

TERESA ALEIXO ALMEIDA SANTOS

**O IMPACTO DA MÚSICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA INGLESA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2020

TERESA ALEIXO ALMEIDA SANTOS

**O IMPACTO DA MÚSICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA INGLESA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º ciclo do ensino básico

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professora Doutora Catherine Simonot



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Escola Superior de Educação e Comunicação

2020

O IMPACTO DA MÚSICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Teresa Aleixo Almeida Santos

Copyright© Teresa Aleixo Almeida Santos, estudante da Universidade do Algarve. A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivo.

Agradecimentos

Esta caminhada não teria sido possível sem o contributo de algumas pessoas para chegar à meta com sucesso. O caminho percorrido desde o início do mestrado até aqui revelou-se, indubitavelmente, uma jornada muito enriquecedora, não só pelos conhecimentos e competências adquiridas, como também pelas pessoas que tive o privilégio de conhecer neste percurso.

À Professora Doutora Catherine Simonot, pela sua orientação, disponibilidade, partilha de opiniões e incentivo, acreditando em mim até ao fim e fazendo-me crer que eu seria capaz.

À professora cooperante da Prática de Ensino Supervisionada, Sandrine Coelho, pelos seus conselhos, transmissão de conhecimentos, compreensão e amizade.

À Escola EB1 de S. Luís, por me ter recebido calorosamente durante o estágio. Aos alunos, em particular, por terem tornado memorável, de forma genuína, esta etapa importantíssima da minha vida.

A todo o corpo docente do mestrado, pela troca de saberes, pela partilha de experiências e pela flexibilidade e compreensão nos momentos mais difíceis.

À minha família. Ao meu irmão e, em especial, aos meus pais, pela partilha de saberes e pelas valiosas contribuições para o meu crescimento, por caminharem ao meu lado e me ensinarem a compreender e a respeitar esta profissão, encaminhando-me, constantemente, para dar o meu melhor e contagiando-me com a sua paixão pelo ensino.

Ao Paulo, pela compreensão dos momentos em que estive ausente, pelo apoio e incentivo na minha caminhada para atingir um objetivo.

Aos amigos que me encorajaram, animaram e me fizeram acreditar nas minhas capacidades.

À minha colega Daniela Fernandes, pela amizade, empatia e apoio, desde o primeiro momento, ao longo do mestrado.

Grata a todos, de coração!

Ao Professor Doutor António Lopes (in memoriam).

O IMPACTO DA MÚSICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Resumo

O presente relatório de investigação pretende evidenciar a importância da aprendizagem do Inglês como língua estrangeira na infância e o impacto da música enquanto estratégia para a sua implementação. A música é considerada, por alguns estudiosos, um recurso didático-pedagógico relevante na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois tem efeitos benéficos na aquisição das quatro competências específicas da língua (neste caso: *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*), facilita a aquisição da pronúncia, da entoação e do vocabulário, torna a interação em sala de aula mais fluída através de situações reais de comunicação e desperta emoções que fazem com que as crianças criem uma relação afetiva com a língua. Em suma, a música beneficia o processo de aprendizagem da língua inglesa, agindo como elemento motivador e facilitador. Este estudo de caso realizou-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º ciclo do ensino básico, e teve como público-alvo duas turmas do 1.º ciclo do ensino básico. Foi construído um conjunto de materiais para observação em sala de aula e a análise dos dados recolhidos permite concluir da importância da música na prática pedagógica.

Palavras-chave: ensino de Inglês [da língua inglesa] no 1.º ciclo [do ensino básico /em Portugal]; Inglês [a língua inglesa] como língua estrangeira; música e aprendizagem de língua estrangeira; música e motivação.

THE IMPACT OF MUSIC IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF ENGLISH LANGUAGE IN THE 1ST CYCLE OF PRIMARY EDUCATION

Abstract

This research report aims to highlight the importance of learning English as a foreign language in childhood and the impact of music as a strategy for its implementation. Music is considered by some scholars to be a relevant didactic-pedagogical resource in learning a foreign language, as it has beneficial effects on the acquisition of the four specific language skills (in this case: listening, speaking, reading and writing), it facilitates the acquisition pronunciation, intonation and vocabulary, makes classroom interaction more fluid through real communication situations and arouses emotions that cause children to create an affective relationship with the language. In short, music benefits the process of learning the English language, acting as a motivating and facilitating element. This case study was carried out within the scope of the Supervised Teaching Practice curricular unit, inserted in the study plan of the Master in Teaching English in the 1st cycle of basic education, and had as target audience two classes of the 1st cycle of basic education. A set of materials for observation in the classroom was built and the analysis of the data collected allows us to conclude the importance of music in pedagogical practice.

Keywords: teaching English in the 1st cycle [of basic education / to children under 10]; English [the English language] as a foreign language; music and learning of a foreign language; music and motivation.

Índice de conteúdos

I Capítulo – Introdução.....	2
II Capítulo – Enquadramento conceptual.....	5
1. O Inglês como língua estrangeira no 1.º ciclo do ensino básico.....	5
1.1. A importância de aprender uma língua estrangeira na infância.....	5
1.2. O ensino das línguas estrangeiras no espaço europeu.....	7
1.3. A língua inglesa no currículo do 1.º ciclo do ensino básico em Portugal.....	8
1.4. Características gerais dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico.....	13
1.5. O papel do professor: adequação das estratégias e dos materiais.....	14
2. A música como estratégia para o ensino de uma língua estrangeira.....	16
2.1. A música como instrumento motivador e facilitador das aprendizagens.....	16
2.2. A música e a oralidade.....	17
III Capítulo – Metodologia.....	19
1. Contexto.....	19
1.1. Caracterização dos participantes.....	20
2. Estratégia implementada.....	22
3. Instrumentos de recolha de dados.....	23
3.1. Fichas de avaliação.....	24
3.2. Fichas de autoavaliação.....	26
3.3. Observação direta de comportamentos.....	27
4. Análise de resultados.....	28
4.1. Resultados na competência speaking.....	29
4.2. Resultados na competência listening.....	31

4.3. Resultados na competência reading.....	33
4.4. Resultados na competência writing.....	33
4.5. Resultados da autoavaliação.....	35
IV Capítulo – Considerações finais.....	37
Bibliografia.....	39
Apêndices.....	43
1. 1.ª Ficha de avaliação do 3.º ano.....	44
2. 2.º Teste de avaliação do 3.º ano.....	47
3. Ficha de autoavaliação do 3.º ano.....	51
4. 1.º Teste de avaliação do 4.º ano.....	52
5. 2.º Teste de avaliação do 4.º ano.....	56
6. Ficha de autoavaliação do 4.º ano.....	61
Anexos.....	62
1. Grelhas para avaliação e autoavaliação, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).....	63
2. Níveis de desempenho, segundo o QECR.....	67
3. Metas Curriculares do ensino de Inglês no 1.º ciclo do ensino básico.....	68

Índice de tabelas e gráficos

Tabela III.1: Avaliação global do 3.º ano e n.º de alunos em cada patamar.....	28
Tabela III.2: Avaliação global do 4.º ano e n.º de alunos em cada patamar.....	29
Tabela III.3: Avaliação do 3.º ano, speaking: task achievement.....	30
Tabela III.4 - Avaliação do 3.º ano, speaking: fluency.....	30
Tabela III.5: Avaliação do 3.º ano, speaking: pronunciation.....	30
Tabela III.6: Avaliação do 3.º ano, speaking: vocabulary.....	31
Tabela : Avaliação do 3.º ano, speaking: body language.....	31
Tabela : Avaliação do 3.º ano, listening.....	32

Tabela III.9: Avaliação do 4.º ano, listening.....	33
Tabela III.10: Avaliação do 3.º ano, reading.....	34
Tabela III.11: Avaliação do 3.º ano, writing, 1.ª ficha.....	35
Tabela : Avaliação do 4.º ano, writing.....	35

Lista de Abreviaturas

CEB – Ciclo do ensino básico

QEQR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PGEI – Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º ciclo do ensino básico

**O IMPACTO DA MÚSICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA INGLESA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

I Capítulo – Introdução

O presente relatório pretende abordar o impacto e conseqüente importância da música enquanto estratégia de ensino de uma língua estrangeira – nomeadamente a língua inglesa – no 1.º ciclo do ensino básico.

Tem também, como objetivo, demonstrar que a música, por ser motivadora na aquisição das aprendizagens, deve ser utilizada em contexto de sala de aula com mais regularidade, sendo que a sua exploração didática proporciona um amplo leque de atividades e pode, por isso, adaptar-se às inteligências múltiplas e às necessidades de cada aluno.

O estudo de caso, de carácter essencialmente qualitativo, que se apresenta realizou-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, e teve como público-alvo duas turmas do 1.º ciclo do ensino básico.

Subjaz a estes objetivos a noção de que o processo de ensino-aprendizagem para a aquisição de uma língua estrangeira por jovens aprendentes, particularmente por crianças do 1.º ciclo do ensino básico, é complexo e requer que os professores se conscientizem das diversas características da criança, às quais o seu *modus operandi* se deve adaptar. Desta forma, a escolha das suas estratégias e respetiva metodologia, bem como das atividades e metas pedagógicas, deve ser feita e pensada ponderadamente, articulando todas as atividades com as reais necessidades, interesses e natureza das crianças. Devem ser adotadas estratégias facilitadoras da aprendizagem, que impeçam a criança de criar um bloqueio mental perante a língua estrangeira, causado pela

ansiedade, baixa autoestima ou falta de motivação, isto é, um filtro afetivo, que impede os aprendentes de utilizar plenamente o *input* compreensível que recebem para a aquisição de uma língua (Krashen, 1985). O papel do professor é, portanto, imprescindível no que concerne à motivação dos alunos e a uma relação de empatia em contexto de sala de aula.

A música é um dos recursos de ensino mais eficazes, motivadores e inexauríveis no ensino de línguas (Santos, 1996). Uma das suas vantagens é o efeito motivador na aula de língua, sem o qual é quase impossível que se leve a cabo a aprendizagem, uma vez que a motivação é definida como um estado de excitação emocional e cognitivo que produz uma decisão consciente de agir, originando um período de esforço intelectual e/ou físico, a fim de se atingir um objetivo anteriormente definido (Williams & Burden, 1999).

Durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi definida uma metodologia de investigação prática que conjuga a música com o ensino de determinados conteúdos programáticos dos 3.º e 4.º anos, procurando aproximar o ambiente de ensino-aprendizagem do universo infantil, bem como de motivações e interesses adjacentes, e assim encaminhar os alunos para o sucesso das suas aprendizagens. Do processo, emergiram as seguintes questões-problema:

- A implementação de canções na aula facilita a aprendizagem da língua inglesa no 1.º CEB?
- A utilização da música na aula motiva os alunos para a continuidade da aprendizagem dessa língua?

Desenvolveram-se instrumentos de observação/ investigação, nomeadamente de observação direta em sala de aula, fichas de avaliação e fichas de autoavaliação, e a análise dos dados recolhidos permite concluir da importância da música na prática pedagógica, confirmando assim uma resposta positiva a ambas as questões-problema.

Neste relatório, além da presente introdução, incluem-se o enquadramento conceptual, o desenvolvimento metodológico e as conclusões.

O enquadramento conceptual (II capítulo) abrange dois pontos principais: o Inglês como língua estrangeira no 1.º ciclo do ensino básico e a música como estratégia para o ensino de uma língua estrangeira. O primeiro ponto aborda a importância de aprender uma língua estrangeira na infância, contextualiza o seu ensino no espaço europeu e em Portugal, e enquadra o perfil dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico e o perfil do professor. O segundo ponto aborda a música como instrumento facilitador e motivador das aprendizagens, bem como a relação da música com a oralidade.

O desenvolvimento da metodologia adotada no estudo (III capítulo) divide-se em quatro pontos: (1) contexto, no qual se caracterizam os participantes; (2) estratégia implementada para a observação/ investigação; (3) descrição e caracterização dos instrumentos de recolha de dados; (4) análise dos resultados.

Por fim são apresentadas as considerações finais (IV capítulo), fazendo-se uma reflexão relativamente aos resultados obtidos no estudo e apontando-se as conclusões.

À parte, apresenta-se a bibliografia, um conjunto de apêndices e vários anexos.

Os apêndices incluem as fichas de avaliação e as de autoavaliação produzidas no âmbito deste estudo, bem como as grelhas da avaliação final no 1.º período dos alunos participantes.

Os anexos contêm as grelhas para a avaliação e autoavaliação e os níveis de desempenho, definidos no âmbito do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) (Conselho Europa, 2001), assim como as Metas Curriculares do Ensino de Inglês (Bravo et al., 2015), direcionadas ao 1.º ciclo do ensino básico.

II Capítulo – Enquadramento conceptual

No presente capítulo comentam-se os dois temas que se julgam fundamentais para os objetivos em estudo: o Inglês como língua estrangeira no 1.º ciclo do ensino básico e a música como estratégia para o ensino de uma língua estrangeira.

Assim, em primeiro lugar, referem-se a importância de aprender uma língua estrangeira na infância (apontando as vantagens que daí resultam para o futuro desempenho cognitivo e social), descrevem-se alguns aspetos que caracterizam o ensino das línguas estrangeiras no espaço europeu e enfatizam-se os objetivos curriculares da língua estrangeira no 1.º ciclo do ensino básico em Portugal.

De seguida, para enquadrar a música como estratégia de ensino, descrevem-se as características mais relevantes dos alunos do 1.º CEB, o papel do professor na seleção das estratégias e materiais, a música enquanto instrumento facilitador e motivador das aprendizagens e, por fim, a música na sua relação com o desenvolvimento da oralidade.

1. O Inglês como língua estrangeira no 1.º ciclo do ensino básico

1.1. A importância de aprender uma língua estrangeira na infância

É cada vez mais importante aprender uma língua estrangeira, principalmente no campo profissional, uma vez que facilita o aparecimento de oportunidades de trabalho. Quando aprendida na infância, o processo de aprendizagem da língua estrangeira é mais fácil e a

criança consegue aprender de uma forma mais rápida e clara (Piaget, 1975). Tal facilidade deve-se ao facto das crianças, nomeadamente as que estão na terceira infância (6-11 anos de idade), aprenderem de forma natural, pois têm uma maior flexibilidade cognitiva do que na fase adulta, o que faz com que lhes seja mais fácil absorver novas palavras (Chomsky, 1965). As aprendizagens efetuadas nessa faixa etária estão mais articuladas com a realidade, o que significa que há uma experiência de comunicação mais efetiva. A criança que aprenda uma língua estrangeira em início de escolaridade, terá uma perceção diferente do mundo à sua volta, pois aprende que tudo tem dois ou mais nomes, duas ou mais classificações, e isso faz com que interaja com os outros mais facilmente. Terá, ainda, uma maior aptidão para resolver problemas e contornar obstáculos porque possui um raciocínio lógico mais desenvolvido, em comparação ao de uma criança monolíngue. Estas competências linguísticas melhoram significativamente a sua aprendizagem de outros conteúdos programáticos.

Aprender uma língua estrangeira em início de escolaridade faz também com que a criança consiga desenvolver um sentimento de pertença e reconhecer que é uma cidadã do mundo (Vygotsky, 1996). Mais tarde, quando for jovem e adulta, conseguirá integrar-se mais facilmente na sociedade e no mercado de trabalho, uma vez que terá as suas habilidades comunicativas, decisivas e perceptivas bem desenvolvidas (Schutz, 2008).

A criança que domine duas ou mais línguas consegue visualizar várias opções de diálogo e de planeamento de ações. Para além disso, o seu cérebro sofre alterações, que fazem com que os processamentos auditivos e cognitivos sejam melhorados. Através de repetições, reforço positivo, desde que estimuladas corretamente, e outras atividades, tais como jogos e música, as crianças familiarizam-se automaticamente com a nova língua e começam a reconhecer e a diferenciar não só os sons, como também a gramática e o vocabulário. Quanto maior for o estímulo, melhor será a aprendizagem, e, por isso, é de extrema importância que, em contexto de sala de aula, sejam utilizados recursos adequados, motivadores e facilitadores das aprendizagens.

1.2. O ensino das línguas estrangeiras no espaço europeu

Com o aumento da globalização e da multiculturalidade das sociedades, surgiu uma maior necessidade de dominar línguas estrangeiras, pela necessidade de estabelecer diálogo e trocas com outros povos. Contudo, para comunicar é necessário conhecer também a cultura do outro, por isso os sistemas educativos são levados a integrar a aprendizagem das línguas estrangeiras nos seus currículos. Uma dessas línguas é o Inglês, por ser a mais utilizada na comunicação com o estrangeiro e na internet, cujo ensino pretende sensibilizar os alunos para a diversidade linguística e cultural (Bento et al., 2005). Por conseguinte, o domínio de uma língua estrangeira, para além da língua materna, contribui para a construção de uma consciência europeia e da cidadania.

A língua inglesa, reconhecida como uma língua internacional de comunicação, possibilita, cada vez mais, a criação da igualdade de oportunidades no contexto europeu. O ensino da língua inglesa tem vindo, deste modo, a ser iniciado cada vez mais cedo.

Na primeira metade do século XX, pais e educadores achavam que as crianças não deveriam aprender duas línguas ao mesmo tempo, porque se confundiriam, mas sabe-se hoje que o bilinguismo em início de escolaridade impulsiona o desenvolvimento cognitivo (Bialystok, E., 2017).

Para o cérebro de uma criança, aprender uma língua estrangeira em início de escolaridade é mais um estímulo, entre tantos, a que estão sujeitas diariamente, desde muito cedo. A capacidade de aprender uma língua é vista como uma habilidade cognitiva e o nível linguístico que uma criança possui depende do seu conhecimento do mundo. O seu processo de aprendizagem de uma língua estrangeira ocorre paralelamente ao da língua materna, quando introduzido na fase de aquisição.

O ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deve decorrer num ambiente favorável às aprendizagens e seguir uma abordagem associada a situações do quotidiano e que incluam a componente lúdica (Bento et al., 2005).

1.3. A língua inglesa no currículo do 1.º ciclo do ensino básico em Portugal

Em Portugal, com a entrada em vigor do Decreto-Lei N.º 286/89, de 29 de agosto (Ministério da Educação, 1989), promoveu-se uma reforma curricular que definiu uma medida claramente inovadora no 1.º ciclo do ensino básico: “podem as escolas, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma língua estrangeira, na sua realização oral e num contexto lúdico” (Art. 5.º, n.º 1).

Com o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (Ministério da Educação, 2001), documento que pretendeu favorecer uma perspetiva integradora da aprendizagem das línguas na educação básica, integrando conhecimentos, capacidades e atitudes de natureza cognitiva, metacognitiva, afetiva e social, previu que os alunos no final do ensino básico, de um modo geral, adquirissem as seguintes competências (Ministério da Educação, 2001, p.13):

- “mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano”;
- “usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar”;
- “usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio”;
- “usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação”;
- “adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados”;
- “pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável”;
- “adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões”;
- “realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa”;

- “cooperar com outros em tarefas e projetos comuns”;
- “relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida”

Pretendeu-se igualmente com este documento orientador que os alunos do ensino básico reunissem um conjunto de princípios e valores, previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo, sob a forma de competências pessoais e sociais, nomeadamente as seguintes:

- “a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social”;
- “a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica”;
- “o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções”;
- “a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão”;
- “o desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo”;
- “o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo”;
- “a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural”;
- “a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros”.

Com base no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, foi também definido o Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (PGEI) (Bento et al, 2005). Este documento disponibiliza as orientações programáticas, as práticas pedagógicas e os materiais para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa no 1.º CEB. As orientações programáticas do PGEI respeitam e promovem o desenvolvimento das competências gerais e transversais do ensino básico e fomentam a integração da língua inglesa nas outras áreas curriculares (Ministério da

Educação, 2001). Consequentemente, o PGEI salienta aspetos importantes, tais como: a aquisição progressiva das competências; a interdisciplinaridade; o desenvolvimento de temas e estratégias interessantes para os alunos, que permitam estimular as suas emoções, imaginação e criatividade; a sensibilização do aluno para a diversidade linguística e cultural; a promoção da comunicação, com especial enfoque à oralidade.

Neste documento reconhecem-se as seguintes finalidades da língua inglesa no 1.º CEB:

- “a relevância da introdução da aprendizagem da Língua Inglesa enquanto língua de comunicação internacional por excelência e instrumento das novas tecnologias de informação”;
- “o seu carácter essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência enuncia”;
- “os benefícios que o desenvolvimento precoce de uma competência comunicativa numa língua universal como o Inglês necessariamente implica, no contexto da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia”;
- “o seu contributo, tido por fundamental, para a construção da cidadania”.

Por conseguinte, o PGEI contém um referencial curricular que corresponde aos interesses, às emoções, ao envolvimento ativo, à imaginação e à criatividade dos alunos. Uma vez que a operacionalização deste referencial deve favorecer o desenvolvimento global da criança, é importante que esta possa aprender trabalhando todos os seus sentidos, sendo que a escolha das atividades deve ser feita em prol do nível de desenvolvimento e do estilo de aprendizagem individual. Deste modo, a abordagem em contexto de sala de aula deverá incluir canções e rimas, jogos e movimento, manifestações de expressão dramática, o uso de histórias e trabalho de projeto, assim como certas metodologias, como *Total Physical Response* e *Task-Based Learning* (Ministério da Educação, 2001). Em concreto, o PGEI propõe que a operacionalização do seu referencial curricular se oriente para as seguintes ações:

- “dê ênfase à audição e à oralidade, especialmente na fase inicial”;

- “inclua a discriminação e imitação de sons, entoações e ritmos em realizações linguísticas significativas”;
- “promova a memorização apoiada em suportes visuais, auditivos e gestuais;
- “conduza ao reconhecimento de diferentes tipos de enunciados”;
- “privilegie a reprodução de enunciados curtos em situações de comunicação;
- “explore, com frequência, a produção oral”;
- “incremente a reprodução escrita de enunciados orais sempre que se julgar pertinente fazê-lo”;
- “utilize todos os padrões organizacionais possíveis, tais como o trabalho individual, de pares, ou em pequenos grupos, associados ao trabalho com o grupo-turma”;
- “ajude os alunos a, gradualmente e de forma natural, reflectir sobre as diferentes estratégias de aprendizagem utilizadas, em utilização ou a utilizar, numa perspectiva metacognitiva da aprendizagem”.

Contudo, o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais foi revogado por meio do Despacho N.º 17169/2011 (Ministério da Educação, 2011), por se considerar que “não reunia condições de ser orientador da política educativa preconizada para o Ensino Básico”. Desta forma, abriu-se caminho para que o desenvolvimento do ensino em cada disciplina do currículo passasse a ser referenciado por objetivos curriculares e conteúdos claramente definidos, através de um novo instrumento de orientação a que se deu o nome de Metas Curriculares, orientadas por disciplina, em cada ano de escolaridade do ensino básico e secundário.

O principal objetivo das Metas Curriculares de Inglês (Bravo et al., 2015) foi o de uniformizar o ensino da língua inglesa, que, em resultado da já referida reforma curricular de 1989, decorria até então apenas nalgumas escolas privadas ou no regime designado por Atividades de Tempos Livres (ATL), como enriquecimento curricular, sem metas pedagógicas uniformes para toda a comunidade escolar.

O Ministério da Educação homologou as Metas Curriculares de Inglês para o 1.º ciclo (Bravo et al., 2015), articulando-as com as Metas Curriculares de Inglês dos 2.º e 3.º ciclos. Este documento veio redefinir a correspondência entre os níveis de proficiência do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR) e os anos de escolaridade para a aprendizagem do Inglês entre o 3.º e o 12.º ano, alterando assim os níveis de proficiência outrora previstos em 2013.

Já anteriormente, através do Decreto-Lei N.º 176/2014, de 12 de dezembro (Ministério da Educação, 2014), ocorreu o reforço substancial da implementação do Inglês como língua estrangeira no ensino básico, generalizando-o para todo o país, ao determinar a introdução do Inglês no currículo nacional como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como a definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e, ainda, a criação de um novo grupo de recrutamento – o grupo 120 (Art. 1.º). Com origem neste decreto-lei, constituiu-se um novo ciclo de estudos de mestrado destinado à formação de professores deste grupo de recrutamento.

Os domínios de referência definidos nas Metas Curriculares de Inglês para os 3.º e 4.º anos refletem a visão de uma aprendizagem de língua estrangeira que, neste ciclo de ensino em particular, privilegia a oralidade, sendo, para o efeito, apontadas atividades que envolvam a interação e a comunicação entre os alunos, desenvolvidas de um modo gradual e contextualizado. É uma aprendizagem que se consolida de forma gradual, partindo da compreensão oral e da repetição, para as situações simples de interação e de expressão em articulação com a leitura e a escrita (Bravo, Cravo & Duarte, 2014, p. 3). São ainda considerados, como referência, o domínio intercultural, o léxico e a gramática, que estipulam quais os temas a desenvolver em contexto de sala de aula, assim como o vocabulário e as estruturas gramaticais a serem abordados.

O QECR define seis níveis comuns de referência, para três grandes tipos de utilizador: o utilizador elementar, o utilizador independente e o utilizador proficiente. Os seis níveis de referência – de A1 a C2 – estão definidos para as várias subcompetências em que se desdobra a competência comunicativa:

- Compreender: Compreensão oral e leitura;
- Falar: Interação /produção oral e escrita.

Analisando a escala estipulada pelo QECR, é esperado que a criança aprendente atinja, no final do 1.º CEB, o nível A1 de proficiência, cujo desempenho se encontra descrito na grelha de “Níveis comuns de referência: escala global”. Entende-se que o aluno neste nível:

É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante. (Conselho da Europa, 2001, p.49)

Os objetivos específicos a atingir no âmbito de cada competência encontram-se igualmente descritos no QECR, na “Grelha para a autoavaliação” (Conselho da Europa, 2001, pp. 53-55). Nessa grelha é possível verificar que um carácter inicial e básico de aprendizagem e desempenho é transversal a todas as competências elencadas: compreensão do oral, leitura, interação oral, produção oral e escrita.

1.4. Características gerais dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico

As crianças possuem competências, instintos e características intrínsecas à sua natureza, que as capacitam para a aprendizagem de línguas estrangeiras, tais como a capacidade de apreensão do significado geral da mensagem sem terem uma noção prévia dos elementos da mesma, sendo este conceito denominado por “*grasp meaning*” (Halliwell, 1992). Em relação à criatividade das crianças no uso da linguagem, esta é também definida por Halliwell (1992) como sendo uma característica fundamental. A criatividade permite-lhes mobilizar todos os conhecimentos linguísticos que têm, ainda que limitados, e criar situações reais de comunicação e de interação. Apesar de nem sempre utilizarem a língua de modo corretamente, a nível gramatical, as crianças conseguem, através da sua imaginação, criar vocabulário, o qual lhes serve o seu principal objetivo: comunicar e interagir com os seus pares. Esta capacidade de brincar e personalizar a língua, apropriando-se da mesma e reconstruindo-a, é um aspeto também referido por Scott e Ytreberg (1990, p.5):

Let the pupils talk to themselves. Make up rhymes, sing songs, tell stories - Play with the language – let them talk nonsense, experiment with words and sounds (...). Playing with the language in this way is very common in first language development and is a very natural stage in the first stages of foreign language learning too.

Halliwell (1992) refere ainda que é próprio da natureza da criança interpretar a realidade que a envolve, através da sua imaginação e fantasia, reinventando a língua durante este processo da linguagem, facto que não deve ser desvalorizado pelo professor. Por sua vez, Strecht-Ribeiro (1998, p.62) enfatiza que:

“a criança que inicia cedo o contacto com a Língua Estrangeira revela uma maior compreensão do sistema linguístico da sua própria língua e torna-se consciente da existência da língua como um fenómeno”.

1.5. O papel do professor: adequação das estratégias e dos materiais

O papel do professor de língua estrangeira tem evoluído ao longo dos tempos. Atualmente, na era tecnológica, surgiram novos desafios no domínio da educação, que dão especial enfoque à língua inglesa, como meio de comunicação internacional, em que os alunos deverão ser capazes, sobretudo, de compreender e fazer-se entender. Dá-se primazia à competência oral (compreensão e produção), no entanto a gramática, a escrita, o léxico e a leitura também são trabalhados.

Durante o processo de aquisição de uma língua estrangeira, em contexto de sala de aula, é necessário que as características das crianças sejam reconhecidas pelo professor. Como anteriormente mencionado, as crianças possuem uma capacidade de apreensão do significado geral da mensagem sem terem uma noção prévia dos elementos da mesma, (Halliwell,1992). No sentido de trabalhar e melhorar esta capacidade, o professor deve recorrer às expressões faciais, a diferentes entoações de voz e a gestos para ilustrar o significado da mensagem. A apresentação linguística deve ser acompanhada por recursos que facilitem as aprendizagens dos alunos, tais como os referidos, uma vez que desempenham um papel importante neste contexto escolar em particular (Scott e Ytreberg, 1990). O professor deve articular as suas estratégias com a forma como as

crianças apreendem o mundo em seu redor, utilizando materiais adequados à realidade da sua turma e adotando metodologias adequadas ao processo de ensino-aprendizagem. A seleção das estratégias a implementar deve partir do conhecimento profundo do grupo de alunos com quem o professor irá trabalhar, no que se refere às dificuldades de aprendizagem e aos seus interesses, para que resulte uma boa escolha na abordagem dos temas. Enquanto mediador na transmissão de conhecimentos, o professor tem uma ação direta junto dos seus alunos e é responsável pela aquisição das aprendizagens.

O professor deverá criar os seus próprios materiais didáticos, se necessário, sempre que surjam grupos específicos de alunos, tendo em vista um ensino mais individualizado, ou se os recursos de que dispõe não sejam suficientes na sua prática durante o processo de ensino. A escolha dos materiais e a sua utilização desempenham um papel muito importante na motivação dos alunos para o sucesso da aquisição das aprendizagens. Suportes visuais, histórias, jogos, canções e movimento são recursos que deverão ser utilizados pelo professor de língua estrangeira nas suas aulas.

Para uma melhor gestão do tempo de aula, o professor deverá elaborar uma planificação prévia das diferentes etapas sequenciais da aula. Considerando que as crianças são imprevisíveis e podem alterar o plano de aula, são necessárias estratégias diversificadas, de modo a contribuir para o sucesso das aprendizagens.

Existem diversas abordagens de ensino, mas a verdade é que só lidando de perto com as crianças, em contexto de sala de aula – e com tudo o que isso implica – é que o/a professor/a será capaz de se reinventar e adequando, da melhor forma possível, os conteúdos programáticos às múltiplas inteligências e características das crianças aprendentes.

A formação de um professor deve ser contínua, pois a sociedade está em constante mudança e é necessário acompanhar as novas pedagogias educacionais. Por exemplo, Nozes (2008, p.195) refere a importância da afetividade do professor na relação pedagógica com os seus alunos, o que irá facilitar as aprendizagens e torná-las inesquecíveis: o professor afetivo que se “despe de regras, convenções e pressões e, numa espécie de simbiose pedagógica, leva a sua plateia de alunos a estender e a

transcender os sentidos, até ao limite do horizonte da Vida, tornando-se inesquecível, significativo, um pilar de existência, para todos os que consigo se cruzarem!”

2. A música como estratégia para o ensino de uma língua estrangeira

2.1. A música como instrumento motivador e facilitador das aprendizagens

As canções são um recurso muito importante no contexto de aprendizagem. De uma forma natural, durante o seu crescimento, as crianças ouvem canções, interiorizam o ritmo e acabam por adquirir conhecimento a brincar. A repetição e a memorização são fatores relevantes na aprendizagem, por isso o recurso às canções deve ser implementado na aquisição de uma língua estrangeira, enquanto estratégia facilitadora na abordagem comunicativa. Clarke (2008) defende que as canções estimulam a memória, o movimento e a coordenação físico-motora.

O uso das canções na aula de língua estrangeira permite uma aquisição mais rápida do vocabulário e uma melhor pronúncia e fluência da língua, consolidando a estrutura da língua. É aconselhável que o professor utilize as canções como introdução de um determinado tema ou conteúdo gramatical, o que, segundo Linse (2006) facilita a transição da língua materna para a língua estrangeira, ou, segundo Clarke (2008) pode ser um ponto de partida para outras aprendizagens.

Segundo Forster (2006) o ensino de uma língua estrangeira deve contemplar a música e o ritmo porque ajudam a memorização e a aquisição das aprendizagens:

We all had the experience of trying to remember the words of a song and failing dismally until a musical cue was given to us and then the words just seemed to fall into place along with the musical pattern. (Forster, 2006, p.64).

Krashen (1985) defende que o carácter lúdico das canções, por ter uma carga afetiva, promove uma empatia junto das crianças, motivando-as, levando-as a interagir em grupo e a aprender num ambiente menos formal e mais descontraído e sem filtro afetivo.

Num ambiente de sala de aula desinibido, os alunos desenvolvem com confiança e as competências no domínio da oralidade ao nível da pronúncia e da entoação, desenvolvendo, simultaneamente, a produção oral e a interação entre grupos.

Por conseguinte, a utilização da música, no contexto de sala de aula, contribui eficazmente para a consolidação dos aspetos fonológicos da língua, no que concerne à articulação de sons, pronúncia, ritmo e entoação, para além de permitir a aprendizagem da melodia e do texto. Snyders (1988) refere que “a música contribui para transformar, favoravelmente, o ambiente de sala de aula e garante que a alegria seja vivida no presente; esta é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente”.

A música, acompanhada com gestos e ritmo ajuda a criança a interiorizar a língua de uma forma lúdica e natural, desenvolvendo a audição e o aparelho fonador. De acordo com Murphy (1992, p.7), “*songs also appear to precede and aid the development of language in young children*”.

Alguns critérios para a seleção de canções foram propostos por Osman & Wellman (1978, 119-120), com base nas seguintes perguntas:

- “Repetem-se palavras, frases, linhas ou refrões?”;
- “Pode-se aprender a melodia com facilidade? É cativante?”;
- “Contém estruturas linguísticas úteis?”;
- Tem um padrão rítmico acentuado?”;
- “O vocabulário é útil?”.

2.2. A música e a oralidade

Como mencionado anteriormente, é pertinente que a música seja utilizada como recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa em início de

escolaridade, no que concerne à correção fonética e expressão oral. Oxford (1990) refere que “se relacionarmos a representação de sons na memória com a habilidade de escutar, verificamos que o aluno consegue estabelecer ligações entre a palavra apreendida e outras palavras, com base em sons semelhantes aos da sua língua materna”.

Uma vez que a música aplicada em contexto de sala de aula faz com que o aluno trabalhe a sua audição, também outras capacidades inerentes ao uso da língua inglesa serão desenvolvidas, como por exemplo a aquisição de vocabulário, a interação oral e a compreensão escrita. Oxford (1990, p.9) refere ainda que o jogo da palavra e o som são muito importantes na aprendizagem de uma língua estrangeira e considera que a destreza auditiva precede a oralidade, considerando que os objetivos das estratégias de aprendizagem de uma língua devem incidir no desenvolvimento da competência comunicativa.

“The use of music and song in the classroom can stimulate very positive associations to the study of a language”. (Murphey, 1990, p. 7).

O uso das canções na aula de língua estrangeira permite uma aquisição mais rápida do vocabulário e uma melhor pronúncia e fluência da língua, consolidando a estrutura da língua. É aconselhável que o professor utilize as canções como introdução de um determinado tema ou conteúdo gramatical, o que, segundo Linse (2006) facilita a transição da língua materna para a língua estrangeira, ou, segundo Clarke (2008) pode ser um ponto de partida para outras aprendizagens.

III Capítulo – Metodologia

A metodologia desenvolvida no presente estudo de caso teve por finalidade comprovar que a música constitui uma estratégia com impacto no ensino do Inglês como língua estrangeira no 1.º ciclo do ensino básico. Para tal, aplicou-se o recurso à música num contexto prático com o público-alvo, criaram-se e implementaram-se instrumentos de recolha de dados e procedeu-se à análise desses mesmos dados, considerando a finalidade.

Neste capítulo abordam-se as questões associadas às sucessivas etapas. Em primeiro lugar, o contexto prático, do qual se refere a escola onde decorreu a observação /investigação, as turmas e a articulação com a professora titular de Inglês. De seguida descreve-se a estratégia implementada e depois apresentam-se os instrumentos de observação que permitiram a recolha dos dados. Por fim procede-se à análise dos dados recolhidos.

1. Contexto

Este estudo decorreu, como anteriormente mencionado, no âmbito do mestrado em Ensino de Inglês no 1.º ciclo do ensino básico, inserido na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), durante a qual foram lecionadas um total de quarenta e oito aulas a duas turmas (uma de 3.º ano e outra de 4.º ano).

O período da Prática de Ensino Supervisionada (PES) que criou a oportunidade para o presente estudo, teve lugar na Escola Básica do 1.º Ciclo de São Luís, inserida no

Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira, em Faro. Deste agrupamento fazem ainda parte as escolas básicas do 1.º ciclo de Bom João e de Culatra, a escola básica dos 2.º e 3.º ciclos Dr. Joaquim Magalhães e a escola secundária de Tomás Cabreira, sede do agrupamento. Segundo o seu projeto educativo, estas escolas têm como objetivo formar não só cidadãos autónomos e críticos, mas também criativos e possuidores das competências adequadas para um desempenho pessoal e profissional positivo. A população escolar deste agrupamento abrange zonas socialmente desfavorecidas (tais como o bairro social Horta da Areia e o da Atalaia), bem como zonas habitacionais da classe média (como é o caso da Urbanização da Horta do Ferragial e da Rua de Santo António).

A Escola de São Luís localiza-se no centro da cidade de Faro e foi construída em 1948, tendo sofrido obras de requalificação em 2008 porque já não reunia as condições suficientes para responder ao aumento de população estudantil que a frequenta. As obras acrescentaram um novo bloco de dois pisos, onde se concentraram diferentes serviços escolares, libertando os anteriores blocos apenas para salas de aula. Com a configuração atual, a escola dispõe de doze salas de aula, um espaço coberto polivalente, um gabinete da direção, uma biblioteca escolar (integrada na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares), sala de professores, reprografia, cantina e cozinha, várias instalações sanitárias, um pátio coberto, um campo de jogos, um parque infantil e uma horta. Todo o espaço escolar é bastante propício à aprendizagem das crianças, por ser dinâmico e multifacetado. Contudo, as salas de aula são pouco espaçosas para o número de alunos que normalmente as utilizam (entre vinte e três e vinte e sete) e o intenso trânsito automóvel existente na zona produz ruído que causa alguma perturbação. As aulas começam às nove horas e terminam às dezasseis. Os alunos só podem entrar nos edifícios quando a campainha toca. A pausa para o lanche da manhã é das dez horas e meia às onze e o intervalo para almoçar é do meio-dia e meia às duas da tarde.

1.1. Caracterização dos participantes

O grupo de alunos sobre os quais incidiu o estudo foi constituído por duas turmas de níveis diferentes e número de alunos semelhante, uma do 3.º ano e outra do 4.º. Para os

alunos do 3.º ano o presente ano letivo correspondeu à iniciação do Inglês. Para os do 4.º ano foi uma continuação das aprendizagens iniciadas no ano letivo anterior.

A turma de 3.º ano

A turma do 3.º ano era composta por um total de vinte e sete alunos (quinze meninas e doze meninos), com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. Na sua grande maioria tinham nacionalidade portuguesa, à exceção de três alunos: uma aluna da Moldávia, que chegara a Portugal há dois anos, outra aluna da Polónia, que chegara também há dois anos, e um outro aluno que chegara do Brasil há três anos. Os encarregados de educação destes três alunos chegaram a Portugal na mesma altura e são da mesma nacionalidade que os seus educandos. Entre todos os encarregados de educação, não havia nenhum desempregado e a maioria é licenciada. Toda a turma tinha acesso a tecnologias de informação e comunicação na escola e em casa. As aulas de Inglês com esta turma decorreram de setembro a dezembro do ano 2019, à segunda-feira e quarta-feira, das nove às dez horas.

De um modo geral, as informações previamente recebidas referiram que a maioria dos alunos manifestava aptidão para as línguas e bom empenho na aprendizagem, contudo também alguns outros revelavam dificuldades acentuadas ao nível do comportamento e da participação.

O manual adotado nesta escola para o 3.º ano foi o *Let's Rock! 3* (Abreu, C. & Esteves, V., 2015).

A turma de 4.º ano

Relativamente à turma do 4.º ano houve um conhecimento prévio, proporcionado pelo acompanhamento das suas aulas no 3.º período do ano letivo anterior (2018-2019), no decorrer da unidade curricular de Introdução à Prática Pedagógica (IPP), do programa de mestrado a decorrer.

A turma era composta por um total de vinte e cinco alunos (treze meninas e doze meninos), com idades compreendidas entre os nove e os dez anos. Na sua grande maioria são de nacionalidade portuguesa, à exceção de um aluno que chegara há três anos da Venezuela com os seus encarregados de educação, sendo que apenas a mãe tem

nacionalidade venezuelana. Os encarregados de educação dos alunos da turma estavam todos empregados, havendo, contudo, uma disparidade acentuada nas habilitações académicas, uma vez que alguns encarregados de educação se declararam analfabetos, outros com o 4.º, 6.º e 12.º ano de escolaridade e outros, ainda, com doutoramento.

Todos os alunos tinham acesso a tecnologias de informação e comunicação na escola e em casa.

As aulas de Inglês desta turma decorreram de setembro a dezembro do ano 2019, à segunda-feira, das duas às três horas da tarde, e à quarta-feira, das onze horas e trinta minutos às doze e trinta.

Também nesta turma as informações previamente recebidas referiram que a maioria dos alunos manifestava um aproveitamento satisfatório, contudo alguns outros revelavam dificuldades acentuadas ao nível do comportamento, do empenho e da aprendizagem.

O manual adotado nesta escola para o 4.º ano foi o *Let's Rock! 4* (Abreu, C. & Esteves, V., 2015).

2. Estratégia implementada

A fim de se verificar qual o impacto da música no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa nessas duas turmas, e tendo em conta os temas específicos a tratar, desenvolveram-se atividades com recurso a canções na abordagem de alguns conteúdos temáticos. As canções foram selecionadas de entre aquelas propostas nos manuais adotados, tendo-se verificado que todas cumpriam os já referidos critérios de Osman e Wellman (1978).

Considerando que em ambas as turmas havia um número considerável de alunos que apresentava algumas dificuldades ao nível da compreensão oral, escrita e de interação, a opção pela música como estratégia de ensino prometia, à partida, algum sucesso, devido ao seu efeito facilitador da aprendizagem e motivador do empenho.

De entre os vários temas selecionados na planificação anual definida na escola para o Inglês no 1.º ciclo, considerou-se que os temas *feelings* e *school objects*, no 3.º ano, e números cardinais, no 4.º ano, eram os que mais se adequavam à estratégia da música. Esta escolha resultou de três fatores: (1) o leque de músicas disponíveis, como recurso, no manual; (2) a conveniência de não empregar a mesma estratégia repetidamente; (3) o facto de estes temas parecerem exigir algum esforço de motivação dos alunos, por poderem ser considerados mais “aborrecidos”.

Na turma de 3.º ano, para o tema *feelings* foi escolhida a canção “*Hello song*”, disponibilizada no manual *Let’s Rock! 3* (Abreu, C. & Esteves, V., 2015); para o tema *school objects*, foi escolhida a canção “*The School Objects Song*”, do mesmo manual.

Na turma do 4.º ano foi escolhida a canção “*Counting Numbers*”, do manual *Let’s Rock! 4* (Abreu, C. & Esteves, V., 2015), para o tema dos números cardinais.

3. Instrumentos de recolha de dados

O Programa de Generalização do Ensino de Inglês (Bento et al, 2005), que caracterizou o primeiro aparecimento desta disciplina como língua estrangeira no ensino básico, em Portugal (revogado por meio do Despacho N.º 17169/2011, do Ministério da Educação), definia uma avaliação exclusivamente formativa e apontava a observação como “o método de avaliação por excelência neste nível de ensino”. No entanto, não só as metas curriculares que lhe sucederam implicam formas de avaliação mais objetivas, como também a própria prática das escolas se dirige neste sentido. De resto, a criação de um grupo específico de docência (grupo 120) teria menos justificação se a avaliação dos resultados fosse deixada apenas aos próprios alunos.

No presente estudo optou-se por instrumentos de avaliação passíveis de se traduzirem em registos objetivos ou observações qualitativas, nomeadamente: fichas de avaliação; fichas de autoavaliação e observação direta de comportamentos. Comenta-se em seguida cada um destes instrumentos.

3.1. Fichas de avaliação

A ficha de avaliação é um elemento adequado para aferir, objetivamente, da aquisição de vocabulário pelos alunos nas quatro competências da língua (*listening, speaking, reading e writing*).

As fichas de avaliação utilizadas tiveram carácter muito heterogéneo, quanto à forma como se apresentaram as questões e aos momentos em que se aplicaram. Por um lado, incluíram tanto folhas escritas para apresentação de textos, perguntas e respostas, como também a audição de indicações orais da professora e registos de respostas orais dos alunos. Quanto ao tempo, foram aplicadas ao longo de três aulas sucessivas: numa avaliou-se a competência oral dos alunos (*speaking*), noutra as componentes de *listening* e de *reading* e numa terceira avaliou-se a componente de *writing*.

Em apêndice ao presente estudo apresentam-se as partes escritas das várias fichas concretizadas.

De referir que as fichas de avaliação serviram, não só, para avaliar os conteúdos nos quais foi aplicada a estratégia da música, mas também os restantes conteúdos das unidades que foram trabalhadas ao longo do período de observação (como por exemplo: alfabeto, cores, preposições).

Para a elaboração destas fichas partiu-se de modelos existentes na plataforma digital Escola Virtual, da Porto Editora, e procedeu-se a adaptações através de edição gráfica e textual, com a introdução de imagens e frases originais ou retiradas do manual escolar e do caderno de atividades dos alunos.

Para avaliar o *speaking*, a professora solicitou aos alunos, em aula, a reprodução /dramatização oral de certos textos. Para avaliar o *listening*, a professora ditou certos termos seleccionados de uma série, a que os alunos teriam de corresponder, registando a opção certa na folha de respostas. O *reading* foi avaliado pela leitura e interpretação das questões apresentadas em suporte escrito e o *writing* através das respostas a essas mesmas questões.

A primeira ficha de avaliação do 3.º ano (Apêndice 1) abrangeu o tema *feelings*. A recolha de dados relativos ao impacto da música contemplou as quatro competências da língua. Incidiu numa das questões do grupo *listening* (aquela em que se pretendeu que os alunos ouvissem a professora e identificassem a emoção correta), noutra do grupo *reading* (aquela em que os alunos deveriam ler e fazer a correspondência entre a imagem e a palavra) e em duas do grupo *writing* (uma que solicitava aos alunos que ordenassem os diferentes elementos de duas frases e as reescrevessem corretamente, e outra em que os alunos deveriam preencher espaços com o seu nome e a emoção que estavam a sentir nesse momento). Relativamente ao *speaking*, a questão incluída nesta ficha consistiu numa atividade de *role-play* a pares, em que foi pedido aos alunos que criassem um curto diálogo, reproduzindo frases associadas a este tema e que constituem estruturas linguísticas relevantes, tais como: “*How are you?*”; “*I am happy /sad /sleepy...*”.

A segunda ficha de avaliação do 3.º ano (Apêndice 2) incluiu, entre outros, o tema *school objects*. Neste caso, a recolha de dados relativos ao impacto da música incidiu num conjunto maior de questões que contemplam três das competências da língua. No grupo *listening*, três questões (uma em que os alunos ouviam o áudio e ordenavam as imagens, outra em que os alunos ouviam as indicações da professora e deviam assinalar se a palavra escrita ou a imagem correspondiam ao que estavam a ouvir, outra ainda em que os alunos deveriam ouvir a professora e reconhecer qual a cor correspondente a cada material escolar). No grupo *writing*, quatro questões (uma que consistia em os alunos resolverem palavras cruzadas relativas ao material escolar a partir de imagens, outra na qual se pretendia que os alunos identificassem o material escolar a partir de uma imagem e completassem frases, outra em que os alunos deveriam identificar e escrever corretamente preposições de lugar e nomes de material escolar, outra ainda na qual os alunos deveriam completar corretamente frases, utilizando cores, números e material escolar). No grupo *reading* duas questões (aquela em que os alunos deveriam ler e assinalar corretamente o objeto escolar e pintá-lo de acordo com a cor estipulada em cada alínea, outra que pretendia que os alunos fizessem a correspondência entre palavras e imagens do material escolar).

No 4.º ano, a primeira ficha de avaliação aplicada (Apêndice 4) incluiu, entre vários conteúdos, os números cardinais. Para recolha de dados no âmbito do presente estudo consideraram-se apenas uma questão do grupo *listening* (aquela que consistia na audição e ordenação de números cardinais) e outra do grupo *writing* (na qual os alunos deveriam ser capazes de legendar corretamente alguns números ordinais).

A segunda ficha aplicada ao 4.º ano (Apêndice 5) foi a de menor relevância para o presente estudo, uma vez que o tema dos números cardinais constitui apenas uma parte de uma só questão do grupo *listening*, cujo objetivo era os alunos indicarem se o número cardinal ou ordinal escrito correspondia ou não ao número que a professora lhes dizia oralmente.

3.2. Fichas de autoavaliação

Segundo a orientação dada por Bento et al. (2005), a autoavaliação “implica a prática de reflexão dos alunos sobre a própria aprendizagem, sendo que estes devem ser estimulados a desenvolver, progressivamente, ainda que ajudados, as práticas de avaliação do seu desempenho, uma vez que é fundamental para o seu auto conhecimento saber identificar quais as áreas que dominam ou quais requerem mais atenção”.

Contudo, no presente estudo, o recurso à autoavaliação, apesar de contemplar as competências *listening*, *speaking*, *reading*, *writing*, justifica-se, principalmente, pelo facto de permitir detetar a adesão emocional dos alunos às matérias aprendidas com recurso à música.

Os instrumentos de autoavaliação elaborados partiram de um modelo existente na plataforma digital Escola Virtual, da Porto Editora, o qual foi posteriormente editado gráfica e textualmente de modo a incluir reflexões específicas sobre os conteúdos que foram trabalhados com recurso à música, originando uma ficha para o 3.º ano e outra para o 4.º ano (Apêndices 3 e 6). Foram utilizadas frases sempre com sentido positivo, associadas aos temas em estudo e referentes às quatro competências da língua.

Na última aula do 1.º período, os alunos do 3.º e do 4.º ano preencheram a ficha de autoavaliação respetiva.

De referir que ambas as fichas foram acompanhadas de uma legenda desenhada no quadro, a qual permitia decifrar o significado dos *emojis* empregues (da esquerda para a direita: “muitas vezes”, “às vezes”, “nunca”).

3.3. Observação direta de comportamentos

Para além da utilização da música nos conteúdos específicos trabalhados ao longo do presente estudo, este recurso foi também explorado na promoção de uma atividade que assinalou a época natalícia: todos os alunos do 1.º ciclo do Agrupamento de Escolas de Tomás Cabreira, de que fazem parte os alunos participantes neste estudo, deveriam cantar uma canção de Natal no adro da Igreja da Sé de Faro. Esta oportunidade foi aproveitada para ensaiarem uma música em Inglês, cada turma na sua sala. Os ensaios incidiram, especialmente, na aprendizagem do vocabulário, da pronúncia e do ritmo da música selecionada, tendo sido pedido aos alunos para acompanharem a mímica e o movimento corporal da professora, a fim de acentuarem cada palavra ou expressão. Constatou-se um grande envolvimento dos alunos nesta atividade lúdica, o que, sem dúvida, só se pode atribuir à motivação obtida com a utilização da música. Na concretização desta atividade, aquando da festa de Natal da escola, todas as turmas de 3.º e 4.º ano apresentaram uma canção em Inglês, mas o melhor desempenho foi visivelmente o das turmas participantes, cuja canção era das mais complexas.

Assim, uma atividade com carácter experimental permitiu observar, diretamente, a aquisição de novo vocabulário e da respetiva pronúncia, revelando o impacto positivo da música no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso, sobretudo através da motivação dos alunos para a continuação da aprendizagem dessa língua.

4. Análise de resultados

No presente capítulo procede-se à análise dos dados recolhidos, que, em concordância com os aspetos anteriormente mencionados no enquadramento conceptual (II capítulo), essencialmente o valor da música enquanto instrumento motivador e facilitador das aprendizagens, permite aferir da importância da música na prática pedagógica, procurando responder a ambas as questões-problema:

- A implementação de canções na aula facilita a aprendizagem da língua inglesa no 1.º CEB?
- A utilização da música na aula motiva os alunos para a continuidade da aprendizagem dessa língua?

Para a análise que se apresenta considerou-se adequado tratar os dados em função de cada uma das competências da língua, englobando os casos do 3.º e do 4.º ano, ainda que constituam etapas diferentes do conhecimento da língua. Os dados apresentam-se, de um modo geral, sob a forma de tabelas em que se toma por referência o peso em percentagem estabelecido pela escola para a competência avaliada (assim tomado como cotação máxima), e se relacionam as diferentes percentagens (valor absoluto) obtidas pelos alunos com o número de alunos que as obtiveram.

Por conveniência de integração com o modelo de avaliação definido pela escola, a competência *speaking* apresenta-se dividida em cinco vertentes: *task achievement*, *fluency*, *pronunciation*, *vocabulary* e *body language*.

CLASSIFICAÇÃO GLOBAL 3.º ANO (%)	Número de alunos que atingiu o resultado			
	READING	WRITING	LISTENING	SPEAKING
91-100	18	4	22	3
81-90	7	5	2	19
71-80	1	8	2	2
61-70	1	7	1	1
51-60				
41-50		3		2

Tabela III.1: Avaliação global do 3.º ano e n.º de alunos em cada patamar.

CLASSIFICAÇÃO GLOBAL 4.º ANO (%)	Número de alunos que atingiu o resultado			
	READING	WRITING	LISTENING	SPEAKING
91-100	1	4	16	4
81-90	3	6	7	5
71-80	5	7		14
61-70	5	3		
51-60	5	1		1
41-50	5	1		
31-40		1	1	
21-30		1		

Tabela III.2: Avaliação global do 4.º ano e n.º de alunos em cada patamar.

Para efeito de comparação, apresentam-se antecipadamente (tabelas III.1 e III.2) os resultados obtidos pelos alunos na avaliação global – da responsabilidade da escola – relativa ao período escolar que abrangeu o estudo, referidos às mesmas competências, mas incluindo, ainda, outros temas que não foram lecionados com recurso à música. Embora estes dados tenham sido recolhidos posteriormente àqueles que são objeto de análise, a vantagem da sua apresentação imediata é a de conferirem algum suporte à análise realizada, ainda que este seja muito relativo, até porque estes dados refletem os efeitos do próprio estudo.

4.1. Resultados na competência *speaking*

Relativamente à competência *speaking*, que foi avaliada para efeitos deste estudo apenas na turma do 3.º ano, apresentam-se de seguida (tabelas III.3 a III.7) os resultados obtidos nas suas cinco vertentes.

Verifica-se que de vinte e dois alunos avaliados nesta competência (cinco alunos não compareceram a esta avaliação), e numa perspetiva geral das diversas vertentes, entre dez e onze atingiram a percentagem de 16% ou mais, no máximo de 20, o que significa que quase metade desta turma atingiu um nível que se pode considerar de *Bom*.

De notar, também, que, com exceção de um aluno, todos atingiram pelo menos metade da cotação, o que é geralmente tido como o patamar de sucesso.

3.º ANO – SPEAKING: TASK ACHIEVEMENT	
Resultado obtido (máximo 20%)	Número de alunos que atingiu o resultado
17%	1
16%	10
15%	7
14%	2
10%	1
9%	1

Tabela III.3: Avaliação do 3.º ano, *speaking: task achievement*.

3.º ANO – SPEAKING: FLUENCY	
Resultado obtido (máximo 20%)	Número de alunos que atingiu o resultado
17%	1
16%	9
15%	4
14%	4
13%	2
10%	1
9%	1

Tabela III.4 - Avaliação do 3.º ano, *speaking: fluency*.

3.º ANO – SPEAKING: PRONUNCIATION	
Resultado obtido (máximo 20%)	Número de alunos que atingiu o resultado
17%	1
16%	9
15%	4
14%	4
13%	2
10%	1
9%	1

Tabela III.5: Avaliação do 3.º ano, *speaking: pronunciation*.

3.º ANO – SPEAKING: VOCABULARY	
Resultado obtido (máximo 20%)	Número de alunos que atingiu o resultado
17%	1
16%	10
15%	7
14%	2
10%	1
9%	1

Tabela III.6: Avaliação do 3.º ano, *speaking: vocabulary*.

3.º ANO – SPEAKING: BODY LANGUAGE	
Resultado obtido (máximo 20%)	Número de alunos que atingiu o resultado
17%	1
16%	10
15%	7
14%	2
10%	1
9%	1

Tabela III.7: Avaliação do 3.º ano, *speaking: body language*.

Os resultados entre as diversas vertentes (*task achievement, fluency, pronunciation, vocabulary* e *body language*) são muito homogêneos, não se evidenciando nenhuma diferença significativa, o que pode sugerir que a vantagem da utilização da música, neste caso, pela repetição divertida das palavras e frases em ritmo acentuado que se lhe associa, estimulou de igual modo a aquisição de vocabulário, pronúncia, fluência e expressão corporal, resultando ainda num bom desempenho de cada tarefa de aprendizagem.

Na comparação com os resultados de avaliação global não se revelam diferenças assinaláveis, o que sugere que a música não constitui aqui uma escolha diferenciadora, ou seja, deverá ser tomada como uma boa estratégia disponível, entre outras.

4.2. Resultados na competência *listening*

Relativamente à competência *listening*, no 3.º ano, verificou-se, na questão da primeira ficha, que todos os alunos atingiram a percentagem máxima e nas questões da segunda ficha a quase totalidade (tabela III.8). No 4.º ano (tabela III.9) também a quase totalidade dos alunos atingiu a percentagem mais elevada: na questão da primeira ficha dezoito alunos, em vinte e três, atingiram a pontuação máxima, enquanto que na questão da segunda ficha dezassete alunos em vinte e quatro atingiram 7% ou mais, em 8.

3.º ANO – LISTENING				
Questão 3 da 1.ª ficha (máximo 8%)	Questão 2 da 2.ª ficha (máximo 7%)	Questão 3 da 2.ª ficha (máximo 8%)	Questão 4 da 2.ª ficha (máximo 15%)	Número de alunos que atingiu o resultado
8%				27
	7%			26
	4%			1
		8%		12
		7%		14
		2%		1
			15%	20
			14%	1
			12%	6

Tabela III.8: Avaliação do 3.º ano, *listening*.

Estes resultados são muito relevantes para a importância da música como estratégia de ensino, pois esta é, habitualmente, a competência de aquisição mais demorada na aprendizagem de uma língua estrangeira e este não é o padrão de resultados que habitualmente se espera encontrar. Contudo, estão em linha com os resultados da avaliação global.

4.º ANO – LISTENING		
Questão 3 da 1.ª ficha (máximo 10%)	Questão 4 da 2.ª ficha (máximo 8%)	Número de alunos que atingiu o resultado
10%		18
6%		4
2%		1
	8%	10
	7%	7
	6%	3
	5%	3
	4%	1

Tabela III.9: Avaliação do 4.º ano, *listening*.

4.3. Resultados na competência *reading*

Relativamente à competência *reading* (resultados obtidos apenas com o 3.º ano), na questão da primeira ficha mais de metade dos alunos atingiu o resultado 5% ou mais, em 6, e nas duas questões da segunda ficha quase todos os alunos atingiram o resultado máximo (tabela III.10).

Estes resultados são compatíveis com outros obtidos para a mesma competência noutros conteúdos, pelo que revelam a menor relevância do emprego da música no ensino desta competência.

3.º ANO – READING			
Questão 2 da 1.ª ficha (máximo 6%)	Questão 2 da 2.ª ficha (máximo 8%)	Questão 3 da 2.ª ficha (máximo 6%)	Número de alunos que atingiu o resultado
6%			13
5%			3
4%			6
3%			3
2%			1
0%			1
	8%		24
	7%		1
	5%		1
	0%		1
		6%	23
		4%	3
		0%	1

Tabela III.10: Avaliação do 3.º ano, *reading*.

4.4. Resultados na competência *writing*

Relativamente à competência *writing*, no caso do 3.º ano, na primeira ficha (tabela III.11) constatou-se que a grande maioria dos alunos atingiu o resultado de 8% ou mais, em 10, sendo que na segunda ficha (gráfico III.1), com exceção de uma das quatro questões, também a grande maioria dos alunos atingiu o resultado igual ou superior a $\frac{3}{4}$ da cotação.

No caso do 4.º ano (tabela III.12), dezanove alunos, em vinte e três, atingiram o resultado de 10% ou mais, em 12, o que se pode considerar nível de *Bom*, havendo, no entanto, um aluno que não ultrapassou o resultado absoluto de 1%. Com a única exceção deste aluno, todos atingiram o patamar de sucesso (mais de metade da cotação) nesta competência, sendo este um padrão superior ao esperado.

3.º ANO – WRITING – 1.ª ficha		
Questão 1 (máximo 10%)	Questão 3 (máximo 10%)	Número de alunos que atingiu o resultado
10%		11
8%		12
5%		3
0%		1
	10%	18
	8%	3
	5%	6

Tabela III.11: Avaliação do 3.º ano, *writing*, 1.ª ficha.

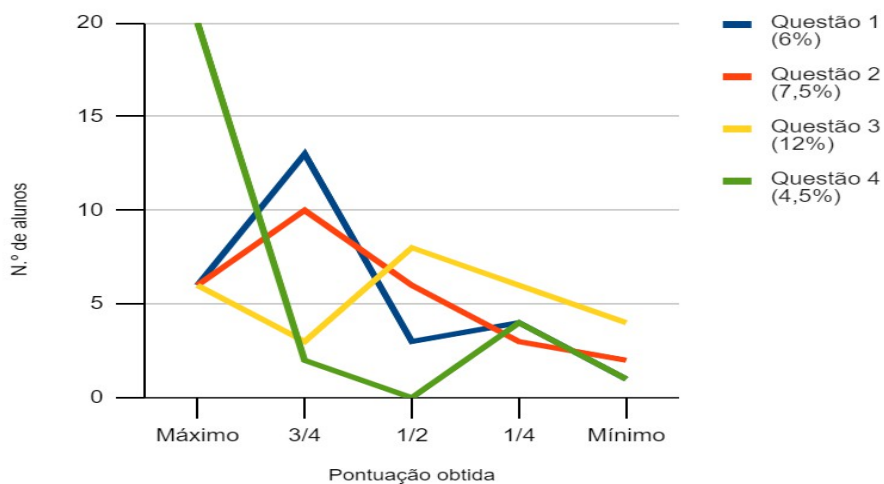


Gráfico III.1: Avaliação do 3.º ano, *writing*, 2.ª ficha.

4.º ANO – WRITING	
Questão 5 da 1.ª ficha (máximo 12%)	Número de alunos que atingiu o resultado
12%	12
11%	3
10%	4
9%	3
1%	1

Tabela III.12: Avaliação do 4.º ano, *writing*.

Comparando com os resultados globais, verifica-se uma clara melhoria, na medida em que nestes apenas dez alunos, em vinte e quatro, atingiram o mesmo nível de *Bom*. Esta comparação sugere, então, que a música tem impacto positivo na aquisição desta competência, impacto este que, no entanto, só pode ser indireto (por hipótese, através da memória auditiva), uma vez que música e escrita são, à partida, tarefas distintas.

4.5. Resultados da autoavaliação

Em relação aos resultados obtidos com a ficha de autoavaliação, há alguma diferença entre o 3.º e o 4.º anos.

Para os alunos do 3.º ano (tabela III.13), as respostas são praticamente todas no melhor sentido positivo – ação praticada “muitas vezes” –, o que denota uma clara adesão emocional ao processo de aprendizagem do Inglês com recurso à música.

Competência	Pergunta	N.º de alunos que respondeu		
		Muitas vezes	Às vezes	Nunca
LISTENING	Sei reconhecer o material escolar	26	0	0
SPEAKING	Sei dizer o meu nome	26	0	0
	Sei dizer como eu me sinto	23	3	0
	Sei cantar uma canção sobre os sentimentos	21	5	0
	Sei cantar uma canção sobre o material escolar	26	0	0
	Sei falar sobre o meu material escolar	25	1	0
READING	Sei reconhecer o material escolar	26	0	0
WRITING	Sei escrever o meu nome	26	0	0
	Sei escrever o material escolar	24	2	0
	Sei escrever onde está o material escolar	21	5	0

Tabela III.13: Autoavaliação do 3.º ano.

Competência	Pergunta	N.º de alunos que respondeu		
		Muitas vezes	Às vezes	Nunca
LISTENING	Sei reconhecer os números cardinais até 100	9	13	1
SPEAKING	Sei cantar uma canção sobre os números	14	7	2
READING	Sei reconhecer os números cardinais até 100	6	13	4
WRITING	Sei escrever os números cardinais até 100	10	11	2

Tabela III.14: Autoavaliação do 4.º ano.

Já para os alunos do 4.º ano (tabela III.14), as respostas dividem-se equilibradamente entre “muitas vezes” e “às vezes” – ainda com algumas respostas “nunca” –, o que então pode revelar uma menor adesão emocional destes alunos, eventualmente devida ao menor recurso à música nas aulas com esta turma.

IV Capítulo – Considerações finais

O objetivo do presente estudo foi o de avaliar o impacto da música no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira no 1.º ciclo do ensino básico. Para atingir este objetivo, elaborou-se um plano de investigação prática, reviram-se os ensinamentos de vários autores e estudou-se a história recente relacionada com esta matéria, estabeleceu-se uma metodologia e recolheram-se dados através de instrumentos de observação, uns mais objetivos, outros mais qualitativos.

Da análise de resultados objetivos (obtidos mediante as fichas de avaliação dos participantes), pode-se concluir que, na aquisição das quatro competências da língua, o impacto da música é diferenciado: é mais relevante nas competências *listening* e *writing* – mas nesta última, certamente, de forma indireta através do contributo da música para a memória auditiva, e não diretamente para a aprendizagem da escrita; é menos relevante nas competências *speaking* e *reading* – constituindo, nestes casos, uma possibilidade de diversificação das estratégias.

Da observação direta de comportamentos e dos dados obtidos das fichas de autoavaliação, por seu turno, depreende-se que a música tem um impacto claramente motivador, tendo o efeito de uma forte adesão emocional dos alunos nas atividades de aprendizagem.

A motivação é uma questão fundamental na aquisição de uma língua estrangeira. Se incluir canções nas aulas quebra a rotina, se os alunos se entusiasma e têm prazer em memorizar as canções, por vezes cantarolando-as, se se envolvem com confiança no grupo-turma, então o recurso à música no ensino do Inglês é um elemento eficaz,

facilitador e motivador para o sucesso na aprendizagem da língua. Se, além disto, há um efeito positivo para algumas competências essenciais da língua, concretamente na aquisição de vocabulário, pronúncia, entoação, fluência e memória auditiva, então a música deve ser uma estratégia fortemente recomendada.

É importante assinalar que o presente estudo de caso, de carácter essencialmente qualitativo, não teve o alcance necessário e suficiente para garantir a validade universal destas conclusões. Outros estudos poderiam tornar essa finalidade mais alcançável: ampliar o número de participantes, ampliar o tempo de observação, encontrar termos de comparação mais precisos.

Contudo, no contexto em que decorreu o presente estudo e sob os diversos pontos de vista tratados, ou se verificou, de facto, a confirmação da hipótese que constituiu o ponto de partida – a de que a música tem impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no 1.º ciclo do ensino básico – ou, pelo menos, nada se encontrou que a negasse. Esta é, portanto, a conclusão mais clara a retirar deste estudo.

Bibliografia

- Abreu, C. & Esteves, V. (2015). *Let's Rock! 3.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Abreu, C. & Esteves, V. (2015). *Let's Rock! 4.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Arnold, J. (1998). *Affective factors and language learning* (November ed.). IATEFL Issues.
- Bento, C., Coelho R., Joseph, N. Mourão S. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa. Ministério da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/ensino_in_gles_3e4_anos.pdf.
- Bialystok E. (2017). *Aquisição do segundo idioma e bilinguismo na primeira infância e seu impacto sobre o desenvolvimento cognitivo inicial*. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância. Disponível em: <http://www.encyclopedia-crianca.com/segundo-idioma/segundo-especialistas/aquisicao-do-segundoidioma-e-bilinguismo-na-primeira-infancia>. Consultado a 14 de junho, 2020.
- Bravo C., Cravo A., & Duarte E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês*. Ensino Básico: 1.º Ciclo. Governo de Portugal. Ministério da Educação e Ciência.
- Bravo C., Cravo A. & Duarte E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês*. Ensino Básico: 1.º Ciclo. Caderno de Apoio. Governo de Portugal. Ministério da Educação e Ciência.
- Brewer, C. B. (2008). *Soundtracks for learning - Using Music in the Classroom (First Edition ed.)*. Bellingham: LifeSounds Educational Services.
- Brown, P. (1998). *The sound of music (vol. 7)*. Modern English Teacher.

- Cameron, L. (2001). *Teaching English to Young Learners*. Cambridge University Press.
- Chalmers, L., Olson, M. R. & Zurkowski, J. K. (1999). *Music as a classroom tool. Intervention in School and Clinic*. Hammill institute on disabilities. Sage publications.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- Clarke, S. (2008). *Learn English Kids – Kids and Songs*. British Council
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Porto: Conselho da Europa & Edições ASA.
- Dias, A. M. (2005). *Inglês no 1º Ciclo - Práticas Partilhadas*. Sugestões para projetos de ensino do Inglês no 1º Ciclo. Edições ASA.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. New York. Oxford University Press.
- Forster, E. (2006). *The value of songs and chants for young learners, in Revista de investigation e innovación en la clase de lenguas*, Encuentro 16. 63-68.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (37ª Edição ed.)*. (E. P. Terra, Ed.) São Paulo.
- Gregório, C., Perdigão, R., & Casas-Novas, T. (2014). *Relatório técnico – Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. Harlow: Longman.
- Harmer, J. (1998). *How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Harlow: Longman.
- Jensen, E. (2000). *Music with the Brain in Mind*. The Brain Store.
- Jolly, Y. S. (1975). *The use of songs in teaching foreign languages. (vol. 59)*. The Modern Language Journal.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., & McEvoy, W. (2004). *European profile for language teacher education – a frame of reference*. A report to the

European Commission Directorate General for Education and Culture.
Yarmouth: Intercultural Press.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford Pergamon Press.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.

Linse, C. (2006). *Using favorite Songs and Poems with Young Learners*, in English Teaching Forum, 2. 38-42.

Ministério D.E. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Ministério da Educação. República Portuguesa.

Ministério da Educação (1989). *Decreto-Lei 286/89*, in Diário da República n.º 198/1989, Série I de 1989-08-29. Ministério da Educação. República Portuguesa.

Ministério D.E. (2011). *Despacho N.º 17169/2011*, in Diário da República n.º 245/2011, Série II de 2011-12-23. Ministério da Educação. República Portuguesa.

Ministério D.E. (2014). *Decreto-Lei n.º 176/2014*, in Diário da República n.º 240/2014, Série I de 2014-12-12. Ministério da Educação. República Portuguesa.

Murphy, T. (1992). *Music and Song*. Oxford University Press.

Newby, D., Allan, R., Fenner, A., Jones, B. Komorowska H. e Soghykyan, K. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A Reflection tool for language teacher Education*. European Centre for Modern Languages. Council of Europe.

Nozes, A. (2008). *A dimensão da afetividade na relação pedagógica: as representações de uma turma do 6º ano de uma escola EB 2/3 do concelho de Loures (vol. 12)*. Revista Lusófona de Educação.

Osman, A. H. & Wellman, L. (1978). *Hey teacher! How come they're singing in the other class?*. Teaching English as a second language and bilingual education: Themes, practices, viewpoints. New York: NYS ESOL BEA, Teachers College, Columbia University.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every Teacher should know*. Heinle & Heinle.

- Phillips, S. (2003). *Young Learners*. Oxford University Press.
- Piaget, J.(1975) . *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Salmon, A. (2009). *Using Music to promote children's thinking and enhance their literacy development*. *Early Child Development and Care*, 180(7), 937-945.
- Santos Asensi, J. (1996). *Música española contemporánea en el aula de español*, in *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE: Actuales Tendencias en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II* en Rueda, M. y otros (eds). León: Universidad de León, pp. 367-368.
- Scott, W., & Ytreberg, L. (1990). *Teaching English to Children*. London & New York: Longman.
- Shen, C. (2009). *Using English songs: An enjoyable and effective approach to ELT*. *English Language Teaching*.
- Schutz, R. (2007). *A evolução do aprendizado de línguas ao longo de um século*. *English made in Brazil*.
- Snyders, G. (1988). *A alegria na Escola*. São Paulo: Manole.
- Spada, L. A. (2006). *How Languages are Learned* (3rd Edition ed.). Oxford University Press.
- Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo: razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte
- Weigsding, J. & Barbosa, C. (2014). *A influência da música no comportamento humano*. *Arquivos Mudi*, 18(2), 47-62.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1999). *Psicologia para professores de idiomas: enfoque del constructivismo*. Colección Cambridge De Didáctica De Lenguas.
- Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- s.a. (2014). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira*. Faro: Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira. Disponível em: http://www.agr-tc.pt/site/2015_2016/documentos/ProjetoEducativo-AETC.pdf. Consultado a 20 de junho, 2020.

Apêndices

1. 1.ª Ficha de avaliação do 3.º ano

Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira - Escola EB1 de S. Luís

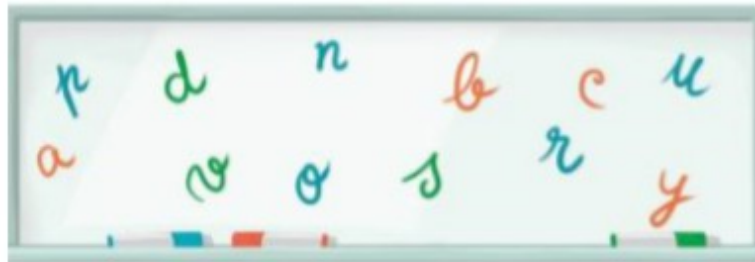
English Listening Exercises

Name: _____ Date: 16/10/2019 Grade: 3rd

1) Listen and order the numbers.



2) Listen and circle the letters.



3) Listen and tick ✓

1. How is Lucy today?



2. How is Ricardo today?



Worksheet 3rd Grade

1st Term

Ano Letivo 2019/20

Name: _____ Date: ____/____/____
Teacher: _____

Part 1 – Reading

1 - Read and link. (Lê e liga.)

What's your name? ■

■ It's five.

How are you today? ■

■ My name is Rocky.

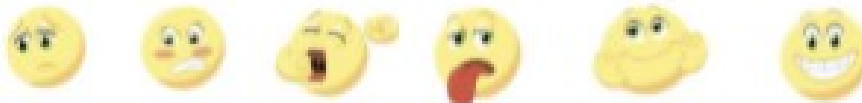
What's your favourite number? ■

■ I'm great.

2 - Read and link. (Lê e liga.)

"How are you today? I'm ..."

Sad	Sleepy	Angry	Happy	Wonderful	Tired
-----	--------	-------	-------	-----------	-------



3 – Read and write in the correct place. (Lê e escreve no sítio certo.)

1) _____	6) _____
2) _____	7) _____
3) _____	8) _____
4) _____	9) _____
5) _____	10) _____

Three	Five
Ten	Seven
One	Eight
Two	Four
Six	Nine

1

Part 2 - Writing

1- Put the words in order and write. (Ordena as frases.)

a) My / Lucy, / is / name

b) happy / I / am / today.

2- Choose the words and fill the gaps. (Preenche os espaços com as palavras.)



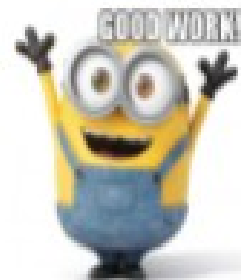
The image shows a boy and a girl talking. The girl's speech bubbles contain: "[] what's your []?" and "Nice to [] you too." The boy's speech bubbles contain: "My name is []." and "[] to meet you." To the right is a word bank box containing: Name, Hello, Nice, Pedro, Meet.

3 - Write about you. (Escreve sobre ti.)

Hello!

My name is _____.

Today I'm _____.



2. 2.º Teste de avaliação do 3.º ano

ENGLISH WORKSHEET 3rd Grade

1ST Term

2019/20

Name: _____ Date: ____/____/____

Teacher: _____ Evaluation: _____ Enc. Educação _____

Part 1 - Listening

1. Listen and tick the correct answer.

(Ouve e assinala a resposta correta)

1.1) What's your name?

- a) Lucy b) Liu c) Steven

1.2) How are you today?

- a)  b)  c) 

1.3) What's your favourite colour?

- a) Orange b) Red c) Brown






1.4) What's this?

- a)  b)  c) 

1.5) What's your favourite school object?





- a)  b)  c) 

2. Listen and put in order.
(Ouve e põe por ordem)

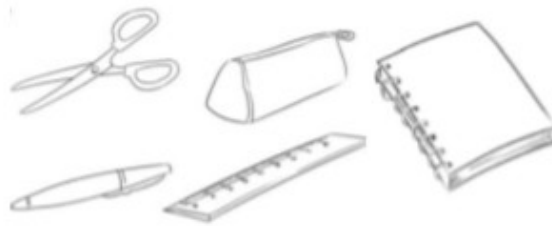
a) <input type="checkbox"/>	b) <input type="checkbox"/>	c) <input type="checkbox"/>	d) <input type="checkbox"/>	e) <input type="checkbox"/>
				

3. Listen. Tick if it's correct, or cross if it's incorrect.

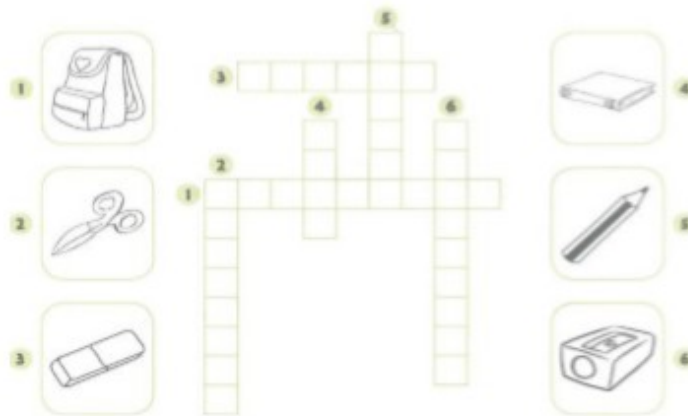
(Ouve. Coloca um certo se estiver correto, ou uma cruz se estiver incorreto)

a) Red _____	b)  _____	c) Blue _____	d)  _____
e) Purple _____	f)  _____	g) Green _____	h)  _____

4. Listen and colour.
(Ouve e pinta)



1. Look at the pictures and complete the crossword.
 (Olha para as imagens e completa as palavras cruzadas)



2. Look at the pictures and write.
 (Olha para as imagens e escreve)

2.1) What's this?  This is my _____ .

2.2) What's this?  This is _____ .

2.3) What's this?  This _____ .

2.4) What's this?  _____ .

2.5) What's this?  _____ .

3. Where is Rocky? Use the prepositions *in, on, under* and write the school object.
 (Onde está o Rocky? Utiliza as preposições *in, on, under* e escreve o objeto escolar)



3.1) Rocky is _____ the
 sc _____ b _____ .



3.2) Rocky is _____
 the c _____ .



3.3) Rocky is _____ the
 ta _____ .

4. Write about you. (Escreve sobre ti)





My favourite colour in autumn is _____ .
 My favourite number is _____ .
 My favourite school object is my _____ .















Part 3 – Reading

1. Look and read. Tick if it's correct, or cross if it's incorrect.

(Olha e lê. Coloca um certo se estiver correto, ou uma cruz se estiver incorreto)

- 1.1)  This is number eight.
- 1.2)  This is number six.
- 1.3)  I'm sleepy today.
- 1.4)  This is glue.

2. Read and tick the correct object. Then colour it. (Lê e assinala o objecto correto. Depois pinta-o)

1) a blue schoolbag	A <input type="checkbox"/> 	B <input type="checkbox"/> 	C <input type="checkbox"/> 
2) a red pencil	A <input type="checkbox"/> 	B <input type="checkbox"/> 	C <input type="checkbox"/> 
3) an orange ruler	A <input type="checkbox"/> 	B <input type="checkbox"/> 	C <input type="checkbox"/> 
4) a yellow pencil case	A <input type="checkbox"/> 	B <input type="checkbox"/> 	C <input type="checkbox"/> 

3. Read and link. (Lê e liga)

- a) pencil b) rubber c) ruler d) school bag e) glue f) pencil case



4. Read the questions and link to the correct answers. (Lê as perguntas e liga às respostas corretas)


- a) What's your name? I'm from England.
- b) What's this? My favourite colour is red.
- c) Where are you from? My name is Rocky.
- d) What's your favourite colour? This is my notebook.

3. Ficha de autoavaliação do 3.º ano


Ficha de Autoavaliação	1st Term	3rd Grade	
Name: _____	Date: ____ - ____ - ____	Class: _____	
Atitudes e esforço (Attitudes and effort)			
Chego a horas à aula.	😊	😐	😞
Sou bem educado(a).	😊	😐	😞
Ouço o que o meu(minha) professor(a) diz.	😊	😐	😞
Faço todas as minhas tarefas.	😊	😐	😞
Ouvir (Listening)			
Sei reconhecer os números de 1 a 10.	😊	😐	😞
Sei ler frases.	😊	😐	😞
Sei reconhecer o material escolar.	😊	😐	😞
Sei reconhecer as cores.	😊	😐	😞
Falar (Speaking)			
Sei soletrar palavras.	😊	😐	😞
Sei dizer o meu nome.	😊	😐	😞
Sei dizer como eu me sinto.	😊	😐	😞
Sei cantar uma canção sobre os sentimentos.	😊	😐	😞
Sei cantar uma canção sobre o material escolar.	😊	😐	😞
Sei falar sobre as cores.	😊	😐	😞
Sei falar sobre o meu material escolar.	😊	😐	😞
Ler (Reading)			
Sei reconhecer os números de 1 a 10.	😊	😐	😞
Sei reconhecer o material escolar.	😊	😐	😞
Sei reconhecer as cores.	😊	😐	😞
Sei ler frases.	😊	😐	😞
Escrever (Writing)			
Sei escrever o meu nome.	😊	😐	😞
Sei escrever os números de 1 a 10.	😊	😐	😞
Sei escrever o material escolar.	😊	😐	😞
Sei escrever as cores.	😊	😐	😞
Sei escrever onde está o material escolar.	😊	😐	😞
Palavras novas que aprendi:			



4. 1.º Teste de avaliação do 4.º ano



Agrupamento de Escolas
Tomás Cabreira



ENGLISH TEST 4TH Grade

1ST Term

Ano Letivo 2019/20

Name: _____ Date: ____/____/____

Teacher: _____ Evaluation: _____ Enc. Educação _____

Part 1 – Listening

1 - Listen and order with the letters a, b, c and d.

47th	71st	55th	63rd
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 - Listen and tick the right answer.

1) What's your name?

a) Emily b) Emma c) Edna

2) How old are you?

a) 13 b) 23 c) 30

3) Jane's birthday is on...

a) Monday b) Tuesday c) Wednesday

4) My birthday is on...

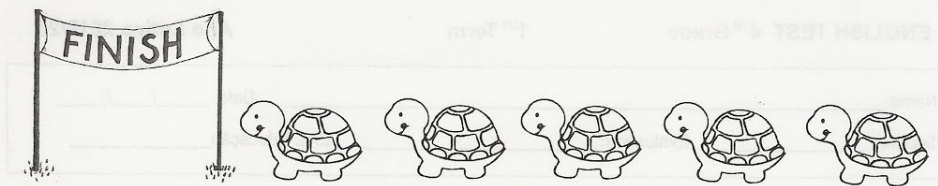
a) 5th November b) 15th November c) 5th December

3 - Listen and order.

63	47	14	100	53
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1

4 - Listen and colour.



Part 2 – Writing

5 - Write the words next to the ordinal numbers.

second • eleventh • fifth • twelfth • fourth • eighth • sixth
ninth • first • third • seventh • thirteenth • twentieth • tenth

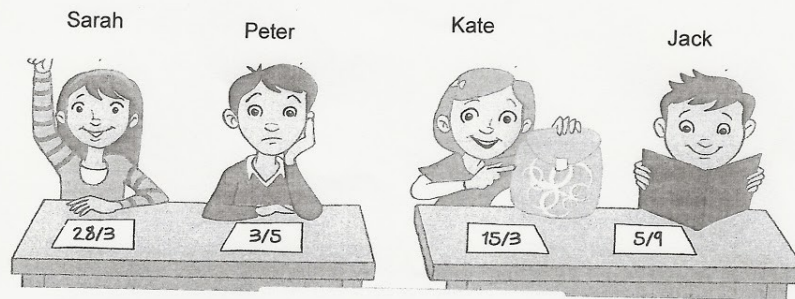
1st _____ 8th _____ 2nd _____
9th _____ 3rd _____ 10th _____
4th _____ 11th _____ 5th _____
12th _____ 6th _____ 13th _____

6 – Complete the sentences with the words above.

In October is _____.
Christmas is in _____.
Carnival is in _____.
Summer holidays are in _____.

June
December
Halloween
February

7 - Write the birthday dates.



Example: "My birthday is on the 4th of June"

Sarah - "My birthday is on the _____ of _____."

Peter - "My birthday is on the _____ of _____."

Kate - "My birthday is on the _____ of _____."

Jack - "My birthday is on the _____ of _____."

8 - Write about you.

a) My birthday is in _____.

b) My birthday is on _____.

Part 3 – Reading

9 - Read and circle "True or False". Correct the false sentences.



Hi! My name's Steven. I'm ten years old. My birthday is on the 5th of June. It's on a Monday. My favourite number is twenty-six. On Saturday I listen to music. On Sunday I swim.

- a) Steven is nine years old. True False
_____.
- b) Steven's birthday is in June. True False
_____.
- c) On Saturday, Steven visits his mum. True False
_____.
- d) On Sunday, Steven swims. True False
_____.

10 - Complete with "am / are / is".

- a) She ____ my friend. c) Halloween ____ in October.
b) I ____ in the classroom. d) Rocky ____ a cat.

11 - Read and write *in* or *on*.

- a) My birthday is _____ March.
b) My birthday is _____ Monday.
c) My birthday is _____ Saturday.
d) My birthday is _____ the 3rd of May.



When is your birthday?



5. 2.º Teste de avaliação do 4.º ano

ENGLISH WORKSHEET 4TH Grade

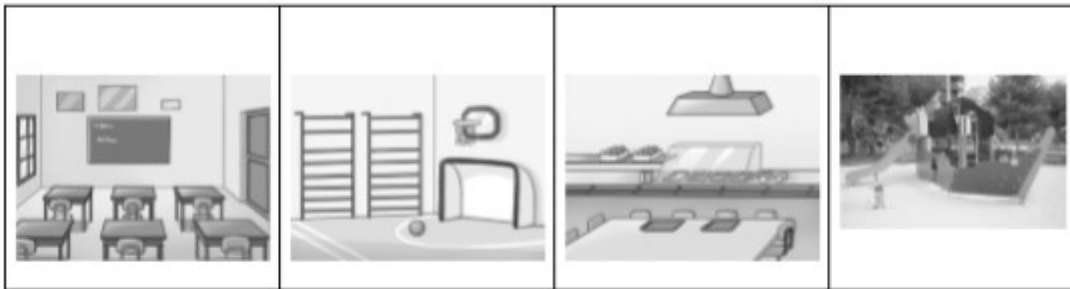
1ST Term

2019/20

Name: _____ Date: ____/____/____
Teacher: _____ Evaluation: _____ Enc. Educação _____

Part 1 – Listening

1 - Listen and put in order. (Ouve e põe em ordem)



2 - Listen and tick the right answer. (Ouve e assinala a resposta correta)

2.1) What's your name?

a) Liu ____

b) Rocky ____

c) Steven ____

2.2) How old are you?

a) 8 ____

b) 12 ____

c) 10 ____

2.3) Mrs Smith is in the...

a) Canteen ____

b) Classroom ____

c) Playground ____

2.4) This bin is for...

a) Paper ____

b) Batteries ____

c) Plastic ____

3) Listen and circle. (Ouve e circunda)



yellow bin

blue bin

green bin

4) Listen. Tick if it's correct, or cross if it's incorrect.

(Ouve. Coloca um certo se estiver correto, ou uma cruz se estiver incorreto)

a) 32 ____

b) 2nd ____

c) 47 ____

d) 12th ____

e) 100 ____

f) 5th ____

g) 78 ____

h) 22nd ____

Part 2 – Writing

1) Write *True* or *False*.
(Escreve True ou False)

- a) We can litter. _____ b) I can plant a tree. _____
b) We can turn off the tap. _____ d) We can't put paper in the blue bin. _____
e) I can pick up litter. _____ f) We can't recycle paper. _____

2) Look and write *can* or *can't*. Follow the example. (Olha e escreve can ou can't. Segue o exemplo.)



1) I can pick up litter.



3) I _____ put paper in the green bin.



5) I _____ put plastic containers in the yellow bin.



2) I _____ make a compost heap.



4) I _____ plant a tree.





6) I _____ litter.

1) Read and link. (Lê e liga)

<p>1) I can recycle bottles. <input type="checkbox"/></p> <p>2) I can turn off the tap. <input type="checkbox"/></p> <p>3) I can plant a tree. <input type="checkbox"/></p> <p>4) I can switch off the lights. <input type="checkbox"/></p> <p>5) I can pick up litter. <input type="checkbox"/></p>	 <p>A</p>  <p>B</p>  <p>C</p>  <p>D</p>  <p>E</p>
--	---

2) Look and read. Tick if it's correct, or cross if it's incorrect.

(Olha e lê. Coloca um certo se estiver correto, ou uma cruz se estiver incorreto)

<p>1)  <input type="checkbox"/> I can make a compost heap.</p>	<p>3)  <input type="checkbox"/> I can switch off the lights.</p>	<p>5)  <input type="checkbox"/> I can put bottles in the green bin.</p>
<p>2)  <input type="checkbox"/> I can plant a tree.</p>	<p>4)  <input type="checkbox"/> I can put paper in the blue bin.</p>	<p>6)  <input type="checkbox"/> I can save water.</p>

3) Read and link. (Lê e liga)

1) Air pollution •



2) Water pollution •



3) Noise pollution •




4) Read and complete the dialogue with can or can't. (Lê e completa o diálogo com can ou can't)



FINISH

6. Ficha de autoavaliação do 4.º ano

Ficha de Autoavaliação	1st Term	4th Grade	
Name: _____ Date: ____ - ____ - ____ Class: _____			
Atitudes e esforço (Attitudes and effort)			
Chego a horas à aula.	😊	😐	😞
Sou bem educado(a).	😊	😐	😞
Ouço o que o meu(minha) professor(a) diz.	😊	😐	😞
Faço todas as minhas tarefas.	😊	😐	😞
Ouvir (Listening)			
Sei reconhecer os números cardinais até 100.	😊	😐	😞
Sei reconhecer os números ordinais em datas.	😊	😐	😞
Sei reconhecer as ações <i>swim, dance, say, read, scream, play</i>	😊	😐	😞
Sei reconhecer os meses do ano.	😊	😐	😞
Sei reconhecer os espaços na escola.	😊	😐	😞
Sei reconhecer os objetos ligados à proteção do planeta.	😊	😐	😞
Falar (Speaking)			
Sei falar sobre datas usando <i>in, on</i> .	😊	😐	😞
Sei usar <i>am, is, are</i> .	😊	😐	😞
Sei cantar uma canção sobre os números.	😊	😐	😞
Sei falar sobre o meu aniversário.	😊	😐	😞
Sei falar sobre como posso proteger o planeta.	😊	😐	😞
Ler (Reading)			
Sei reconhecer os meses do ano.	😊	😐	😞
Sei reconhecer os dias da semana.	😊	😐	😞
Sei reconhecer os números cardinais até 100.	😊	😐	😞
Sei reconhecer os números ordinais em datas.	😊	😐	😞
Sei reconhecer os espaços na escola.	😊	😐	😞
Sei ler frases.	😊	😐	😞
Escrever (Writing)			
Sei escrever a minha data de aniversário.	😊	😐	😞
Sei escrever os números cardinais até 100.	😊	😐	😞
Sei escrever os números ordinais até 100.	😊	😐	😞
Sei usar o verbo <i>can</i> .	😊	😐	😞
Sei escrever sobre como posso proteger o planeta.	😊	😐	😞
Palavras novas que aprendi:			

Anexos

1. Grelhas para avaliação e autoavaliação, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)

Quadro 1. Níveis Comuns de Referência: escala global

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Quadro 2. Grelha para a auto-avaliação

Compreender		
	Compreensão do oral	Leitura
A1	Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.	Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.
A2	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.	Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.
B1	Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas actuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.	Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.
B2	Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua-padrão.	Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adoptam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.
C1	Sou capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Consigo compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade.	Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.
C2	Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque.	Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstractos, linguística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.

Quadro 2. Grelha para a auto-avaliação (continuação)

Falar		
Interacção oral		Produção oral
A1	Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.	Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.
A2	Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e actividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e directa. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.	Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho actual ou mais recente.
B1	Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da actualidade).	Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reacções.
B2	Sou capaz de conversar com a fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interacção normal com falantes nativos. Posso tomar parte activa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções.
C1	Sou capaz de me exprimir de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente em encontrar as expressões adequadas. Sou capaz de utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais. Formulo ideias e opiniões com precisão e adequação ao meu discurso ao dos meus interlocutores.	Sou capaz de apresentar descrições claras e detalhadas sobre temas complexos que integrem subtemas, desenvolvendo aspectos particulares e chegando a uma conclusão apropriada.
C2	Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e coloquiais. Sou capaz de me exprimir fluentemente e de transmitir com precisão pequenas diferenças de sentido. Sempre que tenho um problema, sou capaz de voltar atrás, contornar a dificuldade e reformular, sem que tal seja notado.	Sou capaz de, sem dificuldade e fluentemente, fazer uma exposição oral ou desenvolver uma argumentação num estilo apropriado ao contexto e com uma estrutura lógica tal que ajude o meu interlocutor a identificar e a memorizar os aspectos mais importantes.

Quadro 2. Grelha para a auto-avaliação (continuação)

Escrever	
Escrita	
A1	Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.
A2	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.
B1	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.
B2	Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.
C1	Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspectos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.
C2	Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a aperceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e resenhas de obras literárias e de âmbito profissional.

Grelha para a auto-avaliação – Tradução oficial portuguesa
(Quadro Comum de Referência – Conselho da Europa)

2. Níveis de desempenho, segundo o QECR

Utilizador Independente (nível limiar)	B1/B1+	9.º	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
	B1	8.º	
Utilizador Elementar (nível elementar)	A2+	7.º	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Consegue descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A2	6.º	
Utilizador Elementar (nível de iniciação)	A1+	5.º	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Consegue apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. É capaz de comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.
	A1	3.º/4.º	

3. Metas Curriculares do ensino de Inglês no 1.º ciclo do ensino básico

Léxico e gramática (3.º ano)

3.º ano A1	1. Conhecer vocabulário simples do dia a dia
	1. Reconhecer nomes próprios (<i>António, Sue</i>).
	2. Reconhecer nomes de alguns países (<i>England, USA</i>).
	3. Reconhecer diferentes origens (<i>Portuguese, English</i>).
	4. Identificar membros da família restrita e alargada (<i>mother, grandfather</i>).
	5. Identificar números até 20.
	6. Identificar os dias da semana.
	7. Identificar os meses do ano.
	2. Conhecer vocabulário relacionado com a escola
	1. Identificar pessoas dentro da sala de aula (<i>teacher, student</i>).
	2. Identificar objetos dentro da sala de aula (<i>desk, chair</i>).
	3. Identificar atividades e jogos dentro e fora da sala de aula (<i>reading, playing hide and seek</i>).
	4. Identificar meios de transporte de e para a escola (<i>car, bus</i>).
	3. Conhecer vocabulário simples, de forma contextualizada, com base nas estações do ano
	1. Identificar vocabulário relacionado com o outono/ <i>autumn</i> .
	● Condições climáticas (<i>chilly, cloudy</i>).
	● Vestuário e calçado (<i>jumper, shoes</i>).
	● Cores (<i>grey/clouds, brown/leaves</i>).
	● Atividades (<i>collecting leaves, eating chestnuts</i>).
	● Festividades (<i>Halloween</i>).
	2. Identificar vocabulário relacionado com o inverno/ <i>winter</i> .
	● Condições climáticas (<i>raining, snowing</i>).
	● Vestuário e calçado (<i>coat, boots</i>).
	● Cores (<i>white/snow, brown/mud</i>).
	● Atividades (<i>skiing, drinking hot chocolate</i>).
	● Festividades (<i>Thanksgiving, Christmas</i>).
	3. Identificar vocabulário relacionado com a primavera/ <i>spring</i> .
	● Condições climáticas (<i>warm, mild</i>).
	● Vestuário e calçado (<i>dress, sandals</i>).
	● Cores (<i>black/bees, red/flowers</i>).
● Atividades (<i>picking flowers, having a picnic</i>).	
● Festividades (<i>Easter</i>).	
4. Identificar vocabulário relacionado com o verão/ <i>summer</i> .	
● Condições climáticas (<i>hot, sunny</i>).	
● Vestuário e calçado (<i>t-shirt, shorts</i>).	
● Cores (<i>yellow/sun, blue/sea</i>).	
● Atividades (<i>swimming, eating ice cream</i>).	
4. Conhecer, de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua	
1. Usar <i>lexical chunks</i> ou frases que contenham:	
● <i>Nouns in the singular and in the plural</i> (<i>boot/boots, pen/pens</i>).	
● <i>Adjectives</i> (<i>brown dog, sunny day, hot chocolate</i>).	
● <i>Determiners</i> (<i>this is my book, that's your pencil</i>).	
● <i>Personal Pronouns</i> (<i>I'm from Portugal, he's 8 years old, they're English</i>).	
● <i>Prepositions of Place: in, on, under, near</i> (<i>put a tick in the box, the pen is on the table</i>).	
● <i>Prepositions of Time: in, on, at</i> (<i>in the morning, on my birthday</i>).	
● <i>Imperative</i> (<i>clap your hands, stand up, look at the picture</i>).	
● <i>Verb to be</i> .	
● <i>Verb to have</i> (<i>got</i>).	
● <i>Present Simple</i> (<i>I love summer, he hates winter</i>).	
● <i>Present Continuous</i> (<i>the man is wearing boots, they are playing hide and seek</i>).	
● <i>Question Words: what, where, when, how, how old</i> (<i>What's your name? How are you?</i>).	

Léxico e gramática (4.º ano)

4.º ano A1	5. Conhecer vocabulário simples do dia a dia
	1. Identificar numerais cardinais até 100.
	2. Identificar numerais ordinais nas datas.
	3. Identificar as horas (<i>eight o'clock, half past nine</i>).
	6. Conhecer vocabulário com base nos temas apresentados
	1. Identificar vocabulário relacionado com o espaço escolar/ <i>at school</i> .
	• Diferentes espaços na escola (<i>playground, library</i>).
	• Atividades na escola (<i>singing, running</i>).
	• Reciclagem na escola (<i>don't litter, pick up papers</i>).
	• Ecopontos (<i>yellow bin, green bin</i>).
	2. Identificar vocabulário relacionado com o corpo humano/ <i>our body</i> .
	• Rosto (<i>eyes, mouth</i>).
	• Corpo (<i>legs, arms</i>).
	3. Identificar vocabulário relacionado com comidas e bebidas/ <i>food is great</i> .
	• Alimentação saudável (<i>fruit, milk</i>).
	• <i>Snacks (sandwiches, juice)</i> .
	4. Identificar vocabulário relacionado com os espaços à nossa volta/ <i>where we live</i> .
	• Tipos de casa (<i>house, flat</i>).
	• Divisões da casa (<i>kitchen, bedroom</i>).
	• Locais e edifícios (<i>park, hospital</i>).
	5. Identificar vocabulário relacionado com animais/ <i>let's visit the animals</i> .
	• Animais e sons (<i>cat/meow, mouse/squeak</i>).
	• Animais na quinta (<i>cow, horse</i>).
	• Animais do jardim zoológico (<i>lion, zebra</i>).
	6. Identificar vocabulário relacionado com os cinco sentidos/ <i>the five senses</i> .
	• <i>Taste (taste the sweet orange)</i> .
	• <i>Touch (feel the fluffy dog)</i> .
	• <i>Sight (look at the photos)</i> .
	• <i>Hearing (hear the dog barking)</i> .
	• <i>Smell (smell the flowers)</i> .
7. Identificar vocabulário relacionado com o sol/ <i>the sun is shining</i> .	
• Atividades ao ar livre (<i>playing on the beach, having a picnic</i>).	
• A praia (<i>sand, sea, sun</i>).	
• Proteção contra o sol (<i>hat, sunscreen, sunglasses</i>).	
7. Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua	
1. Reconhecer e utilizar as estruturas dadas, de forma implícita, no 3.º ano.	
2. Usar <i>lexical chunks</i> ou frases que contenham:	
• <i>Articles: a/an, the.</i>	
• <i>Nouns in the singular and in the plural -s/-es.</i>	
• <i>Possessive Case: 's/'</i> .	
• <i>Connectors: and, but, or.</i>	
• <i>Determiners: this, that, these, those.</i>	
• <i>Prepositions of Place: next to, behind, in front of (sit next to João, stand behind the table).</i>	
• <i>Prepositions of Time: at, on, after (at two o'clock, after school).</i>	
• <i>May, can/can't.</i>	
• <i>Let's (Let's go to the beach!).</i>	
• <i>Positive, negative, question forms and short answers with to do.</i>	
• <i>Question Words: who, whose (Who is your teacher? Whose book is this?).</i>	

Domínio intercultural (3.º e 4.º anos)

3.º ano A1	1. Conhecer-se a si e ao outro
	1. Identificar-se a si e aos outros.
	2. Identificar elementos da família restrita e alargada.
	3. Identificar animais de estimação.
	4. Identificar vestuário e calçado.
	2. Conhecer o dia a dia na escola
	1. Identificar objetos e rotinas na sala de aula.
	2. Identificar jogos e brincadeiras.
	3. Identificar alguns meios de transporte.
	3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países
1. Localizar diferentes países no mapa.	
2. Identificar climas distintos.	
3. Identificar elementos da natureza.	
4. Identificar festividades do ano.	
5. Identificar diferentes tipos de atividades associadas às estações do ano.	
4.º ano A1	4. Conhecer-se a si e ao outro
	1. Identificar festividades em diferentes partes do mundo.
	2. Identificar atividades relacionadas com as festividades.
	3. Participar em jogos e pequenas dramatizações.
	5. Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro
	1. Identificar o espaço escolar.
	2. Identificar partes do corpo humano.
	3. Identificar comidas e bebidas.
	4. Identificar os espaços à nossa volta.
	5. Identificar animais.
6. Identificar os cinco sentidos.	
7. Identificar atividades ao ar livre.	

Leitura (3.º e 4.º anos)

3.º ano A1	1. Compreender palavras e frases simples
	1. Identificar números.
	2. Identificar nomes de pessoas e de países.
	3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens.
4. Ler pequenas frases com vocabulário conhecido.	
4.º ano A1	2. Compreender frases e textos muito simples
	1. Identificar vocabulário acompanhado por imagens.
2. Ler pequenas histórias ilustradas, com vocabulário conhecido.	

Escrita (3.º e 4.º anos)

3.º ano A1	1. Utilizar, com ajuda, palavras conhecidas
	1. Legendar imagens.
	2. Ordenar letras para escrever palavras associadas a imagens.
	3. Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas.
	2. Produzir, com ajuda, frases simples
	1. Ordenar palavras para escrever frases.
2. Preencher espaços lacunares em postais e convites.	
4.º ano A1	3. Utilizar palavras conhecidas
	1. Legendar sequências de imagens.
	2. Preencher espaços lacunares, em textos muito simples, com palavras dadas.
	4. Produzir um texto muito simples com vocabulário limitado
	1. Preencher balões de fala em sequências de imagens.
2. Escrever sobre si (<i>My name is Pedro. I'm 9 years old...</i>).	
3. Escrever sobre preferências (<i>I like pizza, I don't like fish, I love cats</i>).	

Compreensão oral (3.º e 4.º anos)

3.º ano A1	1. Compreender sons, entoações e ritmos da língua
	1. Identificar sons e entoações diferentes na língua estrangeira por comparação com a língua materna.
	2. Identificar ritmos em rimas, <i>chants</i> e canções em gravações áudio e audiovisuais.
	2. Compreender palavras e expressões simples
	1. Identificar diferentes formas de cumprimentar (<i>hi, good morning</i>).
	2. Identificar diferentes formas de se despedir (<i>bye, see you later</i>).
	3. Identificar diferentes formas de agradecer (<i>thanks, thank you</i>).
	4. Identificar diferentes formas de elogiar e de incentivar (<i>good, well done</i>).
5. Identificar formas de aceitar e de rejeitar (<i>yes, please/no, thank you</i>).	
6. Entender instruções breves dadas pelo professor (<i>come in, colour the sun yellow</i>).	
7. Identificar números e datas.	
8. Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados.	
4.º ano A1	3. Compreender palavras e expressões simples
	1. Identificar as horas.
	2. Identificar palavras e expressões em rimas e canções.
	3. Identificar palavras e expressões em pequenas histórias conhecidas.
	4. Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada
	1. Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas (<i>pick up the paper, put your hat on</i>).
	2. Entender frases sobre os temas estudados.
3. Acompanhar a sequência de pequenas histórias conhecidas.	

Interação oral (3.º e 4.º anos)

3.º ano A1	1. Exprimir-se, com ajuda e de forma adequada, em diferentes contextos
	1. Utilizar interjeições/expressões para expressar alegria e surpresa (<i>Great! Wow!</i>).
	2. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples
	1. Cumprimentar (<i>good morning Miss Santos, bye James</i>).
	2. Agradecer (<i>thanks, thank you</i>).
	3. Despedir-se (<i>bye, see you later</i>).
4. Responder sobre identificação pessoal (<i>When is your birthday, Pedro?/In May.</i>).	
5. Responder sobre preferências pessoais (<i>I love summer. And you?/Me too!</i>).	
6. Responder sobre temas previamente apresentados e com a ajuda de imagens.	
4.º ano A1	3. Exprimir-se de forma adequada em contextos simples
	1. Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor (<i>Mr Silva, Miss Costa</i>).
	4. Interagir com o professor e/ou com os colegas em situações simples e previamente preparadas
	1. Utilizar palavras e expressões para concordar (<i>me too, so do I</i>).
	2. Utilizar palavras e expressões para aceitar e recusar (<i>sure/no, thank you</i>).
3. Perguntar e responder sobre preferências pessoais (<i>What's your favourite drink?/Orange juice.</i>).	
4. Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados.	

Produção oral (3.º e 4.º anos)

3.º ano A1	1. Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua
	1. Repetir as letras do alfabeto.
	2. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados.
	3. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas.
	4. Repetir rimas, <i>chants</i> e canções ouvidos em meios áudio e audiovisuais.
4.º ano A1	2. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas
	1. Comunicar informação pessoal elementar: <i>name, age, family</i> .
	3. Produzir sons, entoações e ritmos da língua
	1. Dizer rimas, <i>chants</i> e cantar canções.
	4. Expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas
1. Expressar agrado e desagrado (<i>I love Christmas pudding, I don't like turkey</i>).	
2. Descrever o que é/não é capaz de fazer (<i>I can ride a bike, I can't swim</i>).	
3. Falar sobre os temas trabalhados.	
