

O ensino precoce da Língua Inglesa: Um estudo de caso

Diana Marisa Mendes Fernandes

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a docência em
Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Julho de 2020

VERSÃO DEFINITIVA

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS

Escola de Educação

Provas para obtenção do grau de Mestre para a docência em
Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O ensino precoce da Língua Inglesa: Um estudo de caso

Autora: Diana Marisa Mendes Fernandes

Orientadora: Professora Doutora Luísa Araújo

Julho de 2020

Agradecimentos

Este campo é dedicado àqueles que, de alguma forma, contribuíram para que este relatório final de mestrado fosse realizado. Não sendo viável nomeá-los a todos, há no entanto alguns a quem não posso deixar de manifestar o meu apreço e agradecimento sincero.

À minha orientadora, Professora Doutora Luísa Araújo, pelo incentivo a cada momento. O apoio, a disponibilidade manifestada e a confiança depositada contribuíram decisivamente para que este trabalho tenha chegado a bom termo.

Às professoras cooperantes de estágio de mestrado, Educadora Alexandra Viana e Professora Patrícia Machacaz, as quais me tornaram um melhor profissional e me deram uma bagagem para a vida. Um obrigada especial à professora Patrícia Machacaz por todo o apoio ao longo deste último ano de mestrado.

Aos alunos, à turma, por me terem feito crescer e por me terem ensinado tanto ao longo destes dois anos. Obrigada pela colaboração neste relatório final, sem vocês não teria sido possível.

Aos meus pais, por sempre me incentivarem perante os desafios, e nunca me deixarem desistir, tendo sempre uma palavra para confortar. Um muito obrigada por me terem ajudado a realizar um sonho.

À minha querida irmã, pela confiança que depositou no meu trabalho, por ter estado sempre a meu lado, por nunca duvidar de mim, por nunca me deixar desistir. Obrigada pela paciência, pela compreensão, por cada palavra, por cada abraço dado no momento certo.

Às do costume, às amigas de sempre, pelo companheirismo, pela compreensão da minha ausência. Obrigada por serem boas ouvintes, por nunca me deixarem desistir, por acreditarem sempre em mim. Um especial obrigada à Patrícia por ter estado sempre a meu lado, pela força, pelas palavras ditas no momento certo.

A todos, muito obrigada!

Resumo

O presente relatório teve como propósito compreender como é implementado o ensino precoce do Inglês na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Assim, procedeu-se à análise da perceção da professora titular de Inglês sobre o ensino da língua inglesa e da sua prática pedagógica, com o mesmo grupo de crianças; primeiro durante a Educação Pré-escolar quando as crianças tinham 5 anos e subseqüentemente no 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB. Analisou-se ainda a perceção das crianças sobre o ensino do Inglês. Definiram-se objetivos gerais de forma a compreender a orientação e perceção da docente relativamente à aprendizagem e ensino precoce da língua inglesa, conhecer a opinião das crianças relativamente à importância e utilização da língua inglesa e identificar as estratégias de ensino-aprendizagem. Para responder aos objetivos propostos, realizou-se uma investigação qualitativa, de caráter exploratório, num estabelecimento escolar do concelho de Loures. Os dados foram recolhidos por entrevista semi-estruturada, *focus group*, observação direta e através da recolha do conteúdo dos manuais escolares da disciplina de Inglês. Os dados recolhidos através dos instrumentos mencionados foram sujeitos a análise de conteúdo e análise documental, no caso dos manuais escolares de Inglês. Os resultados destacam uma prática pedagógica do ensino do Inglês direcionada para a ludicidade, que privilegia uma aprendizagem natural, mas também uma aprendizagem com intencionalidade educativa, havendo assim um equilíbrio. É também de realçar que tanto as crianças como a docente atribuem grande importância à aprendizagem do Inglês. As crianças revelam maior atenção e motivação nas aprendizagens que envolvem histórias, canções, *flashcards* e jogos, mostrando menos interesse e entusiasmo nas tarefas relacionadas com o manual escolar. Nesta perspetiva, a professora de Inglês, apesar de utilizar o manual escolar, opta por uma aprendizagem que vai ao encontro das preferências das crianças. Em estudos futuros, será pertinente o alargamento deste tipo de investigação a outros contextos de ensino, de forma a averiguar se este tipo de prática pedagógica é comum, bem como averiguar quais as competências de língua adquiridas pelas crianças quando sujeitas a este tipo de ensino.

Palavras-chave: língua estrangeira, ensino precoce do Inglês, ludicidade, prática pedagógica, estratégias de ensino.

Abstract

The purpose of this report was to understand how teaching English for young learners is implemented in pre-school and in the 1st cycle of Basic Education (CEB). Thus, we analyzed the perception of the English *teacher* about the teaching of the English language and her pedagogical practice, with the same group of children; first during pre-school education when the children were 5 years old and subsequently in the 1st year of schooling of the 1st CEB. An analysis was also carried out of the students' perception of English teaching. In this way, general objectives were defined in order to understand the perception of the teacher regarding early learning and teaching of the English language, to know the children's opinion regarding the importance and use of the English language and to identify the teaching-learning strategies used. In order to answer these objectives, a qualitative, exploratory investigation was carried out, in a school in the municipality of Loures. Data were collected through semi-structured interviews, *focus groups*, direct observation and through the analyses of the content in English textbooks. The data collected through the mentioned instruments were subjected to content analysis and document analysis, in the case of English textbooks. The results highlight a pedagogical practice of teaching English in a playful way, which favored natural learning, but also learning with educational intentionality, thus achieving a balance. It should also be noted that both children and the *teacher* attach great importance to knowing English. Children show greater attention and motivation in learning that involves stories, songs, *flashcards* and games, showing less interest and enthusiasm in tasks related to the school manual. The English *teacher*, despite using the school manual, opts for learning that meets the preferences of children. In future studies, it would be pertinent to extend this type of research to other teaching contexts in order to ascertain whether this type of pedagogical practice is common, as well as to ascertain what language skills are acquired by students when subject to this way of teaching.

Keywords: foreign language learning, English for young learners, playfulness, pedagogical practice, teaching strategies.

Índice

Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract.....	V
Introdução	1
1. Quadro de referência teórico	2
1.1. O ensino das línguas estrangeiras no contexto Europeu.....	2
1.2. Contexto político-legal de uma língua estrangeira no sistema português.....	5
1.3. Ensino precoce de uma língua estrangeira.....	8
1.4. Estratégias no ensino precoce da língua inglesa	13
2. Problematização e metodologia.....	17
2.1. Definição da problemática	17
2.2. Paradigma	18
2.3. Estudo de caso	19
2.4. Participantes.....	20
2.5. Instrumentos de recolha de dados	20
2.5.1. Observação direta	20
2.5.2. Entrevista semiestruturada.....	21
2.5.3. Grupo focal.....	22
2.5.4. Recolha documental dos manuais escolares	24
2.6. Análise dos dados recolhidos.....	24
3. Resultados.....	28
4. Considerações finais	38
Referências	40
Anexos	44
Anexo 1. Estrutura da entrevista semiestruturada à professora de Inglês	45
Anexo 2. Estrutura do <i>focus group</i> realizado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	48
Anexo 3. Protocolo da entrevista à professora de Inglês.....	51
Anexo 4. Protocolo do <i>focus group</i>	54
Anexo 4a. Protocolo do <i>focus group I</i> na Educação Pré-escolar.....	54
Anexo 4b. Protocolo do <i>focus group II</i> na Educação Pré-escolar	58

Anexo 4c. Protocolo do <i>focus group I</i> no 1.º Ciclo do Ensino Básico	62
Anexo 4d. Protocolo do <i>focus group II</i> no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	66
Anexo 5. Notas de campo das aulas de Inglês.....	70
Anexo 5a. Notas de campos das aulas em Educação Pré-escolar.....	70
Anexo 5b. Notas de campos das aulas em 1.º Ciclo do Ensino Básico	79
Anexo 6. Análise de conteúdo da entrevista à professora de Inglês	81
Anexo 7. Análise de conteúdo do <i>focus group</i>	86
Anexo 7a. Análise de conteúdo do <i>focus group</i> em Educação Pré-escolar	86
Anexo 7b. Análise de conteúdo do <i>focus group</i> no 1.º Ciclo do Ensino Básico	100
Anexo 8. Análise de conteúdo das notas de campo.....	111
Anexo 8a. Análise de conteúdo das notas de campo em Educação Pré-escolar.....	111
Anexo 8b. Análise de conteúdo das notas de campo em 1.º Ciclo do Ensino Básico ...	119
Anexo 9. Análise de conteúdo global.....	124

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Síntese dos instrumentos utilizados e respectivos objetivos	27
Tabela 2 – Categorização da análise de conteúdo da entrevista à professora de Inglês.....	28
Tabela 3 - Categorização da análise de conteúdo dos <i>focus group</i>	30
Tabela 4 - Categorização de análise de conteúdo relativa à observação direta na Educação Pré-escolar e no 1.º CEB	33
Tabela 5 – Unificação das diferentes análises de conteúdo.....	35

Índice de Quadros

Quadro 1 - Transcrições do <i>focus group</i> em Educação Pré-escolar relativas às opiniões das crianças sobre a importância e utilidade da língua inglesa.....	30
Quadro 2 - Transcrições do <i>focus group</i> em Educação Pré-escolar relativas às opiniões das crianças sobre as estratégias de aprendizagem	31
Quadro 3 - Transcrições do <i>focus group</i> no 1.º CEB relativas às opiniões dos alunos sobre a importância de aprender Inglês e a sua utilização	31
Quadro 4 - Transcrições do <i>focus group</i> no 1.CEB relativas às opiniões dos alunos sobre as estratégias de aprendizagem	32
Quadro 5 - Transcrições do <i>focus group</i> relativas às opiniões das crianças sobre as estratégias para superar as dificuldades de aprendizagem.....	33

Lista de abreviaturas/siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CE – Conselho Europeu

EPLE's – Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras

LALE – Laboratório Aberto para a Aprendizagem das Línguas

LE – Língua Estrangeira

PEBI – Programa Escolas Bilingues

QEQR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

UE – União Europeia

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

O Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras (EPLE), de acordo com Fróis (2002), é a abordagem de iniciação a determinada língua no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) ou na Educação Pré-escolar. Em idades precoces, deve-se despertar a curiosidade, criatividade e colaboração da criança para algo novo através de um processo natural e espontâneo. O professor deve despertar a criança através de tarefas que englobem uma aprendizagem ativa, não apenas da análise e conceptualização da língua mas também da descoberta da cultura.

Em Portugal, tem sido notável a evolução do ensino precoce do Inglês, tendo sido implementada a sua obrigatoriedade nos 3.º e 4.º anos de escolaridade do 1.º CEB, no ano de 2015, e algumas instituições de Educação Pré-escolar têm sido escolas piloto para a implementação precoce do ensino do Inglês.

No presente estudo investigou-se a importância do ensino precoce da língua inglesa e a forma como a prática pedagógica ocorreu em duas valências: na Educação Pré-escolar e no 1.º CEB, com o mesmo grupo de crianças. Pretendeu-se captar a perspetiva da professora de Inglês e das crianças sobre o ensino precoce do Inglês.

A escolha desta temática foi motivada pela experiência de estágio supervisionado realizado em Educação Pré-escolar, com um grupo de 5 anos, até ao final do 1.º ano do 1.º CEB. No decorrer do estágio supervisionado, através da observação da prática pedagógica da professora de Inglês e do entusiasmo e motivação das crianças neste âmbito, surgiu o interesse de investigar como se deve implementar o ensino da língua inglesa em idades precoces.

O presente relatório final de mestrado encontra-se dividido em quatro partes. A primeira parte remete para o enquadramento teórico do presente estudo onde é realizada a contextualização política e teórica do estudo, indo ao encontro da questão de investigação e dos objetivos. Na segunda parte encontra-se a metodologia, onde se refere e se descreve a origem do estudo, a questão de investigação, os objetivos, o paradigma do estudo em questão, os instrumentos de recolha de dados e o tratamento e análise dos mesmos. Na terceira parte apresentam-se os resultados dos dados recolhidos. Na última parte referem-se as respetivas considerações finais, onde se reflete sobre o estudo, traçando-se algumas recomendações e pistas de trabalho futuro.

1. Quadro de referência teórico

A primeira parte deste relatório final é dividida em três subpartes. Primeiramente, contextualizou-se o ensino da Língua Inglesa na Europa e o contexto político legal do ensino da Língua Inglesa no sistema português, quer na Educação Pré-escolar, quer no 1.º CEB. Seguidamente, abordou-se o ensino precoce de uma língua estrangeira tendo em conta diferentes teorias e considerando o desenvolvimento da criança em diferentes faixas etárias. Por último, apresentou-se as estratégias utilizadas no processo de aquisição da Língua Inglesa como Língua Estrangeira (LE).

1.1. O ensino das línguas estrangeiras no contexto Europeu

O contacto com uma Língua Estrangeira (LE), a partir de uma idade precoce, promove a criação de condições de mobilidade geográfica, aumentando assim a empregabilidade dos cidadãos. Neste seguimento, a Comissão Europeia (2012) valoriza a aprendizagem de línguas estrangeiras de modo a que se inicie cada vez mais cedo, salientando que uma LE é um elemento facilitador e impulsionador da comunicação entre os cidadãos da União Europeia (UE), promovendo também a mobilidade visada.

Segundo o relatório *Key data on teaching languages at school in Europe* (2017), relativo ao estado do ensino das línguas estrangeiras na Europa, o ensino de línguas estrangeiras nos países europeus tem-se vindo a iniciar cada vez mais cedo. O Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia (2018) reconhecem, também, a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras como modo de construção de sociedades mais abertas e como meio de desenvolvimento de competências cognitivas que reforçam, paralelamente, competências na língua materna.

Já num documento publicado em 2004, pela Comissão Europeia, é sublinhado o papel dos estados membros da UE no sentido de disseminar as vantagens do plurilinguismo a todos os cidadãos europeus. De acordo com uma perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, a meta é que cada cidadão desenvolva competências de comunicação suficientes, para além da sua língua materna em, pelo menos, duas outras línguas. Este documento nomeia como prioridade a aprendizagem de línguas no ensino pré-escolar e 1.º CEB, defendendo que “é nestes níveis que se moldam as atitudes essenciais em relação a outras línguas e culturas e que se lançam os fundamentos para a posterior aprendizagem de línguas” (Conselho Europeu, 2004, p. 8).

O Conselho Europeu (CE) tem tido um papel crucial, no sentido de promover o plurilinguismo associando a ideias de diversidade linguística, intercompreensão, cidadania democrática e coesão social:

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

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

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

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

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

(Klimczak, 2014, p. 10-11)

Com base neste documento, o conceito de plurilinguismo não se restringe à aprendizagem de LE, envolve também a aquisição de um repertório linguístico e cultural diversificado. Este princípio foi implementado posteriormente no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Tal como afirma Beacco (2013) o progresso de uma educação plurilingue e intercultural deve integrar um projeto transversal ao currículo, abrangendo as seguintes medidas gerais:

- promoting co-ordination of lessons, with a view to greater coherence and synergy between the learning of foreign, regional, minority and classical languages, the language(s) of schooling, and also the language dimension of all subjects;

- identifying the intercultural competences appropriate to any course of study, promoting awareness of them and working to integrate them within the learning process;
- encouraging learners to think more about the components of their plurilingual repertoire, their intercultural competences, the ways in which languages and cultures work, and the best ways of profiting from their personal or collective experience of using and learning languages (p. 20).

Vieira, Moreira e Peralta (2014), num estudo de revisão da literatura sobre a investigação na educação de línguas em Portugal entre 2006-2011, identificam a intercompreensão e o plurilinguismo como um dos assuntos predominantes. Analisam um *corpus* de 60 publicações de circulação nacional, organizando os fundamentais resultados do seguinte modo:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Plurilingual approaches can help reconstruct teacher/ learner identity and promote openness diversity, metalinguistic awareness, intercultural / plurilingual competences and ‘languagefriendly’ school environments.

Plurilingual approaches require teachers who are more language/ culture aware and more willing to be engaged in cross-disciplinary cooperation and projects. (2014, p. 200-201).

Tendo em conta os constrangimentos à implementação de uma abordagem plurilingue, as autoras salientam a discordância entre as culturas escolares e os pressupostos dessa abordagem, a qual significa resistências à mudança.

As transformações sociais e a crescente mobilidade dos cidadãos remetem para a necessidade da diversificação de experiências de aprendizagem, o que resulta na urgência em antecipar a aprendizagem de LE, como será abordado seguidamente.

1.2. Contexto político-legal de uma língua estrangeira no sistema português

A introdução da aprendizagem da LE no 1.º CEB é uma realidade ainda recente. Há alguns anos, o ensino da LE nos primeiros anos de escolaridade era privilégio do ensino

privado, sendo inexistente na escola pública. Houve a determinação, no Decreto Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, no Artigo 7.º do Capítulo II sobre Organização e Gestão do Currículo Nacional, de as escolas do 1.º CEB poderem “(...) de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral.” (p.260)

Neste contexto, surge a reorganização curricular do 1.º CEB, expondo sugestões de enriquecimento do currículo. Neste enquadramento legal, emerge a possibilidade da introdução da LE, predominantemente a língua inglesa, com um estatuto de “enriquecimento do currículo (...) de carácter facultativo e de natureza iminentemente lúdica e cultural” (Decreto Lei 6/2001, p. 260). Também no ano 2001, o documento Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais determina que o processo de ensino da LE se centralize “na promoção de uma relação afectiva (...) na sensibilização à diversidade linguística e cultural”, solicitando “o percurso da aprendizagem das línguas estrangeiras ao longo do Ensino Básico (...)” (DEB, 2001, p. 40 e 41).

No ano de 2005, surge o Programa de Generalização do Ensino de Inglês, no âmbito da concepção de “escola a tempo inteiro”. O ensino de Inglês foi inserido como atividade de enriquecimento curricular, tendo um regime de oferta, paralelamente a outras áreas: o Apoio ao Estudo, a Atividade Física e Desportiva e a Música. Ainda no ano de 2005, no Despacho nº 14753/2005, de 5 de julho, o normativo publicado refere a possibilidade de as escolas oferecerem a aprendizagem de Inglês nos 3.º e 4.º anos de escolaridade do 1.º CEB, considerando este ensino, ao nível das orientações europeias, como constituinte indispensável no contexto de mobilidade progressiva no espaço europeu.

Tendo em conta que a tradição do sistema educativo português constava da introdução à aprendizagem de uma LE no 2.º CEB, este normativo considera esta aprendizagem como *precoce*, na modalidade de “oferta curricular gratuita” (ME, 2005). A tutoria, responsável pela elaboração de Orientações Programáticas, definiu alguns objetivos para o ensino de Inglês no 1.º CEB, de entre as quais se evidenciam: a sensibilização para a diversidade linguística e cultural; a promoção do progresso de uma percepção plurilingue e pluricultural; a promoção de experiências de aprendizagens significativas, integradoras, variadas e socializadoras, assim como o incentivo de atitudes de autoconfiança. O ensino de Inglês no 1.º CEB deveria assim fomentar o desenvolvimento de competências e despertar o interesse pela aprendizagem da língua inglesa.

O Despacho nº 12591/2006, 16 de junho de 2006, destaca a importância do Programa de Generalização do Ensino de Inglês como medida de prioridade no âmbito dos projetos de

enriquecimento curricular que executam a “escola a tempo inteiro”. Todavia, este normativo insere uma alteração, pois a aprendizagem de Língua Inglesa seria obrigatória na oferta educativa, mas a sua assiduidade continuou optativa. Em 2008, surge o Despacho nº 14460/2008 de 26 de maio de 2008, inserindo nova modificação, pois a obrigatoriedade da oferta de ensino de Inglês por parte das Instituições seria alargada aos 1.º e 2.º anos de escolaridade do CEB, em que os Encarregados de Educação seriam responsáveis pela frequência dos educandos. A esse respeito, Martins (2008) afirma: “As línguas, pelas suas potencialidades formativas, merecem um lugar de visibilidade no currículo do 1º CEB (...) mais do que nunca as línguas constituem uma área a privilegiar (...) em interligação com as restantes áreas curriculares” (p. 626-627). Em 2014, o ministro da Educação e da Ciência informou na comissão parlamentar de Educação, Ciência e Cultura que o Inglês passaria a integrar obrigatoriamente o currículo dos 3.º e 4.º anos do 1.º CEB a partir do ano letivo 2015/2016.

Os trabalhos realizados por um grupo de investigação da Universidade de Aveiro (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007) destacam-se pela perspetiva plurilingue da educação em línguas nos primeiros anos de escolaridade em Portugal. Esse grupo de investigação, no âmbito do Laboratório Aberto para a Aprendizagem das Línguas (LALE), tem desenvolvido estudos no domínio de uma educação para a diversidade linguística, onde se pretende:

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

Ao nível da Educação Pré-escolar, são inúmeras as escolas em Portugal que adotam o ensino da Língua Inglesa desde essa idade, realçando a importância da aprendizagem de uma LE, cada vez mais cedo. Neste sentido, Ara (2009) defende que a idade favorável à aprendizagem precoce de uma LE é entre os 3 e 10 anos de idade, sendo que é a fase em que a criança possui a capacidade inata de aprender. Neste seguimento, Yuliana (2003) realça a importância da aprendizagem da LE o mais cedo possível, justificando que o cérebro da

criança é mais adaptável numa idade mais jovem, adquirindo a língua sem pressupostos de autoconsciência. Segundo John Knagg (2016), “perhaps the final frontier in the rush to teach and learn English at ever younger ages” (p. 3), refletindo assim a necessidade de o ensino de língua inglesa se implementar cada vez mais cedo, em idade pré-escolar.

É de salientar o Projeto Ensino Bilingue Precoce no 1.º CEB, que foi implementado entre 2011/2015 através da Direção Geral de Educação, num conjunto de escolas públicas do território continental. Tendo em conta a importância do ensino de Inglês precocemente, a Direção Geral de Educação em parceria com o British Council Portugal, implementou também a partir de 2016/2017 o Programa Escolas Bilingues/*Bilingual Schools Programme* em Inglês (PEBI), tendo como objetivo principal fomentar a iniciação precoce de uma LE e a articulação entre os níveis de ensino – ensino pré-escolar e 1.º CEB.

Assim, é de salientar a evolução do ensino do Inglês em Portugal, tendo vindo a iniciar-se cada vez mais precocemente e a merecer um lugar de destaque como disciplina curricular no 1.º CEB.

A importância do ensino de língua estrangeira nas idades mais precoces operacionalizou-se no desenvolvimento de uma competência comunicativa, definida como “a capacidade de compreender, expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito” (CE, 2006, p. 14). Esta aprendizagem precoce é sustentada por diferentes teorias de aprendizagem, que são abordadas no tópico seguinte.

1.3. Ensino precoce de uma língua estrangeira

A aprendizagem de uma língua estrangeira tem vindo a adquirir destaque no ensino, cada vez mais precocemente, como mencionado nos tópicos anteriores.

Segundo Edelenbos, Johnstone e Kubanek (2006), a aprendizagem precoce de uma língua refere-se à aprendizagem de uma língua distinta da língua materna nos níveis de Educação Pré-escolar ou do 1.º CEB, podendo tratar-se de uma segunda língua oficial do país, de uma língua de herança ou minoritária sem regime oficial, ou de uma língua estrangeira. Tendo em conta o presente estudo, o foco é a aprendizagem de uma língua estrangeira e, em particular, a língua inglesa. Esta opção justifica-se pelo estatuto que foi atribuído a esta língua a nível internacional, nomeadamente, a nível Europeu, e a evolução notória no nosso país, como mencionado nos tópicos anteriores. E, ainda a oportunidade que,

como estagiária, houve em acompanhar um grupo de crianças no ensino do Inglês, desde a Educação Pré-escolar até ao final do 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB.

A aprendizagem da língua inglesa permite que as crianças adquiram uma segunda língua, e ainda permite a compreensão dos outros, dentro e fora das fronteiras da sua zona, estimulando a aceitação e respeito pela diversidade linguística e cultural. Assim, a aprendizagem de línguas fomenta o desenvolvimento pessoal e social. A sensibilização à diversidade linguística tem como objetivo “a criação de uma atitude positiva em relação à língua e à cultura, pelo despertar da curiosidade, pelo incentivar da vontade de falar ou de ouvir essa língua, pelo desenvolver da sensibilidade estética” (Ferrão-Tavares, Valente & Roldão, 1996, p.13).

A introdução precoce à aprendizagem de uma ou mais línguas estrangeiras e a valorização do plurilinguismo possibilita à criança “reconhecer a diferença (...) através de estratégias que as façam abrir ao mundo do Outro numa tentativa de o compreender, e sobretudo, de aceitar na sua unidade” (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007, p. 73). Permitindo assim “trabalhar a elasticidade e flexibilidade cognitiva no sentido da aquisição de uma consciência metalinguística, metacomunicativa e metacognitiva” (Andrade & Araújo e Sá, 2007, p. 76). Neste sentido, Lojová (2006) refere que a aprendizagem de uma segunda língua deve iniciar-se precocemente, pois a plasticidade do cérebro numa criança permite uma rápida aprendizagem, tendo em conta o potencial e capacidade cognitiva da criança.

De modo que se compreenda a importância da aprendizagem de uma LE precocemente, é necessário compreender-se, primeiramente, o desenvolvimento cognitivo das crianças, bem como a importância da aquisição da linguagem no seu desenvolvimento global.

Tendo em conta as novas tendências e teorias a respeito do desenvolvimento da criança, a visão que se tem da criança tem sido modificada e ampliada. Até ao início do século XX, assumia-se que as crianças e os adultos tinham a mesma forma de pensar e raciocinar. Justificava-se que qualquer diferença entre os processos cognitivos entre crianças e adultos era devido a uma questão de grau: os adultos eram mentalmente superiores, pois eram fisicamente maiores, mas os processos cognitivos básicos mantinham-se os mesmos durante a vida.

A teoria cognitiva de Piaget (1936) deu origem a uma nova conceção da forma de pensar das crianças. Piaget (1936) procurou compreender o desenvolvimento cognitivo da criança, concluindo que a criança não pensa como os adultos, em muitas questões essenciais, designando-a como “cientista solitário”. Para o autor, na sua teoria do desenvolvimento

cognitivo, a criança é um ser dinâmico, pois interage com a realidade, relacionando-se com objetos e pessoas, passando assim por vários estádios de desenvolvimento: estágio sensoriomotor, estágio da representação ou pré-operatório, estágio das operações concretas e estágio da inteligência formal (a partir dos 11/12 anos). Piaget (1936), na sua teoria, analisou a forma como as crianças retêm/adicionam novos conhecimentos para apoiar conhecimentos pré-criados por elas, acomodando/modificando a sua atual compreensão, baseadas em experiências anteriores. O trabalho de Jean Piaget (1936) teve um grande impacto no âmbito da educação, defendendo a necessidade de respeitar os estádios de desenvolvimento da criança e de lhe dar tempo para pensar quando confrontada com uma experiência nova.

Na aprendizagem precoce de uma LE, os princípios defendidos por Piaget (1936) são fundamentais, visto que o desenvolvimento da criança é o resultado da interação da mesma com o seu meio ambiente, levando em conta a interação entre as suas capacidades cognitivas de percepção e a sua experiência linguística, e aquilo que a criança aprende em matéria de língua é determinado pelo conhecimento do seu mundo. Ou seja, a linguagem depende do desenvolvimento cognitivo. Também as noções de equilíbrio e autorregulação que Piaget (1936) considera como essenciais têm uma extrema importância na aquisição da linguagem.

Noutra vertente de completariedade, Vygotsky (1988) considera que o desenvolvimento da criança é influenciado pelo processo sócio-histórico, realçando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. O autor questionava-se sobre a aquisição de conhecimentos através da interação da criança com o meio envolvente, minuciando a diferença entre o que as crianças podem alcançar ou desenvolver por si próprias e o que podem atingir ou desenvolver quando acompanhadas por um adulto (*scaffolding*), designando-se por Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Confrontando as duas teorias mencionadas anteriormente, Piaget (1936) apresenta o progresso da criança através de diferentes fases de aprendizagem, fundamentando que o pensamento antecede a linguagem e estabelecendo uma separação entre os conhecimentos que podem ser passados por meio da linguagem e os processos que não parecem sofrer qualquer influência dela. Vygotsky (1962) expõe o pensamento e a linguagem como aspetos cognitivos interdependentes, referindo que a aquisição da linguagem pela criança altera as suas funções mentais superiores, pois o pensamento ganha uma forma definida, proporcionando o aparecimento da imaginação, o uso da memória e o planeamento da ação. Diferindo da teoria de Piaget (1936), para Vygotsky (1962) a linguagem organiza a

experiência direta da criança, adquirindo uma função principal no desenvolvimento cognitivo.

Assim, relativamente ao contexto de aprendizagem, a criança tem de se sentir incentivada e para tal deve-se adaptar o nível de complexidade das tarefas a cada faixa etária e ao seu desenvolvimento, de forma a tornar a aprendizagem significativa, motivacional e interessante. No mesmo seguimento, na teoria de Vygotsky (1962) é de realçar o desenvolvimento das competências cognitivas das crianças através da relação com o adulto, o qual as deve desafiar, apoiar e proporcionar tarefas significativas e acontecimentos partilhados. Através desta experiência é estimulada a cooperação, a ajuda, o respeito, a interação e a comunicação. Vygotsky (1962) realça também a criatividade das crianças.

Os princípios defendidos por Vygotsky (1962), na aprendizagem precoce de uma LE, são cruciais, uma vez que se aplica a crianças em idades precoces, cujo desenvolvimento cognitivo e linguístico ocorre simultaneamente. O docente tem a responsabilidade de criar um ambiente favorável ao processo de ensino e aprendizagem. Esse ambiente deve ser significativo e concreto, com vasto espaço para improviso e invenção. No mesmo seguimento, Krashen (1987) afirma que as atividades preestabelecidas, que não permitem improvisação, tornam-se intrusivas, pois impedem que a criança seja criativa, e não respeitam as diferenças individuais.

No ensino precoce de línguas, deve existir um processo de aquisição natural, subconsciente, intuitivo, relacionado com situações reais ou quase reais para a criança. Tal como defende Krashen (1982), a aquisição de uma língua requer uma interação significativa na língua em causa. Por outro lado, e ainda segundo este autor, “We acquire the rules of language in a predictable order, some rules tending to come early and others late. The order does not appear to be determined solely by formal simplicity and there is evidence that it is independent of the order in which rules are taught in language classes” (1982, p.1). O que é essencial é que o *input* fornecido à criança seja rico e significativo para que ela adquira a língua intuitivamente.

Para Ellis (1994), a aquisição de uma segunda língua é um conjunto de processos conscientes ou subconscientes. Este autor reconhece, também, que é variável o modo como as crianças adquirem uma segunda língua, podendo depender de vários fatores como a idade, aptidão, cognição, motivação, personalidade, e também das estratégias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Paraskeva (2007), segundo a teoria de Dewey, defende que a escola está diretamente ligada à sociedade e a criança deve poder produzir o seu próprio espaço e caminho. Esta

teoria afirma que a participação ativa na escola tem influência no desenvolvimento da criança como cidadão reflexivo, que liberadamente toma decisões, elabora planos e avalia resultados. Assim, perspectiva-se o ensino precoce de línguas numa aprendizagem em que a criança é agente ativo, onde o professor é o “facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber, parceiro de negociação pedagógica” (Vieira, 1998, p. 38), procurando articular o programa curricular com os conhecimentos, experiências, interesses, necessidades e problemas das crianças.

Segundo Fróis (2002), a iniciação à aprendizagem de uma língua, no 1.º CEB ou na Educação Pré-escolar, deve promover a sensibilização a essa língua, permitindo processos de aquisição, natural e espontânea. Deve-se despertar o interesse da criança para a descoberta de algo novo.

Neste sentido, e independentemente da metodologia utilizada, deve estimular-se a curiosidade pelo outro, a sua língua e a sua cultura. Strecht Ribeiro (2005) defende que a convivência precoce com outras línguas e culturas revela-se crucial para o desenvolvimento global e integral das crianças, particularmente no despertar de atitudes positivas em relação aos outros, assim como no desenvolvimento da autonomia, do espírito crítico, da criatividade, da autoconfiança e da capacidade sociocomunicativa.

De acordo com Mourão (2017) as razões da introdução precoce de uma LE estão relacionadas com o desenvolvimento neurológico da criança, considerando-se que até aos seis anos existem condições psicológicas que favorecem a aprendizagem. A mesma autora considera ainda que a criança até aos seis anos é um *professional* da aprendizagem de língua, devido à sua necessidade imperiosa de comunicar, aos seus impulsos para a imitação e ao facto de uma das suas principais atividades ser a aquisição da língua e de conhecimento sobre o mundo.

A criança que aprende muito cedo uma LE poderá vir a ter melhores desempenhos do que as crianças monolíngues, e níveis mais elevados de inteligência em comportamentos de tipo verbal e não-verbal. Por exemplo, Strecht-Ribeiro (2005) afirma que a criança ao experienciar dois sistemas linguísticos diferentes, adquire maior flexibilidade mental, superioridade na formação de conceitos e uma variada gama de capacidades cognitivas.

Mourão (2015), segundo a Comissão Europeia (2011) afirma que as aprendizagens da língua inglesa no ensino Pré-escolar e no 1.º CEB devem ser “integradas em contextos em que a língua é significativa e útil” (p. 47). Neste contexto, Mourão (2015) realça que para garantir que a aprendizagem da língua inglesa seja integrada e significativa, esta deve ser realizada através de atividades lúdicas para motivar a criança.

O enquadramento teórico e a literatura consultada relativa a contextos de aprendizagem servem de suporte ao desenvolvimento do presente relatório, tendo em conta o objeto de estudo que nos propusemos abordar - o ensino e aprendizagem do Inglês. O tópico seguinte aborda diferentes estratégias de ensino precoce da Língua Inglesa conducentes a uma aprendizagem natural e significativa, o que constitui um aspeto fulcral do ensino desta língua nas observações conduzidas em contexto de estágio.

1.4. Estratégias no ensino precoce da língua inglesa

Tendo em conta a importância de aprender uma língua estrangeira precocemente, como mencionado anteriormente, é de realçar a necessidade de recorrer a estratégias que envolvem ludicidade, de forma a motivar a criança no processo de ensino e aprendizagem, tais como música, histórias ilustradas, jogos e cartões ilustrados. Estratégias estas que motivam a criança para usar a Língua Inglesa de forma natural e espontânea.

Neste sentido, Ara (2009) refere que a ludicidade é uma excelente ferramenta no ensino da Língua Inglesa, pois promove um ambiente de aprendizagem positivo no processo de aquisição e aperfeiçoamento da língua inglesa. Segundo a mesma autora, “Enquanto jogam, as crianças comunicam entre si e desenvolvem as suas competências e capacidades de aprendizagem, (...) a atividade lúdica cria um vínculo entre o professor e as crianças” (p.8). Assim, as crianças desenvolvem as competências linguísticas, mas também as competências sociais e cognitivas. Ara (2009) afirma ainda que as crianças gostam muito de músicas e canções, ferramenta que se deve utilizar no ensino da língua inglesa, permitindo às crianças repetir/memorizar a letra da música, e que fornece modelos de estruturas linguísticas e vocabulário específico. Strecht- Ribeiro (2005), acrescenta também que “as canções, sendo facilmente interiorizadas na infância, permitem a familiarização com outras sensibilidades culturais e musicais e o controlo da pronúncia e entoação.” (p. 120). De acordo com Read (2007), o recurso à música pode ser uma ferramenta essencial, numa fase inicial de aprendizagem de uma língua estrangeira, visto que é relevante no desenvolvimento do processo de aquisição da língua, permitindo uma evolução natural, espontânea e agradável. Acrescenta ainda que as crianças estão acostumadas a cantar e a imitar e, por isso, a música proporciona um ambiente agradável de aprendizagem, permitindo criar uma ligação entre escola e casa.

Mourão (2015) realça que o ambiente de aprendizagem de uma língua inglesa deve ser estabelecido através de tarefas lúdicas, tendo em conta os interesses das crianças, de forma

a motivá-las. Rocha (2015) afirma também que “a ludicidade deve ser usada como um recurso pedagógico, pois o lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele integra as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva.” (p. 17).

De igual modo, segundo o estudo “Response to picturebooks” de Sandie Mourão (2015), destaca-se o papel importante da literatura infantil: “the impact of picturebooks in the improvement of literacy, literary and aesthetic sensitivity, creativity and communicative skills” (p. 21). Assim, realça-se que os livros em LE ilustrados motivam as crianças e promovem o desenvolvimento da literacia, da sensibilidade estética à literatura, do vocabulário, da criatividade e da comunicação.

Para o professor, o ensino precoce da língua inglesa torna-se um desafio no seu quotidiano. Tendo em conta os diversos domínios na aprendizagem da Língua Inglesa, o manual escolar pode ser utilizado como apoio ao professor pois sugere diversas e diferentes propostas de trabalho, interligando sempre as tarefas com os domínios a serem trabalhados e diferentes tipos de interação para a faixa etária. O manual escolar inclui variados recursos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, sendo de salientar os vídeos, as músicas relacionadas com os conteúdos programáticos, os *puppets*, os *flashcards* e os *posters* alusivos a variadíssimos temas, os materiais de auxílio aos domínios da produção oral e escrita, e da compreensão oral e escrita, tarefas de *speaking*, *spelling* e *tongue twisters* para além das recomendações e sugestões de livros em língua inglesa. O professor deve estabelecer limites ao uso do manual, tentando experimentar materiais alternativos. O uso exclusivo dos manuais escolares poderá ser limitador para a aprendizagem, pois tem de existir uma adaptação aos diferentes alunos, diferentes escolas, diferentes contextos e diferentes vivências. Por isso, a sua utilização tem de pressupor, permanentemente, um trabalho dos professores na adequação do discurso e do processo de ensino e aprendizagem. Mais especificamente, Sandie Mourão e Américo Dias (2005) reconhecem que a base de trabalho para um professor está num manual: “Naturalmente, terão de ser feitas adaptações, mas a base está lá”. Ao mesmo tempo, apontam o manual como “fator de perturbação de uma abordagem global, que funda as diferentes áreas e experiências de aprendizagem numa só.” (Mourão & Dias, 2005, p.30).

Na perspetiva dos autores Ansary e Babaii (2002), os professores devem utilizar manuais escolares, mas advertem: “However perfect a textbook is, it is just a simple tool in the hands of *teachers*. We should not, therefore, expect to work miracles with it. What is more important than a textbook is what we, as *teachers*, can do with it.”(p. 73). Assim, o

professor não se deve limitar apenas ao uso do manual, mas incluí-lo como complemento para criar aprendizagens que sejam significativas.

No que diz respeito à relação do professor com o manual, Cunningsworth (1995) alerta que os manuais não devem ser “straightjackets (...) *teachers* might want to change any procedures to suit circumstances and preferred way of working” (p.5). Isto sugere que o papel do professor é importante e crucial para o desenvolvimento de um ambiente educativo a partir de experiências diversas .

Existem diversos manuais dedicados apenas ao uso de histórias e canções, com sugestões de narrativas a usar e de tarefas para as trabalhar. Neste sentido, destacam-se o trabalho de *Wright* (1996), *Zaro e Salaberri* (1998), *Ellis e Brewster* (2002) e *Sandie Mourão* (2002), que refletem sobre as vantagens de uma abordagem que utilize as histórias, com maior ênfase para o seu uso como um meio complementar, mais do que como base curricular. Tal como afirma *Susan Halliwell* (1992) “Flowers are weed when there are too many of them or they are in the wrong place.” (p.45). Assim, qualquer tipo de abordagem tem que ser usada deliberadamente e de forma a conduzir a uma aprendizagem significativa. *Vukelich, Enz, Roskos e Christie* (2020) afirmam que ao adotar um manual, deve-se ter em consideração o vocabulário e a sensibilidade cultural. Relativamente ao vocabulário, acrescentam que a ilustração é muito importante, bem como o fornecimento de objetos, figuras ou gestos para explicar o significado das palavras. Os mesmos autores relatam que as histórias devem estar presentes no manual escolar, pois são essenciais para o ensino precoce da língua inglesa. Ainda referem que as histórias permitem expandir o vocabulário das crianças, construir os seus conhecimentos conceituais e desenvolver habilidades de compreensão auditiva.

Assim, os manuais escolares podem ser adotados pelo professor, desde que essa utilização não cinja a aprendizagem das crianças apenas ao manual adotado. O manual escolar deve conter histórias e possibilitar a extensão para a aprendizagem de vocabulário através de *flashcards*, que são cartões de memória que contêm imagens e a respetiva palavra.

Em suma, o ensino de uma língua estrangeira em idade precoce tem sido considerada cada vez mais importante, tanto a nível Europeu, como a nível nacional. As condições para a aquisição de uma segunda língua em Portugal têm vindo a melhorar, visto já ter sido implementado, como área curricular obrigatória, o ensino da língua inglesa no 1.º CEB, nos 3.º e 4.º anos de escolaridade. Os normativos legais privilegiam o ensino do Inglês como aprendizagem precoce nos primeiros níveis de ensino, incluindo a Educação Pré-escolar. A investigação é consensual na ideia de que o ensino de uma segunda língua, neste caso, o

ensino do Inglês, deve ser despertado através de estratégias que remetam para a ludicidade, permitindo um processo de ensino e aprendizagem significativo e espontâneo, recorrendo a canções, histórias, jogos e *flashcards*. Assim, Mourão (2015) afirma que as aprendizagens devem ser lúdicas e devem focar-se no interesse da criança.

2. Problematização e metodologia

Nesta secção, descrevem-se e fundamentam-se as opções metodológicas adotadas. Apresenta-se o enquadramento do estudo, bem como os participantes e procedimentos nele envolvidos.

2.1. Definição da problemática

A problemática, de acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), define as linhas de força do estudo, que provêm de uma questão de partida. Segundo estes autores, uma boa questão de partida deve procurar entender e não julgar, e o seu objetivo deve ser o do conhecimento e não o de demonstração.

A problemática do presente estudo, surgiu no âmbito do estágio em Educação Pré-escolar, com crianças em idades compreendidas entre os 5 e 6 anos, através da observação de aulas de língua inglesa que ocorriam duas vezes por semana. A motivação das crianças e o ensino da Língua Inglesa em idade precoce, levou-me a investigar sobre este tema. Também, os jogos, as músicas e as histórias que a professora utilizava para o ensino da língua, suscitaram curiosidade e interesse sobre o papel que a componente lúdica pode ter na aprendizagem de uma língua.

Num âmbito mais alargado, e dado que a sociedade é cada vez mais global, a aprendizagem da língua inglesa torna-se fundamental para comunicar. Assim, e conforme preconizado nos documentos da União Europeia, do Concelho da Europa, os Estados Membros devem proporcionar aos seus cidadãos oportunidades de aprendizagem de línguas estrangeiras em idades precoces. A língua inglesa destaca-se por assumir uma função inigualável enquanto língua global “English, in its role as the global language, creates, reflects and spreads the import and the imagery of the global flows. The forces of globalization, empire and English are intricately interconnected” (Kumaravadivelu , 2003, p. 539).

Para o presente estudo, considerou-se as palavras de Turato (2003) que refere que “para que um método de pesquisa seja considerado adequado, é preciso sabermos se ele responderá aos objetivos da investigação que queremos levar a cabo.” (p.143). Assim, a presente investigação tem como questão de investigação: Como é implementado o ensino precoce do Inglês em Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

De acordo com esta questão de investigação, definiram-se os seguintes objetivos gerais:

- Compreender a orientação e percepção da docente relativamente ao ensino precoce da língua inglesa;
- Conhecer a opinião das crianças relativamente à importância da língua inglesa;
- Identificar as estratégias de ensino, nomeadamente as tarefas lúdicas e a utilização do manual escolar.

Para responder a estas questões/objetivos definiu-se a metodologia mais adequada para descrever o processo de ensino e aprendizagem do Inglês .

2.2. Paradigma

Segundo Kuhn (2000), o estudo dos paradigmas “é o que prepara basicamente o estudante para ser membro da comunidade científica na qual atuará mais tarde” (p. 30). Os paradigmas fornecem uma estrutura, contêm um grupo aceite de teorias, um conjunto de métodos e maneiras de definir dados. Na perspetiva de Guba e Lincoln (1994), é o paradigma de investigação, enquanto sistema básico de ideias, que conduz o investigador nas suas tomas de decisão relativas à pesquisa e que define a metodologia a utilizar.

Dado que a escolha da metodologia se deve realizar em função da natureza do problema a estudar considerou-se pertinente adotar uma metodologia de investigação qualitativa-interpretativa. Entendeu-se que seria a mais apropriada para compreender os processos, os produtos, os fenómenos intrínsecos à problemática deste estudo, a partir das representações e das percepções interiores dos sujeitos. Tal como refere Lefévre (1990, citado por Pacheco, 1995) pretende-se efetuar uma investigação “das ideias, da descoberta dos significativos inerentes ao próprio indivíduo, já que ele é base de toda a indagação” (p.16).

Segundo Serrano (2004), as investigações qualitativas interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produto e preocupam-se mais com a compreensão e a interpretação sobre como os fatos e os fenómenos se manifestam do que em determinar causas para os mesmos. De acordo com Merriam (1988), na investigação qualitativa, os intervenientes da investigação não são minorados a variáveis isoladas, mas vistos como parte de um todo no seu contexto natural.

Deste modo, a metodologia qualitativa-interpretativa será adequada para dar resposta à questão de investigação e aos objetivos gerais do presente estudo.

2.3. Estudo de caso

A metodologia do presente estudo caracterizou-se por ser de natureza qualitativa, seguindo uma metodologia de estudo de caso. Vários autores como Lee, Yarger, Lincoln, Guba, Gravemeijer e Shuman (citados por Vale, 2000) sugerem como metodologia de investigação o estudo de caso. Consideram-no a melhor escolha para uma investigação naturalista em educação. De acordo com Merriam (1988), um estudo de caso “é um *design* ideal para compreender e interpretar observações do fenómeno educativo” (p.2). O estudo de caso qualitativo, segundo Merriam (1988), possui um carácter descritivo, indutivo e próprio. Devido à sua natureza heurística, ele pode conduzir à compreensão do estudo em questão. Ludke e André (1986) referem que o interesse do estudo de caso recai naquilo que ele possui de único, quando se quer estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo.

Numa abordagem metodológica qualitativa, o estudo de caso é bastante utilizado quando não se consegue controlar os acontecimentos. De acordo com Yin (1994), não é possível manipular as causas do comportamento dos participantes. Segundo o mesmo autor, um estudo de caso é uma investigação que se baseia, nomeadamente, no trabalho de campo, estudando um programa, uma instituição ou uma pessoa na sua realidade, empregando para isso, observações, documentos, entrevistas, questionários e artefatos. Tendo em conta esta perspectiva, considerou-se que o estudo de caso é uma abordagem metodológica que possibilita analisar com detalhe e profundidade variados aspetos de um problema, de um fenómeno, de uma situação real: o caso. Tal como refere Stake (2005) o estudo de caso consiste no “estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade” (p. 11).

O estudo de caso, tendo em conta o presente estudo, caracteriza-se por ser exploratório, pois procura-se a compreensão de um caso específico. Segundo Yin (2005) o estudo exploratório tem como objetivo “o desenvolvimento de hipóteses e proposições pertinentes a inquirições adicionais” (p.32). Sendo assim, a pesquisa exploratória pretende uma melhor compreensão e um maior aprofundamento, proporcionando um novo estudo.

2.4. Participantes

O presente estudo decorreu numa instituição privada, cujos participantes foram as crianças e a docente de língua inglesa. Este estudo realizou-se sempre com o mesmo grupo, durante os 5 anos em idade pré-escolar e a passagem subsequente do mesmo grupo para o 1.º ano de escolaridade no 1.º CEB.

A instituição privada onde decorreu este estudo situa-se no concelho de Loures, e destina-se a ministrar o ensino desde o Jardim-de-Infância até ao 3.º CEB.

A turma é constituída por um total de vinte alunos, dos quais treze são do sexo masculino e sete são do sexo feminino. O grupo é calmo, dinâmico, participativo, interessado e afetuoso, revelando também uma grande capacidade de interação para com todas as crianças e adultos.

A docente de Língua Inglesa tem 25 anos de serviço e formou-se no Instituto Superior de Ciências Educativas. Mais tarde, há cerca de 6 anos, tornou-se mestre no ensino do Inglês no 1.º CEB no Instituto Superior de Educação e Ciências . A docente leciona a turma de 5 anos em Educação Pré-escolar e outras turmas de alunos dos 1.º e 2.º anos de escolaridade do 1.º CEB.

2.5. Instrumentos de recolha de dados

Tuckman (2000) refere que as fontes de recolha de dados que normalmente se utilizam num estudo de caso são de três tipos: entrevistas, documentos vários e observação.

No presente estudo, a recolha de dados foi exclusivamente realizada pelo investigador, baseando-se nas observações diretas na sala de aula registadas em notas de campo, na entrevista à professora de Inglês, nos grupos focais e no manual escolar de Educação Pré-escolar e do 1.º CEB.

Nos tópicos seguintes apresentam-se os diferentes instrumentos utilizados no presente estudo e a forma como foram recolhidos.

2.5.1. Observação direta

Relativamente à observação direta (notas de campo), Tuckman (2000) refere que na investigação de carácter qualitativo, a observação tem como objetivo analisar o ambiente e que o produto dessa observação é registado em notas de campo. Tendo em conta as

afirmações de Tuckman (2000), observou-se atentamente as crianças e a docente nas aulas de língua inglesa no sentido de apreender tanto quanto possível o que se estava a passar, sem influenciar o decorrer normal dos acontecimentos. Este autor refere ainda que a observação pode significar, por vezes, uma tentativa de certificar ou não várias interpretações que surgiram das entrevistas.

Na recolha de dados através de observação direta, a atuação do investigador baseou-se na observação das crianças em estudo, bem como da prática pedagógica da docente. A recolha de dados através de observação direta foi efetuada em dois períodos distintos, sempre pelo investigador, de acordo com a progressão escolar do mesmo grupo de crianças. O primeiro momento de observação realizou-se em Educação Pré-escolar (5 anos) em que se observaram cinco aulas seguidas (Janeiro-Fevereiro) de língua inglesa, durante 15 minutos cada aula, registando-se a sequência das tarefas e a sua progressão em notas de campo. Recorreu-se novamente à observação direta no início do 1.º CEB, em que se observaram as mesmas crianças durante, também, cinco aulas de língua inglesa seguidas (Novembro-Dezembro), com uma duração de 15 minutos para cada observação. Além destas observações, o investigador esteve presente em todas as aulas de Inglês.

2.5.2. Entrevista semiestruturada

Em relação ao instrumento de recolha de dados, as entrevistas, Patton (1990) citado por Tuckman (2000) menciona que existem três tipos de entrevistas: totalmente informais ou de conversação, estruturais e fechadas. Numa abordagem qualitativa, as entrevistas, como referem Bogdan e Biklen (1994), variam quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas até às entrevistas não estruturadas. Este último autor ainda menciona que as entrevistas semiestruturadas têm a vantagem de certificar a obtenção de dados comparáveis entre os vários sujeitos.

No presente estudo, optou-se por entrevista semiestruturada por ser mais adequada neste contexto e por permitir maior segurança ao investigador. As questões derivaram de um plano prévio, de um guião onde se definiu e registou o que se pretendia conhecer sobre a realidade estudada, mas na interação o entrevistado teve uma grande liberdade de resposta. No guião da entrevista (anexo 1) foram selecionadas diferentes categorias:

- Categoria A – Legitimação da entrevista
- Categoria B – Ensino da língua inglesa e experiência profissional

- Categoria C - A abordagem precoce do Inglês como 2ª língua na Educação Pré-escolar
- Categoria D – Práticas pedagógicas utilizadas no ensino do Inglês
- Categoria E – Formação de professores no ensino pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Tendo em conta as categorias mencionadas anteriormente, para cada uma foram definidos objetivos, formuladas questões e definido o tempo médio de resposta para cada categoria.

Para a realização da entrevista, teve-se em consideração que fosse num ambiente adequado, calmo e livre de interferências, que permitisse que a entrevistada se sentisse tranquila aquando da entrevista. Esta realizou-se em local combinado entre o investigador e a entrevistada. Foi realizada à professora de língua inglesa que leciona as aulas do grupo, a 18 de novembro de 2015, com uma duração de 15 minutos. Antes de se iniciar a entrevista, foi exposto o tema em questão e esclarecido o objetivo da gravação da mesma, garantindo o anonimato do entrevistado.

No decorrer da entrevista, o registo das respostas é de extrema importância, prevenindo-se a perda de dados ou a falta destes, isto é, a incapacidade de conseguir registar as respostas por escrito. No mesmo seguimento, Gil (1999) afirma que,

o único modo de reproduzir com precisão as respostas é registá-las durante a entrevista, mediante anotações ou com o uso de gravador. A anotação posterior à entrevista apresenta dois inconvenientes: os limites da memória humana que não possibilitam a retenção da totalidade da informação e a distorção decorrente dos elementos subjetivos que se projetam na reprodução da entrevista (p 120).

Assim, a entrevista foi gravada, de forma a garantir a precisão da informação recolhida.

2.5.3. Grupo focal

Segundo Amado (2013), no que diz respeito à técnica de recolha de dados designada por grupo focal (*Focus group Studies*), esta consta em envolver um grupo de sujeitos na

discussão de um tema, tendo sob controlo um moderador que tem como objetivo estimular a interação e não deixar que a discussão escape do tema em questão. Como refere Amado (2013), a interação que se gera no grupo é o principal meio e fonte de produção de dados. De igual modo, Galego e Gomes (2005) afirmam que o *focus group* “(...) permite aflorar as diversas dimensões e visões de diferentes indivíduos sobre um tema previamente definido dentro de um grupo.” (p. 174). Estes mesmos autores acrescentam ainda que “A finalidade principal dessa modalidade de pesquisa era extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões e reacções que se constituíam num novo conhecimento” (p. 175) .

No presente estudo, de forma a obter respostas à questão de investigação, decidiu-se realizar quatro grupos focais. Dois deles efetuados em idade pré-escolar, a 23 de novembro e 24 de novembro de 2015, em que se dividiu o grupo em dois, ficando cada grupo focal com dez participantes. Os grupos focais restantes foram realizados, com os mesmos alunos, no 1.º ano do 1.º CEB, no mês de março do ano seguinte, em que se dividiu a turma em dois grupos, ficando cada grupo focal com dez elementos. É de salientar que foi garantido o anonimato dos participantes e houve o consentimento dos encarregados de educação dos participantes. Cada grupo focal teve o limite máximo de 45 minutos. A escolha dos membros de cada grupo focal foi feita aleatoriamente, de forma a garantir a espontaneidade. Cada grupo focal foi gravado, de forma a garantir a recolha fidedigna dos dados.

Antes da realização dos grupos focais, preparou-se o guião através de uma entrevista semiestruturada (anexo 2), onde constaram as diferentes categorias de acordo com a questão de investigação:

- Categoria A: Legitimação da entrevista
- Categoria B: Valor da tarefa
- Categoria C: Expectativa de autoeficácia
- Categoria D: Metas de aprendizagem

Para cada categoria mencionada anteriormente, foram estabelecidos objetivos e questões abertas, e estimado o tempo médio de resposta para cada categoria.

Durante a realização do grupo focal, o investigador foi o moderador, de forma a direcionar a entrevista em alguns momentos.

2.5.4. Recolha documental dos manuais escolares

No que concerne aos manuais escolares adotados no contexto de estágio, tanto no ensino pré-escolar como no ensino do 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB, estes foram recolhidos para análise posterior, com o objetivo de comparar a quantidade de histórias/canções/rimas com o vocabulário presente nos *flashcards*.

O manual escolar de Inglês em Educação Pré-escolar intitula-se “*Cheeky Monkey 2*”, de Kathryn Harper e de Claire Medwell, publicado em 2008, editora Macmillan. O manual escolar de Inglês utilizado no 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB designa-se por “English World 1”, e é da autoria de Liz Hocking e Mary Bowen, publicado em 2009, editora Macmillan.

2.6. Análise dos dados recolhidos

Após a implementação dos instrumentos mencionados no tópico anterior, procedeu-se à transcrição das gravações da entrevista (anexo 3), dos dois grupos focais na valência de Educação Pré-escolar (anexo 4a e anexo 4b) e dos outros dois grupos focais na valência de 1.º CEB (anexo 4c e anexo 4d). As sessões de observação direta foram registadas em notas de campo (anexo 5). Posteriormente, recorreu-se à análise de conteúdo, sendo esta uma técnica utilizada para compreender os dados recolhidos pelo investigador. Bardin (2014) realça que a análise de conteúdo traduz-se como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 42).

Tendo em conta o supramencionado, a análise de conteúdo foi realizada com o maior rigor, de forma a traduzir fielmente a natureza dos dados recolhidos e a possibilitar a sua interpretação.

Primeiramente, realizou-se uma leitura flutuante dos dados recolhidos, isto é, segundo Bardin (2014), é uma “leitura intuitiva, muito aberta a todas as ideias, reflexões, hipóteses,

numa espécie de «brain-storming» individual” (p. 75). Assim, a leitura flutuante permite ao investigador conhecer o texto que está a analisar. Através destas leituras, no presente estudo, deu-se conta de um subconjunto de áreas temáticas e respetivas categorias, que nos permitiram organizar a informação recolhida.

No presente estudo, procedeu-se, individualmente, à análise de conteúdo da entrevista à professora de inglês (anexo 6), em que se organizou os conteúdos num sistema de categorias e subcategorias, atribuindo-se unidades de contagem e registo.

No que concerne à análise dos dados recolhidos através dos grupos focais, foram realizadas duas análises de conteúdo (anexo 7), uma delas onde se tratou a informação dos dois grupos focais da Educação Pré-escolar (anexo 7a) e a outra análise de conteúdo referente aos dois grupos focais do 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB (anexo 7b). No que diz respeito às categorias e subcategorias, estas mantiveram-se nas diferentes análises do grupo focal, pois iam ao encontro da questão de investigação, variando apenas as unidades de registo e de contexto.

No que diz respeito à análise de conteúdo relativa à observação direta (anexo 8), também se categorizou e se subcategorizou a informação recolhida, de forma, mais uma vez, a encontrar respostas para os objetivos do estudo. Realizou-se uma análise de conteúdo para as observações na valência da Educação Pré-escolar (anexo 8a) e outra análise de conteúdo para a valência do 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB (anexo 8b). Tanto na Educação Pré-escolar como no 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB, optou-se por usar as mesmas categorias e subcategorias, de modo a facilitar a interpretação dos dados recolhidos e a possibilitar uma visão da sequência educativa em dois anos consecutivos. Nesta análise de conteúdo, além das categorias, subcategorias, unidades de contexto e registo, também se implementou a contagem relativa à quantidade de traduções realizadas pela professora durante cada observação direta, pois a professora de Inglês durante a sua prática pedagógica recorre, frequentemente, à tradução, sendo assim merecedora de uma categoria adicional.

Relativamente à análise documental dos manuais escolares, esta foi realizada por exploração da tipologia das atividades nos manuais, analisando a quantidade de histórias/canções/rimas comparativamente aos *flashcards*, de modo a compreender se existia um equilíbrio entre as histórias/canções/rimas e o vocabulário presente nos *flashcards*.

Após a análise de informação de cada instrumento utilizado (entrevista, *focus group*, observação direta e manuais escolares), realizou-se uma síntese com base nos dados analisados, unificando-se numa única análise de conteúdo. Esta adveio através da implementação da leitura flutuante, de forma a encontrar temas em comum, para se poder

categorizar e subcategorizar a informação recolhida, de forma a ir ao encontro da questão de investigação: Como é implementado o ensino precoce do Inglês na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Em seguida, na tabela 1, apresenta-se uma síntese dos instrumentos de recolha e análise de dados utilizados para o presente estudo, de acordo com os objetivos específicos estabelecidos.

Tabela 1

Síntese dos instrumentos utilizados e respetivos objetivos

Abordagem	Qualitativa			
Técnica de Recolha de Dados	Entrevista semiestruturada	<i>Focus group</i>	Observação direta	Recolha documental: Manual escolar de Inglês
Participantes	Professora de Inglês	Crianças de Educação Pré-escolar e do 1.º CEB (mesmo grupo de crianças)	Professora de Inglês e crianças	_____
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a orientação e perceção da docente relativamente à aprendizagem e ensino precoce da língua inglesa. - Conhecer a perspetiva da docente relativamente às suas práticas pedagógicas no ensino do Inglês. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a perspetiva da criança quanto à utilidade da aprendizagem da língua inglesa - Conhecer a expectativa de autoeficácia, da criança, quanto à aprendizagem de língua inglesa. - Conhecer a perspetiva da criança quanto às metas de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a dinamização da aula de Inglês - Conhecer a prática pedagógica da professora - Compreender o que motiva as crianças no ensino do Inglês 	<ul style="list-style-type: none"> - Caraterizar o conteúdo do manual escolar - Identificar a ênfase colocada em tarefas a partir de histórias/canções/rimas e <i>flashcards</i>.
Tipos de análise	Análise de conteúdo			Análise Documental

3. Resultados

Nesta terceira parte, apresentam-se as representações e percepções dos sujeitos inquiridos e as dinâmicas da prática pedagógica no ensino do Inglês.

Expõem-se os resultados que vão ao encontro da questão de investigação e dos objetivos, a partir dos dados apresentados em anexo.

No que concerne aos dados resultantes da análise de conteúdo da entrevista à professora de Inglês, estes foram categorizados como se pode observar na tabela 2.

Tabela 2

Categorização da análise de conteúdo da entrevista à professora de Inglês

Temas	Categorias	Subcategorias
Ensino da Língua Inglesa	Experiência Profissional	- Definição de ensinar Inglês
		- Papel do professor
		- Aspectos negativos
		- Formação dos professores de Inglês que lecionam em Educação Pré-escolar ou 1º CEB
	Prática pedagógica	- Estratégias utilizadas
		- Benefícios das estratégias utilizadas
		- Avaliação formal das competências das crianças
	Ensino do Inglês em idade precoce	- Importância do ensino do Inglês em idade pré-escolar
		- Benefícios para as crianças, a médio e a longo prazo

Através desta categorização, verificou-se que a professora de Inglês coloca um elevado grau de importância no ensino precoce da língua inglesa, tal como revela a transcrição: “Acho que é fundamental, porque é aí que eles aprendem mais, eles emergem-se dentro da língua. (...) faz parte de algo natural (...) quanto mais cedo for mais as crianças estão habituadas, mais fácil é para aprenderem.” A mesma acrescenta que a médio e longo prazo

a aprendizagem do Inglês possui inúmeros benefícios para as crianças, pois na perspectiva da professora “(...) temos de pensar que a língua principal, ou a língua que é a língua principal para comunicar com o mundo inteiro, é o Inglês.”

A professora de Inglês também defende, tal como no enquadramento teórico apresentado, que a prática pedagógica deve ser, maioritariamente, lúdica: “No caso da Educação Pré-escolar é muita repetição. As estratégias são mais controladas porque eles são muito pequeninos, é basicamente a oralidade; canções (...), as histórias (...) são os *flashcard*; jogos; (...); a dança.” Acrescenta que se devem utilizar “(...) canções porque a canção ajuda muito as crianças a aprenderem línguas; as histórias porque através das histórias também se ensina muita coisa, são os *flashcards*. Tento ter jogos em que as crianças possam mexer, porque é necessário a manipulação daquilo que estão a aprender; a dança porque a expressão corporal também é muito importante para a criança aprender uma língua (...)”. No mesmo seguimento do ensino da língua inglesa, a professora de Inglês refere que muitos professores apenas ensinam vocabulário e acrescenta que “(...) o ensino do Inglês não é só vocabulário, tem de haver muitas estratégias de *classroom management*, e o conhecimento da língua.”

Nesta perspectiva, é notório que a criança participa ativamente no processo de ensino e aprendizagem, sendo motivada através de tarefas lúdicas. Assim, a professora menciona que “O papel do professor na língua inglesa é, portanto, transmitir aos alunos a importância da língua. Portanto ser mais o mediador, do que o professor a transmitir conhecimentos. O ensino mais centrado no aluno do que no professor.”

Quanto à questão da utilização dos manuais escolares, a professora desvaloriza o seu uso e menciona que tem de adequar o seu ensino “(...) para a expectativa dos pais e de alguns colegas. Ter que adaptar a minha forma de dar aulas para um ensino mais tradicional do que se for mais lúdico. (...) para uma salvaguarda tem de haver registos, para os pais terem a certeza que aquilo foi dado e, é uma salvaguarda para o docente.”

Relativamente ao *focus group* na Educação Pré-escolar e no 1.º CEB, ambos os dados recolhidos, após a sua análise de conteúdo, foram incorporados em categorias e subcategorias como se pode verificar na Tabela 3.

Tabela 3
Categorização da análise de conteúdo dos focus group

Temas	Categorias	Subcategorias
Língua inglesa	Conhecimento da língua inglesa	- Importância da língua inglesa
		- Utilização da língua inglesa fora do contexto escolar
Aula de Inglês	Estratégias de aprendizagem	- Música
		- Cidade do <i>Cheeky Monkey</i>
		- Histórias, <i>flashcards</i>
		- Manual escolar de Inglês
		- Jogos
	Estratégias de superação das dificuldades de aprendizagem	- Recurso à repetição
		- Recurso à tradução

As categorias e subcategorias interligam-se com as categorias selecionadas na entrevista à professora de Inglês.

Tendo em conta o *focus group* realizado na Educação Pré-escolar, as crianças manifestaram o quanto é importante aprenderem Inglês e mencionaram situações do quotidiano onde o utilizam, tal como representado no quadro 1.

Quadro 1

Transcrições do focus group em Educação Pré-escolar relativas às opiniões das crianças sobre a importância e utilidade da língua inglesa.

Se quisermos ir para outro país, as pessoas percebem-nos porque sabemos falar Inglês.
Sim, porque o Inglês é a língua mais falada no mundo inteiro.
Aprender Inglês é muito importante.
Acho que é muito importante. Posso ver coisas em Inglês e consigo perceber.
Utilizo o Inglês quando oiço músicas e canto. Há palavras que percebo.

As crianças, tal como a professora de Inglês, demonstraram maior motivação nas tarefas lúdicas do que no ensino através do manual escolar. Pode-se observar no Quadro 2 alguns exemplos.

Quadro 2

Transcrições do focus group em Educação Pré-escolar relativas às opiniões das crianças sobre as estratégias de aprendizagem

Gosto muito quando sei para onde vai o <i>Cheeky</i> . Gostei muito quando o <i>Cheeky</i> foi ao hospital.
Gosto quando ouvimos a história do <i>Cheeky</i> e depois a <i>teacher</i> pede para colocar as imagens e dizer o que são.
As músicas e as histórias que ouvimos, temos de estar muito atentos para depois conseguirmos pôr o cartão. Adoro!
Eu aprendo muito com as histórias.
E sabemos as músicas do <i>Cheeky</i> que nos ajudam para sabermos as coisas quando não nos lembramos.
E aprendemos as partes do corpo com o <i>Petch</i> com histórias e cartões.
Também pintamos imagens no manual.
Quando a <i>teacher</i> diz para sentar nas mesas, sei que é para trabalhar com o livro. Não gosto muito.
E passamos por cima de tracinhos para fazer números e desenhos.
Eu gosto porque fazemos coisas no manual que ouvimos nas histórias e nas canções.

Assim, é observável que as crianças na Educação Pré-escolar entusiasma-se e motivam-se no ensino do Inglês através de tarefas lúdicas. Quanto ao manual de Inglês, as opiniões divergem um pouco, mas a maioria menciona menos entusiasmo e motivação quando realizam tarefas no manual de Inglês.

Relativamente ao *focus group* no 1.º CEB, as opiniões das crianças são semelhantes. No Quadro 3, pode-se verificar que as crianças também mencionam que o Inglês é muito importante e que utilizam a língua no quotidiano.

Quadro 3

Transcrições do focus group no 1.º CEB relativas às opiniões dos alunos sobre a importância de aprender Inglês e a sua utilização

Bem...Inglês é bom para a minha vida quando vou viajar.
E quando vejo filmes em Inglês, às vezes já não preciso de pôr legendas.
O Inglês ajuda-me a perceber os jogos e os filmes.
A mim ajuda-me a saber o que dizem as músicas em Inglês.
Às vezes no recreio fazemos jogos, um tem de dizer uma palavra em Inglês e o outro adivinhar o que é.
Diana, eu vejo os filmes todos em Inglês sem legendas em português e percebo. Sabes, no início não percebia, mas depois com o que aprendi consegui perceber.

Sim, Inglês é a língua mais falada e então é mais fácil arranjar trabalho.
Eu acho que vai ser muito bom para arranjar trabalho quando formos adultos como os meus pais.

As crianças continuam interessadas e motivadas no ensino do Inglês quando este apela à ludicidade, como se pode averiguar no Quadro 4.

Quadro 4

Transcrições do focus group no 1.CEB relativas às opiniões dos alunos sobre as estratégias de aprendizagem

A cidade do <i>Cheeky</i> tinha tudo, mercearia, hospital, a casa dele, o jardim zoológico.
Aprendemos muita coisa com o <i>Cheeky</i> : <i>colors, body, animals:crocodils, leon; food.</i> Tudo o que sabemos aprendemos com a cidade do <i>Cheeky</i> .
A cidade do <i>Cheeky</i> parecia a nossa vida, tinha a casa do <i>Cheeky</i> , o supermercado, o hospital e até tinha o Zoo.
O <i>Cheeky</i> ensinou-nos muita coisa sobre o Inglês.
Eu adoro quando ouvimos músicas ou histórias e depois a <i>teacher</i> mostra cartões e temos de saber o que ouvimos e dizer em Inglês.
Ouvíamos histórias sobre o <i>Petch</i> , sobre o que ele comia, que animais ele tinha, a roupa dele, e as cores também aprendemos.
Gosto quando a <i>teacher</i> diz as cores e temos de tocar em coisas que tenham essa cor. É muito giro esse jogo.
E também os jogos, é o mais divertido.
Sim e também exercícios para ligar coisas. Não gosto nada de fazer coisas no manual.
Mas é mais ouvirmos as músicas e histórias para respondermos nos exercícios. Só gosto de ouvir as histórias, fazer exercícios não.
E também pintamos e desenhamos, mas não é giro.
Sim e também exercícios para ligar coisas. Não gosto nada de fazer coisas no manual.
É mais com as histórias e as músicas que nos ajudam nos exercícios.

No que diz respeito às estratégias utilizadas para colmatar as dificuldades das crianças, estas mencionam que a professora recorre à tradução e à repetição, como se pode evidenciar no Quadro 5.

Quadro 5

Transcrições do focus group relativas às opiniões das crianças sobre as estratégias para superar as dificuldades de aprendizagem

A professora ajuda e diz em português.
A <i>teacher</i> repete.
E pede-nos para repetirmos muitas vezes.
Às vezes repete a história para ouvirmos novamente e mostra imagens.
Sim, quando a <i>teacher</i> mostra imagens percebo melhor.
A <i>teacher</i> traduz sempre!
Repete a história e mostra cartões com imagens.
Mostra imagens para percebermos melhor.
Repete!
E diz em português para percebermos melhor.
Pede para nós repetirmos com ela.
Repete novamente.
Quando ela fala em Inglês e nós não percebemos, ela repete em português.

Relativamente às cinco sessões de observação direta em cada valência, através dos dados recolhidos definiram-se as categorias e subcategorias que se apresentam na Tabela 4.

Tabela 4

Categorização de análise de conteúdo relativa à observação direta na Educação Pré-escolar e no 1.º CEB

Temas	Categorias	Subcategorias
Aprendizagem da Língua Inglesa	Rotina	- Saudação à <i>teacher</i>
	Ensino	- Tradução de Inglês para Português
		- Repetição
		- Vocabulário
	Dinamização	- Histórias / música
		- <i>Flashcards</i>
		- Jogos
		- Manual escolar de Inglês

Tanto na observação direta em Educação Pré-escolar como no 1.º CEB, a professora implementou rotinas. Sempre que entra na sala, as crianças dizem “*Good morning, teacher*”. E, quando a aula termina as crianças despedem-se da *teacher* dizendo “*Goodbye, teacher.*” Quando uma criança necessita de ir à casa de banho, pergunta à professora se pode ir, pedindo autorização em Inglês.

É de salientar que, nas duas valências, a professora traduz o vocabulário de Inglês para português, como podemos ver no seguinte exemplo retirado da transcrição de observação direta na aula de Inglês em Educação Pré-escolar:

P – Okay, então é assim. Em vez de dizer “thank you...” o que é thank you?
A – Obrigada.
P- Earth é terra. For all the trees. O que é que são trees?
A – Árvores.
P – Thank you Earth for all the bees. E bees?
A – Abelhas.

Em média, durante uma aula de 1 hora, a professora remete à tradução de Inglês para português durante 30 a 45 minutos de aula, essencialmente de vocabulário, sendo notável a tradução constante do idioma Inglês para português. O que é observável também nas duas aulas transcritas resultantes das notas de campo.

Durante a observação direta é de salientar que a professora utiliza muita repetição, tanto de vocabulário como de histórias e músicas, incentivando as crianças a repetir, como podemos observar no exemplo seguinte retirado de uma aula de Inglês em 1.º CEB.

P – Então M. vamos pôr aqui os *eggs*.
P – Everyone says *eggs*?
A – *Eggs*.
P – D., *sausage*.
P – Everyone says *sausage*?
A – *Sausage*!
P – M., pôr os *tomatoes*.
P – Everyone says *tomatoes*?
A – *Tomatoes*!

O vocabulário em Inglês é abordado através de histórias, músicas ou *flashcards*, não sendo abordado isoladamente, mas sim num contexto com sentido para a criança.

Relativamente ao manual escolar de Inglês, foi notório que a maioria das crianças não ficam motivadas quando o utilizam, indo assim ao encontro do que algumas crianças mencionaram no *focus group*.

No que concerne à análise documental do manual de Inglês, tanto no manual de Educação Pré-escolar como no manual do 1.º CEB existe um equilíbrio entre as histórias/rimas/canções e os *flashcards*. No manual de Educação Pré-escolar “*Cheeky Monkey 2*” existem 42 histórias/canções/rimas e 56 *flashcards*. No manual do 1.º ano de escolaridade “*English World 1*” existem 53 histórias/canções/rimas e 75 *flashcards*.

Finalizada a apresentação dos resultados dos dados recolhidos, procedeu-se a uma análise de conteúdo global (anexo 9), como se pode verificar na Tabela 5, por forma a relacionar todos os dados recolhidos e deste modo responder à questão de investigação.

Tabela 5
Unificação das diferentes análises de conteúdo

Temas	Categorias	Subcategorias
Aprendizagem Precoce da Língua Inglesa	Influência da formação do professor	Perspetiva do Professor
	Importância da Aprendizagem Precoce de uma Língua Inglesa	Aprendizagem precoce
		Benefícios nas crianças
Estratégias de Ensino e Aprendizagem Precoce da Língua Inglesa	Aprendizagem com intencionalidade educativa	Rotinas
		Manual escolar de Inglês
		Tradução Inglês – Português
		Repetição
	Aprendizagem natural	Jogos
		Música
		Histórias / <i>Flashcards</i>
		Vocabulário

Através desta síntese, é notória a relação entre as diferentes categorias dos dados recolhidos, dando assim resposta à questão de investigação: “Como é implementado o ensino precoce do Inglês na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”

Tendo em conta os resultados obtidos, é de salientar que os dados recolhidos permitiram concluir que, neste caso, o ensino precoce do Inglês tanto na Educação Pré-escolar como no 1.º CEB, assenta na ludicidade através de histórias, rimas, canções e

flashcards. Deste modo, vai ao encontro de um estudo realizado por Sandie Mourão e Sónia Ferreirinha (2016) sobre a aprendizagem de língua precoce - *a educação pré-primária em Portugal*. Este estudo tinha como objetivos estabelecer um perfil típico de professor no ensino precoce do Inglês, evidenciar diferentes práticas e abordagens e reunir as opiniões das crianças sobre a sua experiência na aprendizagem da língua inglesa. Posto isto, o presente estudo fornece mais uma indicação de que a prática pedagógica do ensino do Inglês é implementado de forma lúdica, tal como as autoras sugerem “the use of puppets, songs, rhymes and chants, stories and game – like activities. Teachers are also encouraged to use visuals accompanied by mime and dramatization” (p.12). No mesmo seguimento, as autoras indicam que o recurso mais utilizado pelo professor são as canções e rimas, seguido de *flashcards*, jogos, histórias, filmes, dramatizações, fantoches e recursos on-line. As autoras deste estudo afirmam que todos os recursos mencionados anteriormente devem ser utilizados na prática pedagógica, pois são importantes para o ensino precoce da língua inglesa. Acrescentam ainda que foi preocupante averiguarem que 15% dos professores não utilizam canções. No presente estudo verificou-se que as canções e as histórias são um recurso muito utilizado na prática pedagógica, tendo o seu uso sido observado em todas as aulas de Inglês. Além disso, tanto o manual escolar de Educação Pré-escolar como o manual do 1.º CEB contêm maioritariamente histórias e canções para posterior exploração com as crianças.

Relativamente à utilização do manual escolar, Sandie Mourão e Sónia Ferreirinha (2016) afirmam que alguns professores utilizam o manual de Inglês na sua prática pedagógica. No entanto, as autoras indicam que os manuais escolares de Inglês podem ser um complemento para a prática pedagógica do professor, salientando que “(...) can, if well selected, provide very useful support, not to mention valuable resources (a puppet, *flashcards*, audios, story cards, etc.) for a teacher who has little experience in the pre-primary classroom (...)” (p. 13). O recurso ao manual de Inglês reflete-se no presente estudo, já que a maioria das tarefas se prendem pela audição de histórias ou músicas.

Perante o estudo de Sandie Mourão e Sónia Ferreirinha (2016), também o presente estudo vai ao encontro de uma prática pedagógica que remete para as histórias, canções, rimas, *flashcards* e jogos. Apesar de no presente estudo se utilizar o manual de Inglês, a professora entrevistada referiu que a sua utilização é em prol de registos da aprendizagem para os pais e colegas, mas que não faz parte da sua prática pedagógica como profissional.

Também no estudo “English learning áreas in pre-primary classrooms: an investigation of their effectiveness” de Penelope Robinson, Sandie Mourão e Nam Joon Kang (2015), os investigadores concluíram que as histórias, jogos, canções, músicas e

flashcards devem ser implementados em sala de aula, deixando que a criança participe na aprendizagem, usando e praticando o Inglês. Tal situação foi constatada durante a observação direta, em que as crianças participaram ativamente.

Num estudo de caso de Jelena Mihaljevic e Lucilla Lopriore (2011) citado por Janet Enever (2011), as autoras apresentam a perspectiva das crianças quanto à prática pedagógica. Referem que algumas crianças expressaram preferências por jogos, aprendendo palavras novas e canções. No mesmo estudo, as autoras acrescentam que tarefas de contar histórias e de realizar tarefas no manual escolar foram mencionadas por um número mais limitado de crianças. Posto isto, e tal como no presente estudo, as crianças têm maior preferência por jogos e canções, mostrando menos preferência pela utilização do manual escolar de Inglês. Ainda sobre a perspectiva das crianças quanto à importância da aprendizagem da língua inglesa, estas mencionam utilizar a língua fora do contexto escolar, como na visualização de filmes, audição de canções ou em diálogos com familiares, tornando-se uma aprendizagem significativa para a criança.

Em síntese, o presente estudo indica que a professora de Inglês e as crianças têm predileção por um ensino mais lúdico, isto é, um ensino natural e espontâneo da língua Inglesa. Apesar da predileção por esta vertente, a aprendizagem não deixa de ser direcionada para abordar determinado vocabulário ou conteúdo, existindo assim uma intencionalidade educativa. Assim, podemos afirmar que existe um equilíbrio entre a aprendizagem natural e a aprendizagem com intencionalidade educativa.

4. Considerações finais

Neste estudo pretendeu-se compreender e caracterizar a prática pedagógica do ensino precoce do Inglês na Educação Pré-escolar e transição para o 1.º CEB.

A questão principal de investigação debruçou-se sobre a forma como é implementado o ensino precoce do Inglês. Tendo em conta a questão de investigação, foram delineados objetivos gerais: compreender a orientação e perceção da docente relativamente ao ensino precoce da língua inglesa; conhecer a opinião das crianças relativamente à importância da língua inglesa, e identificar as estratégias de ensino, nomeadamente as tarefas lúdicas e a utilização do manual escolar.

No presente estudo, foi possível dar resposta aos objetivos mencionados através da entrevista realizada à professora, *focus group* com as crianças, observação direta das aulas de Inglês e a análise dos manuais escolares. Assim, relacionando os resultados obtidos, foi possível concluir que a professora de Inglês implementa estratégias de aprendizagem que vão ao encontro do interesse das crianças e que tornam a aprendizagem participativa e lúdica. O uso do manual escolar de Inglês por parte da professora deve-se à necessidade de os pais e colegas averiguarem através do manual se determinados conteúdos foram abordados, não considerando relevante a sua utilização. Mas a professora também utiliza os recursos que os manuais escolares fornecem na sua prática. A opinião das crianças foi crucial neste estudo, pois permitiu compreender a importância que conferem ao Inglês, dando realce à utilização da língua inglesa fora da escola e também às estratégias de ensino que deixam as crianças motivadas e interessadas. A saber, as crianças demonstram preferência pelo ensino do Inglês quando este é dinamizado através de jogos, histórias, canções e *flashcards*. Quando foram questionadas sobre a utilização dos manuais escolares, a maior parte das crianças demonstraram pouca preferência por este recurso. Também através da observação direta foi notório, mais uma vez, a abordagem à ludicidade, apesar de a professora recorrer frequentemente à tradução, essencialmente de vocabulário. Segundo Mourão (2015) pode-se recorrer à tradução de vocabulário se a criança não conseguir atingir o significado de determinada palavra/frase, mas de acordo com a mesma autora deve-se, sempre que possível, comunicar em Inglês e recorrer à utilização de gestos, histórias, canções e imagens para que a criança compreenda o significado sem se utilizar a tradução. No que concerne à utilização do manual escolar em ambas as valências, apesar de este não ter preferência por parte da professora e das crianças, os próprios manuais remetem para o lúdico através da audição de histórias e canções, e posteriores tarefas relacionadas com as mesmas, havendo assim um

equilíbrio. Apesar de os manuais escolares serem bastante lúdicos, os mesmos contêm tarefas de correspondência e de preenchimentos de espaços com palavras ou imagens, nomeadamente no manual escolar do 1.º CEB, o que não agrada tanto às crianças.

Neste estudo, uma das limitações prendeu-se com o facto de não existirem dados relativos às aprendizagens das crianças. O que suscitou interesse no presente estudo foi a ludicidade da prática pedagógica do ensino do Inglês, as concepções das crianças e da professora sobre a importância do ensino precoce do Inglês e respetivas estratégias motivacionais de ensino. Estudos futuros poderão incidir, mais especificamente, sobre as competências de língua adquiridas pelas crianças quando sujeitos a este tipo de ensino. A partir deste estudo, também como investigação futura, seria importante averiguar as implicações das aprendizagens para a prática, investigando outros contextos de ensino.

No que concerne às sugestões da prática pedagógica da professora de Inglês, seria benéfica uma diminuição da quantidade de traduções. Sendo a docente uma profissional fluente na Língua inglesa, poderia tornar o ensino da língua mais natural e, tal como sugerido por Mourão (2015), recorrer menos à tradução de vocabulário e utilizar mais gestos, desenhos e figuras.

O presente estudo contribuiu para compreender que a prática pedagógica observada é adequada no ensino precoce do Inglês, tendo uma vertente maioritariamente lúdica. A nível pessoal como futura profissional, estarei preparada para valorizar e colaborar com os professores de Inglês que venham a lecionar a turma. A interpretação dos dados apurados permitir-me-á ainda tomar opções e implementar estratégias de ensino adequadas a crianças que não falam Português como língua materna. Deste modo, o presente estudo foi bastante enriquecedor para o desenvolvimento profissional e pessoal como futura docente. Espero que contribua para outras abordagens e subseqüentes investigações neste âmbito.

Referências

- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Andrade, A.I., Araújo e Sá, M. H. & Moreira, G. (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: Princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do LALE Série Propostas 4. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ansary, H. & Babaii, E. (2002). *Universal characteristics of EFL/ESL Textbooks: A step towards systematic textbook evaluation*. The TESL Journal, Vol. VIII.
- Ara, S. (2009). *Use of songs, rhymes and games in teaching english to young learners in Bangladesh*. The Dhaka University Journal of Linguistics
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. 7.^a ed. Lisboa: Edições 70.
- Beacco, J. C. (2013). *Éthique et politique en didactique des langues*. Paris: Didier.
- Bento, C.; Coelho, R.; Joseph, N. & Mourão, S. (2005). *Programa de generalização do ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico: Orientações Programáticas, materiais para o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*, Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora
- Bowen, M. & Hocking, L. (2009). *English world 1*. Londres: Macmillan
- Brewster, J.; Ellis, G. (2002). *The primary english teacher's guide*. Londres: Penguin English Guides, Pearson Education Limited
- Comissão Europeia (2004). *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística*. Comunidades Europeias: Luxemburgo
- Comissão Europeia (2006). *Europeans and their languages*. Conselho da Europa.
- Comissão Europeia (2012). *As crianças na Europa iniciam a aprendizagem de uma língua estrangeira numa idade cada vez mais precoce*. Comunidades Europeias: Bruxelas
- Comissão Europeia (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe – 2017 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Macmillan Heineman.
- Decreto Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001, Série I-A. Ministério da Educação. Lisboa
- Despacho n.º 14753/2005 de 5 de julho. Diário da República n.º 127/2005, Série II. Ministério da Educação. Lisboa

- Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho de 2006. Diário da República n.º 115/2006, Série II. Ministério da Educação. Lisboa
- Despacho n.º 14460/2008 de 26 de maio de 2008. Diário da República n.º 100/2008, Série II. Ministério da Educação. Lisboa
- Dias, A. & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo, práticas partilhadas*, Porto, Portugal: ASA.
- Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. Comissão Europeia.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Enever, J. (2011). *ELLiE: Early Language Learning in Europe*. Londres: British Council
- Ferrão-Tavares, C., Valete, M., & Roldão, M. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do Ensino básico – Língua estrangeira*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fróis, J. (2002). *A formação de professores de plurilingues no âmbito do ensino precoce das línguas*. Apresentação de um caso. Inovação: Instituto de Inovação Educacional.
- Galego, C. & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 173-184. [Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a10.pdf>, consultado em 26/11/19].
- Gil, C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas.
- Guba, E.; Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*, Handbook of qualitative research. Califórnia: Sage
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the primary classroom*. Harlow: Longman
- Harper, K. & Medwell, C. (2008). *Cheeky Monkey 2*. Londres: Macmillan.
- Klimczak, M. (2014). *Towards the pragmatic core of English for European Communication*. Londres: Springer
- Knagg, J. (2016). *Childhood education in English for speakers of other language*. Londres: British Council
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Kuhn, T. S. (2000). *The road since structure: philosophical essays*. Chicago (EUA): The University of Chicago Press.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *A postmethod perspective on English language teaching*. World Englishes.

- Lojová, G. (2006). *Foreign language learning/acquisition at na early age*. Brno: Masarykovauniverzita.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Ed. EPU.
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutoramento não publicada, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mourão, S. (2002). *Realbooks in the primary classrooms*. Londres: Scholastic
- Mourão, S. (2015). *The potential of picturebooks with young learners. Teaching English to Young Learners. Critical Issues in Language Teaching with 3-12 year olds*. Londres: Bloomsbury Academic.
- Mourão, S. & Ferreirinha, S. (2016). *Report: Early Language Learning in Pre-primary* Available online. Education in Portugal.
- Mourão, S. (2017). *Picturebooks in instructed foreign language learning contexts*. Edinburgh Companion to Children’s Literature. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora
- Paraskeva, J. (2007). *A imperiosa obrigação de ir para além de John Dewey sem o evitar*. A Concepção Democrática da Educação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Parlamento Europeu (2018). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. Jornal Oficial da União Europeia
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*: Disponível online em http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/index_extraits_chrono2.php
- Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 4. ed. Lisboa: Gradiva.
- Read, C. (2007). *Activities for the primary classroom*. Oxford: Macmillan Education.
- Robinson, P.; Mourão, S. & Kang, N. (2015). *English learning areas in pre-primary: na investigation of their effectiveness*. Londres: British Council
- Rocha, F.R. (2015). A ludicidade como método de ensino na língua inglesa. *Revista de Educação*, 9, 17-25
- Stake, R. (2005). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Ed. Morata.

- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. retos e interrogantes – I. Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Strech-Ribeiro, J.O. (2005). *A língua inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico. Contributos para a concretização de objetivos, metodologias, materiais*. Lisboa: Livros Horizonte
- Tuckman, B.W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turato, E. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes
- Vale, I. (2000). *Didáctica da matemática e formação inicial de professores num contexto de resolução de problemas e de materiais manipuláveis*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia
- Vieira, F.; Moreira, M. A. & Peralta, H. (2014). *Research in foreign language education in Portugal (2006-2011): its transformative potential* language Teaching.
- Vigotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: M.I.T. Press
- Vukelich, C.; Enz, B.; Roskos, K. & Christie, J. (2020). *Helping young children learn language & literacy: Birth Through Kindergarten*. Boston: Pearson
- Wright, A. (1996). *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press
- Yin, R., (1994). *Case study research and methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Yuliana, Y. (2003). *Teaching English to young learners through songs. Kata*.
- Zaro, J. & Salaberri, S. (1998). – *Storytelling*. Oxford: Macmillan

Anexos

Anexo 1. Estrutura da entrevista semiestruturada à professora de Inglês

Tema: A importância do ensino precoce do inglês e a prática pedagógica da docente

Entrevistada: Professora de Inglês

Objetivo geral: Conhecer a perspectiva da professora relativamente ao ensino da língua inglesa na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Local: Sala dos 5 anos do jardim-de-infância

Dia e hora: a definir com a protagonista do estudo.

BLOCOS	OBJETIVOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
Bloco A Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Motivar as entrevistadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar as entrevistadas sobre o trabalho que me encontro a desenvolver e os seus objetivos - Solicitar a sua colaboração para a continuação do mesmo; - Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato das entrevistadas; - Solicitar a autorização para gravação áudio da entrevista; 	<ul style="list-style-type: none"> - Tempo médio: 5 minutos
Bloco B – Ensino da Língua inglesa e experiência profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a perspectiva da professora relativamente ao ensino da língua inglesa 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar à entrevistada que fale sobre: <ul style="list-style-type: none"> * O ensino da língua inglesa * O seu percurso profissional 	

	- Conhecer a perspectiva da professora relativamente ao seu percurso profissional	<p>*Aspetos mais relevantes do seu percurso profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é para si ensinar Inglês? - Qual é o papel do professor no ensino da língua inglesa? ; - Fale-me do seu percurso profissional. - Quais foram para si os aspectos/momentos mais relevantes do seu percurso profissional? 	- Tempo médio: 5 minutos
<p>Bloco C</p> <p>A abordagem precoce do Inglês como 2ª língua na Educação Pré-escolar</p>	- Conhecer a perspectiva da professora sobre a importância do Inglês na Educação Pré-escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar à professora que fale sobre a importância do Inglês na educação pré-escolar e os seus aspetos mais significativos. <p>Questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual a importância que atribui ao ensino do Inglês em idade pré-escolar? - Considera que o mesmo possa trazer benefícios às crianças, a médio e longo prazo? Se sim, quais? 	- Tempo médio: 10 minutos

		- Considera que o mesmo possa trazer constrangimentos às crianças, a médio e longo prazo? Se sim, quais?	
Bloco D Práticas pedagógicas utilizadas no ensino do Inglês	- Conhecer a perspectiva da professora relativamente às suas práticas pedagógicas no ensino do Inglês.	- Solicitar à professora que fale sobre as suas práticas pedagógicas no ensino do Inglês. Questões:- Que práticas pedagógicas adota dentro da sala de aula para ensinar Inglês? - Que recursos utiliza para ensinar a língua inglesa? - Avalia formalmente as competências linguísticas dos seus alunos? Se sim, como?	- Tempo médio: 15 minutos
Bloco E Formação de professores de Inglês no ensino pré-escolar/básico	- Conhecer a perspectiva da professora relativamente à formação dos professores de Inglês no ensino pré-escolar/básico	- Solicitar à professora que fale sobre a formação profissional dos professores de Inglês no ensino pré-escolar/básico. Questões: - Qual a sua opinião quanto à formação dos professores de Inglês que lecionam no ensino pré-escolar/básico?	- Tempo médio: 10 minutos

Anexo 2. Estrutura do *focus group* realizado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tema: importância e estratégias de aprendizagem do ensino precoce do inglês

Entrevistados: Alunos

Objetivo geral: Conhecer a perspetiva dos alunos relativamente à língua inglesa na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Local: Sala de aula

Dia e Hora: a definir com a protagonista do estudo.

BLOCOS	OBJETIVOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
<p>Bloco A</p> <p>Legitimação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Motivar os entrevistados 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar os alunos sobre o trabalho que me encontro a desenvolver e os seus objetivos - Solicitar a sua colaboração para a continuação do mesmo; - Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato das entrevistadas; - Solicitar a autorização para gravação áudio da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tempo médio: 5 minutos
<p>Bloco B –</p> <p>Valor da Tarefa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a perspetiva do aluno quanto à importância e utilidade da aprendizagem da língua inglesa 	<ul style="list-style-type: none"> - Como é que aprender Inglês é útil para o teu futuro? 	<ul style="list-style-type: none"> - Tempo médio: 10 minutos

		<ul style="list-style-type: none"> - Como é que aprender Inglês é útil para a tua vida agora? - Como é que aprender Inglês te vai ajudar a arranjar um bom trabalho/emprego? 	
Bloco C			
Expectativa de Autoeficácia	- Conhecer a expectativa de autoeficácia, do aluno, quanto à aprendizagem de língua inglesa	<ul style="list-style-type: none"> - És capaz de aprender Inglês? Como é que aprendes? O que fazes para aprender melhor? - Em que situações consegues utilizar o Inglês? 	- Tempo médio: 15 minutos
Bloco D			
Metas de Aprendizagem	- Conhecer a perspetiva do aluno quanto às metas de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> - Gostas de aprender? O que gostas mais? (opcional) - Consegues concentrar-te quando estás a aprender Inglês? Como? Que atividades te ajudam mais a estar concentrado/a? - Tens medo de não conseguir aprender Inglês? Porquê?/Porque não? O que fazes para venceres esse medo? - O que aprendeste com a cidade do <i>Cheeky</i> ? - Quando utilizas o livro de Inglês, fazes exercícios sobre o quê? 	- Tempo médio: 15 minutos

		<p>- O que faz a professora para te ajudar quando não percebes alguma coisa?</p> <p>- O que aprendeste com o <i>Petch</i>? O que aprendeste a ler/escrever/falar/ouvir com o <i>Petch</i>?</p>	
--	--	--	--

Anexo 3. Protocolo da entrevista à professora de Inglês

Data: 6 de maio de 2016

Hora: 12horas

Professora de Inglês – P

Entrevistadora – E

E – Bom dia, como está? Antes de mais garanto-lhe o anonimato da entrevista e a sua confidencialidade.

P – Bom dia. Muito obrigada, é um gosto puder participar.

E – O que é para si ensinar Inglês?

P – Abrir portas às crianças...novos mundos. Conhecer novas pessoas, conhecer novos lugares, novos costumes...outras culturas.

E – Na sua opinião, qual é o papel do professor no ensino da língua inglesa?

P – O papel do professor na língua inglesa é portanto transmitir aos alunos a importância da língua... portanto o ensino mais centrado no aluno do que no professor... Apoiar os alunos, fazer com que eles fiquem interessados na língua e por que é que estão a aprender a língua e para que é que serve.

E – Quais foram para si os aspetos mais positivos ou mais negativos no seu percurso profissional?

P – O mais difícil vamos lá ver... talvez adequar o meu ensino para a expectativa dos pais e de alguns colegas. Ter que adaptar a minha forma de dar aulas para um ensino mais tradicional porque se for mais lúdico às vezes os pais podem pensar que as crianças não sabem. Portanto tem de haver registos porque se não houver registos o que é que acontece, os pais podem não saber o que é que os alunos estão a fazer. Alguns alunos chegam a casa e os pais perguntam: Então o que é que deste? Ai não, não sei, não dei nada. Os alunos não contam o que se passou portanto para uma salvaguarda tem de haver registos e tem que haver manuais mais para os pais terem a certeza que aquilo foi dado.

E – Qual a importância que atribui ao ensino do inglês na Educação Pré-escolar?

P – Acho que é fundamental porque é aí que eles aprendem mais, eles emergem-se dentro da língua, eles não estão a pensar na língua com gramática, nada disso... faz parte de algo natural. E depois há a tal teoria que quanto mais novos, quando nós nascemos conseguimos fazer os sons todos de todas as línguas. Mas quando crescemos, até uma determinada idade, esses sons depois deixam de nós podermos dizê-los. E depois torna-se mais difícil aprender

uma segunda língua, portanto quanto mais cedo for mais eles estão habituados, mais fácil é para eles aprenderem.

E – E considera que o ensino do Inglês traz benefícios à criança a médio e longo prazo?

P – Traz porque hoje temos que pensar que a língua principal ou a língua que é a língua principal para comunicar com o mundo inteiro é o Inglês. Então, eu na minha opinião, daqui a uns anos quem não souber é como se fosse um analfabeto. É a mesma coisa como quem não sabe informática hoje em dia.

E – E relativamente às suas práticas pedagógicas, que estratégias é que utiliza?

P – No caso da infantil é muita repetição. Portanto as estratégias são mais controladas, e têm mesmo que ser mais controladas porque eles são muito pequeninos. É basicamente a oralidade, canções porque a canção ajuda muito as crianças a aprenderem línguas, as histórias porque através das histórias também se ensina muita coisa, são os *flashcards*. Tento ter muita coisa, muitos jogos em que eles possam mexer porque é necessário manipular aquilo que eles estão a aprender... Dança, a expressão corporal também é muito importante para a criança aprender uma língua e não só. Também jogos, jogos interativos. Portanto basicamente é isso.

E – E avalia formalmente as competências linguísticas de cada criança?

P – Individualmente?

E – Sim, e em grupo.

P – Em grupo e individualmente. Por exemplo uma das coisas que eu faço quando início uma aula faço sempre revisão daquilo que nós demos anterior, e depois dou pontos, aqueles que conseguem se lembrar eu dou pontos a essa criança. E no final da aula há aquela recompensa que quem tiver mais pontos fica com o *Mickey* ou o *Petch* ou o *Cheeky* .

E – E qual é a sua opinião quanto à formação dos professores de Inglês que lecionam em Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

P – Eu acho que as coisas vão mudar muito. Este ano por causa da nova lei, os professores de língua inglesa, que queiram dar Inglês no 1.º ciclo têm de fazer aquele curso, aquela formação. Eu acho muito bem que façam isso, porque eu quando comecei o curso houve várias pessoas que desistiram porque o nível de Inglês era muito baixo, muito baixo mesmo. E tenho algumas colegas que também o nível delas muito baixo. Eu acho que nós para sermos bons naquilo que fazemos temos que ter e temos que investir na nossa formação e no nosso conhecimento. Eu penso que algumas pessoas como sabiam falar um bocadinho Inglês, sabiam algumas palavras e essas pessoas davam só o vocabulário e o ensino do Inglês não é só o vocabulário e tem de haver muitas estratégias de *class management*, que se calhar a

maior parte dos professores o *class management* isso não é o pior, eu acho que o que é pior é o conhecimento da língua. Po exemplo, muitas das minhas colegas se uma criança disser uma palavra que não está dentro daquilo que está a ser dado, a maior parte delas não exploram. Mas eu acho que uma professora tem de ser fluente quando está a ensinar uma língua e tem que treinar a linguagem, porque se uma pessoa não treina começa a perder.

E – Não tenho mais nenhuma questão a fazer-lhe. Quer acrescentar algo que ache relevante?

P – Não, acho que disse tudo.

E – Muito obrigada por ter participado nesta entrevista para o estudo.

P – Tive muito gosto em participar. Obrigada.

Anexo 4. Protocolo do *focus group*

Anexo 4a. Protocolo do *focus group I* na Educação Pré-escolar

Data: 23 de novembro de 2015

Hora: 10horas

E – Entrevistador

A – Aluno

E – Bom dia! Bem dispostos? Como sabem estou a fazer um estudo sobre as aulas de inglês e o que vos motiva mais, por isso é muito importante a vossa colaboração. Não tenham vergonha em falar, pois ninguém saberá os vossos nomes.

A – Bom dia!

E – Como é que aprender Inglês é útil para o vosso futuro?

A1 – Acho que é muito importante, porque podemos falar com pessoas que não são portuguesas.

A2 - Aprender Inglês é muito importante.

A3 - Eu acho que é muito importante. Posso ver filmes sem legenda.

A4 – Eu acho que é muito importante.

A5 – Aprender Inglês é muito importante.

A6 – É muito importante.

A7 - Acho que é muito importante. Tenho primos que falam Inglês e já os consigo perceber.

A8 - Os meus pais dizem-me que é a língua mais falada no mundo. E dizem para estar com muita atenção nas aulas para aprender Inglês e conseguir falar.

E – Então e aprender Inglês é útil para a vossa vida agora?

A9 – Sim, quando viajar já consigo falar outra língua, e as pessoas percebem.

A10 - Aprender Inglês é importante, para conseguirmos falar com outras pessoas que não percebem a nossa língua. Eu sei falar croata, Inglês e português. Os meus pais dizem que é muito bom saber muitas línguas.

E – Vocês são capazes de aprender Inglês?

A3 – Sim, eu já aprendi muita coisa.

A6 – Já aprendi muito e ensino Inglês ao meu mano de 3 anos.

A1 – Somos todos capazes de tudo, temos é de estar atentos.

A2 – Sim, é isso!

E – E como é que aprendem Inglês?

A9 – Com a *teacher*.

A1 – Sim com a *teacher* e com os meus tios que vivem lá fora.

A4 – E também com jogos que a *teacher* faz, a ouvirmos música e histórias e depois vimos o que significam e aprendemos Inglês.

A2 – Sim, com a *teacher* e também aprendo com os bonecos na televisão que vejo em Inglês.

E – O que fazem para aprender melhor Inglês?

A5 – Nada, só sei que aprendo, mas não sei como. É divertido.

A1 – Estar atento, porque se não estivermos atentos não ouvimos nada.

A7 – E também participar na aula.

E – Onde é que utilizam o Inglês?

A10 – Fora da escola não falo Inglês.

A1 - A minha mãe pergunta o que aprendi e eu digo em Inglês.

A9 - Falo com os meus avós e ensino-lhes a dizer as coisas em Inglês.

A3 - Só falo Inglês nas aulas.

A7 - Fora da escola ninguém pergunta nada sobre as aulas de Inglês.

A2 - Quando saio da escola, não falo Inglês com ninguém.

A4 - Os meus pais perguntam o que aprendi nas aulas de Inglês, e eu conto.

A5 - Não falo Inglês fora da escola. Ninguém me pergunta nada.

A8 – A mim também não.

A6 - Sim. Gosto de dizer em Inglês as coisas que já aprendi.

E – Gostam de aprender Inglês?

A1 – Muito!

A7 – Eu gosto mas às vezes não percebo muitas coisas, mas depois a *teacher* explica.

A3 – Gosto muito muito, é muito giro.

A10 – Adoro.

A2 – É muito bom aprender Inglês com a *teacher*.

E – O que gostam mais de aprender?

A6 – Gosto de aprender coisas que use no dia a dia.

A9 – Pois, a roupa, os alimentos, as cores, a família.

A4 – Sim, e assim conseguimos usar o que aprendemos.

E – O que vos deixa mais atentos quando estão a aprender Inglês?

A9 – As aventuras do *Cheeky* e do *Petch*, são tão giras.

A1 – As músicas e as histórias que ouvimos, temos de estar muito atentos para depois conseguirmos por o cartão. Adoro!

A5 – Quanto cantamos as músicas que ouvimos.

A8 – Fico muito atento com o tapete do *Cheeky* e com as aventuras dele.

A7 – Com as histórias.

A2 – E com as músicas e os jogos.

A4 – Tudo isso sim.

A3 – Ah, e com as danças.

A6 – Eu fico muito atento com as histórias e as canções.

A1 – Gosto muito quando é o *Cheeky* .

E - Têm medo de não conseguir aprender Inglês?

A9 – Eu tenho porque os meus pais dizem que quando for crescido é muito importante saber falar Inglês.

A1 – Sim, e depois se quisermos arranjar trabalho é mais fácil se soubermos Inglês.

A10 – Isso mesmo.

A2 – Eu não tenho medo, pode ser difícil às vezes mas não dá medo.

A7 – Os meus pais perguntam sempre o que dei e tenho sempre medo de não conseguir explicar.

A5 – Como eu...

E – O que aprendeste com a cidade do *Cheeky* ?

A2 – Gosto muito quando a *teacher* põe o tapete da cidade do *Cheeky* .

A1 – Gosto muito quando sei para onde vai o *Cheeky* . Gostei muito quando o *Cheeky* foi ao hospital.

A10 – Com a cidade do *Cheeky* aprendo muita coisa.

A8 – Gosto quando ouvimos a história do *Cheeky* e depois a *teacher* pede para colocar as imagens e dizer o que são. Aprendemos os alimentos, as partes do corpo...

A6 – E os números, a roupa, o tempo, mais...

A3 – Ah, e os animais, as partes da casa.

A4 – Aprendemos muita coisa.

A7 – E também as cores.

A9 – E conhecemos a família do *Cheeky*.

A5 – E aprendemos as músicas dele.

E – Quando utilizam o livro de Inglês fazem exercícios sobre o quê?

A2 – Sobre as histórias e as músicas que ouvimos do *Cheeky* .

A1 – Colamos autocolantes da roupa do *Cheeky* e dos alimentos.

A4 – E também ligamos imagens.

A5 – E pintamos.

A10 – Ah, também passamos por cima de números.

A3 – E recortamos imagens e colamos.

A7 – Eu não gosto nada do livro de Inglês, é uma seca!

A9 – Nem eu! Não há nada que goste!

A6 – Quando a *teacher* diz que é para sentar na mesma já sei que vamos para o livro de Inglês, fico triste!

E – O que faz a professora para vos ajudar quando não percebem alguma coisa?

A1 – Repete!

A3 – E diz em português para percebermos melhor.

A2 – Pede para nós repetirmos com ela.

A9 – Às vezes repete a história para ouvirmos novamente e mostra imagens.

A10 – Sim, isso ajuda muito!

A6 – Quando não percebo a *teacher* repete.

A7 – Percebo melhor quando a *teacher* traduz.

A4 – Com as imagens que a *teacher* mostra percebo logo melhor.

E – O que aprendeste com o *Petch*?

A1 – Aprendemos o que o *Petch* comia, as cores, e...

A9 – E os animais que ele tinha!

A5 – Ah, e também a roupa para usar quando está sol e quando chove e está frio.

A4 – E fazíamos jogos com o *Petch*.

A2 – Pois tínhamos de pôr os cartões certos no que o *Petch* comia e dizer os nomes em Inglês.

A3 – O *Petch* era guloso.

A6 – Aprendemos mesmo muita coisa!

A8 – Ah, e aprendemos a dizer com ele *Good morning* e *Goodbye*.

A7 – O *Petch* era mesmo um grande amigo.

E – Querem dizer mais alguma coisa sobre aprender Inglês ou sobre as aulas?

A – Não.

E – Então, agradeço a vossa participação no meu estudo sobre Inglês, foram muito importantes. Obrigada!

Anexo 4b. Protocolo do *focus group* II na Educação Pré-escolar

Data: 24 de novembro de 2015

Hora: 10 horas

E – Entrevistador

A – Aluno

E – Bom dia! Bem dispostos? Como sabem estou a fazer um estudo sobre as aulas de inglês e o que vos motiva mais, por isso é muito importante a vossa colaboração. Não tenham vergonha em falar, pois ninguém saberá quem disse a informação, será anónimo.

A – Bom dia!

A6 – O que é anónimo?

E – Anónimo é não divulgar os vossos nomes para outras pessoas.

A6 – Ah! Ok!

E – Como é que aprender Inglês é útil para o vosso futuro?

A3 – Se quisermos ir para outro país, as pessoas percebem-nos porque sabemos falar Inglês.

A6 - Sim, porque o Inglês é a língua mais falada no mundo inteiro.

A1 – Por exemplo se for viajar consigo falar com as pessoas de lá.

A2 – Eu acho que é muito importante.

A4 – Aprender Inglês é muito importante.

A7 – Acho que é muito importante. Posso ver coisas e Inglês e consigo perceber.

A9 – Quando formos crescidos vamos ter um trabalho e se calhar é preciso falar Inglês e assim aprendo cedo para saber melhor.

A5 – Podemos ajudar as pessoas que vêm visitar o nosso país porque sabemos Inglês.

E – Então e aprender Inglês é útil para a vossa vida agora?

A2 – Sim, falo com os meus pais em Inglês e quando oiço coisas em Inglês sei o que é.

A8 - Os meus irmãos perguntam como se diz maçã, ovo, tomate, salsicha, *pizza*, em Inglês e eu digo.

A7 – É muito importante para a nossa vida, para vermos coisas em Inglês e para falarmos com a família.

A5 – Sim, uso muito!

E – Vocês são capazes de aprender Inglês?

A2 – Eu sou capaz.

A4 – Já aprendi muito, já sei português e Inglês.

A3 – Claro que sim, precisamos é que nos ajudem a saber mais.

A1 – É preciso querermos aprender, mas eu sou capaz porque estou muito atento.

A6 – Eu sou capaz e os meus pais falam em Inglês comigo.

E – E como é que aprendem Inglês?

A3 – Na escola, com jogos, com músicas e com cartões.

A2 – Sim com a *teacher* e com os meus tios que vivem lá fora.

A1 – E também com jogos que a *teacher* faz, a ouvirmos música e histórias e depois vimos o que significam e aprendemos Inglês.

A5 – Sim, com a *teacher* e também aprendo com os bonecos na televisão que vejo em Inglês.

A8 – Nunca pensei aprender tanta coisa, no início não percebia nada e agora percebo.

E – O que fazem para aprender melhor Inglês?

A1 – Fazer tudo o que a *teacher* pede.

A3 – E estar atento.

A9 – E também participar na aula.

A6 – Estou sempre com atenção, é muito importante.

E – Onde é que utilizam o Inglês?

A2 – Quando viajo com os meus pais.

A10 – Falo com os meus primos.

A8 – Eu uso para brincar com os meus primos.

A5 – Eu também, e com o meu mano.

A4 - Fora da escola ninguém pergunta nada sobre as aulas de Inglês.

A6 - Quando saio da escola, não falo Inglês com ninguém.

A3 – Eu nunca utilizo Inglês, só na escola.

A1 – Eu também não.

A9 – Utilizo o Inglês quando oiço músicas e canto. Há palavras que percebo.

A7 – Eu conto aos meus tios o que aprendo e falo com eles coisas em Inglês.

E – Gostam de aprender Inglês?

A6 – É o que mais gosto. Sempre que sei que vou ter aula de Inglês fico feliz.

A9 – Eu gosto muito.

A1 – Eu também

A3 – E eu. É tão giro.

A4 – Adoro aprender Inglês com a *teacher*.

E – O que gostam mais de aprender?

A2 – Aprender coisas que utilizo sempre, a fruta, os materiais da escola, a comida, a roupa.

A10 – E os número também já sei.

A5 – É muito giro sabermos como se dizem as coisas em Inglês.

E – O que vos deixa mais atentos quando estão a aprender Inglês?

A10 – As histórias do *Cheeky* e do *Petch*. São tão divertidas.

A2 – As músicas.

A4 – Sim, e depois das músicas temos de por os cartões certos que apareceram e recebemos pontos.

A7 – A cidade do *Cheeky* é magnífica. Aprendi tudo lá.

A6 – Com os jogos.

A8 – E com as músicas e as histórias e os cartões.

A5 – Já disseram tudo.

A9 – Eu aprendo muito com as histórias.

A1 – E também quando dançamos.

A3 – Adoro quando é o *Cheeky* .

E - Têm medo de não conseguir aprender Inglês?

A2 – Eu não tenho porque sou pequeno.

A3 – Eu tenho, todos me dizem que aprender Inglês é muito importante.

A10 – Sim, e quando quisermos arranjar trabalho também é importante saber Inglês.

A1– Sim...

A5 – Eu não tenho medo, os meus pais dizem que conseguimos tudo temos é de tentar.

A4 – Também não tenho medo.

E – O que aprendem com a cidade do *Cheeky* ?

A4 – Já aprendi as cores e os números.

A5 – E a roupa.

A1 – E também aprendemos o corpo e colamos autocolantes e cartões nos sítios certos e dizemos os nomes.

A10 – E aprendemos os alimentos e o sol e a chuva.

A6 – Ah, e também os animais.

A2 – Ah, e os animais, as partes da casa e a família.

A7 – Aprendemos muita coisa.

A3 – E as partes da casa. Na minha casa digo à minha mãe que vou à *kitchen* e assim.

A9 – E sabemos as músicas do *Cheeky* que nos ajudam para sabermos as coisas quando não nos lembramos.

A5 – Aprendi muita muita coisa!

E – Quando utilizam o livro de Inglês fazem exercícios sobre o quê?

A6 – Eu não sei nada, não gosto de usar o livro.

A10 – Ligamos coisas umas às outras que aprendemos nas histórias e nas canções.

A3 – Também pintamos imagens.

A2 – E passamos por cima de tracinhos para fazer números e desenhos.

A5 – Eu detesto trabalhar no livro de Inglês, não sei o que faço.

A1 – Eu também!

A4 – Eu gosto porque fazemos coisas que ouvimos nas histórias e nas canções.

A7 – Eu também gosto!

A8 – Também colamos autocolantes.

E – O que faz a professora para vos ajudar quando não percebem alguma coisa?

A10 – A professora ajuda e diz em português.

A9 - A *teacher* repete.

A1 – E pede nós repetirmos muitas vezes.

A8 – Às vezes repete a história para ouvirmos novamente e mostra imagens.

A6 – Sim, quando a *teacher* mostra imagens percebo melhor.

A4 – A *teacher* traduz sempre!

A2 – Repete a história e mostra cartões com imagens.

A3 – Mostra imagens para percebermos melhor.

E – O que aprendeste com o *Petch*?

A8 – O que aprendemos com o *Monkey* também aprendemos com o *Petch*.

A10 – Sim, conhecemos a família dele e a casa.

A1 – E também os animais que ele tinha.

A9 – Aprendemos também as roupas com o *Petch*.

A3 – E aprendemos o que o *Petch* gosta.

A4 – E aprendemos também canções e histórias.

A2 – E aprendemos as partes do corpo com o *Petch* com histórias e cartões.

A7 – Aprendemos isso tudo, não me lembro de mais nada.

A6 – Adoro o *Petch*!

E – Querem dizer mais alguma coisa sobre aprender Inglês ou sobre as aulas?

A – Acho que não.

E – Então, agradeço a vossa participação no meu estudo sobre Inglês, foram muito importantes. Obrigada!

Anexo 4c. Protocolo do *focus group I* no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Data: 18 de março de 2016

Hora: 10 horas

Entrevistador: E

Alunos: A

E – Bom dia! Bem dispostos? Como sabem estou a fazer um estudo sobre as aulas de inglês e o que vos motiva mais, por isso é muito importante a vossa colaboração. Não tenham vergonha em falar, pois ninguém saberá quem disse a informação, será anónimo.

A – Bom dia!

E - Como é que aprender Inglês é útil para a vossa vida agora?

A1 – Bem...Inglês é bom para a minha vida quando vou viajar.

A9 – Sim, e quando falo com os meus primos que vivem em Nova Iorque.

A2 – E quando vejo filmes em Inglês, às vezes já não preciso de pôr legendas.

A3 - Nós podemos aprender Inglês e com isso explicar aos pais o que aprendemos e, quando estivermos noutra país já sabemos falar Inglês.

A5 - Eu faço skype com os meus primos e tios, e utilizo o Inglês para falar com eles.

A6 – É como eu...

A7 – O Inglês ajuda-me a perceber os jogos e os filmes.

A10 – A mim não me ajuda em nada.

A8 – Os meus avós viveram em Londres e falam sempre comigo em Inglês.

A4 – A mim ajuda-me a saber o que dizem as músicas em Inglês.

A2 - Às vezes no recreio fazemos jogos, um tem de dizer uma palavra em Inglês e o outro adivinhar o que é.

E - Que palavras?

A9 - Por exemplo, dizemos blues, e os amigos têm de dizer que é azul.

A2 - Sim. Dizemos palavras com cores, animais, comida. E uns dizem em Inglês e adivinham e depois trocamos.

E – Como é que aprender Inglês é útil para o vosso futuro (próximos dias, anos)?

A1 – A professora dá o livro, diz a página, o número da página...

E – Imagina que já não tens livro, que estás fora da escola, vais usar o Inglês como?

A1 – Hum... não sei.

A7 – Também podemos ir para um país e conseguimos falar Inglês. Eu gosto muito de ver filmes, e os filmes são quase todos em Inglês. Ao saber Inglês já sei ler as palavras que passam muito rápido. Já consigo ver mais rápido.

A5 – Podemos utilizar nos livros, filmes...

A2 – Para falar com pessoas que não falam português.

A10 – Se tivermos de ir para outro país trabalhar, como sabemos Inglês, é mais fácil arranjar emprego porque sabemos falar a mesma língua.

A3 – Se nós formos para outro país, está lá uma pessoa amiga, e como sabemos Inglês podemos ficar lá.

A8 – Há pessoas que gostam de pessoas inglesas, então por isso, quando formos adultos sabemos Inglês e podemos arranjar emprego.

A4 – Posso ir a um país com os meus amigos, e depois vemos um emprego, e depois como sabemos Inglês ficamos a trabalhar.

E - São capazes de aprender Inglês?

A1 – Sim...

E – Como é que aprendes?

A1 – Quando a professora me diz um exercício e nós temos de estar com atenção para ouvir o exercício.

E – O que fazes para aprender melhor?

A1 – Estudo em casa.

E – O quê?

A1 – Exercícios do manual.

E - Sobre o quê?

A1 – *Colors, animals.*

E – E vocês são capazes de aprender Inglês?

A3 – Sim. A professora diz-me o que é para fazer e depois eu faço. Mas primeiro eu fico bem concentrado. O meu pai diz-me palavras e eu adivinho. E também me diz as coisas, como se lê as palavras.

A10 – Sim. A professora explica uma página e nós dizemos o que está lá.

A2 – Sim. Com a *teacher* a explicar as *colors*, os *animals*. E falo com os meus pais e os meus primos em Inglês e isso ajuda-me a aprender Inglês.

A7 – Aprendo a ouvir bem. A ouvir o que a professora diz.

A8 – Eu sou capaz de aprender, com a professoras, os meus amigos.

A6 – Eu também.

E - Conseguem concentrar-se quando estão a aprender Inglês? Como? Que atividades ajudam mais para estarem concentrados?

A4 – Quando o colega do lado fala comigo, finjo que não oiço e concentro-me no que a professora diz. Quando ouvimos histórias em Inglês fico mais concentrado para depois saber responder às questões.

A1 - Como estou sentado ao lado dos meus colegas, concentro-me melhor. Há um jogo que a *teacher* faz com animais que me concentra, a *teacher* põe vários animais no quadro, nós olhamos, depois fechamos os olhos e quando abrimos a *teacher* tirou um animal e temos de adivinhar qual o animal que falta e dizer em Inglês.

A7 – Estar com os meus colegas concentra-me. Gosto quando a *teacher* diz as cores e temos de tocar em coisas que tenham essa cor. É muito giro esse jogo.

A2 – Concentro-me mais quando fazemos exercícios no livro de Inglês.

A3 – Eu adoro quando ouvimos músicas ou histórias e depois a *teacher* mostra cartões e temos de saber o que ouvimos e dizer em Inglês.

A10 - Eu, estou sempre concentrada nas aulas de Inglês porque gosto muito de aprender. Gosto muito de usar o livro para fazer exercícios sobre o que aprendemos.

E - Têm medo de não conseguir aprender Inglês?

A5 – Sim, porque depois desiludo os meus pais. Para conseguir aprender faço jogos em casa com o meu pai, ele diz-me palavras em Inglês e eu adivinho o que são.

A10 – Não, porque se não aprender Inglês não faz mal. Porque sei falar português e chega.

A9 – Eu tenho medo porque quero saber falar muito bem Inglês, para quando for a outro país conseguir falar e ler. Em casa faço um jogo com a minha mãe, em que ela diz palavras em Inglês e eu digo em português, e depois trocamos. Assim aprendo melhor.

A8 – Tenho medo, porque o Inglês é muito importante porque é a língua mais falada no mundo. Para vencer o medo falo muito pelo skype com os meus primos e falo em Inglês.

A3 – Não tenho medo, porque sei que sou capaz de aprender Inglês, porque estudo muito em casa com o meu pai. Tenho um livro que tem muitas coisas em Inglês.

E – O que aprendeste com a cidade do *Cheeky* ?

A5 – A cidade do *Cheeky* tinha tudo, mercearia, hospital, a casa dele, o jardim zoológico.

A1 – Aprendemos muita coisa com o *Cheeky*: *colors, body, animals: crocodils, leon; food.*

A3 – E quando o *Cheeky* estava com manchas vermelhas foi ao médico porque não sabia que tinha as cerejas tinham caído em cima dele.

A9 – Tudo o que sabemos aprendemos com a cidade do *Cheeky* .

A6 – E conhecemos também a família do *Cheeky*, a *mammy*, o *daddy*, o *baby*, e o *brother*.

E - Quando utilizam o livro de Inglês, fazem exercícios sobre o quê?

A4 – Sobre o que aprendemos, cores, animais, corpo, comida.

A10 - E também pôr imagens por ordem quando ouvimos uma história em Inglês.

A2 – Não me lembro de mais nada, eles disseram tudo.

A3 – Não sei mais.

A5 – Não sei mais nada, foi o que eles disseram que fazemos.

E - O que faz a professora para vos ajudar quando não percebem alguma coisa?

A1 – Repete novamente.

A8 – Quando ela fala em Inglês e nós não percebemos, ela repete em português.

A9 – Às vezes quando não sabemos o que significa alguma palavra, a *teacher* pergunta aos outros colegas e se eles souberem, aprendemos assim.

A2 – A professora repete sempre quando não percebemos.

A7 – Quando não percebo a *teacher* repete.

E - O que aprendeste com o *Petch*?

A6 – Ouvíamos histórias sobre o *Petch*, sobre o que ele comia, que animais ele tinha, a roupa dele, e as cores também aprendemos.

A1 – Já não me lembro.

A3 – E depois de ouvirmos as histórias, tínhamos cartões. Lembro-me que quando foi sobre a roupa que o *Petch* usava, a *teacher* pôs um cartão que tinha um sol e outro a chuva. E depois tínhamos de dizer o nome da roupa em Inglês e colocar no lado do sol ou da chuva.

Anexo 4d. Protocolo do *focus group II* no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Data: 24 de março de 2016

Hora: 10 horas

Entrevistador: E

Alunos: A

E – Bom dia! Bem dispostos? Como sabem estou a fazer um estudo sobre as aulas de inglês e o que vos motiva mais, por isso é muito importante a vossa colaboração. Não tenham vergonha em falar, pois ninguém saberá quem disse a informação, será anónimo.

A – Bom dia!

E – Como é que aprender Inglês é útil para a vossa vida agora?

A3 – Diana, eu vejo os filmes todos em Inglês sem legendas em português e percebo. Sabes, no início não percebia, mas depois com o que aprendi consegui perceber.

A1 – Eu uso muito para ver os filmes.

A5 – Eu também.

A2 – E eu também para ver filmes e para falar com os meus tios que moram noutra país.

A7 – Eu uso para falar com os meus pais e ensino o meu irmão quando estamos a brincar.

A10 – Eu só uso para ver filmes e nos jogos.

A6 – E eu também.

A4 – Eu também.

A7 – Eu uso só na escola. Fora da escola não uso.

A9 – Os meus avós falam comigo algumas coisas em Inglês. É divertido!

A8 – Eu não sei onde uso, não me lembro.

E – Como é que aprender Inglês é útil para o vosso futuro (próximos dias, anos)?

A10 – Para arranjar emprego noutra país é mais fácil porque sabemos a língua mais falada do mundo.

A1 – Sim, é isso mesmo!

A2 – Sim, Inglês é a língua mais falada e então é mais fácil arranjar trabalho.

A5 – Pois, eu também acho.

A8 – Eu não sei.

A6 – Hum... não sei.

A4 – Eu acho que percebemos melhor a nossa vida.

E – A nossa vida? Como assim?

A4 – Sim, o mundo!

A3 – Sim, é verdade.

A7 – E também é importante para ensinarmos aos avós que não sabem.

A9 – Eu acho que vai ser muito bom para arranjar trabalho quando formos adultos como os meus pais.

E - São capazes de aprender Inglês?

A10 – Sou capaz de aprender o que a *teacher* ensina e vejo e ouço.

A1 – Sim, aprendo com as histórias e as canções e a falar com os amigos.

A3 – Sim, eu também sou capaz.

A8 – Eu também. Aprendo com as histórias do *Petch* e os cartões e as músicas, é giro!

A9 – Aprendo quando estou com muita atenção.

A2 – Pois, como eu. Quando fazemos no livro não consigo estar muito atento. As músicas e as histórias e os jogos deixam-me atento e aprendo mais.

A4 – Eu também é assim.

A5 – Como eu.

E - Conseguem concentrar-se quando estão a aprender Inglês? Como? Que atividades ajudam mais para estarem concentrados?

A7 – Eu fico mais concentrado com as músicas, fico atento para descobrir o que diz e depois saber.

A10 – Sim, as músicas e as histórias.

A3 – E também os jogos, é o mais divertido.

A1 – Sim, isso tudo! Só não gosto e não me concentro quando é com o livro.

A5 – Tudo me concentra menos fazer coisas no livro de Inglês.

A8 - Eu até gosto do livro de Inglês porque tem haver com as músicas e as histórias que ouvimos.

E - Têm medo de não conseguir aprender Inglês?

A7 – Eu não, os meus pais dizem que ainda sou pequenino e que tenho muito tempo ainda.

A6 – Eu também medo porque os meus pais perguntam-me sempre o que dei na escola e depois tenho medo de não saber.

A1 – Eu também tenho medo porque sei que é muito importante aprender Inglês.

A4 – Eu acho que não vale a pena ter medo.

A10 – Eu não tenho medo mas quero muito aprender Inglês.

E – O que aprendeste com a cidade do *Cheeky* ?

A6 – A cidade do *Cheeky* parecia a nossa vida, tinha a casa do *Cheeky*, o supermercado, o hospital e até tinha o *Zoo*.

A4 – Muitas coisas. Aprendemos os animais, os alimentos, as cores, o corpo, a família, mais...

A1 – E também a dizermos e a fazermos perguntas aos outros sobre como se chamam as pessoas.

A5 – Queres dizer: *What's your name? My name is A5*. É isso! Aprendemos muita muita coisa.

A3 – E também aprendemos a dizer a idade em Inglês.

A2 – O *Cheeky* ensinou-nos muita coisa sobre o Inglês.

E - Quando utilizam o livro de Inglês, fazem exercícios sobre o quê?

A1 – Sobre as músicas que ouvimos e as histórias.

A6 – Sim e também exercícios para ligar coisas. Não gosto nada de fazer coisas no manual.

A8 – Mas é mais ouvirmos as músicas e histórias para respondermos nos exercícios. Só gosto de ouvir as histórias, fazer exercícios não.

A9 – Não sei muito bem.

A4 – E também pintamos e desenhamos, mas não é giro.

A2 – É mais com as histórias e as músicas que nos ajudam nos exercícios.

A3 – Sim, isso mesmo!

E - O que faz a professora para vos ajudar quando não percebem alguma coisa?

A9 – Diz em português o que não percebemos.

A1 – Sim, faz sempre isso.

A6 – Ou repete com imagens.

A7 – Sim, e às vezes também põe a música ou a história mais vezes para ouvirmos melhor.

A5 – A *teacher* repete. E se não percebermos repete em português-

A4 – Sim, com essas coisas consigo perceber melhor.

A3 – Eu também.

E - O que aprendeste com o *Petch*?

A5 – Aprendemos os alimentos também e a família do *Petch* e também as roupas.

A10 – E também as cores.

A9 – Sim, ouvíamos histórias sobre coisas que usamos na vida e aprendemos muitas palavras.

A1 – E também os sentimentos, se estamos tristes, ou contentes...

A8 – Pois foi, já não me lembrava.

A2 – Gosto muito do *Petch*.

Anexo 5. Notas de campo das aulas de Inglês

Anexo 5a. Notas de campos das aulas em Educação Pré-escolar

Data: 21 de abril de 2015

Good morning teacher!

A *teacher* entrou na sala de aula e pediu às crianças para se sentarem na manta, e cantaram a música “*Hello mickey*”, como habitual. Depois a professora começou por mostrar os animais da quinta (*cow, Cheeky, ewe, pig, duck, horse, rabbit*) às crianças, dizendo o nome em Inglês e o grupo repetia. E, de seguida, relacionou alguns animais da quinta com o respetivo alimento que eles dão (*cow-leite; Cheeky-ovo; ewe-lã*) e o grupo repetia. Depois a professora chamou cada criança para identificar o animal e a que animal pertencia o alimento (dizendo oralmente em Inglês, por exemplo, o leite à vaca; a lã à ovelha. Algumas crianças tiveram dificuldades e a professora pediu ao grupo para ajudar.

O grupo estava bastante entusiasmado com a atividade, estando participativos e atentos.

No final da aula, as crianças cantaram a música “*Goodbye Mickey*”.

Data: 28 de abril de 2015

A *teacher* pediu às crianças para se sentarem na manta, e cantaram a música do “*Hello mickey*”. Depois mostrou os *flashcards* de comida como sopa, queijo, peixe, carne, dizia os nomes em Inglês e as crianças repetiam. De seguida, colocou as imagens no chão, viradas ao contrário para as crianças não verem, e à vez, chamou uma criança para escolher uma imagem e identificar o seu nome em Inglês, em que a criança dizia, depois a *teacher* voltava a dizer, e o grupo repetia. As crianças não tiveram dificuldades em realizar a atividade.

Terminada a atividade, as crianças cantaram com a *teacher* a música “*Goodbye Mickey*”.

Data: 12 de maio de 2015

A *teacher* chegou, e as crianças estavam sentadas na manta, na hora do acolhimento. Cantaram a música do “*Hello Mickey*”. Depois, pediu para as crianças se sentarem nas cadeiras das mesas de trabalho, e informou que iam trabalhar no manual de Inglês relativamente ao tema – os alimentos, explicando, que no primeiro exercício, tinham uma imagem que tinha peixe (*fish*), alface (*lettuce*), e sumo (*juice*), e tinham de ligar as imagens

às respectivas palavras. A professora explicou em português e repetiu o nome dos alimentos em Inglês. Noutro exercício, havia vários alimentos (ovos, peixe, hambúrguer e couve) e as crianças tinham de contar os elementos que existia de cada alimento, e escrever o número que correspondia.

As crianças realizaram os exercícios sem dificuldade e sem pedirem ajuda à professora.

Depois a professora colocou uma história no rádio sobre a *pizza* favorita do *Petch*.

Terminada a aula, as crianças cantaram com a *teacher* a música “*Goodbye Mickey*”.

Transcrição:

(Tarefa da *pizza* favorita do *Petch* – 15 minutos):

P - Professora

A - Alunos

P – Okay, *right*. Agora os meninos sabem qual é a comida preferida do *Petch*?

A – *Pizza*.

P – *Pizza*. *Petch* like *pizza*.

A – Eu também gosto muito de *pizza*.

P – Vamos ver qual é a favourite *pizza* do *Petch*. Okay. *Let see*.

(Professora mostra *flashcards* aos alunos)

Professora e Alunos – *Pizza*. *Tomatoes*. *Eggs*.

P – *Good*.

A – Isso é presunto.

P – Presunto? *Is not* presunto. *Is* fiambre, *ham*.

A – *Ham*.

P – *Cheese*. *Sausage*. Então a favourite *pizza* do *Petch* leva *tomatoes*, *eggs*, *ham*, *cheese*, *sausage*. Okay?

(Alunos repetem)

P – *Everyone says pizza*?

A – *Pizza*!

P – E sabem outra coisa que o *Petch* gosta muito de fazer? É cozinhar.

(Alunos destabilizados)

P – Okay. Então vemos aqui o *Petch* a cozinhar a sua favourite *pizza*.

(Alunos colocam os *flashcards* no quadro)

P – Então M. vamos pôr aqui os *eggs*.

P – *Everyone says eggs?*

A – *Eggs.*

P – D., *sausage*.

P – *Everyone says sausage?*

A – *Sausage!*

P – M., pôr os *tomatoes*.

P – *Everyone says tomatoes?*

A – *Tomatoes!*

P – Falta-nos dizer o *cheese and ham*.

P – Okay. *Now*, o que é que nós vamos fazer? Vamos *listen*, ouvir uma música do *Petch* a falar da *pizza* e dos ingredientes que ele gosta na sua *pizza*. O que é que vocês têm de fazer? *You've got to listen*. Têm de ouvir *and* dizer qual foi a ordem dos ingredientes que vão aparecendo na *music*.

(Música)

Pizza. Pizza. I like pizza.

Tomatoes on my pizza.

Tomatoes!

Pizza. Pizza. I like pizza.

Cheese on my pizza.

Cheese and tomatoes!

Pizza. Pizza. I like pizza.

Sausage on my pizza.

Sausage, cheese and tomatoes!

Pizza. Pizza. I like pizza.

Ham on my pizza.

Ham, sausage, cheese and tomatoes!

Pizza. Pizza. I like pizza.

Eggs on my pizza.

Eggs, ham, sausage, cheese and tomatoes!

P – Okay. *Right.* Então vamos lá ordenar. Temos aqui a *pizza*. Qual é que vocês acham que foi o primeiro ingrediente, M.?

A – *Tomatoes.*

P – Vamos pôr aqui (placard). *Number one. Number two* A.?

A – *Cheese.*

P – Okay. *It's cheese here. Number three?*

A – *Tomatoe.*

P – O *tomatoe* já está aqui.

A – *Ham.*

P – *Ham* ou *eggs*?

A – Foi o *egg*.

P – *Eggs.* A seguir.

A – *Salsichas.*

P – *Sausage.* Então o último foi o *ham* não é? Okay. *Let see now.*

(música a tocar)

(Alunos cantam)

Pizza. Pizza. I like pizza.

Tomatoes on my pizza.

Tomatoes!

P – *Tomatoes!* Okay, temos uma certa.

Pizza. Pizza. I like pizza.

Cheese on my pizza.

Cheese and tomatoes!

P – Okay. *Good.*

Pizza. Pizza. I like pizza.

Sausage on my pizza.

Sausage, cheese and tomatoes!

Pizza. Pizza. I like pizza.

Ham on my pizza.

Ham, sausage, cheese and tomatoes!

Pizza. Pizza. I like pizza.

Eggs on my pizza.

Eggs, ham, sausage, cheese and tomatoes!

A – O *egg* era o último.

P - Exatamente, o *egg* era o último. Agora vamos cantar.

(Música)

Pizza. Pizza. I like pizza.

Tomatoes on my pizza.

Tomatoes!

Pizza. Pizza. I like pizza.

Cheese on my pizza.

Cheese and tomatoes!

Pizza. Pizza. I like pizza.

Sausage on my pizza.

Sausage, cheese and tomatoes! Pizza. Pizza. I like pizza.

Ham on my pizza.

Ham, sausage, cheese and tomatoes!

Pizza. Pizza. I like pizza.

Eggs on my pizza.

Eggs, ham, sausage, cheese and tomatoes!

P – Okay. Então agora vamos fingir que estamos a fazer uma *pizza*. O que é que gostavam de pôr na *pizza*? Fazemos com os ingredientes do *Petch*.

Data: 20 de maio de 2015

A *teacher* chegou, e as crianças estavam sentadas na manta, na hora do acolhimento. Depois cantaram a música habitual – “*Hello mickey*”.

De seguida, a professora coloca o tapete da cidade do *Cheeky* no chão e põe o rádio a tocar para descobrirem onde vai o *Monkey*. Terminada a música, a professora pergunta onde vai o *Monkey*, e uma criança respondeu que ia à mercearia, acertando.

Posteriormente, a professora expõe *flashcards* que continham vários alimentos já abordados. De seguida a professora pediu a cada criança para que nomeassem cada alimento.

Terminada a aula, as crianças cantaram com a *teacher* a música “*Goodbye Mickey*”.

Data: 26 de maio de 2015

A *teacher* chegou, e as crianças estavam sentadas na manta, na hora do acolhimento. Depois, pediu que as crianças fizessem uma roda no chão, perguntou-lhes o que andavam a trabalhar, e as crianças responderam que é a letra da música para a festa de final de ano. Posteriormente, sem música, o grupo disse a letra da música. De seguida, a professora ligou o rádio e cantaram a música. Posteriormente, a *teacher* pediu às crianças para se colocarem de pé, e ensaiaram a coreografia à medida que cantavam. Depois, a professora disse que ia ver quem cantava melhor, e que primeiro apenas cantavam os rapazes e depois cantavam só as raparigas. Depois dos rapazes e das raparigas cantarem, a professora disse que as raparigas cantaram melhor. No final cantaram todos juntos, e fizeram a coreografia.

Transcrição (15 minutos):

P - Professora

A - Alunos

(Song “*Thank you Earth*” a tocar)

Thank you Earth for all the trees

Thank you Earth for all the bees

Thank you Earth. We sing sing sing.

Thank you Earth for everything.

(2 x)

P – Okay. Ora então vamos lá ver. Gostaram da música?

A – Sim!

P – Okay, então é assim. Em vez de dizer *thank you*...o que é *thank you*?

A – Obrigada.

P- *Earth* é terra. *For all the trees*. O que é que são *trees*?

A – Árvores.

P – *Thank you Earth for all the bees*. E *bees*?

Alunos – Abelhas.

P – Abelhas, boa.

P – *Thank you Earth we sing sing sing*. Obrigada Terra que nós cantamos cantamos cantamos.

P – *Thank you Earth for everything*. Obrigada Terra por tudo.

P – Okay. O que é que vai acontecer? Vamos tirar a Terra e vamos pôr o sol.

A – E a luz.

P – *Sun*. E então vamos todos dizer:

P - *Thank you Sun*

A - *Thank you Sun*

P - *For all the trees*

A - *For all the trees*

P - *Thank you Sun*

A - *Thank you Sun*.

P - *For all the bees*

A - *For all the bees*

P – *Thank you Sun*

A – *Thank you Sun*

P - *We sing sing sing*.

A – *We sing sing sing*.

P - *Thank you Sun*

A - *Thank you Sun*

P - *For everything*.

A - *For everything*.

P – Obrigada Sol por tudo. Porque se não houvesse sol também não podia existir...?

A – A terra.

P - A vida na terra não é?

A – E não nos podia aquecer. E não podia nascer coisas.

P – E não nos podia aquecer. Exatamente.

A – Assim tínhamos todos frio.

A – Ficava tudo em gelo.

P – Okay. Então vamos lá cantar.

(destabilização)

P – shiuuu...

(Instrumental da música)

Thank you Sun for all the trees

Thank you Sun for all the bees

Thank you Sun. We sing sing sing.

Thank you Sun for everything.

(2 x)

(poucos alunos cantam)

P – Okay. Se calhar vamos cantar com a voz dos meninos para vocês seguirem.

(música)

Thank you Sun for all the trees

Thank you Sun for all the bees

Thank you Sun. We sing sing sing.

Thank you Sun for everything.

(2x)

(alunos cantam)

(instrumental da música)

(alunos não cantam)

P – Okay. Vamos repetir.

P - *Thank you Sun For all the trees*

A - *Thank you Sun For all the trees*

P - *Thank you Sun For all the bees*

A - *Thank you Sun For all the bees*

P – *Thank you Sun We sing sing sing.*

A – *Thank you Sun We sing sing sing.*

P - *Thank you Sun For everything.*

A - *Thank you Sun For everything.*

P – Agora cantam só os meninos.

(instrumental música)

P – Agora cantam só as meninas.

(instrumental música)

P – Quem é que cantou melhor?

A – As meninas.

P – Agora todos juntos.

(instrumental da música)

(alunos cantam)

Anexo 5b. Notas de campos das aulas em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Data: 4 de novembro de 2015

No início da aula de Inglês, observei que os alunos ficam muito satisfeitos quando veem a “*teacher*” a entrar na sala, começando o grupo a dizer “good mornig *teacher*”. No início da aula, a *teacher* informou que iriam fazer o jogo das cores, em que a professora dizia uma cor em Inglês, e os alunos tinham de tocar num objeto com essa cor. Os alunos ao longo do jogo mostraram-se muito participativos e entusiasmados. Passados 30 minutos a professora pediu a um aluno para distribuir os manuais de Inglês. Explicou que no primeiro exercício iam ouvir uma história e tinham de ordenar as cores pela ordem que ouviram, e no segundo exercício tinham de realizar correspondência entre as cores e as respetivas palavras. Os alunos no primeiro exercícios mostraram-se atentos à história, mas passado algum tempo começaram a dispersar.

Data: 11 de novembro de 2015

A professora entrou na sala de aula e os alunos disseram “*good morning teacher*”. A professora entregou pedaços de papel a cada aluno que juntos formariam várias imagens. Depois, explicou que iria pôr no rádio a história de uma bruxa e que tinham de estar atentos para perceberem quais as personagens para depois conseguirem encontrar e construir todas as imagens.

Os alunos ouviram com muita atenção a história, mas alguns não conseguiram completar a atividade construindo todas as imagens (gato, chapéu, vassoura, menina, menino, computador), tendo a professora auxiliado.

Data: 18 de novembro de 2015

Os alunos disseram “*Good morning teacher*” quando a professora entrou na sala de aula. A professora pediu a um aluno para ir distribuir os manuais de Inglês. A professora perguntou se sabiam os números, e todos responderam que sim. Então, explicou que no manual iam fazer exercícios sobre os números, em que tinham de associar o número ao respetivo nome.

Algumas crianças precisaram do auxílio da professora pois não conseguiam decifrar as palavras.

Os alunos mostraram-se empenhados na atividade.

Data: 25 de novembro de 2015

A professora entrou na sala e os alunos disseram “*Good morning teacher*”. Depois a professora explicou que ia colocar no rádio uma história sobre animais e, a seguir, iriam colocar por ordem os animais, com *flashcards*, que aparecem na história e que por isso teriam de estar muito atentos. Durante a audição, os alunos estiveram muito atentos

Depois de ouvirem a história, cada aluno foi colocar o respetivo animal no seu lugar, mencionando o seu nome e toda a turma repetia. Nenhuma criança teve dúvidas. No final, todos juntos disseram, em Inglês, o nome de cada animal.

Data: 2 de dezembro de 2015

Os alunos disseram “*Good morning teacher*” quando a professora entrou na sala de aula. A professora pediu a um aluno para ir distribuir os manuais de Inglês. De seguida a professora explicou que os exercícios eram sobre as partes do corpo e que teriam de recorrer ao final do livro para tirar autocolantes, que continham o nome de cada parte do corpo, e colocar no sítio correto. Antes de iniciar a tarefa, a *teacher* realizou uma revisão sobre as partes do corpo, em que os alunos disseram em Inglês e depois a professora pediu para traduzir para português.

Os alunos não demonstraram dificuldade na atividade mas precisaram do auxílio da professora para confirmação antes de colar, demonstrando que não estavam confiantes no que estavam a realizar. Durante a atividade tiveram um pouco distraídos e conversadores, não tendo estado empenhados.

Anexo 6. Análise de conteúdo da entrevista à professora de Inglês

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Caracterização do Entrevistado	Dados pessoais	- Idade	- 50 anos	- Tenho 50 anos
		- Tempo de serviço	- 25 anos	- Tenho cerca de 25 anos de serviço
Ensino da Língua Inglesa	Experiência Profissional	- Definição de ensinar Inglês	- Dar a conhecer novos mundos às crianças.	- Abrir portas às crianças a novos mundos. Conhecer novas pessoas, novos lugares, novos costumes, outras culturas.
		- Papel do professor	- Transmitir a importância da língua aos alunos. O ensino deve ser mais centrado no aluno do que no professor.	- O papel do professor na língua inglesa é, portanto, transmitir aos alunos a importância da língua. Portanto ser mais o mediador, do que o professor a transmitir conhecimentos. O ensino

				mais centrado no aluno do que no professor.
		- Aspectos negativos	- Adequar o ensino para a expectativa dos pais e de alguns colegas. Assim, é essencial haver registros como salvaguarda.	- (...) adequar o meu ensino para a expectativa dos pais e de alguns colegas. Ter que adaptar a minha forma de dar aulas para um ensino mais tradicional do que se for mais lúdico. (...) para uma salvaguarda tem de haver registros, para os pais terem a certeza que aquilo foi dado e, é uma salvaguarda para o docente.
		- Formação dos professores de Inglês que lecionam em Educação Pré-escolar ou 1º CEB	- A situação vai mudar muito. Concordo com a nova lei, em que os professores para lecionarem o 1.º Ciclo têm de fazer uma formação. Havia muitos professores a lecionarem, e sabiam falar pouco Inglês, dando	- Eu acho que as coisas vão mudar muito. Este ano por causa da nova lei, os professores de língua inglesa, que queiram lecionar o 1.º Ciclo, têm de fazer uma formação, e eu acho muito bem (...). Eu penso que algumas pessoas como sabiam falar um bocadinho Inglês,

			aos alunos matéria relativa ao vocabulário.	sabiam algumas palavras, e davam aos alunos matéria apenas de vocabulário, e o ensino do Inglês não é só vocabulário, tem de haver muitas estratégias de <i>classroom management</i> , e o conhecimento da língua.
	Prática pedagógica	- Estratégias utilizadas	- As estratégias são mais controladas porque as crianças são muito pequenas. Utilizar muita repetição. Basear na oralidade, canções, histórias (<i>flashcard</i>), jogos, e a dança.	- No caso da Educação Pré-escolar é muita repetição. As estratégias são mais controladas porque eles são muito pequeninos. é basicamente a oralidade; canções (...), as histórias (...) são os <i>flashcard</i> ; jogos; (...); a dança.
		- Benefícios das estratégias utilizadas	- Canções ajudam as crianças a aprenderem a língua inglesa; as histórias porque através delas consegue-se ensinar tudo, são os <i>flashcards</i> . Através de jogos sendo necessário	- (...) canções porque a canção ajuda muito as crianças a aprenderem línguas; as histórias porque através das histórias também se ensina muita coisa, são os

			a manipulação daquilo que estão a aprender, e a dança em que a expressão corporal é muito importante para aprender uma língua.	<i>flashcards</i> . Tento ter jogos em que as crianças possam mexer, porque é necessário a manipulação daquilo que estão a aprender; a dança porque a expressão corporal também é muito importante para a criança aprender uma língua (...)
		- Avaliação formal das competências das crianças	- Em grupo e individualmente. No início da aula faço uma revisão do que se deu anteriormente, e dou uma recompensa: se se lembrarem ganham pontos, quem tiver mais pontos fica com o peluche Mickey ou o <i>Petch</i> ou o <i>Cheeky Monkey</i> .	- Avalio em grupo e individualmente. (...) quando início uma aula faço uma revisão do que demos anteriormente e , depois dou pontos àqueles que se conseguem lembrar, sendo uma forma d ficarem atentos durante as aulas, e depois no final dou a recompensa, quem tiver mais pontos fica com o peluche Mickey, ou <i>Petch</i> , ou <i>Cheeky Monkey</i> .
	Ensino do Inglês em idade Pré-escolar	- Importância do ensino do Inglês em idade precoce	- Na idade pré-escolar, as crianças aprendem mais, emergem-se dentro da	- Acho que é fundamental, porque é aí que eles aprendem mais, eles

			língua. Faz parte de algo natural, e quanto mais cedo as crianças aprenderem a língua inglesa, mais fácil será para adquiri-la.	emergem-se dentro da língua. (...) faz parte de algo natural (...) quanto mais cedo for mais as crianças estão habituadas, mais fácil é para aprenderem.
		- Benefícios para as crianças, a médio e a longo prazo	- Sim, porque a língua principal para comunicar no mundo, é a língua inglesa.	- (...) temos de pensar que a língua principal, ou a língua que é a língua principal para comunicar com o mundo inteiro, é o Inglês.

Anexo 7. Análise de conteúdo do *focus group*

Anexo 7a. Análise de conteúdo do *focus group* em Educação Pré-escolar

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Língua inglesa	Conhecimento da língua inglesa	- Importância da língua inglesa	<ul style="list-style-type: none"> - É muito importante. - Ao viajar para outro país, conseguem comunicar. - Língua mais falada do mundo inteiro. - Visualização de filmes sem legenda. - Importante para o trabalho no futuro. - Utilização da língua para comunicar com familiares. 	<p>A3 – Se quisermos ir para outro país, as pessoas percebem-nos porque sabemos falar Inglês.</p> <p>A6 - Sim, porque o Inglês é a língua mais falada no mundo inteiro.</p> <p>A1 – Por exemplo se for viajar consigo falar com as pessoas de lá.</p> <p>A4 – Aprender Inglês é muito importante.</p> <p>A7 – Acho que é muito importante. Posso ver coisas e Inglês e consigo perceber.</p>

				<p>A9 – Quando formos crescidos vamos ter um trabalho e se calhar é preciso falar Inglês e assim aprendo cedo para saber melhor.</p> <p>A5 – Podemos ajudar as pessoas que vêm visitar o nosso país porque sabemos Inglês.</p> <p>A2 – Sim, falo com os meus pais em Inglês e quando oiço coisas em Inglês sei o que é.</p> <p>A8 - Os meus irmãos perguntam como se diz maçã, ovo, tomate, salsicha, <i>pizza</i>, em Inglês e eu digo.</p> <p>A9 - Sim. Quando viajar já consigo falar outra língua, e as pessoas percebem.</p>
--	--	--	--	---

				<p>A10 - Aprender Inglês é importante, para conseguirmos falar com outras pessoas que não percebem a nossa língua. Eu sei falar croata, Inglês e português. Os meus pais dizem que é muito bom saber muitas línguas.</p> <p>A7 – É muito importante para a nossa vida, para vermos coisas em Inglês e para falarmos com a família.</p>
		<p>- Utilização da língua inglesa fora do contexto escolar</p>	<p>- Sim. Partilha com a família o que aprendeu.</p> <p>- Não utiliza Inglês fora da escola.</p>	<p>A2 – Quando viajo com os meus pais.</p> <p>A10 – Falo com os meus primos.</p> <p>A8 – Eu uso para brincar com os meus primos.</p> <p>A4 - Fora da escola ninguém pergunta nada sobre as aulas de Inglês.</p>

				<p>A6 - Quando saio da escola, não falo Inglês com ninguém.</p> <p>A3 – Eu nunca utilizo Inglês, só na escola.</p> <p>A9 – Utilizo o Inglês quando oiço músicas e canto. Há palavras que percebo.</p> <p>A7 – Eu conto aos meus tios o que aprendo e falo com eles coisas em Inglês.</p> <p>A10 – Fora da escola não falo Inglês.</p> <p>A1 - A minha mãe pergunta o que aprendi e eu digo em Inglês.</p> <p>A9 - Falo com os meus avós e ensino-lhes a dizer as coisas em Inglês.</p>
--	--	--	--	--

				<p>A3 - Só falo Inglês nas aulas.</p> <p>A7 - Fora da escola ninguém pergunta nada sobre as aulas de Inglês.</p> <p>A4 - Os meus pais perguntam o que aprendi nas aulas de Inglês, e eu conto.</p> <p>A5 - Não falo Inglês fora da escola. Ninguém me pergunta nada.</p>
Aula de Inglês	Estratégias de aprendizagem	Música	- As músicas ajudam as crianças a estarem atentas.	<p>A2 – As músicas.</p> <p>A4 – Sim, e depois das músicas temos de por os cartões certos que apareceram e recebemos pontos.</p> <p>A1 – As músicas e as histórias que ouvimos, temos de estar muito atentos para depois</p>

				<p>conseguirmos por o cartão. Adoro!</p> <p>A5 – Quanto cantamos as músicas que ouvimos.</p>
		- Jogos	- Os jogos prendem a atenção	<p>A6 – Com os jogos.</p> <p>A2 – E com as músicas e os jogos.</p>
		- Cidade do <i>Cheeky Monkey</i>	<p>- Gosto muito da cidade do <i>Cheeky</i> .</p> <p>- A cidade do <i>Cheeky</i> permite aprender muita coisa.</p> <p>- Aprendizagens sobre vocabulário.</p>	<p>A4 – Já aprendi as cores e os números.</p> <p>A5 – E a roupa.</p> <p>A1 – E também aprendemos o corpo e colamos autocolantes e cartões nos sítios certos e dizemos os nomes.</p> <p>A10 – E aprendemos os alimentos e o sol e a chuva.</p> <p>A6 – Ah, e também os animais.</p>

				<p>A2 – Ah, e os animais, as partes da casa e a família.</p> <p>A3 – E as partes da casa. Na minha casa digo à minha mãe que vou à kitchen e assim.</p> <p>A9 – E sabemos as músicas do Cheeky que nos ajudam para sabermos as coisas quando não nos lembramos.</p> <p>A2 – Gosto muito quando a <i>teacher</i> põe o tapete da cidade do <i>Cheeky</i> .</p> <p>A1 – Gosto muito quando sei para onde vai o <i>Cheeky</i> . Gostei muito quando o <i>Cheeky</i> foi ao hospital.</p> <p>A10 – Com a cidade do <i>Cheeky</i> aprendo muita coisa.</p>
--	--	--	--	---

				<p>A8 – Gosto quando ouvimos a história do <i>Cheeky</i> e depois a <i>teacher</i> pede para colocar as imagens e dizer o que são. Aprendemos os alimentos, as partes do corpo...</p> <p>A6 – E os números, a roupa, o tempo, mais...</p> <p>A3 – Ah, e os animais, as partes da casa.</p> <p>A7 – E também as cores.</p> <p>A9 – E conhecemos a família do <i>Cheeky</i> .</p> <p>A5 – E aprendemos as músicas dele.</p>
		- Histórias, <i>flashcards</i>	<p>- As histórias prendem a atenção</p> <p>- Aprendizagens com as histórias do <i>Petch</i>.</p>	<p>A9 – Eu aprendo muito com as histórias.</p> <p>A6 – Eu fico muito atento com as histórias (...).</p>

			<p>- Aprendo com as histórias do <i>Petch</i>.</p>	<p>A8 – O que aprendemos com o <i>Monkey</i> também aprendemos com o <i>Petch</i>.</p> <p>A10 – Sim, conhecemos a família dele e a casa.</p> <p>A1 – E também os animais que ele tinha.</p> <p>A9 – Aprendemos também as roupas com o <i>Petch</i>.</p> <p>A3 – E aprendemos o que o <i>Petch</i> gosta.</p> <p>A4 – E aprendemos também canções e histórias.</p> <p>A2 – E aprendemos as partes do corpo com o <i>Petch</i> com histórias e cartões.</p> <p>A6 – Adoro o <i>Petch</i>!</p>
--	--	--	--	---

				<p>A1 – Aprendemos o que o <i>Petch</i> comia, as cores, e...</p> <p>A9 – E os animais que ele tinha!</p> <p>A5 – Ah, e também a roupa para usar quando está sol e quando chove e está frio.</p> <p>A4 – E fazíamos jogos com o <i>Petch</i>.</p> <p>A2 – Pois tínhamos de pôr os cartões certos no que o <i>Petch</i> comia e dizer os nomes em Inglês.</p> <p>A3 – O <i>Petch</i> era guloso.</p> <p>A6 – Aprendemos mesmo muita coisa!</p> <p>A8 – Ah, e aprendemos a dizer com ele “<i>Good morning</i>” e “<i>Goodbye</i>”.</p>
--	--	--	--	--

				A7 – O <i>Petch</i> era mesmo um grande amigo.
		- Manual escolar de Inglês	<p>- Conteúdo do manual escolar</p> <p>- Opinião sobre o uso do manual escolar.</p>	<p>A6 – Eu não sei nada, não gosto de usar o livro.</p> <p>A10 – Ligamos coisas umas às outras que aprendemos nas histórias e nas canções.</p> <p>A3 – Também pintamos imagens no manual.</p> <p>A2 – E passamos por cima de tracinhos para fazer números e desenhos.</p> <p>A5 – Eu detesto trabalhar no livro de Inglês, não sei o que faço.</p> <p>A4 – Eu gosto porque fazemos coisas no manual que ouvimos nas histórias e nas canções.</p> <p>A8 – Também colamos autocolantes.</p>

				<p>A2 – Sobre as histórias e as músicas que ouvimos do <i>Cheeky</i> .</p> <p>A1 – Colamos autocolantes da roupa do Cheeky e dos alimentos.</p> <p>A4 – E também ligamos imagens.</p> <p>A5 – E pintamos.</p> <p>A10 – Ah, também passamos por cima de números.</p> <p>A3 – E recortamos imagens e colamos.</p> <p>A7 – Eu não gosto nada do livro de Inglês, é uma seca!</p> <p>A9 – Nem eu! Não há nada que goste!</p> <p>A6 – Quando a <i>teacher</i> diz que é para sentar na mesma já sei que vamos</p>
--	--	--	--	--

				para o livro de Inglês, fico triste!
Aulas de Inglês	Estratégias da professora para superar as dificuldades de aprendizagem	- Recurso à repetição - Recurso à tradução	- Repetição em Inglês de vocabulário, frase, história ou música. - Tradução de Inglês para português.	A10 – A professora ajuda e diz em português. A9 - A <i>teacher</i> repete. A1 – E pede-nos para repetirmos muitas vezes. A8 – Às vezes repete a história para ouvirmos novamente e mostra imagens. A6 – Sim, quando a <i>teacher</i> mostra imagens percebo melhor. A4 – A <i>teacher</i> traduz sempre! A2 – Repete a história e mostra cartões com imagens. A3 – Mostra imagens para percebermos melhor.

				<p>A1 – Repete!</p> <p>A3 – E diz em português para percebermos melhor.</p> <p>A2 – Pede para nós repetirmos com ela.</p>
--	--	--	--	---

Anexo 7b. Análise de conteúdo do *focus group* no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Língua inglesa	Conhecimento da língua inglesa	<ul style="list-style-type: none"> - Importância da língua inglesa - Utilização da língua inglesa fora do contexto escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - É muito importante. - É a língua mais falada no mundo. - Melhor compreensão de jogos e filmes. - Comunicação com familiares ou pessoas do estrangeiro. 	<p>A1 – Bem...Inglês é bom para a minha vida quando vou viajar.</p> <p>A9 – Sim, e quando falo com os meus primos que vivem em Nova Iorque.</p> <p>A2 – E quando vejo filmes em Inglês, às vezes já não preciso de pôr legendas.</p> <p>A3 - - Nós podemos aprender Inglês e com isso explicar aos pais o que aprendemos e, quando estivermos noutra país já sabemos falar Inglês.</p> <p>A5 - Eu faço skype com os meus primos e tios, e</p>

				<p>utilizo o Inglês para falar com eles.</p> <p>A7 – O Inglês ajuda-me a perceber os jogos e os filmes.</p> <p>A8 – Os meus avós viveram em Londres e falam sempre comigo em Inglês.</p> <p>A4 – A mim ajuda-me a saber o que dizem as músicas em Inglês.</p> <p>A2 - Às vezes no recreio fazemos jogos, um tem de dizer uma palavra em Inglês e o outro adivinhar o que é.</p> <p>A3 – Diana, eu vejo os filmes todos em Inglês sem legendas em português e percebo. Sabes, no início não percebia, mas depois com</p>
--	--	--	--	---

				<p>o que aprendi consegui perceber.</p> <p>A2 – E eu também para ver filmes e para falar com os meus tios que moram noutro país.</p> <p>A7 – Eu uso para falar com os meus pais e ensino o meu irmão quando estamos a brincar.</p> <p>A10 – Eu só uso para ver filmes e nos jogos.</p> <p>A10 – Para arranjaros emprego noutro país é mais fácil porque sabemos a língua mais falada do mundo.</p> <p>A2 – Sim, Inglês é a língua mais falada e então é mais fácil arranjaros trabalho.</p> <p>A4 – Eu acho que percebemos melhor a nossa vida.</p>
--	--	--	--	---

				<p>A7 – E também é importante para ensinarmos aos avós que não sabem.</p> <p>A9 – Eu acho que vai ser muito bom para arranjarmos trabalho quando formos adultos como os meus pais.</p>
Aula de Inglês	Estratégias de aprendizagem	- Cidade do <i>Cheeky Monkey</i>	<p>- Aprendizagem de vocabulário.</p> <p>- Motivação na aprendizagem</p>	<p>A5 – A cidade do <i>Cheeky</i> tinha tudo, mercearia, hospital, a casa dele, o jardim zoológico.</p> <p>A1 – Aprendemos muita coisa com o <i>Cheeky</i> : <i>colors, body, animals:crocodils, leon; food.</i></p> <p>A3 – E quando o <i>Cheeky</i> estava com manchas vermelhas foi ao médico porque não sabia que tinha</p>

				<p>as cerejas tinham caído em cima dele.</p> <p>A9 – Tudo o que sabemos aprendemos com a cidade do <i>Cheeky</i> .</p> <p>A6 – E conhecemos também a família do <i>Cheeky</i> , a <i>mammy</i>, o <i>daddy</i>, o <i>baby</i>, e o <i>brother</i>.</p> <p>A6 – A cidade do <i>Cheeky</i> parecia a nossa vida, tinha a casa do <i>Cheeky</i>, o supermercado, o hospital e até tinha o Zoo.</p> <p>A4 – Muitas coisas. Aprendemos os animais, os alimentos, as cores, o corpo, a família, mais...</p> <p>A1 – E também a dizermos e a fazermos perguntas aos outros sobre como se chamam as pessoas.</p>
--	--	--	--	--

				<p>A5 – Queres dizer: What’s your name? My name is A5. É isso! Aprendemos muita muita coisa.</p> <p>A3 – E também aprendemos a dizer a idade em Inglês.</p> <p>A2 – O <i>Cheeky</i> ensinou-nos muita coisa sobre o Inglês.</p>
		<p>- Histórias, <i>flashcards</i> / músicas</p>	<p>- Maior concentração com histórias.</p> <p>- Aprendizagem de vocabulário</p>	<p>A4 – Quando ouvimos histórias em Inglês fico mais concentrado para depois saber responder às questões.</p> <p>A3 – Eu adoro quando ouvimos músicas ou histórias e depois a <i>teacher</i> mostra cartões e temos de saber o que ouvimos e dizer em Inglês.</p> <p>A6 – Ouvíamos histórias sobre o <i>Petch</i>, sobre o que ele comia, que animais ele</p>

				<p>tinha, a roupa dele, e as cores também aprendemos.</p> <p>A1 – Já não me lembro.</p> <p>A3 – E depois de ouvirmos as histórias, tínhamos cartões. Lembro-me que quando foi sobre a roupa que o <i>Petch</i> usava, a <i>teacher</i> pôs um cartão que tinha um sol e outro a chuva. E depois tínhamos de dizer o nome da roupa em Inglês e colocar no lado do sol ou da chuva.</p> <p>A5 – Aprendemos os alimentos também e a família do <i>Petch</i> e também as roupas.</p> <p>A10 – E também as cores.</p> <p>A9 – Sim, ouvíamos histórias sobre coisas que usamos na vida e</p>
--	--	--	--	--

				<p>aprendemos muitas palavras.</p> <p>A1 – E também os sentimentos, se estamos tristes, ou contentes...</p> <p>A2 – Gosto muito do <i>Petch</i>.</p>
		- Manual escolar de Inglês	- Conteúdo de tarefas do manual.	<p>A8 – Mas é mais ouvirmos as músicas e histórias para respondermos nos exercícios. Só gosto de ouvir as histórias, fazer exercícios não.</p> <p>A4 – E também pintamos e desenhamos, mas não é giro.</p> <p>A10 - E também pôr imagens por ordem quando ouvimos uma história em Inglês.</p> <p>A1 – Sobre as músicas que ouvimos e as histórias.</p>

				<p>A6 – Sim e também exercícios para ligar coisas. Não gosto nada de fazer coisas no manual.</p> <p>A4 – E A8 – Mas é mais ouvirmos as músicas e histórias para respondermos nos exercícios. Só gosto de ouvir as histórias, fazer exercícios não.</p> <p>A10 - E também pôr imagens por ordem quando ouvimos uma história em Inglês.</p> <p>A6 – Sim e também exercícios para ligar coisas. Não gosto nada de fazer coisas no manual.</p> <p>A4 – E também pintamos e desenhamos.</p> <p>A2 – É mais com as histórias e as músicas que</p>
--	--	--	--	---

				<p>nos ajudam nos exercícios.</p> <p>A3 - Também pintamos e desenhamos.</p> <p>A2 – É mais com as histórias e as músicas que nos ajudam nos exercícios.</p>
		- Jogos	- Gosto quando aprendo com jogos	<p>A1 - Como estou sentado ao lado dos meus colegas, concentro-me melhor. Há um jogo que a <i>teacher</i> faz com animais que me concentra, a <i>teacher</i> põe vários animais no quadro, nós olhamos, depois fechamos os olhos e quando abrimos a <i>teacher</i> tirou um animal e temos de adivinhar qual o animal que falta e dizer em Inglês.</p> <p>A7 – (...) Gosto quando a <i>teacher</i> diz as cores e temos de tocar em coisas</p>

				<p>que tenham essa cor. É muito giro esse jogo.</p> <p>A3 – E também os jogos, é o mais divertido.</p>
Aulas de Inglês	Estratégias da professora para superar as dificuldades de aprendizagem	<p>- Recurso à repetição</p> <p>- Recurso à tradução</p>	<p>- Repetição em Inglês de vocabulário, frase, história ou música.</p> <p>- Tradução de Inglês para português.</p>	<p>A1 – Repete novamente.</p> <p>A8 – Quando ela fala em Inglês e nós não percebemos, ela repete em português.</p> <p>A9 – Às vezes quando não sabemos o que significa alguma palavra, a <i>teacher</i> pergunta aos outros colegas e se eles souberem, aprendemos assim.</p> <p>A2 – A professora repete sempre quando não percebemos.</p> <p>A7 – Quando não percebo a <i>teacher</i> repete.</p>

Anexo 8. Análise de conteúdo das notas de campo

Anexo 8a. Análise de conteúdo das notas de campo em Educação Pré-escolar

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Contagem
Aprendizagem da Língua inglesa	Rotina	<ul style="list-style-type: none"> - Saudação à <i>teacher</i> - Música “<i>Hello mickey</i>” - Música “<i>Goodbye Mickey</i>” 	<p><i>Good morning!</i></p> <p><i>Goodbye!</i></p> <p>No início da aula, o grupo canta a música “<i>Hello Mickey</i>”</p> <p>No final da aula, o grupo canta a música “<i>Goodbye Mickey</i>”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Good morning teacher!</i> - <i>Goodbye teacher!</i> - A <i>teacher</i> entrou na sala de aula e pediu às crianças para se sentarem na manta, e cantaram a música “<i>Hello mickey</i>”, como habitual. - No final da aula, as crianças cantaram a música “<i>Goodbye Mickey</i>”. 	Todas as aulas

	Ensino	- Tradução de Inglês para português	- Professora traduz vocabulário em Inglês para português, e vice-versa.	<p>“(...) no primeiro exercício, tinham uma imagem que tinha peixe (<i>fish</i>), alface (<i>lettuce</i>), e sumo (<i>juice</i>), e tinham de ligar as imagens às respetivas palavras. A professora explicou em português e repetiu o nome dos alimentos em Inglês.”</p> <p>“P – <i>Thank you Earth we sing sing sing.</i> Obrigada Terra que nós cantamos cantamos cantamos.</p> <p>P – <i>Thank you Earth for everything.</i> Obrigada Terra por tudo. “</p>	20 minutos (numa aula de 30 minutos)
		- Repetição	- A professora solicita aos alunos a repetição de vocabulário de determinado	“Depois a professora começou por mostrar os animais da quinta (<i>cow, Cheeky, ewe,</i>	Sempre

			<p>conteúdo, ou de músicas.</p>	<p><i>pig, duck, horse, rabbit</i>) às crianças, dizendo o nome em Inglês e o grupo repetia. E, de seguida, relacionou alguns animais da quinta com o respetivo alimento que eles dão (<i>cow</i>-leite; <i>Cheeky</i>-ovo; <i>ewe</i>-lã) e o grupo repetia.!</p> <p>“Depois mostrou os <i>flashcards</i> de comida como sopa, queijo, peixe, carne, dizia os nomes em Inglês e as crianças repetiam.”</p> <p>“(…) chamou uma criança para escolher uma imagem e identificar o seu nome</p>
--	--	--	---------------------------------	--

				<p>em Inglês, em que a criança dizia, depois a <i>teacher</i> voltava a dizer, e o grupo repetia.”</p> <p>“P – Okay. Vamos repetir.</p> <p><i>P - Thank you Sun For all the trees</i></p> <p><i>A - Thank you Sun For all the trees</i></p> <p><i>P - Thank you Sun For all the bees</i></p> <p><i>A - Thank you Sun For all the bees”</i></p>	
		- Vocabulário	- Palavras isoladas contextualizadas através de uma história/música.	“(…) a professora começou por mostrar os animais da quinta (<i>cow, Cheeky, ewe,</i>	Todas as aulas

				<p><i>pig, duck, horse, rabbit</i>) às crianças.”</p> <p>“(…) mostrou os <i>flashcards</i> de comida como sopa, queijo, peixe, carne (…)”</p> <p>“(…) põe o rádio a tocar para descobrirem onde vai o <i>Monkey</i>. Terminada a música, a professora pergunta onde vai o <i>Monkey</i>, e uma criança respondeu que ia à mercearia, acertando. (….) a professora expõe <i>flashcards</i> que continham vários alimentos já abordados. (….) a professora pediu a</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>cada criança para que nomeassem cada alimento.</p> <p>“P- <i>Earth é terra. For all the trees.</i> O que é que são <i>trees</i>?</p> <p>Aluno (A) – Árvores.</p> <p>P – <i>Thank you Earth for all the bees. E bees?</i></p> <p>Alunos – Abelhas.”</p>	
	Dinamização	<p>- Histórias / música</p> <p>- <i>Flashcards</i></p>	<p>- A professora utiliza histórias e músicas, com <i>flashcards</i>, alusivas ao <i>Cheeky</i> ou ao <i>Petch</i>.</p>	<p>- (...) a professora coloca o tapete da cidade do <i>Cheeky</i> no chão e põe o rádio a tocar para descobrirem onde vai o <i>Monkey</i>. Terminada a música, a professora pergunta onde vai o <i>Monkey</i>, (...) a professora expõe</p>	

				<p><i>flashcards</i> que continham vários alimentos já abordados.”</p> <p>- Depois mostrou os <i>flashcards</i> de comida como sopa, queijo, peixe, carne (...)”</p>	
		- Manual escolar de Inglês	- A professora utiliza o manual de Inglês e explica o que é pretendido.	<p>- (...) trabalhar no manual de Inglês relativamente ao tema os alimentos, explicando, que no primeiro exercício, tinham uma imagem que tinha peixe (<i>fish</i>), alface (<i>lettuce</i>), e sumo (<i>juice</i>), e tinham de ligar as imagens às respetivas palavras.</p> <p>- Noutro exercício, havia vários</p>	1x por semana

				alimentos (ovos, peixe, hambúrguer e couve) e as crianças tinham de contar os elementos que existia de cada alimento, e escrever o número que correspondia.	
--	--	--	--	---	--

Anexo 8b. Análise de conteúdo das notas de campo em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Contagem
Aprendizagem da Língua inglesa	Rotina	- Saudação à <i>teacher</i>	<i>Good morning!</i> <i>Goodbye!</i>	- (...) os alunos ficam muito satisfeitos quando veem a “ <i>teacher</i> ” a entrar na sala, começando o grupo a dizer “good mornig <i>teacher</i> ”.	Todas as aulas
	Ensino	- Tradução de Inglês para português	- Professora e os alunos traduzem vocabulário em Inglês para português.	- Antes de iniciar a tarefa, a <i>teacher</i> realizou uma revisão sobre as partes do corpo, em que os alunos disseram em Inglês e depois a professora pediu para traduzir para português.	40 minutos (numa aula de 60 minutos)
		- Repetição	- A professora solicita aos alunos a repetição de vocabulário de	- Depois de ouvirem a história, cada aluno foi colocar o respetivo animal no	30 minutos (numa aula de 60 minutos)

			determinado conteúdo, ou de músicas.	seu lugar, mencionando o seu nome e toda a turma repetia.	
		- Vocabulário	- Palavras isoladas contextualizadas através de uma história/música.	- (...) a professora dizia uma cor em Inglês, e os alunos tinham de tocar num objeto com essa cor.	Todas as aulas
	Dinamização	- Histórias / música - <i>Flashcards</i> - Jogos	- A professora utiliza histórias/músicas/jogos, com <i>flashcards</i> .	- (...) a <i>teacher</i> informou que iriam fazer o jogo das cores, em que a professora dizia uma cor em Inglês, e os alunos tinham de tocar num objeto com essa cor. - A professora entregou pedaços de papel a cada aluno que juntos formariam várias imagens. Depois, explicou que iria pôr no rádio a história de uma bruxa	_____

				<p>e que tinham de estar atentos para perceberem quais as personagens para depois conseguirem encontrar e construir todas as imagens.</p> <p>- A professora explicou que ia colocar no rádio uma história sobre animais e, a seguir, iriam colocar por ordem os animais, com <i>flashcards</i>, que aparecem na história (...).</p>	
		- Manual escolar de Inglês	- A professora utiliza o manual de Inglês e explica o que é pretendido na tarefa.	- A professora pediu a um aluno para ir distribuir os manuais de Inglês. De seguida a professora explicou que os exercícios eram sobre as partes do corpo e que teriam de recorrer ao final do	1x por semana

				<p>livro para tirar autocolantes, que continham o nome de cada parte do corpo, e colocar no sítio correto.</p> <p>- A professora pediu a um aluno para ir distribuir os manuais de Inglês. A professora perguntou se sabiam os números, e todos responderam que sim. Então, explicou que no manual iam fazer exercícios sobre os números, em que tinham de associar o número ao respetivo nome.</p> <p>- (...) a professora pediu a um aluno para distribuir os manuais de Inglês. Explicou que no primeiro</p>	
--	--	--	--	---	--

				exercício iam ouvir uma história e tinham de ordenar as cores pela ordem que ouviram, e no segundo exercício tinham de realizar correspondência entre as cores e as respectivas palavras.	
--	--	--	--	---	--

Anexo 9. Análise de conteúdo global

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Aprendizagem Precoce da Língua Inglesa	Influência da formação do professor	Perspetiva do Professor	<p>- A situação vai mudar muito. Concordo com a nova lei, em que os professores para lecionarem o 1.º Ciclo têm de fazer uma formação. Havia muitos professores a lecionarem, e sabiam falar pouco Inglês, dando aos alunos matéria relativa ao vocabulário.</p>	<p>- Eu acho que as coisas vão mudar muito. Este ano por causa da nova lei, os professores de língua inglesa, que queiram lecionar o 1.º Ciclo, têm de fazer uma formação, e eu acho muito bem (...). Eu penso que algumas pessoas como sabiam falar um bocadinho Inglês, sabiam algumas palavras, e davam aos alunos matéria apenas de vocabulário, e o ensino do Inglês não é só vocabulário, tem de haver muitas estratégias de <i>classroom management</i>, e o conhecimento da língua.</p>
	Importância da Aprendizagem Precoce de uma Língua Inglesa	Aprendizagem precoce	<p>- Na idade pré-escolar, as crianças aprendem mais, emergem-se dentro da língua. Faz parte de algo</p>	<p>- Acho que é fundamental, porque é aí que eles aprendem mais, eles emergem-se dentro da</p>

			natural, e quanto mais cedo as crianças aprenderem a língua inglesa, mais fácil será para adquiri-la.	língua. (...) faz parte de algo natural (...) quanto mais cedo for mais as crianças estão habituadas, mais fácil é para aprenderem.
		Benefícios nas crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, porque a língua principal para comunicar no mundo, é a língua inglesa. - É muito importante. - É a língua mais falada no mundo. - Melhor compreensão de jogos e filmes. - Comunicação com familiares ou pessoas do estrangeiro. 	<ul style="list-style-type: none"> - (...) temos de pensar que a língua principal, ou a língua que é a língua principal para comunicar com o mundo inteiro, é o Inglês. - A3 – Se quisermos ir para outro país, as pessoas percebem-nos porque sabemos falar Inglês. (<i>focus group</i> em educação pré-escolar) A6 - Sim, porque o Inglês é a língua mais falada no mundo inteiro. (<i>focus group</i> em educação pré-escolar) A9 – Quando formos crescidos vamos ter um

				<p>trabalho e se calhar é preciso falar Inglês e assim aprendo cedo para saber melhor. (<i>focus group</i> em educação pré-escolar)</p> <p>A9 – Utilizo o Inglês quando oiço músicas e canto. Há palavras que percebo. (<i>focus group</i> em educação pré-escolar)</p> <p>A7 – Eu conto aos meus tios o que aprendo e falo com eles coisas em Inglês. (<i>focus group</i> em educação pré-escolar)</p> <p>A2 – E quando vejo filmes em Inglês, às vezes já não preciso de pôr legendas. (<i>focus group</i> em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p> <p>A7 – O Inglês ajuda-me a perceber os jogos e os filmes. (<i>focus group</i> em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p>
--	--	--	--	---

				<p>A8 – Os meus avós viveram em Londres e falam sempre comigo em Inglês. (<i>focus group</i> em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p> <p>A4 – A mim ajuda-me a saber o que dizem as músicas em Inglês. (<i>focus group</i> em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p> <p>A2 - Às vezes no recreio fazemos jogos, um tem de dizer uma palavra em Inglês e o outro adivinhar o que é. (<i>focus group</i> em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p> <p>A10 – Para arranjar emprego noutra país é mais fácil porque sabemos a língua mais falada do mundo. (<i>focus group</i> em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p> <p>A9 – Eu acho que vai ser muito bom para</p>
--	--	--	--	--

				arranjamos trabalho quando fomos adultos como os meus pais. (<i>focus group</i> em 1.º Ciclo do Ensino Básico)
Estratégias de Ensino e Aprendizagem Precoce da Língua Inglesa	Aprendizagem com intencionalidade educativa	Rotinas	- Saudação à <i>teacher</i>	<p>- <i>Good morning teacher!</i> (notas de campo em educação pré-escolar)</p> <p>- <i>Goodbye teacher!</i> (notas de campo em educação pré-escolar)</p> <p>- A <i>teacher</i> entrou na sala de aula e pediu às crianças para se sentarem na manta, e cantaram a música “<i>Hello mickey</i>”, como habitual. (notas de campo em educação pré-escolar)</p> <p>- No final da aula, as crianças cantaram a música “<i>Goodbye Mickey</i>”. (notas de campo em educação pré-escolar)</p>

				<p>- (...) os alunos ficam muito satisfeitos quando veem a “<i>teacher</i>” a entrar na sala, começando o grupo a dizer “good mornig <i>teacher</i>”. (notas de campo em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p>
		Manual escolar de Inglês	<p>- Conteúdo dos manuais escolares de inglês</p> <p>- Não preferência do uso do manual</p>	<p>- (...) adequar o meu ensino para a expectativa dos pais e de alguns colegas. Ter que adaptar a minha forma de dar aulas para um ensino mais tradicional do que se for mais lúdico. (...) para uma salvaguarda tem de haver registos, para os pais terem a certeza que aquilo foi dado e, é uma salvaguarda para o docente.</p> <p>- A6 – Eu não sei nada, não gosto de usar o livro. (<i>focus group</i> em educação pré-escolar)</p>

				<p>- A10 – Ligamos coisas umas às outras que aprendemos nas histórias e nas canções. (<i>focus group</i> em educação pré-escolar)</p> <p>- A3 – Também pintamos imagens no manual. (<i>focus group</i> em educação pré-escolar)</p> <p>- A8 – Mas é mais ouvirmos as músicas e histórias para respondermos nos exercícios. Só gosto de ouvir as histórias, fazer exercícios não. (<i>focus group</i> em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p> <p>- A10 - E também pôr imagens por ordem quando ouvimos uma história em Inglês. (<i>focus group</i> em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p>
--	--	--	--	---

				<p>- A6 – Sim e também exercícios para ligar coisas. Não gosto nada de fazer coisas no manual. (<i>focus group</i> em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p> <p>- A4 – E também pintamos e desenhamos. (<i>focus group</i> em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p> <p>- A2 – É mais com as histórias e as músicas que nos ajudam nos exercícios. (<i>focus group</i> em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p> <p>- (...) trabalhar no manual de Inglês relativamente ao tema os alimentos, explicando, que no primeiro exercício, tinham uma imagem que tinha peixe (<i>fish</i>), alface (<i>lettuce</i>), e sumo (<i>juice</i>), e tinham de ligar as imagens às respetivas palavras.</p>
--	--	--	--	---

				<p>(notas de campo em educação pré-escolar)</p> <p>- Noutro exercício, havia vários alimentos (ovos, peixe, hambúrguer e couve) e as crianças tinham de contar os elementos que existia de cada alimento, e escrever o número que correspondia. (notas de campo em educação pré-escolar)</p> <p>- A professora pediu a um aluno para ir distribuir os manuais de Inglês. De seguida a professora explicou que os exercícios eram sobre as partes do corpo e que teriam de recorrer ao final do livro para tirar autocolantes, que continham o nome de cada parte do corpo, e colocar no sítio correto. (notas de</p>
--	--	--	--	--

				<p>campo em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p> <p>- A professora pediu a um aluno para ir distribuir os manuais de Inglês. A professora perguntou se sabiam os números, e todos responderam que sim. Então, explicou que no manual iam fazer exercícios sobre os números, em que tinham de associar o número ao respetivo nome. (notas de campo em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p> <p>- (...) a professora pediu a um aluno para distribuir os manuais de Inglês. Explicou que no primeiro exercício iam ouvir uma história e tinham de ordenar as cores pela ordem que ouviam, e no segundo exercício tinham de realizar correspondência</p>
--	--	--	--	--

				entre as cores e as respectivas palavras. (notas de campo em 1.º Ciclo do Ensino Básico)
		Tradução Inglês – Português	- Tradução de Inglês para português ou vice-versa	<p>A10 – A professora ajuda e diz em português. (<i>focus group</i> em educação pré-escolar)</p> <p>- A8 – Quando ela fala em Inglês e nós não percebemos, ela repete em português. (<i>focus group</i> em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p> <p>- A8 – Quando ela fala em Inglês e nós não percebemos, ela repete em português. (notas de campo em educação pré-escolar)</p> <p>- Antes de iniciar a tarefa, a <i>teacher</i> realizou uma revisão sobre as partes do corpo, em que os alunos disseram em Inglês e depois a professora pediu</p>

				para traduzir para português. (notas de campo em 1.º Ciclo do Ensino Básico)
		Repetição	- Repetição em Inglês de vocabulário, frase, história ou música.	<p>A9 - A <i>teacher</i> repete. (<i>focus group</i> em educação pré-escolar)</p> <p>A1 - E pede-nos para repetirmos muitas vezes. (<i>focus group</i> educação pré-escolar)</p> <p>A8 - Às vezes repete a história para ouvirmos novamente e mostra imagens. (<i>focus group</i> em educação pré-escolar)</p> <p>A2 - A professora repete sempre quando não percebemos. (<i>focus group</i> em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p> <p>- “Depois a professora começou por mostrar os animais da quinta (<i>cow</i>,</p>

				<p><i>Cheeky, ewe, pig, duck, horse, rabbit</i>) às crianças, dizendo o nome em Inglês e o grupo repetia. E, de seguida, relacionou alguns animais da quinta com o respetivo alimento que eles dão (<i>cow</i>-leite; <i>Cheeky</i>-ovo; <i>ewe</i>-lã) e o grupo repetia.! (notas de campo em educação pré-escolar)</p> <p>- “Depois mostrou os <i>flashcards</i> de comida como sopa, queijo, peixe, carne, dizia os nomes em Inglês e as crianças repetiam.” (notas de campo em educação pré-escolar)</p> <p>- Depois de ouvirem a história, cada aluno foi colocar o respetivo animal no seu lugar, mencionando o seu nome e toda a turma repetia. (notas de campo)</p>
--	--	--	--	---

				em 1.º Ciclo do Ensino Básico)
	Aprendizagem natural	- Histórias / flashcards / música / jogos	<ul style="list-style-type: none"> - As músicas ajudam as crianças a estarem atentas. - As histórias prendem a atenção - Os jogos prendem a atenção - Gosto muito da cidade do <i>Cheeky Monkey</i>. - A cidade do <i>Cheeky Monkey</i> permite aprender muita coisa. - Aprendizagens sobre vocabulário. - Aprendizagens com as histórias do <i>Petch</i>. - Aprendo com as histórias do <i>Petch</i>. 	<p>- No caso da Educação Pré-escolar é muita repetição. As estratégias são mais controladas porque eles são muito pequeninos. é basicamente a oralidade; canções (...), as histórias (...) os <i>flashcards</i>; jogos; (...); a dança.</p> <p>- (...) canções porque a canção ajuda muito as crianças a aprenderem línguas; as histórias porque através das histórias também se ensina muita coisa, são os <i>flashcards</i>. Tento ter jogos em que as crianças possam mexer, porque é necessário a manipulação daquilo que estão a aprender; a dança porque a expressão corporal também é muito</p>

				<p>importante para a criança aprender uma língua (...)</p> <p>A1 – As músicas e as histórias que ouvimos, temos de estar muito atentos para depois conseguirmos por o cartão. Adoro! (<i>focus group</i> em educação pré-escolar)</p> <p>A5 – Quanto cantamos as músicas que ouvimos. (<i>focus group</i> em educação pré-escolar)</p> <p>A9 – Eu aprendo muito com as histórias. (<i>focus group</i> em educação pré-escolar)</p> <p>A6 – Eu fico muito atento com as histórias (...). (<i>focus group</i> em educação pré-escolar)</p> <p>A3 – E as partes da casa. Na minha casa digo à minha mãe que vou à</p>
--	--	--	--	--

				<p><i>kitchen</i> e assim. (<i>focus group</i> em educação pré-escolar)</p> <p>A9 – E sabemos as músicas do Cheeky que nos ajudam para sabermos as coisas quando não nos lembramos. (<i>focus group</i> em educação pré-escolar)</p> <p>A2 – Gosto muito quando a <i>teacher</i> põe o tapete da cidade do <i>Cheeky</i>. (<i>focus group</i> em educação pré-escolar)</p> <p>A8 – Gosto quando ouvimos a história do <i>Cheeky</i> e depois a <i>teacher</i> pede para colocar as imagens e dizer o que são. Aprendemos os alimentos, as partes do corpo... (<i>focus group</i> em educação pré-escolar)</p>
--	--	--	--	---

				<p>A2 – E aprendemos as partes do corpo com o <i>Petch</i> com histórias e cartões. (<i>focus group</i> em educação pré-escolar)</p> <p>A2 – Pois tínhamos de pôr os cartões certos no que o <i>Petch</i> comia e dizer os nomes em Inglês. (<i>focus group</i> em educação pré-escolar)</p> <p>A1 – Aprendemos muita coisa com o <i>Cheeky</i> : <i>colors</i>, <i>body</i>, <i>animals:crocodils</i>, <i>leon</i>; <i>food</i>. (<i>focus group</i> em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p> <p>A3 – E quando o <i>Cheeky</i> estava com manchas vermelhas foi ao médico porque não sabia que tinha as cerejas tinham caído em cima dele. (<i>focus group</i> em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p>
--	--	--	--	--

				<p>A6 – A cidade do <i>Cheeky</i> parecia a nossa vida, tinha a casa do <i>Cheeky</i>, o supermercado, o hospital e até tinha o Zoo. (<i>focus group</i> em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p> <p>A4 – Quando ouvimos histórias em Inglês fico mais concentrado para depois saber responder às questões. (<i>focus group</i> em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p> <p>A3 – Eu adoro quando ouvimos músicas ou histórias e depois a <i>teacher</i> mostra cartões e temos de saber o que ouvimos e dizer em Inglês. (<i>focus group</i> em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p> <p>A6 – Ouvíamos histórias sobre o <i>Petch</i>, sobre o que ele comia, que animais ele tinha, a roupa dele, e as cores também aprendemos.</p>
--	--	--	--	--

				<p>(<i>focus group</i> em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p> <p>A3 – E depois de ouvirmos as histórias, tínhamos cartões. Lembro-me que quando foi sobre a roupa que o <i>Petch</i> usava, a <i>teacher</i> pôs um cartão que tinha um sol e outro a chuva. E depois tínhamos de dizer o nome da roupa em Inglês e colocar no lado do sol ou da chuva. (<i>focus group</i> em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p> <p>A1 - Como estou sentado ao lado dos meus colegas, concentro-me melhor. Há um jogo que a <i>teacher</i> faz com animais que me concentra, a <i>teacher</i> põe vários animais no quadro, nós olhamos, depois fechamos os olhos e quando abrimos a <i>teacher</i> tirou um animal e temos de</p>
--	--	--	--	--

				<p>adivinhar qual o animal que falta e dizer em Inglês. (<i>focus group</i> em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p> <p>A7 – (...) Gosto quando a <i>teacher</i> diz as cores e temos de tocar em coisas que tenham essa cor. É muito giro esse jogo. (<i>focus group</i> em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p> <p>A3 – E também os jogos, é o mais divertido. (<i>focus group</i> em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p> <p>- (...) a professora coloca o tapete da cidade do <i>Cheeky</i> no chão e põe o rádio a tocar para descobrirem onde vai o <i>Monkey</i>. Terminada a música, a professora pergunta onde vai o <i>Monkey</i>, (...) a professora expõe <i>flashcards</i> que continuam</p>
--	--	--	--	---

				<p>vários alimentos já abordados.” (notas de campo em educação pré-escolar)</p> <p>- “Depois mostrou os <i>flashcards</i> de comida como sopa, queijo, peixe, carne (...)” (notas de campo em educação pré-escolar)</p> <p>- - (...) a <i>teacher</i> informou que iriam fazer o jogo das cores, em que a professora dizia uma cor em Inglês, e os alunos tinham de tocar num objeto com essa cor. (notas de campo em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p> <p>- A professora entregou pedaços de papel a cada aluno que juntos formariam várias imagens. Depois, explicou que iria pôr no rádio a história de uma bruxa e que tinham de estar atentos para perceberem</p>
--	--	--	--	--

				<p>quais as personagens para depois conseguirem encontrar e construir todas as imagens. (notas de campo em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p> <p>- A professora explicou para ia colocar no rádio uma história sobre animais e, a seguir, iriam colocar por ordem os animais, com <i>flashcards</i>, que aparecem na história (...). (notas de campo em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p>
--	--	--	--	--

		<p>Vocabulário</p>	<p>- Palavras isoladas contextualizadas através de uma história/música.</p>	<p>- “(...) a professora começou por mostrar os animais da quinta (<i>cow, Cheeky, ewe, pig, duck, horse, rabbit</i>) às crianças.” (notas de campo em educação pré-escolar)</p> <p>- “(...) mostrou os <i>flashcards</i> de comida como sopa, queijo, peixe, carne (...)” (notas de campo em educação pré-escolar)</p> <p>“(...) põe o rádio a tocar para descobrirem onde vai o <i>Monkey</i>. Terminada a música, a professora pergunta onde vai o <i>Monkey</i>, e uma criança respondeu que ia à mercearia, acertando. (...) a professora expõe <i>flashcards</i> que continham vários alimentos já abordados. (...) a professora pediu a cada criança para que</p>
--	--	--------------------	---	--

				<p>nomeassem cada alimento. (notas de campo em educação pré-escolar)</p> <p>- (...) a professora dizia uma cor em Inglês, e os alunos tinham de tocar num objeto com essa cor. (notas de campo em 1.º Ciclo do Ensino Básico)</p>
--	--	--	--	---