



Primary
English
Practice
Programme
for Ages 6-7



Índice

Introdução	3
1. Justificação	4
2. O currículo de inglês no 1º e 2º anos	8
a) Objetivos pedagógicos	8
b) Conteúdos a abordar nos 1º e 2º anos	9
c) Referenciais e descritores de avaliação no processo de ensino e aprendizagem	11
3. Estratégias e recursos didáticos para o processo de ensino aprendizagem	13
4. A formação de professores no âmbito do programa	17
5. Monitorização e avaliação do programa	18
Referências	19



Introdução

Dentro do contexto do Decreto-Lei 176/2014 o inglês foi introduzido como área disciplinar obrigatória e curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico, nos 3º e 4º anos de escolaridade. Assim sendo, nas diferentes escolas públicas, a aprendizagem de línguas estrangeiras passou a realizar-se a partir do 3º ano de escolaridade, ou seja, aos 8-9 anos.

A oferta de inglês nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) passou a não fazer muito sentido¹ para muitos dos agrupamentos a um nível nacional, pelo que muitos diretores optaram por não a oferecer, resultando "numa quebra acentuada do número de estudantes que têm a língua estrangeira nos primeiros dois anos do 1.º ciclo do ensino básico" (Silva, 2017, WEB).

No contexto da Maia, em que existe a oferta de programas de sensibilização em língua inglesa em idade pré-escolar, assume-se como pertinente a oferta de um programa de

¹ No ano letivo de 2015-2016, a decisão de oferta do inglês nos 1.º e 2.º anos de escolaridade começou a depender dos Agrupamentos de Escola, mantendo-se como atividade extra-curricular e o inglês no 3.º ano de escolaridade passou a fazer parte do currículo do 1.º CEB, com a publicação do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro.

ensino de inglês nos primeiros anos de escolarização. Defendemos pois com o PEPPA, *Primary English Practice Programme for Ages 6-7*, que o inglês seja integrado no currículo dos 1º e 2º anos de escolaridade nas escolas básicas do 1º ciclo da área geográfica da Maia, de forma a dar resposta: por um lado, ao vazio criado pela integração curricular de inglês nos 3º e 4º anos e, concomitante, desvalorização da oferta não curricular de inglês nos anos imediatamente anteriores; por outro lado, aos problemas detetados no âmbito do relatório Eurydice em que é sinalizado que Portugal é dos poucos países onde o ensino de uma língua estrangeira começa mais tarde, e isto apesar de ter sido tornado obrigatório o ensino de Inglês a partir dos 8 anos. De facto, na maioria dos países europeus esta experiência começa logo no primeiro ano da escolaridade obrigatória ou ainda na Educação Pré-escolar, como na Polónia e no Chipre em que ensino de um idioma estrangeiro é obrigatório a partir dos 3 anos (Viana, 2017, WEB).

Posto isto, acreditamos que articulação do Inglês com o currículo nacional do Ensino Básico (1º e 2º Ciclos) e, ainda, a educação pré-escolar é uma medida educativa fundamental para o enriquecimento cognitivo e socioafetivo das crianças, mas é, também, um novo desafio e oportunidade que o professor de Inglês e o professor titular ou educador deverão abraçar. Também gostaríamos de referir que este projeto está pensado tendo em conta a legislação em vigor e os documentos: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2016), *The Future of Education and Skills* (OCDE, 2018), *Competencias for Democratic Culture* (Conselho da Europa, 2016) e *New Vision for Education* (WEF, 2016).

1. Justificação

Desde o ano letivo de 2005-2006 até ao ano letivo de 2012-2013, a área de inglês (não curricular) foi lecionada nas escolas públicas do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal Continental no âmbito das AEC, sendo de oferta obrigatória mas de frequência facultativa por parte dos alunos.

Devido a este contexto, sentiram-se algumas assimetrias dentro do mesmo ciclo de ensino, uma vez que alguns alunos já tinham experienciado o ensino da língua e outros não o tinham experienciado, pondo em causa a sua sequencialidade nos ciclos de ensino subsequentes. Conforme é indicado por Bastos & Brites (2009, p. 11),

A continuidade do carácter facultativo da sua aprendizagem implicará o surgimento de enormes discrepâncias de aprendizagem na entrada para o 2.º Ciclo, que,

necessariamente, levantarão dificuldades na gestão do programa de Inglês neste ciclo de ensino.

De facto, o carácter facultativo da área de inglês no âmbito das AEC dificultava e comprometia também a articulação de conteúdos entre o professor generalista e o professor de inglês. Parece-nos que as condições de trabalho oferecidas ao professor de inglês nas AEC eram, muitas vezes, instáveis, e em muitos casos precárias, provocando a sua rotatividade e a estabilidade necessária para a criação de condições propícias ao desenvolvimento de aprendizagens afetivas e efetivas. Mais ainda, conforme acrescentaram estas investigadoras, no 5.º ano de escolaridade, só alguns alunos tinham tido contacto com a língua, colocando constrangimentos quer a alunos, quer a professores, pois "(...) se não houver uma eficiente articulação na planificação e concretização da actividade ao longo dos quatro anos de escolaridade, corre-se o risco de (...) esta se tornar desmotivadora e geradora de insucesso à entrada do 2º Ciclo" (idem).

No dia de hoje, com o Decreto-Lei 176/2014, a implementação do inglês como disciplina curricular obrigatória procurou harmonizar e tornar coerente todo o ensino da língua inglesa, tendo em vista os níveis desejáveis a atingir do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2003). Contudo, ainda vivemos um contexto em que a área de inglês ainda assume um carácter facultativo nos 1º e 2º anos de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, havendo agrupamentos de escolas que inclusive optaram por não oferecer a área não curricular e outros casos em que mesmo que essa oferta existisse, os alunos continuavam a não ser obrigados a frequentar.

Esta situação assume ainda particular atenção no que concerne os agrupamentos de escolas da região da Maia. Neste momento está em curso o projeto LUDI+, que visa conceber um conjunto de atividades integradas e integradoras, organizadas em núcleos temáticos, sendo o inglês um deles, a ser implementado nas Atividades de Animação e Apoio à Família pelas/os animadoras/es, junto dos grupos de crianças. De facto, o módulo "PlayEnglish" prevê a familiarização com a língua inglesa através de músicas, vídeos e jogos numa idade precoce.

Assim sendo, é de suma relevância a criação e implementação de um programa de ensino de inglês no 1º e 2º anos de escolaridade de forma curricular, que dê resposta às necessidades de continuidade e sequencialidade que se verificam em particular no contexto da Maia, conselho pioneiro na introdução de respostas educativas inovadoras, de forma a promover uma articulação efetiva entre o trabalho desenvolvido em idade pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Em Portugal, existem experiências de integração curricular e de complementaridade/enriquecimento do currículo de línguas nos anos de escolaridade alvo deste projeto, nomeadamente o “Bilingual Schools Project”, o projeto “EDU-LE” da Região Autónoma da Madeira (RAM) e a oferta de alguns colégios particulares (que iniciam também a aprendizagem da língua inglesa desde o pré-escolar).

No que concerne o primeiro projeto, o “Bilingual Schools Project”, resultante de uma parceria entre a Direção Geral da Educação (DGE) e o British Council, tem como objetivo o ensino de algumas áreas do currículo do 1.º ciclo em inglês de uma forma interdisciplinar desde o 1.º ano de escolaridade. Depois de um período denominado de piloto, que terminou no ano escolar de 2014-2015, este projeto passou a ser implementado de forma curricular nas escolas que adotaram o projeto. Estando nós a coordenar um outro projeto baseado na metodologia *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), o projeto *CLIL4U - Implementação, monitorização e avaliação de projetos de ensino bilingue no 1º Ciclo do Ensino Básico*², reconhecemos a mais-valia deste tipo de programas. De facto, na presente sociedade da informação e conhecimento exige-se que cada cidadão receba uma educação de qualidade, com currículos que promovam a aquisição de competências plurilingues e interculturais que favoreçam a compreensão da sua própria cultura e a comunicação com o Outro. É neste contexto que surgem projetos com a metodologia CLIL (Coyle, Hood, & Marsh, 2010; Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008), no 1º Ciclo do Ensino Básico, promovendo um ensino de línguas estrangeiras no 1º CEB numa relação contígua com a língua materna e de escolarização, através de atividades de índole oral e escrito e em áreas curriculares específicas.

O segundo projeto, que trazemos aqui a título de exemplo, é o projeto EDU-LE, criado em 1995 na RAM (Ferreira, Freitas, & Carvalho, 2009). Este projeto previa a obrigatoriedade da oferta de ensino de inglês deste o 1º ano de escolaridade, prevendo um acompanhamento e avaliação do ensino do Inglês no 1º CEB, prestando assessoria aos docentes que fazem a sensibilização à língua no Ensino pré-escolar e no 1º Ciclo. Este projeto recomendou orientações metodológicas para o ensino da língua e proporcionou formação contínua de professores com o intuito de articular as metodologias entre os três ciclos de ensino, promovendo a articulação e a sequencialidade das aprendizagens entre os ciclos.

² Para mais informações sobre este projeto é favor consultar o sítio: <https://ined.es.e.ipp.pt/pt/projetos/clil-4-u-implimentacao-monitorizacao-e-avaliacao-de-projetos-de-ensino-bilingue-no-1o-ceb>.

Estes exemplos ilustram e evidenciam algumas das desigualdades presentes em Portugal no que concerne ao ensino do inglês, desigualdades essas que nos parecem ter sido sentidas nos resultados do “Preliminary English Test” (PET), uma vez que cerca de metade dos examinandos do 9º ano revelou ter apenas conhecimento elementar ou muito elementar da língua (cf. APPI, 2015).

O projeto PEPPA, que aqui apresentamos, pretende promover a implementação da área disciplinar de inglês no plano de estudos curriculares dos 1º e 2º anos de escolaridade, tendo como objetivos:

- a) promover a coerência e solidez no ensino de inglês como uma das línguas francas no mundo moderno, apresentando propostas de conteúdos, recursos e estratégias para o ensino de inglês adequadas aos 1º e 2º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- b) desenvolver práticas de ensino de inglês articuladas entre a Educação Pré-escolar e o 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, visando a homogeneização de percursos de contato e estudo no âmbito da língua inglesa e garantindo um progresso mais sólido ao longo dos anos, e permitindo, desta forma, que no final do 3º ciclo do Ensino Básico, seja possível atingir um domínio mais exigente e mais harmonizado de acordo com os referenciais internacionais existentes;
- c) formar docentes para a lecionação eficaz nos 1º e 2º anos de escolaridade, que acarreta uma especialidade não prevista nos cursos de complemento de formação para o grupo 120³, lecionados por instituições que habilitaram os docentes apenas para a lecionação de inglês nos 3º e 4º anos de escolaridade;
- d) monitorizar e avaliar a implementação de práticas de ensino de inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade, em articulação com o inED - Centro de Investigação em Inovação e Educação;
- e) sensibilizar os alunos para a importância da aprendizagem de língua(s) estrangeira(s), fomentando o gosto pela sua aprendizagem;
- f) desenvolver a consciência cultural crítica dos alunos.

³ No que concerne a habilitação docente, foi criado o grupo de recrutamento 120 - Inglês através da Portaria 260-A/2014, de 15 de dezembro, com a alteração da Portaria 197/2017 de 23 de junho.



2. O currículo de inglês no 1º e 2º anos

a) Objetivos pedagógicos

Estando alinhado com os pressupostos e recomendações dos documentos *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2016), *The Future of Education and Skills* (OCDE, 2018), *Competences for Democratic Culture* (Conselho da Europa, 2016) e *New Vision for Education* (WEF, 2016), o currículo que preconizamos no âmbito do PEPPA procura a construção de um processo de ensino-aprendizagem que aposta no desenvolvimento das seguintes competências: competências de análise crítica de informação, comunicação em línguas, literacia digital, liderança, pensamento crítico, colaboração, criatividade, empreendedorismo e, ainda, de resolução de problemas.

Tendo como objetivo o seu desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, social e intelectual, os aprendentes terão oportunidade de experimentar, compreender e expressar-se, desenvolvendo as suas literacias, num ambiente pedagógico motivador,

flexível, interdisciplinar e democrático, que tem em conta o desenvolvimento: a) de estratégias de auto-aprendizagem de línguas, b) de estratégias de cooperação, c) do respeito para com o próprio e com o Outro e suas línguas e culturas, d) do gosto pela aprendizagem de inglês e de outras línguas e, ainda, e) de competências cognitivas e sociais.

b) Conteúdos a abordar nos 1º e 2º anos

Com o projeto PEPPA, pretende-se no âmbito dos Artigos 6º e 7º do Despacho n.º 5908/2017, criar a área disciplinar de Inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade, possibilitando-se às escolas do concelho da Maia “participar no desenvolvimento curricular, estabelecendo prioridades na apropriação contextualizada do currículo e assumindo a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo” (“Despacho 5908/2017, de 5 de julho de 2017,” p. 13881), como neste caso é a criação de uma resposta ao vazio existente no concerne o contato com a língua inglesa por parte de alunos de 6 a 7 anos de idade.

Na elaboração desta proposta curricular, foi dada particular atenção a um dos principais objetivos de aprendizagem de inglês no 1º Ciclo de Ensino Básico, que consiste em despertar nos alunos o gosto, o interesse e fundamentalmente a motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira, encarando-a de forma segura e confiante.

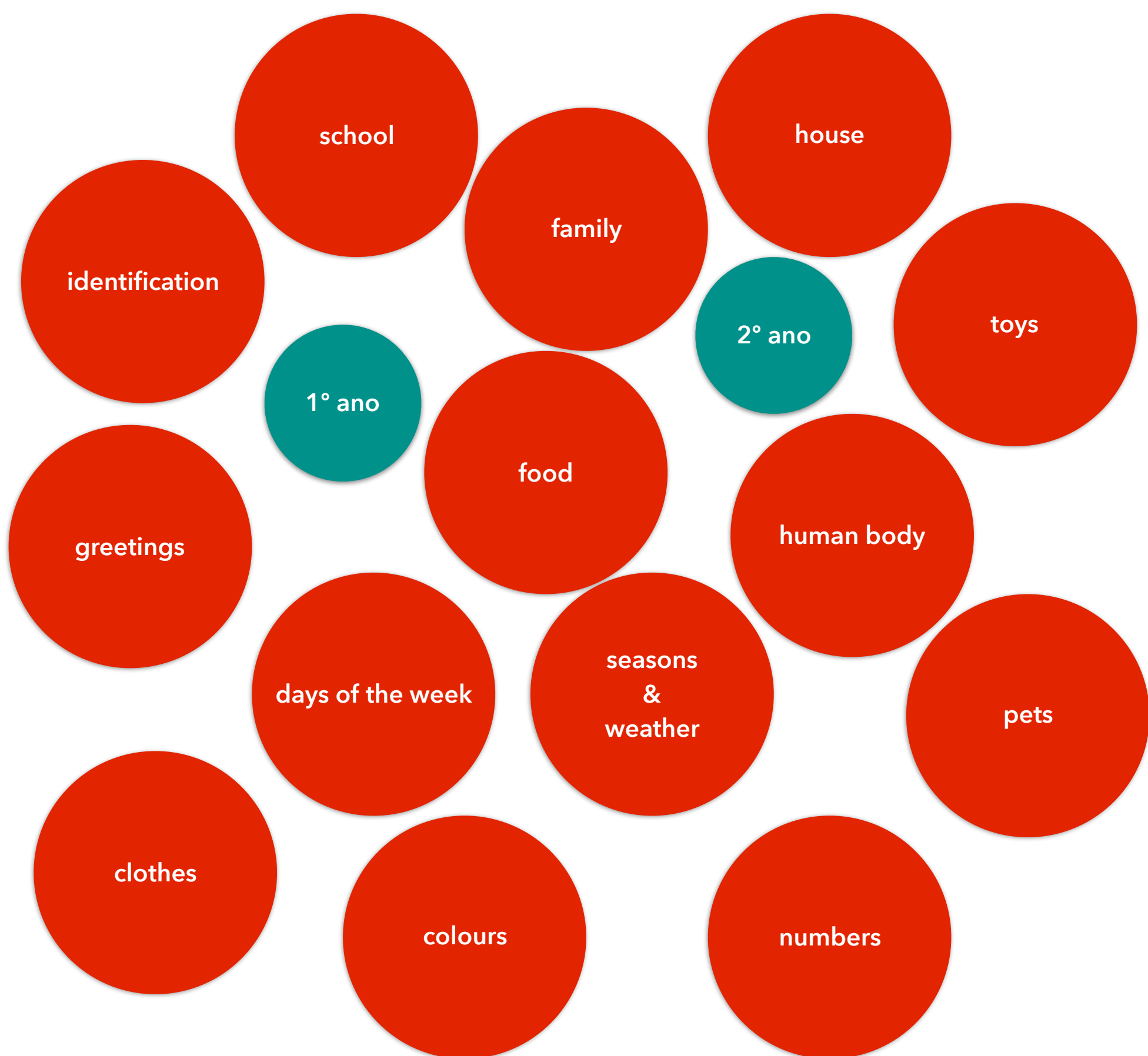
As atividades a levar a cabo, serão essencialmente de caráter lúdico e incidirão principalmente em situações de exploração de *picture books*, pequenas dramatizações, exploração de canções e vídeos, atividades gamificadas, atividades de expressão plástica, entre outras. Por conseguinte, as aulas de inglês permitirão aos alunos adquirir uma base sólida ao nível linguístico e fomentar o gosto pela aprendizagem de línguas estrangeiras, tendo como pano de fundo o desenvolvimento de abordagens plurilingues e interculturales, promotoras de valores europeus associados à aceitação do Outro (cf. Byram, Gribkova, & Starkey, 2002).

É de salientar que esta faixa etária de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, e em especial nos 6 e 7 anos de idade, é ideal para se iniciarem e/ou reforçarem as aprendizagens de uma língua estrangeira, principalmente no que diz respeito à sua vertente oral.

Concluindo, é também importante referir que este plano foi elaborado tendo por base os conteúdos de outras áreas curriculares disciplinares pertencentes a este nível de ensino, e tendo também em conta: o programa do módulo “PlayEnglish” do projeto LUDI+, criado

por nós, as orientações programáticas em vigor ainda para os 1º e 2º anos de escolaridade (Dias & Toste, 2006) e as metas curriculares para o 3º e 4º anos de escolaridade (Bravo, Cravo, & Duarte, 2015). Desta forma, as aulas de inglês no âmbito do projeto PEPPA funcionarão como um complemento de conteúdos que o aluno já tenha adquirido, ou conteúdos que estejam ainda em fase de aquisição e tendo em consideração aqueles que serão adquiridos nos anos e ciclos subsequentes.

Posto isto, apresentamos, de seguida, os conteúdos a trabalhar de forma dinâmica nos 1º e 2º anos de escolaridade, isto é, preconizamos que deverão ser trabalhados estes conteúdos de acordo com os ritmos de trabalho, necessidades e níveis de desempenho de cada aluno, durante uma hora por semana, num total de 105 tempos.





c) Referenciais e descritores de avaliação no processo de ensino e aprendizagem

Ao implementar a área de inglês curricular no 1º e 2º anos de escolaridade, preconiza-se que exista uma mudança de paradigma de avaliação. Assim sendo, espera-se que os professores mudem o seu foco dos resultados para o próprio processo de aprendizagem. Desta forma, propõe-se uma avaliação no sentido do progresso do aluno, valorizando-os pelas suas conquistas no desenvolvimento das diferentes competências que vimos anteriormente (Cruz & Orange, 2016), em que a auto e hetero-avaliação sejam implementadas, com recurso a estratégias como *Thumbs Up/Thumbs Down*, numa perspectiva de reflexão sobre a os diferentes momentos de aprendizagem.

Nesta avaliação dever-se-á ter em conta os pontos fortes e aperfeiçoáveis dos aprendentes ao longo do processo de ensino-aprendizagem, recorrendo-se ao portfólio europeu de línguas (Cruz & Cruz, 2006), tendo em conta os seguintes referenciais e descritores adaptados do estudo "Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences developed for Young Learners" (Goodier & Szabo, 2018):

Tabela 1 - Atividades e estratégias de compreensão para o nível Pré-A1 segundo o QECR

Nível Pré-A1 - 1º e 2º anos de escolaridade		
Atividades, estratégias e macro-competências	Competências	Descritores
Atividades e estratégias de compreensão	Compreensão oral	<p>Can recognise everyday, familiar words, provided they are delivered clearly and slowly in a clearly defined, familiar, everyday context.</p> <p>Can recognise numbers, prices, dates and days of the week, provided they are delivered slowly and clearly in a clearly defined, familiar, everyday context.</p> <p>Can understand short, simple instructions for actions such as 'Stop,' 'Close the door,' etc., provided they are delivered slowly face-to-face, accompanied by pictures or manual gestures and repeated if necessary.</p> <p>Can recognise words, names and numbers that he/she already knows in simple, short recordings, provided that they are pronounced very slowly and clearly.</p>
	Compreensão escrita	<p>Can recognise familiar words accompanied by pictures, such as a fast-food restaurant menu illustrated with photos or a picture book using familiar vocabulary.</p> <p>Can understand from a letter, card or email the event to which he/she is being invited and the information given about day, time and location.</p> <p>Can recognise times and places in very simple notes and text messages from friends or colleagues, for example "Back at 4 o'clock", provided there are no abbreviations.</p> <p>Can understand simple everyday signs such as 'Parking,' 'Station,' 'Dining room,' etc.</p> <p>Can find information about places, times and prices on posters, flyers and notices.</p> <p>Can understand the simplest informational material that consists of familiar words and pictures, such as a fast-food restaurant menu illustrated with photos or an illustrated story formulated in very simple, everyday words.</p> <p>Can understand very short, simple, instructions used in everyday life such as "No parking", "No food or drink" etc.</p>

Tabela 2 - Atividades e estratégias de mediação para o nível Pré-A1 segundo o QECR

Nível Pré-A1 - 1º e 2º anos de escolaridade		
Atividades, estratégias e macro-competências	Competências	Descritores
Atividades e estratégias de mediação	Mediação cognitiva	Can convey very basic information (e.g. places and times, numbers and prices) from short, simple texts.
	Conversa veiculando informação específica	<p>Can relay simple instructions about places and times, provided these are repeated very slowly and clearly.</p> <p>Can relay very basic information (e.g. numbers and prices) from short, simple, illustrated texts.</p>
	Escrita veiculando informação específica	Can list names, numbers, prices and very simple information from texts of immediate interest that are written in very simple language and contain illustrations.
	Âmbito linguístico geral	Can use isolated words and basic expressions in order to give simple information about him/herself.

Tabela 3 - Competências linguístico-comunicativas a desenvolver no nível Pré-A1 segundo o QECR

Nível Pré-A1 - 1º e 2º anos de escolaridade		
Macro-competências	Competências	Descritores
Competências comunicativas e linguísticas	Amplitude do vocabulário	<i>Can employ very simple principles of word order in short statements.</i>
	Consciência fonológica	<i>Can utter a very limited range of sounds and repertoire of learnt words and phrases which can be understood with some effort by interlocutors used to dealing with speakers of his/her age and group. Can use the prosodic features of a limited repertoire of simple words and phrases, in spite of a very strong influence on stress, rhythm, and/or intonation from other language(s) he/she speaks;</i>
	Controle ortográfico	<i>Can copy and spell familiar words and short phrases used on a regular basis. Can spell his/her name, nationality and other personal details.</i>
	Apropriação sociolingüística	<i>Can establish basic social contact by using the simplest everyday forms of: greetings and farewells; introductions; saying please, thank you, sorry etc.</i>
	Coerência e coesão	<i>Can link words or groups of words with very basic linear connectors like 'and'.</i>
	Fluência	<i>Can manage very short, isolated, rehearsed utterances using gesture and signalled requests for help when necessary.</i>

Tabela 4 - Competências plurilingües e interculturais a desenvolver no nível Pré-A1 segundo o QECR

Nível Pré-A1 - 1º e 2º anos de escolaridade		
Atividades, estratégias e macro-competências	Competências	Descritores
Competências plurilingües e interculturais	Exploração do repertório plurilingue e pluricultural	<i>Can recognise the existence of different languages, cultures and peoples.</i>
	Compreensão plurilingue	<i>Can recognise differing words common to different languages.</i>

3. Estratégias e recursos didáticos para o processo de ensino aprendizagem

Este projeto curricular foi criado com base nas atividades de sala de aula observadas, experimentadas e refletidas, tendo em conta longo de anos de supervisão de práticas de ensino neste nível de ensino e a participação em redes e projetos de investigação como o

*PEEP Network - Primary English Education in Portugal*⁴. Como tal, recomendamos o uso de estratégias que favoreçam uma abordagem interativa no que concerne a aprendizagem de línguas nos 6 e 7 anos de idade, ou seja, a filosofia de ensino que propomos apresenta 4 grandes esferas:

- 1) uma aprendizagem ativa, que integre abordagens metodológicas holísticas (Trespota física total, aprendizagem por tarefas, aprendizagem colaborativa, etc.), em que os alunos são os motores de todo o processo de ensino e de aprendizagem, sendo os seus próprios interesses, criatividade e iniciativas que determinam e condicionam os projetos desenvolvidos de forma interdisciplinar;
- 2) um ensino individualizado, em que cada aluno é tido como único, com ritmos, motivações e estilos de aprendizagem diferentes e próprios, promovendo a autorregulação;
- 3) uma avaliação integrada de saberes, que se baseia em diferentes elementos, ou seja, o envolvimento em projetos, a conceção do portefólio europeu de línguas, o empenho e a participação nas atividades e momentos formais de avaliação;
- 4) uma pedagogia de projeto, em que os alunos discutem temas e problemas atuais e concebem projetos de índole prática, procurando desenvolver uma consciência cultural crítica o mais cedo possível.

Como sabemos, é nos primeiros anos de escolarização que as crianças constroem as bases das suas futuras aprendizagens. A variedade e riqueza de experiências que a escola lhes oferece permitem-lhes uma preparação para a integração numa sociedade pluricultural e plurilingue em que vivemos (Starkey, 2002). De acordo com Hagège (1996), as crianças têm uma capacidade para a aprendizagem de línguas superior a alunos de idade superior a 11 anos, ou seja, é aconselhável que comecem a aprendizagem de línguas o mais cedo possível. A aprendizagem de vocábulos acontece antes da aprendizagem de frases. Falamos aqui de aquisição, isto é, usa-se um tipo de aprendizagem que é a reprodução do mesmo modelo da língua materna, aquando da relação com o meio circundante. O ensino de palavras nesse mesmo meio é aconselhável, usando-se, por exemplo, a etiquetagem de objetos do dia-a-dia e a repetição oral dos mesmos. Também é pertinente e aconselhável um trabalho com a pronúncia o mais cedo possível, de forma a que os aprendentes consigam identificá-los, diferenciá-los e (re)produzi-los.

A aprendizagem de línguas é também facilitada pelo uso de expressões ligadas às rotinas

⁴ Para mais informações, é favor consultar o sítio: <https://peep-network.com>.

dos aprendentes, como o cumprimentar, o começo e o fim duma dada atividade, atividades lúdicas ou jogos. As atividades de aprendizagem deverão ser sempre ligadas ao quotidiano dos alunos, não sendo desejado o ensino sistemático e explícito da gramática na língua segunda. É ainda recomendado o ensino de vocabulário relativo ao Estudo do Meio, de forma a que os alunos consigam continuar a descoberta do mundo que os rodeia noutras línguas.

Como sabemos, as crianças usam todos os seus sentidos para aprender. São ativas, questionam tudo o que as rodeia e aprendem a testar as suas hipóteses acerca do mundo de que fazem parte. De acordo com Superfine (2002, p. 30), as crianças são “doers”, isto é, aprendem as línguas facilmente porque utilizam o vocabulário e/ou expressões de imediato no seu quotidiano. Sendo assim, o professor deve procurar criar situações de ensino-aprendizagem que se baseiem na investigação, criatividade e resolução de problemas práticos. Segundo Superfine (idem), uma aprendizagem ativa contempla atividades que: são centradas no sujeito-criança e no mundo que as rodeia; são lúdicas e envolvem o sujeito em situações de prazer na aprendizagem; combinam o uso de jogos, canções e rimas; usam situações consideradas reais; estão relacionadas com tópicos ou vocabulário específico ou formas linguísticas específicas.



As atividades não deverão ser fragmentadas e dispersas, isto é, deverão ser atividades interdisciplinares, daí a necessidade de coordenação entre o professor titular e o professor de línguas. Assim, os alunos entendem que as diferentes línguas podem ser usados nos contextos de aprendizagem real, perspectivando-se uma maior interiorização das línguas pelos alunos.

A conceção de projetos de turma(s) plurilingues poderá facilitar a aquisição de saberes de forma integrada, sendo recomendado que estes comecem o mais cedo possível. Deste modo, os aprendentes poderão desenvolver as competências linguísticas gerais como descrever, descobrir, explicar, argumentar, justificar, relacionar, direccionar, interagir, etc., que deverão ser concretizadas através dos tipos de atividades que os alunos estão habituados a ter, nomeadamente: brincar, cantar, criar, contar, cortar, desenhar, jogar, ler, escrever, etc. Assim, os alunos serão futuros cidadãos activos europeus, aptos a usar diferentes línguas em diversas situações comunicativas (Cruz & Cruz, 2006; Cruz & Medeiros, 2006).

Tendo como horizonte o desenvolvimento duma consciência cultural crítica (Byram et al., 2002; Starkey, 2003), os professores devem, a partir da cultura dos alunos, trabalhar aspetos socioculturais das culturas-alvo, através do uso de documentários relacionados com o Estudo do Meio, programas de rádio ou televisão, músicas, formas de correspondência entre alunos de outros países, videoconferência, etc.

O desenvolvimento das Competências Comunicativa Intercultural e Plurilingue deverá ser documentado através do portfolio de línguas, que é um meio eficaz para conseguir desenvolver nas crianças o gosto de aprender mais línguas, tendo em conta as capacidades de cada um, e a continuar a aprende-las ao longo de toda a sua vida. As crianças são encorajadas a compilar, relacionar e trabalhar todo o tipo de documentos respeitantes: a trabalhos que executem na aula de LEs; recordações de viagens ou intercâmbios com outros países; desenhos ou posters relacionados com LEs; objetos preferidos relacionados com outras línguas e culturas (cf. Cruz & Medeiros, 2006). Desta forma, as crianças serão capazes de refletir acerca do processo de ensino- aprendizagem de línguas, o que acaba por, mais tarde, se notar no entendimento e na tolerância entre os europeus.

Como tal, gostaríamos de referir que uma das práticas mais estimulantes para alunos e professores é a prática de "storytelling", pois este tipo de estratégia

benefits children in two ways by providing them with acquisition of language and literacy. Not only do children acquire language and literacy skills, but they also experience vocabulary growth, knowledge of handling books, and many other skills (...). Story reading can foster communication opportunities for young children, as they discuss the text and illustrations (Rebecca, Sobol, Lindauer, & Lowrance, 2004, pp. 158-159).

De facto, permite o desenvolvimento de competências de oralidade, contribuindo ainda para que os alunos participem num evento com carga emocional, em que se estimula o seu imaginário ao apresentar-lhes situações de narrativas completamente novas, e situações de resolução de problemas, que os aprendentes têm que escrutinar (cf. Duarte & Cruz, 2017).

4. A formação de professores no âmbito do programa

A formação de professores é essencial no quadro do nosso programa de implementação do projeto PEPPA. Como sabemos, o grupo de recrutamento 120-Inglês foi criado pelo Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, que define as habilitações necessárias para a lecionação desta área curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico. De acordo com os Artigos 7º e 8º do Decreto-Lei n.º 176/2014 foram reconhecidas como habilitações profissionais: a) Mestrado em Ensino de Inglês e de outra língua estrangeira no Ensino Básico, com estágio supervisionado de Inglês no 1.º ciclo do ensino básico; b) Licenciatura de Professores do Ensino Básico, variante de Português e Inglês, organizados ao abrigo da Portaria n.º 352/86, de 8 de julho e com um ano de experiência no grupo 110; c) Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Contudo, para além destas habilitações, previu-se ainda que professores com licenciaturas em ensino básico e em ensino de inglês realizassem complementos de formação, nomeadamente: complementos de formação superior (em universidades e institutos politécnicos) ou complementos de formação não superior (ministrados por institutos de línguas), como o CELTA e YL e, ainda, os módulos READY, STEADY e GO do CIPELT. Estes últimos, complementos de formação não superior, apresentam a duração de alguns meses e muitos deles lecionados online, através de sistemas e-learning.

Estes são os perfis de professores habilitados profissionalmente para a lecionação de inglês nos 3º e 4º anos de escolaridade. No âmbito do PEPPA, que prevê o ensino de inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade, consideramos que é necessária uma preparação ainda mais específica, tanto no que concerne aspetos científicos como pedagógico-

didáticos, de forma a fomentar-se um ensino de inglês de qualidade e que dê resposta a um desenvolvimento integrado dos aprendentes, tendo em conta as necessidades.

Como tal, propomos a criação de um curso de formação a ministrar na Escola Superior de Educação e que integra os seguintes módulos:

Tabela 5 - Módulos do curso de formação

Curso de formação de professores de inglês para o 1º e 2º anos de escolaridade			
Módulos		Horas	Datas
1	Didática de Inglês para o 1 e 2 anos de escolaridade	10 horas	
2	Educação Intercultural e Plurilingue	10 horas	
3	Interfaces linguísticos: aprendizagem da leitura e da escrita em L1 e LE	10 horas	Durante 2 meses
4	Literatura infantil no ensino de inglês para o 1 e 2 anos	10 horas	/ a agendar
5	Ritmos e expressão corporal no ensino de inglês	10 horas	
6	Projeto	10 horas	

Contudo, consideramos que os docentes já titulares do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no Ensino Básico, que realizaram uma formação pós-graduada avançada e com estágio supervisionado no ensino de inglês e da língua estrangeira para o 1º ciclo de Ensino Básico nos dois primeiros anos de escolaridade (1º e 2º anos de escolaridade), estão em condições de assegurar a lecionação da área curricular de inglês a alunos dos 6-7 anos nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da Maia.

5. Monitorização e avaliação do programa

No que se refere à organização do projeto, uma comissão de três especialistas é responsável pela monitorização e avaliação do programa. Esta comissão é formada pelos seguintes elementos:

Tabela 6 - Responsabilidades no âmbito do programa

Responsabilidades	Nome do docente	Horas atribuídas
Coordenação do projeto	Mário Cruz	10 horas
Responsáveis pela criação de materiais	Vanessa Reis Esteves; Olga Vieira	2 x 10 horas
Responsáveis pela avaliação e supervisão do projeto	Mário Cruz; José António Costa; Vanessa Reis Esteves	3 x 10 horas

O coordenador do projeto

- a) organizará e supervisionará a concretização do projeto linguístico curricular dentro do projeto educativo dos agrupamentos;
- b) organizará o curso de formação de professores inglês para os 1º e 2º anos de escolaridade, de forma a formar especialistas para a lecionação nestas idades precoces;
- c) monitorizará as diferentes ações levadas a cabo pela escola no que se refere à implementação do projeto.

Os responsáveis pela avaliação do projeto supervisionarão a implementação do projeto, baseando-se na metodologia de investigação-ação, que resultará no aconselhamento de adaptações no sentido de melhorar as práticas letivas. Este processo, que se aproxima dos paradigmas metodológicos interpretativos, prevê a participação dos investigadores/formadores e outros agentes envolvidos nas seguintes fases do projeto:

- a) discussão das implicações do projeto com os diferentes intervenientes na comunidade educativa;
- b) negociação e debate entre as partes implicadas com vista a obter o consentimento esclarecido de todos acerca do processo de implementação e análise do projeto;
- c) seleção dos procedimentos de recolha de informação para a avaliação das estratégias e materiais;
- d) formação com vista à colaboração na interpretação dos resultados e na inferência das consequências do projeto à luz dos critérios previamente estabelecidos.

As responsáveis pela criação de material colaborarão e monitorizarão a conceção de materiais adaptados aos 1º e 2º anos de escolaridade, agendando reuniões com os professores envolvidos para ajudá-los a refletir sobre a implementação do projeto, no sentido de melhorar práticas.

Referências

APPI, D. d. (2015). Resultados do Preliminary English Test (PET) realizado entre 13/04 e 22/05/2015 Projeto Cambridge English for Schools PORTUGAL - Comentário da Direção da APPI. <http://www.appi.pt/activeapp/wp-content/uploads/2015/08/Resultados-do-PET-2015-Comentário-APPI.pdf>.

Bastos, C., & Brites, I. (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico. Relatório final de acompanhamento 2008/2009*. Lisboa: APPI.

- Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês - Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL - Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cruz, M., & Cruz, M. L. (2006). A intercompreensão no ensino precoce de língua espanhola: um estudo de caso. *Saber & Educar, 11*, 73-86.
- Cruz, M., & Medeiros, P. (2006). European Plurilingualism and Online Mobility at Primary Schools. *International Journal of the Humanities, 3*(2).
- Cruz, M., & Orange, E. (2016). 21st Century Skills in the Teaching of Foreign Languages at Primary and Secondary Schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue for IETC, ITEC, IDEC, ITICAM 2016*, 1-12.
- Decreto-Lei 176/2014, de 12 de dezembro.
- Despacho 5908/2017, de 5 de julho de 2017.
- Dias, A., & Toste, V. (2006). *Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico - 1º e 2º anos - Orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, S., & Cruz, M. (2017). *From and Beyond Gamified Activities in Primary English Learning*. Paper presented at the Challenges Conference 2017, Braga.
- Europa, C. d. (2003). *Quadro Europeu de Referência para as Línguas - aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA Editores.
- Europa, C. d. (2016). *Competencies for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*. <https://rm.coe.int/16806ccc07>
- Ferreira, C., Freitas, P., & Carvalho, R. (2009). Edu-LE: English teaching in Madeira (students from 3 to 12 years old). *Revista Saber & Educar - Cadernos de Estudo, 14*.
- Goodier, T., & Szabo, T. (2018). *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences developed for Young Learners*. Zurich: Council of Europe.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris: Éditions Odile Jacob.

Martins, G., Gomes, C., Brocado, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2016). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan.

OCDE. (2018). The future of education and skills Education 2030. The Future of Education and Skills. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).

Portaria 197/2017 de 23 de junho.

Portaria 260-A/ 2014, de 15 de dezembro.

Rebecca, I., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157-163.

Silva, S. (2017). São cada vez menos as escolas que oferecem inglês no 1.º e 2.º ano. *Público*. <https://www.publico.pt/2017/07/02/sociedade/noticia/sao-cada-vez-menos-as-escolas-que-oferecem-ingles-no-1-e-2-ano-1777590#gs.nQCG0WI5>.

Starkey, H. (2002). *Citoyenneté démocratique, langues, diversité et droits de l'homme*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.

Starkey, H. (2003). Compétence interculturelle et éducation à la citoyenneté démocratique: incidences sur la méthodologie d'enseignement des langues. In M. Byram (Ed.), *La compétence interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Superfine, W. (2002). Why use activity based learning in the young learner classroom? *Revista Educação e Comunicação*, 7.

Viana, C. (2017). Portugal é dos países da UE com menos alunos do secundário a aprender duas línguas estrangeiras. *Público*. <https://www.publico.pt/2017/05/19/sociedade/noticia/portugal-e-dos-paises-da-ue-com-menos-estudantes-a-aprender-duas-linguas-estrangeiras-1772674#gs.HOnfvaoi>.

WEF. (2016). New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology. http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf.