabulário aprendido na aula anterior, relacionado com as partes do corpo humano, através da aprendizagem de uma canção. Era também um dos objetivos introduzir estruturas lexicais (“chunks”) que permitissem aos alunos descreverem-se a si próprios e aos outros, quanto à cor do cabelo e dos olhos, através da leitura e audição de uma história (banda desenhada).

Esta aula teve início da mesma forma que a anterior, com os cumprimentos habituais e a escrita no quadro e cópia no caderno da data e do número da lição.

Como na aula anterior, o comportamento dos alunos foi um pouco agitado, para acalmá-los e captar a sua atenção de uma forma lúdica e menos impositora, decidi ensinar-lhes um “chant”. Este “chant”, denominado “It’s all so quiet”, é uma versão adaptada por mim dos dois primeiros versos da canção “It’s oh so quiet” da cantora Björk (original de Betty Button), cuja letra surge descrita na planificação da segunda aula (ver apêndice 2.1). Na primeira oportunidade em que observei que os alunos estavam um pouco conversadores, comecei a cantar a canção fazendo alguns gestos exemplificativos. Inicialmente estranharam, mas quando voltei a repetir alguns alunos tentaram acompanhar e todos, em geral, começaram a acalmar-se e a perceber que era um sinal de que deveriam fazer silêncio. Não senti necessidade de explicar o significado da canção porque os alunos pareceram percebê-lo e entender o seu objetivo. Esta pequena canção permitiu-me introduzir este método pedagógico ao qual não estavam muito habituados e apelar, sobretudo, à sua inteligência musical, que irei estimular de forma mais concreta, de seguida, com a apresentação da canção “One nose, one mouth” (Read & Soberón, 2009).

Como, infelizmente, na aula anterior não me foi possível ensinar a canção “One nose, one mouth” (Read & Soberón, 2009) e sendo, no meu entender, uma canção divertida, simples, fácil de aprender e que permite rever e consolidar o vocabulário relacionado com o corpo, decidi iniciar a aula com a apresentação desta canção. Para tal, comecei por fazer um “vocabulary drilling” com “flashcards”, apelando, assim, à inteligência visual (e linguística) dos alunos. Ao mostrar cada cartão dizia: “What’s this?”, ao que os alunos respondiam apenas dizendo o vocábulo isolado. Nesta fase não insisti em dizerem a resposta completa, porque pretendia apenas saber o que se lembravam da aula anterior. E observei que, em geral, lembravam-se do nome de inúmeras partes do corpo.

De seguida, para introduzir a letra da canção, sem indicar já o que seria, voltei a mostrar os cartões um a um, e a solicitar o seu nome em Inglês, colando-os no quadro. Antes de colar os cartões pedi que me indicassem o número de partes (1, 2, 5 ou 10) que visualizavam no cartão. À medida que me iam indicando, eu ia escrevendo o algarismo do lado esquerdo do cartão, mostrando assim, visualmente, a letra da canção (descrita na planificação da primeira aula), que li sem entoar, novamente, desde o início.

Posteriormente, indiquei-lhes que iriam ouvir uma canção no computador e que deveriam fazer silêncio para ouvi-la. Aproveitei para cantar outra vez o cântico “It’s all so quiet”, de forma a familiarizá-los ainda mais com esta estratégia e rotina. Ao mesmo tempo que os alunos ouviam a nova canção, ia apontando, sem cantar, para os cartões no sentido que percebessem que aquela era a letra da canção. Esta era uma forma de lhes transmitir segurança, confiança e entusiasmo para aprender a canção. No início estranharam a atividade, pois penso que não estariam habituados a ouvir canções na aula de Inglês, e alguns alunos chegaram até a rir-se da possível “infantilidade” da canção, não se sentindo confortáveis para cantar.

Voltaram a ouvir a canção mas, desta vez, eu também cantei e interpretei a canção com gestos, mostrando com os dedos o número de partes do corpo e tocando nessa parte do corpo. Quando a canção chegou à parte “Keep moving, keep moving”, eu gesticulei, de uma forma um pouco exagerada, propositadamente, como se estivesse a dançar, para que percebessem que podiam libertar-se e dançar um pouco. Isto foi algo que os alunos acharam bastante divertido e foi o que os entusiasmou, posteriormente, a levantarem-se para cantar e dançar a canção. Assim, ao comando: “Stand up, please” (que conheciam), levantaram-se ainda com alguma timidez e hesitação, mas cantaram e interpretaram a canção mais três vezes com vontade e entusiasmo. Com esta canção pretendi apelar ou ir ao encontro da inteligência musical e corporal ou cinestésica, além da linguística, espacial (com recurso aos “flashcards”) e até interpessoal dos alunos, e perceber quem é que demonstrava naturalmente maior gosto e/ou aptidão por este método de aprendizagem ou de expressão. Foi fácil perceber que foram maioritariamente as raparigas que demonstraram maior entusiasmo e desinibição em cantar e dançar. Alguns rapazes apenas cantaram, fazendo um pouco de “playback”, mas não dançavam de acordo com a letra, mantendo-se estáticos.

Numa fase seguinte, introduzi uma outra atividade visual. Pedi aos alunos que abrissem o livro do aluno na página 46, onde iriam descobrir a imagem da Holly, uma das personagens principais da Treetops Wood, local que dá nome ao próprio projeto *New Treetops 3* (Howell & Kester-Dodgson, 2015). Nessa imagem da Holly, as partes do seu corpo estavam numeradas e a respetiva legenda localizava-se por baixo do desenho. Assim, pedi aos alunos que dissessem o nome da parte do corpo que correspondia a cada número. Primeiro, perguntei por ordem e, de seguida, aleatoriamente, encorajando-os a ler a palavra escrita.

Mais à frente na aula mostrei aos alunos um recorte de uma imagem A3 da Holly que colei no quadro. Mostrei-lhes também, um a um, “word cards” (ver apêndice 2.1) com os nomes das partes do corpo que aprenderam em Inglês e encorajei-os não só a ler em voz alta e em conjunto, como também a tocarem nessa parte do corpo. Depois entreguei esses cartões a alguns dos alunos mais bem-comportados, e indiquei-lhes que deveriam ir ao quadro colar o cartão no sítio certo, à medida que eu chamasse a parte do corpo escrita no seu cartão. Com esta atividade de TPR pretendi explorar, sobretudo, a inteligência corporal/cinestésica, espacial e linguística. Apenas alguns alunos tiveram oportunidade de realizar esta atividade, mas toda a turma foi auxiliando os colegas a completar o exercício com sucesso. A atividade resultou bem e os alunos participaram com calma, mas também com entusiasmo e facilidade. Apercebi-me que, a esta altura, todos em geral já identificavam com naturalidade a parte do corpo correta, oralmente ou por escrito.

Na quarta e última fase da aula, pedi aos alunos que olhassem agora para a página 47 do livro do aluno, onde poderiam encontrar uma história (em banda desenhada) com o nome “Guess who”. Primeiro, para introduzir a história e o tema desta, comecei por explorar o título e as imagens, fazendo algumas perguntas como: “What are they doing?” e “Guess who? What is it?”, ao que alguns alunos responderam em Português, e eu fui traduzindo para Inglês, encorajando-os a repetir que as personagens estavam a jogar ao jogo do “Adivinha quem eu sou”. A seguir disse-lhes que iriam ouvir a história e que deveriam fazer silêncio. Ouviram uma vez e seguiram a sequência da história pelas imagens do livro. Posteriormente, perguntei-lhes se todos tinham entendido que as personagens estavam a jogar a um “guessing game” e o que cada fala queria dizer em Português, de forma a assegurar-me que tinham realmente compreendido. Paralelamente, pedi-lhes que lessem em voz alta a história ao mesmo tempo que a ouviam. Por fim, pedi a alguns voluntários para lerem a história individualmente, representando uma das personagens. Nesta atividade revelaram alguma dificuldade em ler individualmente e em pronunciar as palavras corretamente, pois precisavam de mais prática. Tendo isto em conta, decidi pedir à turma que lesse a história em conjunto.

De seguida, para consolidar a compreensão da história e praticar as estruturas linguísticas “Have you got brown hair? Yes/No.” e “I’ve got blond hair.”, mostrei aos alunos sete “story cards” (ver apêndice 2.1) com todas as imagens da história e pedi que lessem a história novamente em conjunto, agora a partir dos cartões.

Seguidamente, misturei-os e dei-os a sete alunos escolhidos por mim. Desenhei uma tabela com sete espaços no quadro e indiquei-lhes, em Inglês e com gestos, que gostaria que viessem ao quadro colar os “story cards” por ordem (“Please, come to the board and order the story!”). Os alunos aderiram muito bem e ordenaram a sequência da história com muita facilidade. Com este tipo de atividade tencionava estimular sobretudo a inteligência lógico-matemática, espacial e linguística.

Por fim, tinha planeado que os alunos realizassem um exercício semelhante no livro de exercícios (Howell & Kester-Dodgson, 2015), que consistia em numerar e ordenar as imagens da história. No entanto, mais uma vez não tive tempo, excedendo-me demasiado nas restantes atividades. Apesar disso, penso que, na realidade, fará sentido começar a aula seguinte com este exercício de revisão e consolidação da história.

Esta aula correu melhor, pois senti que fluiu com maior facilidade, e essa fluidez refletiu-se na atitude interessada dos alunos, na sua adesão e eficácia na realização de todas as atividades propostas.

Aula #3 – dia 26 de abril de 2017

Nesta terceira aula pretendi que todo o vocabulário relacionado com as partes do corpo fosse revisto novamente através da canção “One nose, one mouth” (Read & Soberón, 2009), assim como todas as estruturas linguísticas introduzidas pela história “Guess who?” fossem consolidadas e praticadas através de novas atividades.

A aula começou com os cumprimentos e a rotina de abertura habituais. Na fase seguinte da aula os alunos reviram o vocabulário relacionado com o tópico do corpo humano, cantando e interpretando novamente a canção “One nose, one mouth”. Estando todos levantados, cantaram e dançaram com maior vontade, confiança e desenvoltura, incluindo os alunos que, na aula anterior, estavam mais hesitantes. Aderiram muito bem à canção e quiseram cantar mais vezes do que tinha previsto (três vezes). Além disso, através da canção e da interpretação física desta, revelaram uma boa aquisição dos conteúdos lecionados. Nesta fase, os alunos também lembraram a história “Guess who?”, lendo-a novamente através dos “story cards” apresentados na última aula. Alguns alunos ainda tinham algumas dúvidas quanto ao significado da expressão “Guess who?”. Desta forma, perguntei aos

restantes colegas, em Inglês, se sabiam o que significava e estes explicaram-lhes em Português.

Para consolidar a sequência da história solicitei aos alunos que abrissem o livro de exercícios (Howell & Kester-Dodgson, 2015) na página 21 e realizassem o exercício 1, que era muito semelhante à atividade de ordenação dos “story cards” que tinham feito na aula anterior. Desta vez teriam de numerar de um a sete as imagens da história. A correção do exercício foi feita oralmente por alunos que se voluntariaram, pondo o dedo no ar, ao meu comando: “Hands up, please!” À medida que referiam qual a imagem correspondente a cada número, a turma ia dizendo as falas da história de memória, estando assim a praticar as estruturas linguísticas. À semelhança do propósito da atividade de ordenação dos “story cards”, com este exercício tencionava estimular sobretudo a inteligência lógico-matemática, espacial e linguística mas, neste caso, de modo individual. Os alunos fizeram a atividade com muita facilidade e revelaram ter percebido bem a sequência da história e apreendido rapidamente os conteúdos.

As estruturas linguísticas “Have you got...? Yes/No.” e “I’ve got...” eram familiares para os alunos, pois já tinham sido ensinadas na última unidade (“Toys”). Todavia, nesta unidade estavam a aprender a usá-las noutra contexto, neste caso, para falar ou descrever características físicas, como a cor do cabelo ou dos olhos.

Em seguida, usando-me a mim própria como modelo para a apresentação de novos conteúdos, aponte e disse: “Look at me! I’ve got brown hair and brown eyes.” Depois mostrei aos alunos seis “flashcards” de várias crianças com diferentes cores de cabelo e de olhos (ver apêndice 3.1). Primeiramente, apresentei uma rapariga dizendo: “Look at this girl! Her name is Mary. She has got brown hair and brown eyes. Like me!” Logo a seguir, apresentei um rapaz e disse: “He is a boy. His name is Rudy. He has got red hair and green eyes.” Mais tarde apresentei outros, como é o caso de um rapaz chamado Theo (“black hair and brown eyes”), Melody (que já conheciam – “black hair and “brown eyes”), Lucy (“blond hair” and brown eyes”) e lembrei a Holly (“red hair and blue eyes”). Nesta fase a minha intenção era consolidar a aprendizagem das diferentes cores de cabelo que já tinham sido abordadas pela história e acrescentar as diferentes cores de olhos.

Observei que os alunos não demonstraram muita empatia pelas imagens das raparigas e rapazes ou pelo nome, por serem nomes tipicamente ingleses e estranhos à sua realidade. No entanto, estes reagiram com mais entusiasmo à figura da Holly,

pois esta já lhes era familiar. Ao refletir melhor agora sobre esta questão, talvez devesse ter descrito alguns dos alunos, o que me permitiria personalizar um pouco mais os conteúdos.

Para fazer corresponder a oralidade à escrita, com ajuda da turma revi novamente as características de cada criança e, ao mesmo tempo, fui fazendo corresponder dois “word cards”, por exemplo “brown eyes” e “brown hair”, a cada “flashcard”.

Na atividade seguinte pedi aos alunos que abrissem os seus cadernos e copiassem quatro desenhos de dois rapazes e duas raparigas, um de cada vez, e colorissem as imagens de acordo com a minha descrição oral como, por exemplo: “I’ve got brown hair and brown eyes.” De seguida, escreveria essa mesma frase omitindo “brown hair” e “brown eyes”, que teriam de completar (“gap filling”). No entanto, logo na primeira imagem os alunos revelaram grandes dificuldades em perceber as instruções e estavam constantemente a solicitar a minha ajuda, demonstrando dificuldade na identificação das cores. Observando isto, achei importante rever novamente as cores, perguntando: “What’s brown/black/red/green/blue?”, ao que alguns alunos iam respondendo corretamente em Português. Por fim, perguntei: “What’s blond?” e um aluno disse: “Amarelo!”. E, em Inglês, eu perguntei-lhes: “What’s ‘yellow’ hair, in Portuguese?” e alguns responderam: “Cabelo louro.” Como os alunos estavam a revelar demasiada dificuldade em realizar o exercício e a compreender o vocabulário, foi necessário confirmar se sabiam o que cada “chunk” queria dizer, pedindo-lhes que dissessem as palavras em Português. Além disso, reformulei a minha ideia de completarem as frases e, em vez disso, copiaram apenas as frases e coloriram os desenhos para terem um registo escrito e visual no caderno e mais facilmente reverem-no.

Esta atividade tencionou estimular, sobretudo, a inteligência espacial e linguística. No entanto, não correu como esperado, pois os alunos não entenderam muito bem as instruções e tinham algumas dúvidas na identificação das cores. Para além disso, demonstraram-se pouco entusiasmados com a atividade e muito pouco autónomos, pelo que tive de intervir e ajudá-los com bastante frequência. Apercebi-me que este tipo de atividade de “listening” não é muito fácil para eles, pelo que concluí que deveria ser mais praticado, o que tentei ter em atenção nas aulas seguintes. Ainda assim, depois de circular várias vezes na sala, verifiquei que a maioria esforçou-se por terminar o exercício corretamente.

Além disso, em termos comportamentais os alunos revelaram-se mais faladores e inquietos, talvez pela frustração de não estarem a gostar ou a conseguir realizar o exercício. Nestas situações começava a cantar o “chant” “It’s all so quiet” e, quando este não resultava, depois de dizer: “Quiet, please!”, em último caso, usava a técnica de escrever os nomes dos alunos menos bem-comportados no quadro. No entanto, nesta aula os alunos estavam tão agitados que o efeito não era duradouro. Concluí, então, que teria de pensar em novas estratégias de gestão e controlo de comportamento na sala de aula.

Aula #4 – dia 3 de maio de 2017

Esta aula teve como principal objetivo rever e consolidar o que tinha sido abordado na aula anterior quanto à descrição física (cor de cabelo e olhos).

Mais uma vez, a aula começou com os cumprimentos e rotina de abertura de aula habituais.

Como observei que não tinha ficado muito clara a distinção entre cada cor de cabelo e de olhos, decidi mostrar imagens isoladas, pois talvez fosse mais fácil identificá-las. Assim, mostrei aos alunos “flashcards” (ver apêndice 4.1) com o mesmo desenho de um rapaz, mas cada um com uma cor de cabelo ou olhos diferentes. Mostrando os “flashcards” fiz um exercício de “drilling” dizendo a frase: “He has got...” esperando que os alunos completassem o resto em conjunto. À medida que iam respondendo, eu ia colando as respostas no quadro e legendando.

Posteriormente, pedi ao alunos que abrissem o livro do aluno na página 48 e expliquei que iríamos, em conjunto, realizar o exercício 1, que consistia em ouvir uma gravação, repetir e numerar a imagem e a “chunk” correspondente. Os alunos revelaram relativa facilidade em completar o exercício. Eu tinha planeado fazer a correção no quadro mas decidi, no momento, fazê-la oralmente escolhendo seis alunos, uma vez que receava não conseguir gerir bem o tempo e fazer tudo o que tinha planeado.

A seguir solicitei aos alunos que olhassem para o exercício 2 na mesma página. Apontei para as duas figuras, o Bud e a Holly, e pedi-lhes que fizessem esse exercício, no qual teriam de olhar para as suas características e, ao ler a descrição, fazer um círculo à volta da palavra correta, por exemplo: (Bud) “I’ve got blue / green

eyes and black / brown hair”. O exercício desta vez foi corrigido no quadro pelos alunos. Eu escrevi as frases e dois alunos voluntários vieram ao quadro fazer um círculo na palavra certa. Entretanto, pedi a outros dois alunos que lessem as frases e confirmassem se estariam corretas. Não revelaram qualquer dificuldade em realizar este exercício.

Estes dois exercícios pretendiam apelar especialmente à inteligência espacial, lógico-matemática e linguística dos alunos.

Na fase seguinte comecei por mostrar os fantoches da Holly e do Bud e por perguntar algumas questões acerca das suas características físicas. Coloquei questões como: “Who is this?” (It’s Holly.), “Has she got blond hair? (No), “Has she got brown hair? (No), “Has she got red hair?” (Yes), “Has she got blue eyes?” (Yes). Depois, e com a ajuda dos alunos, foi possível chegar à conclusão: “She has got red hair and blue eyes.” Repeti o mesmo processo com o fantoche do Bud, mas com cores diferentes.

Por fim, pedi aos alunos que tomassem atenção à página seguinte (49) e expliquei-lhes que neste exercício também teriam de ouvir e colorir as figuras de várias crianças, só que desta vez de acordo com a minha descrição. Solicitei, então, que preparassem os seus lápis de cor antes de iniciarmos a atividade. Depois de observar que todos teriam o material preparado, pedi-lhes a atenção cantando o “chant” “It’s all so quiet”, que os alunos cantaram comigo, fazendo absoluto silêncio no final.

Na gravação original as estruturas linguísticas utilizadas eram, por exemplo: “I’ve got brown hair and blue eyes.” No entanto, como estas já estavam consolidadas e era importante, nesta fase, praticar antes as estruturas “He/she has got...”, resolvi criar um guião diferente. Desta forma, dei início à leitura das frases que tinha previamente preparado, dizendo: “Number one: he has got black hair and green eyes” (guião presente no plano de aula), sendo que os alunos coloriram de acordo com a audição. No fim, este exercício foi corrigido oralmente, por alunos voluntários, que puseram o dedo no ar para participar.

Este último exercício tinha como objetivo ir ao encontro, sobretudo, da inteligência espacial e linguística dos alunos.

Na aula anterior observei e concluí que os alunos demonstravam alguma dificuldade na realização deste tipo de tarefas de “listen and colour”, pelo que achei por bem praticá-las um pouco mais, de modo a melhorar as suas competências neste

âmbito e aumentar a sua autoconfiança. Assim, achei importante realizar esta atividade sugerida no livro do aluno. E, na verdade, correu um pouco melhor, pois apesar de alguma hesitação e agitação inicial, por terem de ouvir a audição, encontrar o lápis com a cor certa e recearem não ter tempo de terminar antes da seguinte tarefa, notou-se nos alunos um pouco mais de agilidade, entusiasmo e facilidade em completar a tarefa com sucesso.

Tinha planejado fazer uma espécie de “guessing game” com o uso dos “flashcards” das personagens que apresentei na aula anterior mas, infelizmente, não consegui gerir bem o tempo de modo a ter oportunidade para o fazer. Contudo, no fim da correção deste último exercício, disse a expressão “Guess who?” e, de seguida, reli as frases aleatoriamente, ao que os alunos tiveram de identificar a figura e dizer o número correspondente.

A aula correu como esperado e os alunos foram bastante participativos, tendo aderido muito bem a todas as atividades. No entanto, um dos alunos, que costuma ser bastante problemático nas restantes disciplinas, recusou-se a participar. Normalmente não participava em qualquer das atividades mas, desta vez, foi propositadamente perturbador, esforçando-se por distrair os colegas e boicotar um pouco a aula, o que exigiu alguma atenção da minha parte em termos de controlo do comportamento do alunos e da turma. Apesar da atitude do colega, a maioria dos alunos não prestou muita atenção ao seu comportamento e eles próprios pediam-lhe que parasse porque queriam realizar as atividades com sucesso. Ao observar esta atitude do aluno, decidi tentar encontrar novas estratégias mais motivantes para que possa ir ao encontro das suas necessidades.

Aula #5 – 8 de maio de 2017

Tendo em conta a necessidade de apresentar e usar novas e mais motivadoras estratégias de gestão de ambiente de sala de aula e de comportamento nas aulas, pensei em introduzir três novas rotinas. A primeira prendeu-se com o uso de três posters de três “emojis” (ver apêndice 5.1), demonstrando vários estados: um feliz, um menos feliz e outro mais zangado. Aliado a esses posters, criei cartões com os nomes de todos os alunos que coloquei e colocarei, em todas as aulas, à volta do “emoji” feliz, para reforço positivo. Antes de a turma entrar na sala, e por sugestão

do professor de Inglês, pendurei os posters num local bem visível. Quando entraram, os alunos identificaram imediatamente os posters. Expliquei-lhes que, a partir desta aula, iríamos fazer uma espécie de jogo, no qual eu ia observando o comportamento e atitude de cada um. Se algum(a) aluno(a) não estivesse a cumprir as regras da sala de aula, que já tinham sido estabelecidas no início do ano letivo, o cartão com o seu nome ia passando para os outros posters, sucessivamente, até haver uma alteração e melhoria do comportamento.

Os alunos demonstraram-se muito interessados e fizeram imensas perguntas relativamente às regras do jogo e o que poderiam ou não fazer. Depois de explicadas todas as regras foi dado início à aula.

Nesta aula, foi minha intenção introduzir outras estratégias e métodos para melhorar a dinâmica da aula e do ambiente na turma. Assim, lembrando-me do ensaio da peça da escola e da técnica de “clapping”, que a coordenadora da escola usou com os alunos, e sabendo que seria familiar para estes, bati palmas com esse mesmo ritmo, de forma a captar-lhes de novo a atenção, acalmá-los e dar sinal de mudança de atividade, além de apelar à inteligência corporal e cinestésica e musical. Fiquei extremamente feliz quando reparei que não só não estranharam absolutamente nada, como souberam perfeitamente que, assim que eu terminasse, deveriam repetir o mesmo bater de palmas e, de seguida, fazer silêncio. Não foi necessário explicar o objetivo desta tarefa e, como tal, parti para a introdução de outra nova rotina de sala de aula.

Resolvi introduzir também a rotina de cantar uma “Hello song” para nos cumprimentarmos numa forma mais lúdica, praticando o uso da língua e para indicar o início de aula. Comecei por cumprimentá-los da forma habitual mas, em Inglês, disse-lhes: “I know a song to say ‘Hello’! Do you want to learn it?” e eles pareceram entusiasmados por aprendê-la. É uma canção ou “chant” bastante simples, com a seguinte letra: “Hello, hello, hello! It’s time for English now! Hello, hello, hello, hello! It’s time for English now!” (Read & Soberón, 2009). Cantei a canção uma vez e os alunos ouviram em silêncio. De seguida, cantei cada verso isoladamente e, usando os dedos para mostrar-lhes o número de vezes que teriam de dizer “hello” em cada verso, pedi que me imitassem ao mesmo tempo que faziam os gestos. Depois de observar que tinham compreendido a letra, cantámos duas vezes a canção juntos, do início ao fim, com o auxílio de gestos. Perguntei se tinham gostado de aprender a

canção, ao que todos responderam afirmativamente e, então, disse-lhes que iríamos cantá-la em todas as aulas.

Pude observar que, desta vez quando introduzi a canção, os alunos não estranharam absolutamente nada e pude ver que a maioria estava muito entusiasmada e confiante em cantar. Fiquei muito satisfeita com a reação dos alunos e, assim, mais uma vez, indo ao encontro da inteligência musical (além de linguística) dos alunos, foi possível perceber quais os alunos que mais preferem este tipo de atividades. Esses resultados depois serão confirmados pelo questionário final.

Depois desta introdução, passámos à escrita no quadro da data e do número da lição, com a ajuda oral de um aluno, e a cópia para os cadernos por parte dos restantes alunos.

Os objetivos linguísticos desta aula seriam praticar e consolidar o vocabulário através de um exercício com “flashcards” e a realização de dois exercícios numa ficha de trabalho (ver apêndice 5.1), para além de participar numa atividade de interação oral.

Para introduzir a primeira atividade mostrei, de novo, os fantoches do Bud e da Holly e pedi que os descrevessem dizendo, por exemplo: “He has got brown hair and green eyes.” De seguida, pedi a ajuda de dois voluntários para serem os meus “teacher’s assistants” para distribuir as folhas de exercício. Seguidamente, expliquei-lhes que teriam de fazer três tarefas: “listen, number and write”. Teriam primeiro de ouvir-me descrever as figuras (personagens do livro presentes no exercício: Miss Bell, Pip, Bud e Holly) e escrever o número correspondente ao lado da figura. Após esta tarefa, os alunos deveriam completar as mesmas frases por escrito, com ajuda visual. Notei que melhoraram as suas “listening skills”, pois fiquei surpreendida com a facilidade, agilidade e rapidez com que fizeram o exercício. Também completaram a parte escrita com muita facilidade e sucesso. Para corrigir o exercício, copiei as frases para o quadro e pedi a quatro voluntários para virem completá-las. De seguida, pedi a outros quatro alunos para lerem as frases e confirmarem se estavam corretas.

A atividade seguinte teve a intenção de criar uma oportunidade de interação oral e prática comunicativa entre os alunos, procurando estimular ou ir ao encontro da sua inteligência interpessoal e intrapessoal, além de linguística. De forma a introduzi-la, mostrei uma “soft ball” que os alunos reconheciam de outras intervenções minhas e, ao vê-la, perceberam que quando a “atirar” a algum aluno será para fazer uma pergunta ou fazer alguma atividade que envolva produção oral.

Quando a viram mostraram-se logo entusiasmados, levantando as mãos no ar para serem escolhidos. Atirei a bola a quatro aluno/as, nomeadamente os/as que tinham estado mais bem-comportados até então e fiz-lhes algumas perguntas depois de escrever um exemplo no quadro, tal como: “Have you got green/blue/brown eyes? (Yes/No.)” e “Have you got brown/red/black/blond hair? (Yes/No.)”. Depois de responderem às perguntas pedi que se descrevessem dizendo, por exemplo: “I’ve got blond hair and green eyes.”

Após apresentar ou rever estas estruturas que tinham sido abordadas na história “Guess who?”, mostrei-lhes uma ficha de exercício (ver apêndice 5.1) que continha um quadro ou tabela. Antes de distribuir as folhas expliquei-lhes que, nesta atividade, gostaria que, em pares, fizessem as mesmas perguntas para descobrir a cor de cabelo e olhos do colega e respondessem às perguntas do colega. De acordo com as respostas, colocariam na coluna da tabela, identificada como “My friend”, um tick (✓) para “yes” e uma cruz (x) para “no”. Depois de explicar a atividade e verificar que não haveria dúvida, e utilizando os mesmos “teacher’s assistants”, distribuí as folhas e os pares começaram a interagir.

Depois de algum tempo, e de verificar que todos os pares tinham terminado o exercício, pedi que se descrevessem a si próprios e ao par. Para isso, iam passando a “soft ball” jogando o jogo da “batata quente”, não podendo demorar mais do que dez segundos a responder.

Esta atividade foi a última feita em aula e senti que correu muito bem, pois os alunos estavam motivados, participativos e entusiasmados por poderem conversar e comunicar com os colegas em Inglês na sala de aula. Durante a atividade fiz questão de circular pela sala, tentando ouvir os pares e encorajando-os a falarem unicamente em Inglês, dizendo: “In English, please!” e a ajudar, caso surgisse alguma dúvida. Pela natureza da própria atividade, esta foi um pouco mais barulhenta. No entanto, os alunos participaram corretamente e de acordo com o que era esperado. Neste sentido, e em geral, comportaram-se bem.

Os objetivos estabelecidos foram atingidos com sucesso e penso que o tópico relacionado com o corpo humano e com a descrição física foi bem apreendido pelos alunos que revelaram, ao longo destas cinco aulas, um bom aproveitamento em quase todas as tarefas propostas.

Aula #6 – dia 10 de maio de 2017

A intenção desta aula era, antes de mais, rever o vocabulário do corpo humano de forma a introduzir a referência ao corpo dos animais quanto ao número de pernas (“legs”) e, a partir daí, dar início a outro tópico referente a algumas emoções/sentimentos (“feelings”). Ao planificar esta aula tentei que o fio condutor fosse o mais coerente possível de modo a contextualizar os diferentes tópicos.

Esta aula foi observada pelo professor da disciplina de Introdução à Prática Profissional II, pela professora cooperante e pelo professor de Inglês da turma. Na aula anterior, pouco antes de terminar, disse aos alunos que na aula seguinte estaria presente uma pessoa estrangeira, que só falava Inglês, para observar como é que se aprende Inglês no 1.º ciclo em Portugal. Os alunos ficaram muito curiosos e entusiasmados com essa ideia. Nesta aula notava-se que estavam excitados e com vontade de impressionar o nosso “visitante” e dar o seu melhor.

Para iniciar a aula e acalmá-los bati palmas no ritmo que conheciam, que repetiram e, desde logo, perceberam que estava na hora de começar. Depois cantámos a “Hello song” uma vez, fazendo os gestos de que os alunos, em geral, ainda se lembravam. Escrevi a data e o número da lição no quadro, com a ajuda de alguns alunos que se voluntariaram para participar e, como habitualmente, copiaram a informação para os seus cadernos.

Posteriormente, procedi à revisão do vocabulário do corpo humano através de um jogo de “flashcards” denominado “Magic eyes” (ver apêndice 1.1). Coloquei o conjunto de “flashcards” por detrás de um livro existente na sala e, à medida que ia revelando o cartão devagar, os alunos, em conjunto, deveriam dizer o nome da parte de corpo correta. O jogo correu extremamente bem, pois os alunos participaram com muita vontade e entusiasmo, tentando ser os primeiros a descobrir a imagem. Fiquei muito surpreendida com a facilidade e rapidez com que identificaram todo o vocabulário. Pude perceber que estava bem consolidado, pelo menos a nível visual e oral. Depois deste exercício, os alunos ainda quiseram cantar a canção “One nose, one mouth”.

Para introduzir o tema seguinte apontei para mim própria e disse: “Look at me! How many legs have I got?”, ao que os alunos responderam: “Two legs.” Depois mostrei imagens legendadas de vários animais, como “dog”, “bird”, “fish”, “bee” e “spider”. Os alunos já conheciam alguns dos nomes dos animais, como “fish”, “dog”,

“spider”, pois assim que viram as imagens disseram de imediato os nomes. Não estavam tão familiarizados com “bee” e “bird”. Para consolidar os nomes dos animais, coloquei as imagens no quadro e numerei cada imagem. A seguir, fiz um exercício de “eliciting” perguntando qual era o número que correspondia a cada animal e depois qual o animal que correspondia a determinado número. Depois de fazer esse exercício algumas vezes, perguntei à turma quantas pernas/patas tinha cada animal, ao que responderam corretamente olhando para as imagens e contando as pernas. À medida que iam contando as pernas, encorajava-os a dar a resposta completa, contando pelos dedos as palavras e entoando cada palavra, como no exemplo: “The dog has got four legs.” Esta técnica parece-me bastante útil para a apresentação inicial da estrutura frásica. Contudo, assim que se verifica que os alunos compreenderam bem a estrutura, deixa de haver necessidade de a utilizar, o que permite assim a dicção da frase no seu tom comunicativo natural. Com esta atividade procurei estimular a inteligência naturalista.

Depois de fazer referência a alguns animais de estimação, e ao seu número de pernas/patas, apresentei aos alunos uma ficha de exercícios (ver apêndice 6.1). Mais uma vez, pedi a ajuda de dois “teacher’s assistants” voluntários, que distribuíram as folhas pelos colegas. Inicialmente, explorei a primeira parte da folha, onde se encontravam as mesmas imagens dos animais legendadas com o seu nome em Inglês e o número de pernas/patas, perguntando à turma, por exemplo: “How many legs does a bee have?”, ao que os alunos responderam: “The bee has got six legs.” Repeti a mesma pergunta com os restantes animais. A seguir, chamei-lhes a atenção para o exercício na parte inferior da folha, um exercício de matemática em Inglês, no qual tinham de ler o nome dos animais, contar o número de pernas/patas e escrever, copiando o número correto por extenso. O exercício foi realizado pelos alunos com relativa facilidade e sucesso, e foi corrigido por quatro alunos que se voluntariaram para vir ao quadro. Foi possível, por isso, perceber que alguns alunos tiveram mais facilidade do que outros neste tipo de raciocínio. Foi exatamente com essa intenção que decidi apresentar esta atividade que apela à inteligência lógico-matemática, e perceber se, em geral e a nível particular, pelos resultados dos questionários, é um tipo de atividade e de área que os cativa particularmente.

Para introduzir o tema seguinte, relacionado com estados de espírito/sentimentos, mostrei aos alunos imagens de quatro cães (ver apêndice 6.1), cada uma expressando um sentimento diferente (“happy”, “sad”, angry” e “scared”),

enunciando: “This dog is happy/sad/angry/scared.” Os alunos mostraram-se surpreendidos com as imagens e expressaram empatia pelas imagens dos cães. Mostrei também alguns fantoches de “emojis” que expressavam os mesmos sentimentos. Fiz um pequeno exercício de “drilling”, mostrando o fantoche, dizendo: “I’m happy/sad/angry/scared”, fazendo a expressão corporal correspondente e encorajando-os a repetir. Posteriormente, e para consolidar este vocabulário, jogámos um jogo de mímica. Em primeiro lugar, eu dizia aos alunos a expressão: “I’m happy/sad/angry/scared” e os alunos faziam a expressão corporal correspondente. Em segundo, eu fazia a expressão corporal e os alunos diziam a expressão correta.

Por fim, quis apresentar uma nova canção, desta vez para praticar e consolidar este tópico. Para isso, escolhi a canção “If you’re happy, happy, happy” (ver apêndice 6.1). Na minha opinião é uma excelente canção para praticar este vocabulário porque alia a inteligência musical à inteligência corporal-cinestésica e à metodologia de TPR, associando a canção ao movimento.

Assim, antes de explicar aos alunos que iriam ouvir uma canção, quis ensinar a letra e os movimentos que a acompanham. Com a ajuda de “word cards” ilustrados e desenhos dos sentimentos correspondentes (ver apêndice 6.1), que colei no quadro, ensinei os versos da canção ilustrando com os movimentos. Depois, e ainda sentados, os alunos ouviram a canção uma vez. Logo a seguir, pedi que se levantassem e ouvimos a música mais uma vez, cantando e interpretando também. Os alunos estavam um pouco hesitantes nesta canção, pois era mais longa do que as anteriores que tinham aprendido. Contudo, e com encorajamento da minha parte, os alunos cantaram e dançaram a canção duas vezes. No fim, já estavam mais entusiasmados e confiantes, pois já sabiam a letra e os gestos da canção.

Quiseram ainda cantar, mais uma vez, a canção “One nose, one mouth”. Pareceram ter gostado mesmo da canção, demonstrando constante vontade de cantá-la e interpretá-la. Talvez se deva ao facto de já a saberem bem, ser simples e poderem dançar um pouco livremente, principalmente no verso “Keep moving, keep moving”.

Pela primeira vez ainda faltavam cinco minutos para o final da aula e já tinha cumprido todas as atividades que tinha planeado. Sendo assim, lembrei-me de jogar um jogo de movimento, com o qual já estavam familiarizados, o jogo “Run to...”, apelando novamente à inteligência corporal-cinestésica. Espalhei os quatro fantoches pela sala e escolhi, de entre vários voluntários que puseram o dedo no ar, um rapaz e

uma rapariga, que tinham de correr para o fantoche que correspondia ao sentimento enunciado por um dos colegas. Antes deste jogo, e para consolidar conhecimentos, fizemos um “listen and point game”, em que os alunos ouviam as minhas instruções e apontavam para o fantoche correto. Depois eu apontava para um fantoche mas referia-me a outro, e os alunos tinham de apontar para o correto.

Esta aula foi composta por cinco fases, tendo sido possível abordar três tópicos diferentes. Devo dizer que foi a aula que correu melhor até então, pois todas as atividades resultaram da maneira que esperava e acabei a planificação cinco minutos antes do fim da aula. Os alunos estavam tão participativos e interessados que a aula decorreu com um ritmo muito bom, permitindo realizar todas as tarefas propostas e ainda algumas atividades extra.

Aula #7 – dia 15 de maio de 2017

Esta aula era a aula anterior ao teste de avaliação, sendo que teve como objetivo principal rever todos os conteúdos lecionados nesta unidade didática.

A aula começou com a mesma rotina das duas aulas anteriores, com o “clapping chant”, a “Hello song” e a escrita da data e número da lição.

Comecei por rever o vocabulário relacionado com os sentimentos através de um exercício de “eliciting” com os fantoches. Em geral, os alunos lembravam-se bem do vocabulário. A seguir fiz um exercício no quadro, que pedi que copiassem para o caderno e completassem. Desenhei quatro caras, expressando os sentimentos aprendidos, e escrevi as estruturas “I’m happy/I’m sad/I’m angry/I’m scared” ao lado. Neste exercício tinham de copiá-las debaixo do desenho correto. O exercício foi corrigido no quadro por quatro alunos que se voluntariaram. No fim, sugeri que cantássemos novamente a canção “If you’re happy happy happy”, ao que os alunos reagiram com muito entusiasmo e interesse. Cantámos uma vez e os alunos, em geral, lembravam-se da letra e gestos da canção, demonstrando maior desinibição e confiança a cantar e dançar.

Após a canção revi as estruturas lexicais “big” and “small” apresentadas no segundo período. Para isso, usei dois tubos de cola e outros objetos da sala de aula, de tamanhos diferentes, e fiz um exercício de “eliciting”, perguntando aos alunos: “Is

this big or small?”, ao que os alunos, em conjunto, responderam sempre corretamente.

Posteriormente, introduzi as estruturas “long” and “short”, mostrando o “flashcard” (ver apêndice 3.1) da Melody com cabelo comprido e do Rudy com cabelo curto, e descrevi cada uma das personagens (“She has got long black hair.” / “He has got short red hair.”), pedindo aos alunos que repetissem. Desenhei uma rapariga com cabelo comprido e um rapaz com cabelo curto e legendei-as, pedindo aos alunos para copiarem para o caderno.

Seguidamente, os alunos fizeram um exercício de “reading, drawing and colouring” no caderno, copiando duas frases e desenhando e colorindo de acordo com a frase. No início revelaram alguma dificuldade em perceber a primeira frase, o que já era esperado, mas na segunda frase já foi bastante mais fácil realizarem o pretendido. Dois alunos, escolhidos por mim, vieram ao quadro desenhar e corrigir o exercício.

Foi feita ainda uma revisão ao vocabulário das partes do corpo humano, através de uma atividade de TPR, em que os alunos tinham de ler os “word cards”, dizer o nome da parte do corpo corretamente e tocá-la. Os alunos mostraram-se muito entusiasmados por realizar este jogo e realizaram-no com muito sucesso, demonstrando ter adquirido todos os conteúdos.

O exercício seguinte foi feito com a “soft ball” na minha mão, de forma a suscitar o interesse e motivação deles para a tarefa. Fiz uma descrição de mim própria dizendo: “I’ve got long brown hair and brown eyes. And you?” Depois pedi aos alunos que abrissem o livro do aluno na página 49 e fizessem o exercício 2, onde teriam de desenhar o seu auto-retrato e fazer o exercício de “gap filling”, completando a sua descrição física. À medida que cada aluno ia terminando o exercício, eu ia atirando a “soft ball” e solicitando que lesse a sua descrição. A bola funcionava como um incentivo para que os alunos se esforçassem por terminar o exercício corretamente e para demonstrarem vontade e motivação por ler ou expressarem-se oralmente.

Para terminar as revisões dos conteúdos para o teste, os alunos realizaram um exercício de “listen and stick (the stickers)” na página 51 do livro de aluno. Os alunos ouviram a audição do livro, colaram os autocolantes correspondentes (que encontravam nas últimas partes do livro) e coloriram os desenhos. Este tipo de tarefa consiste num exercício de “Round Up” ou revisão, e que faz parte da estrutura de

cada unidade, sendo que os alunos estavam bastante familiarizados com o que era pretendido. A correção foi feita oralmente e em conjunto.

Esta aula, que foi essencialmente de revisão de conteúdos e de preparação para a realização do teste, correu bastante bem. Os alunos revelaram-se muito interessados em todas as tarefas propostas e como, em geral, demonstravam ter adquirido todos os conteúdos linguísticos abordados nesta unidade, foi possível realizar vários tipos de atividades com rapidez, eficácia e sucesso. Nesta aula, sendo uma aula de revisão e onde realizei atividades semelhantes às das aulas anteriores, não foi trabalhada nenhuma inteligência em específico, a não ser a inteligência linguística, no sentido de aferir a sucesso da aprendizagem dos conteúdos previamente lecionados.

Aula #8 – dia 17 de maio de 2017

Esta aula correspondeu à aula do teste de avaliação (ver apêndice 8.1) da aquisição dos conteúdos lecionados nesta unidade didática. Os alunos tinham conhecimento de que iriam realizar esse momento de avaliação e tinham sido aconselhados a estudar em casa todo o vocabulário e estruturas linguísticas. Apesar disso, alguns alunos estavam visivelmente nervosos e ansiosos pelo que, desde logo, procurei acalmá-los e assegurá-los que não seria nada difícil e que todos os exercícios do teste seriam semelhantes aos que tinham realizado durante as aulas.

Começamos então a aula com as rotinas de abertura habituais, nomeadamente das últimas três aulas.

Distribuí então os testes pelos alunos e pedi que o realizassem a lápis (como é hábito com o professor de Inglês), o que penso que faz todo o sentido, pois estamos perante alunos de iniciação à aprendizagem da língua e é de esperar que tenham algumas dúvidas e necessitem de apagar as suas respostas de vez em quando. À medida que ia distribuindo os testes, pedi também que preenchessem o cabeçalho, escrevendo o nome, o ano, a turma e a data. Quando verifiquei que todos tinham preenchido o cabeçalho, passei a explicar os exercícios do teste e, de seguida, procedi à narração dos exercícios de “listening”.

Observei que alguns alunos continuavam muito nervosos, pouco autónomos e pouco confiantes nas suas capacidades, pois pediam bastantes vezes para repetir

algumas tarefas, nomeadamente na parte de “listening”, ou para explicar novamente os exercícios escritos. No entanto, penso que será uma situação de autoconfiança pois, regra geral, conseguiram ultrapassar as dificuldades, lembrar-se do que aprenderam e obter bons resultados.

À medida que os alunos iam terminando o teste, entreguei uma folha de exercícios extra que consistia numa “sopa de letras” (ver apêndice 8.1) com vocabulário do corpo humano e um exercício de leitura e desenho, também de partes do corpo humano. Reparei que se entusiasmaram muito com a realização do exercício da “sopa de letras”. Contudo, penso que terá sido demasiado difícil, pois estavam a ter muita dificuldade em encontrar as palavras mas, de qualquer modo, esforçaram-se por terminá-la com sucesso.

Aula #9 – dia 22 de maio de 2017

Esta foi a última aula que lecionei e teve o objetivo de realizar um projeto de turma (em grupo) que, de certo modo, resumisse, reverse e abordasse os conteúdos programáticos aprendidos nesta e noutras unidades, como as cores e o vestuário. Além disso, era minha intenção criar uma oportunidade para que os alunos interagissem com os colegas, aprendessem a trabalhar de forma colaborativa e praticassem os seus conhecimentos da língua, apelando à sua inteligência linguística, visual, corporal-cinestésica mas maioritariamente interpessoal.

Como dois dos alunos só iriam realizar o teste nesta aula, resolvi entregar os testes corrigidos e discutir os seus resultados no final da aula.

A aula teve início com as rotinas de abertura habituais, nomeadamente das últimas quatro aulas. Depois expliquei aos alunos que iriam fazer um trabalho de grupo e pedi que observassem toda a sala, reparassem nos cinco posters (cartolinas) (ver apêndice 9.1) afixados e indicassem se as figuras lhe eram familiares. Todos os alunos identificaram muito facilmente as personagens do filme de animação *Inside Out*, que de uma forma muito divertida aborda a questão dos sentimentos. Escolhi precisamente as personagens deste filme por ser possível poder associar o vocabulário das partes do corpo com emoções ou sentimentos, que abordámos nesta unidade.

Os alunos identificaram imediatamente o nome das personagens em Português, cuja tradução providenciei logo oralmente e, de seguida, escrevi no quadro em Inglês, ilustrando com um desenho (*Alegria – Joy; Tristeza – Sadness; Raiva – Anger; Medo – Fear; Nojo – Disgust*). Dividi a turma em cinco grupos e expliquei-lhes que cada equipa, identificada pelo nome da personagem, deveria legendar o corpo das personagens através de pequenos “word cards” com os nomes das partes do corpo. Assim, os alunos deveriam percorrer a sala e tentar encontrar o balão de fala (ver apêndice 9.1) correspondente à sua personagem e colá-lo no seu poster. No entanto, avisei que deveriam ler com cuidado, pois havia alguns balões a mais e que não teriam correspondência. Por fim, deveriam escrever o nome da personagem no balão de fala para terminarem o trabalho.

Antes de as equipas começarem a atividade introduzi as palavras “shirt” e “dress”, que os alunos não teriam aprendido ainda e que desenhei no quadro escrevendo o nome por baixo, encorajando-os também a repetir as palavras.

Quando todas equipas terminaram a atividade, pedi que regressassem aos seus lugares, exceto uma. Pedi, então, aos membros dessa equipa que, à vez, lessem em voz alta as frases do balão de fala para o resto da turma que, no final, deveria confirmar se estaria correto.

Devo confessar que gostei bastante de ver o entusiasmo e interesse da maioria dos alunos em realizar a atividade de trabalho de grupo. Todavia, foi também interessante observar que alguns alunos não gostaram muito ou tiveram alguma dificuldade na interação com os colegas e no trabalho colaborativo.

Depois de todos os grupos terem lido, entreguei os testes corrigidos à turma e disse-lhes que estava muito contente com os resultados (que serão apresentados no capítulo 4) e que não tinham razão para estarem tão nervosos. Penso que, em geral, gostaram dos resultados.

Com as tarefas concluídas, disse aos alunos que esta seria a minha última aula como sua “professora” ou “teacher” e, como tal, gostaria de pedir-lhes que preenchessem um questionário (ver apêndice 9.1) sobre as atividades que gostaram mais ou menos de fazer, e se foi fácil aprender a unidade didática. Os resultados deste questionário serão igualmente demonstrados no próximo capítulo.

No fim de completarem o questionário ainda faltavam cinco minutos para terminar a aula e resolvi sugerir-lhes que cantássemos e dançássemos todas as canções que tinham aprendido durante as nove aulas, ao que os alunos acederam com

entusiasmo, tendo sido eles próprios a sugerir as canções a cantar. Foi uma excelente forma de terminar a experiência da PES.

Considerando aquilo que aqui foi apresentado, o meu objetivo principal foi elaborar e apresentar uma unidade didática através de atividades e tarefas diversificadas e interessantes, e que fossem ao encontro das aptidões ou inteligências de cada aluno. Foi também importante analisar quais as inteligências mais desenvolvidas e qual o impacto dessa estratégia no processo de aprendizagem dos conteúdos programáticos e da experiência educativa dos alunos.

Após esta descrição, no capítulo seguinte realizo uma análise dos resultados dos instrumentos de avaliação da aprendizagem e uma reflexão global do trabalho realizado durante a PES.

Capítulo 4. Reflexão da prática de ensino supervisionada

Neste capítulo serão apresentados os instrumentos de avaliação aquando da lecionação da unidade didática durante a PES. Serão assim descritas a observação direta, o teste de avaliação e o questionário final, bem como a análise dos resultados obtidos. Esta análise tem o objetivo de aferir se a metodologia e as estratégias didáticas escolhidas facilitaram e enriqueceram o processo de aprendizagem dos conteúdos programáticos por parte dos alunos. Por fim, terá lugar uma reflexão final e global de todo o trabalho realizado durante a PES.

4.1. Apresentação e análise dos resultados dos instrumentos de avaliação

Para avaliar o sucesso da metodologia que escolhi e tema central deste relatório, a influência da teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983) na aprendizagem do inglês no 1.º ciclo, pus em prática várias estratégias de avaliação.

Assim sendo, os instrumentos de avaliação adotados foram:

- Observação direta (informal);
- Teste de avaliação;
- Questionário final.

A avaliação da aprendizagem dos conteúdos lecionados decorreu a partir da recolha de dados, informais e formais, no sentido de aferir o progresso dos alunos e ainda o impacto que a metodologia adotada possa ter tido no sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

• Observação direta

De um modo mais informal, ao longo das nove aulas de estágio pude observar a prestação de cada aluno na aula, em vários aspetos e domínios, indo ao encontro das indicações das *Metas Curriculares* (Cravo *et al.*, 2014), tais como a compreensão oral, a interação e produção oral, a leitura, a escrita, o domínio intercultural e o domínio das atitudes de cidadania, nomeadamente relativas ao comportamento e participação.

No decorrer da PES pude confirmar alguns dos aspectos elencados pelo professor de Inglês, nomeadamente quanto às dificuldades apresentadas pelos alunos. Pude constatar que revelavam maior dificuldade em atividades de compreensão oral, para isso realizei com os alunos várias tarefas de audição para estimular e desenvolver esta competência. Gradualmente, observei que iam adquirindo maior facilidade e melhor acuidade auditiva, completando os exercícios com mais rapidez.

Denotei também algumas dificuldades em atividades de interação oral, pelo que decidi desenvolver esta competência através de diversas tarefas que envolvessem a participação ativa dos alunos entre si e comigo, de uma forma motivante, nomeadamente através de jogos de vocabulário com a utilização de vários meios visuais e de jogos de movimento. Além disso, para estimular a sua inteligência interpessoal e intrapessoal, apresentei duas atividades que exigiam a interação oral e comunicativa entre os alunos, tais como a tarefa de preenchimento do “chart” acerca da sua descrição física e, por fim, o projeto de grupo acerca do filme de animação *Inside Out*, no qual era necessário que os alunos trabalhassem colaborativamente. Foram atividades que criaram alguma agitação, mas penso que foram bastante enriquecedoras e satisfatórias para os alunos, como pude constatar nas suas respostas ao questionário final.

Ao introduzir canções como estratégia educativa, no sentido de estimular a sua compreensão e produção oral, assim como a sua inteligência musical e linguística, pude constatar a sua crescente motivação e gosto por este tipo de atividade, ao qual não estavam muito habituados. Reparei que no início se revelavam um pouco hesitantes e tímidos, contudo, com o tempo foram se desinibindo e demonstrando grandes capacidades musicais. Ao aliar movimento às canções, permitindo que se levantassem para dançar, fez com que revelassem ainda mais vontade e interesse em cantar. No entanto, pude observar e, mais tarde, confirmar no questionário final, que alguns alunos, nomeadamente alguns rapazes, não gostaram tanto deste tipo de atividades, o que me faz concluir que a sua inteligência musical não estará tão desenvolvida.

Conforme o professor de Inglês tinha referido, pude observar que as suas atividades preferidas foram maioritariamente os jogos de aprendizagem e consolidação de vocabulário, especialmente os que envolviam movimento ou algum tipo de manuseamento de materiais.

Apesar de as tarefas de escrita e/ou de cópia não serem, claramente, as suas preferidas, realizaram-nas sempre com interesse e sem qualquer tipo de queixa, em geral, esforçando-se por fazê-las corretamente. Alguns alunos revelaram algumas dificuldades na compreensão dos exercícios, pelo que tive de auxiliá-los. Contudo, geralmente quase todos revelaram facilidade de compreensão e realização dos exercícios ou tarefas.

Por fim, a nível de atitudes e comportamento na aula, pude confirmar que eram alunos muito motivados e interessados em aprender a língua, além de muito participativos. A turma revelou, na grande maioria, respeito pelas regras da sala de aula e por mim, enquanto professora, contudo, por vezes foram um pouco conversadores e o comportamento de alguns alunos foi um pouco perturbador, o que exigiu que eu tivesse de apresentar novas estratégias de gestão de comportamento, que se revelaram bem-sucedidas, pois a sua atitude melhorou bastante e o ambiente na turma tornou-se mais estável e calmo.

- **Teste de avaliação**

Foi realizado um teste de avaliação (ver apêndice 8.1) no fim da lecionação da unidade didática. Na elaboração do teste foi tida em conta a necessidade ou exigência de avaliar apenas o que foi ensinado e da forma como foi ensinado, sendo que todos os exercícios eram familiares para os alunos, pois tinham sido apresentados e praticados durante as aulas que antecederam o teste.

As competências linguísticas avaliadas neste instrumento focaram essencialmente a compreensão oral, a leitura e a escrita. Já a avaliação da competência oral foi apenas possível de observar durante as tarefas de compreensão, produção e interação oral realizadas durante as aulas.

O teste consistiu em seis exercícios: três exercícios de “listening and drawing, numbering, reading and circling”, dois exercícios de “reading and writing” e um de “reading, drawing and colouring”. A realização deste teste prendeu-se, essencialmente, com a necessidade de avaliar e observar se os conteúdos programáticos foram bem apreendidos tendo em conta as metodologias didáticas escolhidas.

Os resultados do teste encontram-se registados na Grelha de Cotação dos Testes de Avaliação, que se encontra no apêndice 11.

Os resultados dos testes escritos podem também ser observados no gráfico 4:

- *Insufficient*: 0 alunos
- *Sufficient*: 1 aluno
- *Good*: 5 alunos
- *Very Good*: 15 alunos

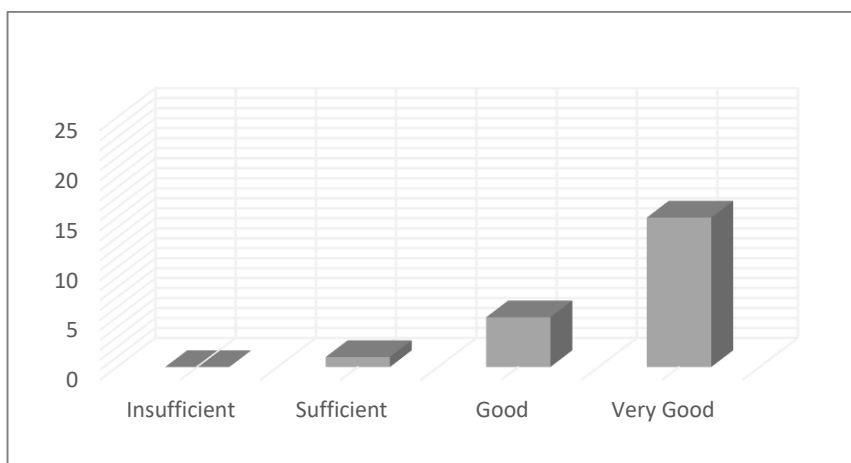


Gráfico 4 – Resultados dos testes de avaliação.

Pude constatar que os alunos revelaram maiores dificuldades na realização dos exercícios de audição, demonstrando alguma hesitação e insegurança, e no exercício de preenchimento de lacunas.

Em conclusão, penso que os resultados finais e gerais foram satisfatórios, e que o processo de ensino-aprendizagem desta turma foi positivo à luz das metodologias utilizadas.

• **Questionário final**

Outro instrumento de investigação utilizado foi um questionário (ver apêndice 9.1), apresentado aos alunos na última aula (ver apêndice 9), mas que não teve qualquer influência na avaliação final do desempenho dos alunos.

Este questionário pretendia observar o papel e o impacto que a metodologia escolhida e implementada, a metodologia comunicativa segundo a teoria das IM (Gardner, 1983), teve no processo de aprendizagem dos alunos e na sua experiência. Além disso, pretendia aferir e descobrir quais as inteligências (aptidões ou gostos) mais desenvolvidas de acordo com cada aluno da turma.

Ao ter tentado apresentar a unidade didática da forma mais diversificada possível, foi minha intenção apelar e ir ao encontro dos vários estilos de aprendizagem e das várias inteligências dos alunos. No entanto, devido ao constrangimento temporal de cerca de nove aulas, sendo que uma terá sido dedicada a revisões e outra ao teste de avaliação, não foi possível fazer muitas tarefas que abordassem cada uma das inteligências múltiplas.

O questionário foi realizado por mim e adaptado a partir do documento “Multiple Intelligences Survey for Kids” criado por Laura Candler² em 2011 e revisto em 2015. Tendo este documento como base, foi minha intenção adequar as perguntas nele presentes, mais generalistas, e colocar questões mais específicas, tendo em conta as atividades realizadas durante as nove aulas. Estas foram feitas no sentido de aferir a apreciação de cada aluno e, assim, tentar chegar a uma conclusão quanto às suas inteligências múltiplas mais desenvolvidas.

No questionário de Candler é dado a cada aluno a indicação de atribuir um valor de 1 a 5 quanto à veracidade da afirmação para o aluno. No entanto, substituí a utilização desta escala e a cada número atribuí um “emoji” traduzido numa apreciação escrita. Desta forma, as apreciações das atividades foram as seguintes numa escala crescente: “Não gostei”, “Podia ter sido melhor”, “Gostei”, “Gostei muito” e “Adorei”.

O questionário apresentado aos alunos era composto por uma tabela com dezassete perguntas de resposta múltipla, tendo em conta os “emojis” e o seu significado. No entanto, apenas catorze perguntas foram objeto de estudo para a aferição de dados avaliativos quanto às inteligências múltiplas.

Os resultados das apreciações dos alunos foram, então, classificados de 1 a 5 e somados, dando origem assim aos dados visíveis no gráfico 5.

² Fonte: <http://www.lauracandler.com/strategies/multipleintelligences.php> (acedido a 23 de março de 2017).

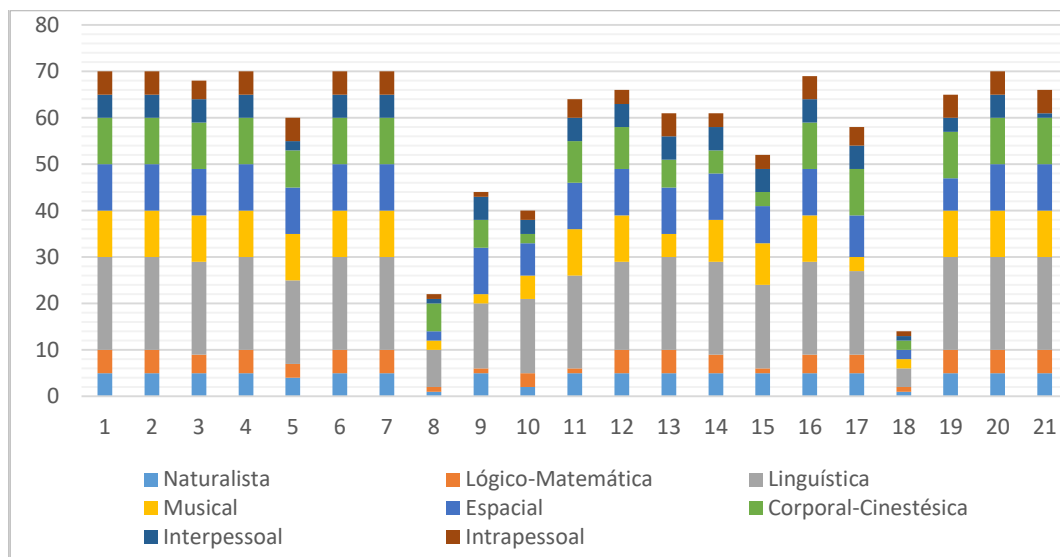


Gráfico 5 – Resultados do questionário final (“Inteligências Múltiplas”).

A inteligência mais trabalhada foi, sem dúvida, a inteligência linguística, o que se traduz nos resultados obtidos e verificáveis no gráfico 5. Ainda assim, é possível verificar algumas oscilações nos resultados e, de certo modo, perceber quais as inteligências múltiplas mais desenvolvidas em cada aluno.

A avaliação desses dados foi registada numa tabela posterior (ver apêndice 12), mais aproximada do documento criado por Candler (2011, 2015). Deste modo, pode-se concluir que as inteligências mais desenvolvidas nos alunos são a inteligência linguística, espacial, musical e corporal-cinestésica, o que estabelece um paralelismo com os Estilos de Aprendizagem (EA), nomeadamente os que estão relacionados com os sentidos (visual, auditivo, táctil e cinestésico) e a forma como os alunos preferem aprender, tal como mencionado na figura 2 no capítulo 1 deste relatório. Como acima referi, a inteligência mais trabalhada foi, sem dúvida, a linguística (através de meios visuais, musicais e atividades com movimento e/ou manuseamento). Deste modo, as respostas confirmam que as inteligências referidas foram as mais desenvolvidas nos alunos, em geral.

Além das questões acima referidas, foram colocadas outras, de escolha múltipla, no sentido de compreender o grau de satisfação dos alunos quanto ao processo ensino-aprendizagem.

Sendo assim, na questão “Gostaste de aprender esta unidade?”, a grande maioria dos alunos revela ter “adorado” aprender esta unidade e apenas dois alunos “não gostaram”, que foram dois dos alunos mais perturbadores durante a leção

da unidade didática. Contudo, penso que os resultados foram bastante satisfatórios.

As seguintes respostas podem ser verificadas no gráfico 6:

- “Adorei” – 14 alunos;
- “Gostei muito” – 3 alunos;
- “Gostei” – 1 aluno;
- “Podia ter sido melhor” – 1 aluno;
- “Não gostei” – 2 alunos.

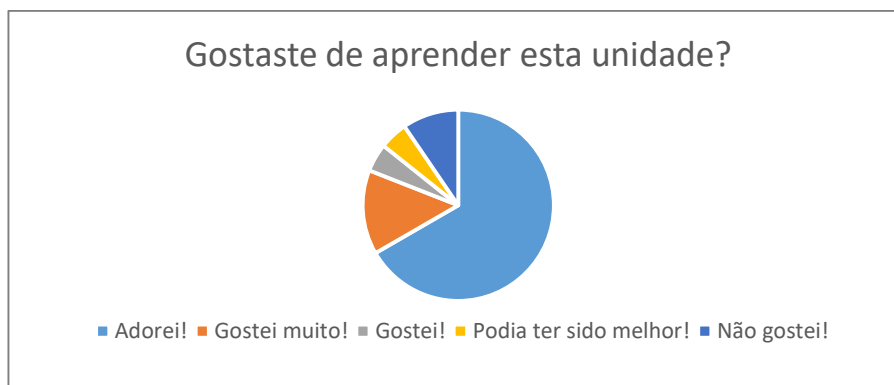


Gráfico 6 – Pergunta #1 (Questionário final)

Na questão “Foi fácil aprender esta unidade?”, à semelhança das restantes perguntas, os alunos usaram os mesmos “emojis”. Contudo, nesta pergunta, os resultados foram entendidos da seguinte forma: “Adorei” (Extremamente fácil); “Gostei muito” (Muito fácil); “Gostei” (Fácil); “Podia ter sido melhor” (Difícil); “Não gostei” (Muito difícil).

Segundo os resultados, nove alunos consideraram que foi “extremamente fácil” aprender esta unidade, oito que foi “muito fácil” e dois alunos que foi “muito difícil”. Estes dois alunos foram os mesmos que responderam negativamente na pergunta anterior. Sendo que a maioria dos alunos respondeu positivamente a esta questão, penso que poderei concluir que as metodologias escolhidas e utilizadas foram bem-sucedidas relativamente à facilidade de aprendizagem dos conteúdos programáticos.

O total das respostas foi o seguinte e está ilustrado pelo gráfico 7:

- “Extremamente fácil” – 9 alunos
- “Muito fácil” – 8 alunos;
- “Fácil” – 1 aluno;
- “Difícil” – 1 aluno;
- “Muito difícil” – 2 alunos;

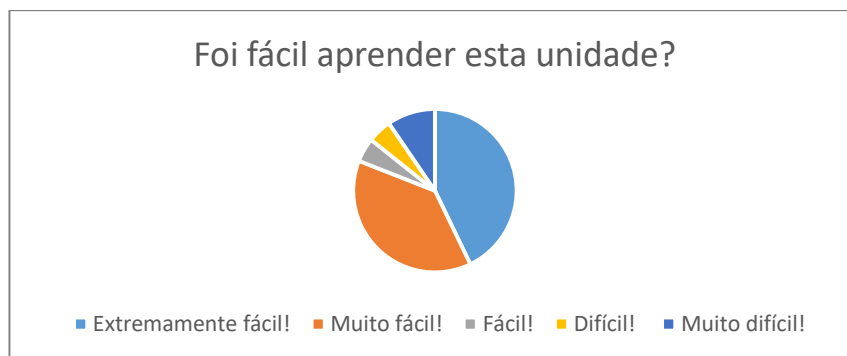


Gráfico 7 – Pergunta #2 (Questionário final).

À semelhança da questão anterior, as respostas à questão “Sentiste-te feliz nas aulas de Inglês?” foram entendidas de uma forma diferente, sendo que foram analisadas do seguinte modo: “Adorei” (Extremamente feliz); “Gostei muito” (Muito feliz); “Gostei” (Feliz); “Podia ter sido melhor” (Pouco feliz); “Não gostei” (Nada feliz).

As respostas dadas foram bastante positivas, sendo que, em vinte e um alunos, dezassete deram a classificação mais alta nesta questão, o que me faz concluir que a PES teve um impacto positivo nos alunos.

As respostas foram as seguintes e estão ilustradas no gráfico 8:

- “Extremamente feliz” – 17 alunos.
- “Muito feliz” – 1 aluno;
- “Feliz” – 0 alunos;
- “Pouco feliz” – 0 alunos;
- “Nada feliz” – 3 alunos;



Gráfico 8 – Pergunta #17 (Questionário final)

No fim do questionário foram colocadas duas questões de desenvolvimento quanto às atividades que mais gostaram e menos gostaram. De entre as atividades

que mais gostaram, algumas das respostas foram: “as artes plásticas”, “cantar”, “fazer a sopa de letras”, “trabalhar em conjunto com os colegas”, “aprender coisas novas”, “desenhar e colorir”, “jogos de movimento” e “o projeto Divertida-Mente”. De entre as que menos gostaram as respostas incluíram: “dançar”, “a ficha de avaliação”, “trabalhar sozinho” e, num tom mais divertido, “a professora dizer que se ia embora”. Estas respostas, em geral, correspondem aos resultados individuais obtidos nas perguntas relacionadas com as inteligências múltiplas (ilustradas no gráfico 5).

Avaliando todos os instrumentos de recolha de dados e a minha experiência durante todo este processo, penso que os resultados da metodologia, abordagem e estratégias adotadas foram bastante positivos e satisfatórios em todos âmbitos.

4.2. Reflexão final do trabalho realizado e dos resultados

Como referido acima, penso que toda a experiência da PES foi extremamente positiva e os resultados foram bastante satisfatórios, a todos os níveis.

Ao analisar os vários instrumentos de avaliação ou aferição, concluo que a metodologia escolhida e as estratégias adotadas contribuíram bastante para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem quer a nível de aquisição dos conteúdos programáticos e da experiência educativa dos alunos, quer na aprendizagem de uma língua estrangeira no 1.º ciclo.

Ao longo das nove aulas pude constatar um crescente interesse e motivação pela aprendizagem e pela realização das atividades propostas. Atividades estas que pretenderam ser o mais diversas e divertidas possível, no sentido de dar ferramentas aos alunos e criar-lhes oportunidades de interação e produção oral. Para isso, o exclusivo uso da língua inglesa em todas as circunstâncias da sala de aula permitiu dar-lhes essas mesmas ferramentas e incentivá-los a aprender, a utilizar e a praticar a língua durante as aulas. Observei também que gestos ou expressões corporais são uma ferramenta essencial como auxiliar de compreensão imediata de uma língua estrangeira, sem ter a necessidade de recorrer à língua materna e, por isso, recorri constantemente a esta técnica. Além disso, usei bastante uma “soft ball” como técnica de recompensa e como incentivo para que os alunos se esforçassem por

terminar as tarefas corretamente, e também para demonstrarem vontade e motivação por ler ou expressarem-se oralmente.

Tendo em conta a metodologia baseada na teoria das IM (Gardner, 1983), esta foi escolhida por achar extremamente válida a ideia de que cada um de nós é único e tem uma área da aprendizagem ou produção que mais lhe agrada e para a qual tem maior aptidão. A ideia de que poderá não existir uma só inteligência, mas vários tipos de inteligências igualmente válidas, que cada um possuirá mais desenvolvidas do que outros (Gardner, 1983), foi algo que me fascinou e me motivou a experimentar na PES.

Deste modo, contemplando o ensino do Inglês no 1.º ciclo e o caso particular da turma do 3.ºB, que corresponde ao primeiro ano de aprendizagem da língua inglesa, achei que seria pertinente tentar pôr em prática esta teoria e tentar explorar e descobrir quais as áreas de interesse ou aptidão dos alunos. A diversidade de métodos, atividades e tarefas propostas, nomeadamente através de canções, atividades de interação oral, e de jogos visuais e de movimento, foram planeadas e implementadas com esse objetivo em mente.

Como referido anteriormente, foi possível observar ao longo das nove aulas um grande interesse e entusiasmo por parte dos alunos, especialmente com a introdução de canções com movimento (TPR), utilizadas como método de ensino ou consolidação e prática do vocabulário ou estruturas. Inicialmente, os alunos estranharam este tipo de atividade, mostrando-se muito hesitantes, tímidos e pouco confiantes. No entanto, à medida que os métodos foram sendo repetidos e os alunos constatavam que eram capazes de realizar as tarefas com sucesso e que se divertiam ao fazê-las, o seu nível de entusiasmo e de vontade foi bastante satisfatório. Foi muito agradável observar que pediam para cantar e interpretar as canções a todo o instante. Senti que, de certo modo, também gostavam de mostrar a si próprios e aos outros o que já eram capazes de fazer.

Foi igualmente importante a criação de oportunidades para os alunos interagirem uns com os outros, em particular nas situações de diálogo aquando do preenchimento do “chart” na atividade de projeto de grupo em que tiveram de encontrar soluções e trabalhar em conjunto, praticando o uso da língua inglesa.

Através da análise de todos os instrumentos de avaliação, nomeadamente de observação direta, pude constatar que, em geral, quase todos os alunos atingiram os objetivos de competência linguística, principalmente a nível oral e comunicativo. Ao

nível escrito, especificamente no teste de avaliação, gostaria que todos tivessem atingido a percentagem máxima, mas compreendo que a aprendizagem da escrita numa língua estrangeira é uma competência muito difícil e desafiante para crianças, como sugere Linse (citada em Nunan, 2011). Nesse sentido, e como Nunan (2011) aponta, tentei especialmente introduzir e praticar a escrita através de tarefas guiadas (“guided writing tasks”) e “gap-fillings tasks”. Ainda assim, penso que os resultados foram bons e os alunos atingiram os objetivos estabelecidos.

Um aspeto que poderia ter corrido melhor foi, talvez, a gestão do tempo de aula, não tendo sido capaz de, sobretudo nas primeiras aulas, prever realisticamente o tempo necessário para realizar cada atividade ou tarefa, tendo em conta a especificidade da turma. No entanto, ao longo da lecionação da unidade didática, com a experiência e maior conhecimento das capacidades dos alunos consegui, principalmente nas últimas quatro aulas, planificar tudo com maior realismo e concluir com sucesso o que tinha planeado.

Além disso, a turma nem sempre teve um comportamento absolutamente calmo e adequado, dado o seu entusiasmo e características inerentes, pelo que tive de aprender a conhecê-los e a lidar com os seus excessos de energia. Nem sempre foi fácil e houve um período de habituação da parte deles e minha. A minha integração na turma como mais uma “teacher”, a “teacher Dalila”, foi muito fácil, muito devido ao apoio por parte do professor de Inglês. Contudo, os alunos perceberam facilmente onde se localizavam as figuras de maior autoridade e sabiam perfeitamente quem era o “verdadeiro” professor de Inglês e que eu era apenas uma “visitante”. Quando confrontadas com a noção de que, a partir de certa altura, seria eu e só eu a professora deles houve, por parte de alguns alunos, alguma resistência em ver-me e aceitar a minha presença. Como tal, tive a necessidade de encontrar estratégias mais apelativas e marcantes mas firmes, tais como o cântico “It’s all so quiet”, as palmas e os posters de regulação/avaliação do comportamento (ver apêndice 5.1), o que resultou muito bem. Senti que, a partir do momento em que introduzi essas novas estratégias de controlo de comportamento, o ambiente na sala de aula mudou de tom e ganhou bastante mais estabilidade, estrutura e leveza, levando a uma mudança de comportamento positiva de um dos alunos mais perturbadores e problemáticos que, desde o início, sempre ostracizou a minha presença na aula, como descrito na quarta aula (capítulo 3). Inclusivamente, na última aula este aluno veio abraçar-me, perguntando se não podia ser sua “teacher” no ano seguinte.

Tendo em conta todas as circunstâncias descritas, esta foi uma experiência, sem dúvida, muito desafiante e marcante a todos os níveis, mas também extremamente positiva e enriquecedora. Espero, acima de tudo, ter também enriquecido as mentes e as vidas dos alunos da turma do 3.ºB.

CONCLUSÃO

Este trabalho pretendeu apresentar as especificidades e princípios da Teoria das Inteligências e sua possível aplicabilidade no ensino de uma língua estrangeira, neste caso o Inglês no 1.º CEB.

Foi minha intenção revelar o contexto histórico em que a teoria surgiu, os seus princípios orientadores, apresentar a sua definição geral e demonstrar o impacto que teve na mudança de pensamento, na área da cognição e, posteriormente, na área da educação. Além disso, pretendi demonstrar as estratégias pedagógicas e atividades que poderão ser aplicadas, ao serviço desta teoria, que defende um ensino diferenciado e diversificado.

Esta teoria veio, sem dúvida, revolucionar o entendimento do potencial cognitivo de cada indivíduo, que poderá ser imenso e diverso. Atualmente, a medição do nível inteligência já não é tão restringida a testes de avaliação mas deverá, segundo esta teoria, ser observada em ação e na sua pluralidade. Nesse sentido, um professor que adote esta teoria como metodologia de ensino, deverá ser um bom observador das capacidades, interesses e diferenças dos seus alunos para, assim, ensinar e avaliar de forma mais justa, abrangente, tentando não só transmitir conhecimento ou conteúdos mas também contribuir para o desenvolvimento e formação holística do seu aluno.

Através de atividades e materiais didáticos diversificados e entusiasmantes, como “flashcards”, fantoches, posters, jogos, canções e trabalhos em pares e em grupo, tentei, ao longo da minha experiência letiva, motivar e entusiasmar os alunos para a aprendizagem e uso da língua inglesa. Pela implementação de tarefas variadas, relacionadas com cada inteligência, pretendi não só desenvolver a competência linguística e comunicativa dos alunos na língua inglesa, mas também todas as outras competências cognitivas e sociais, que poderão contribuir para a sua formação global enquanto seres humanos.

Foram estes os objetivos e as estratégias pedagógicas estabelecidos para a realização da minha PES, dentro do âmbito da aplicação da teoria das Inteligências Múltiplas, no ensino de Inglês no 1º ciclo.

Penso que os objetivos propostos foram alcançados e que as estratégias didáticas postas em ação foram bem-sucedidas. Pude constatar que os alunos

adquiriram os conteúdos linguísticos com relativa facilidade, demonstrando bastante interesse e motivação na aprendizagem da língua através das estratégias que fui apresentando. Denotei também, apesar de alguma hesitação e/ou insegurança, uma maior vontade e aptidão para a interação oral na língua inglesa. A reação à introdução de canções ou “chants” e jogos de variada natureza foi bastante positiva por parte dos alunos, que se revelaram muito entusiasmados e participativos nas atividades propostas.

No entanto, e apesar de a turma, em geral, ter demonstrado respeito pelas regras da sala de aula e por mim, enquanto sua professora, por vezes, foram demasiado conversadores e alguns alunos foram até bastante perturbadores, de uma forma deliberada. Ao observar esta situação, achei necessário introduzir novas estratégias de gestão de comportamento, que gradualmente resultaram muito bem, pois o comportamento desses alunos melhorou bastante e as aulas passaram a decorrer com maior calma e estabilidade. Esta situação permitiu-me adquirir alguma experiência de reavaliação e reestruturação das minhas estratégias didáticas, ao readaptá-las aos alunos e às suas necessidades específicas.

Gostaria ainda ter gerido melhor o tempo da aula, pois, principalmente, nas primeiras aulas não consegui realizar todas as atividades que tinha idealizado e planificado. Deveria ter planificado com uma visão mais realista do tempo disponível (sessenta minutos) e das capacidades dos alunos.

Tendo em conta o tema que escolhi para aplicar na minha prática didática, a teoria da Inteligências Múltiplas de Gardner (1983), gostaria de ter podido realizar mais atividades que estimulassem de forma igualitária todas as inteligências múltiplas dos alunos, mas não foi possível. O tempo disponível para a realização da unidade didática (oito aulas), sendo que uma foi dedicada a revisões para o teste e outra para a realização do próprio teste, era limitado. O professor de Inglês cedeu, muito gentilmente, mais uma aula para a realização do projeto de grupo, fazendo, assim, um total de nove aulas. Agora que reflito acerca do trabalho realizado, se tivesse outra oportunidade, realizaria o questionário de Candler (2011 e 2015), referido no capítulo 1, antes do início da lecionação da unidade didática, para descobrir quais as inteligências mais e menos desenvolvidas nos alunos da turma e, assim, planificar de uma forma mais consciente, informada e focada, indo mais facilmente ao encontro das suas necessidades e aptidões, como defende a bibliografia apresentada no capítulo 1. No entanto, ainda assim, penso que a aplicação da teoria

na leção da unidade didática foi bem-sucedida e positiva para os alunos, tendo em conta a aprendizagem dos conteúdos linguísticos e a dinamização das suas inteligências múltiplas.

Em suma, considero que esta experiência foi bastante desafiante mas muito enriquecedora, pois apesar de ter alguma experiência letiva no ensino de Inglês no 1.º ciclo, enquanto AEC, não tinha uma noção muito fundamentada acerca da minha prática educativa e das escolhas didáticas que tomava. Penso que agora terei, graças a tudo o que aprendi e pesquisei ao longo deste mestrado. Foi, sem dúvida, uma experiência extremamente positiva, a todos os níveis, nomeadamente com a ajuda e o apoio constante e incondicional que recebi na Escola Básica Rosa Lobato Faria, desde o início, por parte do Professor de Inglês, José Honório, e em especial, da Professora Cooperante, Teresa Hipólito, em conjunto com todos os professores da Faculdade de Letras e do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, dos quais tive o privilégio de ser aluna. O conhecimento e orientação que recebi destes, ao longo de todo o mestrado, foram imprescindíveis e fundamentais para a minha formação pedagógica, enquanto futura professora de Inglês no 1.º ciclo, aos quais tenho muito a agradecer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Documentos enquadradores

- 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.
- Cravo, A., Bravo, C., & Duarte, E. (2014). *Metas Curriculares de Inglês 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas, aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- 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.) (2015). *Projeto Educativo – Agrupamento Patrício Prazeres (2015-2018)*. Lisboa.
- (s.a.) (2016). *Plano Plurianual de Melhoria (2015-2018)*. Agrupamento Patrício Prazeres. Lisboa.
- (s.a.) *Regulamento Interno*. Agrupamento Patrício Prazeres. Lisboa.

Bibliografia & Webografia

- Asher, J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *Modern Language Journal*, 53, 3-17.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dooley, J. & Evans, V. (2015). *Smileys 3.º ano Pupil's Book*. Newbury: Express Publishing.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The theory and practice*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (2011a). "Multiple Intelligences: The first thirty years". Disponível em: https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/intro-frames-of-mind_30-years.pdf (acedido a 4 de julho de 2017).
- Gardner, H. (2011b). "The Theory of Multiple Intelligences: As Psychology, as Education, as Social Science". Disponível em: <https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/473-madrid-oct-22-2011.pdf> (acedido a 4 de julho de 2017).
- Gomes, E. (2014). "Relatório da Prática de Ensino Supervisionada de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico". Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Pearson Education Limited.
- Hearn, I., Leighton, J., & Coelho, R. (2008). *English and Me! 3º & 4º anos*. London: Longman)
- Howell, S. & Kester-Dodgson, L. (2009). *Treetops 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Howell, S. & Kester-Dodgson, L. (2015). *New Treetops 3*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (2011). *Teaching English to Young Learners*. Anaheim: Anaheim University Press.
- Prashnig, B. (2005). "Learning Styles vs. Multiple Intelligences (MI)". www.teachingexpertise.com, 9, 8-9. Disponível em: [http://www.creativelearningcentre.com/downloads/LS vs MI TEX9_p8_9.pdf](http://www.creativelearningcentre.com/downloads/LS_vs_MI_TEX9_p8_9.pdf) (acedido a 4 de julho de 2017).
- Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom*. Oxford: Macmillan.
- Read, C. & Soberón, A. (2009). *Bugs World 2*. London, Macmillan.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Sáles, O. & Pereira, A. (2009). *Friends 3º ano*. Carnaxide: Santillana-Constância.
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The essential guide to English language teaching*. London: Macmillan.

Referências Áudio:

Read, C. & Soberón, A. (2009). *Bugs World 2* [CD]. London: Macmillan.

Read, C. & Soberón, A. (2009). *Little Bugs 1* [CD]. London: Macmillan.

Björk. “It’s oh so quiet”. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=htobTBICvUU> (acedido a 15 de abril de 2017).

“If you’re happy, happy, happy”. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=l4WNRvVjiTw> (acedido a 8 de maio de 2017).

Apêndice 1

	AGRUPAMENTO PATRÍCIO PRAZERES		
Escola II/1º Ciclo Rosa Lobato Faria			
Ano letivo 2016/2017			
Lesson 1			
Class: 3 B	Level: A1	Date: 19 th April 2017	Timing: 60 min.
Unit Topic: Revisions; <i>My body and face</i>		Summary: <i>Body parts</i>	

Lesson Rationale

In the following five lessons students will be expected to identify the body parts vocabulary and describe themselves and others concerning hair colour and eyes, in oral and in written activities, using familiar linguistic structures already learnt. In the previous unit students had learnt to use the verb “have got” in the first and third persons in terms of “possession” and, in this unit, they will learn to apply it to one’s physical characteristics.

The didactic unit is an integral part of course book’s syllabus, identified as unit six, which follows the guidelines of the national English program for the 1st cycle.

The structure of the five lessons is composed of three or four stages, following the sequence Presentation, Practice and Production (Scrivener, 2005). The teaching method chosen is the Communicative Method and the pedagogical approach will focus on Task-based Learning (Richards & Rodgers, 2001), through the use of various visual and Total Physical Response (TPR) games and activities, supported by plenty of visual support, such as puppets, flashcards, posters, A4 pictures and photos, as well as a lot of non-verbal language. Throughout the five lessons, there will be a lot of auditory and kinaesthetic stimulation, through the introduction of songs paired with movement, which will serve as input or practice of the linguistic content, as well. Students will also be provided with plenty of opportunities to immediately practice what was taught, by eliciting and allowing them to use the language with the

teacher or with their classmates. Every lesson will also have the purpose of the practising and stimulating students' multiple intelligences, by completing a specific task or activity related to them, according to the principles of the MI theory and MIM (Gardner, 1983, 1993).

Background Information

The class is composed of twenty-one students, thirteen boys and eight girls. This is their first year of learning English. According to their English teacher and my observation, they have more difficulty with speaking activities and are less motivated with writing tasks. They enjoy playing vocabulary games, especially, movement games. They are still not very autonomous and independent; therefore, they require a lot of attention and assistance from the teacher. However, they are highly motivated, enthusiastic and friendly.

Overall Aims

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

- revise the vocabulary learnt in the previous term by correctly identifying the vocabulary through flashcards and completing two exercises;
- learn and identify parts of the face and body (oral and written form) by listening to the teacher, repeating and touching their body parts, and labelling a body, with the help of a poster;
- sing and act out a song, related to the body parts' vocabulary by listening to a CD and repeating it several times.

Recycled Language

- *Hello! Good afternoon!*

- *Wednesday; April;*
- *House: bedroom, bathroom, kitchen, living room, garden, garage;*
- *Family: mum, dad, brother, sister, grandpa, grandma;*
- *Where is he/she? He/she is in the bedroom.*
- *Clothes: skirt, trousers, hat, jumper, socks, coat, boots, shoes;*
- *Toys: robot, paint box, Lego, drum, doll, cards, game, puzzle;*
- *I've got a hat/drum. He has got trousers/cards. She has got a coat/puzzle.*

Target language

- *Body parts: body, head, hair, eye/eyes, ear/ears, a nose, a mouth, shoulders, arm/ arms, a hand/hands, finger/fingers, leg/ legs, foot/feet, toe/toes.*

Development of the lesson

STAGE 1 – STARTER (5 minutes)

Specific aims:

In this stage, students should be able to:

- greet the teacher, by correctly replying to the teacher;
- say and write the date and number of the lesson by responding to the teacher.

Procedures:

- I will start the lesson by greeting the students saying: “Hello! Good afternoon!” and wait for their reply. Then I ask: “How are you?”, to which I expect that they answer: “I’m fine, thank you/thanks.” The students are familiar with this greeting, as it is the way that their teacher usually greets them.

- I will elicit the date (“What day is today?”) and the number of the lesson (“Today is lesson number...”) and write it on the board, so students can copy it to their notebooks. The students are also used to this routine.

Possible problems:

- Some students get very easily distracted and do not start copying immediately or write slower than others, which might take a little more time than anticipated. I should be attentive and encourage students to pay attention or help them, if necessary.

Resources/Materials:

- Blackboard and chalk.

STAGE 2 – REVISION (20 MINUTES)

Specific aims:

In this stage, students should be able to:

- remember the vocabulary and linguistic structures already previously learnt related to house, family, clothes and toys, by looking at flashcards, correctly answering questions and completing written exercises on the board and students’ notebook.

Procedures:

- I start the revision of the vocabulary related to house and family, by showing flashcards and eliciting answers from the students by asking: “What is this?” I expect students to remember most of this vocabulary learnt in the previous term.
- I stick two flashcards on the board, one of a family member and another of a house room (*dad* and *attic*) Then, I write a gap filling exercise, by writing the question, under the cards: “Where is he?” and the answer “___ is in the

_____.”, which students should complete by writing “he” and “attic”. I repeat the exercise, using different flashcards. This time, I stick the flashcard of *mum* and of a *living room* on the board and write: “Where is she? ___ is in the _____, which students should fill in with “she” and “living room”. Students will be asked to copy and complete the exercise in their notebook. After observing that students have finished the exercise, I ask two students to come to the board to complete and correct the exercise. After they finish, I ask the class if it is correct or not. These first activities intended to develop students’ **linguistic** and **visual intelligence**.

- To orally review the vocabulary and structures related to *clothes* and *toys*, I also show flashcards to the students and also elicit answers from the students, asking: “What is this?”, expecting that they remember it.
- To review the written form of the vocabulary, I stick on the board the *trousers* flashcard and, under it, I write the sentence: “I’ve got boots/trousers/cards.”, which students must read and circle the correct word after copying it to their notebooks. Then, I draw a picture of a girl and stick the flashcard of a *skirt*, next to it, and write under it: “He/she has got a drum/puzzle/skirt.” and a picture of a boy and stick the *paint box* flashcard next to it and write: “She/he has got a paint box/jumper/game.” Similarly, students should also circle the correct pronoun. This activity intended to develop students’ **linguistic** and **logical-mathematical intelligence**.

Possible problems:

- Students might not remember all the vocabulary previously learnt due to the Easter holidays. If they do not remember the vocabulary, I will have to try to refresh their memory by drilling the vocabulary using the flashcards, and practising it by playing a game, such as “What’s missing?” This game consists of sticking the flashcards on the board, asking students to attentively look at the cards and closing their eyes for a while. While they do this, I take out one or two cards. Then, I ask the students to open their eyes and identify which cards are missing. I will repeat this game with every card until they have shown that they correctly and quickly identify every item. I am also concerned that this activity might take too long and impede me from

completing the lesson plan; however, I believe that it is important to make sure the students consolidate or remember the vocabulary and structures they have previously learnt, before introducing a new one. In my opinion, it will help them to better understand the following topic more easily.

Resources/Materials:

- Blackboard and chalk;
- Flashcards from *New Treetops 3* (Howell & Kester-Dodgson, 2015).

STAGE 3 – PRESENTATION (20 MINUTES)

Specific aims:

In this stage, students should be able to:

- learn some parts of the body and face by looking and listening to the teacher, as well as repeating and touching the correct part;
- identify some parts of the body by correctly playing a game and pointing to the correct body part on a poster.

Procedures:

- I introduce the parts of the body and face, by pointing to parts of my own body and saying: “Look! This is my...” I ask the students to touch their own body parts, imitating my model: “Where’s your eye? Touch your eye, please!” and repeat the words. This activity intended to develop students’ **linguistic** and **bodily-kinaesthetic intelligence**.
- To practise the vocabulary, I explain to the students that they are going to play the game “Repeat if it’s true”, which they are already familiar with because I introduced it in the first term. This time, instead of using a flashcard, I will use my own body parts. I will say the name of a body part and touch several ones. They should only repeat the word and touch their body part, when I touch the corresponding one. I will do this for all the body parts that were taught and observe any difficulties. If there are any, I will repeat that body part until it is clear. This activity intended to develop students’ **linguistic**, **bodily-kinaesthetic** and **visual intelligence**.

- I show a poster of a labelled body picture and introduce it, by saying: “This a girl! Her name is Melody! This is her body! This is a/an...”, pointing to the body parts on the poster, repeating the words a few times and eliciting students to repeat and touch their body parts as well.
- After practising the vocabulary a few times, I will cover the words with small strips of paper and ask some of the students to come to the board and uncover the body part instructed by me.
- As writing practice, two teacher’s assistants (who I will choose among the best behaved students) hand out an A5 copy of the poster to the students, which they should stick in their notebooks. Students must label the picture following the poster. These last three activities intended to develop students’ **linguistic** and **visual intelligence**.

Resources/Materials:

- Blackboard and chalk;
- Poster adapted from *Friends 3.º ano* (Sáles & Pereira, 2009);
- Worksheet adapted from the poster (teacher created).

STAGE 4 – PRODUCTION (15 MINUTES)

Specific aims:

In this stage, students should be able to:

- learn, sing and act out a song about the body parts by listening to a CD and repeating the words.

Procedures:

- To develop students’ **musical**, as well as **linguistic intelligence**, I will teach them a song.
- With the students’ help, I will stick flashcards with the song lyrics on the board.
- Students will listen to a new song named “One nose, one mouth”.

- Students will listen to the song one more time and I will encourage them to sing along.
- I will ask the students to stand up to sing and act out the song, by showing numbers with their fingers and touching their body parts as they hear the body part.
- If they enjoy the song, they will sing and act it out a few more times.
- As the lesson comes to an end, I ask students to close their notebooks and books, to stand up and form a queue to place them in a cupboard and then to return to their seats.
- After they are seated again, I wave and say: “Goodbye” to the students and wait for their reply.

Possible problems:

- I believe that songs are one of the best ways to teach English to young learners; however, it might not appeal to every student and the shier children might find it difficult to perform in front of their classmates. Bearing this in mind, the song will be sung and acted out by everyone, although I will not force them, if they are not comfortable. Nevertheless, through my facial expressions and gestures, I will reassure them that they have nothing to be afraid of and that they can be a bit silly and have fun, as long as they behave.

Resources/Materials:

- Flashcards from *Treetops 2* (Howell & Kester-Dodgson, 2009); *English and Me! 3.º & 4.º ano* (Hearn, Leighton & Coelho, 2008) and teacher created;
- Blackboard and chalk;
- Computer;
- Portable speakers;
- “One nose, one mouth” song from *Bugs World 2* (Carol & Sóberon, 2009).

Apêndice 1.1

Materials/Resources

Flashcards

Images taken from: Howell, S. & Kester-Dodgson, L. (2015). *New Treetops 3*.
Oxford: Oxford University Press.

House vocabulary



Family vocabulary



Clothes vocabulary



Toys vocabulary



“Melody’s body” poster

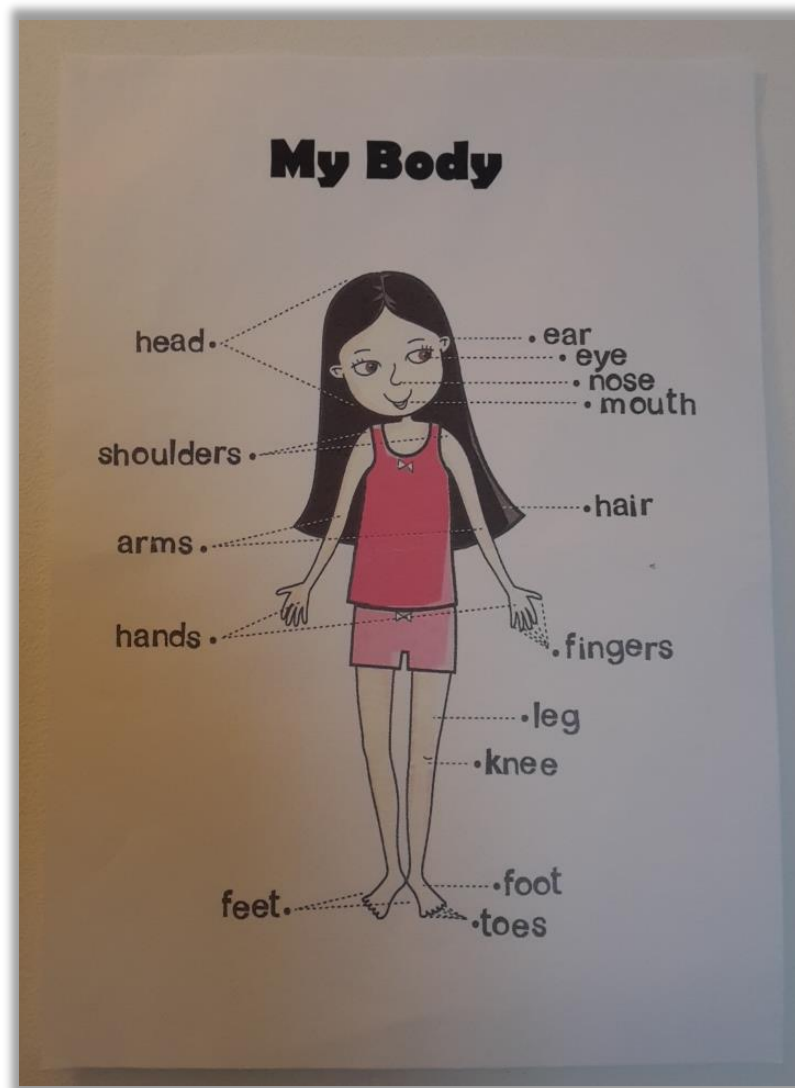
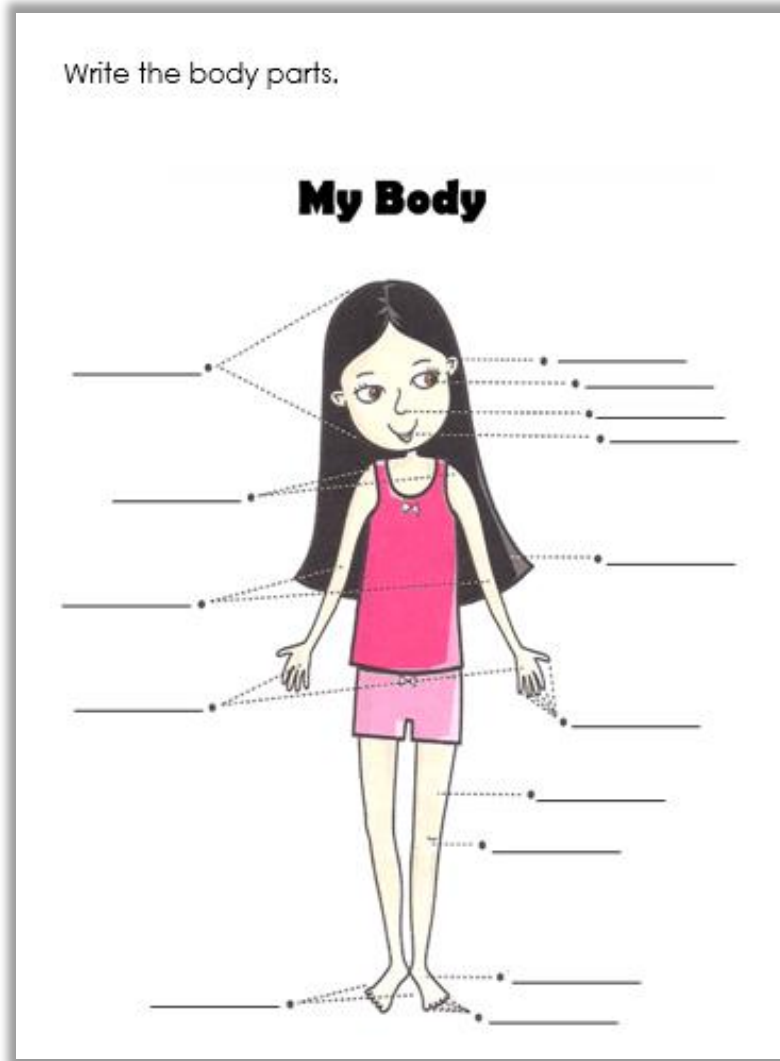


Image taken from Sáles , O. & Pereira, A. (2009). *Friends 3.º ano*. Carnaxide: Santillana-Constância.

Worksheet: “Label Melody’s body” adapted from the poster



(Exercise adapted from the poster.)

“One nose, one mouth” song lyrics

Read, C. & Soberón, A. (2009). *Bugs World 2*. London: Macmillan.

*One nose, one mouth, one head, one neck,
Keep moving! Keep moving!
Two eyes, two ears, two arms, two legs,
Keep moving! Keep moving!
Five fingers, five toes, ten fingers, ten toes!
Keep moving! Keep moving!
We move our body like this!*

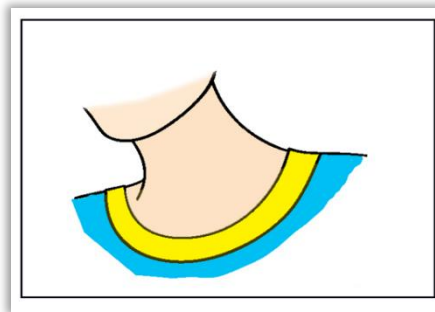
“Body parts” flashcards



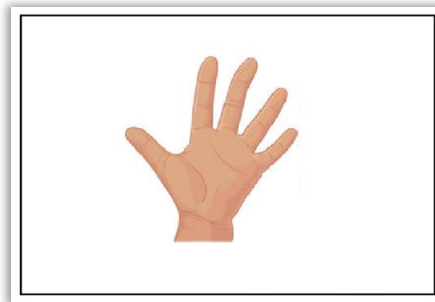
Flashcards from: Howell, S. & Kester-Dodgson, L. (2009). *Treetops 2*. Oxford: Oxford University Press.



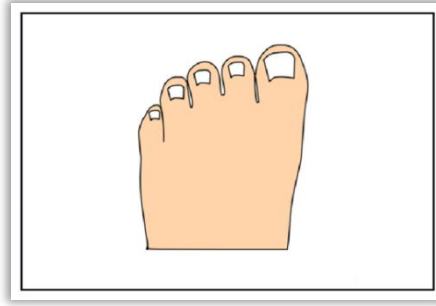
Flashcards from: Hearn, I., Leighton, J. & Coelho, R. (2008). *English and Me! 3.º & 4.º anos*, London: Longman.



(Teacher created) Image retrieved from:
https://img.clipartfest.com/175340f87c1c8d77e1579cbd67142568_cartoon-neck-clipart-1-clipart-of-neck_632-482.jpeg (accessed on: 15 April 2017).



(Teacher created) Image retrieved from:
<http://cdn.xl.thumbs.canstockphoto.com/canstock9920804.jpg>
(accessed on: 15 April 2017).



(Teacher created.) Image retrieved from:
http://img.clipartall.com/toe-20clipart-clipart-panda-free-clipart-images-toes-clipart-246_298.png
(accessed on: 15 April 2017).

Apêndice 2

	AGRUPAMENTO PATRÍCIO PRAZERES		
Escola II/1º Ciclo Rosa Lobato Faria			
Ano letivo 2016/2017			
Lesson 2			
Class: 3 B	Level: A1	Date: 24 th April 2017	Timing: 60 min.
Unit Topic: <i>My body and face</i>		Summary: “ <i>Guess who?</i> ”	

Lesson Rationale

See lesson plan #1

Background Information

See lesson plan #1

Overall Aims

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

- revise and practise the vocabulary learnt in the previous lesson by correctly identifying the vocabulary in flashcards of the body parts;
- sing and act out a song related to the body parts’ vocabulary by listening to a CD and repeating it several times;
- listen to and correctly read a story;
- order the sequence of the story by placing story cards in the correct place;

Recycled Language

- *Hello! Good afternoon!*
- *Monday; April.*

Target language

- *Body parts: body, head, hair, eye/eyes, ear/ears, a nose, a mouth, neck, arm/arms, a hand/hands, finger/fingers, leg/ legs, foot/feet, toe/toes;*
- *Hair colour (brown, black, blond, red); eye colour (brown, blue and green);*
- *Have you got brown hair? I've got blond hair.*
- *Guess who?*

Development of the lesson

STAGE 1 – STARTER (5 minutes)

Specific aims:

In this stage, students should be able to:

- greet the teacher by correctly responding: “Hello! Good morning!”;
- say and write the date and number of the lesson by answering to the teacher;
- learn and sing a chant to calm down and settle down their behaviour.

Procedures:

- I will start each lesson by greeting the students saying: “Hello! Good morning!”, to which I will elicit their reply.
- I will elicit the date (“What day is today?”) and the number of the lesson (“Today is lesson number...”) and write it on the board, so students can copy it down in their notebooks.
- I will teach students the chant “It’s all so quiet!” that I will sing to them so they can calm down when there is too much noise or they are too agitated and

to stimulate students' **musical intelligence**. I will explain that when I start singing it, they can and should sing along so to quiet down at the end of the song.

Possible problems:

- Some students get very easily distracted and do not start copying immediately or write slower than others, which might take longer than anticipated. I should be attentive and encourage students to pay attention or help them, if necessary.

Resources/Materials:

- Blackboard and chalk;
- Chant "It's all so quiet!", adapted from the song "It's oh so quiet!" (original by Betty Button and adapted by Björk).

STAGE 2 – PRACTICE AND PRODUCTION (15 MINUTES)

Specific aims:

In this stage, students should be able to:

- identify at least ten out of fourteen body parts learnt in the previous lesson with flashcards;
- learn, sing and act out a song about the body parts by listening to a CD and repeating the words.

Procedures:

- To revise the vocabulary, I will show flashcards of the body parts learnt in the previous lesson and elicit answers from the whole class by saying: “What is it?”, to which they should answer: “It’s a...” (**visual intelligence**).
- To introduce the song that students will listen to next and to facilitate their comprehension, I will stick flashcards on the board and write the words under them, in the order of they appear in the lyrics.
- Students will listen to the song “One nose, one mouth” and follow the lyrics by looking at the flashcards as I point to them (**visual** and **musical intelligence**).

*One nose, one mouth, one head, one neck,
Keep moving! Keep moving!
Two eyes, two ears, two arms, two legs,
Keep moving! Keep moving!
Five fingers, five toes, ten fingers, ten toes!
Keep moving! Keep moving!
We move our body like this!*

- Students will listen to the song one more time and I will encourage them to sing along.
- I will ask the students to stand up to sing and act out the song, by showing numbers with their fingers and touching their body parts as they hear them (**musical, visual** and **bodily-kinaesthetic intelligence**).
- If they enjoy the song, they will sing and act it out a few more times.

Resources/Materials:

- Flashcards from *Treetops 2* (Howell & Kester-Dodgson, 2009); *English and Me! 3.º & 4.º ano* (Hearn, Leighton & Coelho, 2008) and teacher created;
- Blackboard and chalk;
- Computer;
- Portable speakers;
- “One nose, one mouth” song from *Bugs World 2* (Carol & Sóberon, 2009).

STAGE 3 – PRACTICE (20 MINUTES)

Specific aims:

In this stage, students should be able to:

- identify body parts in a text book exercise, by listening to a number and saying the correct body part name;
- label the picture of a body with 100% accuracy, by matching word cards to the corresponding body part on the board;

Procedures:

- I will ask students to open their student's book to page 46, where they will find Holly's body.
- I will ask students to identify what body part corresponds to which number.
- After introducing Holly's body, through the student book's exercise, I will show the class a cardboard A3 picture of Holly and stick it on the board. Then I will show the students word cards, and ask them to read and point to the corresponding body part. Finally, I will give them out to some of the students and as I say the name of a body part, the student who has the corresponding card will go to the board to stick the word card in the correct place (**linguistic, visual and bodily-kinaesthetic intelligence**).

Resources/Materials:

- Text Book, *New Treetops 3*, p. 46, ex. 1. (Howell & Kester-Dodgson, 2015);
- Blackboard and chalk;
- A3 cardboard picture of Holly, adapted from *New Treetops 3* (Howell & Kester-Dodgson, 2015);
- Word cards (teacher created).

STAGE 4 – PRACTICE AND PRODUCTION (20 MINUTES)

Specific aims:

In this stage, students should be able to:

- listen to, read and understand a story/comic strip;
- identify the sequence of a story/comic strip, by placing the story cards on the board in the correct order.

Procedures:

- I will ask the learners to open their student's books to page 47 and tell them that they are going to listen to a story entitled "Guess who?".
- I will explore the pictures, by asking students what they think the characters are doing and if they understand the meaning of the title.
- Students will listen to the story and follow it by pointing to the pictures.
- After listening to the story once, I will check their understanding. I will check if students understood that the characters of the story were playing a guessing game.
- I will play the story again and students will be asked to read the story as they listen and follow in their books.
- As reading practice, I will ask students who would like to read the story aloud and be one of the characters. Students will read the story once again.
- To consolidate the understanding of the story, I will draw a table on the board and place story cards in an incorrect order. I will ask students to check if it is correct. Then, I will give out the story cards to a few of the students, who will go to board and order the story (**linguistic, visual and logical-mathematical intelligence**).
- Then I will ask students to open their activity book to page 21 and complete exercise 1, in which individually they should have to look and number the story pictures.

- The correction will be done orally by the students. I will elicit the answers and as a volunteer or chosen student answers, the rest of the class will correct them by saying: “correct/ not correct” or “yes/no”.
- As the lesson comes to an end, I ask students to close their notebooks and books, to stand up and form a queue to place them in a cupboard and then to return to their seats.
- After they are seated again, I wave and say: “Goodbye” to the students and wait for their reply.

Resources/Materials:

- Text Book, *New Treetops 3*, p. 47, ex. 1. (Howell & Kester-Dodgson, 2015);
- Story cards “*Guess who?*”, adapted from *New Treetops 3* (Howell & Kester-Dodgson, 2015);
- Blackboard and chalk;
- Text Book, *New Treetops 3*, Activity Book, p. 21, ex. 1. (Howell & Kester-Dodgson, 2015).

Apêndice 2.1.

Materials/Resources

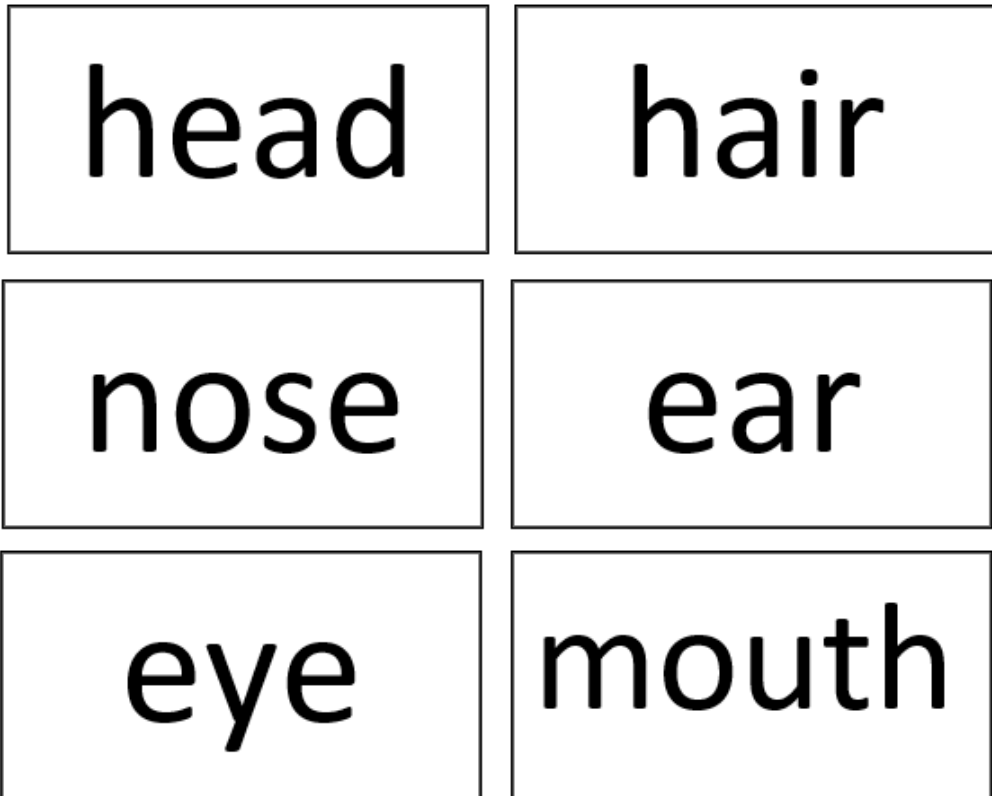
“It’s all so quiet” chant lyrics

Adapted from the song “It’s oh so quiet”, Björk’s version of Betty Button’s original song. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=htobTBICvUU>
(accessed on: 15 April 2017)

It’s all so quiet! Shh, shh!

It’s all so still! Shh, shh!

Word cards “Body parts” (Teacher created.)



arm

hand

finger

leg

foot

feet

toes

“Label Holly’s body” poster (Teacher created.)

Image taken from: Howell, S. & Kester-Dodgson, L. (2015). *New Treetops 3*. Oxford: Oxford University Press.



“Guess who” story cards

Adapted from: Howell, S. & Kester-Dodgson, L. (2015). *New Treetops 3*. Oxford: Oxford University Press.



Story card #1



Story card #2



Story card #3



Story card #4



Story card #5



Story card #6



Story card #7

Apêndice 3

			
AGRUPAMENTO PATRÍCIO PRAZERES			
Escola II/1º Ciclo Rosa Lobato Faria			
Ano letivo 2016/2017			
Lesson 3			
Class: 3 B	Level: A1	Date: 26 th April 2017	Timing: 60 min.
Unit Topic: <i>My body and face</i>		Summary: <i>“I’ve got brown eyes and brown hair.”</i>	

Lesson Rationale

See lesson plan #1.

Background Information

See lesson plan #1.

Overall Aims

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

- sing and act out a song related to the body parts vocabulary correctly without listening to the CD or the teacher’s help;
- understand, explain and order the sequence of the story by looking at pictures and numbering them with 100% accuracy;
- identify and describe hair and eye colour correctly both orally and in written form.

Recycled Language

- *Hello! Good afternoon!*
- *Wednesday; April.*

Target language

- *Body parts: body, head, hair, eye/eyes, ear/ears, a nose, a mouth, neck, arm/arms, a hand/hands, finger/fingers, leg/legs, foot/feet, toe/toes;*
- *hair colour (brown, black, blond, red); eye colour (brown, blue and green);*
- *Have you got brown hair? I've got blond hair.*
- *Guess who?*
- *I've got (brown, black, blond, red) hair and (brown/black/green/blue) eyes.*

Development of the lesson

STAGE 1 – STARTER (5 minutes)

Specific aims:

In this stage, students should be able to:

- greet the teacher by correctly replying: “Hello! Good afternoon!”;
- say and write the date and number of the lesson by answering the teacher.

Procedures:

- I will start each lesson by greeting the students saying: “Hello! Good afternoon!”, to which I will elicit their reply.
- I will elicit the date (“What day is today?”) and the number of the lesson (“Today is lesson number...”) and write it on the board, so the students can copy it to their notebooks.

Possible problems

- Some students get very easily distracted and do not start copying immediately or write slower than others, which might take a little more time than anticipated. I should be attentive and encourage students to pay attention or help them if necessary.

Resources/Materials:

- Blackboard and chalk.

STAGE 2 – PRACTICE AND PRODUCTION (15 MINUTES)

Specific aims:

In this stage students should be able to:

- practise the body parts vocabulary, by correctly singing and acting out the song “One nose, one mouth” without any help;
- review and consolidate the comprehension of the story/comic strip “Guess who?”, by accurately numbering the sequence of the story in an activity book exercise.

Procedures:

- To review the body parts vocabulary, students will listen to, sing and act out the song “One nose, one mouth”, following the flashcards on the board, once with my help and another time on their own.
- To consolidate the understanding of the story, I will show the story cards and students will read the story aloud.
- I will ask students to open their activity books to page 21 and to individually complete exercise 1, where they should look at and number the story pictures, ordering the sequence of the story (**linguistic, visual and logical-mathematical intelligence**). The correction will be done orally and by the

students. I will elicit the answers and as a student answers, the rest of the class will either confirm or correct the answer.

Resources/Materials:

- Flashcards from *Treetops 2* (Howell & Kester-Dodgson, 2009), *English and Me! 3.º & 4.º ano* (Hearn, Leighton & Coelho, 2008) and teacher created;
- Blackboard and chalk;
- Computer;
- Portable speakers;
- “One nose, one mouth” song from *Bugs World 2* (Read & Sóberon, 2009);
- Activity Book, *New Treetops 3*, p. 21, ex. 1. (Howell & Kester-Dodgson, 2015).

STAGE 3 – PRACTICE AND PRODUCTION (20 MINUTES)

Specific aims:

In this stage, students should be able to:

- learn and correctly identify and describe different types of hair and eye colour through flashcards.

Procedures:

- To introduce the vocabulary and structures, I will point to my hair and say: “Look! I’ve got brown hair and brown!” Then, I will show flashcards of several boys and girls with different hair and eye colours and say: “Her name is Mary. She has got brown hair and brown eyes.”
- I will show word cards and match them to the picture cards with the assistance of the students (**linguistic** and **visual intelligence**).
- I will draw pictures of boys and girls with different hair and eye colours. Students will draw them in their notebooks. Then they will colour the pictures according to my instructions, for example: “I’ve got brown hair and blue

eyes.” I will review and write the name of some colours on one side of the board and a description under each picture. Students will be asked to fill in the gaps, such as: I’ve got ____ hair and ____ eyes (**linguistic** and **visual intelligence**).

Possible problems:

- This activity is a little more complex than the other activities because it will require listening, colouring, drawing, reading and writing skills. Having that in mind and knowing that they are not too familiar with the complexity of this type of task, I will introduce one drawing at a time and pace the oral description, trying to give time to finish before continuing on to the next. I will circulate around the room to check if there are any difficulties and help, when necessary, without providing the answer. I am also counting on peer assistance, as stronger learners might be able to help the weaker ones.

Resources/Materials:

- Blackboard and chalk;
- Computer;
- Flashcards from *Friends 3.º ano* (Sáles & Pereira, 2009).

STAGE 4 – PRACTICE (20 MINUTES)

Specific aims:

In this stage, students should be able to:

- consolidate the vocabulary and structures learnt in the previous stage by playing a guessing game;

Procedures:

- Guess who game: the teacher will choose a picture flashcard without showing it, and describe the boy or girl on the card. Students will have to guess who it is, by asking questions to find out who is on the card, such as (**linguistic and visual intelligence**):

e.g.: Have you got brown hair? (Yes/No)
Have you got green eyes? (Yes/No)
I've got green eyes and blond hair.
It's...

- As the lesson comes to an end, I ask students to close their notebooks and books, to stand up and form a queue to place them in a cupboard and then to return to their seats.
- After they are seated again, I wave and say: "Goodbye" to the students and wait for their reply.

Possible problems:

- I think students will enjoy this game because it relates to the subject of the story that they have read and it is a way of acting out the game portrayed in it, as well as reviewing and consolidating the linguistic structures. However, I fear I might not be able to present it, due to the time students will take to complete the previous task. If I am unable to present this activity, I will introduce it in a following lesson.

Resources/Materials:

- Flashcards from *Friends 3.º ano* (Sáles & Pereira, 2009).

Apêndice 3.1.

Materials/Resources

Flashcards

From: Sáles , O. & Pereira, A. (2009). *Friends 3.º ano*. Carnaxide: Santillana-Constância.



Mary



Theo



Rudy



Melody



Lucy



Holly

Word cards (Teacher created.)

brown hair

black hair

blond hair

red hair

brown eyes

blue eyes

green eyes

Rudy

Mary

Theo

Lucy

Melody

Apêndice 4

			
AGRUPAMENTO PATRÍCIO PRAZERES			
Escola II/1º Ciclo Rosa Lobato Faria			
Ano letivo 2016/2017			
Lesson 4			
Class: 3 B	Level: A1	Date: 3 rd May 2017	Timing: 60 min.
Unit Topic: <i>My body and face</i>		Lesson's summary: <i>“He/she has got brown eyes and brown hair.”</i>	

Lesson Rationale

See lesson plan#1.

Background Information

See lesson plan#1.

Overall Aims

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

- identify and describe hair and eye colour correctly both orally and in written form.

Recycled Language

- *Hello! Good afternoon!*
- *Wednesday; May.*

Target language

- *Body parts: body, head, hair, eye/eyes, ear/ears, a nose, a mouth, neck, arm/arms, a hand/hands, finger/fingers, leg/ legs, foot/feet, toe/toes;*
- *Hair colour (brown, black, blond, red); eye colour (brown, blue and green);*
- *Have you got brown hair? I've got blond hair.*
- *Guess who?*
- *I've got (brown, black, blond, red) hair and (brown/black/green/blue) eyes.*
- *He/she has got brown hair and blue eyes.*

Development of the lesson

STAGE 1 – STARTER (5 minutes)

Specific aims:

In this stage, students should be able to:

- greet the teacher by correctly replying to the teacher, “Hello! Good afternoon!”;
- say and write the date and number of the lesson by responding to the teacher.

Procedures:

- I will start each lesson by greeting the students saying: “Hello! Good afternoon!”, to which I will elicit their reply.
- I will elicit the date (“What day is today?”) and the number of the lesson (“Today is lesson number...”) and write it on the board, so students can copy them to their notebooks.

Possible problems:

- Some students get very easily distracted and do not start copying immediately or write slower than others, which might take a little more time than anticipated. I should be attentive and encourage students to pay attention or help them, if necessary.

Resources/Materials:

- Blackboard and chalk.

STAGE 2 – PRACTICE (25 MINUTES)**Specific aims:**

In this stage, students should be able to:

- revise and consolidate the vocabulary and structures learnt in the previous lesson, related to hair and eye colour, through a flashcard exercise and by correctly completing two exercises in the text book (a listening and numbering exercise, and a reading and circling exercise).

Procedures:

- To review the vocabulary learnt in the previous lessons, I will show flashcards of different hair and eye colours to the students and check their understanding of the vocabulary, by eliciting answers. To practise the written form, I will also stick them on the board and label them.
- I will ask students to open their student's book to page 48, exercise 1. Students will have to listen to the audio track, say the type of hair or eye colour and write the corresponding number in the correct picture. Then they have to write the same number next to the correct word. The students will correct the exercise on the board. I will call six students to the board, one at a time, and the rest of the class will check if the exercise is correct.

- After finishing the previous exercise, students will continue on the same page and complete exercise 2. They will have to look at the pictures of Bud and Holly, and read and circle the correct word, e.g. “I’ve got blue/green eyes and black/brown hair.” The students will correct the exercise on the board. I will copy the sentences on the board and call two different students and the rest of the class will check if it is correct.

These activities intended to stimulate students’ **visual, logical-mathematical and linguistic intelligence**.

Possible problems:

- The first textbook exercise aims to develop students’ listening and comprehension skills, which will require students to pay close attention, maintain silent and follow the instructions. I expect that it may cause a bit of confusion at the beginning, as the least confident students might feel a little stressed, unsure and demotivated. If that happens, I will have to repeat it a few times to make sure that no student falls behind and that every student completes and understands the exercise and the vocabulary.

Resources/Materials:

- Text Book, *New Treetops 3*, p. 48, ex. 1 and 2 (Howell & Kester-Dodgson, 2015);
- Blackboard and chalk.

STAGE 3 – PRACTICE (30 MINUTES)

Specific aims:

In this stage, students should be able to:

- demonstrate understanding of the vocabulary learnt throughout the unit, by listening to the description of several children with different types of hair and eye colour, and correctly colouring the pictures (an exercise in the textbook).

Procedures:

- I will show the students Bud and Holly's puppets and ask questions about them.
e.g.: Who is this? (Holly) Has she got blond hair? (No)
Has she got red hair? (Yes)
Has she got brown eyes? (No)
Has she got blue eyes? (Yes)
She has got red hair and blue eyes.
- I will ask students to open their student's book to page 49, exercise 1. In this exercise students will have to listen to me as I describe the children, in terms of their hair and eye colour and colour the pictures accordingly. The script of the exercise was altered to practise the listening and speaking of the structures, "He/she has got...", as the original focuses on the structure "I've got...", which students had previously practised. The correction will be done orally by volunteer students who might raise their hands as I say, "Hands up, who wants to correct the exercise!" or other students I choose (**linguistic** and **spatial intelligence**).
- At the end I would like to play a guessing game where I describe the pictures and the students have to guess who it is, or I can use the flashcards that I introduced in the previous lesson (**linguistic** and **spatial intelligence**).
- As the lesson comes to an end, I ask students to close their notebooks and books, to stand up and form a queue to place them in a cupboard and then to return to their seats.
- After they are seated again I wave and say: "Goodbye" to the students and wait for their reply.

Possible problems

- This exercise is similar to an activity done in the previous lesson; however, this time it focuses on the structures “He/she has got...”, instead of “I’ve got...”. This activity also revises the colours vocabulary and it will require that they remember it. I think that even though this listening and colouring exercise might be a bit difficult, especially for the weaker, less confident and autonomous students, it will build their confidence and develop their ability to focus, as well as practise their listening and comprehension skills. It will require me to be more attentive, provide more support to ensure that every student completes and understands the exercise. In the end, they should be proud of having successfully finished the task.

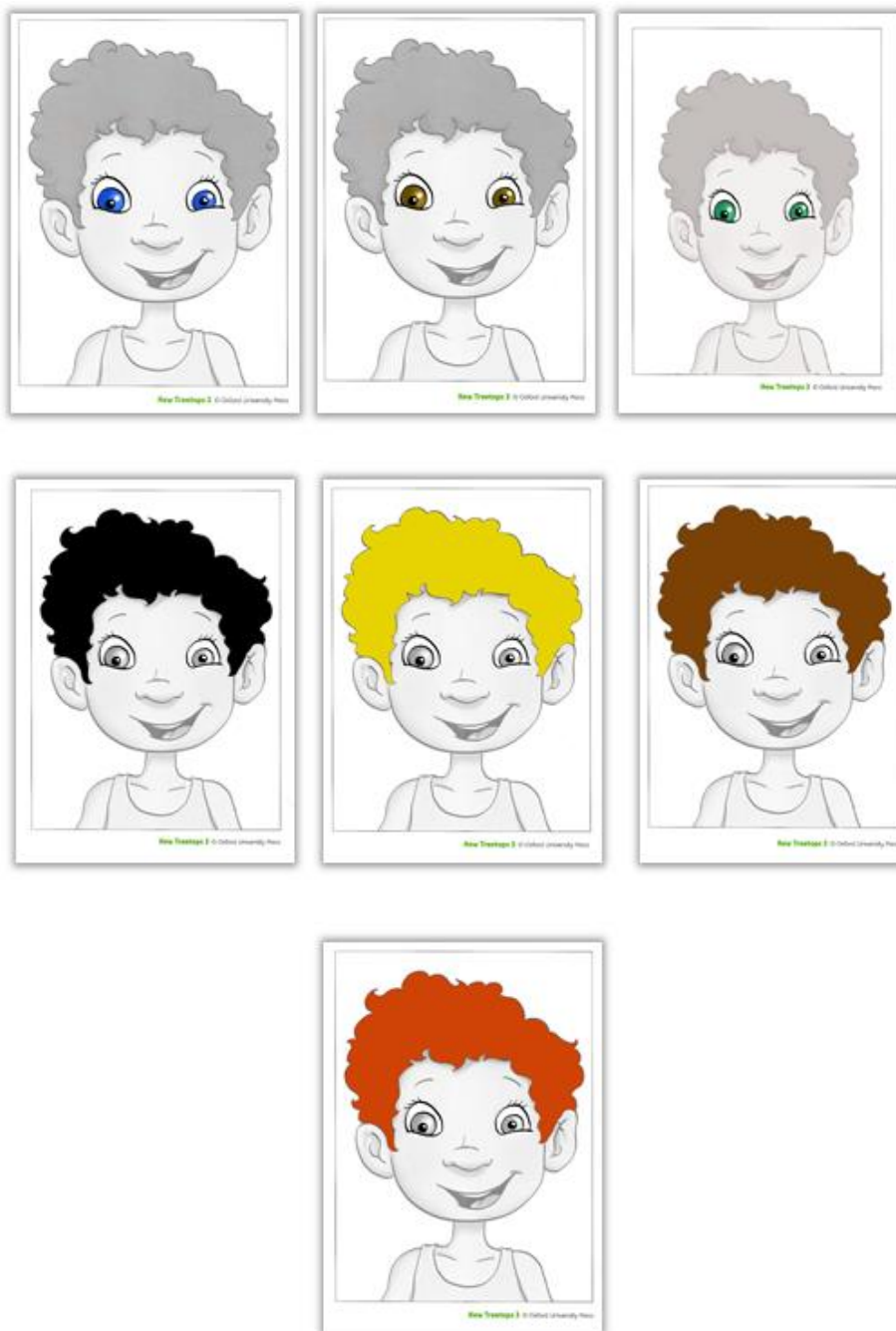
Resources/Materials:

- Holly and Bud’s puppets from *New Treetops 3* (Howell & Kester-Dodgson, 2015);
- Text Book, *New Treetops 3*, p. 49, ex. 1 (Howell & Kester-Dodgson, 2015).

Apêndice 4.1

Flashcards (Teacher created.)

Adapted from: Howell, S. & Kester-Dodgson, L. (2015). *New Treetops 3*. Oxford: Oxford University Press.



Apêndice 5

	AGRUPAMENTO PATRÍCIO PRAZERES		
Escola II/1º Ciclo Rosa Lobato Faria			
Ano letivo 2016/2017			
Lesson 5			
Class: 3 B	Level: A1	Date: 8 th May 2017	Timing: 60 min.
Unit Topic: <i>My body and face</i>		Lesson's summary: <i>Describing others</i>	

Lesson Rationale

See lesson plan#1.

Background Information

See lesson plan#1.

Overall Aims

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

- correctly identify and describe hair and eye colour, both orally and in written form;
- practise and consolidate the vocabulary and structures, by correctly completing two exercises in a worksheet;
- ask and answer about hair and eye colour, by correctly filling in a chart (worksheet).

Recycled Language

- *Hello! Good morning!*
- *Monday; May.*

Target language

- *Body parts: body, head, hair, eye/eyes, ear/ears, a nose, a mouth, neck, arm/arms, a hand/hands, finger/fingers, leg/ legs, foot/feet, toe/toes;*
- *Hair colour (brown, black, blond, red); eye colour (brown, blue and green);*
- *Have you got brown hair? I've got blond hair.*
- *Guess who?*
- *I've got (brown, black, blond, red) hair and (brown/black/green/blue) eyes.*
- *He/she has got brown hair and blue eyes.*
- *Have you got brown hair? (Yes/No);*
- *It's time for English now! (Hello song verse).*

Development of the lesson

STAGE 1 – STARTER (10 minutes)

Specific aims:

In this stage, students should be able to:

- greet the teacher by correctly replying to the teacher when saying “Hello! Good morning!”;
- learn and sing the “Hello song”, listen to the teacher, and repeat the words and gestures;
- say and write the date and number of the lesson, by answering the teacher;
- learn and be aware of a new classroom management strategy.

Procedures:

- I will start each lesson by greeting the students by saying: “Hello! Good morning!”, to which I will elicit their reply.
- I will tell the students that I am going to teach them a song to say “hello” that we are going to sing at the start of every lesson (**musical** and **linguistic intelligence**).
- Firstly, I sing the song and students just listen and observe the gestures. Secondly, I sing each verse and ask them to repeat after me, along with the gestures. Finally, we all sing and act out the song together. To consolidate, and if the students are enjoying it, they will sing on their own one more time.
- I will elicit the date (“What day is today?”) and the number of the lesson (“Today is lesson number...”) and write it on the board, so students can copy them to their notebooks.
- Before class, I will hang on the wall a new classroom management strategy or game to control the students’ behaviour in a more fun and not as imposing way. It consists of three A4 posters with feelings emojis: happy, sad and angry. Each student will have a card with his/her name and every lesson those cards will be placed around the “happy emoji” to give a positive reinforcement. Each time that a student is not behaving adequately, according to the rules previously established by the cooperating teacher, his/her card will be placed around the “sad emoji” or “angry emoji”, according to the seriousness of the attitude. However, if the student makes an effort to improve their behaviour, his/her card can move to the “happy” poster throughout the lesson or at the end. This strategy also serves the purpose of introducing the vocabulary related to feelings, which will be taught more extensively in the following lesson (**spatial intelligence**).

Possible problems

- Some students get very easily distracted and do not start copying immediately or write slower than others, which might take a little more time than

anticipated. I should be attentive and encourage students to pay attention or help them, if necessary.

- Students will learn a new song and I expect some of them may feel uneasy to or not want to sing it, due to shyness or simply because it is an activity that does not appeal to them. Thus, I will try to be very enthusiastic and show them great confidence in their ability to learn and sing the song well to motivate them, giving a lot praise and positive reinforcement.
- By introducing this new classroom behaviour management strategy or game, I expect students to be a little confused in the beginning and ask a lot of questions, to make sure that they understand the rules. I have to try to explain them as clearly and enthusiastically as I can, so that the students comprehend them and embraced them well.

Resources/Materials:

- Blackboard and chalk;
- Posters “*Feelings emojis*” and name cards (teacher created).

STAGE 2 – PRACTICE (25 MINUTES)

Specific aims:

In this stage, students should be able to:

- practise and consolidate the vocabulary and structures learnt in the previous lesson, related to hair and eye colour, through a flashcard exercise and by correctly completing two exercises in a worksheet (a listening and numbering and a gap filling exercise).

Procedures:

- To review the vocabulary and structures, I will show the flashcards of several boys and girls as well as Bud and Holly’s puppets (used in lesson 3) and elicit their description, e.g. “He/she has got blond hair and green eyes.”

- I will hand out a worksheet with two exercises with the help of two volunteer “teacher’s assistants”. I will explain that on exercise 1 students will have to listen to the descriptions of Holly, Bud, Pip and Miss Bell (*New Treetops 3* characters), provided by me, guess who it is and write the number next to the correct character (e.g. “She has got red hair and blue eyes”). On exercise 2 students will have to complete the written description of each character by copying the correct word into the gaps. The students will correct the first exercise orally and they will correct the second one on the board. I will copy the exercise to the board and four volunteer students will come to the board to complete it (**spatial, logical-mathematical** and **linguistic intelligence**).

Exercise 1 (script):

“Number 1: She has got brown hair and blue eyes.” (Miss Bell)

“Number 2: He has got blond hair and brown eyes.” (Pip)

“Number 3: He has got brown hair and green eyes.” (Bud)

“Number 4: She has got red hair and blue eyes.” (Holly)

Possible problems:

- The listening activity, as usual, might cause a bit of confusion, so I will read the descriptions slowly and maybe repeat them a few times to ensure that every student manages to successfully complete the exercise.

Resources/Materials:

- Teacher created worksheet, pictures retrieved from *New Treetops 3* (Howell & Kester-Dodgson, 2015);
- Blackboard and chalk.

STAGE 3 – PRODUCTION (25 MINUTES)

Specific aims:

In this stage, students should be able to:

- Ask and answer about hair and eye colour by correctly filling in a chart.

Procedures:

- This activity intends to mainly develop students' **interpersonal** and **intrapersonal**, as well as **linguistic intelligence**.
- To introduce the following activity, I will throw a soft ball to a few students and ask them some questions, e.g. "Have you got brown hair/green eyes? (Yes/No)." I will write the question on the board for visual help.
- I will show the students a worksheet with a chart and I will explain to them that they will have to talk to his/her pair in English to find out what is his/her hair and eye colour. Firstly, on the column on the right ("Me") they will answer and write a tick or a cross on their own hair and eye colour. Then, he/she will ask their pair the question, e.g. "Have you got brown hair/eyes? (Yes/No)" and put a tick or a cross on the second column ("My Friend"). Then, I will draw two charts with two columns on the board. On the first column of each table I will write different hair and eye colours. Then I will ask each pair to describe themselves, e.g. "I've got brown hair and brown eyes", and write a mark on the corresponding line of the second column. At the end, I will count how many children have each type of hair or eye colour.
- As the lesson comes to an end, I ask students to close their notebooks and books, to stand up and form a queue to place them in a cupboard and then to return to their seats.
- After they are seated again, I wave and say "Goodbye" to the students and wait for their reply.

Possible problems:

- I expect students to be a bit too excited and noisier during this speaking activity because of the nature of the activity itself and the fact that they do not get many chances to speak with their classmates in English. I will go around the room and listen to each pair, so to motivate and help them, if necessary, to correctly complete the exercise. In this activity, I will allow each pair to have a conversation and practise a real speaking situation where they have to use the language in order to get information. I imagine that most of the students will be motivated, even the shier ones, because they will be talking to their

friends and not their teacher. I expect that there will be a bit more noise and I will have to ensure that I control it well, by singing the song “It’s all so quiet” or by using the “feelings posters”.

Resources/Materials:

- Worksheet (teacher created).

Apêndice 5.1.

Materials/Resources

“Hello song” lyrics

Read, C. & Soberón, A. (2009). *Little Bugs 1*. London: Macmillan.

Hello, hello, hello! It's time for English now!

Hello, hello, hello! It's time for English now!

“Emojis” posters (Teacher created.)

Images retrieved from: http://www.nathandiehl.com/wp-content/uploads/2007/08/smiles_large.jpg (accessed on: 7 May 2017)






“Who is it?” worksheet (Teacher created.)

Name: _____ Date: ___/___/___


Who is it?

1. Listen and number. Then write.


He She	blond brown blue red green
-----------	--




He has got _____ hair
and _____ eyes.



_____ has got _____ hair
and _____ eyes.



_____ has _____
_____ and _____.



_____ and _____.

Images taken from: Howell, S. & Kester-Dodgson, L. (2015). *New Treetops 3*. Oxford: Oxford University Press.

Student's sample worksheet

Who is it?

1. Listen and number. Then write.

He
She

blond brown
blue red green

2



He has got brown hair
and green eyes.

3



She has got brown hair
and blue eyes.

4



He has got blond
hair and brown eyes.

1

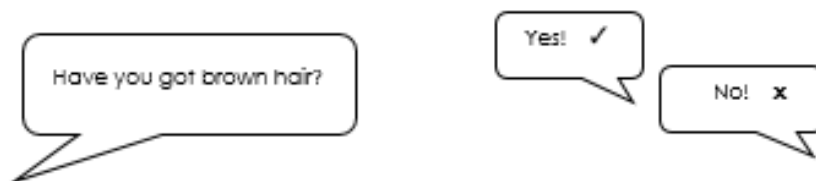


She has got red
hair and blue eyes.

“Chart” worksheet (Teacher created.)

Name: _____ Date: ___/___/___

Answer and ask your friend. Put a ✓ or x in the chart.



	Me	My friend
		
		
		
		
		
		
		

Images retrieved from: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/c3/0d/78/c30d78d2fff30984ea304b0efa3837f1.jpg>
<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/cc/62/3a/cc623aa00b33496b972f0f9b92c09fc0.jpg>
 (accessed on: 7 May 2017)

Apêndice 6

			
AGRUPAMENTO PATRÍCIO PRAZERES			
Escola II/1º Ciclo Rosa Lobato Faria			
Ano letivo 2016/2017			
Lesson 6			
Class: 3 B	Level: A1	Date: 10 th May 2017	Timing: 60 min.
Unit Topic: <i>Animals' bodies; feelings</i>		Lesson's summary: <i>Feelings</i>	

Lesson Rationale

In this lesson students will be expected to identify the body parts vocabulary that they have learnt in previous lessons. They will also be expected to learn and identify a few animals (pets) and correctly count the number of their legs. Related to the second theme and using pictures and puppets, students should correctly identify, orally reproduce and demonstrate through gestures and actions different types of feelings.

The lesson plan was created taking into account the textbook and the unit related to body parts vocabulary, which follows the guidelines of the national English program for the 1st cycle.

The structure of this lesson is composed of five stages, following the sequence Presentation, Practice and Production (Scrivener, 2005). The teaching method chosen will be the Communicative Method and the pedagogical approach will focus on Task-based Learning (Richards & Rodgers, 2001). Various visual and Total Physical Response games and activities will be used, as well as a lot of non-verbal language. Throughout this lesson there will be a lot of auditory and kinaesthetic stimulation due to the introduction of songs paired with movement, which will serve as input or practice of linguistic content. In this lesson, the multiples intelligences mostly focused on will be linguistic, spatial, musical, logical-mathematical, bodily-kinaesthetic and naturalist.

Background Information

See lesson plan #1.

Overall aims

By the end of this lesson students will be able to:

- identify all of the body parts taught throughout the unit by means of a flashcard game;
- learn and identify some animals (pets) by looking at flashcards, listening to the teacher, repeating the words and playing a flashcard game;
- count the number of legs each animal has by looking at flashcards and correctly completing a math exercise;
- learn and identify different feelings/emotions by correctly playing a puppet and a miming game;
- learn, sing and act out a song by listening to the computer and the teacher, and correctly reading word cards, repeating the words and the actions.

Recycled Language

- *Hello! Good afternoon! It's time for English now!*
- *Wednesday; May;*
- *Body parts: body, head, hair, eye/eyes, ear/ears, a nose, a mouth, neck, arm/arms, a hand/hands, finger/fingers, leg/legs, foot/feet, toe/toes.*

Target language

- *Animals (Pets): bird, bee, dog, fish, spider;*
- *How many has a bee got? It has got six legs.*
- *Feelings: I'm happy / sad / angry / scared.*

Development of the lesson

STAGE 1 – STARTER (10 minutes)

Specific aims:

In this stage, students should be able to:

- greet the teacher by correctly replying “Hello! Good afternoon!”;
- sing the “Hello song” while listening to the teacher and repeating the words and the gestures;
- say and write the date and number of the lesson by responding to the teacher.

Procedures:

- I will start the lesson by greeting the students, saying “Hello! Good afternoon!”, to which I will elicit their reply.
- I will encourage students to sing “Hello song” that they have learnt in the previous lesson.
- I will elicit the date (“What day is today?”) and the number of the lesson (“Today is lesson number...”) and write it on the board, so students can copy them to their notebooks.
- Before class I will hang on the wall the “feelings posters” and, at this stage, I will remind them of this behaviour game and its rules, which were explained and agreed upon in the previous lesson.

Resources/Materials:

- Blackboard and chalk;
- “Feelings” posters and name cards (teacher made).

STAGE 2 – PRODUCTION (25 MINUTES)**Specific aims:**

In this stage, students should be able to:

- identify correctly all of the body parts vocabulary learnt in previous lessons through a flashcard game.

Procedure:

- To review the vocabulary related to body parts, I will play a flashcard game called “Magic eyes”. I will cover each flashcard and slowly show it to the students. They should identify the body parts as fast as they can. This will be a whole-class activity, as I will encourage every student to participate (**visual** and **linguistic intelligence**).

Resources/Materials:

- Blackboard and chalk;
- Body parts flashcards (see Lesson plan #1);
- A book.

STAGE 3 – PRESENTATION (10 minutes)**Specific aim:**

In this stage, students will be able to:

- correctly identify some pets and count how many legs each animal has got on the labelled pictures.

Procedure:

- I will show labelled pictures of some animals (pets) and review their names a few times.
- To verify and consolidate students' comprehension of the vocabulary, I will stick the pictures on the board and write a number next to each picture. Then I will ask students what number corresponds to each animal and what animal corresponds to each number.
- I will ask students to identify their legs and how many legs each animal has got. This will be a whole-class activity, as I will encourage every student to participate.

This activity intends to mostly stimulate students' **naturalist**, as well as **linguistic intelligence**.

Resources/Materials:

- Blackboard and chalk;
- Blu-tack;
- Animal pictures/flashcards.

STAGE 4 – PRACTICE AND PRODUCTION (10 minutes)**Specific aim:**

In this stage, students will be able to:

- do an addition exercise by counting the correct number of legs;
- identify correctly and review some numbers.

Procedure:

- I will hand out a worksheet. In this worksheet students will be able to identify the animals previously taught and their number of legs. Then they will have to do an addition exercise, in which they will have to count the amount of

legs of the animals and write the correct number (**logical-mathematical** and **linguistic intelligence**).

- I will go round the room and check the students' performance.
- The exercise will be corrected with the help of the students. I will ask volunteers to go to the board and complete the exercise, which I will write on the board.

Resources/Materials:

- Teacher created worksheet, adapted from *Smileys 3* (Dooley & Evans, 2015);
- Blackboard and chalk.

STAGE 5 – PRESENTATION (15 minutes)

Specific aim:

In this stage, students will be able to:

- identify and express correctly different feelings/emotions through pictures, puppets and gestures.

Procedure:

- To introduce the topic of feelings and link the previous subject to this one, I will show four pictures of dogs expressing happiness, sadness, rage and fear.
- Using gestures, facial expressions and puppets, I will teach/review the feelings “happy, sad, angry and scared”. I will repeat the structures “I’m happy/sad/angry/scared” a few times, using the puppets as visual help.
- I tell the students that we are going to play miming game. I will explain that when I say, for example: “I’m happy”, they have to mime it. Then I will mime some feelings and they will to say the name of that feeling. This game will be a whole-class activity, as I will encourage every student to participate (**linguistic, spatial** and **bodily-kinaesthetic intelligence**).

Resources/Materials:

- Pictures of dogs;
- Puppets (teacher created).

STAGE 6 – Singing a song (15 minutes)**Specific aim:**

In this stage, students will be able to:

- learn the lyrics of a song related to the topic of feelings, by listening to the computer and the teacher, reading word cards and correctly repeating the words and gestures.
- sing and act out correctly a song.

Procedure:

- I will tell the students that they are going to listen to a song named “If you’re happy happy happy” (**musical intelligence**).
- For visual help, I will draw and write each feeling on the board and stick an action word card corresponding to the song lyrics next to it.
- I will tell the students that when they are happy, angry and scared, they do a certain action and point to the corresponding card. Then, I will say, e.g. “If you’re happy/angry/scared” and mime the action that corresponds to each feeling.
- Students will listen to the song once, while I will perform the actions. Then I will ask students to stand up and encourage them to sing and do the actions of the song. After this, I will also teach the “sad” part, as it is not included in this version of the song. If students are having fun and wish to, they can sing a few more times (**musical and bodily-kinaesthetic intelligence**).
- As the lesson comes to an end, I ask students to close their notebooks and books, to stand up and form a queue to place them in a cupboard and then to return to their seats.

- After they are seated again, I wave and say: “Goodbye” to the students and wait for their reply.

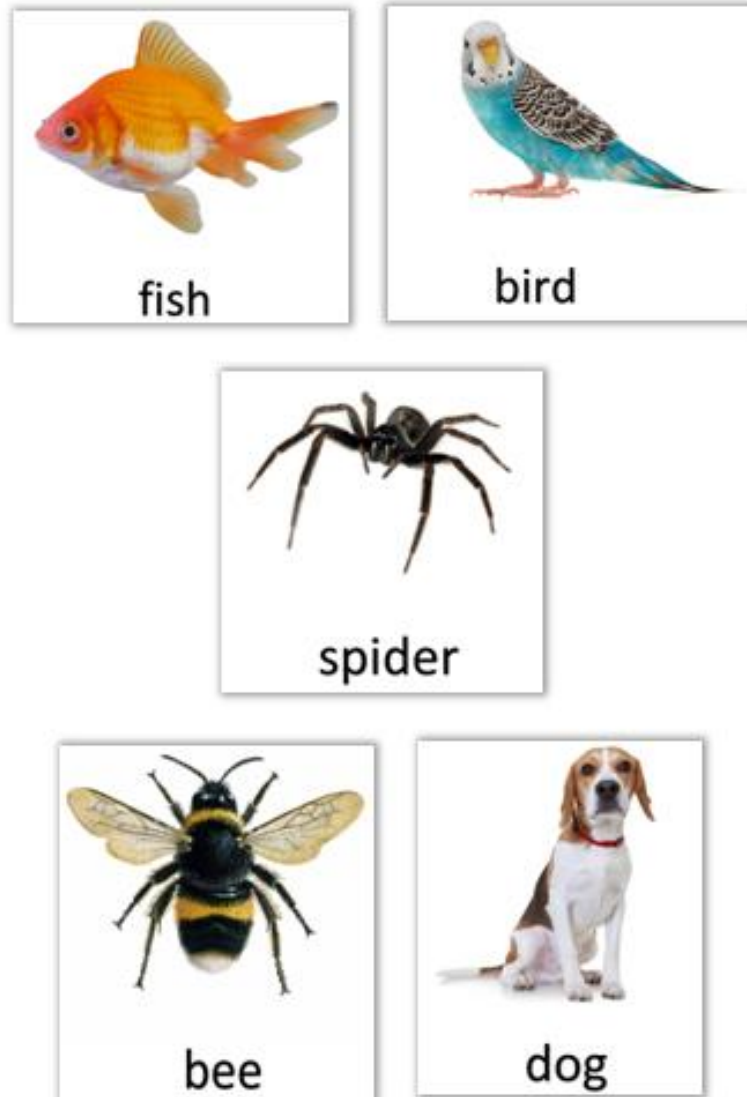
Resources/Materials:

- Blackboard and chalk;
- Blu-tack;
- Puppets (teacher created);
- Word cards – song lyrics (teacher created);
- Computer;
- Portable speakers;
- Song “If you’re happy happy happy”.

Apêndice 6.1.

Materials/Resources

“Animals” Flashcards (Teacher created.)



Images retrieved from:

<https://www.petinsurance.com/images/VSSimages/consumer/v5/dog-insurance.jpg>

[http://s7d2.scene7.com/is/image/PetSmart/CL0101_HERO-Bird-20160818?\\$sclp-banner-main_small\\$](http://s7d2.scene7.com/is/image/PetSmart/CL0101_HERO-Bird-20160818?$sclp-banner-main_small$)

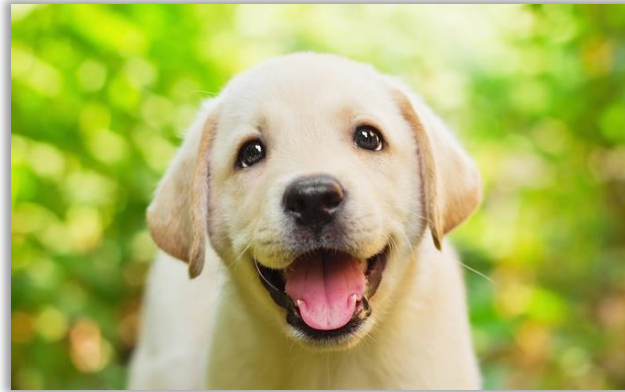
<http://www.firstaidforfree.com/wp-content/uploads/2015/02/FISHSHAPED.png>

<http://weknowyourdreams.com/image.php?pic=/images/bee/bee-02.jpg>

<https://actpestcontrol.com.au/wp-content/uploads/2017/01/huntsman-1.jpg>

(accessed on: 8 May 2017)

Pictures of dogs (feelings) (Teacher created.)





Images retrieved from:

https://usercontent2.hubstatic.com/5111143_f520.jpg

<https://s-media-cache->

<ak0.pinimg.com/736x/49/1a/17/491a173b2ff71acae744e704c530969d.jpg>

<http://madmikesamerica.com/wp-content/uploads/2015/03/happy-puppy.jpg>

https://cdn.pixabay.com/photo/2016/01/07/15/57/dog-1126025_960_720.jpg

(accessed on: 8 May 2017)

Animal legs worksheet (Teacher created.)

Name: _____ Date: __/__/____

Count the legs and write the correct number.

How many legs?

fish



0 legs

bird



2 legs

dog



4 legs

bee



6 legs

spider



8 legs

ten	sixteen	eight	fourteen	eighteen
-----	---------	-------	----------	----------

1. bee + bird + fish = eight legs
2. spider + dog + bird = _____
3. fish + bee + dog = _____
4. bird + bee + spider = _____
5. bee + spider + dog = _____

Adapted from: Dooley, J. & Evans, V. (2015) *Smileys 3.º ano*. Berkshire: Express Publishing.

“If you happy happy happy” song lyrics

If you're happy happy happy, clap your hands
If you're happy happy happy, clap your hands
If you're happy happy happy,
Clap your hands, clap your hands.
If you're happy happy happy, clap your hands

If you're angry angry angry, stomp your feet
If you're angry angry angry, stomp your feet
If you're angry angry angry,
Stomp your feet, stomp your feet
If you're angry angry angry, stomp your feet.

If you're sad sad sad, wipe your eyes
If you're sad sad sad, wipe your eyes
If you're sad sad sad,
Wipe your eyes, wipe your eyes
If you're sad sad sad, wipe your eyes.

If you're scared scared scared, say “Oh, no!”
If you're scared scared scared, say “Oh, no!”
If you're scared scared scared,
Say “Oh, no!”, say “Oh, no!”
If you're scared scared scared, say “Oh, no!”

Adapted lyrics by Super Simple Learning and by the teacher.
Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=l4WNRvVjiTw>
(accessed on: 8 May 2017)

“If you’re happy happy happy” song word cards (Teacher created.)

clap your hands



stomp your feet



wipe your eyes



say “Oh, no!”



Images retrieved from:

<http://www.clipartkid.com/images/31/scared-clipart-sad-face-clipart-scared-fish-UhUNcH-clipart.jpg>

<https://www.clipartsgram.com/small/215-200-image/2055179741-crying-kid-clipart-clipart-panda-free-clipart-images-o4awah-clipart.gif>

<http://www.clipartkid.com/images/538/welcome-to-searchpp-com-Obusd1-clipart.jpg>

<http://www.clipartkid.com/images/257/clap-your-hands-clipart-cliparthut-free-clipart-z4bqzW-clipart.jpg> (accessed on: 8 May 2017)

“Feelings” Puppets (Teacher created.)



Images taken from: <https://www.lifewire.com/amazing-facts-about-emoji-3486026>
(accessed on: 8 May 2017)

Apêndice 7

	AGRUPAMENTO PATRÍCIO PRAZERES		
Escola II/1º Ciclo Rosa Lobato Faria			
Ano letivo 2016/2017			
Lesson 7			
Class: 3 B	Level: A1	Date: 15 th May 2017	Timing: 60 min.
Unit Topic: <i>Body parts; feelings</i>		Lesson's summary: <i>Test revisions</i>	

Lesson Rationale

In this lesson students will be expected to review the vocabulary and structures that were learnt in the previous lessons.

The lesson plan was created taking into account the textbook and its unit related to body parts vocabulary, which follows the guidelines of the national English program for the 1st cycle.

The structure of the lesson is composed of four stages, following the sequence Presentation, Practice and Production (Scrivener, 2005). The teaching method chosen will be the communicative method and the pedagogical approach will focus on “task-based learning” (Richards & Rodgers, 2001), through the use of various visual and *TPR* games and activities, supported by plenty of visual support, such as flashcards, posters, A4 pictures and photos and puppets, as well as a lot of non-verbal language. Throughout the five lessons there will be a lot of auditory and kinaesthetic stimulation, through the introduction of songs paired with movement, which will serve as input or practice of linguistic content. As this will be a reviewing/practising lesson for the written test, the intelligence mostly focused on will be the linguistic intelligence, in terms of the how well students have learnt the linguistic content.

Background information

See lesson plan #1.

Overall aims

By the end of this lesson, students will be able to:

- remember and correctly reproduce the vocabulary and structures/chunks learnt throughout the unit, through games and written and oral exercises.

Recycled Language

- *Hello! Good afternoon! It's time for English now!*
- *Monday; May.*

Target language

- *Feelings: "I'm happy / sad / angry / scared."*
- *Body parts: body, head, hair, eye/eyes, ear/ears, a nose, a mouth, neck, arm/arms, a hand/hands, finger/fingers, leg/ legs, foot/feet, toe/toes;*
- *hair colour (brown, black, blond, red); eye colour (brown, blue and green);*
- *Have you got brown hair? I've got blond hair.*
- *Guess who?*
- *I've got (brown, black, blond, red) hair and (brown/black/green/blue) eyes.*
- *He/she has got brown hair and blue eyes.*
- *Have you got brown hair? (Yes/No);*
- *Long/short; big/small.*

Development of the lesson

STAGE 1 – STARTER (5 minutes)

Specific aims:

In this stage, students should be able to:

- greet the teacher, by correctly replying to the teacher “Hello! Good morning!”;
- sing a “Hello song”, listen to the teacher and repeat the words and the gestures;
- say and write the date and number of the lesson, by answering the teacher.

Procedures:

- I will start the lesson by greeting the students, saying: “Hello! Good morning!”, to which I will elicit their reply.
- I will encourage students to sing the “Hello song”.
- I will elicit the date (“What day is today?”) and the number of the lesson (“Today is lesson number...”) and write it on the board, which students will copy to their notebooks.
- Before class I will hang on the wall the “feelings posters” and I will remind them of this behaviour game and its rules that were previously explained and agreed on.

Resources/Materials:

- Blackboard and chalk;
- “Feelings” posters and name cards (teacher made).

STAGE 2 – PRACTICE AND PRODUCTION (15 MINUTES)

Specific aims:

In this stage, students should be able to:

- identify the name of the feelings/emotions taught in the previous lesson, by looking at puppets and saying the name of the feeling;
- express one’s feelings/emotions while playing a ball game.

Procedures:

- I will review the vocabulary related to feelings/emotions learnt in the previous lesson, by using puppets and eliciting several times from the whole class the conclusion of the sentence “I’m ...”.
- To practise the written form, I will draw some faces on the board, which students will copy to their notebook and have to label, by copying the structures “I’m happy/sad/ angry/scared” in the correct place. The exercise will be corrected with the help of the students, by asking volunteers to come to the board and complete the exercise (**linguistic** and **spatial intelligence**).
- To review, consolidate and practise the oral form, students will listen to, sing and act out the song “If you’re happy happy happy” a few times with the visual help of the word cards on the board.

Resources/Materials:

- Blackboard and chalk;
- Blu-tack;
- Puppets (teacher created);
- Word cards (teacher created);
- Computer;
- Portable speakers;
- “If you’re happy happy happy” song.

STAGE 3 – PRACTICE AND PRODUCTION (15 MINUTES)**Specific aims:**

In this stage, students should be able to:

- identify *big* and *small* objects, by looking at different sized objects and correctly describing them;
- learn, identify and know the difference between *long* and *short*, especially related to hair length, by looking at pictures and correctly describing them;

- draw and colour a face according to a written description, by correctly reading and comprehending two sentences.

Procedures:

- I will review the adjectives *big* and *small* by using gestures. Then I will show two objects, for example, a big glue stick and a small glue stick as well as other classroom objects in the room, and elicit answers, by saying, for instance: “Is this glue stick small or big? (It’s big.)”
- I will introduce the adjectives *long* and *short*, by showing a flashcard of a boy with short hair and a girl with long hair. I will repeat the words a few times.
- I will draw a picture of a girl with long hair and a boy with short hair, label them and ask students to copy to their notebooks.
- I will write a few sentences on the board, e.g. “He has got short blond hair and green eyes. He has got a small nose and a big mouth”, which students will copy to their notebooks. Students will have to read the sentences, and draw and colour the pictures according to the description. The exercise will be corrected with the help of the students, by asking volunteers to come to the board and draw the face accordingly and correctly (**linguistic** and **spatial intelligence**).

Resources/Materials:

- A small and a big glue stick;
- Flashcards from *Friends 3.º ano* (Sáles & Pereira, 2009);
- Blackboard and chalk.

STAGE 4 – PRACTICE AND PRODUCTION (15 MINUTES)

Specific aims:

In this stage students should be able to:

- review and show acquisition of the body parts vocabulary by correctly identifying and saying the names of the body parts, through reading word cards and touching the corresponding part;
- describe their hair length and colour as well as eye colour, in written and oral form, by correctly completing an exercise in the text book (drawing themselves and filling in the gaps exercise).

Procedures:

- I will show the students word cards of the body parts. Students will have to read the card and touch the corresponding body part as a TPR activity (**linguistic** and **bodily-kinaesthetic intelligence**).
- To introduce the following activity, I will describe myself. Then I will ask the students to complete exercise 2 on page 49 in the student's book. Students will draw a picture of themselves and complete their description, by filling in the gaps. Then as they finish the exercise, I will throw a soft ball to each student and ask them to describe themselves, with or without reading what they have written. I will observe and analyse who is able to describe themselves without relying on a written cue (**linguistic** and **bodily-kinaesthetic intelligence**).
- Then I will ask students to open their student's book on page 51, exercise 1. It is a "round up" exercise, which is a type of exercise that can be found at the end of each unit of this textbook to review what has been taught. This particular exercise consists of listening, putting on stickers and colouring three pictures. The exercise is going to be corrected orally and as a whole-class activity (**linguistic** and **spatial intelligence**).
- Having reviewed all the vocabulary and chunks/structures learned throughout the unit, I remind students that there will be a test in the following lesson to assess what they have learnt and what difficulties still remain. I would assure

them that it will not be too difficult and that every exercise will be similar to the ones done in the classroom, but I will also advise or suggest that they study and practise at home, so that they will do it effortlessly and successfully. To guide them on their study, I will hand out a small piece of paper with the contents that will be evaluated, which they will paste in their notebooks.

- As the lesson comes to an end, I will ask students to close their notebooks and books and put them in their school bags to take home and study for the test.
- If there are no doubts about the test, I will say: “Goodbye” to the students and wait for their reply.

Possible problems:

- I expect that there will be a bit of restlessness during the last exercise because of the taking out of the stickers’ part from the last pages of the student’s book. It is an activity that usually causes agitation because some students are not able to take them out as well or as fast as others, which will require a lot of my attention and assistance, to make sure that every student takes all the stickers out before starting the listening part. I must calm down the students and try to help them, in any way I can, without doing all the work for them, so that it does not take too much time and everyone is ready to complete the exercise.

Resources/Materials:

- Body parts word cards (teacher created);
- Text Book, *New Treetops 3*, p. 49, ex. 2 and p.51, ex.1 (Howell & Kester-Dodgson, 2015);
- Soft ball;
- Computer;
- Portable speakers;
- CD.

Apêndice 8

	AGRUPAMENTO PATRÍCIO PRAZERES		
Escola II/1º Ciclo Rosa Lobato Faria			
Ano letivo 2016/2017			
Lesson 8			
Class: 3 B	Level: A1	Date: 17 th May 2017	Timing: 60 min.
Unit Topic: <i>Body parts; feelings</i>		Lesson's summary: <i>Written test</i>	

Lesson Rationale

In this lesson students will be expected to complete a written test, comprising the vocabulary and structures learnt throughout the previous lessons, focusing on students' linguistic intelligence and learning process of the content taught.

The lesson plan was created taking into account the textbook and its unit related to body parts vocabulary, which follows the guidelines of the national English program for the 1st cycle.

Background information

See lesson plan #1.

Overall aims

By the end of this lesson, students will be able to:

- Demonstrate their language acquisition and understanding of the linguistic contents learnt throughout the previous seven lessons by completing a written test.

Recycled Language

- *Hello! Good afternoon! It's time for English now!*
- *Wednesday; May.*

Target language

- *Feelings: I'm happy / sad / angry / scared.*
- *Body parts: body, head, hair, eye/eyes, ear/ears, a nose, a mouth, neck, arm/arms, a hand/hands, finger/fingers, leg/ legs, foot/feet, toe/toes;*
- *hair colour (brown, black, blond, red); eye colour (brown, blue and green);*
- *Have you got brown hair? I've got blond hair.*
- *Guess who?*
- *I've got (brown, black, blond, red) hair and (brown/black/green/blue) eyes.*
- *He/she has got brown hair and blue eyes.*
- *Have you got brown hair? (Yes/No);*
- *Long/short; big/small.*

Development of the lesson

STAGE 1 – STARTER (5 minutes)

Specific aims:

In this stage students should be able to:

- greet the teacher by correctly replying to the teacher, “Hello! Good afternoon!”;
- sing the “Hello song” by listening to the teacher and repeating the words and the gestures;
- say and write the date and number of the lesson by answering the teacher.

Procedures:

- I will start the lesson by greeting the students saying: “Hello! Good afternoon!”, to which I will elicit their reply.
- I will encourage students to sing the “Hello song”.
- I will elicit the date (“What day is today?”) and the number of the lesson (“Today is lesson number...”) and write it on the board, so students can copy them to their notebooks.
- Before class I will hang the “feelings posters” on the wall and at this stage I will remind them again of this behaviour game and its rules.

Resources/Materials:

- Blackboard and chalk;
- “Feelings” posters and name cards (teacher made).

STAGE 2 – WRITTEN TEST (40 MINUTES)

Specific aims:

In this stage students should be able to:

- complete the exercises related to the unit topic learnt throughout the previous seven lessons in a written test, with up to 100% success.

Procedures:

- I will tell the students that they are going to do a little test, as I mentioned in the previous lesson (intended to assess students’ **linguistic intelligence** or competence). They will probably be bit apprehensive, so I will explain that there is no need to worry because it is very simple and very much like the exercises that they have done throughout the unit.
- I will hand out the test sheets to the students and carefully explain every exercise. The test will consist of listening and numbering, labelling, filling in

the gaps, reading and circling, and reading, drawing and colouring exercises. Before completing the written exercises, students will do the listening part of the test, in which they will have to listen to me to complete the exercises.

- While they are doing the test, I will circulate around the room encouraging the students to remain silent and calm, and assisting with any comprehension doubts they may have.
- They will have at least forty minutes to finish the test or until the end of the lesson, if necessary.
- For those who finish fast and the rest of the class after they have finished the test, I will hand out a worksheet with two exercises related to the body parts vocabulary. In exercise 1 students will have to find some words in a word search and in exercise 2 students will have to read the words and draw the correct body part.
- If there is extra time I would like to play “The Please game” (a version of the “Simon says” game), in which I will ask students to stand up and touch the body part that I say, but only if I say please. If a student does the action when I do not say it, he/she will sit down. The game will last until only one student is standing or until the end of the lesson.
- As the lesson comes to an end I ask students to take out their notebooks and books from their school bags, to stand up and form a queue to place them in a cupboard and then to return to their seats.
- After they are seated again, I wave and say: “Goodbye” to the students and wait for their reply.

Resources/Materials:

- Written test worksheet;
- Written test answer key – Listening part (teacher created);
- Worksheet – extra activity.


Assessment

- Analysis of the students' performance in the written test, according to the following criteria and to a degree a 100%:
 - Exercise 1: Ability to understand the vocabulary and chunks by listening to a chunk related to the topic “feelings”, and drawing the correct facial expression as well as writing the correct chunk under the matching face (10%);
 - Exercise 2: Ability to listen to the body part and write a number in the correct picture (14%);
 - Exercise 3: Ability to read and label the parts of a body by copying the words in the right place (26%);
 - Exercise 4: Ability to listen to four sentences, and read and circle the correct word of two options (14%);
 - Exercise 5: Ability to observe four pictures, read and correctly complete four speech bubbles, by filling in the gaps (26%);
 - Exercise 6: Ability to read and comprehend two sentences and correspondingly draw and colour two faces (10%).

Apêndice 8.1.





Materials/Resources

Written test (Teacher created.)

 <p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PATRÍCIO PRAZERES FICHA DE AVALIAÇÃO DE INGLÊS - 3º ano</p> <p>Nome _____</p> <p>____ ° Ano Turma _____ / ____ / _____</p>	<p>Classificação _____</p> <p>O(A) Professor(a) _____</p> <p>O Enc. Educação _____</p>
---	--









1) **Listen, draw** the face and **write**.

I'm sad I'm angry I'm scared I'm happy

1.  2.  3.  4. 

(image retrieved and adapted from <http://img.meusrecados.com/smiles/0049.jpg>, accessed on 12th May 2017)

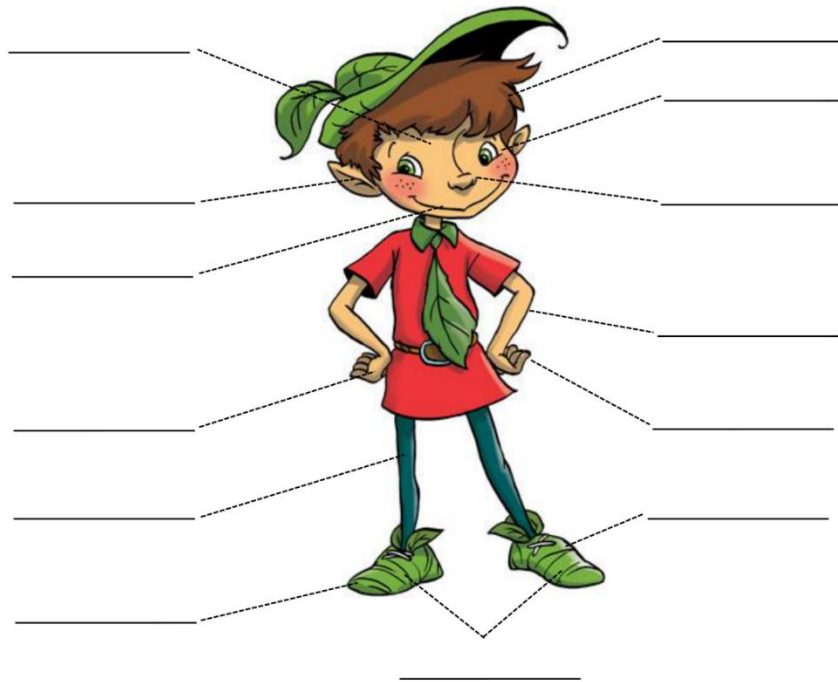
2) **Listen** to the body parts and **number**.

 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>

(images retrieved from www.cepl.edu.pt, accessed on 12th May 2017)

3) **Write** the name of the body parts.

toes eye head feet ear hair nose
hand foot mouth arm leg fingers



(image from Howell, S. and Kester-Dodgson, L. (2015). *New Treetops 3*, Oxford, Oxford University Press)

4) **Listen** and **circle** the correct word.

1. I've got **long** / **short** red hair and **brown** / **blue** eyes.
2. He has got a **big** / **small** nose and **blue** / **green** eyes.
3. I've got **short** / **long** brown hair and **big** / **small** ears.
4. She has got **brown** / **blond** hair and **green** / **brown** eyes.

5) **Look** at the pictures and **write**.

eyes brown hair blond



I've got long red _____ and blue _____.



I've got long _____ hair and green _____.



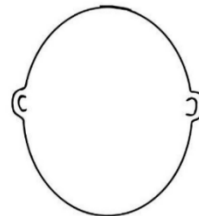
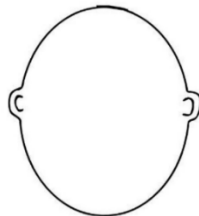
_____ long black _____ and _____ eyes.

_____ hair and brown _____.



(images retrieved from <https://upload.wikimedia.org>, <https://vignette1.wikia.nocookie.net>, <http://2.bp.blogspot.com>, <http://dasha46.narod.ru>, accessed on 12th May 2017)

6) **Read, draw** and **colour**.



(Image retrieved from <https://i.pinimg.com>, accessed on 12th May 2017)

She has got long brown hair and green eyes. She has got a small nose and a small mouth.

He has got short blond hair and blue eyes. He has got a small nose and a big mouth.



(Image retrieved from <http://cliparting.com>, accessed on 12th May 2017)

Written test answer key (Teacher created):

Listening part

Exercise 1:

1. I'm happy.
2. I'm sad.
3. I'm scared.
4. I'm angry.

Exercise 2:

1. Leg
2. Eye
3. Head
4. Ear
5. Arm
6. Feet
7. Nose
8. Mouth

Exercise 4:

1. I've got **long** red hair and **brown** eyes.
2. He has got a **big** nose and **blue** eyes.
3. I've got **short** brown hair and **small** ears.
4. She has got **blond** hair and **green** eyes.

“Extra activities” worksheet

Teacher created from: <http://tools.atozteacherstuff.com/word-search-maker/wordsearch.php> (accessed on: 14 May 2017)

Name: _____ Date: _____

Body Parts Wordsearch

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

HEAD
HAIR
EYES
NOSE
EARS
MOUTH
NECK
ARMS
HANDS
FINGERS
LEGS
FOOT
FEET
TOES

Draw the body parts.



eyes



nose



mouth



head



legs



feet



toes

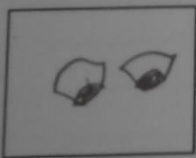
Student's sample exercise

Body Parts Wordsearch

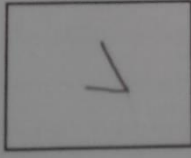
E	M	T	Q	M	I	X	S	C	W	T	N	R	Q	P
R	W	I	U	N	Y	S	U	I	F	E	E	T	G	F
E	K	U	G	S	N	M	G	E	Q	H	T	U	O	M
L	O	J	B	H	M	I	A	Y	T	A	S	S	Y	O
L	F	Y	F	B	G	R	G	E	M	O	O	E	F	M
R	W	Z	S	I	P	B	A	S	X	Q	R	O	Y	M
V	O	E	F	S	A	M	F	S	E	H	O	E	K	Q
B	O	Y	G	S	X	B	G	S	H	T	F	F	X	L
T	Y	E	K	R	B	Z	O	D	E	H	V	O	O	K
N	L	B	R	E	W	N	N	E	A	R	S	G	N	I
Y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

- ~~HEAD~~
- ~~HAIR~~
- ~~EYES~~
- ~~NOSE~~
- ~~EARS~~
- ~~MOUTH~~
- ~~NECK~~
- ~~ARMS~~
- ~~HANDS~~
- ~~FINGERS~~
- ~~LEGS~~
- ~~FOOT~~
- FEET
- ~~TOES~~

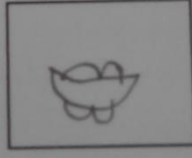
Draw the body parts.



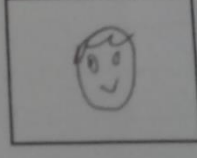
eyes



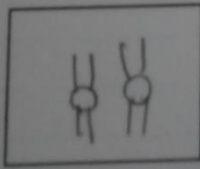
nose



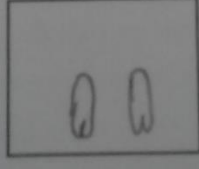
mouth



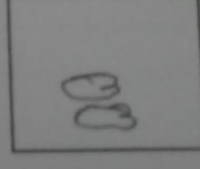
head



legs



feet



toes

Apêndice 9

			
AGRUPAMENTO PATRÍCIO PRAZERES			
Escola II/1º Ciclo Rosa Lobato Faria			
Ano letivo 2016/2017			
Lesson 9			
Class: 3 B	Level: A1	Date: 22 nd May 2017	Timing: 60 min.
Unit Topic: <i>Body parts; feelings</i>		Lesson's summary: <i>Project "Inside Out"</i>	

Lesson Rationale

In this lesson students will be expected do a group project work reviewing all the content learnt throughout the unit and use the language by interacting with each other.

The lesson plan was created taking into account the textbook and its unit related to body parts vocabulary, which follows the guidelines of the national English program for the 1st cycle.

The multiple intelligences focused on, in this lesson, will be linguistic, visual, bodily-kinaesthetic but, mostly, interpersonal intelligence.

Background information

See lesson plan #1.

Overall aims

By the end of this lesson, students will be able to:

- work collaboratively in a group and successfully create a collage project related to the vocabulary and chunks learnt;
- self-assess their learning process and their preferred activities throughout the unit by answering a questionnaire;

Recycled Language

- *Hello! Good afternoon! It's time for English now!*
- *Monday; May;*
- *boy/girl;*
- *clothes.*

Target language

- *Feelings: I'm happy / sad / angry / scared.*
- *Body parts: body, head, hair, eye/eyes, ear/ears, a nose, a mouth, neck, arm/arms, a hand/hands, finger/fingers, leg/ legs, foot/feet, toe/toes;*
- *hair colour (brown, black, blond, red); eye colour (brown, blue and green);*
- *Have you got brown hair? I've got blond hair.*
- *Guess who?*
- *I've got (brown, black, blond, red) hair and (brown/black/green/blue) eyes.*
- *He/she has got brown hair and blue eyes.*
- *Have you got brown hair? (Yes/No);*
- *Long/short; big/small.*

Development of the lesson

STAGE 1 – STARTER (10 minutes)

Specific aims:

In this stage, students should be able to:

- greet the teacher by correctly replying “Hello! Good morning!”;
- sing the “Hello song”, listen to the teacher and repeat the words and the gestures;
- say and write the date and number of the lesson by answering the teacher.

Procedures:

- I will start the lesson by greeting the students saying: “Hello! Good morning!”, to which I will elicit their reply.
- I will encourage students to sing the “Hello song”.
- I will elicit the date (“What day is today?”) and the number of the lesson (“Today is lesson number...”) and write it on the board, so students can copy them to their notebooks.
- Before class I will hang the “feelings posters” on the wall and at this stage I will remind them of this behaviour game and its rules.

Resources/Materials:

- Blackboard and chalk;
- “Feelings” posters and name cards (teacher made).

STAGE 2 – PRESENTATION/PRODUCTION – Project work (30 MINUTES)**Specific aims:**

In this stage students should be able to:

- create an collage project related to the topic of the unit, by pasting word cards to correctly label the body of a character of the animation film *Inside out* and by reading a short descriptive text to identify the character and pasting it on the poster.

Procedures:

- I will hand back the tests to the students and discuss the assessment results. Then I will ask them to put them away and later give them to their teacher, who will put them in their school folder.
- *Inside out* group project:
 - The purpose of this project is to: review and consolidate the vocabulary and linguistic structures that students have learnt in this

unit and the previous ones, such as *body parts*, *colours*, *feelings* and *clothes*; develop their ability to understand and follow instructions, their reading and comprehending skills, well as, their interpersonal and collaborative skills (**linguistic**, **visual**, **bodily-kinaesthetic** but, mostly, **interpersonal intelligence**).

- Before the students come into the classroom, I will hang on the walls around the room five cardboard posters, one for each of the five characters of the animation film *Inside Out* (Joy, Sadness, Anger, Fear and Disgust), and seven different speech bubbles with their physical and emotional description.
- I will ask students to look around the room and see if they are familiar with the characters and if they had already seen the film. I will explain that they are going to do a project work that requires that they collaboratively play as a team to successfully complete it. I will present the characters' names in English and write them on the board, which they might know in Portuguese. Then I will relate their names to the topic of "feelings" (*I'm happy* - Joy; *I'm sad* – Sadness; *I'm angry* – Anger; *I'm scared* – Fear) and introduce the word Disgust, by using physical expressions and gestures to explain the meaning of the word if they are not familiar with the Portuguese character's name.
- Before starting the activity I will introduce some new vocabulary related to clothes, such as *dress* and *shirt*, by drawing on the board, writing the name under the pictures, repeating the names a few times and eliciting the students' repetition.
- I will divide the class into five groups, assign a character to each group and give them an envelope with small body parts word cards. Each group should label the body of their group's character, by pasting the cards to the correct body part. After labelling it they should go around the room and try to find the matching speech bubble. I will warn them that some speech bubbles might not have any match, so they should keep looking and read them all until they find the one that fits their character's description. Once they find it, they should take it and paste it on the poster and write their name on the speech bubble. The activity will end when all the groups complete

their poster. There are no winners or losers in this activity. They are all winners for successfully completing the project.

- At the end of the activity I will ask students to return to their seats, except for one group. I will ask each member of that group to read the speech bubble of their character. I will ask the rest of the class to observe from their seats if the body is correctly labelled and if the speech bubble matches the character. If everything is correct, I will ask the group to return to their seats and call another group to come read and show their project work. Every group will be asked to show and read their work.

Possible problems:

- I think that the students, in general, will be very motivated and excited to do this activity because it is about an animation film that most enjoy and relate to. I will have to explain the instructions very well and probably a few times to make sure that they all understand what to do and what is expected of them. The students are not very used to working as a group, as most of the activities in class are done individually, so I expect that some groups will not work together very harmoniously. It will require a lot of attention, assistance and control on my part to manage all of the groups, so that each one successfully finishes their work.

Resources/Materials:

- Cardboard posters;
- Images taken from the animation film *Inside out*;
- Word cards and speech bubbles (teacher created);
- Glue
- Blu-tack;
- Blackboard and chalk.

STAGE 3 – Reflection: self-assessment questionnaire (20 MINUTES)

Specific aims:

In this stage, students should be able to:

- reflect on their progress and preferred activities presented throughout this unit and answer a self-assessment questionnaire.

Procedures:

- I will tell the students that this is our last lesson, as my time as their “teacher” is coming to an end, so I would like to know what they thought and felt about the activities that I presented to them and their learning process. I will ask them to reflect for a while and fill in a self-assessment questionnaire, as honestly as they can without worrying of hurting my feelings. I will explain that I would also like to know what their favourite and least favourite activities were. The questionnaire will be done question by question with my assistance and explanation.

Resources/Materials:

- Self-assessment questionnaire.

Apêndice 9.1.

Materials/Resources

Project “Inside out”

Speech bubbles (Teacher created.)

I'm a girl.

I've got big blue eyes and short blue hair.

My body is yellow.

I've got a small nose and a big mouth.

I've got a yellow and blue dress.

I'm very happy!

My name is _____!

I'm a boy.

I've got big purple eyes and short purple hair.

My body is purple.

I've got a big nose and a big mouth.

I've got a black and white jumper, blue trousers and black shoes.

I'm very scared!

My name is _____!

I'm a boy.

I've got big brown eyes and short red hair.

My body is red.

I've got a big mouth.

I've got a white shirt, brown trousers and black shoes.

I'm very angry!

My name is _____!

I'm a girl.

I've got big blue eyes and long blue hair.

My body is blue.

I've got a small nose and a small mouth.

I've got a blue jumper, blue trousers and blue shoes.

I'm very sad!

My name is _____!

I'm a girl.

I've got big green eyes and short blue hair.

My body is yellow.

I've got a big nose and a big mouth.

I've got a pink and blue dress.

I'm very happy!

My name is _____!

I'm a girl.

I've got big green eyes and long green hair.

My body is green.

I've got a small nose and a small mouth.

I've got a green dress.

I'm very disgusted!

My name is _____!

Word cards (Teacher created.)

head

arm

hair

hand

eye

fingers

ear

leg

nose

foot

mouth

feet

toes

Final Project (Teacher created.)



Image retrieved from: <https://img.clipartfest.com>
(accessed on: 18 May 2017)

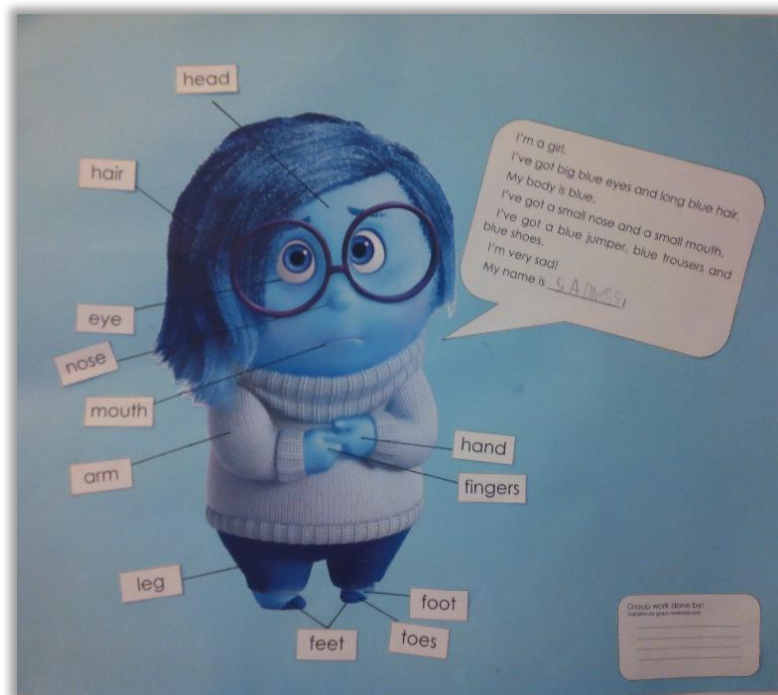


Image retrieved from: <http://vignette4.wikia.nocookie.net>
(accessed on: 18 May 2017)

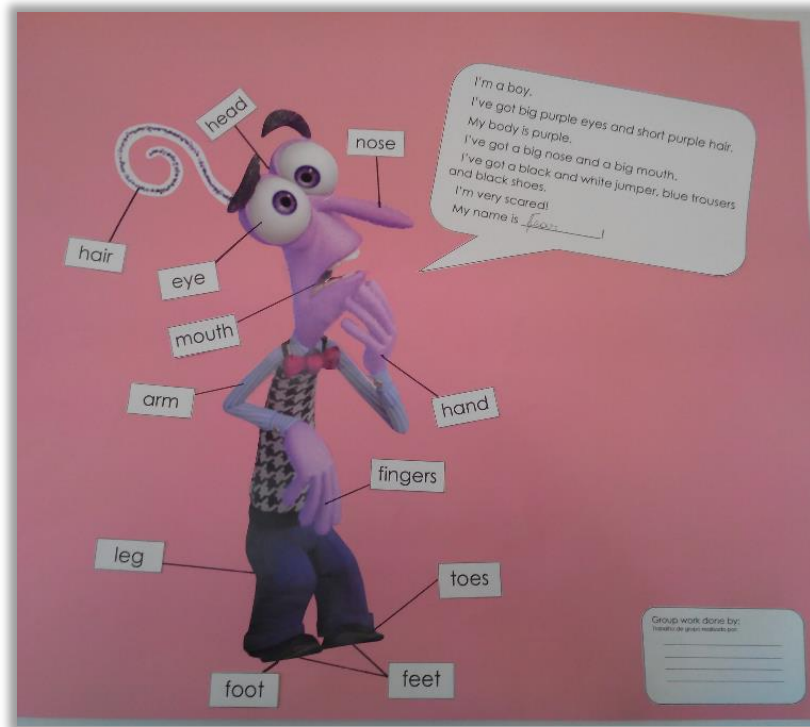


Image retrieved from: <http://static.tvtropes.org>
(accessed on: 18 May 2017)

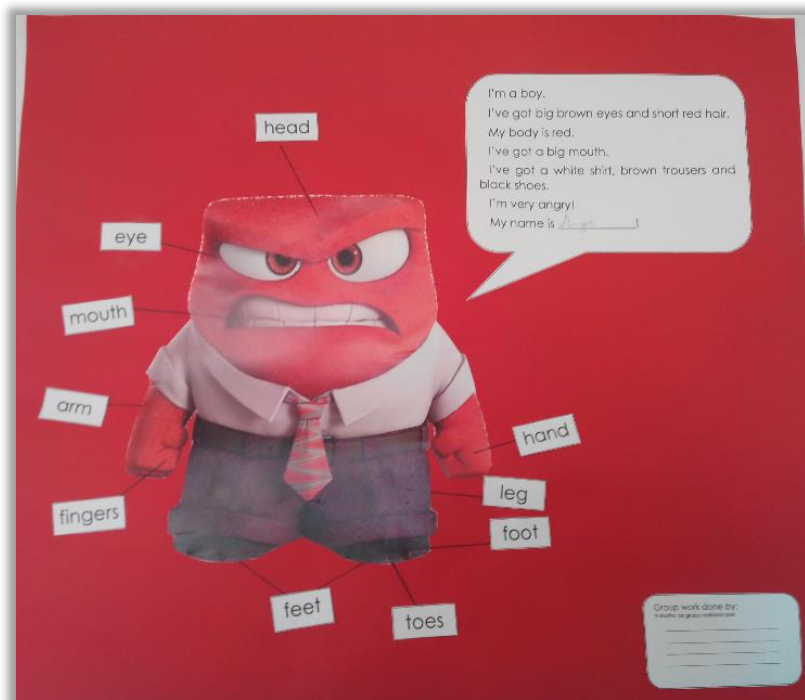


Image retrieved from: <http://vignette2.wikia.nocookie.net>
(accessed on: 18 May 2017)



Image retrieved from: <http://static.tvtropes.org>
(accessed on: 18 May 2017)



Final questionnaire (Teacher created.)



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PATRÍCIO PRAZERES



Ficha de Autoavaliação de Inglês – 3º ano

Nome: _____ Ano: ____ Turma: ____ Data: _____

Responde a todas as perguntas, colocando uma cruz (x) na resposta correta.

Adorei!
 Gostei muito!
 Gostei!
 Podia ter sido melhor!
 Não gostei!

1. Gostaste de aprender esta unidade em Inglês?					
2. Foi fácil aprender esta unidade?					
3. Gostaste de falar Inglês?					
4. Gostaste de ouvir canções em Inglês?					
5. Gostaste de cantar?					
6. Gostaste de dançar?					
7. Gostaste de jogar jogos de movimento?					
8. Gostaste de escrever em Inglês?					
9. Gostaste de ler/ouvir uma história em Inglês?					
10. Gostaste de fazer a sopa de letras e outros jogos de palavras?					
11. Gostaste de fazer o exercício de matemática?					
12. Gostaste de aprender sobre o corpo dos animais?					
13. Gostaste de desenhar e colorir?					
14. Gostaste de fazer o trabalho de projeto?					
15. Gostaste de trabalhar sozinho(a) em Inglês?					
16. Gostaste de trabalhar em conjunto com os colegas em Inglês?					
17. Sentiste-te feliz nas aulas de Inglês?					

O que mais gostei de fazer na aula de Inglês foi _____

O que menos gostei de fazer na aula de Inglês foi _____

Thank you!



Apêndice 10

Questionário realizado ao Professor de Inglês (Teacher created.)



Dear Teacher,

The purpose of this questionnaire is to have your opinion on teaching Primary English.

All the information provided is absolutely confidential.

I would like to thank you in advance for your help and patience.

Questionnaire

1. How long have you been teaching at this school/*agrupamento*?

I have been teaching here since September 2016.

2. Do you have access to support materials, such as...?

	Internet	CD player	Interactive Whiteboard	Computer	Photocopier	School Supplies
Yes	X		In 1 classroom	X	X	X
No		X				X

3. Do your students have all the necessary materials (coursebook, notebook, etc.)?

NO, they haven't because most of them come from families with needs.

4. What do you think should be done in order to improve the Primary English lessons?

The students should have access to more materials, more time and more English environment in order to practice the language.

5. What is your opinion about the English level of 3rd B class, compared to other English classes of the same level?

The class can be more productive and more enthusiastic than the other classes.

6. What are their biggest strengths?

They are highly motivated and attentive to work developed.

7. What are their biggest difficulties?

They have problems with speaking activities.

8. What do you think about their behaviour in the classroom and their attitude towards learning English?

They are motivated and responsible students.

9. What activities do you think are the most successful and the most challenging in 3rd B class?

The students tend to love games with vocabulary and they hate copying and writing things.

10. About the parents, do you feel that they are involved and interested in their children's English learning process?

In my opinion, parents tend to see English like an activity to pass the time and they should take it more seriously. For example, when students have classes at 9 o'clock in the morning, I have the entire class only 30m later.

Thank you for your patience!

Dalila Silva



Apêndice 12

Tabela de Análise do Questionário “Inteligências Múltiplas”

Gostaste de falar Inglês?									
Gostaste de ouvir canções em Inglês?									
Gostaste de cantar em Inglês?									
Gostaste de dançar?									
Gostaste de jogar jogos de movimento?									
Gostaste de escrever em Inglês?									
Gostaste de ler/ouvir uma história em Inglês?									
Gostaste de fazer a "sopa de Letras?									
Gostaste de fazer o exercício de Matemática?									
Gostaste de aprender sobre o corpo dos animais?									
Gostaste de desenhar e colorir?									
Gostaste de fazer o trabalho de projeto?									
Gostaste de trabalhar sozinho(a)?									
Gostaste de trabalhar em conjunto com os colegas?									
Total									

(Criado pela professora, adaptado de “Multiple Intelligences Survey for Kids”, de Laura Candler, retirado de <http://www.lauracandler.com/> e acedido a 20 de maio de 2017)

Anexo 1

“Multiple Intelligences Survey for Kids”

Name _____

Getting To Know You Survey

Directions:
 Fold the paper on the dark vertical line so that the eight columns on the right are folded back. Then read each statement below. Rate each statement from 0 to 5 according to how well the description fits you (0 = Not at All to 5 = Very True) Next unfold the paper and transfer each number over to the outlined block on the same row. Finally, add the numbers in each column to find the total score for each multiple intelligence area. The highest possible score in one area is 15. How many ways are you smart?

	0-5	Naturalist	Mathematical-Logical	Verbal-Linguistic	Musical-Rhythmic	Visual-Spatial	Bodily-Kinesthetic	Interpersonal	Intrapersonal
I enjoy singing and I sing well.									
I love crossword puzzles and other word games.									
I like spending time by myself.									
Charts, maps, and graphic organizers help me learn.									
I learn best when I can talk over a new idea.									
I enjoy art, photography, or doing craft projects.									
I often listen to music in my free time.									
I get along well with different types of people.									
I often think about my goals and dreams for the future.									
I enjoy studying about the earth and nature.									
I enjoy caring for pets and other animals.									
I love projects that involve acting or moving.									
Written assignments are usually easy for me.									
I can learn new math ideas easily.									
I play a musical instrument (or would like to).									
I am good at physical activities like sports or dancing.									
I like to play games involving numbers and logic.									
My best way to learn is by doing hands-on activities.									
I love painting, drawing, or designing on the computer.									
I often help others without being asked.									
I enjoy being outside in all types of weather.									
I love the challenge of solving a difficult math problem.									
Having quiet time to think over ideas is important to me.									
I read for pleasure every day.									
Totals →									

Nature Math Word Music Art Body People Self

© 2011 and 2015 ~ Laura Candler ~ Teaching Resources ~ www.lauracandler.com 3

Laura Candler (2011 e 2015)

Disponível no website: <http://www.lauracandler.com/strategies/multipleintelligences>
 (acedido a: 12 de maio de 2017)

