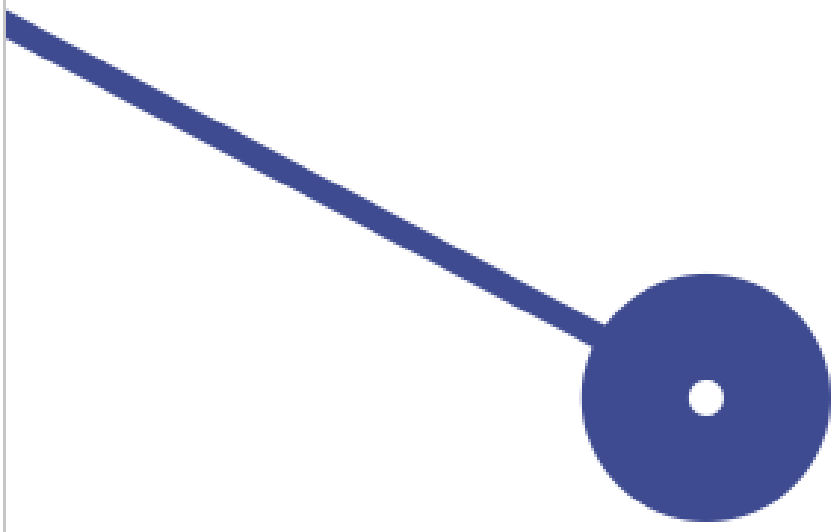
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

M MESTRADO
ENSINO DE INGLÊS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A incorporação de valores e o Papel da Solidariedade no Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico: Oportunidades e desafios da abordagem Holística

Beatriz Gomes da Costa

07/2026



Escola Superior de Educação

Beatriz Emília de Carvalho Cardoso Gomes da Costa

A incorporação de Valores e o Papel da Solidariedade no Ensino de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico: Oportunidades e Desafios da abordagem Holística

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientação: Prof. Doutor Manuel Bernardo Queiroz Canha

Porto, 8 de Junho de 2026

AGRADECIMENTOS

A mim própria, agradeço por ter decidido corajosamente percorrer este caminho, por não seguir o caminho mais fácil ou óbvio. Por ser pela mudança e em prol dela, por um futuro melhor para mim, para aqueles que me rodeiam e cujas vidas terei o privilégio e responsabilidade de acompanhar e interferir positivamente, assim espero.

Agradeço à minha família e amigos, por todo o apoio, força e compreensão durante este período desafiador e decisivo na minha vida. Sem toda esta rede de suporte, seria certamente muito mais complicado alcançar os meus objetivos académicos e profissionais.

À minha colega de estágio, obrigada. Nos bons e maus momentos estavas sempre lá com a palavra certa que transmite calma, aconchego e apoio. No entanto, foi com as tuas ações que percebi o teu valor e os valores pelos quais te reges, tanto a nível pessoal, quanto a nível profissional. Assim, é com orgulho que digo que em muito me identifico com as tuas atitudes e valores, e por isso, esta parceria colaborativa funcionou de forma tão natural e benéfica, acredito eu, para ambas e para a comunidade/contexto educativo alvo da nossa intervenção de estágio.

Ao Professor Doutor Manuel Bernardo Queiroz Canha, agradeço por todo o apoio e orientação, feedback assertivo, disponibilidade e cuidado em todas as fases deste processo. Grata pelo exemplo exímio de como colocar o foco da aprendizagem no aluno, guiando-o na busca pelo conhecimento e caminho a seguir sem nunca impor ou denunciar à partida as "respostas", mas incitando sempre, ao invés, o pensamento crítico e a reflexão acerca de todas as temáticas e questionamentos que foram surgindo. Algo que irei dar o meu melhor para realizar ao longo da minha intervenção educativa futura como inspiração.

À Professora Cooperante, sou grata pela generosidade em partilhar a sua experiência e conhecimento com os seus estagiários. Obrigada pela simpatia, ajuda, compreensão e por me fazer sentir à vontade e acolhida desde o primeiro dia desta experiência e por todas as contribuições que complementaram ideias e projetos, tornando possível uma relação colaborativa e solidária entre estagiárias e Professora Cooperante.

Por fim, gostaria de agradecer à instituição educativa que me recebeu para realizar este estágio pela oportunidade incrível de poder intervir positivamente no desenvolvimento dos seus alunos e de toda a comunidade escolar.

Termino, como não poderia deixar de ser, por agradecer a todos os professores e restante comunidade da ESE com quem me cruzei e, que de uma forma ou de outra contribuíram para a minha evolução, ao longo de todo o meu percurso formativo, tanto a nível da Licenciatura, como de Mestrado.

Expresso, assim, a minha profunda e sincera gratidão a todos!

"Nascemos humanos, mas isso não basta:

também temos de chegar a sê-lo."

Savater, 2006

RESUMO ANALÍTICO

Neste relatório final de estágio, no âmbito da Unidade Curricular: "Prática de Ensino Supervisionada" do mestrado em Ensino de Inglês do 1º ciclo do Ensino básico, pretende-se explorar a importância de integrar valores nos processos de ensino/aprendizagem, da língua inglesa como língua estrangeira (L2), no 1º CEB e como os mesmos podem também ser avaliados de uma forma efetiva, integrativa e holística. Reconhecendo a rápida evolução do panorama educacional, destaca-se a relevância de uma abordagem que vá além das métricas quantitativas de sucesso, como notas e *rankings*, para priorizar a dimensão qualitativa da aprendizagem, onde valores como ética, empatia e responsabilidade social desempenham um papel crucial (Freire, 1970).

Atualmente, apesar de já se ter verificado esforços, que vão ao encontro do que Freire perspetivava, a verdade é que ainda se verificam lacunas significativas na transposição de teorias pedagógicas e documentos institucionais para práticas educativas concretas. Isto é, ao nível teórico, existe uma preocupação clara relativamente a estas questões. Já ao nível dos documentos, nos projetos educacionais de escola, perspetiva-se muita coisa direcionada para os valores e competências não formais do currículo. No entanto, na prática (no domínio das práticas educativas efetivas), não se observa na totalidade o que foi proposto nos projetos educativos. Esta realidade parece corroborar a ideia de que a promoção da cidadania e dos valores exige mais do que a sua consagração em documentos orientadores, requerendo a sua concretização nas experiências educativas quotidianas, numa lógica de *práxis*, entendida como a articulação entre reflexão e ação transformadora (Duarte, 2023; Freire, 1970).

Neste sentido, o trabalho explora como os valores podem ser integrados e avaliados de forma efetiva, holística e alinhada com uma educação que promova cidadania ativa e crítica. A análise centra-se nas perspetivas de teóricos como Henry Giroux e Miguel Ángel Santos Guerra, que defendem uma pedagogia crítica e transformadora, enfatizando a inclusão de valores éticos e sociais no currículo escolar. Reflete-se em que medida as aulas de Inglês no 1.º CEB incorporam esses valores nos projetos escolares, avaliando a sua observabilidade e o impacto positivo na formação dos alunos.

Este trabalho pretende demonstrar que a educação para os valores, quando adequadamente integrada, transcende a mera transmissão de conhecimentos, promovendo o

desenvolvimento integral dos estudantes e contribuindo para uma transformação pedagógica e social significativa. A presente investigação-ação desenvolvida no âmbito do meu estágio pedagógico é orientada por questões e objetivos de investigação que procuram avaliar como os valores podem ser incorporados e avaliados no contexto das aulas de Inglês, de modo a preparar os alunos para serem cidadãos críticos e ativos numa sociedade global.

Palavras-chave: Educação para os Valores, Cidadania, Colaboração Pedagogia Transformadora, Práticas Educativas Holísticas.

ABSTRACT

In this theoretical framing work for the final internship report, as part of the Curricular Unit: "Seminário de Acompanhamento da Prática de Ensino" of the "Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico", the aim is to explore the importance of integrating values into the teaching and learning processes of English as a foreign language (L2) in the first cycle of Basic Education. Additionally, it examines how these values can also be effectively, integratively, and holistically assessed. Recognizing the rapid evolution of the educational landscape, emphasis is placed on the relevance of an approach that goes beyond quantitative success metrics, such as grades and rankings, to prioritize the qualitative dimension of learning, where values such as ethics, empathy, and social responsibility play a crucial role (Freire, 1970).

Currently, despite efforts aligning with Freire's vision, significant gaps remain in translating pedagogical theories and institutional documents into concrete educational practices. At the theoretical level, there is a clear concern regarding these issues. In educational projects, much is directed toward values and non-formal curriculum competencies. However, in practice (in the domain of effective educational practices), what was proposed in educational projects is not fully observed. This reality seems to reinforce the idea that the promotion of citizenship and values requires more than their inclusion in guiding policy documents, demanding their implementation in everyday educational experiences within a praxis-oriented approach, understood as the articulation between reflection and transformative action (Duarte, 2023; Freire, 1970).

In this sense, the work explores how values can be effectively, holistically integrated and assessed in alignment with an education that promotes active and critical citizenship. The analysis focuses on the perspectives of theorists such as Henry Giroux and Miguel Ángel Santos Guerra, who advocate for a critical and transformative pedagogy, emphasizing the inclusion of ethical and social values in the school curriculum. It reflects on how English classes in the 1st CBE incorporate these values into school projects, assessing their observability and positive impact on students' development.

This work seeks to demonstrate that education for values, when appropriately integrated, transcends the mere transmission of knowledge, promoting the integral development of

students and contributing to significant pedagogical and social transformation. This action-research is guided by research questions and objectives that aim to assess how values can be incorporated and evaluated in the context of English classes, to prepare students to be critical and active citizens in a global society. These elements are outlined in this document and will later be addressed and deepened in the empirical design of the future final internship report.

Keywords: Education for Values, Citizenship, Collaboration, School Success, Transformative Pedagogy, Holistic Educational Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Capa do livro – "A Christmas story: Eyes on me! It's Christmas", criado pelos alunos do 1º Ciclo (livro digital completo, disponível para consulta em: https://app.bookcreator.com/l/-OF7UKCv5WMmDarU7GDA?c=DQK9CP2 18
Figura 2- Criação de desenhos (cenas e personagens da história) pelos alunos para inserção posterior no livro de Natal através do trabalho colaborativo e aprendizagem multinível 18
Figura 3- Página final do livro- ilustrativa de uma moral da história muito relacionada com os Valores e em específico com a Solidariedade e a Partilha do que significa para os alunos o "verdadeiro Natal" 18
Figura 4- Exemplo de um dos pares de alunos a fazerem de guias do visita e a apresentar o "Animal Est, File" que prepararam em aula, em frente ao animal em questão. 23
Figura 5- Representantes de cada turma (role: de porta-voz) a entregarem os cartazes elaborados pelos alunos ao 2oo, como forma de agradecimento pelas suas práticos sustentáveis e cuidado com os animais. 23
Figura 6- Triangulation model according to Mills..... 37
Figura 7- Sequência de imagens (1) da atividade 52
Figura 8- Imagem (2) da atividade 53
Figura 9- Imagem (3) da atividade 54
Figura 10- Sequência de Imagens (4) da atividade 54
Figura 11- Sequência de imagens (5) da atividade 55
Figura 12- Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – Retirado de (Oliveira Martins et al., 2017, p. 11) 68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Questões e objetivos de Investigação 34

Tabela 2- Tabela de Resultados da Categorização Grupos Focais – Tema: Solidariedade entre docentes..... 58

Tabela 3- Tabela de Resultados da Categorização Grupos Focais – Tema: Solidariedade entre alunos..... 60

Tabela 4- Tabela de Resultados da Categorização – Tema: Relação entre Práticas de Colaboração e desenvolvimento de competências relacionadas com os Valores (Solidariedade) 65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Gráfico circular – Resultados quantitativos das preferências dos alunos quanto ao estilo de ensino 60
Gráfico 2- Gráfico de barras – Resultados quantitativos das preferências dos alunos relativamente ao Trabalho Colaborativo/Solidário entre docentes (Co-Teaching)..... XIII
Gráfico 3- Gráfico de barras – Resultados quantitativos das preferências dos alunos quanto às dinâmicas de Trabalho colaborativo/Solidário entre alunos 62
Gráfico 4- Gráfico circular – Resultados quantitativos das preferências dos alunos quanto ao estilo de atividades entre alunos 62
Gráfico 5: Pergunta 2 do questionário: “What I did best?” – Dados percentuais 68

LISTA DE ABREVIATURAS

AE (Aprendizagens Essenciais)

CEB (Ciclo do Ensino Básico)

CLIL (*Content and Language Integrated Learning)*

DUA (Desenho Universal da Aprendizagem)

ESE (Escola Superior de Educação)

FG (Focus Groups*)*

IPP (Instituto Politécnico do Porto)

LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo)

PASEO (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória)

PES (Prática de Ensino Supervisionada)

QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas)

US (Unidade(s) de Sentido)

ÍNDICE

INTRODUÇÃO: IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA CENTRAL DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EM CONTEXTO DE ESTÁGIO 1

PARTE I- ESTADO DA ARTE: REFLEXÃO CRÍTICA 4

CAPÍTULO 1: PAPEL DOS VALORES NO ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO 4

1.1. O papel dos Valores no Contexto Educativo atual 5

1.2. A Educação para os Valores: Reflexão acerca de uma possível definição e da sua importância 7

1.3. A que Metodologia(s) e/ou Estratégias recorrer na Educação Axiológica 8

1.4. A Colaboração: de que forma a Educação para os Valores se interceta com as Práticas Colaborativas e os Valores associados às mesmas 10

1.5. A Solidariedade enquanto Valor 13

1.6. Perspetivar a Solidariedade como Valor central na Educação para os Valores 14

1.7. A Colaboração e a Solidariedade: um olhar crítico e reflexivo sobre a relação de dois valores complementares 15

CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO HOLÍSTICA NOS PROCESSOS DIDÁTICOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO 1º CEB 19

2.1 A Vertente Holística da Educação Transformadora no Panorama Educativo Atual 19

2.2 Interdisciplinaridade: A Metodologia CLIL - Promoção de um desenvolvimento Integral dos alunos 20

2.3 Promoção de Atividades Solidárias e Colaborativas 21

2.4 O Papel do *Storytelling* e do *Role-playing* 21

2.5. Incorporação da Componente Cultural e Plurilinguística e da Componente da Sustentabilidade e Respeito pelo Meio ambiente e pelos Animais 23

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DA PROBLEMÁTICA- Desafios e Oportunidades de uma integração de Valores no 1ºCEB 24

3.1 Desafios: Práticas Correntes do Ensino de inglês 24

3.2 Oportunidades: Potencialidades de uma Implementação Prática Eficaz dos Valores nos Processos de Ensino/Aprendizagem 26

CAPÍTULO 4: A IMPLEMENTAÇÃO PRÁTICA DOS VALORES EM CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS DO 1º CEB..... 27

4.1 O Currículo e os Documentos Orientadores das Práticas – Inovação na Planificação Didática das Aulas 27

4.2 Repensar o Processo Avaliativo- Relevância da Avaliação Formativa nos Processos de Ensino/Aprendizagem 28

PARTE II- A PRÁTICA EFETIVA DA EDUCAÇÃO PARA OS VALORES E PARA A TRANSFORMAÇÃO, ATRAVÉS DE UMA EDUCAÇÃO HOLÍSTICA..... 31

CAPÍTULO 1: ESTRUTURA EMPÍRICA..... 31

1.1 Metodologias de Investigação..... 31

1.2 Questões e Objetivos de Investigação 33

1.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados 35

1.4 Caracterização do Contexto Educativo da Intervenção de Investigação-Ação 37

CAPÍTULO 2: INICIATIVAS E PROJETOS REALIZADOS NA PES: PRÁTICAS SOLIDÁRIAS E COLABORATIVAS NA COMUNIDADE ESCOLAR 40

2.1 Organização e participação voluntária em Atividades Extracurriculares 41

2.2 Projeto: Mala Pedagógica Interdisciplinar e Inclusiva “Põe-te a par” 43

2.3. Ações de formação dirigidas a docentes e a auxiliares..... 44

CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS .. 46

3.1. Apresentação e Análise dos Dados recolhidos..... 46

3.1.1. Planos de aula – Categorização e Análise de Conteúdo..... 46

3.1.2. Registo de vídeo e aúdio das práticas – Análise por observação indireta de uma Atividade de *Storytelling em regime de Co- teaching*..... 52

3.1.3. Categorização e Análise de Conteúdo 57

3.1.4. Questionários *Self-assessment* aos alunos – Categorização e Análise de Conteúdo 67

3.2 Conclusões do estudo: Interpretação dos dados e Limitações do estudo 69

REFLEXÕES E PERSPETIVAS ACERCA DO CAMINHO PERCORRIDO COM OLHOS POSTOS NO FUTURO: EDUCAR PARA OS VALORES ATRAVÉS DO EXEMPLO, DA COLABORAÇÃO/SOLIDARIEDADE E DO ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE EDUCATIVA 74

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS/BIBLIOGRAFIA 76

ANEXOS 86

ANEXO 1 – Registos de Imagens das Práticas e Recursos utilizados 86

ANEXO 2 – Segundo Plano de Unidade da turma do 4º ano – Aula 2 102

ANEXO 3 – Segundo Plano de Unidade 3º Ano – Aulas 1-5 118

ANEXO 4 – Guião das entrevistas aos alunos (*Focus Groups*) 231

ANEXO 5 – Transcrição das entrevistas aos alunos (*Focus Groups*) 233

ANEXO 6- Análise de conteúdo dos *Focus Groups* (Tabela de categorização) 311

ANEXO 7- Modelo de Autorização realização das entrevistas (*Focus Groups*) aos alunos 361

ANEXO 8 - Questionário *Self-Assessment* – Respostas dos Alunos 363

ANEXO 9 - Questionário *Self-Assessment* – Tabelas de Categorização 369

ANEXO 10 – Questionário aplicado às auxiliares da instituição educativa 374

ANEXO 11- Excertos do "Relatório Crítico e Reflexivo" da PES 379

ANEXO 12 – Tabelas auxiliares 397

INTRODUÇÃO: IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA CENTRAL DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EM CONTEXTO DE ESTÁGIO

O presente relatório final de estágio insere-se no âmbito da Unidade Curricular: "Prática de Ensino Supervisionada", do Mestrado de Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação (ESE) Instituto Politécnico do Porto (IPP), no ano-letivo de 2024/2025. Optei por desenvolver um projeto de investigação-ação com o objetivo de explorar fragilidades ou problemas observados nas práticas didáticas. Através desta abordagem, pretendi implementar soluções práticas que promovessem a inclusão de valores no currículo de forma holística e integrativa (Miller, 2019). Consequentemente, a decisão de qual seria o tema a abordar passou, inicialmente, por identificar características e peculiaridades que observei no funcionamento da escola e das turmas, após o contacto inicial com o panorama educativo observado, garantindo que o tema escolhido seria relevante para poder contribuir positivamente para o contexto no qual me vi inserida enquanto professora estagiária. Sabia desde o começo deste processo que a minha motivação para este projeto investigativo estaria enraizada na pedagogia transformadora e na vertente holística, que sempre me inspiraram na minha escolha de seguir a carreira docente e orientaram as minhas práticas (Freire, 1970; Giroux, 2020).

Desta forma, ao realizar uma análise inicial do projeto educativo e dos valores da organização escolar em questão, percebi que, muitas vezes, nas práticas pedagógicas quotidianas, não se observa aquilo que é defendido a nível das políticas e princípios institucionais, no projeto educativo. Percebi ainda, pelas leituras efetuadas para preparar a minha intervenção educativa, e no decorrer da PES, que se teoriza bastante sobre uma educação integrativa, apoiada nos valores. Refiro-me a autores/investigadores, tanto a nível nacional como internacional, mas também ao nível da teoria (ou das teorias) que resultam depois a um nível mais macro, em políticas e documentos reguladores do ensino na União Europeia (Council of the European Union, 2018), e, a um nível mais micro, no contexto educativo português, nos documentos orientadores das práticas educativas. Nos quais os valores estão inscritos, mas existe uma discrepância significativa entre teoria e prática. Isto impulsionou-me a refletir e investigar sobre a melhor forma de implementar efetivamente os valores educacionais. Assim, durante a planificação das minhas aulas, tive sempre em mente o projeto educativo da instituição em que realizei a PES (Escola A, 2016)[1], bem como os documentos orientadores nacionais: as

[1] **Nota de confidencialidade:** Em conformidade com as orientações éticas da investigação em contexto educativo e com o dever de preservação da identidade institucional, o nome da escola onde decorreu o estágio foi anonimizadamente designado como *[Escola A]*. Todos os documentos institucionais consultados, bem como referências a práticas, regulamentos ou projetos internos, são igualmente apresentados de forma anonimizada de modo a garantir o sigilo e a integridade das partes envolvidas.

Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018a, 2018b) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Oliveira Martins et al., 2017). Por conseguinte, apesar de este estudo beneficiar da inclusão de uma vertente que também ela merece reflexão, a área das ciências da educação, mais especificamente as políticas educativas e administração escolar, presentes no projeto educativo, as mesmas não serão o foco principal do meu estudo. Isto é, o meu interesse reside, fundamentalmente, em perceber como é que o projeto educativo pode transformar as pessoas e as práticas didáticas, e como a avaliação das aprendizagens nestas dimensões pode ser feita de forma prática e eficaz, de acordo com os moldes metodológicos e pedagógicos que vão ao encontro das minhas convicções. Embora estas competências, relacionadas com o campo dos valores, estejam contempladas no meu contexto de estágio, pretendo explorar formas de ensiná-las e avaliá-las na prática. Durante a preparação e implementação da PES, percebi que existe uma tendência generalizada dos professores no contexto do 1º CEB para a avaliação focar-se quase exclusivamente nas competências linguísticas formais, em detrimento do desenvolvimento de competências sociais, éticas ou interculturais (Garton & Copland, 2019; Byram, 2020). Isto pode resultar numa desvalorização de outras competências fundamentais, comprometendo o desenvolvimento integral dos alunos e contrariando, as orientações nacionais e europeias (Council of Europe, 2020; Cosme & Trindade, 2019).

Segundo Freire (1970), uma educação transformadora deve equilibrar o desenvolvimento de competências técnicas com uma formação ética e social. Acrescento ser uma das minhas convicções que tais competências são tão importantes quanto as competências linguísticas relativas ao domínio formal, dado que ambas contribuem para a formação de cidadãos conscientes e críticos (Lynch et al., 2007). Tal como apontado por Cosme e Trindade (2019), as práticas avaliativas no 1.º ciclo continuam fortemente ancoradas numa lógica disciplinar e conteudista, desvalorizando dimensões como a empatia, a colaboração, a cidadania e a autonomia — competências que o *PASEO* considera fundamentais (Oliveira Martins et al., 2017). Em consonância com a visão crítica de Giroux (2009), acredito que a escola deve ser um espaço de ação cidadã, e não apenas de transmissão mecânica de conteúdos. Neste sentido, a abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1979), retomada por Alarcão e Canha (2013), apresenta-se como um referencial importante, pois permite entender o desenvolvimento educativo como uma construção interligada entre contextos e relações, destacando-se assim, como mais um guia teórico orientador da minha intervenção prática e investigativa.

No entanto, centrando-me agora, novamente no papel das diferentes competências em língua inglesa a trabalhar em sala de aula, é também uma preocupação minha o facto de mesmo dentro

da dimensão mais formal da língua, se verificarem fragilidades didáticas, pois genericamente, apenas algumas das competências são trabalhadas integralmente. Assim, regra geral, observa-se a competência oral a ser preterida pela competência escrita. Esta lacuna é preocupante, dado que a competência oral é crucial para o desenvolvimento comunicativo em contextos reais, sendo negligenciada em favor de abordagens mais tradicionais e fragmentadas. Como sublinham Santos Guerra (1993) e Stetsenko (2016), o foco deve estar na formação de alunos completos, capazes de articular competências técnicas com princípios éticos em situações de aprendizagem e na vida em sociedade. Ou seja, baseando-me no QECRL (QECRL; Conselho da Europa, 2020) e nas AE de Inglês do 1.º CEB (Ministério da Educação, 2018a, 2018b), as competências-chave desenvolvidas nesta faixa etária estruturam-se nos seguintes cinco domínios principais: a competência de Compreensão Oral (*Listening*), a competência de Produção Oral (*Speaking*), a competência de Leitura (*Reading*), a competência de Escrita (*Writing*) e por último, mas igualmente importante, a competência Sociocultural e Intercultural. Em termos gerais, pretendi enfocar o meu estudo e intervenção neste último domínio apresentado, onde se insere a educação para os valores, em particular a solidariedade e colaboração, de modo a promover um desenvolvimento equilibrado dos cinco domínios de competência em língua, evitando sobrecarga determinada(s) dimensões e desvalorização de outra(s).

Para finalizar, a investigação-ação desenvolvida apresenta uma estrutura clara, incluindo um quadro teórico, e todo o desenho empírico, desde a definição do paradigma, as questões e objetivos de investigação e o método. A estrutura do documento organiza-se em quatro capítulos principais. O Capítulo 1 discute o papel dos valores no ensino de Inglês, analisando o seu significado no contexto educativo atual, a educação para valores e as metodologias apropriadas à educação axiológica. Este capítulo também aborda a interseção entre valores e práticas colaborativas, com destaque para a solidariedade como valor central e para a relação entre colaboração e solidariedade como elementos complementares na formação ética dos alunos. No Capítulo 2, explora-se a vertente holística da educação transformadora, apresentando abordagens metodológicas como CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), *storytelling*, *roleplaying* e a integração de componentes culturais e plurilinguísticas no ensino. O Capítulo 3, foca-se na análise dos desafios e oportunidades do ensino de Inglês no 1.º CEB, salientando a necessidade de práticas didáticas inovadoras que valorizem simultaneamente competências linguísticas e valores éticos. Por fim, o Capítulo 4 reflete sobre a implementação prática de valores no ensino, destacando a importância de inovar na planificação didática e de adotar processos avaliativos mais integrativos e formativos, capazes de abordar todas as dimensões do desenvolvimento humano.

PARTE I- ESTADO DA ARTE: REFLEXÃO CRÍTICA

CAPÍTULO 1: PAPEL DOS VALORES NO ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ao longo deste primeiro capítulo, irei analisar criticamente o papel dos valores em contexto de ensino-aprendizagem de inglês como língua não-materna, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Inicio esta minha reflexão por expor qual foi a minha motivação primordial que me fez querer ter um papel na sociedade enquanto docente e que orientou todo o meu percurso de estágio – acreditar no valor do "ser humano". No entanto, verifica-se globalmente um decréscimo de humanidade e acredito que através da educação podemos acrescentar valor às gerações vindouras, precisamente através de uma educação baseada em valores e que visa formar seres humanos com valor que se regem por princípios, ativamente conscientes de si mesmos e das suas ações, bem como do próximo, do planeta, dos seus direitos, mas sobretudo dos seus deveres para com a sociedade e toda a humanidade. Desta forma, é necessário sermos humanos, sermos mais amor, respeito, tolerância, e solidariedade. Esta minha convicção alinha-se na perfeição com a perspetiva de Savater (2006), "nascemos humanos, mas isso não basta: também temos de chegar a sê-lo" (p. 29). Em termos mais precisos, a educação, tradicionalmente vista como a transmissão de conhecimentos deve ser reconsiderada como um processo integral que promove o desenvolvimento humano completo e a participação ativa na sociedade (Trigo & Costa, 2008), pois "o caminho da Humanidade é o mesmo caminho da educação" (Valério, 2017, p.7). Tal como Valério explica ao longo da reflexão citada, este percurso não se limita à aquisição de conhecimentos acumulados ao longo do tempo, mas envolve fundamentalmente o que se aprende e se pratica através da reflexão, partilha, ação e interação entre indivíduos (Valério, 2017). Deste modo, a integração de valores no ensino de inglês durante o 1.º ciclo do ensino básico é uma componente essencial que pode melhorar significativamente a experiência de ensino e aprendizagem e que, se pode refletir, em última instância, - recuperando os contributos de Trigo e Costa (2008) e também de Valério (2017) - numa sociedade mais justa, inclusiva e solidária, mais reflexiva e ativa social e politicamente. Assim, de seguida, não só se questionam as práticas educativas atuais, mas também são explorados os benefícios de integrar valores nas aulas de inglês. Para tal, propõe-se uma visão onde o ensino de Inglês vai para além do ensino das competências em língua, visando também gerar um impacto positivo efetivo na formação de cidadãos do futuro, mas que são também cidadãos do presente e isso não deve ser negligenciado (Giroux,2011). Por diversas vezes nos cruzamos com afirmações acerca da relevância de desenvolver competências essenciais para o futuro destas crianças, principalmente, do seu futuro profissional, mas na verdade, é minha

convicção que tais competências devem ser valorizadas também no “aqui e agora” em todos os aspetos da vida destes cidadãos. Baseio esta minha reflexão no que Giroux (2011) descreve como a necessidade de uma pedagogia pública que capacite os alunos a participar ativamente na transformação social, enquanto agentes do presente, cujas ações e aprendizagens têm repercussões imediatas na sociedade.

A minha abordagem aos valores no contexto educativo divide-se em três vertentes distintas, mas complementares, claro, diria até indissociáveis. Em primeiro lugar, e numa lógica sequencial hierárquica a integração de valores enquanto componentes do currículo nas suas várias dimensões considerando tanto o *currículo prescrito* quanto o *currículo real*, isto é, aquele que se concretiza efetivamente nas práticas pedagógicas (Perrenoud, 2002), ao nível das diretrizes nacionais, definidas pelo Ministério da Educação. Em segundo lugar, os valores adotados e promovidos pelas instituições educativas e apresentados nos seus projetos educativos e práticas administrativas, que moldam a identidade de cada escola (Oliveira Martins et al., 2017). E em último lugar: a vertente dos valores e atitudes, aprendidos e ensinados dentro da sala de aula, alvo central deste estudo. Assim de uma lógica mais geral para o domínio do particular vai afunilando nas práticas didáticas e nos processos de ensino-aprendizagem do Inglês no 1ºCEB. Contudo, reconhece-se a relação simbiótica entre estas três vertentes ao refletir a interdependência entre políticas educativas, orientações institucionais e práticas pedagógicas no desenvolvimento de uma educação verdadeiramente transformadora (Miller, 2019 ; Lynch et al.,2007).

1.1. O papel dos Valores no Contexto Educativo atual

Segundo Castoriadis, “se quisermos ser livres, ninguém deve poder dizer-nos o que devemos pensar” (Castoriadis, 1992, p. 138). Seguindo esta perspetiva, Henry Giroux, um dos mais proeminentes teóricos da educação crítica, defende que as escolas devem ser espaços onde se promove não apenas a aprendizagem académica, mas também a consciência crítica e a transformação social. Este autor critica a tendência neoliberal de tratar a educação como um produto de mercado, focando-se em métricas de desempenho que muitas vezes ignoram o desenvolvimento ético e social dos estudantes (Giroux, 2011). Giroux argumenta que a educação deve ser vista como uma prática política e cultural, onde professores e alunos atuam como agentes de mudança. Ele sugere que as escolas devem incentivar os estudantes a questionarem as injustiças sociais e a desenvolverem um entendimento profundo sobre a sua realidade social e política. Como Giroux (2011) afirma, "a pedagogia crítica não se trata apenas de mudar as escolas, mas de mudar a sociedade como um todo".

Para além disso, a infância é um período crítico para o desenvolvimento da linguagem. De acordo com a Teoria Sociocultural de Vygotsky, a interação social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da cognição (Vygotsky, 1934/1986). Quando os valores são incorporados nas aulas de língua não-materna (L2), as crianças aprendem melhor não só a língua-alvo, bem como se desenvolvem social e moralmente através de interações significativas. A Teoria Construtivista de Bruner também enfatiza a importância do contexto na aprendizagem, sugerindo que a linguagem é melhor adquirida num contexto rico em significado social e cultural (Bruner, 1966). Assim, pode ser concluído que existe uma reciprocidade, quase diria uma espécie de relação simbiótica na aplicação de uma prática educativa consciente dos valores e para os valores, em vez de alheia aos mesmos. Ou seja, por um lado, a aquisição de competências linguísticas beneficia da integração, em contexto de sala de aula, de estratégias e metodologias pedagógicas que fomentem o desenvolvimento de competências sociais e culturais. Por outro lado, a lógica inversa também se verifica, uma vez que, quanto mais evoluída estiver a competência comunicativa de um indivíduo em determinada língua, melhor este consegue envolver-se, identificar-se, compreender e/ou, pelo menos, respeitar diferentes contextos, nomeadamente culturais dos países falantes desses determinados idiomas (pois, penso que, podemos respeitar sem nos identificarmos ou envolvermos com determinada cultura ou perspetiva, mas sem um nível mínimo de compreensão não conseguimos respeitar verdadeiramente o que não conhecemos). E esta capacidade adaptativa e de tolerância perante a diferença e diversidade é tanto maior, quanto maior for a fluência linguística no maior número de idiomas falados, ou seja, quanto mais desenvolvida estiver a capacidade plurilingue (Byram, 2020). Deste modo, por um lado, a perspetiva da educação como instrumento de transformação social, defendida por Giroux (2009, 2020), atribui à escola um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e participativos.

Por outro lado, Bourdieu e Passeron (1990) argumentam que a educação tende a reproduzir desigualdades sociais e culturais já existentes. Neste contexto, a abordagem holística, defendida por Dewey (1930/1916) e Miller (2019), integra o desenvolvimento intelectual, emocional, social, físico e espiritual dos alunos. Dewey (1930/1916) entende a educação como um processo contínuo de crescimento e transformação, afirmando que "the educational process is one of continual reorganizing, reconstructing, transforming" (p. 59), enquanto Miller (2019) destaca a importância de uma educação orientada para a interconexão das diferentes dimensões do ser humano.

Desta forma, após a análise de vários autores que teorizam sobre estas questões, concluo as seguintes reflexões que passei a considerar como convicções, as quais, pretendo colocar em

prática enquanto docente. Entendo, assim que combinar estas perspetivas sugere que uma educação holística, pode equilibrar a reprodução social e aspirar à transformação, promovendo justiça social e crescimento individual para uma sociedade mais inclusiva. Uma educação assente em valores implica ensinar aos alunos princípios morais e ajudá-los a desenvolver um sentido de ética e responsabilidade. É amplamente reconhecido que a educação deve visar o desenvolvimento integral da criança, atendendo às necessidades emocionais e sociais, juntamente com o desenvolvimento cognitivo. Os benefícios de incluir valores no currículo, podem ser sentidos: a um nível mais micro - na promoção de um clima escolar positivo, no aumento do envolvimento, motivação e interesse dos alunos e em melhores resultados escolares, observados quantitativamente, mas sobretudo de forma qualitativa ao longo de todo o processo de ensino/aprendizagem, bem como, a um nível mais macro – na medida em que se reflete positivamente na comunidade escolar e na sociedade em geral Dewey (1930/1916).

1.2. A Educação para os Valores: Reflexão acerca de uma possível definição e da sua importância

Na sequência do anteriormente exposto, após explorar a presença e influência dos valores na prática pedagógica contemporânea e de já identificar, ainda que mais superficialmente, uma linha teórica que pretendo seguir na minha investigação-ação, pretendo explicitar com mais profundidade o que é, então, esta noção ou conceito de educação para os valores, assim como a sua relevância e possíveis consequências, a vários níveis.

Desta forma, retoma-se a reflexão de Raths, Harmin e Simon (1966), para quem os valores não podem ser impostos externamente, uma vez que a sua interiorização pressupõe processos de reflexão e apropriação pessoal. Esta compreensão fundamenta uma pedagogia orientada para valores, que acompanha a evolução do indivíduo a nível pessoal e social. Como argumenta Fonseca (2005), educar e valorar são conceitos correlacionados, estabelecendo uma relação intrínseca e dialética, já que "todo o ato educativo veicula valores, a educação é na sua essência um valor" (p. 108). Esta visão reforça o caráter indissociável entre educação e valores. Não obstante, importa distinguir entre uma educação **de** valores e uma educação **para** os valores. A primeira tende a assumir um caráter instrutivo e externo ao indivíduo, centrando-se na transmissão de conhecimentos sobre valores, sem garantir uma interiorização verdadeira (Fonseca, 2011). A segunda, de natureza experiencial, procura preparar o educando para agir de forma autónoma, justa e responsável. Fonseca (2011) destaca que esta abordagem permite conhecer os valores da comunidade, desenvolvendo simultaneamente competências críticas para enfrentar questões éticas em situações novas. Como enfatiza Valente (s.d), trata-se de um

processo contínuo que permeia o currículo escolar, as interações interpessoais e as relações com a família e a sociedade, promovendo uma cidadania ativa e crítica. Esta visão encontra respaldo na legislação portuguesa, nomeadamente no artigo 2.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, que consagra valores fundamentais como a liberdade, a autonomia, a solidariedade e a criatividade (Diário da República, 1986). O artigo 7.º da LBSE, reforça o desenvolvimento do sentido moral como objetivo do ensino básico, incentivando práticas que promovam responsabilidade, cooperação e respeito mútuo (Marques, 1998). Assim, a educação para os valores afirma-se como um imperativo ético e pedagógico numa sociedade democrática e inclusiva.

1.3. A que Metodologia(s) e/ou Estratégias recorrer na Educação Axiológica

A este ponto percebemos que a relação entre a educação e os valores é complexa e intrínseca, levantando questões essenciais: é possível ensinar valores de forma deliberada, ou será o seu desenvolvimento um processo espontâneo e inerente à experiência humana? Caso seja possível ensiná-los, quais estratégias pedagógicas poderão ser empregues? Estas interrogações com as quais me deparei ao longo deste processo teórico-prático da minha intervenção em estágio, encontram respostas em abordagens teóricas e práticas diversificadas. No entanto, antes de abordar diferentes perspetivas metodológicas, importa definir o que se entende por educação axiológica: processo educativo deliberado que visa tornar os valores objeto de estudo, de reflexão crítica e de vivência nas rotinas escolares, integrando a axiologia (estudo filosófico dos valores) com metodologias pedagógicas de desenvolvimento moral e de educação do carácter. Tal implica clarificar crenças e preferências valorativas[2], deliberar sobre dilemas, internalizar princípios (justiça, respeito, solidariedade) e traduzi-los em ação no quotidiano escolar e comunitário (Kohlberg, 1984; Lickona, 1992; Puig, 1998).

Na perspetiva aristotélica, Marques (1998) defende que os valores podem ser ensinados através de metodologias como o diálogo, o exemplo, a análise de obras filosóficas e literárias, bem como por meio de atividades práticas, como o voluntariado. Este enfoque promove a criação de espaços educativos que incentivem a compreensão dos valores e da realidade que os sustenta, permitindo aos estudantes vivenciarem experiências concretas que potenciem a autonomia na

[2] A fundamentação psicológica e sociocultural assenta em modelos clássicos e empíricos sobre a estrutura e hierarquia dos valores (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992), conferindo coerência conceptual e operativa a práticas como a discussão orientada, a clarificação de valores e os projetos de participação democrática em sala de aula, nos quais me baseei para preparar e desempenhar as minhas intervenções pedagógico- didáticas neste sentido.

tomada de decisões e o desenvolvimento do juízo moral (Fonseca, 2011; Fraenkel 1977). Como destacado por Dewey (1934) e Piaget (1932/2013), este processo educativo transcende a mera transmissão cultural, ajudando os indivíduos a consolidarem a sua identidade e a desenvolverem um quadro axiológico autónomo e reflexivo.

O papel desempenhado pelo professor é essencial no âmbito da educação axiológica e deve ser ativo, conforme salientado por Fraenkel (1973), por meio das suas práticas pedagógicas em sala de aula e da própria cultura institucional que integram. O ensino de valores ocorre tanto nas ações que incentivam quanto naquelas que, por escolha ou omissão, ignoram. Ou seja, Fraenkel (1973), argumenta que é impossível dissociar a escola do processo de transmissão de valores, uma vez que estes permeiam não apenas as práticas institucionais, mas também as relações interpessoais, influenciando profundamente as experiências vividas pelos estudantes.

Assim, concluo que é impossível evitar ensinar valores, pois mesmo sem intenção explícita, a escola e os professores promovem valores continuamente. Por isso, torna-se evidente a necessidade de uma abordagem consciente e estruturada na promoção de valores e da reflexão constante, do meu ponto de vista fundamentado, tanto pelos pressupostos teóricos ao longo deste trabalho de reflexão apresentados, como também da experiência retirada e ponderada, após ser confrontada com o que se teoriza e finalmente, numa fase posterior e última de análise: das minhas convicções.

Desta forma, gostaria de vincar que tenho como convicção muito assente e guia das minhas práticas, o facto de que os professores devem espelhar para os seus alunos atitudes e valores, não basta dizer-se para ser, temos primeiro de chegar a sê-lo, para dar o exemplo. Suporto esta minha reflexão, com a seguinte citação: “Education must begin with a psychological insight into the child's capacities, interests, and habits. It is not enough to tell or instruct; the teacher must embody the very values and attitudes they wish to cultivate in their students” (Dewey, 1930/1916, p. 58)." É exatamente por isso que a minha PES foi marcada por intervenções dentro e para além da sala de aula. Ao longo de todo este percurso, demonstrou-se uma atitude proativa no sentido de envolver a comunidade escolar o máximo possível em projetos e atividades promotores de colaboração e solidariedade, enquanto valores centrais desta investigação. Por esse motivo, estas experiências encontram-se descritas de forma detalhada ao longo do relatório, na medida em que constituem exemplos concretos da forma como os valores foram trabalhados, vivenciados e observados nos diferentes contextos educativos.

Adicionalmente, Fraenkel (1973) argumenta que o professor deve ir além da transmissão de conhecimentos, criando condições para que os alunos desenvolvam competências de reflexão

ética e crítica. Este autor propõe estratégias como a clarificação de valores, a utilização de histórias, discussões sobre dilemas morais e atividades que incentivem os estudantes a explorarem e justificarem os seus valores de forma autónoma. Tal abordagem visa apoiar os jovens na construção do seu julgamento moral sem impor pontos de vista específicos, incentivando diálogos e reflexões que sejam significativos para suas experiências de vida, tal como é corroborado por Howe and Howe (1975). No campo das abordagens teóricas, duas perspetivas destacam-se: a clarificação de valores, apresentada por Raths, Harmin e Simon (1966), e a teoria cognitivodesenvolvimentista de Kohlberg (1972). Assim, a clarificação de valores, tal como Raths et al. (1966) sugerem, prioriza um ambiente pedagógico não coercitivo, no qual os alunos possam identificar, analisar e integrar valores nas suas vidas: "The teacher's role is not to impose values, but to help students clarify their own values through critical thinking and reflection" (Fraenkel, 1973, p. 105). Este processo, sustentado por escolhas conscientes e críticas, rejeita a doutrinação, promovendo a integridade e a autonomia moral como fundamentos essenciais (Howe & Howe, 1975). Por outro lado, a teoria de Kohlberg (1975) propõe que o desenvolvimento moral ocorre através de estágios sequenciais que refletem níveis progressivamente mais complexos de raciocínio ético. A maturidade moral, segundo este autor, exige não apenas raciocínio lógico, mas também a integração de princípios universais de justiça e reciprocidade (Kohlberg,1972). A utilização de dilemas morais como estratégia pedagógica, central nesta abordagem, evidencia como o contexto social e cognitivo molda as escolhas éticas dos indivíduos.

Apesar das diferenças metodológicas, ambas as abordagens convergem na defesa de uma educação axiológica que ultrapasse a mera transmissão de normas. Valente (s.d.) e outros autores apontam para a necessidade de metodologias explicitas e estruturadas para a educação axiológica: como diálogos reflexivos, simulações e atividades práticas são essenciais para estimular o pensamento crítico e a empatia nos estudantes (Beyer,1976). De acordo com Dewey (1930/1916), a integração da educação para os valores no currículo e nas práticas pedagógicas exige um compromisso ético por parte dos educadores o que implica a criação de ambientes que promovam a coerência entre os princípios morais e as ações concretas.

1.4. A Colaboração: de que forma a Educação para os Valores se interceta com as Práticas Colaborativas e os Valores associados às mesmas

Neste contexto, a colaboração surge como uma dimensão central da educação para os valores, podendo ser simultaneamente entendida à luz de dois domínios: o domínio das competências e o domínio dos valores (Alarcão & Canha, 2013; Cosme & Trindade, 2019). Enquanto

competência, a colaboração envolve a mobilização de competências práticas, tais como: a comunicação, a negociação, a resolução de problemas, a partilha de responsabilidades e a empatia que, segundo Tinoca, Rodrigues e Machado (2015) são indispensáveis num mundo cada vez mais interligado e globalizado. Como referem os autores, "a colaboração está intrinsecamente ligada à criação de comunidades de prática onde o conhecimento é partilhado e as competências sociais e cognitivas são fortalecidas" (Tinoca et al., 2015, p. 123). Os documentos orientadores das práticas educativas nacionais, reforçam a colaboração enquanto competência transversal, promovendo o trabalho em equipa, a autonomia e respeito pela diversidade. De acordo com Cosme e Trindade (2019), a democratização do sistema educativo depende da valorização da cooperação, que estimula a inclusão e o compromisso ético dos alunos com a sociedade e a resolução conjunta de problemas como componentes centrais e fundamentais do processo educativo.

Importa antes de mais, aclarar que de entre as diferentes possíveis tentativas de definir o conceito de colaboração, após revisão da literatura no contexto da minha reflexão, entendo a colaboração como uma: "(...) relação partilhada de complementaridade entre parceiros, na prossecução de finalidades comuns e com benefícios mútuos (Canha & Alarcão, 2004b, cit. em Canha, 2013, p. 65). Tal relação deve ser construída: "(...) numa rede de relações interpessoais, interpessoais/institucionais e interinstitucionais (...)" (Canha, 2013, p. 65) e seguindo a linha de raciocínio do autor, a colaboração orientada para o desenvolvimento, através da investigação e da aprendizagem conjunta, implica o envolvimento de profissionais organizados em equipas e das instituições a que pertencem, que assumem um compromisso partilhado. Este processo estende-se ainda aos alunos, às suas famílias e à comunidade, com quem se articulam iniciativas e projetos concretos (Canha, 2013). Assim, a colaboração, entendida enquanto valor e competência, fomenta a criação de ambientes educativos onde todos os participantes contribuem ativamente para alcançar objetivos comuns, promovendo, simultaneamente, o desenvolvimento de competências interpessoais e a formação ética.

Contudo, a colaboração transcende a sua dimensão técnica, posicionando-se como um valor ético e social. Valores como respeito, empatia, solidariedade e responsabilidade estão intrinsecamente associados à colaboração, que se torna, assim, um meio de promover a convivência harmoniosa e a construção de comunidades mais justas e coesas (Roldão, 2007). A interseção entre a educação para os valores e as práticas colaborativas manifesta-se de forma clara nas dinâmicas pedagógicas e nas interações escolares. Como argumentam Fullan e Hargreaves (1994), uma cultura de colaboração genuína requer confiança recíproca, participação ativa e um sentido de corresponsabilidade entre todos os envolvidos. Este

entendimento é complementado por Roldão (2007), que descreve o trabalho colaborativo como um processo dinâmico, em que diferentes saberes se articulam para alcançar objetivos comuns, enriquecendo o processo educativo. Educar para a colaboração implica, portanto, integrar práticas pedagógicas que favoreçam o diálogo, a partilha de responsabilidades e a resolução conjunta de desafios, proporcionando experiências que estimulem a reflexão ética e o pensamento crítico. Adicionalmente, as perspetivas teóricas de Kohlberg (1972) e de Raths, Harmin e Simon (1966) oferecem contributos valiosos para a compreensão do papel da colaboração na educação para os valores. Kohlberg propõe um modelo sequencial de desenvolvimento moral, enfatizando a importância de envolver os educandos em dilemas éticos que promovam raciocínios complexos e decisões baseadas em princípios universais de justiça. Por sua vez, a clarificação de valores, conforme apresentada por Raths et al. (1966), incentiva os indivíduos a identificar, analisar e integrar valores nas suas vidas, sublinhando a liberdade de escolha e a coerência entre princípios e ações. Estas abordagens complementam-se ao destacar que a educação para os valores deve transcender a mera transmissão de normas, envolvendo os alunos em experiências práticas e reflexivas que promovam a empatia, a autonomia e a responsabilidade (Hoffman, 2000).

Neste enquadramento, a colaboração não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um elemento transformador que promove a inclusão e o fortalecimento dos laços comunitários. Marques (1997) argumenta que a escola é o espaço ideal para o exercício da cidadania, sendo essencial que se estabeleçam relações de cooperação entre escola, alunos e famílias, de forma a apoiar o desenvolvimento moral das crianças. Deste modo, educar para os valores através da colaboração não constitui apenas uma necessidade pedagógica, mas representa também uma resposta ética e social aos desafios de uma sociedade marcada pela complexidade e interdependência. A colaboração está profundamente associada a valores essenciais que sustentam relações interpessoais saudáveis e promovem a convivência harmoniosa.

Entre esses valores, o respeito destaca-se como fundamental, exigindo o reconhecimento e a valorização das diferenças e das contribuições individuais (Cosme & Trindade, 2019). A empatia, entendida como a capacidade de compreender as perspetivas e emoções dos outros, também desempenha um papel central, promovendo uma comunicação mais eficaz e relações mais humanas (Tinoca et al., 2015). No contexto educativo escolar a empatia é crucial para a resolução de conflitos entre pares e para promover a inclusão em toda a comunidade escolar. A responsabilidade reflete o compromisso com tarefas coletivas e o bem comum, sendo frequentemente complementada pela solidariedade, entendida como a disposição para apoiar os outros em objetivos partilhados (Fullan & Hargreaves, 1991). O compromisso, por sua vez,

reflete a seriedade e o empenho com que os participantes se envolvem nos processos colaborativos, promovendo esforços conjuntos e coordenados (Alarcão & Roldão, 2008). Esses valores interligam-se com a confiança, que é fundamental para estabelecer relações fiáveis e criar ambientes seguros que favorecem a colaboração (Lewin, 1946). Adicionalmente, a tolerância e a humildade desempenham papéis cruciais. A tolerância implica a aceitação da diversidade de opiniões, culturas e formas de pensar, enquanto a humildade exige o reconhecimento das próprias limitações e a abertura para aprender com os outros (Kohlberg, 1972). Sendo assim, estes dois valores tornam-se cruciais para que os alunos entendam contextos multiculturais e sejam capazes de trabalhar em equipa. Como valor central, a justiça promove a equidade ao valorizar as contribuições individuais e garantir que todas as vozes sejam ouvidas, fortalecendo a inclusão e a coesão no ambiente colaborativo (Raths et al., 1966).

Para finalizar esta análise, recuperando a relação apontada no primeiro parágrafo deste mesmo ponto, entre dois conceitos independentes, o conceito de colaboração e o conceito de comunidade - mas que se relacionam entre si - importa destacar a seguinte conclusão “Pode existir colaboração sem haver comunidade, mas o inverso não é possível (...). A primeira é, por isso, condição da segunda” (Canha, 2013, p. 76 e 77). Assim, conjuntamente, todos os valores acima apontados promovem a criação de contextos colaborativos saudáveis e eficazes, que não apenas potenciam o desenvolvimento pessoal e social, mas também contribuem para uma “construção sustentada da mudança” (*op. cit*., p.77) de comunidades mais justas, coesas e resilientes. Estes princípios que são fundamentais para enfrentar os desafios de uma sociedade interdependente e globalizada, onde a colaboração se assume como pilar central para a transformação social e educativa (Cosme & Trindade, 2019; Marques, 1997).

1.5. A Solidariedade enquanto Valor

A solidariedade, enquanto valor central na vida em sociedade, transcende a esfera das especializações técnicas e assume-se como uma responsabilidade coletiva e universal. Como afirma Perrenoud (2002), a solidariedade não é natural, é sociologicamente improvável, pois resulta de um processo cultural que enfrenta resistências como o egocentrismo e o etnocentrismo. Por isso, torna-se fundamental uma formação educativa que prepare indivíduos conscientes, capazes de respeitar o próximo e de contribuir para o bem-estar coletivo. Este valor é essencial para promover coesão social e combater desigualdades, devendo ser integrado nos sistemas educativos. O 10.º Congresso Mundial da Educação Internacional (*Solidarity for Education and Education for Solidarity*, 2024) reforça esta visão, destacando que "a solidariedade é a chave para alcançar o Objectivo de Desenvolvimento Sustentável 4",

salientando que práticas solidárias na escola são indispensáveis para enfrentar problemas estruturais como a pobreza, a fome e a exclusão educativa. Rychen e Sagalnik (2001) defendem que os valores correspondem a princípios éticos enraizados numa visão interdependente da realidade. No 1.º CEB, a solidariedade pode ser promovida através de projetos comunitários, debates sobre diversidade cultural e atividades de inclusão, como integrar alunos com necessidades adicionais de suporte em dinâmicas regulares (mais adiante demonstrarei o meu contributo neste sentido, em contexto da PES).

Assim, no ensino do Inglês, a solidariedade deve ser vivida nas práticas quotidianas. Atividades colaborativas, s*torytelling* com dilemas morais ou tarefas que exigem tomada de decisão conjunta permitiram articular competências linguísticas com valores éticos. A metodologia de *Task-based Learning* (Ellis & Shintani, 2014) favorece a comunicação significativa e o envolvimento ativo, promovendo entreajuda e responsabilidade partilhada. Dinâmicas de *role-playing* possibilitam ainda desenvolver empatia, respeito e consciência do impacto das ações, tal como sugerido e aprofundado no capítulo seguinte. A formação integral deve, assim, fomentar respeito, empatia e cooperação, para que a solidariedade se consolide como prática transformadora.

1.6. Perspetivar a Solidariedade como Valor central na Educação para os Valores

A consolidação da solidariedade como valor central na educação exige uma base ética sólida e uma prática pedagógica consistente. Como argumentam Rychen e Sagalnik (2001), a solidariedade deve ser entendida como um princípio estruturante, capaz de dar sentido à existência humana num mundo cada vez mais interdependente, proporcionando orientação ética essencial à formação dos cidadãos. Para concretizar este objetivo, a educação deve proporcionar experiências que evidenciem o impacto positivo da solidariedade em diferentes dimensões da vida social.

O 10.º Congresso Mundial da Educação Internacional (2024) também salienta a necessidade de transformar os currículos de forma a promover valores como a solidariedade e o humanismo, numa abordagem crítica e reflexiva que permita combater desigualdades sociais. Morin (2000) acrescenta que o papel da educação é ajudar a compreender a complexidade do mundo e viver em harmonia com ela, tornando a solidariedade um valor transversal às disciplinas, às práticas pedagógicas e às relações humanas na escola.

Contudo, como sublinha Perrenoud (1999), a mera afirmação formal de um valor não assegura a sua concretização nas práticas. É essencial que os alunos desenvolvam competências que lhes

permitam analisar criticamente as implicações das suas ações e decisões. A escola torna-se, assim, um espaço privilegiado para refletir e agir solidariamente, articulando valores éticos com práticas concretas que contribuam para sociedades mais inclusivas e responsáveis.

1.7. A Colaboração e a Solidariedade: um olhar crítico e reflexivo sobre a relação de dois valores complementares

A colaboração e a solidariedade são frequentemente vistas como valores complementares, mas é necessário analisar criticamente e distinguir as suas especificidades e diferenças. A colaboração pode surgir como uma necessidade prática em determinados contextos, enquanto por sua vez, a solidariedade representa um compromisso ético mais abrangente, profundo e sustentado. Como referem Rychen e Sagalnik (2001), "a solidariedade é a base do contrato social", garantindo a coesão e a sustentabilidade das comunidades.

Perrenoud (1999) destaca que a solidariedade não pode ser dissociada das condições sociais e culturais em que se desenvolve, sendo necessário compreender os mecanismos que promovem ou dificultam a sua prática. Neste sentido, a educação tem um papel transformador, na medida em que capacita os cidadãos para analisar criticamente as estruturas sociais e promover mudanças que favoreçam relações mais justas e igualitárias. O 10.º Congresso Mundial da Educação Internacional (*Solidarity for Education and Education for Solidarity*, 2024) reforça esta perspetiva ao sublinhar que o ensino e a aprendizagem devem "relacionar-se com as experiências históricas e contemporâneas de quem sofre opressões como imperialismo, racismo e exploração". Essa abordagem é crucial para promover uma compreensão global dos desafios sociais e incentivar ações solidárias que transcendam contextos específicos.

Ainda que a colaboração seja muitas vezes uma estratégia temporária para alcançar objetivos comuns, a solidariedade requer uma visão a longo prazo, sustentada por valores éticos e por uma compreensão aprofundada das interdependências globais. Como afirma Morin (2000), a educação deve promover uma "identidade terrena", que una os indivíduos enquanto participantes de um destino comum, levando-os a pensar no futuro da humanidade como um todo. Essa visão exige uma reflexão profunda sobre as implicações das ações individuais e coletivas, considerando o impacto nas gerações futuras e na sustentabilidade do planeta. Por outro lado, a prática da solidariedade enfrenta resistências significativas num mundo marcado por desigualdades, exclusões e lógicas competitivas. Como sublinha Perrenoud (2002), a educação para a solidariedade exige não apenas conhecimentos teóricos, mas também competências práticas, tais como: "negociar, coordenar e mobilizar recursos". Estas competências são indispensáveis para que os cidadãos possam agir de forma crítica e proativa

em prol de uma sociedade mais inclusiva, justa e solidária. A educação para os valores, com destaque para a solidariedade, é um desafio complexo, mas essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Como defendem Rychen e Sagalnik (2001), a solidariedade deve ser compreendida como uma condição indispensável para o desenvolvimento humano e a coesão social. Neste sentido, é crucial que os sistemas educativos promovam a solidariedade como um valor transversal, integrado em todas as disciplinas e práticas pedagógicas. Como observa Perrenoud (2002), a formação para a solidariedade não se limita à transmissão de conhecimentos, mas implica o desenvolvimento de competências que capacitem os indivíduos a enfrentar os desafios da realidade social de forma crítica e transformadora. Delors (2000), nos seus quatro pilares da educação — "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser" —, oferece uma estrutura pedagógica que articula a colaboração e a solidariedade como valores centrais. Em particular, aprender a viver juntos promove o respeito pela diversidade e a convivência harmoniosa, enquanto aprender a ser foca no desenvolvimento pleno do indivíduo, incluindo a autonomia, a criatividade e o autoconhecimento.

Por fim, é importante sublinhar que a educação para a solidariedade não é apenas uma responsabilidade das escolas, mas um compromisso coletivo que envolve toda a sociedade. Como argumenta Morin (2000), a educação deve preparar os cidadãos para compreenderem e enfrentarem a complexidade do mundo, promovendo uma visão de futuro que privilegie a interdependência, a justiça e a sustentabilidade global. Desta forma, importa esclarecer que no meu contexto de estágio tive a oportunidade de experienciar e proporcionar, tanto às turmas que acompanhei quanto à comunidade escolar desse contexto educacional específico, cenários solidários e colaborativos a vários níveis, os quais destaco de seguida. Verificou-se, assim processos e relações de Solidariedade/Colaboração entre: a) alunos nas aulas de Inglês de 1º CEB; b) entre alunos e professores de inglês; c) entre professores de Inglês; d) entre professores de Inglês e professores titulares e, ainda, entre e) professores e técnicos e/ou auxiliares da comunidade escolar. Uma vez que a proposta é, não só, dizer aos alunos que devem colaborar e ser solidários uns com os outros, mas sê-lo. Ser para poder ensinar a ser. Queremos que este “ser” se materialize enquanto professoras (estagiárias) integral e holisticamente, enquanto seres humanos que não se podem dissociar das suas práticas, envolvendo toda a comunidade escolar neste objetivo comum. Portanto, enquanto daqui para a frente eu me irei referir a atividades e processos solidários, as mesmas questões serão analisadas, sob a perspetiva colaborativa, pela minha colega de estágio. Assumiu-se sempre uma relação dialógica e agregadora de saberes, na qual nenhuma ideia invalida ou se sobrepõe a qualquer outra, simplesmente tudo se complementa, e padece de contexto, pelo que, depende do ponto de observação e do que se deseja colocar no centro, como objeto de tal observação.

Ao nível da solidariedade que acontece diretamente na sala de aula de inglês, falarei primeiramente, na solidariedade entre alunos [3] durante os seus processos de ensino aprendizagem no contexto do ensino de Inglês do 1º CEB. Em segundo lugar, a demonstração prática do valor da solidariedade existiu também muito presente na minha experiência durante este estágio ao colocar em prática, em conjunto com a minha colega, estratégias e metodologia de *Co-Teaching*[4], tanto a nível de preparação e realização do planeamento das aulas e da elaboração de todos os recursos envolvidos nas práticas, bem como na lecionação das aulas. No No entanto, fomos diversificando e alternando entre estilos de *Co-Teaching* (Friend & Cook, 2016), segundo as necessidades especificas e objetivos delineados para cada aula. Para tal, tivemos em conta as características únicas de cada contexto, de cada turma e das necessidades de cada aluno, pensando sempre no que mais se ajusta e coaduna com o DUA ("Desenho Universal da Aprendizagem") Cast (2018), de forma a ir ao encontro do conceito de aula para todos os alunos (Rose & Meyer, 2002). De referir que tais ajustes tinham ainda em consideração o desempenho e feedback dos alunos relativamente a cada aula e estratégia(s) adotada(s). Ainda neste domínio da didática de inglês no 1º CEB, quisemos dar também lugar nas nossas aulas e promover a solidariedade e entreajuda entre aluno- professor e professor- aluno[5]. Neste sentido, algumas atividades ou dinâmicas de aula foram pensadas para que os papéis tradicionalmente estabelecidos e de hierarquia dentro da sala de aula se subvertessem de certa forma, por forma a que por vezes, seriam os alunos ou aluno (dependendo da situação) a assumir um papel (*role*) de professor perante a turma. Por outro lado, muitas vezes tínhamos designados *roles* (papéis) sempre rotativos para ajudantes da(s) professora(s) em determinadas tarefas como, por exemplo, preparar ou distribuir materiais. Tentámos também, que o inverso se verificasse. Ou seja, sempre que achámos proveitoso, a(s) professora(s) assumiam o papel de aluna(s) para demonstrar ou exemplificar algum exercício ou atitude particular que ajudasse ao desenvolvimento de competências e de valores por parte dos alunos. Desta forma, permitindo que os alunos se sentissem ouvidos e que se apropriassem de uma voz ativa na condução das aulas, apercebendo-se de que esse papel não é exclusivo do professor, mas que deve sim ser uma relação solidária e colaborativa entre aluno-professor e professor-aluno. Esta relação foi sempre orientada pelo objetivo de promover, da melhor forma possível, a aprendizagem e o desenvolvimento integral e sustentável de todos e de cada aluno, reconhecendo-os como indivíduos únicos, com particularidades, potencialidades e necessidades próprias, no contexto da sala de aula de Inglês. Quanto às vertentes solidárias/colaborativas d) entre professores de

[3] Este nível de Colaboração/Solidariedade foi identificado como alínea a) acima.
[4] Este nível de Colaboração/Solidariedade foi identificado como alínea c) acima.
[5] Este nível de Colaboração/Solidariedade identificado como alínea b) na página anterior.

Inglês e professores titulares e, ainda, entre e) professores e técnicos e/ou auxiliares da comunidade escolar, as mesmas serão analisadas mais à frente na segunda parte deste relatório (Capítulo 2: Ponto 2.2 e Ponto 2.3, respetivamente).

Deste modo, foram muitas as atividades e dinâmicas criadas com o intuito de que se verificasse colaboração e solidariedade entre estes vários níveis descritos: a); b); c). Não obstante, pretendo dar destaque para a atividade de aprendizagem e colaboração multinível (entre alunos do 1º ao 4º ano), entre professoras de inglês e entre alunos e professores: a escrita colaborativa de um livro de Natal[6] em formato digital, para isso recorro às figuras seguintes:

Figura 1- *Capa do livro – "A Christmas story: Eyes on me! It's Christmas", criado pelos alunos do 1º Ciclo (livro digital completo, disponível para consulta em: https://app.bookcreator.com/l/-OF7UKCv5WMmDarU7GDA?c=DQK9CP2*

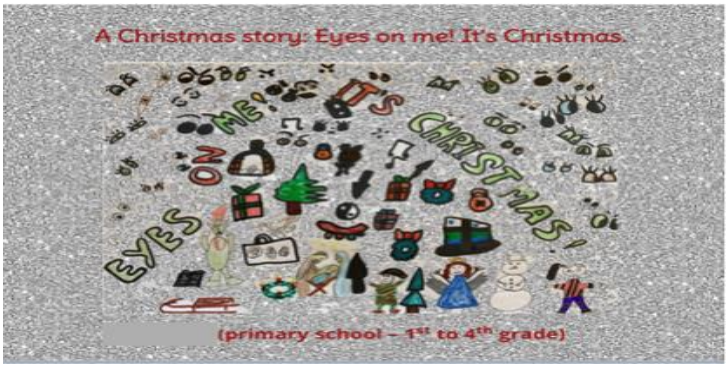
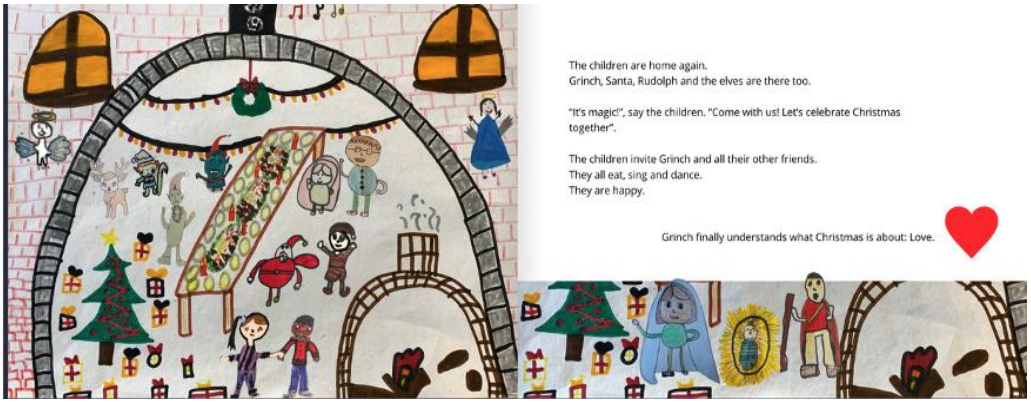


Figura 2- *Criação de desenhos (cenas e personagens da história) pelos alunos para inserção posterior no livro de Natal através do trabalho colaborativo e aprendizagem multinível*



Figura 3- *Página final do livro- ilustrativa de uma moral da história muito relacionada com os Valores e em específico com a Solidariedade e a Partilha do que significa para os alunos o "verdadeiro Natal"*



[6] Esta atividade irá ser referenciada e analisada mais detalhadamente na Parte II, Capítulo 2, Ponto 2.1. do presente trabalho.

CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO HOLÍSTICA NOS PROCESSOS DIDÁTICOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO 1º CEB

Num contexto em que o panorama educativo atual enfrenta desafios cada vez mais complexos, a necessidade de formar cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a transformação social exige a adoção de abordagens que integrem as dimensões intelectual, emocional, social, física e ética no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Assim, a educação holística deve ser vista como uma resposta necessária. Este capítulo procura explorar como esta vertente pode enriquecer os processos didáticos no 1.º CEB, destacando a sua relevância no panorama educativo atual.

2.1 A Vertente Holística da Educação Transformadora no Panorama Educativo Atual

A educação holística assenta na ideia de que o ensino deve abranger todas as dimensões do desenvolvimento humano, indo além da tradicional fragmentação curricular para criar uma experiência educativa integradora e significativa. Como defende Miller (2019), este paradigma educacional considera o aluno como um ser completo, cuja aprendizagem está profundamente enraizada em contextos sociais, emocionais e culturais. No âmbito do ensino da língua inglesa no contexto do 1.º CEB, esta abordagem é particularmente relevante, dado o papel fundamental que a educação desempenha na formação das bases éticas, cognitivas e emocionais das crianças. Esta vertente encontra eco nas ideias de Paulo Freire, cuja pedagogia transformadora destaca a necessidade de uma educação que promova a emancipação e a reflexão crítica. Segundo Melling e Pilkington (2018), Freire propõe uma educação que desafie as desigualdades estruturais e capacite os alunos a questionar as realidades que os rodeiam. No contexto do 1.º CEB, isso implica criar ambientes de aprendizagem que não só desenvolvam competências académicas, mas que também fomentem valores como a empatia, a solidariedade e o respeito pelas diferenças.

Stetsenko (2016), em *The Transformative Mind*, reforça esta visão ao sublinhar que a aprendizagem é um processo profundamente relacional e transformador. Para esta autora, as práticas educativas devem estar alinhadas com o objetivo de capacitar os alunos para serem agentes ativos na construção de um futuro mais equitativo e sustentável. No 1.º CEB, isso traduz-se em estratégias didáticas que valorizem a colaboração, a criatividade e a resolução de problemas, reconhecendo o papel central das interações sociais na construção do conhecimento. Neste panorama, sublinho que uma educação integral aqui defendida deve incluir dimensões afetivas e éticas, para conseguir criar um ambiente de ensino-aprendizagem onde a solidariedade seja vivida e experienciada nas práticas educativas. Assim, a dimensão

holística da educação abrange também as esferas emocional, social e ética (Miller, 2019). Os autores Lynch, Lyons e Cantillon (2007) destacam que o amor, o cuidado e a solidariedade são componentes essenciais para educar cidadãos que valorizem o bem comum, o que se alinha com a necessidade de um ensino transformador no 1.º CEB. Durante esta minha experiência de estágio, tentei sempre que possível transmitir através do ensino da língua a relevância destes componentes. De seguida, exponho algumas estratégias didáticas se alinham com estes objetivos.

2.2 Interdisciplinaridade: A Metodologia CLIL - Promoção de um desenvolvimento Integral dos alunos

Como afirma Coyle (2010), a metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning) combina o ensino de conteúdos curriculares com o desenvolvimento de uma língua adicional, proporcionando uma abordagem educativa integrada e enriquecedora. Esta metodologia permite que os alunos aprendam, de forma simultânea, conceitos disciplinares e competências linguísticas, promovendo uma experiência mais significativa para o seu desenvolvimento global (Coyle, Hood & Marsh, 2010).

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, o CLIL pode ser implementado em disciplinas como o Estudo do Meio, privilegiando temas interessantes e culturalmente relevantes (como foi o caso da atividade "*Pets Around the World*" desenvolvida no âmbito da segunda Unidade lecionada no 4º ano: "*Farm and Wild Animals*"[7] (ilustrada nas Figuras 13, 14, 15 e 16 *do* Anexo 1). Esta integração de conteúdos e língua permite não só ampliar as competências dos alunos em ambas as áreas, mas também responder às suas diferentes necessidades, promovendo a inclusão e a aprendizagem plurilingue (Council of Europe, 2016). Atividades interativas, como projetos colaborativos e tarefas práticas, oferecem aos alunos oportunidades de aplicar os conhecimentos de forma autêntica, estimulando o uso da língua em contextos reais. Estas estratégias favorecem a comunicação significativa e o desenvolvimento de competências práticas (Beacco et al., 2016). A avaliação no âmbito do CLIL, requer uma abordagem contínua e diversificada, utilizando métodos como observações e portfólios que considerem não só os conteúdos aprendidos, mas também o progresso linguístico dos alunos. De acordo com Marsh (2009), é essencial adotar práticas de avaliação equilibradas que valorizem igualmente a aquisição de competências cognitivas, como o pensamento crítico, e as competências linguísticas. Neste sentido, recorremos a um *Multicultural Quizz,* realizado com recurso à

[7] Os conteúdos lecionados nas unidades didáticas do 3º ano, foram adaptados do manual adotado pela instituição educativa: "Easy-Peasy English - Inglês - 3.º Ano" (Abreu & Esteves, 2025).

aplicação: “Plickers” de forma a introduzir elementos de gamificação e tornar a atividade mais divertida e ao mesmo tempo poder avaliar qualitativamente os conhecimentos dos alunos (o *quizz* elaborado pelas estagiárias pode ser consultado em: https://www.plickers.com/classes/6783066b99fa357afd1bf063#now-playing).

Além disso, a implementação eficaz do CLIL depende da formação adequada e contínua dos professores e de uma colaboração interdisciplinar estruturada, capacitando-os a articular os objetivos curriculares com os linguísticos de forma harmoniosa e integrada (Council of Europe, 2016). Daí termos sempre procurado consultar as professoras titulares e coordenar as aulas de forma a servir o melhor possível uma aprendizagem eficaz e significativa dos alunos, bem como informarmo-nos ao máximo antes de implementar estas estratégias e sempre que possível assistir a seminários e formações sobre o tema. Assim, o CLIL torna a aprendizagem mais envolvente e promove competências necessárias para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais global (Coyle, Hood & Marsh, 2010; Beacco et al., 2016).

2.3 Promoção de Atividades Solidárias e Colaborativas

Atividades de aprendizagem cooperativa, onde os alunos trabalham juntos, podem promover valores como trabalho em equipa, comunicação, respeito e solidariedade. Estas atividades incluem projetos em grupo, revisão por pares e jogos colaborativos, todos os quais exigem que os alunos utilizem o inglês enquanto praticam competências sociais. No entanto, é necessário enquanto professor, proporcionar condições, mas também verificar, ativa e conscientemente que existe uma relação entre pares de colaboração efetiva, de acordo com a conceção do conceito definido por Canha (2013). Uma vez que, especialmente com as crianças, o mais frequente é que a colaboração, não se verifique em contexto de sala de aula do 1º CEB. No entanto, ao serem promovidas estratégias e atitudes que se coadunem com a visão holística, torna-se mais provável que tal se possa, gradualmente, construir e transformar, de acordo com Canha (2013, p. 63), numa “(...) relação de natureza colaborativa como uma combinação feliz dos diversos contributos que cada um pode trazer num dado momento” (Canha, 2009a: 1), isto é que de forma natural os alunos se ajudem e respeitem compreendendo que o contributo de todos é válido e útil para o objetivo comum, sempre muito guiados, auxiliados e apoiados pelo professor – através da estratégia e princípios de *scafolding*, introduzido por Bruner (1966).

2.4 O Papel do *Storytelling* e do *Role-playing*

Uma estratégia eficaz para integrar valores nas aulas de inglês é através de *storytelling* e *role-playing.* Histórias que incorporam dilemas morais ou conteúdos culturais podem estimular a

discussão e o pensamento crítico. Por exemplo, uma história sobre partilha pode levar a uma discussão sobre a importância da generosidade, enquanto atividades de *roleplaying* podem permitir que os alunos pratiquem a expressão desses valores em inglês. Mais concretamente, a minha colega e eu, desenvolvemos uma atividade de *Storytelling* do *Picturebook:* "Not Norman: *A goldfish story*" [8] (Bennett, 2024), cuja narrativa, centrada na relação inesperada entre o protagonista e o seu peixe, permitiu trabalhar simultaneamente conteúdos linguísticos e valores como a empatia, o respeito e a solidariedade, tal como aborda Wright (2015), na sua obra: "Storytelling with children". Ao acompanhar a evolução das emoções da personagem principal que inicialmente rejeita o seu animal de estimação, mas acaba por reconhecer o seu valor e a importância da relação construída, as crianças foram incentivadas a refletir sobre atitudes de cuidado e acolhimento, integrando princípios de uma educação orientada para os valores. No capítulo 3 irei analisar em detalhe este momento pedagógico-didático. Para aprofundar esta experiência, realizámos uma *follow-up activity* intitulada "*Story necklaces*", na qual os alunos desenharam, em círculos que compunham um colar, os momentos da história que mais recordavam. Para além de permitir verificar a compreensão global do texto narrado, esta atividade possibilitou introduzir e consolidar vocabulário em inglês (Wright, 2015) associado tanto aos animais de estimação — no âmbito da unidade temática "Pets and Games" — como aos valores explorados na sessão, reforçando a ligação entre aprendizagem linguística, desenvolvimento emocional e construção de atitudes solidárias (anexo 1, figura 12).

Também com a ajuda da minha colega e da professora cooperante, tive a ideia de desenvolver uma atividade mais ligada ao *role-playing* e teatro baseada na abordagem de Dorothy Heathcote e David Helen. A abordagem "Rolling Role", fundamentada na obra "Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium" de Wagner (1976), é uma metodologia colaborativa inovadora na educação que implica a dramatização contextualizada para envolver os alunos em mundos fictícios onde assumem diferentes papéis (princípio da "transmissão de tarefas"). Os alunos participam ativamente no processo de tomada de decisões, resolvem problemas e refletem sobre as suas experiências, desenvolvendo competências sociais e emocionais importantes, assim como a empatia e a comunicação. Para além disso, esta abordagem pode ser integrada em várias disciplinas, proporcionando uma aprendizagem rica e significativa, aumentando a motivação dos alunos. A imersão em cenários envolventes e desafiadores promove o desenvolvimento do pensamento crítico e de competências ligadas à resolução de problemas, criando uma atmosfera colaborativa onde todos os alunos contribuem para a criação do mundo fictício e incentivando um sentido de comunidade e cooperação. Alguns exemplos de atividades

[8] Saliento que esta atividade de *Storytelling* lecionada em regime de *Co – teaching* será revisitada na Parte II, Capítulo 3: Apresentação, Análise e Interpretação dos dados recolhidos do estudo empírico deste projeto investigativo.

de *roleplaying* realizadas no 4ºano, foram as seguintes: “Let’s go shopping” na consolidação da primeira unidade lecionada: “Numbers and Dates” e aula “Explore’s Day” (“Rolling Role” Lesson) no contexto da Unidade: “Farm and Wild Animals” que foi dinamizada na biblioteca da escola, onde dispúnhamos de uma televisão e quadro interativo, o que permitiu criar com recurso às novas tecnologias, um cenário de que iriamos realizar uma viagem por várias florestas do mundo e conhecer os animais e os seus habitats, transformando a maneira como os alunos interagem com o conteúdo educativo e tornando a aprendizagem uma experiência dinâmica, incorporando os Valores e Princípios de Respeito pelo outro e pelos animais e da importância da Sustentabilidade, preconizados no PASEO (Martins et al., 2017), tal como veremos de seguida.

2.5. Incorporação da Componente Cultural e Plurilinguística e da Componente da Sustentabilidade e Respeito pelo Meio ambiente e pelos Animais

Ensinar inglês através da lente de diferentes culturas pode ajudar os alunos a apreciar a diversidade e a desenvolver uma perspetiva global, tornando-se tolerantes perante a diferença. Desta forma, as aulas lecionadas incluíram tradições culturais; feriados e histórias de países de língua inglesa; animais em vias de extinção em diferentes países e curiosidades sobre as preferências no que diz respeito a animais de estimação em diferentes partes do mundo, fomentando o gosto por diferentes modos de vida e por outros idiomas, encorajando os alunos a valorizar a diversidade, o respeito e a inclusão. Sempre que possível, desenvolvemos atividades que implicaram sair fora da escola com os alunos e envolvê-los mais com a natureza e com a sociedade através de uma aprendizagem fora de “quatro paredes”. De modo a integrar a perspetiva integrativa e ecológica, colocando em prática o modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development* (1979) na educação. O “Projeto Eco-escolas” (Associação Bandeira Azul da Europa, n.d.) que se encontra em vigor em muitas escolas, foi um dos meios e recursos para alcançar este objetivo. Assim, organizamos, por exemplo, uma visita de estudo ao Zoo da Quinta de Santo Inácio (Anexo 1, Figuras 17 a 20), no âmbito de consolidação da unidade relativa aos animais, no 3º e 4º ano (com alguns dos momentos-chave ilustrados de seguida nas figuras subsequentes):

***Figura 4**- Exemplo de um dos pares de alunos a fazerem de guias do visita e a apresentar o "Animal Est, File" que prepararam em aula, em frente ao animal em questão.*



***Figura 5**- Representantes de cada turma (role: de porta-voz) a entregarem os cartazes elaborados pelos alunos ao 2oo, como forma de agradecimento pelas suas práticos sustentáveis e cuidado com os animais.*



CAPÍTULO 3: ANÁLISE DA PROBLEMÁTICA- Desafios e Oportunidades de uma integração de Valores no 1ºCEB

Dando seguimento à minha reflexão sobre a integração de valores no ensino de Inglês no 1.º CEB, este capítulo centra-se numa análise mais detalhada das dificuldades e possibilidades relacionadas com a sua implementação prática. Apesar da relevância atribuída à educação para os valores nos documentos orientadores, persistem lacunas significativas entre as intenções pedagógicas e a sua concretização prática (Giroux, 2011; Perfil dos Alunos, 2017). Examino, nesta fase, as dificuldades associadas às práticas correntes de ensino e reflexão avaliativa, explorando igualmente as potencialidades de implementar uma abordagem educativa que promova competências linguísticas e valores éticos de forma integrada. Ao mesmo tempo, reflete-se sobre como os desafios identificados podem ser superados, destacando oportunidades para adotar pedagogias mais alinhadas com os valores defendidos nos capítulos anteriores.

3.1 Desafios: Práticas Correntes do Ensino de inglês

A implementação de uma educação holística que integra valores no ensino de Inglês no 1.º CEB revela-se um processo exigente e marcado por constrangimentos claramente visíveis na experiência que vivi durante a minha PES. Um dos primeiros desafios relaciona-se com a distância entre o currículo prescrito e o currículo vivido.

Apesar de a legislação portuguesa — como a LBSE (1986) — e vários autores nacionais salientarem a importância do desenvolvimento integral e ético das crianças, o quotidiano escolar tende a centrar-se sobretudo em conteúdos linguísticos facilmente observáveis. Alarcão (2001) sublinha que *"o currículo real é sempre o resultado de negociações, constrangimentos e interpretações locais"* (p. 54), e Roldão (2003) reforça que *"o que está escrito raramente coincide com o que se concretiza no terreno"* (p. 17). Também Canário (2005) lembra que a escola é uma organização "fortemente condicionada pelas rotinas" (p. 92), o que limita concretamente as possibilidades de integrar abordagens formativas mais amplas. Esta discrepância foi evidente quando procurava integrar valores — em particular a solidariedade — nas aulas de inglês, mas o tempo, as rotinas e determinadas expectativas institucionais condicionavam o que era possível realizar. A estes fatores juntam-se constrangimentos estruturais e organizacionais. O reduzido tempo letivo dificulta abordagens mais profundas e reflexivas, sobretudo quando se procura articular ensino da língua, valores e competências socioemocionais. Como refere Pacheco (2012), a organização curricular tende a estruturar-se segundo uma lógica disciplinar que nem sempre favorece práticas interdisciplinares e integradoras. Pacheco e Flores (1999) acrescentam que *"a cultura organizacional influencia decisivamente o tipo de práticas que se legitimam"* (p.

87). No contexto da minha PES, embora a professora cooperante tenha sido sempre recetiva e apoiado genuinamente as propostas que eu e a minha colega de estágio delineámos, era por vezes limitada por orientações da direção ou por pressões indiretas transmitidas pelos encarregados de educação. Como observa Pacheco (2012), *"a escola é um espaço de tensões entre inovação e tradição"* (p. 29), tensão que também senti quando algumas das atividades mais integrativas tiveram de ser reduzidas ou adaptadas por falta de tempo ou pela necessidade de cumprir expectativas mais tradicionais e quantificáveis.

Outro desafio relevante reside nas contradições próprias da cultura escolar. No discurso, valorizam-se cooperação e respeito; na prática, persistem dispositivos que reforçam competitividade e distinção individual. Nóvoa (1992) lembra que *"*as escolas são instituições complexas, marcadas por ambivalências e incoerências internas*"* (p. 45), e Estrela (2002) acrescenta que a cultura escolar é um espaço de "paradoxos pedagógicos" (p. 71). Durante o meu estágio, observei práticas que recompensavam desempenhos individuais ao mesmo tempo que se incentivava a solidariedade, criando mensagens ambíguas para as crianças. Estas contradições, já assinaladas por Hargreaves (1994) e aprofundadas por Morin (2000), dificultam a construção de uma vivência consistente dos valores nas aulas de inglês.

Por fim, a articulação com as famílias e com a comunidade constitui outra dimensão crítica. Valente (s.d.) sublinha que a educação para os valores é um processo partilhado e não exclusivo da escola: "realiza-se em todos os momentos, permeia o curriculum e também todas as interacções interpessoais na escola e as relações desta com a família e a sociedade" (Valente, s.d., p. 1). Cardoso (2014) reforça que a coerência entre contextos educativos é determinante para a consolidação ética das crianças. Embora não fosse eu a comunicar diretamente com os encarregados de educação, percebi, através da professora cooperante, que existiam diferentes expectativas relativamente às metodologias utilizadas, sobretudo quando envolviam práticas menos tradicionais ou com resultados menos imediatos. Como refere Oliveira-Formosinho (2009): "a formação em contexto requer tempo para a transformação", porque "a pedagogia da inovação é uma pedagogia da lentidão que sabe esculpir a mudança passo a passo" (p. 17). Esta dinâmica obrigou-me a ajustar práticas e a equilibrar a intencionalidade holística com as condições e expectativas do contexto, numa linha que Perrenoud (1999) descreve como *"o trabalho real do professor, feito de compromissos e escolhas contextualizadas"* (p. 92).

Assim, os desafios identificados tanto na literatura como na minha experiência direta mostram a complexidade inerente à integração dos valores — sobretudo a solidariedade — no ensino de inglês no 1.º CEB. Nos capítulos seguintes, analiso episódios concretos da minha intervenção

pedagógica para ilustrar como estas tensões se manifestaram no quotidiano e de que forma procurei agir de forma crítica, flexível e intencional.

3.2 Oportunidades: Potencialidades de uma Implementação Prática Eficaz dos Valores nos Processos de Ensino/Aprendizagem

Ao incorporar valores nas aulas de inglês pode-se tentar combater estes desafios. Pois, os alunos ao percecionarem que as aulas são mais impactantes e refletem as suas próprias experiências e o mundo à sua volta, são mais propensas a estarem motivadas e empenhadas no processo de aprendizagem. Desta forma, isto traduz-se numa aprendizagem mais significativa ao refletir, integrados nas atividades linguísticas, valores como a empatia, o respeito e a responsabilidade. A promoção de valores positivos e de experiências pessoais, contribui para um ambiente de sala de aula mais acolhedor e inclusivo, onde todos os alunos se sentem respeitados e valorizados. Um clima escolar saudável promove relações interpessoais positivas e ajuda no fortalecimento das relações entre alunos e entre alunos e professores, contribuindo para uma comunidade de aprendizagem colaborativa e solidária.

Uma outra potencialidade da educação holística para os valores que se apresenta, ao mesmo tempo como uma oportunidade de melhorar o sistema educativo atual, prende-se com o facto de embora a educação para os valores ser reconhecida nos documentos orientadores, Lynch, Lyons e Cantillon (2007) chamam a atenção para o silêncio predominante em torno de temas como o cuidado, o amor e a solidariedade no currículo. Estes autores apontam claramente para uma necessidade crescente de se dar maior visibilidade a estes valores no contexto educativo. Pude comprovar esta lacuna e falta de ênfase em valores humanos fundamentais ao desenvolvimento das crianças, ao longo do meu estágio, principalmente de início quando observei as dinâmicas escolares. Ao longo da intervenção e mais para o final da mesma, já verifiquei que apesar de pouco tempo, os alunos já demonstraram maior abertura e desenvolvimento neste plano graças a aulas com atividades mais pensadas e dinamizadas nesse sentido.

Apesar de ainda sentir que existe muito espaço para melhorar e de, enquanto professora, integrar mais e melhor de forma critica todos os fundamentos teóricos aqui tratados, através de uma reflexão constante sobre as práticas. Sendo que , só desta forma se consegue uma implementação prática eficaz dos valores nos processos de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 4: A IMPLEMENTAÇÃO PRÁTICA DOS VALORES EM CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS DO 1º CEB

Já vimos que a transposição dos valores discutidos teoricamente para práticas pedagógicas no ensino de Inglês no 1.º CEB constitui um desafio essencial. Embora documentos orientadores como o *PASEO* (2017) enfatizem valores como a solidariedade e a cidadania, a sua concretização requer estratégias didáticas e avaliativas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos (Santos Guerra, 1993). Ao longo deste capítulo, exploro soluções práticas que articulam competências linguísticas com princípios éticos e sociais, abordando metodologias inovadoras e formas de avaliação formativa que assegurem a vivência e a observação dos valores no quotidiano escolar, apesar das adversidades que se podem apresentar, identificadas no capítulo anterior. Desta forma, pretendendo estabelecer uma ligação direta entre o enquadramento teórico e as práticas pedagógicas, de forma a contribuir para uma educação que seja simultaneamente transformadora e inclusiva.

4.1 O Currículo e os Documentos Orientadores das Práticas – Inovação na Planificação Didática das Aulas

Por forma a incorporar eficazmente os valores no currículo de inglês, é essencial desenhar aulas que sejam tanto atrativas como educativas. Durante a fases de preparação das aulas desta PES, tentei sempre em colaboração com a minha colega, elaborar dinâmicas que incluíssem objetivos específicos orientados para os valores, juntamente com os objetivos linguísticos (Anexos 2 e 3). Por exemplo, recordo uma aula lecionada sobre "ajudar os outros", discutindo-se em grupo sobre como os alunos podem ajudar-se mutuamente dentro e fora do contexto de sala de aula. Ou seja, envolveu trabalhar, simultaneamente, o vocabulário e conteúdos delineados na Unidade em questão e vocabulário relacionado com assistência e apoio, sem que nenhum dos objetivos propostos se anulassem, pelo contrário, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem fosse mais rico, integral e significativo para estes alunos.

Atualmente em Portugal, os documentos curriculares que regem a educação são: o *PASEO* e as *AE* que fornecem orientações fundamentais para a experiência formativa dos alunos. O contributo de Cosme e Trindade (2019) foi crucial para impulsionar a necessidade de mudança. Segundo Diogo (2021) estes documentos que revogam, a partir de 2018, os anteriores, proporcionam coesão interna, propósitos claros, e uma visão consistente sobre a educação e o currículo (Duarte, 2021). Assim, observa-se uma tendência de querer seguir o caminho de uma pedagogia alinhada com os valores da transformação, ameaçando querer romper com o hábito da reprodução que tem vindo a prevalecer. Ou seja, citando Duarte (2023, pp.137-138), “as

orientações normativas e curriculares parecem promover práticas pedagógicas conducentes com um entendimento amplo do processo formativo e em sintonia com as conceções de educação para a cidadania (...)". Para que os valores educacionais sejam realmente eficazes, é crucial que sejam observáveis na prática escolar. Isto é, incluídos nas ações concretas dos educadores, na criação de um ambiente escolar inclusivo, bem como na promoção de atividades que incentivem a reflexão e a prática dos valores éticos ensinados (Guedes, 2023). Mas, a realidade é que apesar de presentes em documentos reguladores do ensino, a implementação prática desses valores pode variar significativamente de uma escola para outra. Em algumas instituições, os valores são vivenciados no dia a dia através de práticas pedagógicas que incentivam o diálogo, a cooperação e a resolução pacífica de conflitos. No entanto, muitas vezes, os valores podem estar presentes apenas no papel, sem uma aplicação efetiva que impacte a formação dos alunos. Estando perante cenários em que estas práticas são mais formais do que substanciais, falhando em incorporar dimensões fundamentais como autodeterminação e corresponsabilização (Duarte, 2023), existindo lacunas na observabilidade axiológica da educação, tanto ao nível dos direitos e deveres, como ao nível da aceitação da diferença e do pensamento crítico (Giroux, 2009). Na mesma linha de pensamento, parece relevante argumentar que ainda não alcançámos totalmente, do meu ponto de vista, a extremamente complexa e árdua tarefa de educar para a cidadania, em cidadania quotidianamente (Duarte, 2023):

> *A educação para a cidadania deverá, então, promover a aprendizagem sobre os direitos humanos, não como algo externo ao processo educativo e a cada um dos estudantes, mas sim como um processo de autoconhecimento e autoafirmaçao (Ribeiro, 2010; Rosales López, 2009b). Para tal, é necessário que os educandos experienciem, efetivamente, a vivência e a defesa dos direitos humanos na sua realidade escolar (Jares, 1999), de acordo com a United Nations Declaration on Human Rights Education and Training (2011). (Duarte,2023, pp.159-160)*

Assim, a aplicação prática e avaliação dos valores já presentes no currículo escolar, apresentam desafios significativos, ainda por explorar. A educação deve ter uma dimensão emocional e afetiva, reconhecendo a humanidade de todos os agentes envolvidos. É crucial promover a consciência desta humanidade, permitindo que os agentes escolares desenvolvam um conhecimento mais profundo dos seus valores, identidades e direitos (Duarte, 2023).

4.2 Repensar o Processo Avaliativo- Relevância da Avaliação Formativa nos Processos de Ensino/Aprendizagem

A avaliação do sucesso escolar tradicionalmente tem o seu foco em resultados quantitativos, como notas em provas e exames padronizados. No entanto, essa abordagem limita a compreensão do verdadeiro impacto da educação na formação dos indivíduos. Ao ignorar a

avaliação dos valores, perde-se a oportunidade de reconhecer e valorizar aspetos cruciais do desenvolvimento integral dos estudantes.

Uma abordagem mais abrangente de avaliação educacional deveria incluir parâmetros qualitativos que considerem como os valores são incorporados e vivenciados no ambiente escolar. Assim, avaliar a compreensão dos alunos sobre os valores, bem como as suas competências linguísticas, pode ser desafiador, mas é essencial. Os professores podem recorrer a avaliações formativas, como a observação e atividades de autorreflexão para avaliar o desenvolvimento dos alunos. Importa referir que os momentos de avaliações sumativas, como projetos e apresentações, também podem incluir componentes que avaliem a compreensão e a aplicação dos valores pelos alunos. Miguel Ángel Santos Guerra, em "La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora" (1993), reforça esta visão ao afirmar que "a avaliação deve ser um processo de diálogo, compreensão e melhoria", enfatizando a necessidade de uma avaliação formativa e contínua. A palavra reflexão neste contexto avaliativo, assume-se como basilar, tal como explica Duarte (2021):

> *Assim, avaliar é refletir. Refletir sobre aquilo que as crianças aprenderam, como aprenderam, por que (não) aprenderam. Refletir sobre as opções didáticas, sobre os recursos escolhidos, sobre a relação pedagógica estabelecida, sobre as dificuldades sentidas (e como as superar), sobre a forma como a ação profissional influenciou, ou não, a aprendizagem. Refletir sobre o contexto institucional, sobre os modos como influencia a experiência escolar (...). (Duarte,2021, pp. 117-118)*

Além disso, Santos Guerra (1993) salienta que educar para os valores é preparar os alunos para a vida, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios morais e éticos do mundo contemporâneo. No entanto, esta visão que defendo, não está alinhada com uma avaliação somente quantitativa que “reduz” o desenvolvimento e processo de aprendizagem de determinada criança, neste caso, a um número apenas. Marsh (2009) reforça que uma avaliação limitada a resultados numéricos frequentemente ignora dimensões importantes, como os valores e o desenvolvimento pessoal dos alunos. Pois, quando o objetivo do professor se centra unicamente na quantificação dos resultados de aprendizagem do(s) aluno(s), a prática avaliativa tende a refletir-se numa avaliação sumativa. Tal abordagem considera apenas desempenhos restritos a determinados domínios do currículo, excluindo elementos fundamentais como os valores e a interação social (Beacco et al., 2016). Assim, uma avaliação que se limita a tabelas classificativas desvaloriza o propósito mais amplo da educação, que deveria promover uma formação integral e preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e conscientes, como argumentam Coyle, Hood e Marsh (2010). Sempre que foi possível, durante o estágio tentei colocar isto em prática e recorrer a estratégias, tais como o modelo “KWL chart”(figura 15), introduzido originalmente por Ogle (1986) para tentar fomentar a

aprendizagem ativa e reflexiva, ajudando os alunos a organizar e avaliar o seu conhecimento. Esta, revelou ser uma ferramenta útil também para apoiar alunos com diferentes necessidades e níveis de aprendizagem distintos.

No contexto da minha PES como se verificam turma heterogéneas neste sentido, pela presença de alguns alunos bilingues, com o inglês como língua-materna, foi essencial. Para além disso, os alunos no final de quase todas as aulas preenchiam um *Self-assessment ticket* (Figura 28 do Anexo 1), que era visto pelas professoras com feedback imediato e recompensas positivas simbólicas (carimbos de bom desempenho ou bom comportamento) sempre que se observasse progresso, esforço e alinhamento das competências linguísticas, comportamentos e atitudes com os objetivos de aprendizagem definidos previamente para cada aula. Revelou-se também outra estratégia bastante eficaz e benéfica para tornar as avaliações intermédias e de final de período (ao auxiliar a professora cooperante) mais completas. Ao utilizar os registos dos *self-assessments* realizados pelos alunos, foi possível obter uma visão mais detalhada e individualizada sobre o progresso de cada um. Estes registos permitiram não só avaliar as competências linguísticas, mas também monitorizar a evolução comportamental e o desenvolvimento de valores. Adicionalmente, esta estratégia fomentou nos alunos uma maior consciência sobre a sua própria aprendizagem, promovendo a autorreflexão e a responsabilidade individual no processo educativo. Desta forma, a avaliação torna-se, como defendem Black e Wiliam (1998), numa ferramenta para apoiar a aprendizagem e não apenas para a medição de resultados, tornando o processo avaliativo mais justo e motivador, garantindo que os alunos não só desenvolvem competências linguísticas, mas também valores e atitudes fundamentais. Desta forma, pegando no exemplo da regência da turma do 3º ano , ao analisar as respostas dos alunos ao *KWL Chart* (Anexo 1, Figura 27), percebemos que antes do início da lecionação da primeira unidade: "Numbers and Dates", os alunos ao serem questionados sobre o que já sabiam - *What I know?*- focaram-se bastante nos conteúdos que já dominavam a nível linguístico, como os números, os dias da semana e a data dos seus aniversários. Neste momento, responderam ainda à questão: *What I want to know*?, e obtivemos respostas que revelam a vontade e curiosidade em aprender coisas diferentes: "I want to know what's the name of the tallest person in the world (height)." As professoras lecionaram a unidade atendendo aos interesses pessoias e heterogéneos da turma ademais de cumprir com o programa previsto e na última aula dessa unidade, já vemos que as respostas dos alunos à coluna: *What I learned*? se refletem no domínio da multiculturalidade e plurilinguismo: "European countries" ; "Lucky numbers around the world";" Adddress in English and Portuguese", são alguns exemplos.

PARTE II- A PRÁTICA EFETIVA DA EDUCAÇÃO PARA OS VALORES E PARA A TRANSFORMAÇÃO, ATRAVÉS DE UMA EDUCAÇÃO HOLÍSTICA

CAPÍTULO 1: ESTRUTURA EMPÍRICA

O primeiro capítulo da segunda parte deste relatório final de estágio, tem como finalidade a apresentação de uma reflexão crítica acerca do processo da investigação-ação conduzida. Para isso, explicar-se-á, numa primeira instância, as metodologias adotadas para levar a cabo o estudo. De seguida, é fulcral apresentar as questões e objetivos de investigação, orientadoras de todo o percurso investigativo, sendo ainda aprofundadas as técnicas e ferramentas de recolha de dados selecionadas. Depois, é necessário, dar a conhecer o contexto onde decorreu a intervenção pedagógica supervisionada, alvo de análise no presente relatório.

1.1 Metodologias de Investigação

Primeiramente, a metodologia desta investigação integrou tanto métodos quantitativos quanto qualitativos, adotando-se uma abordagem de triangulação de dados. O objetivo foi obter uma compreensão abrangente das práticas educativas através da combinação de diferentes fontes e técnicas de recolha de dados. Tendo em conta que esta investigação se centrou na análise de um método de ensino, a metodologia presente neste estudo de natureza etnográfica e com contornos de investigação-ação (Matos, C., 2011), passou por analisar duas vertentes: a primeira sendo uma vertente mais observável em sala de aula e a segunda uma vertente de dados mais análise de respostas a questionários, por exemplo. No entanto, esta investigação recaiu mais para uma pesquisa qualitativa, tendo partido sempre do princípio de que cada aluno é diferente e o que funciona para um, poderá não funcionar para o outro.

A primeira vertente, de abordagem qualitativa, contou com a recolha e análise de dados de observação das práticas que foram obtidas através de observação direta das práticas pedagógicas em sala de aula por parte das estagiárias, da professora cooperante e também do meu orientador o que permitiu uma análise e reflexão detalhadas e contextualizadas das interações e metodologias utilizadas. Contei ainda, com dados de observação indireta, através da gravação em vídeo de algumas aulas para análise posterior mais detalhada, como veremos no terceiro capítulo desta segunda parte. Pretendi retirar o máximo partido do maior leque possível de fontes de dados variadas, sendo que foram ainda realizadas sessões de grupos focais (*focus groups*) para discutir e refletir sobre as práticas educativas, e questionários aplicados aos alunos para recolher dados sobre suas perceções, atitudes e comportamentos. Para além disso,

ao longo de todo o percurso didático, redigi um diário de bordo ao longo[9] e após cada aula que foi utilizado para refletir sobre a evolução das minhas opiniões e experiências ao longo do estudo. Estes dados de representações ou perceções permitiram um entendimento profundo das experiências e perspetivas dos alunos e docentes envolvidos no estudo, permitindo ainda a análise de respostas e classificações de testes de avaliação para obter dados quantitativos sobre as preferências dos alunos em questão quanto às metodologias implementadas e como as mesmas influenciam a aprendizagem das várias competências trabalhadas.

Consequentemente, a triangulação de todos os dados tornou-se crucial para cruzar os documentos orientadores da escola e do currículo com os dados de observação recolhidos durante o estágio, conseguindo-se assim um estudo de caso[10] mais completo. Após a recolha dos dados, foi realizada uma análise de conteúdo, uma técnica essencial para a interpretação de dados qualitativos, envolvendo a leitura e interpretação detalhada das informações recolhidas. Esta análise permitiu identificar padrões e temas recorrentes, proporcionando insights valiosos sobre as consequências (benefícios e desafios) da implementação e da integração de uma educação para os valores no ensino de Inglês no 1º CEB e como isso se reflete nas atitudes e comportamentos demonstrados pelos discentes, tal como será analisado nas seguintes partes deste relatório. No desenho metodológico deste estudo, recorreu-se também ao método taxionómico, definido por Bardin (1979) como ferramenta estruturante para organizar e clarificar os conceitos e categorias emergentes da observação inicial e da reflexão crítica que marcou o início da PES. Esta abordagem permitiu transformar impressões e curiosidades preliminares em categorias conceptuais coerentes, articulando-as de forma sistemática com a literatura e com a problemática em análise. Tal como defendem Yin (1994) e Creswell (2014), a construção de um percurso lógico que relacione questões de investigação, dados empíricos e conclusões exige uma estrutura conceptual bem delimitada. Neste contexto, o recurso a uma organização taxionómica das categorias de análise, em consonância com os princípios de categorização qualitativa descritos por Bogdan e Biklen (1994), contribuiu para assegurar essa coerência conceptual. Através deste processo organizativo e hierárquico, tornou-se possível integrar dimensões como solidariedade, colaboração, práticas pedagógicas e recursos holísticos,

[9] Sempre que possível, graças ao regime de *Co-teaching,* escrevia notas de campo durante as aulas num caderno físico que me acompanhava para todas as aulas da PES e, posteriormente, em casa as minhas reflexões fruto de uma análise crítica. Esta prática revelou ser especialmente útil nas aulas em que o tipo de regime era: *One Teaches, one observes* (Friend & Cook, 2016).

[10] Yin na sua obra de 1994, entende o estudo de caso como uma investigação empírica sistemática de um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real, enfatizando rigor e replicabilidade (Yin, 2009, p. 13), enquanto Stake (1995, p. 1) também valoriza o estudo aprofundado de um caso, mas a sua perspetiva é mais filosófica e interpretativa, focando-se na singularidade e complexidade do caso; apesar das semelhanças, Stake adota uma abordagem mais flexível e reflexiva do que Yin.

assegurando a coerência interna do estudo e permitindo que a análise empírica refletisse, de forma fundamentada, as categorias conceptuais previamente delineadas.

Em suma, a metodologia deste estudo apresenta-se como robusta e multifacetada, combinando várias técnicas de recolha e análise de dados para assegurar uma compreensão profunda e abrangente das práticas educativas em foco.

1.2 Questões e Objetivos de Investigação

Chegados a esta etapa do trabalho, importa aprofundar a análise e refletir criticamente sobre os objetivos e as questões de investigação que foram delineados no início e que serviram de orientação para todo o percurso da presente investigação-ação. Tal como refere Canha (2013), trata-se de identificar os elementos conceptuais necessários à construção do percurso analítico, descrevendo-os e articulando-os entre si, de modo a tornar explícitas as "teias do pensamento que orientou a investigação" (p. 143). Esta perspetiva aproxima-se da definição estruturante de Yin (1994), para quem *"the design is the logical sequence that connects the empirical data to a study's initial research questions and, ultimately, to its conclusions"* (p. 19). Assim, questões e objetivos não são meras formalidades metodológicas, mas constituem o eixo lógico que organiza, dá sentido e garante rigor a todo o processo.

Com base nos fundamentos já apresentados, enunciam-se de seguida os objetivos definidos para este estudo e, em articulação com estes, apresentam-se também, na tabela subsequente, as questões de investigação que nortearam o processo e às quais se procurará dar resposta. Tal como explicitei na parte inicial deste relatório, após se ter tornado claro qual seria a temática sobre a qual se debruçaria o estudo, resultado de uma observação participativa atenta, crítica e reflexiva durante a etapa inicial da minha PES, tornou-se imprescindível refletir sobre o passo seguinte: delinear a estrutura conceptual que sustenta o trabalho e que, na terminologia de Canha (2023), permite transformar a "curiosidade do investigador" numa formulação coerente de questões-guia que asseguram a consistência interna do estudo (p. 143).

Esta visão articula-se igualmente com o que Bogdan e Biklen (1994) designam como a passagem da "curiosidade natural" para a "curiosidade disciplinada" do investigador, processo em que as perguntas deixam de ser vagas para se tornarem diretrizes operativas (p. 59). Na mesma linha, Creswell (2014) defende que as questões funcionam como a "âncora metodológica" de qualquer investigação qualitativa, determinando o foco, o alcance e a profundidade da recolha e análise de dados (p. 138). Assim, o processo exaustivo de questionamento, indagação e análise sobre a minha intervenção pedagógica-didática conduziu naturalmente a um conjunto de questões base

das quais foram emergindo os seus respetivos objetivos. Como sublinham Newman e Benz (1998), estas questões marcam o início do processo investigativo e conformam os seus passos subsequentes, sendo fundamentais para garantir coerência e intencionalidade (p. 15). Cohen et al. (2018), por sua vez, lembram que as questões investigativas não surgem no vazio, mas decorrem sempre de uma construção teórica sustentada em torno de uma problemática real e situada (p. 21). Canha (2013) reforça que "surgem ao investigador curiosidades que se convertem em perguntas, construídas com o intuito de orientar a investigação" (p. 147), enquanto os objetivos se relacionam com a sua operacionalização, traduzindo as ações empíricas necessárias para procurar respostas (p. 148). Esta distinção, embora subtil, é fundamental na lógica de investigação-ação, como também defendido por Elliott (1991), que destaca o papel orientador das questões no ciclo reflexivo do professor-investigador (p. 71).A coerência entre estas dimensões é igualmente discutida por Cohen, Manion e Morrison (2018), para quem uma investigação sólida exige que objetivos, questões, procedimentos e análise se encontrem "em estado de permanente convergência" (p. 125). Também Flick (2018) enfatiza que as questões de investigação devem manter-se presentes ao longo de todo o processo qualitativo, funcionando como um referencial contínuo de interpretação e tomada de decisão. Assim, e seguindo esta tradição metodológica, apresento de seguida, em forma de tabela, as questões e objetivos que estruturam este estudo, permitindo uma leitura mais clara e sistematizada:

Tabela 1 *- Questões e objetivos de Investigação*

Questões de Investigação	Objetivos de Investigação
1. Que práticas didáticas e recursos favorecem a integração de uma abordagem holística, designadamente, com enfoque numa educação para os valores no contexto do ensino de inglês do 1º ciclo do ensino básico?	Demonstrar se e de que forma o projeto educativo se pode refletir e transformar as práticas didáticas e, consequentemente, as práticas avaliativas, de modo que se verifiquem aprendizagens significativas de competências e valores, podendo as mesmas ser avaliadas de forma prática, integrativa e holística nas aulas de inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico;
2. Quais são os benefícios e os possíveis desafios da implementação da educação holística, no ensino de Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico?	Verificar as consequências da utilização de uma abordagem holística (integração da educação para os valores) e integrativa no âmbito do processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira no 1º CEB, refletidas nas atitudes, comportamento e aprendizagem dos alunos em sala de aula.

Apresentadas as questões e objetivos deste estudo, que naturalmente irão ser recuperadas para que possam ser evidenciadas e analisadas as suas respostas e conclusões finais, centremo-nos agora em mais detalhe nas técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados.

1.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

No âmbito desta investigação-ação, e considerando a natureza complexa e multifacetada da problemática em estudo, tal como foi anteriormente dito, recorreu-se a um conjunto diversificado de instrumentos de recolha de dados o que permitiu construir uma visão tridimensional e mais rigorosa das práticas pedagógicas observadas. Foram, desta forma, mobilizados dados provenientes quer da observação direta e indireta, quer de instrumentos de natureza mais estruturada, listados de seguida:

a) planificações das unidades lecionadas por mim e pela minha colega estagiária no 3º ("Numbers and Dates"; "Pets and Games") e 4º ano ("Numbers Dates and Time"; "Farm and Wild Animals")[11];
b) registos de observação indireta das práticas (através da gravação de vídeos e/ou áudios e fotografias das aulas e atividades realizadas para análise posterior mais detalhada das mesmas);
c) análise de trabalhos realizados pelos alunos ao longo da PES;
d) diário de bordo, instrumento que segundo Amado e Silva (2014), este deve ser um registo reflexivo regular, cronológico e consistente que permite capturar perceções, intervenções, sentimentos e incidentes críticos que métodos mais formais não permitem captar, constituindo uma forma efetiva de refletir e aprender;
e) inquéritos por questionário *Self-assessment* que podem ser consultados nos Anexos 8 e 9 e questionário *KWL Chart* (Anexo 1, Figura 27) e possibilitaram que as investigadoras arrecadassem informação acerca das perspetivas dos alunos sobre os processos de ensino e aprendizagem ou as suas reações a atividades e/ou metodologias que foram utilizadas em sala de aula Mackey & Gass (2021);
f) grupos focais realizados para recolha de perceções por parte dos alunos de ambas as turmas. Estes *focus groups* realizados a uma amostra de 32 alunos (ver Anexos 4, 5 e 6) do 3º e do 4º ano[12], tiveram como principais objetivos: a) identificar os benefícios e desafios do ensino colaborativo; b) analisar através do feedback dos alunos, o desempenho das professoras; c) identificar os desafios e possíveis benefícios da utilização de recursos e metodologias holísticas

[11] Os conteúdos lecionados nas unidades didáticas do 3 e 4º ano, foram adaptados dos manuais adotados pela instituição educativa: "Easy-Peasy English - Inglês - 3.º Ano "e "Easy-Peasy English - Inglês - 4.º Ano", (Abreu & Esteves, 2025), respetivamente.

[12] Os alunos foram divididos em quatro grupos mais pequenos, de modo a ser possível retirar o máximo partido investigativo do momento. Assim sendo, na turma do 3º ano realizaram-se três grupos focais (denominados nas transcrições e nas tabelas de categorização: G1; G2 e G3) e na turma do 4º ano, realizou-se apenas uma sessão, uma vez que o número de alunos no 4º ano que foram autorizados pelos seus encarregados de educação a participar no estudo foi mais reduzido (refiro-me a este grupo de alunos como G4 nos documentos em anexo).

com foco nos valores (e em específico na solidariedade) e quais foram o tipo de atividades preferidas dos alunos realizadas no contexto da PES. Os grupos focais foram dinamizados pelas duas professoras ao mesmo tempo, para melhor mediar os mesmos e recolher o máximo de dados possível. Foi utilizado um gravador de voz durante cada sessão, com o devido conhecimento e autorização dos encarregados de educação dos alunos participantes (Anexo 5);

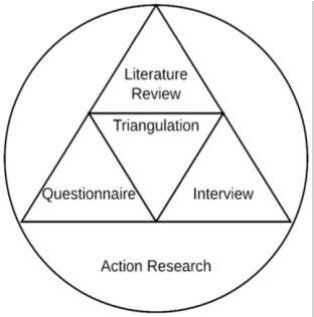
g) questionários realizados às funcionárias da escola[13] (Anexo 10) com o objetivo de perceber o contributo do trabalho dinamizado pelas professoras estagiárias de inglês para com a comunidade escolar.

Esta pluralidade de fontes permitiu integrar procedimentos qualitativos e quantitativos, configurando uma abordagem de métodos mistos, tal como definida por Tashakkori e Creswell (2007, p.4) designam esta abordagem como *mixed methods research:* "[…] research in which the investigator collects and analyzes data, integrates the findings, and draws inferences using both qualitative and quantitative approaches in a single study or program of inquiry." Assim, os autores sublinham a importância de recolher, analisar e integrar diferentes tipos de dados num mesmo estudo para alcançar interpretações mais profundas e consistentes. A eleição desta estratégia metodológica articula-se igualmente com o que Labaree (2003) e Canha (2013) defendem quanto à necessidade de recorrer aos procedimentos que melhor respondam às questões orientadoras da investigação, privilegiando métodos complementares capazes de captar a riqueza do contexto educativo. Neste sentido, assumiu-se para levar a cabo esta investigação-ação, o método investigativo pós- positivista da triangulação de dados, utilizado em estudos de caso, segundo Hassard et al. (2010), como modelo estruturante, entendido nas palavras de Farquhar, Michels, & Robson (2020): "Triangulation … acts not only as a means of corroboration (convergence) but also as a prism or kaleidoscope (complementarity and divergence), thereby enabling richer theory development."(p. 162). A figura seguinte apresentada no artigo em atas de conferência: "Designing cases to foster virtual mobility in international collaborative group work" de Altmann e Clauss (2020), ilustra o modelo de triangulação segundo Mills e como a definição anterior se alinha com o desenho metodológico adotado no meu estudo, na medida em que os dados recolhidos por vias distintas — documentais, observacionais, interpretativos e participativos — foram analisados em paralelo, permitindo cruzar evidências, validar interpretações e fortalecer a consistência interna dos resultados, tal como corroboram Altmann e Clauss (2020): "Within the action research framework, complementary research methods can be used iteratively. (...)Following Mills [5],

[13] Infelizmente, após insistência com a instituição educativa, não obtivemos respostas a estes questionários, não sendo possível considerar os mesmos na análise de dados deste estudo de caso.

these were transformed into a triangulation matrix (...)to describe which data sources were used to answer the research questions" (p.8352).

***Figura 6**- Triangulation model according to Mills*



Consequentemente, a complementaridade entre estas técnicas possibilitou-me assim, uma leitura multidimensional do fenómeno educativo sustentada e coerente com os princípios da investigação-ação, permitindo confrontar perspetivas, identificar padrões e inferir significados (Bartlett e Burton, 2025) relevantes das práticas holísticas e orientadas para os valores levadas a cabo em sala de aula, reforçando a credibilidade das conclusões e assegurando que a interpretação dos dados refletisse a complexidade real dos processos de ensino e aprendizagem da língua inglesa no 1.º CEB.

1.4 Caracterização do Contexto Educativo da Intervenção de Investigação-Ação

Inserido num contexto educativo particular, cujo projeto educativo valoriza a educação pela arte e a diversidade cultural, este estágio proporcionou-me uma compreensão aprofundada da implementação prática destes princípios. Importa referir que a etapa inicial de estágio de observação foi também bastante útil, na medida em que foi uma grande oportunidade de reflexão sobre as práticas e atitudes pedagógicas observadas, apresentando-se como ponto de partida para a minha prática investigativa. Esta vivência prática foi crucial para que pudesse, como futura docente estagiária de inglês, ao longo da minha PES, compreender melhor alguns desafios e potencialidades da educação contemporânea à luz de uma abordagem inclusiva e me despertasse curiosidade para levar a cabo a investigação que culminou no presente relatório.

A instituição que me acolheu para a realização do estágio, situada no concelho do Porto, iniciou-se como Creche, Jardim de Infância e ATL, transformando-se em IPSS em 2007, aquando da reorganização dos serviços sociais da administração pública. Em 2012/2013 passou a integrar também o 1.º CEB. É uma instituição integradora, visível na vasta rede de parcerias com escolas superiores e faculdades, bem como com instituições culturais. Estas parcerias, designadas como

"pontes educativas", são essenciais para o enriquecimento do projeto educativo e para a diversidade de experiências proporcionadas à comunidade escolar.

O "Projeto Educativo para o Triénio 2016–2019" apresenta uma proposta inovadora, centrada na inclusão, na diversidade cultural, na interação comunitária e na educação pela arte. O documento defende uma aprendizagem ativa, experiencial e colaborativa, baseada em princípios construtivistas e inspirada em Vygotsky, Reggio Emilia e Escola Moderna. Desta forma, os objetivos do projeto educativo da instituição educativa são claros e ambiciosos, visando estimular o desenvolvimento global da criança. A atuação pedagógica da instituição é caracterizada por uma gestão participativa e democrática, onde todos os membros da comunidade educativa têm voz e colaboram ativamente na concretização dos objetivos do projeto. Consequentemente, após detalhada análise ao Projeto Educativo da instituição, é possível afirmar que este se enquadra perfeitamente na minha visão como defensora de uma mudança no sistema educativo e em particular, no ensino e aprendizagem de inglês no 1.º CEB. Importa ainda destacar que a avaliação do projeto educativo é contínua e integradora, permitindo ajustes metodológicos ao longo do percurso educativo incluindo a documentação de trabalhos realizados tanto internamente como em parceria com outras instituições, assegurando a qualidade e a relevância das práticas educativas. O paradigma de formação pelo qual se rege esta instituição, tem como alicerces quatro pontos fundamentais: "aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros; aprender a ver" (Escola A, 2016, p.18). Estes "pilares" adotados pela instituição estão presentes no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o séc. XXI coordenado por Delors (1996).

A diversidade cultural e linguística presente nas turmas do 1º ciclo do ensino básico proporcionou-me a mim e à minha colega de estágio uma experiência pedagógica muito enriquecedora e estimulante, mas ao mesmo tempo, desafiante. Acompanhamos atentamente cada uma dessas turmas, observando as especificidades e as particularidades de cada grupo de alunos. A integração de alunos com diferentes nacionalidades e níveis de fluência em inglês foi um fator crucial para o desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais. No 1.º ano, com 26 alunos portugueses, sobressaía a energia e curiosidade próprias da idade; no 2.º ano, com 24 alunos (incluindo um brasileiro e um iraniano), a diversidade cultural contribuiu para uma aprendizagem multicultural, apresentando momentos de concentração intensa e trabalho colaborativo eficaz, principalmente tratando-se de atividades bem organizadas e atraentes para a faixa etária em questão; no 3.º ano, com 25 alunos (incluindo suíços, holandeses e uma aluna luso-francesa), notei uma grande criatividade, mas também desafios comportamentais frequentes; no 4.º ano, com 24 alunos (um inglês e um português-italiano), a

maior maturidade foi visível nas discussões em sala de aula e na capacidade de gerir projetos mais complexos de forma autónoma e colaborativa (solidária) e a fluência superior de alguns alunos em inglês, servia de modelo e estímulo para os colegas (*Scafolding*), sendo conscientes da transição iminente para o próximo ciclo de estudos, com reflexo na sua postura e empenho.

Esta instituição apresenta um ambiente e cultura escolar peculiares fomentando, nomeadamente, a colaboração, a criatividade, o pensamento crítico e a aprendizagem ao longo da vida (*life-long learning*), todas estas competências apresentam um papel essencial para preparar os alunos para um mundo globalizado e em constante transformação (Trilling & Fadel, 2009; Cruz & Orange , 2016). De facto, é uma escola cujo plano educativo se centra muito na execução de uma metodologia de projeto, de modo a potenciar o desenvolvimento de *21st Century Skills* ("E2030: Education and Skills for the 21st Century, Report," 2017). Consequentemente, esta identidade é visível nas salas de aula, através da disposição das mesas em grupos, pensada para fomentar a comunicação e a entreajuda.

Contudo, observei que nem sempre esta organização era aproveitada para trabalho colaborativo, algo que identifiquei como uma lacuna e, simultaneamente, uma oportunidade de melhoria pois, na minha visão, não se estava a tirar partido das potencialidades que podem advir de uma verdadeira colaboração efetiva e eficaz entre pares. Tal situação parecia resultar, em parte, da pressão de alguns encarregados de educação que defendiam métodos mais tradicionais centrados no manual, forçando a professora cooperante a reformular aulas, o que acabou também por influenciar os planos que tínhamos para a realização de algumas atividades. Esta circunstância exigiu flexibilidade pedagógica (o que foi também uma aprendizagem, visto que saber lidar com imprevistos e ter capacidade de adaptação é fundamental na vida de um professor) e revelou fragilidades na comunicação entre docentes e famílias, percebi que existe um certo contraste entre a mentalidade dos encarregados de educação e aquilo que é o projeto educativo desta escola.

A instituição promove também a autonomia, evidente no facto de os alunos se responsabilizarem pela organização dos seus materiais e pela arrumação das salas. Este contraste com a minha experiência enquanto aluna mostra uma evolução significativa das práticas educativas e reforça o meu desejo de contribuir para a transformação do paradigma educativo, tanto através da presente intervenção pedagógica como na minha futura prática docente.

CAPÍTULO 2: INICIATIVAS E PROJETOS REALIZADOS NA PES: PRÁTICAS SOLIDÁRIAS E COLABORATIVAS NA COMUNIDADE ESCOLAR

A minha participação na vida escolar da instituição foi vivida como um compromisso de cidadania profissional, procurando articular a prática letiva com os objetivos e estratégias definidos no Projeto Educativo da Escola (Escola A ,2016). Assim, neste segundo capítulo da Parte II deste relatório irei explicitar de que forma me envolvi ativamente na dinâmica da comunidade escolar, para além do trabalho em sala de aula, colaborando em vários momentos pedagógicos distintos e participando na organização de diversas iniciativas que promoveram o inglês em contexto escolar. A descrição destas experiências assume particular relevância no âmbito do presente relatório, na medida em que a educação para os valores, tal como defendido ao longo deste trabalho, não se circunscreve ao contexto formal da sala de aula, mas concretiza-se também através da participação ativa na comunidade educativa e das experiências vividas pelos seus diferentes intervenientes (Dewey, 1930/1916; Duarte, 2023). Neste sentido, as iniciativas apresentadas constituem exemplos concretos de uma práxis educativa que procurou articular reflexão e ação em torno dos valores da colaboração e da solidariedade (Freire, 1970).

Participei de forma prestável, voluntária e pró-ativa, ajudando na gestão de comportamentos e apoiando outros professores e auxiliares nas suas tarefas diárias. Durante o tempo que passei na instituição, aproveitei para observar as dinâmicas escolares em diferentes contextos, como os recreios, a cantina e os corredores, o que me proporcionou uma visão mais ampla do funcionamento da escola e das interações entre alunos e adultos, permitindo-me retirar elações para melhor conduzir a minha investigação (observação direta). A cooperação e colaboração com os outros professores foi igualmente uma parte fundamental do meu estágio. Sempre que solicitado, apoiei professores titulares na gestão de alunos, discutindo estratégias para a sala de aula e partilhando ideias relacionadas com a preparação das aulas alinhadas com a Abordagem *CLIL (Content and Language Integrated Learning*) (cf. Coyle et al., 2010). Durante toda a duração do estágio, observei e auxiliei e, em várias ocasiões, também lecionei aulas nas turmas do 1.º e 2.º ano, que não faziam parte das turmas atribuídas ao meu estágio, o que me permitiu diversificar experiências/práticas e adaptar-me a diferentes níveis de ensino.

Outro ponto importante, que destaco, foi o meu envolvimento no processo de sinalização e acompanhamento de alunos com necessidades adicionais de suporte (NAS). Participei em discussões e debates sobre as melhores estratégias para apoiar esses alunos, juntamente com a minha colega, estando atenta às suas necessidades específicas dentro e fora das aulas de Inglês, incluindo questões relacionadas com medicação ou terapias regulares. Senti-me particularmente segura e satisfeita por sentir que estava a contribuir com informações que iriam

ajudar a lidar da melhor forma com estas situações, apesar da enorme responsabilidade envolvida e de toda a supervisão e acompanhamento de profissionais de saúde no processo. Estas experiências foram enriquecidas pela formação oferecida pela Escola Superior de Educação, que ocorreu anteriormente, os quais me fizeram sentir mais preparada para ajustar metodologias e estratégias pedagógicas de forma inclusiva e eficaz. Isto, porque tivemos um dos *Seminários de Acompanhamento das Práticas* - Unidade Curricular do Mestrado - dinamizado por uma convidada especialista na área do Espectro do Autismo, Défice de atenção e Hiperatividade, que nos forneceu formação teórico-prática sobre o assunto. Foi-me proporcionada a oportunidade de aprofundar os conhecimentos já adquiridos na Unidade Curricular: "Necessidades Adicionais de Suporte na Educação Inclusiva", através de informações teóricas detalhadas, bem como com a demonstração prática de recursos variados que poderíamos adotar e criar para e/ou com os nossos atuais e futuros alunos, permitindo-me tornar uma professora mais preparada para incluir, da melhor forma possível, todos os alunos na sala de aula, numa perspetiva de educação para todos (CAST, 2018).

2.1 Organização e participação voluntária em Atividades Extracurriculares

No que diz respeito ao meu envolvimento em atividades extracurriculares, auxiliei em saídas escolares, como visitas ao cinema e ao teatro, participei na organização e dinamização de atividades durante a pausa letiva e desenvolvi atividades temáticas de Inglês relacionadas com o Halloween[14] e o Natal, reforçando a minha integração na comunidade escolar e enriquecendo as minhas competências enquanto futura docente.

Um exemplo especial deste percurso (ilustrado na Parte I, Capítulo 1, Ponto 1.7. do presente trabalho) foi a criação do livro colaborativo de Natal. Nesta atividade todos os alunos (1º ao 4º ano) participaram ativamente em todas as fases de criação do livro: desde o briefing inicial de ideias e debate sobre os valores do Natal: o que seria para eles o "verdadeiro" Natal, seguindo-se a fase de redação da história, posteriormente a ilustração das cenas e das personagens e, finalmente, gravação dos vídeos de uma música e dança de Natal para serem também integradas no livro digital. Tudo isto, permitindo aos alunos explorar a língua inglesa de forma significativa e integradora, sentindo-se no centro do seu processo de aprendizagem, contando com o apoio das professoras enquanto guias e moderadoras das suas intervenções e dinâmicas. Assim, a estratégia de *Scaffolding*, segundo Wood et al. (1976), foi aplicada nesta atividade, na perspetiva do processo de ensino e aprendizagem de Inglês, não apenas na interação entre professoras e alunos, mas também entre os próprios alunos, promovendo a ajuda mútua entre pares de

[14] Consultar a secção de anexos (Anexo 1) para ver as figuras 29, 30 e 31 correspondentes a estas atividades da festividade de Halloween.

diferentes idades. Enquanto as professoras assumiram o papel de facilitadores, oferecendo suporte adaptado às necessidades individuais, os alunos mais velhos foram incentivados a apoiar os mais novos, contribuindo para a criação de uma comunidade de aprendizagem colaborativa. Observei que isto permite que os alunos se sintam mais confortáveis em aprender uma nova língua e fomenta o processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno – sendo o professor apenas um facilitador da aprendizagem que providencia suporte, quando necessário, no desenvolvimento pessoal, autonomia e enriquecimento das relações interpessoais dos alunos. Esta abordagem tornou a exploração da língua inglesa mais significativa, como também fortaleceu a relação de todos os envolvidos, promovendo uma aprendizagem partilhada, solidária e enriquecedora. Após a conclusão e conversão do livro para formato digital, recorrendo à Aplicação:"Book Creator", fizemos questão de, em conjunto com as professoras titulares, enviar uma comunicação aos encarregados de educação dos alunos, com o produto final, aproveitando para desejar boas festas e, assim, fortalecer a ligação e estreitar a relação entre professores titulares, professores de Inglês e família dos alunos, conseguindo com este projeto o envolvimento de vários elementos da comunidade e com que os alunos pudessem em casa ler a história e partilhar as experiências vividas durante a construção do mesmo, reforçando o papel agregador e promotor da criatividade e interajuda que a disciplina de Inglês pode e deve ter.

Destaco ainda outra atividade também anteriormente mencionada (na Parte I, Capítulo 2, Ponto 2.5) que a minha colega de estágio e eu organizamos e que se realizou no dia 27 de fevereiro. Tratou-se de uma ida ao jardim zoológico (*Quinta de Santo Inácio*) com o 3º e 4º ano, no âmbito da consolidação das unidades/temas relacionados aos animais e à sustentabilidade. Foi um momento marcante que exigiu bastante trabalho de preparação, burocracia envolvida, bem como de colaboração entre docente e estagiárias de inglês e professoras titulares de ambas as turmas envolvidas. No entanto, proporcionou aos alunos um contacto com a natureza e os animais, promovendo uma aprendizagem alinhada com as correntes de pensamento e abordagem de atuação pedagógica*: learn by doing,* atualmente assim designada, mas baseada nas ideias da *Teoria da Aprendizagem Experiencial,* por John Dewey (1930/1916), pioneiro na área: *"*Give the pupils something to do, not something to learn; and the doing is of such a nature as to demand thinking; learning naturally results.*"* (Dewey, 1930/1916, p.181); experiências *hands-on learning* consoante Fernández-Corbacho (2014) defende com a *Abordagem Comunicativa Experiencial,* os estudos realizados na área mostram que os alunos assimilam e recordam melhor os conteúdos quando participam ativamente do processo de aprendizagem. Isso acontece, sobretudo, quando utilizam a língua de forma contextualizada e fazem conexões com experiências anteriores, tornando a aprendizagem mais envolvente e eficaz.

2.2 Projeto: Mala Pedagógica Interdisciplinar e Inclusiva "Põe-te a par"

Como consequência de uma atitude indagadora, crítica e solidária, no decorrer desta PES foi crescendo uma vontade de contribuir ainda mais e ajudar a melhorar e transformar o contexto educativo onde nos inseríamos. Foi quando surgiu em colaboração com a professora cooperante, a ideia de criar um dispositivo pedagógico inovador que seria apresentado e colocado à disposição da instituição educativa: uma mala pedagógica de caráter interdisciplinar e inclusivo: intitulada de "Põe-te a Par". Trata-se de um recurso que visou não apenas facilitar o ensino do Inglês, mas também fomentar a solidariedade e a partilha de estratégias entre os docentes e a comunidade escolar. Esta mala física que se assemelha a uma mala de viagem, reúne no seu interior materiais diversificados e prontos a usar, facilitando o trabalho em equipa e contribuindo para uma abordagem prática e integrada no contexto escolar. Elenca-se de seguida exemplos de recursos desta mala: a) Agendas escolares: Datas de avaliações; sumários; saídas, etc.; b) Ficheiros e registos de turma; c) Manuais escolares e livros de exercícios e atividades; d) *Picturebooks;* e) *Picture dictionaries;* f) Fichas de trabalho organizadas por níveis de aprendizagem; g) Materiais de apoio a alunos com NAS, entre outros (ilustrados na Figura 21 do Anexo 1).

Este projeto, apresenta-se, no meu entender, como o culminar do nosso percurso pedagógico e investigativo, pois pretende incentivar uma relação solidária e colaborativa a vários níveis: entre professores de inglês e professores titulares; entre professores e auxiliares; entre professores/auxiliares e alunos e, ainda, entre alunos (*peer-teaching*). Ou seja, o objetivo foi dar resposta a uma necessidade que se verifica na instituição educativa alvo da nossa intervenção, que se prende com o facto de os alunos muitas vezes não receberem o acompanhamento necessário individualizado em tempo de aula, pois o elevado número de alunos não permite que um professor (ainda que, por vezes, com o apoio de auxiliares, o que não é frequente na instituição educativa em questão) consiga fazê-lo com níveis e estilos de aprendizagem tão diversos de aprendizagem na mesma turma. Para tal, esta mala estaria disponível a todos os membros da comunidade escolar na biblioteca da escola. No entanto, achamos que a maioria das instituições educativas públicas e privadas nacionais beneficiariam da implementação deste ou de projetos do género, capazes de maximizar os recursos (humanos e pedagógicos) disponíveis, através da adoção de valores e de uma cultura efetivamente colaborativa e solidária. Consequentemente, tenho como objetivo aprofundar e disseminar o projeto ao longo da minha carreira docente.

2.3. Ações de formação dirigidas a docentes e a auxiliares

Em articulação com a minha colega de estágio, dinamizámos ações de formação com distintos objetivos, mas ao mesmo tempo com o denominador comum de pretendermos unificar e aproximar a toda a comunidade, destacando o poder agregador e a importância que a disciplina de inglês pode ter no seio escolar.

Assim, para que pudéssemos deixar o nosso contributo neste sentido, falo agora do primeiro projeto intitulado: "A Educação holística e a Colaboração no ensino de inglês no 1º Ciclo do ensino básico"- sessões formativas dirigidas a todos os professores da escola (Anexo 1- Figura 23). No dia 6 de março de 2025, decorreu a primeira ação de formação, e de forma a promover a colaboração e partilha de experiências e recursos pedagógico-didáticos, através da disciplina de inglês, quisemos abrir portas para que outros professores procurem inovar as suas práticas de ensino, tendo por base aquilo que consideramos ser uma educação mais holística. Para isso, convidamos colegas nossos estagiários do Mestrado que se encontravam também por essa altura a finalizar as suas PES, para que pudessem partilhar as suas experiências e temas de investigação. Através deste momento de partilha, os professores de diversas áreas curriculares colaboraram entre eles, de modo a enriquecer os processos de ensino/aprendizagem, para que o saber se torne menos fragmentado (Figura 24 do Anexo 1). A sessão teve a duração de 60 minutos, mas foi divida em duas partes (cada estagiário dispôs de 30 minutos para apresentar brevemente o seu tema de investigação, partilhar o percurso no seu centro de estágio e dinamizar um pequeno Workshop e momento de discussão final. As sessões foram, ainda, pensadas de modo que os temas se relacionassem entre si. Assim, a sessão intitulou-se: "A multiculturalidade, a metodologia CLIL e a música" e organizou-se da seguinte forma: 1ª intervenção- "Multimodalidade e Ensino Integrado: Um Caminho para a Interculturalidade no Ensino de Inglês no 1º CEB"; 2ª intervenção- "O papel da música no ensino de Inglês baseado na abordagem CLIL". Seguia-se então uma segunda sessão de formação: "A Educação holística e a Colaboração no ensino de inglês no 1º Ciclo do ensino básico", que teve lugar no dia 10 de março de 2025, na qual, desta vez fomos nós estagiárias da instituição que de uma forma simples e prática, falamos sobre os nossos temas de investigação e sobre a experiência obtida em estágio, reiterando a importância da colaboração e de uma educação para os valores, nomeadamente para a solidariedade. Foi nessa mesma apresentação que divulgamos o Projeto da Mala Pedagógica e partilhamos um pouco do nosso conhecimento sobre Recursos e Técnicas para uma educação inclusiva. Pretendemos com esta iniciativa influenciar positivamente o panorama educativo de uma forma direta, no que está ao nosso alcance rumo a uma educação

transformadora que só pode ser difundida e levada a cabo por educadores conscientes, reflexivos, autocríticos que buscam melhorar as suas práticas a todo o momento e ajudar os seus colegas a fazer o mesmo, porque afinal estamos todos para um mesmo objetivo: ensinar seres humanos. A cada um dos participantes foi entregue um panfleto guia do evento (Anexo 1, Figura 22) e atribuído um diploma de agradecimento pelo seu contributo (Anexo 1, Figura 32).

A minha intervenção na comunidade escolar estendeu-se também às auxiliares de ação educativa da escola. Sendo que, eu e a minha colega, mais uma vez em colaboração também com a Professora Cooperante, dinamizamos um projeto de formação de Inglês, com o qual pretendemos, através de sessões semanais, acompanhar três grupos de funcionárias da cantina e auxiliares educativas que tentamos dividir dentro do possível, por grupos de proficiência na língua (após realização de um teste de nível de acordo com o *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*) (cf. Council of Europe,2020) e disponibilidades de horários, de modo a não comprometer as suas funções escolares profissionais. O projeto surgiu, após observação, reflexão e identificação de uma necessidade, uma vez que a escola onde lecionamos tem parceria com o projeto *STEAM* (cf. Yakman, 2008), ao nível da creche e pré-escolar e acolhe, consequentemente, com frequência professores de diversas nacionalidades. Desta forma, procuramos juntar o útil ao agradável: ajudar as funcionárias e auxiliares a desenvolver as suas competências linguísticas na língua inglesa (focando no vocabulário necessária para a cantina/restaurante e recebimento dos convidados na escola) e alargar a nossa experiência pedagógica à vertente de formação a adultos. Desta forma, percebemos que o impacto na comunidade escolar em geral foi muito positivo, não só pelo já mencionada, mas também porque desta forma os alunos poderão ter auxiliares mais competentes para os auxiliar dentro da sala de aula de inglês quando necessário (e no projeto da mala pedagógica, caso seja adotado pela instituição educativa- onde alunos e auxiliares se entreajudam e desenvolvem linguisticamente), com o intuito de criar um ambiente mais integrado e alinhado com as necessidades dos alunos. Acredito que este esforço conjunto contribuiu para a construção de um espaço educativo mais coeso, onde todos os agentes se sentissem valorizados[15]. A dinamização de formações também foi fundamental para ampliar a minha compreensão sobre o papel das políticas educativas e para poder contribuir com práticas pedagógicas que fomentassem um ambiente educativo mais holístico e inclusivo[16] . De seguida, entramos na reta final deste trabalho, com o capítulo subsequente que tratará de apresentar, analisar e interpretar os dados que foram recolhidos nesta investigação.

[15] Verificando-se a solidariedade aos níveis d); e) referidos na Parte I, Capítulo 1, Ponto 1.7, deste relatório.

[16] Remeto para o Anexo 11- Excertos do "Relatório Crítico e Reflexivo" da PES, ponto 1.4- Intervenção Crítica na Gestão das Políticas Educativas, para uma reflexão mais completa acerca deste tema.

CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

Neste terceiro capítulo irei, primeiramente, através dos instrumentos de investigação anteriormente referidos, recorrer ao método taxionómico de análise por categorias do material ou *corpus*[17], exploração esta necessária para ser capaz de realizar a análise categorial. Desta forma, e seguindo a linha de pensamento de Bardin (1979): " (...) a análise categorial temática, é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo" (p.43), apresentando-se como o objetivo da mesma (ibidem). Convém salientar que optei pela análise de conteúdo como técnica de investigação, por possibilitar o confronto de diferentes perspetivas, permitindo a realização de inferências interpretativas a partir dos conteúdos, após serem "repartidas por categorias" (Bardin 1979, p.60), considerando ainda as condições de produção em que esses conteúdos foram produzidos, com o objetivo de os explicar e compreender (Amado et al., 2014, p. 300). De acordo com Bardin (1979, p. 95), o processo de análise compreende três fases cronológicas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na etapa final, que envolve o tratamento, a inferência e a interpretação dos dados, estes são analisados e processados, permitindo ao investigador formular inferências e interpretações de forma a torná-los significativos e válidos (ibidem, p. 101). Seguindo este procedimento, irei proceder a uma análise detalhada da intervenção pedagógico-didática realizada, evidenciando os seus principais resultados e implicações. Acrescento ainda que essa apresentação e análise dos dados realizada de seguida, obedece a uma lógica progressiva que começa por analisar a esfera da intencionalidade pedagógica, passando depois pela observação das práticas em contexto e terminando pela interpretação das perceções e reflexões dos alunos. Tal permite que se garanta uma leitura integrada e triangulada da intervenção pedagógica-didática levada a cabo.

3.1. Apresentação e Análise dos Dados recolhidos

3.1.1. Planos de aula – Categorização e Análise de Conteúdo

Desta maneira, começamos por tentar ilustrar e interpretar: "O que se pretendia fazer?", recorrendo a uma amostra dos planos de aula elaborados. Estes documentos constituem uma importante fonte de recolha de dados, permitindo analisar a intencionalidade subjacente às intervenções pedagógicas implementadas, através de uma análise documental.

[17] Definição de *Corpus* segundo Bardin (1979, p.96) – "o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.
De referir, que segundo esta metodologia investigativa, na qual me baseei para levar a cabo este estudo de caso, constam um conjunto de condições de produção do objeto (ou seja, o contexto das variáveis inferidas) – (p.40), bem como de regras principais, nomeadamente: o princípio da exclusividade; da representatividade; da homogeneidade; da pertinência, etc., que foram respeitadas pelas analistas (ibidem, p.98).

A minha atuação pedagógico-didática foi profundamente sustentada na articulação entre saberes teóricos e práticos, baseando-se nas orientações oficiais, como já referido, bem como nos princípios teóricos de Alarcão e Roldão (2008) e Sá-Chaves (2000). Estes autores sublinham que a supervisão pedagógica deve ser entendida como um processo colaborativo e reflexivo, com o propósito de alinhar a teoria e a prática, promovendo o desenvolvimento profissional e a melhoria contínua. Assim, procurei integrar práticas que, por um lado, valorizassem a reflexão sobre a minha atuação e, por outro, respeitassem os contextos e necessidades específicos de cada turma. Neste sentido, a planificação das aulas assentou em objetivos claros, baseados num diagnóstico inicial das necessidades dos alunos, e procurei ajustar estratégias, recursos e formas de avaliação às caraterísticas do grupo e de cada indivíduo. Mudanças de estratégias, formas de pensar e atuar em sala de aula foram sendo realizadas, de acordo com o feedback recebido por parte dos supervisores, da minha colega de estágio, mas também em concordância com as minhas reflexões e conclusões realizadas com base nas evidências emergentes da prática educativa e na reflexão crítica desenvolvida ao longo do processo de intervenção (do que percebi que funcionava ou não com determinada turma e contexto de ensino-aprendizagem), sempre cruzando todas estas vertentes com os referenciais teóricos base da minha investigação-ação. Este ciclo de observação e reformulação, conforme defendido por Alarcão e Roldão (2008), foi essencial para identificar estratégias que funcionavam ou precisavam de ser adaptadas, criando um ensino mais crítico, responsável, transformador e eficaz.

Desde o início, optei por um processo de planificação colaborativa com a minha colega de estágio. Trabalhámos juntas no *brainstorming* de ideias para planificações e recursos, durante a planificação das aulas e na preparação, criação e/ou seleção de materiais/recursos. No início, percebemos que este trabalho colaborativo consumia muito mais horas do que previámos, pois tivemos de realizar reuniões constantes para ouvir as ideias de ambas, discuti-las e planear tudo em conjunto, o que foi exigindo ajustes ao longo do tempo. Posteriormente, então, desenvolvemos estratégias para otimizar e gerir melhor os nossos horários, como, por exemplo, utilização de aplicações digitais como "Trello" com a criação de listas de prioridades, divisão de tarefas, etc. Recorremos também ao "Google docs" para estarmos sempre com os planos de aula, diário de bordo e notas de campo acessíveis a ambas para que pudéssemos mesmo que à distância, colaborar na redação dos documentos e sempre que possível, estaríamos em reunião via plataforma "Zoom". Esta metodologia não só facilitou o nosso trabalho, mas também com este processo e evolução, tornou-se evidente que a colaboração, enquanto valor educativo, poderia ser ampliada para outros níveis da comunidade escolar, verificando-se a um nível mais macro, fora do contexto de sala de aula de inglês, para isso seria necessário explorar formas mais simples e eficazes de tornar o trabalho colaborativo mais acessível na comunidade escolar

e foi dai que surgiu a ideia do criar um novo dispositivo pedagógico, o qual já foi mencionado anteriormente.

Ao nível da gestão do tempo e do espaço nas aulas, esta foi cuidadosamente pensada para promover tanto a autonomia como a colaboração dos alunos. A nossa abordagem incluiu dinâmicas diversificadas, como trabalho individual, a pares, dramatizações (*Role-plays*) e a utilização de recursos físicos e digitais nomeadamente, barómetro físico (Anexo 1 ,Figura 1) e digital; cartaz com regras de sala de aula e *Roles* dos alunos (Anexo 1 ,Figura 2); quizzes (Anexo 1 ,Figura 11); *PowerPoints*; *flashcards*; fichas de trabalho; *vocabulary sheets*; *picture dictionaries*; etc. Além disso, todas as aulas foram dinamizadas em formato de *co-teaching*, o que nos permitiu refletir e ser um "espelho", enquanto professoras em formação, das boas práticas de trabalho colaborativo que desejávamos também incentivar nos nossos alunos. Esta metodologia de *co-teaching* que adotámos foi ajustado em cada aula, variando entre os diferentes tipos de ensino colaborativo, conforme os objetivos definidos para cada aula e as necessidades específicas de cada turma. Por exemplo, em algumas situações, optámos pelo ensino em apoio: *One Teach, One Assist*, no qual, uma de nós liderava a aula enquanto a outra auxiliava alunos individualmente ou em pequenos grupos, permitindo um acompanhamento mais personalizado. Noutras ocasiões, o ensino paralelo: *Parallel Teaching* foi a abordagem escolhida, com cada uma de nós a trabalhar com metade da turma para maximizar o tempo de aprendizagem. Realizamos algumas aulas também recorrendo a uma estratégia de ensino por estações: *Station Teaching*, particularmente útil em aulas de revisão de conteúdos antes dos testes, pois os alunos poderiam de acordo com os seus níveis de desenvolvimento e ritmos de aprendizagem, completar as tarefas propostas, beneficiando de um acompanhamento mais próximo das professoras. Ocasionalmente, recorremos à estratégia: *One Teach, One Observe,* uma das professoras assumiu o papel principal de ensinar, enquanto a outra se dedica a observar e recolher informações específicas sobre a aprendizagem dos alunos, como competências linguísticas, mas também comportamentais e sociais (dos valores e da colaboração) em sala de aula (Cook & Friend, 1995; Friend, 2019). Importa, no entanto, realçar que estas decisões foram sempre orientadas pela observação e reflexão crítica conjunta e constante sobre o que melhor servia as necessidades únicas de contexto de ensino-aprendizagem. Este trabalho foi sustentado pelas ideias de Cook e Friend (1995), que defendem que o *co-teaching* é uma prática colaborativa flexível e adaptável, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz. A implementação destas estratégias permitiu não só diversificar o processo de ensino, mas também responder de forma mais adequada às diferentes necessidades educativas dos alunos. Além disso, as reflexões de Murawski (2010) também foram particularmente relevantes ao longo

deste processo, ao destacar como a colaboração entre professores no 1º CEB, recorrendo a soluções criativas e eficazes, pode servir de exemplo para os alunos.

Esta experiência de *Co-teaching* não só foi enriquecedora para os alunos, mas também para nós enquanto futuras docentes. Trabalhar em equipa, para mim foi muito mais do que dividir responsabilidades; foi criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, onde o respeito, a comunicação a flexibilidade e generosidade, estiveram sempre presentes. Este modelo de trabalho colaborativo contribuiu para que os alunos percebessem o valor de trabalhar juntos, promovendo um ensino integrativo, que valoriza não só as aprendizagens realizadas ao nível do domínio linguístico, mas, igualmente, as competências sociais, de cooperação, colaboração, inclusão e solidariedade, o que se apresentava como o objetivo principal da nossa PES. Além disso, adotamos uma metodologia de planificação de trás para a frente, ajustando as práticas com base no feedback recebido. Assim, após a primeira reunião de avaliação intermédia, aplicamos as críticas construtivas por parte do nosso Supervisor e da nossa Orientadora, o que ajudou a melhorar alguns aspetos, como: a formulação de objetivos da aula; maior explicitação nas planificações dos documentos orientadores das práticas; a seleção de materiais e formulação de um discurso mais adequados ao nível de proficiência dos alunos; bem como com aspetos relacionados com a avaliação. A dimensão reflexiva foi, sem dúvida, essencial no meu desenvolvimento ao longo deste estágio. Após cada aula observada, recorri a estratégias como a análise de registos vídeo (quando possível) e a reuniões de feedback com a professora orientadora e com a minha colega de estágio. Utilizei também o meu diário de bordo (caderno) para registar impressões, sentimentos e perceções do que correu bem, o que poderia ser melhorado e as aprendizagens realizadas. Estas reflexões foram cruciais para identificar lacunas, reformular estratégias e ajustar práticas pedagógicas, criando "uma forma efetiva de refletir e aprender" (Amado & Ferreira, 2014, p. 278).

Para a análise dos planos de aula, optou-se por selecionar um plano representativo da intervenção pedagógico-didática desenvolvida, por integrar de forma explícita as opções metodológicas, os valores e as estratégias de co-teaching que orientaram a presente investigação-ação. Assim, de seguida, analisarei o segundo plano de aula da segunda unidade lecionada na regência da turma do 3º ano, no dia 8 de janeiro de 2025, pelo facto de pretender demonstrar, o acima exposto, no que diz respeito, primeiramente ao que as professoras delinearam e se propuseram a realizar em sala de aula. Irei fazê-lo através de uma análise de conteúdo, de modo a verificar a existência de padrões e unidades de significado que traduzam as categorias e subcategorias em análise, "definidas a priori", classificando-se os elementos de análise, seguindo os tais critérios pré-estabelecidos (Bardin, 1979, p.60).

Importa, então para contextualizar a planificação desta 2ª aula da segunda Unidade lecionada (Anexo 3) cujo objetivo foi rever e consolidar o vocabulário relacionado com os animais de estimação, as suas caraterísticas e introduzir os verbos de ação promovendo a criação e descrição (*show and tell*) de um animal em plasticina, apresentar na tabela seguinte, os conteúdos previstos para essa lecionação:

***Tabela 3**- Conteúdos da 2º aula do 3º ano -Segundo plano de Unidade - dia 8 de Janeiro*

Conceitos	Objetivos	Estratégias	Atitudes
Lexicais Animais de estimação e as suas caraterísticas; **Gramática** Verbos de ação; Verbo modal (*can/can´t*); Verbo *To be.*	Aprender os animais de estimação em Inglês, incluindo as suas características; Desenvolver a autonomia, a autorregulação e a introspeção; Fomentar a criatividade; Promover capacidades de gestão de tempo; Desenvolver empatia e respeito pelo outro. Fomentar interações colaborativas.	Dança e música (consciência e domínio do corpo); Uso de plasticina; *Show and Tell;* Repetição de palavras e/ou expressões com ênfase na pronúncia; Perguntar e responder a questões; Uso de *flashcards;* Uso do *Classroom screen* (recurso digital para auxiliar a gestão da aula); Barómetro e temporizador (*class management*); Auto-avaliação; Trabalho colaborativo.	Envolvimento e participação ativa nas atividades; Autonomia; Introspeção; Criatividade; Expressar ideias e/ou pensamentos na língua-alvo; Colaboração e interação aluno-aluno e aluno-professoras; Interesse e respeito pelo outro; Saber ser e saber estar.

***Tabela 4**- Análise categorial da 2º aula do 3º ano -Segundo plano de Unidade - dia 8 de Janeiro*

Categorias	Subcategorias	Unidades de Contexto/Significado
Trabalho colaborativo/solidário entre docentes	Processo de desenvolvimento da colaboração e solidariedade;	"Both teachers collaborate in guiding and supervising the classroom organization." (Anexo 2, p.36) "The teacher and co-teacher will guide the students as they do the activity." (Anexo 2, p.34)
Trabalho colaborativo/solidário entre alunos	Processo de desenvolvimento da colaboração e solidariedade;	"The task requires them to work collaboratively in pairs, fostering interaction (...)". (Anexo 2, p.27)
Valores (solidariedade) em contexto de sala de aula	Empatia e tolerância;	"Interagir com tolerância, empatia (...)." (Anexo 2, p.35)
	Respeito pelo outro;	"(...) e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade". (Anexo 2, p.35)
	Responsabilidade;	"Promote responsibility for learning [trough self-assessment]". (Anexo 2, p.36)
	Liberdade de expressão;	"(...) and giving students an opportunity to practice speaking and listening skills in a low-pressure environment." (Anexo 2, p.27) "This activity integrates English language learning with artistic expression." (Anexo 2, p.27)
	Mediar conflitos;	"(...) and negotiation of meaning as they choose a pet, model it, and compose sentences about its characteristics and abilities." (Anexo 2, p.27)
Envolvimento dos alunos	Interesse e motivação no processo de ensino e aprendizagem;	"(...) throughout the whole lesson and unit, pupils are guided, to speak and participate as much as possible". (Anexo 2, p.27) "This sequence reflects the core principles of TBL: using meaningful tasks to motivate learners (...)". (Anexo 2 p.27)
	Participação ativa;	"The task culminates in a class presentation, encouraging active participation (...)". (Anexo 2, p.27)

Desta forma, uma vez que na primeira aula desta unidade os alunos foram introduzidos ao novo vocabulário relacionado com os animais de estimação, nesta segunda aula pretendia-se a consolidação e aprofundamento desses conceitos e também a introdução e prática de verbos de ação. Já na tabela 4 acima, apresentamos uma síntese dos dados resultantes da análise de conteúdo do plano de aula do dia 8 de janeiro (Anexo 3). A tabela coloca em evidência a articulação entre objetivos, estratégias, domínios de competências transversais e valores que pretendíamos que fossem trabalhados na aula em questão, refletindo uma abordagem holística ao ensino-aprendizagem do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Podemos identificar pela interpretação da tabela um conjunto consistente de padrões pedagógico-didáticos que demonstram uma intencionalidade clara inerente à planificação e posterior implementação das atividades. Desta forma, este plano de aula espelha todo um conjunto de planificações coerentes, funcionando como plano-âncora desta análise, uma vez que demonstra: a) Intencionalidade pedagógica; b) Coerência entre objetivos, estratégias e avaliação; c) Foco no Aluno; d) Promoção explícita de Valores; e) Inclusão e antecipação de desafios:

a) Os objetivos pedagógicos vão para lá do domínio linguístico (incluem a autonomia, empatia, respeito, autorregulação, etc.). A categoria do trabalho colaborativo, por exemplo, demonstra que a cooperação foi assumida como eixo estruturante da aula, não apenas enquanto estratégia metodológica, mas como dimensão valorativa articulada com objetivos sociais, nomeadamente através do trabalho em pares e da responsabilidade partilhada;
b) Demonstra que o plano de aula é internamente consistente entre o que se pretendia promover e os dispositivos pedagógicos mobilizados, pois os objetivos, as atividades planeadas e as estratégias de avaliação estão alinhadas: as atividades de TPR e os jogos servem a consolidação do vocabulário e da oralidade; o *Show and Tell* articula produção oral e colaboração; e o momento de *self-assessment* promove a autorregulação;
c) Desde a fase inicial, as professoras pensam as aulas desde a perspetiva de colocar o aluno no centro do seu processo de aprendizagem a todo o momento, questionando-se para tal: "Quem age? quem decide? quem fala?", evidenciada nas unidades de significado associadas à participação ativa constante, ao trabalho a pares e à dimensão pratica das tarefas como escolha livre e criativa dos alunos (criação de um animal em plasticina), ao uso do corpo, da voz e da interação, traduz uma aprendizagem centrada no aluno e sustentada no *learning by doing* (Dewey, 1930/1916; Fernández-Corbacho 2014)
d) Onde estão efetivamente os Valores refletidos no plano? Estão escritos e não somente implícitos: " interagir com tolerância, empatia (...)", é um dos exemplos descritos na tabela acima. Estes valores surgem explicitamente associados às atividades propostas, o que revela correspondência entre intencionalidade formativa e operacionalização prática. A articulação destas subcategorias com tarefas como o *Show and Tell* e a autoavaliação confirma a integração entre desenvolvimento linguístico e formação pessoal. O *self-assessment* dos alunos surge como uma rotina estruturada, assumindo-se como parte integrante do processo e não como momento acessório, assinalando a ligação ao PASEO e a importância da educação para os valores na fase de preparação e estruturação da intervenção pedagógica;

e) O plano não só prevê dificuldades, como antecipa possíveis problemas e propõe soluções. Sugere um apoio mais individualizado aos alunos, recorrendo à estratégia pedagógica de apoio: One Teaches, One assists (Friend & Cook, 2016) e inclui instrumentos de autorregulação e *class management* (exemplos: barómetro e *timer*), demonstrando uma reflexão pedagógico prévia a intervenção, essencial ao processo de investigação-ação.

Neste sentido, e sempre numa lógica de triangulação dos dados, a esta análise das planificações e das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, segue-se, a análise de um dos registos de vídeo e áudio das práticas, permitindo-nos questionar e, objetivamente, descrever o que

efetivamente aconteceu em sala de aula. Importa ainda clarificar que a análise dos dados incidiu sobre momentos distintos da intervenção pedagógico-didática: enquanto a análise dos planos de aula se centrou num plano selecionado pela sua representatividade, a análise do registo audiovisual incidiu sobre uma atividade de outra aula da mesma unidade didática. Esta opção metodológica, intencional e enquadrada numa perspetiva qualitativa própria da investigação-ação (Guba & Lincoln ,1994), permitiu evidenciar a diversidade e a coerência das práticas implementadas, reforçando a triangulação dos dados e a validade da análise (Alarcão & Roldão, 2008; Sá-Chaves, 2000; Bardin, 1979).

3.1.2. Registo de vídeo e aúdio das práticas – Análise por observação indireta de uma Atividade de *Storytelling em regime de Co- teaching*

Assim, a presente análise baseia-se no registo vídeo e áudio de uma atividade de *storytelling* do *picturebook Not Norman: A Goldfish Story* (Bennett, 2024), dinamizada em regime de *co-teaching* no contexto da regência do 3.º ano. A observação indireta deste episódio teve como objetivo analisar as interações pedagógicas estabelecidas, as dinâmicas de *co-teaching* adotadas e o envolvimento dos alunos durante a atividade, com particular enfoque na promoção da participação, da atenção e da construção de aprendizagens linguísticas e sociais. A análise incidiu sobre excertos selecionados do registo audiovisual, permitindo identificar comportamentos verbais e não verbais dos alunos e das professoras (traduzidas em símbolos, interpretados nas tabelas 3 e 4 do Anexo 12), bem como estratégias de gestão da aula e de adaptação a situações imprevistas, relevantes para a compreensão do trabalho colaborativo docente em contexto de sala de aula.

RELATO DOS ACONTECIMENTOS

***Figura 7**- Sequência de imagens (1) da atividade*



Círculo indicando A1, A2 e A3
Sequência 1: 2min44s

Círculo indicando A1 e A3
Sequência 2: 2min54s

Recorte do vídeo 1 gravado a 13 de Novembro de 2024, Tempo do recorte: 2min44s a 2min54s. Sala de aula do 3º ano.

Fonte: resultado da pesquisa.

Inicia-se a atividade de *storytelling*, com uma introdução às primeiras páginas do livro. Ambas as professoras encontram-se à frente da turma em regime *Team Teaching*. Para além disso, tiram partido deste momento para interagir com os alunos de imediato, gesticulando e apontando para certos elementos presentes nas páginas. Ademais, vão colocando questões pertinentes, numa tentativa de reavivar vocabulário previamente aprendido pelos alunos.

Visto que os alunos já tinham conhecimento do vocabulário relativo à família, as professoras questionam *"Who is this?",* enquanto apontam para os pais da personagem principal. Os alunos imediatamente levantam o braço com bastante vigor (/^^) e respondem "parents" em uníssono, demonstrando interesse e atenção. O facto de terem levantado o braço com muita energia, revela entusiasmo e vontade de participar ativamente na atividade, tal como ilustrado por esta primeira sequência de imagens. As professoras vão jogando com a liderança da aula (por vezes estão a falar as duas, por vezes vão trocando), fazendo com que o foco dos alunos se vá alternando entre as duas contadoras de histórias e que a aula se torne mais dinâmica e atrativa para os alunos. Esta troca é também feita consoante o que é mais benéfico para os alunos, tendo em conta que se torna mais fácil e visual associarem uma certa voz a um personagem da história. Assim, quando uma das professoras está a narrar a história, a outra faz as vozes das personagens e vice-versa. Neste momento, a P1 faz proveito da mesma página para colocar outra questão, desta vez recorrendo apenas aos gestos. Ao apontar para os balões presentes na página que estava a ser analisada, os alunos colocaram o dedo no ar (/^) e foram capazes de responder imediatamente "balloons!" sem ter sido necessário dar-lhes qualquer instrução para tal. A resposta em si foi dada com muita certeza por parte dos alunos, tendo sido pronunciada com alguma exaltação, o que pode ser comprovado pelo facto da pronúncia ter sido prolongada (/:::) e se ter identificado um aumento significativo no tom de voz (A|).

***Figura 8**- Imagem (2) da atividade*



Círculo indicando A1
3min23s/3min24s

Recorte do vídeo 1 gravado a 13 de Novembro de 2024, Tempo do recorte: 3min23s. Sala de aula do 3º ano.

Fonte: resultado da pesquisa

Após se terem passado alguns segundos, a P1 continua a colocar questões pertinentes, de modo a estimular conhecimento prévio e incentivar os alunos a participar sem pressão ou medo de errar. Assim, é feita a pergunta "Who is Norman?", à qual uma aluna responde "the fish!" corretamente. Esta intervenção ocorreu com grande entusiasmo, seguido de um gesto celebratório (^/^) como podemos observar na figura. Este gesto foi ainda acompanhado de um comentário empolgado ("Yeyy acertei!!"), tendo sido registado um aumento de voz significativo (A|) e um alongamento da sua pronúncia (/::). Este momento demonstrou

orgulho e satisfação pessoal por parte da aluna após ter recebido reforço positivo/aprovação por parte das professoras, evidenciando um envolvimento emocional positivo.

Figura 9- *Imagem (3) da atividade*



Seta azul indicando P1 e seta verde indicando P2- momento de adoção da vertente/modelo de *Co-Teaching: Team Teaching*
10min08s

Seta verde indicando P2 a realizar uma troca de posição (aproximação ao quadro interativo e aos alunos)
10min09s

Recorte do vídeo 1 gravado a 13 de Novembro de 2024, Tempo do recorte: 10min08s a 10min09s. Sala de aula do 3º ano.

Fonte: resultado da pesquisa

Nesta sequência, é possível observar que ambas as professoras se encontram novamente encarregues de contar a história em regime *Team Teaching*. Esta alteração de dinâmicas permite uma maior flexibilidade na gestão da aula, mantendo o ritmo da narrativa vivo e estimulante. No entanto, a certa altura, a P2 repara que alguns alunos começam a dispersar ligeiramente (como se observa na imagem da esquerda), desviando o olhar do livro e demonstrando sinais de perda momentânea de atenção. Perante esta situação, a P2 decide agir, recorrendo a estratégias de reorientação da atenção. Assim, a P2 produz uma onomatopeia expressiva ("Ruff, ruff!") acompanhada de um aumento do tom de voz (A||) e de um gesto correspondente, imitando um dos animais apresentados naquele momento da história (cão). Assim, apanha os alunos de surpresa, despertando-lhes novamente o interesse e curiosidade. Simultaneamente, altera ainda a sua posição na sala, deslocando-se para o lado oposto ao local onde se encontrava anteriormente (para junto da P1 e do quadro interativo). Este movimento estratégico leva os alunos a acompanharem-na com o olhar e a recentrarem-se na atividade em decurso (como se observa na imagem da direita acima; círculos vermelhos rodeiam os alunos em questão).

Figura 10*- Sequência de Imagens (4) da atividade*



Recorte do vídeo 1 gravado a 13 de Novembro de 2024, Tempo do recorte: 12min57s a 13min39s. Sala de aula do 3º ano.

Fonte: resultado da pesquisa

Como demonstrado nesta sequência, ambas as professoras continuam a atividade de *storytelling* em regime *Team Teaching*. Este momento foi capturado 3 minutos após o momento descrito anteriormente, e é possível observar que os alunos se mantêm envolvidos e focados na história, pois encontram-se orientados para as professoras e para o quadro interativo onde está a ser projetado o *picturebook*. A história, naquele momento, retratava uma peripécia em que os alunos participavam de um *show and tell* para mostrarem os seus animais de estimação aos colegas. No entanto, uma das crianças levou a sua cobra de estimação, que acabou por escapar e andar à solta pela sala de aula. Enquanto a P1 e a P2 liam esta passagem do livro, foi possível captar (em áudio) uma conversa entre dois alunos, em que um perguntou "então o amigo da turma tem uma *snakeee*?" (/:) e o colega respondeu "sim, é isso". Esta interação, por muito simples que possa parecer, demonstra interesse em compreender o desenrolar do enredo. O alongamento no final da pergunta colocada pelo primeiro aluno demonstra curiosidade e em obter uma resposta. Os alunos falaram em português entre si, mas o termo "snake" é utilizado na língua alvo, mesmo sendo um momento de conversa casual.

Figura 11- *Sequência de imagens (5) da atividade*



Seta azul indicando P1 e círculo vermelho indicando o incidente causador da interrupção da atividade 01min08s

Seta verde indicando P2 no comando da atividade- momento de transição para a vertente/modelo: de *Co- Teaching: One teaches, one assists* 01min11s

Recorte do vídeo 2 gravado a 13 de Novembro de 2024, Tempo do recorte: 01min08s a 01min11. Sala de aula do 3º ano.

Fonte: resultado da pesquisa

Nesta sequência, estava a aproximar-se o final da atividade. Neste instante, ocorre uma interrupção no decorrer da atividade, pois uma aluna derruba uma garrafa de água sobre a mesa. Consequentemente, o colega da frente comenta "olha a águaaa!" (A|; /::) e apressa-se a retirar as suas coisas da zona molhada, levantando-se e causando uma certa distração no resto da turma. Simultaneamente, é possível ver que duas professoras titulares se encontram presentes na sala, tendo entrado apenas momentos antes do incidente. Tendo em conta estas duas ocorrências, o ruído em sala de aula aumentou significativamente (R||), prejudicando a dinâmica favorável que até então prevalecia. Deste modo, as professoras automaticamente recorrem a um ajuste na dinâmica *co-teaching*, passando a trabalhar em regime *One Teaches, One Assists* (Friend & Cook, 2016) para afrontar a situação da melhor maneira possível, de modo a não prejudicar ainda mais o recorrer da aula. Assim, a P1 (que se encontrava mais próxima do incidente) presta auxílio aos alunos envolvidos diretamente na situação, sem levantar a voz e

sem fazer gestos excessivos, para não atrair mais atenção. Simultaneamente, a P2 (que se encontra do outro lado da sala) assume o controlo da narrativa, tentando mudar o foco para si e para a história, continuando a contar a mesma com entusiasmo e gestos excessivos, enquanto a P1 verifica a situação. Esta situação demonstrou capacidade de lidar com imprevistos, sublinhando ainda os benefícios do trabalho colaborativo/solidário entre docentes. Se a mesma situação tivesse ocorrido durante uma aula em que apenas uma professora estivesse presente, seria inevitável ocorrer uma interrupção da atividade, levando potencialmente a um maior descontrolo por parte da turma. Após solucionar a situação e assegurar os alunos de que estava tudo bem, a P1 volta a assumir o comando da aula juntamente com a P2. Desta vez, a P1 começa a circular pela sala enquanto conta a história, perto dos alunos que estão mais dispersos (para que eles prestem mais atenção) sempre gesticulando de forma expressiva e tirando partido do facto de ir alternando o seu tom de voz para dar maior ênfase a certas palavras. Desta forma, os alunos que ainda poderiam sentir-se um pouco distraídos pelo imprevisto ocorrido, estariam agora a ser estimulados e voltariam a focar-se na história. Apesar de não ter sido possível voltar à normalidade total, notou-se uma diminuição significativa do ruído em sala de aula (R|).

A análise desta sequência de *storytelling* evidencia as potencialidades do regime de *co-teaching* na criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico e responsivo às necessidades dos alunos. As estratégias observadas, como a alternância de papéis entre as docentes, o recurso a gestos, à variação do tom de voz, a onomatopeias e a deslocações estratégicas na sala, revelaram-se eficazes na manutenção da atenção, no envolvimento emocional e na promoção da participação ativa. Para além da dimensão linguística, a observação permite ainda inferir efeitos positivos ao nível das competências sociais e emocionais, nomeadamente da confiança, do entusiasmo, da curiosidade e do sentimento de segurança dos alunos em participar sem receio de errar. A forma como as docentes geriram um imprevisto ocorrido reforça, igualmente, o valor do trabalho colaborativo, evidenciando o *co-teaching* como um recurso pedagógico relevante para potenciar aprendizagens e assegurar uma gestão eficaz da sala de aula em contextos reais e imprevisíveis.

Segue-se a exposição dos dados recolhidos na vertente das perceções, experiências e significados atribuídos pelos alunos aos momentos pedagógico-didáticos experienciados nas aulas de inglês, bem como às atividades desenvolvidas, recursos e aos valores e competências sociais promovidos durante as mesmas. O que isto permite é confrontar as dimensões planeada e observada das práticas, anteriormente já expostas, com as opiniões dos alunos que demonstram como as mesmas foram efetivamente vivenciadas e interpretadas pelos alunos, ao longo das regências.

3.1.3. Categorização e Análise de Conteúdo

Desta forma, de maneira a aprofundar as consequências das práticas nos alunos ao nível emocional, social e cognitivo, irei analisar os seus discursos recolhidos nos *focus groups.* Instrumento este que colocou a tónica nos alunos e possibilitou a integração de pontos de vista distintos, ao serviço da tentativa de compreensão do processo educativo em questão neste estudo. Esta análise contribuiu, assim, para uma leitura mais integrada e aprofundada da intervenção pedagógico-didática e para uma validação interpretativa da observação.

Importa referir que estes grupos focais (*focus groups*) foram conduzidos seguindo um conjunto de regras que eu e a minha colega elaboramos, após realizar um estudo da literatura sobre a temática. Regras essas, por um lado que orientavam a metodologia a seguir pelas investigadoras, e por outro lado, um conjunto de indicações a cumprir que foram transmitidas a cada grupo antes de iniciar as questões. Assim, seguindo as recomendações de Gibson (2007) e Gibson (2012), quisemos fazer com que os alunos se sentissem o mais confortáveis possíveis. Para isso, as sessões decorreram numa sala recolhida de ruído e começamos por explicar com terminologia adequada à faixa etária alvo, o que iriamos fazer, exemplificando com perguntas abertas relaxadas sobre os seus interesses ou passatempos. Isto permitiu que os alunos se soltassem e sentissem à vontade para dar as suas opiniões honestas (Morgan, Gibbs, Maxwell & Britten, 2002). As investigadoras asseguraram ainda os alunos de que a participação e feedback de todos era muito importante, de modo a sentirem que a opinião de cada um é válida, independentemente de ser diferente da dos seus colegas, e de que não existem respostas certas ou erradas, devendo respeitar a opinião de todos sem tentar influenciar ninguém. Os alunos foram também instruídos a interromper colocando o dedo no ar, caso não compreendessem a questão ou no caso de a professora investigadora que conduz a sessão não estar a interpretar corretamente as suas ideias/opiniões (Krueger & Casey, 2009). Elaborar questões com uma estrutura clara, mas ao mesmo tempo flexível, de modo a dar aso a que outros temas ou ideias possam surgir naturalmente por parte dos alunos, foi uma prioridade, embora bastante desafiante. Após debate e reflexão, tínhamos um guião (consultar Anexo 4) com quatro questões principais e para cada uma dessas perguntas tínhamos previstas *follow-up questions*. Realizamos então os grupos focais durante o último mês da lecionação supervisionada, entre os dias 10 e 14 de março de 2025, a modo de conclusão da nossa intervenção, permitindo-nos assim, recolher as perceções dos alunos acerca de todo o processo.

Recolhidos os dados, passamos à fase de tratamento dos mesmos. Assim, transcrevemos as gravações de cada grupo focal (Anexo 5), depois era necessário reduzir os dados - de acordo com (Bardin, 1979) e (Amado & Ferreira, 2014) - analisar essas transcrições e reduzir a informação, ou seja, identificar grandes temas e encontrar categorias (linhas de pensamento comuns), catalogando as unidades de contexto/significado primeiramente nas transcrições e depois transcrevendo para uma tabela de categorização (Anexo 6). Importa salientar que até esta fase o trabalho foi feito em colaboração com a minha colega, repartíamos tarefas e verificávamos o trabalho uma da outra para minimizar possíveis erros ao máximo ao longo de todo o processo de tratamento e análise. Para isso, na fase de análise de conteúdo cada uma das investigadoras realizou a codificação separadamente, segundo as suas questões e objetivos investigativos que embora se relacionem apresentam as suas singularidades e focam perspetivas distintas. Não obstante, quisemos garantir a "medição da fiabilidade" do estudo e , para isso, realizamos reuniões (*Debriefing Sessions*) para compararmos ambas as categorizações (Bardin, 1979; Amado & Ferreira, 2014). Finalmente, decidi, desta forma, dividir a categorização do *corpus* – "(...) conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos (...)" (Bardin, 1979, p. 96) - em quatro temas principais: a) Solidariedade e Colaboração entre alunos; b) Solidariedade e Colaboração entre docentes – *Co-Teaching*; c) Práticas didáticas holísticas (Educação para os Valores com enfoque na Solidariedade) e consequentes benefícios e desafios para os processos de ensino/aprendizagem de inglês língua não-materna no 1º CEB; d) Relação entre práticas de colaboração e desenvolvimento de competências relacionadas com os Valores (Solidariedade).

Com a primeira pergunta que lançou a discussão das sessões, os alunos foram questionados relativamente à sua preferência entre as aulas em que as duas professoras lecionavam simultaneamente em regime colaborativo de *Co-Teaching* e aquelas em que as aulas foram lecionadas por apenas uma professora. Consequência da própria dinâmica argumentativa e reflexiva, inerente aos *Focus groups* que ao contrário de entrevistas ou inquéritos, permite que uma grande parte dos dados provenha de intervenções espontâneas dos participantes e, por isso, ter feito sentido optar pelo tipo de classificação ("indexação"), nas palavras de Bardin (1979), "procedimento de repartição" dedutivo ou do particular para o geral: " partimos dos elementos particulares e reagrupamo-los progressivamente por aproximação de elementos contíguos, para no final deste procedimento atribuirmos um título à categoria", (p. 62). Através da categorização expressa na tabela abaixo, podemos verificar que a nível de resultados relativos às preferências do total de alunos participantes (amostra de 32 alunos) nas quatro sessões de grupos focais, a grande maioria dos alunos preferiu a metodologia de trabalho colaborativo/solidário adotada durante praticamente toda a regência:

***Tabela 2**- Tabela de Resultados da Categorização Grupos Focais – Tema: Solidariedade entre docentes*

TEMA: Solidariedade e Colaboração entre docentes – *Co- Teaching*		
CATEGORIAS	**SUBCATEGORIAS**	**UNIDADES DE SIGNIFICADO**
Preferências dos alunos	Preferência pela dinâmica de trabalho colaborativo/solidário entre docentes (Co-teaching)	28
	Preferência pela Dinâmica tradicional (um docente a lecionar)	3
	Não demonstram preferência (gostam de ambos os métodos de ensino e demonstram indecisão na escolha)	3
	TOTAL:	**34**
Efeitos/benefícios das práticas colaborativas entre docentes (Co-Teaching) nos alunos	Motivação, Entusiasmo, envolvimento e interesse dos alunos	8
	Reconhecimento da importância da solidariedade/entreajuda entre docentes como benéfico tanto para os docentes como para os alunos na sala de aula de Inglês, facilitando os processos de ensino-aprendizagem: - Perceções de aumento da qualidade do ensino por parte dos alunos (resultado da otimização da gestão do tempo de aula e de uma maior adaptação aos diferentes estilos de aprendizagem por parte das docentes, recorrendo ao método de *Co-Teaching*)	19
	Maior segurança/apoio/ajuda mais individualizada aos alunos	9
	TOTAL:	**36**
Desafios da implementação do método de Co-teaching	Perceção por parte dos alunos de uma ambiguidade na liderança das aulas	15
	Confusão/Interrupções/mau comportamento na sala de aula	13
	Adaptação dos alunos ao novo modelo de Ensino e às diferentes estratégias de Co-Teaching	9
	Falta de estímulo	1
	TOTAL:	**38**
	TOTAL US TEMA:	**108**

Assim, apenas foram registadas três unidades de significado (correspondentes a dois alunos) que levantaram a mão quando diretamente inquiridos qual método preferiam. Decidimos realizar algumas das perguntas desta forma, contabilizando as preferências aquando dos grupos focais, pelo facto de facilitar esta parte de análise de carácter quantitativo e mais objetivo. Isto foi possível, uma vez que uma das investigadoras assumia o papel de mediadora da sessão, enquanto que a outra estava encarregue de tomar notas e de gerir o comportamento dos alunos (redirecionando a sua atenção sempre que necessário e gerindo qualquer tipo de imprevisto), demonstrando mais uma vez as vantagens do trabalho colaborativo que nos permitiu agilizar e tirar o máximo proveito de cada sessão no tempo reduzido que dispúnhamos e considerando as dificuldades que se apresentam quando é necessário gerir tantas variáveis para cumprir com os pressupostos da investigação e mediar as intervenções de alunos desta faixa etária. A entreajuda, divisão de tarefas e apoio mútuo, tornou o processo bastante mais fácil e eficaz. Agora, de maneira a poder melhor ilustrar as preferências quanto ao estilo de ensino, apresento os seguintes gráficos:

***Gráfico 1**- Gráfico circular – Resultados quantitativos das preferências dos alunos quanto ao estilo de ensino*

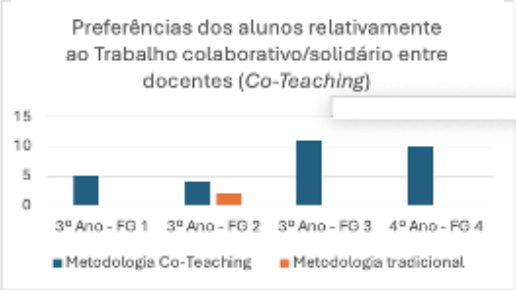


***Gráfico 2**- Gráfico de barras – Resultados quantitativos das preferências dos alunos relativamente ao Trabalho Colaborativo/Solidário entre docentes (Co-Teaching)*



Nos quais se verifica que à exceção de dois alunos do 3º ano FG2 (*focus group* 2) que preferiram a metodologia tradicional de ensino, os restantes 30 alunos elegem o método de ensino de colaborativo como aquele que gostam mais e sentem que aprendem melhor. Embora seja importante destacar, também, que se registaram três US (unidades de significado), referentes a alunos que demonstraram grande dificuldade em escolher entre ambos os métodos de lecionação, exprimindo a sua indecisão, mas acabaram depois por se querer posicionar colocando o braço no ar quando se efetuou a contagem dos alunos que preferem o trabalho solidário entre docentes. Ainda acerca das inferências retiradas sobre este primeiro tema, gostaria de salientar que a nível dos benefícios e dos desafios, foi possível perceber que muitos alunos reconhecem: a) que as práticas de colaboração entre docentes são importantes e benéficas para a qualidade dos processos de ensino- aprendizagem; b) que se sentem mais motivados e entusiasmos nas aulas de inglês; e foi referido ainda, c) que sentem uma maior segurança e apoio mais individualizado por parte das professoras. Exemplos destas perceções são as seguintes US (retiradas do Anexo 5) – de um total de 36 US para este tema:

a) "Eu acho que quando vocês as duas fazem as coisas juntas acho que aprendemos melhor, porque às vezes vocês fazem a mesma coisa, mas de formas diferentes. Imagina que eu não percebo de uma forma, percebo da outra." (4 Ano; A2);
b) " (...) [as professoras] têm sempre o apoio de uma da outra [quando a aula é dada com o método colaborativo de Co-Teaching]." (3 Ano; G3-A8)
c) "É que com as duas, as duas a explicar ao mesmo tempo fica muito divertido a aula." (3 Ano; G2-A5)
d) "(...) estão a explicar alguma coisa, depois uma pode continuar a explicar e outra vai ajudar (...)." (3 Ano; G3-A4)

Por fim, foram também apontados quatro razões que fazem com que dois alunos prefiram que apenas uma professora esteja a lecionar na sala de aula de inglês neste contexto em que decorreu o estudo ou com que os restantes as vissem como desvantagens destas aulas, ainda que não tiveram suficiente peso para que preterissem o método solidário/colaborativo a favor

do método tradicional de ensino, como aconteceu com os outros dois alunos, foram referidas 38 vezes no conjunto das quatro sessões, o que é bastante significativo. Identifiquei assim, como desafios à implementação do método de *Co-Teaching*: a) ambiguidade na liderança; b)sensação de confusão e interrupções da aula devido ao mau comportamento dos alunos; c) o processo de adaptação ao novo método de ensino e às várias estratégias do ensino colaborativo; d) falta de estímulo.

Avançamos, agora com a segunda questão: "Preferiam as atividades em que trabalharam em grupo/a par ou as atividades em que tinham que trabalhar sozinhos?" (Anexo 5). Os alunos de todos os grupos reagiram, na sua maioria, a este novo tópico de debate com bastante entusiasmo e imediatamente começaram a expressar as suas opiniões e mencionaram vários pontos relevantes que classifiquei nas seguintes categorias e subcategorias:

***Tabela 3**- Tabela de Resultados da Categorização Grupos Focais – Tema: Solidariedade entre alunos*

TEMA: Solidariedade e Colaboração entre alunos		
CATEGORIAS	**SUBCATEGORIAS**	**UNIDADES DE SIGNIFICADO**
Preferência por práticas didáticas colaborativas (solidárias) - trabalho de grupo e/ou a pares e benefícios percecionados pelos alunos	Reflexo nas atitudes e comportamentos dos alunos: motivação/ entusiasmo e desempenho dos alunos	26
	Reflexo na preparação dos alunos para os testes de avaliação	5
	Reflexo na aquisição/ desenvolvimento de competências relacionadas com os valores (solidariedade/ colaboração/ entreajuda) devido ao facto de o trabalho em grupo e/ou a pares, ajudar os alunos com nível de língua mais baixo (através do *Scafolding*) – o que não acontece no trabalho individual	26
	TOTAL:	**57**
Preferência por Práticas didáticas de trabalho individual – Desafios à promoção de uma educação que visa fomentar valores de Solidariedade e colaboração	Preferência por atividades de trabalho individual e não sabem explicar o motivo	4
	Preferência por atividades de trabalho individual Desafio: perceção de menor apoio/ajuda individualizada por parte das professoras aquando da realização de tarefas em grupo	3
	Preferência por atividades de trabalho individual Desafio: sair da zona de conforto - hábito de trabalhar individualmente a maior parte do tempo	4
	Preferência por atividades de trabalho individual Desafio: Encarar o trabalho autónomo, esclarecer dúvidas sozinhos e aprender ao próprio ritmo como mais vantajoso do que o trabalho cooperativo/colaborativo	2
	Preferência por atividades de trabalho individual Desafio: A interação em grupo pode assinalar as diferenças de níveis de língua - fragilidade do *Scafolding*	1
	TOTAL:	**14**
Não demonstram preferência pela dinâmica de trabalho individual nem pela dinâmica de trabalho colaborativa	Gostam e reconhecem as vantagens de ambas as dinâmicas, preferindo um equilíbrio entre as duas	10
	TOTAL:	**10**
	TOTAL US TEMA:	**81**

Da interpretação da mesma concluímos que houve um total de 57 unidades de significado classificadas na categoria de preferência por práticas didáticas colaborativas (solidárias) – trabalho de grupo e/ou a pares e os seus benefícios. Ao completarmos esta análise com a informação da tabela que se segue podemos então concluir que da amostra total de 32 alunos: 25 alunos (78%), preferem trabalhos/atividades em grupo ou pares, enquanto 6 alunos (19%),

disseram preferir a dinâmica de trabalho individual. Apenas 1 aluno (3%), afirmou gostar de ambas igualmente e preferir um equilíbrio entre as duas dinâmicas.

***Gráfico 4**- Gráfico de barras – Resultados quantitativos das preferências dos alunos quanto às dinâmicas de Trabalho colaborativo/Solidário entre alunos*

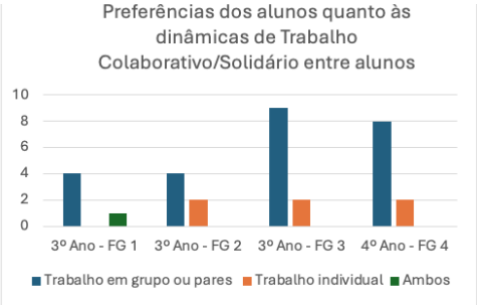


***Gráfico 3**- Gráfico circular – Resultados quantitativos das preferências dos alunos quanto ao estilo de atividades entre alunos*



Voltamos, novamente, a nossa atenção para a tabela acima, importa salientar que foram identificados quatro desafios no que respeita o maior objetivo da intervenção pedagógico-didática levada a cabo e o objeto alvo da presente investigação – a promoção de uma educação em língua inglesa no contexto 1ºCEB que visa fomentar Valores ligados à Solidariedade e Colaboração – sendo eles, os seguintes: a) perceção de menor apoio/ajuda individualizada por parte dos docentes aquando da realização de tarefas/atividades em grupo; b) o hábito de trabalhar individualmente a maior parte do tempo, faz com que seja difícil para os alunos sair da zona de conforto; c) encarar o trabalho individual como esclarecimento de dúvidas, aprender ao próprio ritmo como mais vantajoso que o trabalho cooperativo e/ou colaborativo (Valor da Solidariedade pouco desenvolvido) e, por último, um aluno apontou o seguinte desafio: d) a interação em grupo pode assinalar as diferenças de níveis de língua (*fragilidade do scafolding*). Apesar de terem sido contabilizadas nesta categoria, apenas 14 US comparando com as 57 US que traduzem os benefícios do trabalho solidário e que fomentam competências essenciais na formação dos alunos, é igualmente muito importante para esta investigação identificar os desafios, de forma a poder adaptar e melhorar as práticas, no sentido de tentar colmatá-los de futuro.

Consequentemente, vamos debruçar-nos em maior detalhe em cada uma das alíneas/subcategorias identificadas (Anexo 6). Alguns alunos manifestaram sentir que, durante o trabalho em grupo, o apoio dos docentes era mais dirigido ao grupo no seu conjunto, o que, em determinados momentos, dificultava o esclarecimento de dúvidas individuais (a): "Ok, eu acho que é muito melhor trabalharmos sozinhos (...). E depois as professoras também, se forem ajudar uma pessoa do grupo, depois a outra também fica ali a pensar que não vai ter ajuda. E tenta fazer a coisa sozinha e pode estragar o projeto." (3 Ano; G3- A4). Os discursos de alguns

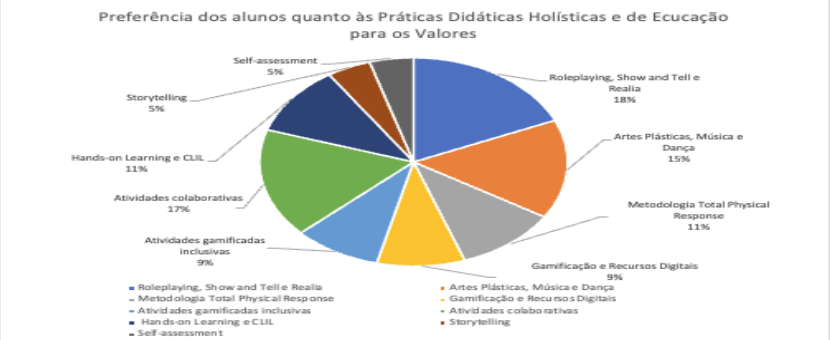
dos alunos evidenciam alguma resistência à participação em dinâmicas colaborativas, associando o trabalho individual a maior conforto e rapidez na execução das tarefas (b): "E também porque, para mim, ser sozinho(...) É um bocadinho fácil, também, não sei, fica um bocadinho mais fácil para mim trabalhar sozinho." (4 Ano; A6). No que concerne à perceção do trabalho individual como mais vantajoso para a aprendizagem, alguns alunos revelaram preferir aprender ao seu próprio ritmo, demonstrando ainda uma compreensão limitada do valor do trabalho cooperativo/colaborativo/solidário (c): "Acho muito mais fácil aprender sozinho. Porque se começarmos a esclarecer as dúvidas sozinhos, já estamos mais preparados (...) [em grupo] demora sempre mais e quando estamos a fazer sozinhos, não precisamos estar à espera de ninguém. Fazemos ao nosso ritmo e ninguém nos faz pressão." (4 Ano; A8). Por último, emergiu uma perceção (1 US) de que o trabalho em grupo pode tornar mais visíveis as diferenças de níveis de proficiência em Inglês, apontando para fragilidades ao nível do *scaffolding* e da diferenciação pedagógica (d) ""Eu acho mais fácil trabalhar sozinho porque em grupo, às vezes, pessoas mais espertas e pessoas que não são assim muito de inglês e quem não é assim muito de inglês e, por exemplo, como o aluno x sabe muito de inglês, nos trabalhos do grupo, por exemplo, pode ser tipo assim.... quem acha que "good" se escreve com dois "o"? O aluno x põe o dedo no ar. E depois as pessoas que não sabem bem, pensam que é com um, mas só que veem logo que o aluno x pôs o dedo no ar e também põe." (3 Ano; G2- A2).

A questão que se seguiu como mote de discussão entre os alunos foi a seguinte: "Qual foi o tipo de aula/atividades que gostaram mais?" (Anexo 5), da qual emergiram trocas de impressões/opiniões, interpretadas e categorizadas como benefícios apontados pelos alunos das práticas, metodologias e recursos utilizados. Com um número bastante relevante de menções (41 US), destacou-se a categoria dos benefícios ao nível do sentimento de empoderamento, envolvimento e satisfação dos alunos relativamente às aulas de inglês. As seguintes citações, ilustram a título de exemplo, a forma como estas crianças se sentiram mais motivadas, recetivas, apoiadas e, consequentemente como se formaram vínculos afetivos entre pares e também entre professores e alunos:

a) "Porque para mim eram atividades fixes, engraçadas e que eu gosto. "(3 Ano; G1- A3)
b) "E, apesar de eu me chatear muito dos trabalhos de grupo, vocês vão sempre lá ajudar para que os conflitos não sejam graves e desapareçam rapidamente." (3 Ano; G3- A4)
c) "(...) e também porque [as professoras] confiam muito em nós [alunos]." (4 Ano; A4)
d) "Eu também gostei porque nós comemos juntos também à chuva (...)foi divertido tinha uma pessoa que fazia anos (...) comemos bolo foi muito fixe." (3 Ano; G1-A3).

As repostas dos alunos à nossa terceira questão principal, permitiram-me ainda, analisar que tipo de práticas e recursos favorecem uma educação holística, focada no ensino dos Valores no ensino de inglês língua não-materna no 1º CEB. Assim, o gráfico subsequente traduz em percentagens o número de US de cada subcategoria definida (dos resultados da tabela a consultar no Anexo 6), ou seja, indica-nos as atividades e/ou metodologias adotadas em sala de aula que os alunos referiram que mais gostaram:

***Gráfico 5**- Gráfico circular – Preferências dos alunos quanto às Práticas Didáticas Holísticas e de Educação para os valores*



Em primeiro lugar na lista de preferências dos alunos em questão, temos as atividades de Roleplaying, Show na Tell e Realia (18%), das quais os alunos destacaram uma aula do 4ºano da primeira unidade lecionada: "Numbers, dates and time" na qual dinamizamos uma atividade de *roleplay* e *realia: Let's go shopping,* na qual os alunos tiveram que fingir que iam às compras em diferentes cenários, de modo a consolidarem o vocabulário dos números cardinais e ordinais, em contextos reais, uma vez que nesta idade, as crianças aprendem de forma mais eficaz através de métodos interativos e multissensoriais, particularmente eficazes, para promover o envolvimento e a retenção de vocabulário (Pinter, 2019). Para isso utilizamos *realia* ao levar frutas, roupas e recriar o melhor possível cada cenário, para que a experiência fosse imersiva. Para além disso, os alunos tiveram que fingir ser os manequins, clientes e funcionários das lojas, combinado eficazmente as dimensões verbal e não-verbal da comunicação recorrendo à abordagem de ensino *Total - Physical Response* (TPR) (cf. Asher, 1969). Apresento um exemplo de uma das respostas que destacaram esta atividade como favorita: "Aquela que cada grupo tinha de fingir que eram os vendedores e os clientes. Vocês até levaram frutas!" (4 Ano; A8) (Anexo 5).

Destacaram-se também, praticamente com o mesmo peso, as atividades colaborativas (17%), em específico uma atividade digital (não gamificada), de escrita colaborativa de preparação para o teste de avaliação com recurso a computadores/tablets, promovendo também a literacia digital (que iremos analisar em maior profundidade de seguida, Anexo 9). Alguns alunos mencionaram terem-se sentido melhor preparados para esse momento avaliativo, devido à

atividade que anteriormente realizavam individualmente ter sido dinamizada em grupo durante a intervenção educativa da PES das estagiárias. A seguinte citação de um aluno do 3 ano é um exemplo que demonstra que os alunos apreciaram esse tipo de atividades: "Eu gostei muito daquela atividade em que tinha os "roles" (...) responsáveis por fazer cada coisa. Sim, e depois nós tínhamos de escrever no computador. Uma escrita colaborativa." (3 Ano; G3- A4)

Seguem-se com 15% das preferências dos alunos as atividades relacionadas com as artes plásticas, a música e a dança. No 3º ano as aulas iniciaram sempre com uma *opening routine* que consistia em cantar e dançar a música: "Hello!" (*Super Simple Songs, 2017),* (ilustrada no Anexo 1, Figura 3):"No início das aulas, eu também gostava quando vocês punham a música e nós cantávamos todos. E cantávamos e dançávamos. E era muito divertido!" (3 Ano; G1-A2); "Eu, o que mais gostei, era aquela aula que fazemos os nossos animais de... plasticina, mais ou menos (...)Porque mostrava a criatividade. Ou seja, cada um podia ser livre, criar o que quisesse e todos eram válidos." (3 Ano; G3-A8).

As atividades de *Hands- on Learning* e CLIL (cf. Coyle et al., 2010) , a par das atividades de metodologia *Total Physical Response*, registaram um 11% das preferências dos alunos: "Eu também gostei daquela parte onde nós assinalamos as cruzes e pusemos o nosso animal favorito que aprendemos (...) Sim o *bar-chart* (...)matemática (...)eu aprendi a fazer o gráfico." (3 Ano; G3- A2); "Eu gostei (...) quando fomos ao jardim zoológico! (...)Foi uma aula no meio da natureza." (3 Ano; G1-A2). A abordagem Interdisciplinar e a metodologia de Aprendizagem Ativa e Experiencial referidas promovem o desenvolvimento competências de resolução de problemas, pensamento crítico e *content-based language learning* (CBLT) (Griva & Kasvikis, 2014; Pinter, 2019). Destaco, por último, as atividades gamificadas inclusivas e colaborativas (9%). Ao longo do meu percurso formativo de mestrado participei em diversas oportunidades de formação oferecidas pela instituição e por entidades externas, como workshops, seminários e projetos de investigação. Entre eles, destaco a minha intervenção no projeto de investigação "+Power – Co-construção de Recursos Educativos para a Inclusão"(+Power, 2020). Decidi integrar o projeto voluntariamente, após ter sido convidada, uma vez que se alinhava em tudo com as minhas pretensões e convicções educativas. Assim, paralelamente ao projeto de investigação-ação da minha PES, participei neste segundo projeto, na qualidade de estudante-investigadora. Consegui até, em parceria com a minha colega, que integrou igualmente o projeto, interligar o mesmo com as nossas PES. Ou seja, realizamos quizes recorrentes, nas aulas para os alunos de 4º ano como "Opening Routine" (Anexo 1, Figura 11), proporcionando aos alunos a oportunidade de consolidarem os seus conhecimentos com recurso a uma consola oferecida pelo projeto "+Power" envolvendo-os numa aprendizagem forma divertida,

colaborativa e inclusiva. Retirei imensos contributos valiosos desta iniciativa, nomeadamente conhecimentos teóricos e experiência, no âmbito de como conduzir uma investigação, principalmente ao nível da recolha e análise de dados. Estes momentos foram enriquecedores, pois permitiram não só o aprofundamento de conhecimentos, mas também a partilha de práticas com outros professores e investigadores. A colaboração no projeto resultou na obtenção de um certificado de participação em seminários (Anexo 1, Figura 33), que reconhece a relevância de articular a investigação com a prática pedagógica.

Verifiquei ainda que os alunos consideram que, durante a intervenção pedagógico-didática, puderam adquirir e/ou desenvolver competências de forma mais eficaz através das atividades promovidas e dos recursos utilizados em sala de aula. Por fim, através da discussão regerada em torno deste último tópico, percebi ao categorizar as unidades de significado e tentar "aninhá-las" em categorias[18], que de facto, se por um lado, os alunos percecionam as práticas colaborativas/cooperativas e solidárias como benéficas, observando uma evolução e mudança de comportamentos e atitudes relacionada com a promoção e o desenvolvimento de competências relacionadas com os Valores preconizados no PASEO (Martins et al., 2017), por outro lado, apontam também como pontos negativos associados a esses momentos, o que interpretei e classifiquei como desafios sentidos por falta de competências relacionadas com esses mesmos valores que se tentam transmitir. Consequentemente, torna-se ainda mais claro e inevitável relacionar as práticas de colaboração e o desenvolvimento de competências relacionadas com os valores e, mais concretamente, com a solidariedade:

***Tabela 4**- Tabela de Resultados da Categorização – Tema: Relação entre Práticas de Colaboração e desenvolvimento de competências relacionadas com os Valores (Solidariedade)*

TEMA: Relação entre práticas de colaboração e desenvolvimento de competências relacionadas com os valores (solidariedade)		
CATEGORIAS	**SUBCATEGORIAS**	**UNIDADES DE SIGNIFICADO**
Reflexo negativo da falta de competências relacionadas com os valores "PASEO" nas práticas colaborativas/cooperativas - sensação de confusão nos alunos e desencadeia mau comportamento na sala de aula	Desafios sentidos ao nível da Autorregulação emocional	5
	Desafios sentidos ao nível do Raciocínio e Resolução de problemas	2
	Desafios sentidos ao nível do Relacionamento Interpessoal	4
	Desafios sentidos ao nível da Responsabilidade e Integridade	2
	TOTAL:	**18**
A promoção e o desenvolvimento de competências relacionadas com os valores "PASEO" refletem-se positivamente nas práticas colaborativas/cooperativas	Benefícios apontados ao nível do Relacionamento interpessoal e da Responsabilidade e integridade	7
	Benefícios apontados ao nível da Autorregulação emocional da Excelência e Exigência	3
	Benefícios apontados ao nível do Raciocínio e Resolução de problemas, da Adaptabilidade e da Inclusão	2
	Benefícios apontados ao nível do Desenvolvimento pessoal e Autonomia, do Pensamento Critico e Criativo e da Liberdade	3
	TOTAL:	**15**
	TOTAL US TEMA:	**33**

[18] Processo de repartição, ou seja de classificação das unidades de significado (Bardin, 1979, p.60).

Comprovando-se assim, a correlação entre o meu tema de investigação-ação e o estudado paralelamente e de modo complementar, pela minha colega. Sendo que para que o trabalho colaborativo se verifique na prática é necessário que os indivíduos reuniam uma série de competências que lhes permitem agir com tolerância, calma, respeito, responsabilidade, etc. perante as suas tarefas e os objetivos comuns do grupo. Isto torna-se ainda mais relevante e desafiador quando falamos de crianças do 3º e 4º anos de escolaridade, com a "agravante" de se tratar de aulas de uma língua estrangeira, nas quais os indivíduos ainda não dominam o idioma e terem que ser capazes de mobilizar conhecimentos e competências linguísticas em simultâneo com as competências relacionadas com os valores.

Nesta secção que se segue, irei concluir esta sequência de apresentação e análise de dados recolhidos, recorrendo ao instrumento de recolha de dados: questionários de autoavaliação aos alunos. A aplicação dos mesmos, na etapa final da nossa intervenção, foi com o objetivo de sintetizar as perceções individuais das crianças; de reforçar padrões já identificados nas respostas dos *focus groups*, cruzando os dados e verificando se nos servem de confirmação ou contraponto de tais resultados.

3.1.4. Questionários *Self-assessment* aos alunos – Categorização e Análise de Conteúdo

Desta maneira iremos, assim, procurar responder à questão seguinte: Como é que os alunos avaliam o seu próprio processo? Para tal, apresento agora uma análise mais em profundidade da atividade de escrita colaborativa, realizada em ambas as turmas (3º e 4º ano), cujos questionários com um total de 5 perguntas foram recolhidos e encontram todos figurados, transcritos e categorizados em tabelas (nos Anexos 8 e 9 pela mesma ordem).

Vejamos então uma seleção de respostas dos alunos, cujas perceções da evolução das próprias atitudes, através de um processo autorreflexivo, revelam: *desenvolvimento pessoal e autonomia* (uma das áreas de competências - que pode ser localizada na figura 22, abaixo- *que apresenta a totalidade de competências, princípios e valores* que deve perfilar o aluno no decorrer e aquando da sua *saída da escolaridade obrigatória*). Uma vez que os alunos demonstram ser capazes de:

> estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos; identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências; consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida; estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia. (Martins et al., 2017, p. 26)

As seguintes unidades de significado retiradas do Anexo 9, refletem-se, desta forma, no domínio das Competências e Valores preconizados como essenciais a alcançar pelos estudantes, em (ibidem, 2017):

a) "Manter a calma" - ao nível: ***Autorregulação emocional, do Desenvolvimento pessoal e autonomia e da Responsabilidade e integridade*;**

b) "Eu aprendi a respeitar os outros e a ouvi-los" ;" We need to respect"; "A melhor coisa que fiz foi respeitar os outros"; "Eu estive a parar as discussões dos meus colegas" ;"Aprendi a trabalhar em grupo – no que respeita: ***Autorregulação emocional, Relacionamento interpessoal Responsabilidade e integridade, Excelência e exigência, Cidadania e participação, Raciocínio e resolução de problemas;***

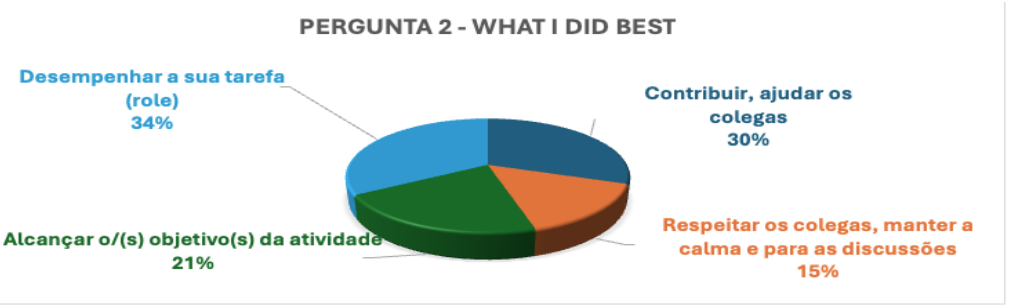
c) Aprendi a ser amigo";" Aprendi a ajudar" – no domínio: **Relacionamento interpessoal, Desenvolvimento pessoal e autonomia, Cidadania e participação.**

***Figura 12**- Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – Retirado de (Oliveira Martins et al., 2017, p. 11)*



Evidencio que este documento, é para mim um referencial axiológico, que sempre se apresentou como base e pilar investigativo deste estudo e, como consequência, enquanto referência teórica, agora também, com aplicabilidade empírica, pois tento estabelecer pontes que conduzem a resultados que, por sua vez levam às respostas para os pressupostos inicialmente definidos, as questões e objetivos investigativos. Na segunda questão deste questionário, procuramos que os alunos refletissem sobre o que desempenharam melhor no decorrer da atividade. As respostas encontram-se traduzidas no gráfico abaixo:

***Gráfico 5:** Pergunta 2 do questionário: "What I did best?" – Dados percentuais*



Como podemos concluir, 34% dos alunos reconheceram que realizar o seu "role", a tarefa que lhes foi atribuída para que pudessem contribuir para o trabalho de grupo, foi o que realizaram com maior taxa de sucesso, na sua perspetiva autorreflexiva. Com uma percentagem muito próxima, 30% dos alunos consideraram que foram capazes de contribuir e ajudar os colegas. Já alcançar o/(s) objetivo(s) da atividade, representa 21% do total de repostas obtidas. O respeito pelos seus colegas, ser capazes de manter a calma e parar as discussões do seu grupo foi mencionado por 15% dos alunos como o que melhor desempenharam, sendo esta a categoria categorizada com menor representatividade. Podemos depreender destes resultados que, apesar de uma grande parte das respostas (Anexos 8 e 9) apontarem para o facto de que esta foi uma atividade desafiante, uma vez que fruto da tentativa de executar um trabalho colaborativo e solidário, surgiram alguns conflitos e "discussões" entre os alunos, ainda assim muitas competências relacionadas com o domínio dos valores foram evidenciadas. Desempenhar a responsabilidade de cada um, ajudando os outros e consequentemente o grupo, foi mais vezes mencionado do que propriamente o terminar a atividade e alcançar o objetivo e isso também denota uma certa maturidade e progresso na forma de pensar dos alunos, valorizando o processo e os seus contributos individuais refletidos, no que se torna fruto de um esforço e mérito coletivos, e não somente no produto final.

No entanto, importa também perceber as dificuldades ou desafios percecionados pelos alunos, por isso, a questão número 3 foi a seguinte: "*The thing I found most difficult...*". Na qual 18 alunos mencionaram desafios ao nível das competências ao nível do domínio dos Valores (Solidariedade e Colaboração): "Organizar as tarefas."; "A coisa mais difícil foi trabalhar em grupo." ; "O que foi mais difícil foi ter ideias." ; 13 alunos realçaram que o mais difícil teve que ver com as competências ao nível do domínio formal da língua alvo (Conteúdos programáticos das AE): "Escrever." ;" O que achei mais difícil foi as horas." Por outro lado, 5 alunos referiram ter dificuldades em todos os aspetos da atividade ou pelo contrário, não ter identificado nenhuma dificuldade: "Tudo." ;"Nada." Já relativamente à questão 4 deste questionário, em que importava perceber a opinião dos alunos em relação à atividade, percebemos que um total de 30 dos alunos respondeu ter gostado de realizar a mesma, nenhum aluno respondeu não ter gostado e que 6 alunos não responderam à questão. O que se apresenta como um feedback bastante positivo. Para finalizar, a última pergunta procurava saber como os alunos autoavaliaram o seu desempenho numa escala de 0 a 10. A maioria dos alunos (16), pensa ter tido uma prestação excelente na atividade, posicionando-se no valor máximo de 10. O valor mais baixo registado foi um 5 por parte de um aluno (consultar tabelas categorização, Anexo 9).

3.2 Conclusões do estudo: Interpretação dos dados e Limitações do estudo

A presente investigação-ação teve como propósito central analisar de que forma uma abordagem holística, com enfoque na educação para os valores — e, em particular, na solidariedade e colaboração — poderia ser integrada e avaliada no contexto do ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como identificar os seus benefícios e desafios em contexto real de sala de aula. Assim, importa agora regressar às questões de investigação delineadas neste estudo, com vista à apresentação de uma sistematização das principais conclusões que emergiram da análise dos dados recolhidos, articulando-as com o enquadramento teórico anteriormente apresentado. A análise dos dados recolhidos, permite apresentar conclusões consistentes que articulam as duas questões de investigação de forma complementar e responder afirmativamente à questão central: a educação para os valores pode ser integrada de forma intencional e coerente no ensino da língua inglesa, desde que sustentada por uma planificação consciente e por práticas pedagógicas consistentes.

Relativamente à primeira questão: "Que práticas didáticas e recursos favorecem a integração de uma abordagem holística, designadamente, com enfoque numa educação para os valores no contexto do ensino de inglês do 1º CEB?", concluo que adotar e integrar uma abordagem holística, desde que alicerçada em práticas intencionalmente estruturadas, não só é possível , como também, se demonstrou ser pedagogicamente observável. Primeiramente, os resultados evidenciam que a operacionalização de tal abordagem exige a articulação entre metodologias ativas, práticas colaborativas e instrumentos de avaliação formativa. Em consonância com Miller (2019), a aprendizagem revelou-se mais significativa quando contemplou dimensões cognitivas, emocionais e sociais, ultrapassando uma visão exclusivamente instrumental da língua. A solidariedade mostrou-se particularmente eficaz quando experienciada em dinâmicas concretas de cooperação — nomeadamente através do co-teaching e do trabalho de pares — confirmando a perspetiva de Perrenoud (1999), segundo a qual a educação para os valores implica o desenvolvimento de competências em ação. A articulação com o pilar "aprender a viver juntos" (Delors, 2000) revelou-se igualmente pertinente, uma vez que as interações observadas demonstraram progressos na escuta ativa, no respeito e na negociação entre pares. No que concerne às metodologias adotadas, a integração de estratégias interdisciplinares, como o CLIL (Coyle, 2010), contribuiu para uma aprendizagem mais contextualizada, favorecendo simultaneamente o desenvolvimento linguístico e social. Contudo, a análise crítica dos dados sugere que a eficácia destas metodologias não reside apenas na sua natureza inovadora, mas na intencionalidade formativa que as orienta. As metodologias constituem instrumentos, o seu potencial transformador depende da coerência entre os objetivos axiológicos e as práticas efetivamente implementadas, dentro e fora da sala de aula de inglês que se refletem na

comunidade escolar. Ao longo deste percurso, tornou-se evidente que a influência entre a sala de aula e a comunidade educativa ocorre em ambos os sentidos: os valores promovidos nas atividades pedagógicas repercutem-se nas relações e dinâmicas da escola, ao mesmo tempo que as experiências, interações e culturas vividas na comunidade influenciam a aprendizagem e a construção dos valores dos alunos. Neste sentido, a educação axiológica não se limita aos momentos formais de ensino, sendo continuamente reforçada pelas mensagens, atitudes e práticas que os alunos observam e experienciam no quotidiano escolar (Dewey, 1930/1916; Duarte, 2023).

No que diz respeito à segunda questão: "Quais são os benefícios e os possíveis desafios da implementação da educação holística, no ensino de inglês do 1º CEB?", os benefícios identificados incluem o aumento da motivação, o reforço do clima cooperativo e o desenvolvimento articulado de competências linguísticas e sociais. Estes resultados corroboram a perspetiva de uma educação integral defendida por Dewey (1930/1916), recuperando aqui a sustentação apresentada já anteriormente no enquadramento teórico, na medida em que a aprendizagem experiencial promove maior envolvimento e sentido de pertença, reforçando ainda, a importância de considerar o desenvolvimento moral dos alunos como condição estruturante da educação para os valores, tal como evidenciado por Rest, Turiel e Kohlberg (1969). Contudo, a implementação desta abordagem evidenciou também desafios relevantes, designadamente limitações temporais e a coexistência de expectativas pedagógicas mais tradicionais. Esta tensão remete para a reflexão crítica de Bourdieu e Passeron (1990) acerca da reprodução de modelos educativos e reforça a necessidade de uma postura docente reflexiva e transformadora (consultar Anexo 11- Excertos "Relatório Crítico e Reflexivo" da PES), conforme defendido por Freire (1970) e Giroux (2011). Seguindo esta linha de pensamento, e citando Zeichner e Liston, um professor reflexivo:

> 1. examines, frames, and attempts to solve the dilemmas of classroom practice; 2. is aware of and questions the assumptions and values he or she brings to teaching; 3. is attentive to the institutional and cultural contexts in which he or she teaches; 4. takes part in curriculum development and is involved in school change efforts; and 5. takes responsibility for his or her own professional development. Although we think these are integral features of what it means to be a reflective teacher, not everyone agrees with us nor do all understand the implications of this view. (Zeichner & Liston, 2013, p.6 e 7)

Penso ter dado o meu melhor no sentido de concretizar estes pontos apresentados. Assim, e não obstante os benefícios identificados, tais como: o aumento da motivação, um desenvolvimento simultâneo de competências linguísticas e sociais e maior coerência com os documentos orientadores, a realidade é que ao longo desta investigação existiram algumas limitações que em certa maneira influíram o seu decurso. De todas as maneiras, o esforço foi

sempre no sentido de encarar tais imprevistos como desafios e oportunidades para evoluir ainda mais neste processo. Em primeiro lugar, a nível da fase mais inicial deste processo, ainda no decorrer do período de estágio, considero ter sido difícil coordenar disponibilidades com a minha colega, bem como dar conta do volume de trabalho que um projeto colaborativo exige. Pois, sempre fomos conscientes de que a implementação de uma abordagem holística exige maior investimento ao nível da planificação, articulação docente e da reflexão contínua sobre a prática e sempre fizemos por exigir o máximo de nós mesmas, bem como uma da outra, enquanto companheiras de jornada educativa e investigativa. Referindo-me ainda a esta fase cronológica do projeto, outro desafio prendeu-se com o facto de por vezes os planos de aula já estarem delineados e, a instituição nos avisar que não iria ser possível concretizar os mesmos, e termos que ter a capacidade de adaptação de passar para o plano B. Se isto, por um lado, nos frustrava e limitava um pouco nas atividades que tínhamos previstas e necessitávamos para o estudo a realizar, tendo em conta a calendarização restrita de tempo de estágio, vendo-nos obrigadas a realizar restruturações constantes, também é verdade que me permitiu crescer imenso e adquirir competências profissionais essenciais, pois situações semelhantes serão recorrentes enquanto futura docente. Em segundo lugar, penso que o tempo disponível para a intervenção pedagógica foi um fator que condicionou a avaliação do desenvolvimento de competências relacionadas com a educação holística, especialmente no que se refere à educação para os valores. Isto agregado ao facto de o tempo de aula ser limitado (60 minutos) e de em muitos casos não ter sido possível dispor da totalidade da aula, devido aos constrangimentos já referidos. Tal limitação temporal das aulas também dificultou uma exploração mais aprofundada de momentos reflexivos, sendo este um processo que se constrói de forma gradual, senti alguma dificuldade em perceber, com total clareza, até que ponto discentes conseguiram interiorizar e aplicar esses valores no seu dia a dia. Podemos também entender esta limitação à luz do desenvolvimento moral dos alunos, pois é importante ressalvar que a interiorização de valores por parte dos discentes não depende somente do facto de serem ou não expostos aos mesmos em contexto educativo, mas de uma certa capacidade que é necessária para que compreendam distintos níveis de raciocínio moral. Tal como demonstrado por James Rest, Elliot Turiel e Lawrence Kohlberg (1969), existe uma corelação entre a compreensão preferência por certos juízos morais e o nível de "desenvolvimento moral dos indivíduos" (Reste et al.,1969). Desta forma, os resultados obtidos, estão condicionados por tais "estruturas morais" o que poderá explicar a dificuldade em avaliar, num período de intervenção limitado, a efetiva interiorização de valores como a solidariedade. Considero que um acompanhamento ao longo de um período mais alargado, como um ano letivo completo, teria permitido observar melhor a evolução dos alunos e compreender de forma mais clara o impacto

destas práticas na construção dos seus valores. Tal como defende Jacques Delors, a educação deve contribuir para o desenvolvimento global do aluno, envolvendo não só conhecimentos, mas também atitudes e valores. No entanto, acredito que as estratégias pedagógicas utilizadas ajudaram a criar oportunidades para promover a formação pessoal e social dos alunos, indo ao encontro dos princípios da educação holística referidos por Ron Miller (2019), na sua obra: "Holistic education: Learning for an interconnected world".

Apesar das limitações apresentadas, a análise global permite afirmar que os benefícios superaram os desafios ou as condicionantes. Ao invés de comprometer o desenvolvimento das competências linguísticas, a abordagem holística com foco na transmissão e pratica dos valores, revelou-se ser potenciadora de aprendizagens mais significativas, contextualizadas e duradouras (Cosme & Trindade, 2019; Perrenoud, 1999). E a Solidariedade em diálogo e sinergia permanente com a Colaboração, emergiu não como um conteúdo isolado, mas sim enquanto princípio estruturante da ação pedagógica incorporado nas dinâmicas de sala de aula e interações do dia-a dia escolar (St. John, 2020). Consequentemente, e com base na perspetiva de Carr (2006), podem identificar-se os objetivos da investigação-ação, apresentados enquanto síntese teórica de seguida: a) Melhorar a prática; b)Mudar a prática; c)Transformar a prática; d)Tornar a prática mais eficaz; e) Tornar a prática mais reflexiva; f)Tornar o conhecimento prático mais explícito; g) Tornar o conhecimento prático mais objetivo; h)Traduzir a teoria na prática; i)Desvendar as teorias implícitas na prática para testar ideias em ação. Para que tais metas podem-se ser alcançadas, segui um modelo de supervisão estruturado em três etapas: pré-observação, observação e pós-observação (Vieira, 1993; Alarcão & Roldão, 2008). As aulas que lecionei foram planificadas cuidadosamente e acompanhadas pela supervisora cooperante da instituição educativa e pelo meu supervisor da minha instituição formadora e, posteriormente, participei em momentos de partilha e reflexão coletiva. Tal dinâmica ajudou-me a identificar os pontos fortes e as áreas a melhorar na minha prática, permitindo-me realizar ajustes pedagógicos alinhados com os documentos orientadores das práticas nacionais e internacionais: as Aprendizagens Essenciais ; o PASEO; as Metas Curriculares (apesar de já não se encontrarem em vigor, são utilizados, em articulação com os documentos anteriormente referidos, pela instituição educativa de estágio e por mim para saber se ao nível do domínio formal da língua, essas metas estão a ser tratadas); Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment; European Language Portfolio (Martins et al., 2017; Ministério da Educação, 2018a, 2018b; Bravo, Cravo e Duarte, 2015; Portfolio, 2001; Council of Europe, 2020). Também o Projeto Educativo da Escola (Escola A ,2016) norteou a minha intervenção de forma a integrar nas minhas práticas pedagógico-didáticas, os valores apresentados e adotados pela instituição onde lecionei, sempre cruzando todos estes

documentos, com foco em planear e dinamizar aulas de caráter inclusivo alinhadas com o Desenho Universal da Aprendizagem (CAST, 2018) e que assim, atendessem às especificidades e contexto de cada turma e perfis de aprendizagem distintos inerentes às mesmas. Pelo que considero, ter alcançado com este projeto investigativo, e ter visto refletido no contexto educativo alvo da nossa intervenção e análise, em maior ou menor maneira, tais pressupostos acima referidos.

Conclui-se, assim, que a educação para os valores no ensino de inglês no 1.º CEB é viável, observável e avaliável quando existe intencionalidade pedagógica clara e coerência entre discurso e prática**.**

REFLEXÕES E PERSPETIVAS ACERCA DO CAMINHO PERCORRIDO COM OLHOS POSTOS NO FUTURO: EDUCAR PARA OS VALORES ATRAVÉS DO EXEMPLO, DA COLABORAÇÃO/SOLIDARIEDADE E DO ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE EDUCATIVA

A educação para os valores no ensino do Inglês no 1.º CEB constitui não apenas uma oportunidade, mas uma responsabilidade ética e pedagógica. Este trabalho procurou estabelecer um quadro teórico que fundamenta a prática docente, apontando caminhos para a criação de ambientes de aprendizagem que reflitam uma pedagogia capaz de responder às necessidades e expectativas dos discentes, fomentando o desenvolvimento de valores (Miller, 2019; Melling & Pilkington, 2018). Estratégias pedagógicas associadas a uma avaliação formativa e integrativa, ofereceram um caminho para transformar as práticas educativas e a comunidade escolar no seu todo de forma significativa e sustentada.

Destaco a importância dos momentos culturais e de partilha na escola. Dinamizar e participar em atividades fora da sala de aula de inglês, bem como na cocriação de recursos (dispositivo pedagógico: “Mala interdisciplinar e inclusiva: Põe-te a Par”) e formações pedagógicas, foi uma oportunidade para fortalecer os laços com a comunidade escolar, enriquecer a vivência dos alunos e promover o espírito solidário, vivendo os valores para melhor poder ensiná-los. Ser o espelho do que se pretende transmitir penso ser, de facto, a abordagem mais eficaz da educação axiológica, uma vez que os valores se constroem e consolidam através da participação, das relações e das experiências partilhadas na comunidade educativa (Duarte, 2023). É de acrescentar que a experiência de *Co-teaching* com a minha colega reforçou a relevância da colaboração como ferramenta essencial no ensino. Aprendemos a enfrentar desafios, a acolher críticas e a integrar estratégias, para garantir que cada aula e cada atividade se realizavam em prol do sucesso e aprendizagem dos alunos e da comunidade escolar. Adicionalmente, refletiu-

se sobre o papel da Solidariedade e da Colaboração enquanto valores complementares, que ao serem vivenciados no quotidiano escolar, promovem a inclusão, o respeito pela diversidade e a preparação dos discentes para enfrentarem os desafios de uma sociedade globalizada e interdependente (Cosme & Trindade, 2019; Perrenoud, 1999).

A investigação empírica permitiu avaliar a eficácia das práticas propostas e validar as estratégias delineadas. O objetivo final foi o de contribuir para uma educação que, além de formar linguistas competentes, prepare os alunos para serem cidadãos críticos, conscientes e solidários, aptos a transformar o mundo à sua volta de forma mais humana e sustentável (Morin, 2000).

O estágio também reforçou em mim a consciência da importância de uma postura autocrítica e de uma formação contínua, onde o conhecimento adquirido através da experiência educativa se partilha de forma solidária e colaborativa. Uma das oportunidades mais gratificantes que tive de testemunhar isto mesmo e de contribuir apresentando uma comunicação, foi no evento intitulado: "Seminário Aberto sobre o Ensino de inglês no 1º CEB: Investigação-Ação e Ensino Reflexivo", realizado na ESE (certificado de participação disponível no Anexo 1, Figura 34). A supervisão e orientação recebida e o diálogo com os diferentes agentes educativos ajudaram-me a perceber que ser professora implica estar constantemente em busca de respostas, a questionar e repensar as minhas práticas, por forma a ajustar as mesmas às necessidades específicas dos discentes e do contexto educativo. Sinto ainda que as aprendizagens realizadas durante este percurso me prepararam melhor para dialogar com os desafios do sistema educativo e das políticas escolares, ajudando-me a assumir uma postura mais confiante (Anexo 11- Excertos "Relatório Crítico e Reflexivo" da PES).

Em suma, este relatório reflete um processo de crescimento que, na verdade, nunca estará concluído. A PES foi apenas o início de um caminho que pretendo continuar a trilhar com dedicação e entusiasmo. Em termos de áreas de investigação futura, espero conduzir este estudo num período mais longo de tempo, bem como integrar outros projetos e contribuir no sentido de promover uma educação para os valores, recorrendo a práticas pedagógicas cada vez mais colaborativa e significativa no ensino de inglês e nas respetivas comunidades escolares.

Gostaria de terminar o presente relatório, com a seguinte reflexão pessoal que foi o motor desta investigação e será sempre a minha motivação enquanto docente reflexiva e proativa: *Se a Educação é propulsora da mudança e da transformação, como pode a mesma permanecer praticamente imóvel por tanto tempo? É necessário... é premente refletir sobre isto, mas sobretudo, precisamos de agir rapidamente em conformidade, pois a Humanidade grita em silêncio por tal mudança!*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS/BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed. http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.

Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Porto Editora.

Altmann, M., & Clauss, A. (2020). Designing cases to foster virtual mobility in international collaborative group work. In *EDULEARN20 proceedings* (pp. 8350–8359). IATED Academy. https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.2059

Asher, J. J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *The Modern Language Journal, 53*(1), 3–17. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1969.tb04552.x

Associação Bandeira Azul da Europa. (n.d.). *Eco-Escolas*. https:/ecoescolas.abaae.pt

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trads.). Edições 70.

Bartlett, J. (2015). *Outstanding assessment for learning in the classroom*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315717234

Bartlett, S., & Burton, D. (2025). *Introduction to education studies* (6th ed.). SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781036233051

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe. https://rm.coe.int/16806ae621

Beyer, B. K. (1976). *Conducting moral discussions in the classroom. Social Education, 40*, 194–202.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. Alvarez, S. dos Santos, & T. Baptista, Trads.). Porto Editora.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). Sage Publications.

Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015). Metas curriculares de inglês: Ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos). Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingles.pdf

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Belknap Press.

Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence* (2nd ed.). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/BYRAM0244

Canha, M. B. (2013). *Colaboração em didática: Utopia, desencanto e possibilidade* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10358/1/tese.pdf

Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar sociológico"*. Porto Editora.

Carr, W. (2006). Philosophy, methodology and action research. *Journal of Philosophy of Education, 40*(4), 421–435. https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2006.00517.x

Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: Desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-0666-8-

CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. https://udlguidelines.cast.org

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315456539

Cook, L., & Friend, M. (1995). *Co-teaching: Guidelines for creating effective practices*. Focus on Exceptional Children, 28(3), 1–16. https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852

Council of Europe. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. https://rm.coe.int/16806ae621

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

Council of the European Union. (2018). *Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning* (2018/C 189/01). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press. https://assets.cambridge.org/97805211/30219/excerpt/9780521130219_excerpt.pdf

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.) SAGE Publications

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. http://hdl.handle.net/10400.22/9400

Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102734

Delors, J. (2000). *Educação: Um tesouro a descobrir* (7.ª ed.). Edições ASA.

Dewey, J. (1930/1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan. https://dn710102.ca.archive.org/0/items/democracyandeduc00deweuoft/democracyandeduc00deweuoft.pdf

Dewey, J. (1934). *A common faith*. Yale University Press.

Diogo, R. (2021). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e as aprendizagens essenciais*. Editora Escolar.

Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: Uma reflexão centrada no ensino*. Instituto Politécnico do Porto. https://recipp.ipp.pt/entities/publication/3d830d3a-825a-4b07-b383-43eb8139cae4

Duarte, P. (2023). *Felizmente há escola!: A escola como espaço para e em cidadania*. Furar o Cerco.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.

Escola A. (2016). Projeto Educativo (Documento institucional confidencial).

Estrela, M. T. (2002). *Investigação em educação: Teoria e prática* (5.ª ed.). Porto Editora.

Farquhar, J. D., Michels, N., & Robson, J. (2020). Triangulation in industrial qualitative case study research: Widening the scope. *Industrial Marketing Management, 87*, 160–170. https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2019.11.012

Fernández-Corbacho, A. (2014). *Aprender una segunda lengua desde un enfoque comunicativo experiencial*. Editorial Edinumen. https://www.researchgate.net/publication/273204320_Aprender_una_segunda_lengua_desde_un_enfoque_comunicativo_experiencial

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.

Farquhar, J. D., Michels, N., & Robson, J. (2020). Triangulation in industrial qualitative case study research: Widening the scope. *Industrial Marketing Management, 87*, 160–170. https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2019.11.012

Fernández-Corbacho, A. (2014). *Aprender una segunda lengua desde un enfoque comunicativo experiencial*. Editorial Edinumen. https://www.researchgate.net/publication/273204320_Aprender_una_segunda_lengua_desde_un_enfoque_comunicativo_experiencial

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.

Fonseca, J. (2005). Educação e valores: Que relação? *Arquipélago – Ciências da Educação, 6*, 107–126. Repositório da Universidade dos Açores. http://hdl.handle.net/10400.3/2502

Fonseca, J. M. R. (2011). *A cidadania como projecto educacional: Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva* (Tese de doutoramento, Universidade dos Açores). Repositório da Universidade dos Açores. http://hdl.handle.net/10400.3/2501

Fraenkel, J. R. (1973). *Helping students think and value: Strategies for teaching social studies*. Prentice-Hall.

Fraenkel, J. R. (1977). *How to teach about values: An analytic approach*. Prentice-Hall.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Friend, M. (2019). *The co-teaching connection*. Marilyn Friend, Inc. https://coteach.com/

Friend, M., & Cook, L. (2016). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (8th ed.). Pearson.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for? Working together for your school*. The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED342128.pdf

Fraenkel, J. R. (1973). *Helping students think and value: Strategies for teaching social studies*. Prentice-Hall.

Fraenkel, J. R. (1977). *How to teach about values: An analytic approach*. Prentice-Hall.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Friend, M. (2019). *The co-teaching connection*. Marilyn Friend, Inc. https://coteach.com/

Friend, M., & Cook, L. (2016). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (8th ed.). Pearson.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for? Working together for your school*. The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED342128.pdf

Garton, S., & Copland, F. (Eds.). (2019). *The Routledge handbook of teaching English to young learners*. Routledge.

Gibson, F. (2007). Conducting focus groups with children and young people: Strategies for success. *Journal of Research in Nursing, 12*(5), 473–483. https://doi.org/10.1177/1744987107079791

Gibson, J. (2012). Interviews and focus groups with children: Methods that match children's developing competencies. *Journal of Family Theory & Review, 4*(2), 148–159. https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2012.00119.x

Giroux, H. A. (2009). *Youth in a suspect society: Democracy or disposability*. Palgrave Macmillan.

Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Academic.

Griva, E., & Kasvikis, K. (2014). CLIL in primary education: Possibilities and challenges for developing L2/FL skills, history understanding and cultural awareness. In N. Bakić-Mirić & D. Erkinovich Gaipov (Eds.), *Current trends and issues in education: An international dialogue* (pp. 125–140). Cambridge Scholars Publishing.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). SAGE Publications.-

Guedes, A. (2023). Nota de abertura. In P. Duarte, *Felizmente há escola! A escola como espaço para e em cidadania* (pp. 7–8). Furar o Cerco.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.

Hassard, J., Cox, J. W., & Mills, A. J. (2010). Triangulation: A post-positivist method for case study research. In A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 930–932). SAGE Publications. https://methods.sagepub.com/ency/edvol/encyc-of-case-study-research/chpt/triangulation

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851

Howe, L. W., & Howe, M. M. (1975). *Personalizing education: Values clarification and beyond*. Hart Publishing.

Kohlberg, L., & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review, 42*(4), 449–496. https://doi.org/10.17763/haer.42.4.kj6q8743r3j00j60

Kohlberg, L. (1975). The cognitive developmental approach to moral education. *Phi Delta Kappan, 56*(10), 670–677.

Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development*. Harper & Row.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th ed.). SAGE Publications.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues, 2*(4), 34–46. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x

Lickona, T. (1992). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.

Lynch, K., Lyons, M., & Cantillon, S. (2007). Breaking silence: educating citizens for love, care and solidarity. *International Studies in Sociology of Education*, *17*(1–2), 1–19. https://doi.org/10.1080/09620210701433589

Mackey, A., & Gass, S. M. (2021). *Second language research: Methodology and design* (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003188414

Marques, R. (1997). *Escola, currículo e valores*. Livros Horizonte.

Marques, R. (1998). *Ensinar valores: Teorias e modelos*. Porto Editora.

Marsh, D. (2009). *Using languages to learn and learning to use languages: An introduction to CLIL for parents and young people*. European Centre for Modern Languages.

Matos, C. (2011). A abordagem etnográfica na investigação científica. In C. L. G. Mattos & P. A. Castro (Eds.), *Etnografia e educação: Conceitos e usos* (pp. 49–83). EDUEPB. https://backoffice.books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – Inglês (3.º ano)*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_3a_ff.pdf

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – Inglês (4.º ano)*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_4a_ff.pdf

Melling, A., & Pilkington, R. (2018). *Paulo Freire and transformative education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-54250-2

Miller, J. P. (2019). *Holistic education: Learning for an interconnected world*. University of Toronto Press. https://doi.org/10.3138/9781487516833

Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K., & Britten, N. (2002). Hearing children's voices: Methodological issues in conducting focus groups with children aged 7–11 years. *Qualitative Research, 2*(1), 5–20.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2.ª ed.). Instituto Piaget.

Murawski, W. W. (2010). *Collaborative teaching in elementary schools: Making the co-teaching marriage work!* Corwin Press. https://doi.org/10.4135/9781452219332

Newman, I., & Benz, C. R. (1998). *Qualitative–quantitative research methodology: Exploring the interactive continuum*. Southern Illinois University Press.

Nóvoa, A. (1992). Os professores e a sua formação. Dom Quixote.- https://ecommons.udayton.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1121&context=eda_fac_pub

Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *Reading Teacher, 39*(6), 564–570. https://doi.org/10.1598/RT.39.6.11

Oliveira-Formosinho, J. (2009). A avaliação da qualidade como garantia do impacto da provisão na educação de infância. In T. Bertram & C. Pascal (Eds.), *Desenvolvendo a qualidade em parcerias* (pp. 9–30). Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Oliveira Martins, C. M., Gomes, C. S., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Ucha, L. M., & Rodrigues, S. V. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Pacheco, J. A. (2012). *Currículo: Teorias e práticas* (3.ª ed.). Porto Editora.

Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto Editora.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Artmed.

Piaget, J. (1932/2013). *The moral judgment of the child*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315009681

Pinter, A. (2019). *Teaching young language learners* (2nd ed.). Oxford University Press.

+Power. (2020). *MaisPower*. https://maispower.pt/old/

Puig, J. M. (1998). *A construção da personalidade moral*. Artmed.

Raths, L. E., Harmin, M., & Simon, S. B. (1966). *Values and teaching*. Charles E. Merrill Publishing Company.

Rest, J., Turiel, E., & Kohlberg, L. (1969). Relations between level of moral judgment and preference and comprehension of the moral judgment of others. *Journal of Personality, 37*(2), 225–252. **https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1969.tb01742.x**

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.

Roldão, M. C. (2003). *Currículo: Teoria e prática* (3.ª ed.). Porto Editora.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2001). *Defining and selecting key competencies*. Hogrefe & Huber Publishers. https://www.deseco.ch/Defining_and_selecting_key_competencies_2001.pdf

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais* (Estudos Temáticos, 1). Universidade de Aveiro.

Santos Guerra, M. A. (1993). La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la Escuela*, (20), 23–36. https://doi.org/10.12795/IE.1993.i20.02

Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Dom Quixote.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology, 25*, 1–65. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6

St. John, S. G. (2020). *Education and solidarity in the European Union*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63042-3

Super Simple Songs. (2017). *Hello! Kids greeting song and feelings song* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8

Trigo, J. R., & Costa, J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas: A direção por valores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 16*, 561–582.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.

Valente, M. O. (s.d.). *A educação para os valores*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~movalente/educacao_valores.pdf

Vygotsky, L. S. (1934/1986). Thought and Language. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. National Education Association.

Wright, A. (2015). Storytelling with children (2nd ed.). Oxford University Press.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Yakman, G. (2008). *STEAM education: An overview of creating a model of integrative education*. PATT 19 Conference Proceedings. https://www.researchgate.net/publication/327351326_STEAM_Education_an_overview_of_creating_a_model_of_integrative_education

Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Sage Publications.

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203771136

ANEXOS

ANEXO 1 – Registos de Imagens das Práticas e Recursos utilizados

Figura 1- *Barómetro, recurso utilizado para uma gestão mais eficaz do comportamento dos alunos*



Figura 2- *Cartaz das regras de sala de aula e cartaz dos "roles" (papeis desempenhados por cada elemento de cada grupo nas atividades colaborativas)- introduzidas em ambas as regências no início da lecionação e revisitadas frequentemente*

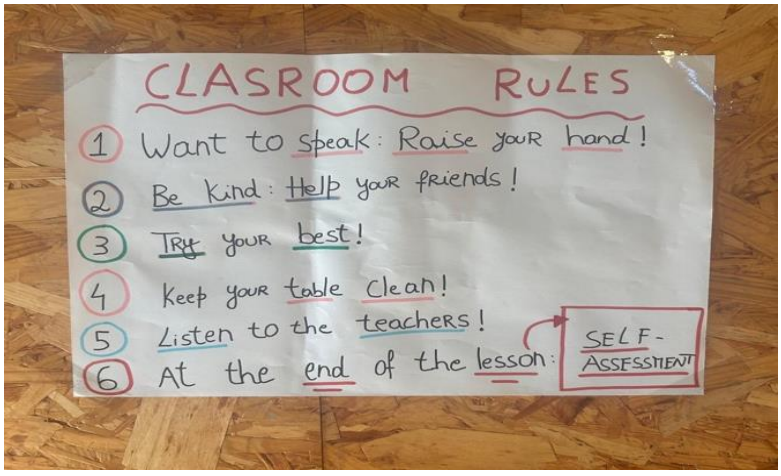


Figura 3- *"Opening Routine", turma do 3º ano a cantar e dançar*

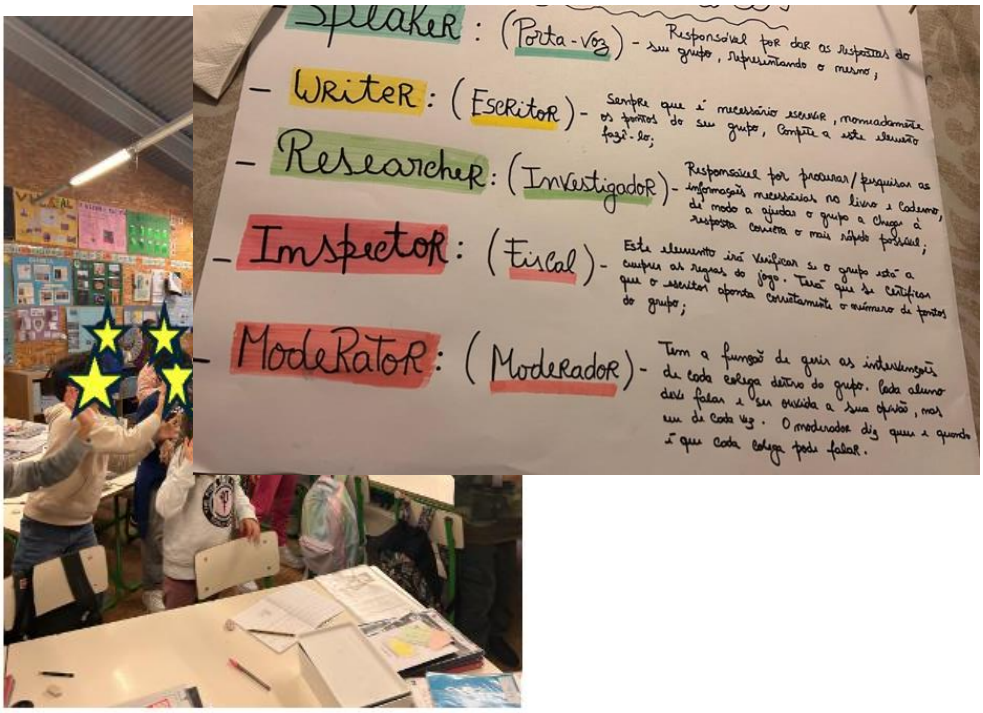


Figura 4- *Alunas do 3º ano a realizar uma apresentação – Show and Tell – da atividade: "Pets around the world"*



Figura 5- *Atividade de "St. Valentine's Day" – Professora a mediar um momento de discussão e de consolidação de vocabulário sobre o amor, a amizade, família e os valores da solidariedade, entreajuda, respeito e inclusão*



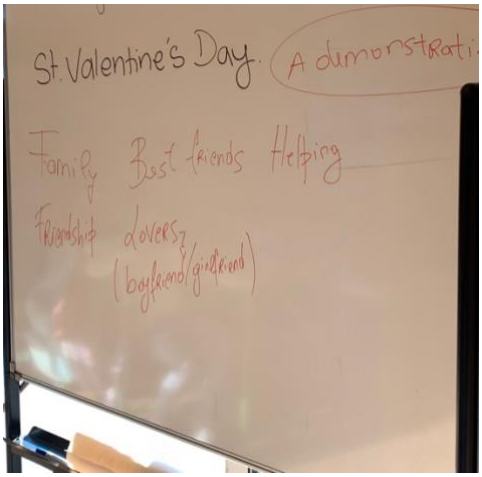


Figura 7 - *Atividade de "St. Valentine's Da"y – Promoção dos Valores, alunas abraçam-se na imagem da esquerda, consequência da dinâmica da atividade que consistia em retirar um papel do "Love Jar", imagem da direita, com o nome de um colega e escrever/desenhar num coração o porquê de gostarem desse colega, realçando uma ou mais qualidades/características de cada aluno*





Figura 8- *Atividade de St. Valentine's Day – resultado dos trabalhos dos alunos*





Figura 9- *Atividade "Explorer's Day"– Rolling World – Roleplaying*

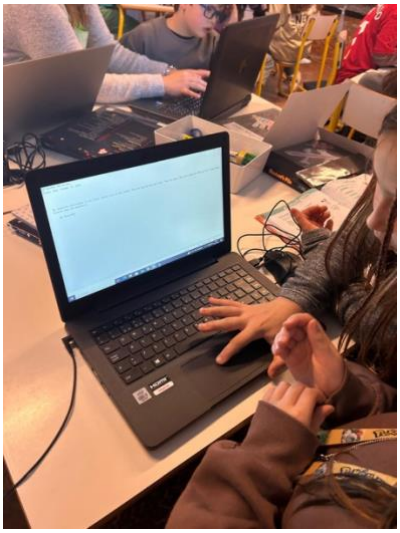






Figura 10- *Exemplo de uma escrita colaborativa com computadores, aula do das aulas/atividades de recurso aos 4ºano*





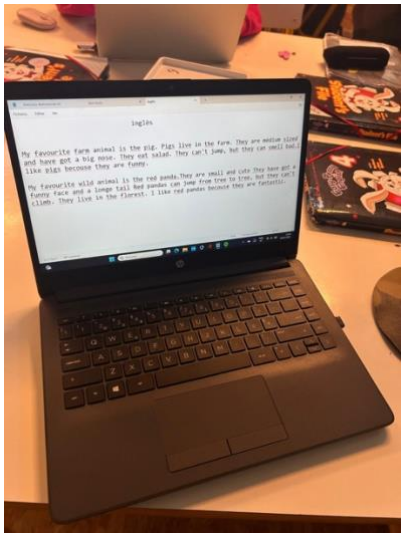


Figura 11- *Atividade de quizzes colaborativos ("roles") em grupos com recurso à consola do "Projeto +Power", aula do 4ºano*

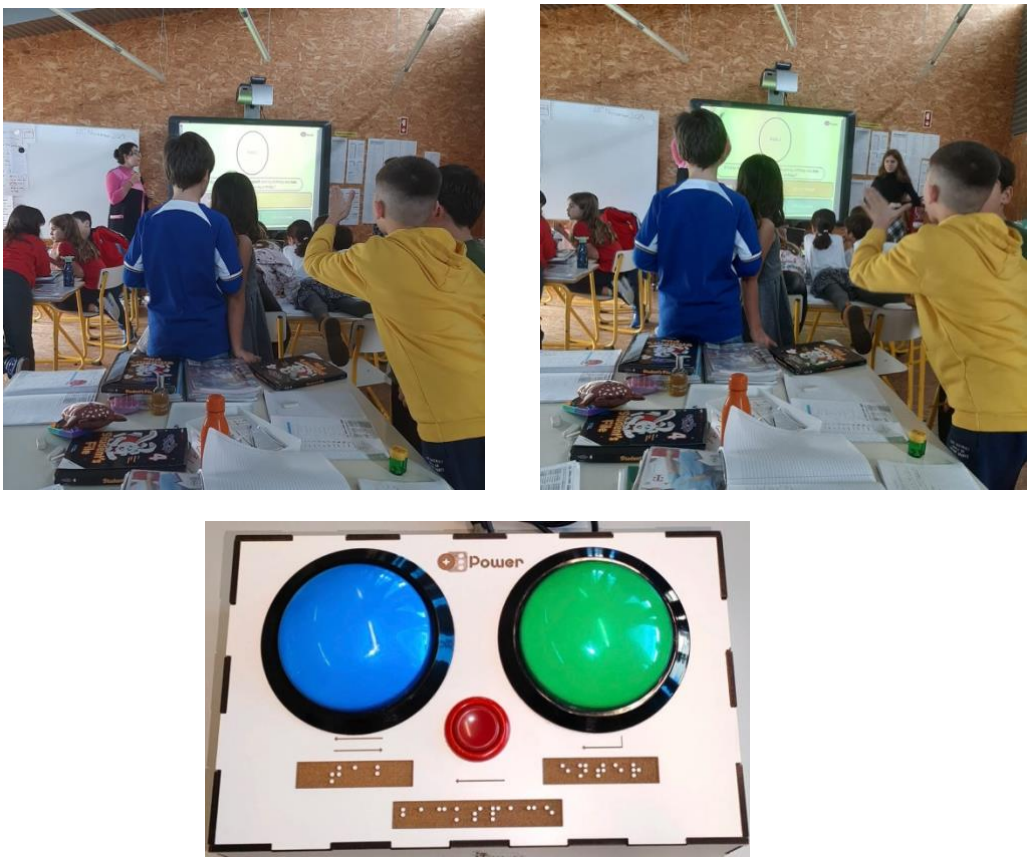


Figura 12- *Aula de" Storytelling", atividade "Story necklaces"- alunos constroem os seus colares com desenhos dos momentos da história que acabavam de ouvir, contada em regime de Co-Teaching, aula do 3ºano*



Figura 13 *- Trabalho exposto realizado por um dos grupos na Atividade: "Pets Around the World" após realizado o momento de Show and Tell*



Figura 14- *Trabalho realizado por um dos alunos na Atividade: "Pets Preference Bar Chart "*

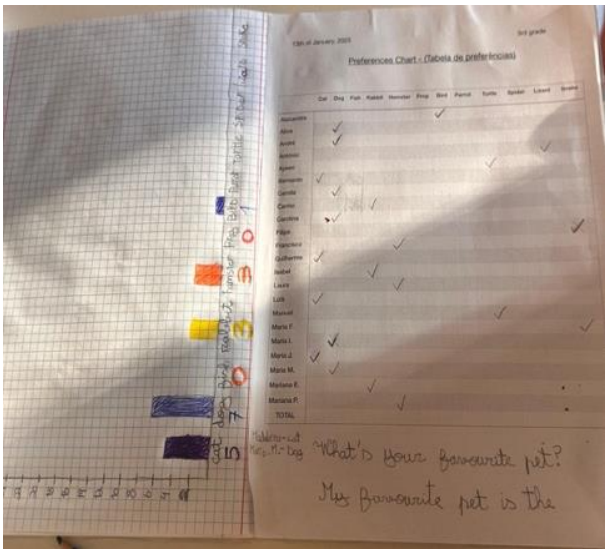


Figura 15*- Momento de explicação/revisão de conceitos matemáticos para auxiliar a construção do gráfico da atividade "Pets Preference Bar Chart "*

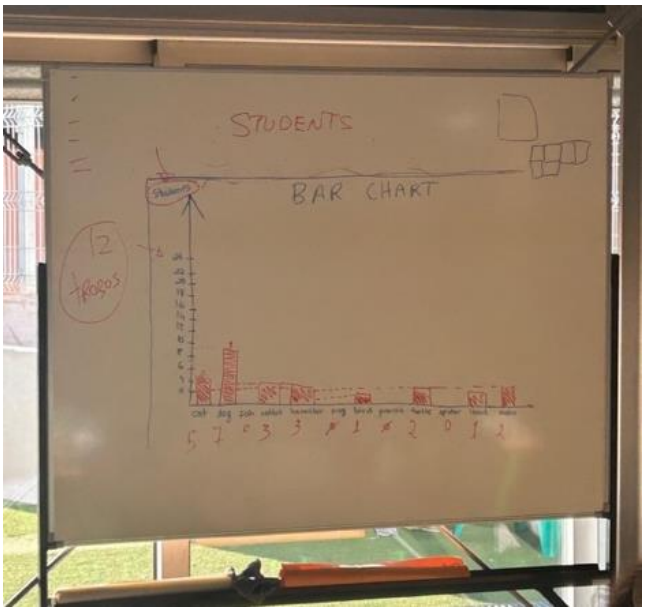


Figura 16- *Alunos do 3º ano a trabalhar colaborativamente na Atividade: "Pets Around the World" realizada a 15 de janeiro de 2025*



Figura 17- *Alunos da turma de 4º ano no Zoo*



Figura 18- *Momento de convívio entre alunos e professores, durante o almoço, também importante para fomentar as relações interpessoais e o sentimento de pertença.*

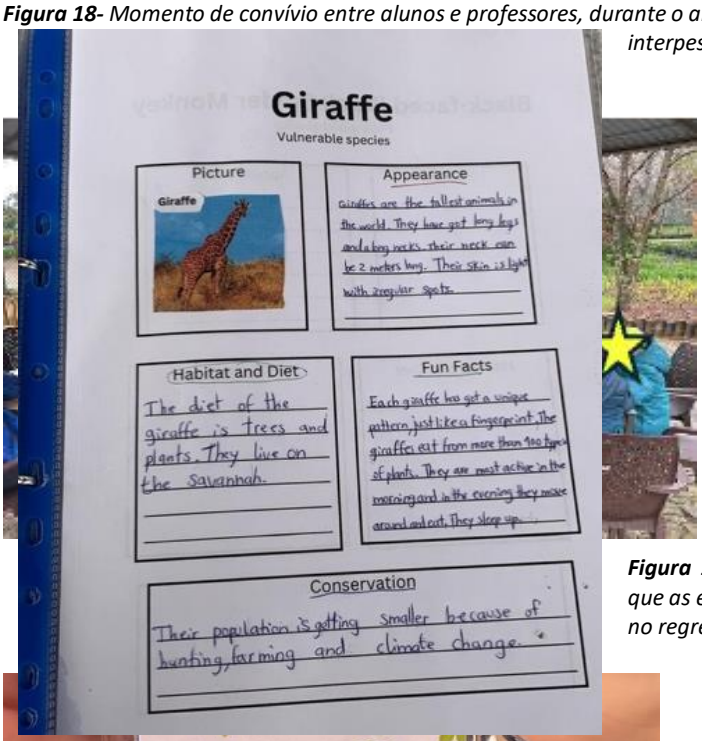


Figura 19*- Exemplar de um dos "porta-chaves reutilizáveis" que as estagiárias elaboraram e ofereceram a todos os alunos no regresso da visita de estudo.*



Figura 20- *Exemplo de um "Animal fact File" realizado a pares pelos alunos do 4º ano que desempenhavam o "role" de "Researchers"*

Figura 21- *Exemplo de recursos da Mala Pedagógica: "Põe-te a Par"*



Figura 22 - *Panfletos entregues aos participantes da formação*



Figura 23- *Momento de apresentação das professoras estagiárias organizadoras do evento – Sessão 2: "A Educação holística e a Colaboração no ensino de inglês no 1º Ciclo do ensino básico".*



Figura 24- *Momento de workshop e discussão entre os docentes – Sessão 1: "A multiculturalidade, a metodologia CLIL e a música".*



Figura 25 *-Animais de plasticina criados pelos alunos para depois realizarem um "show and tell"l à turma, de forma a utilizarem o vocabulário aprendido nas aulas amteriores e consolidado nessa aula*



Figura 26- *Alunos constroem o seu animal em plasticina-atividade a pares, 3ºano*



Figura 27- Questionário "KWL Chart" da primeira unidade (retirado de: https://padlet.com/beatrizcgcosta/quadro-kwl-n604l59js7qjav7o

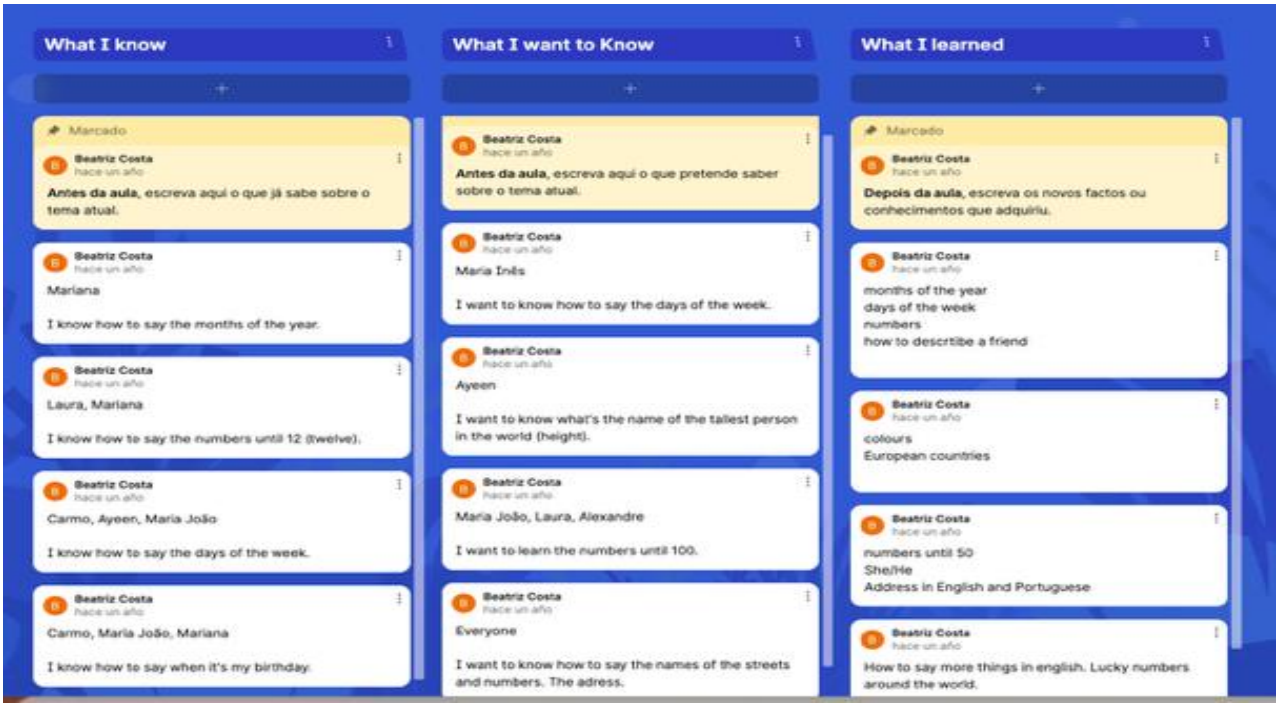


Figura 28- *Exemplo de um questionário Self-assessment ticket (closing routine) da primeira aula da segunda unidade do 3º ano-dia 6 de janeiro de 2025.*

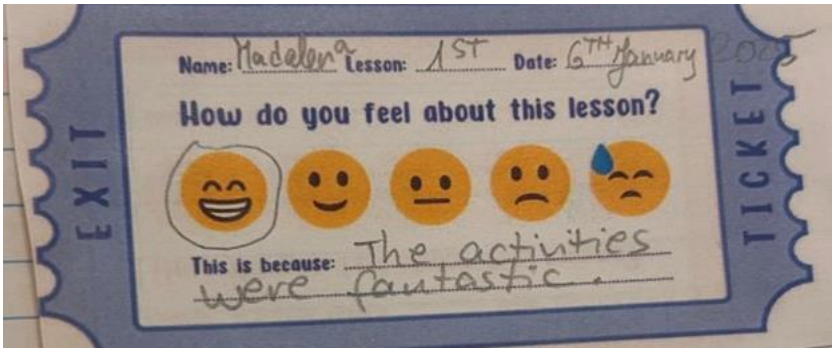


Figura 29- *Atividades de Halloween- Montagem da exposição dos trabalhos realizados pelos alunos (1º ao 4ºano) na disciplina de Inglês, realizada pelas professoras*







***Figura 30**: Exposição (Exemplos de trabalhos realizados)*

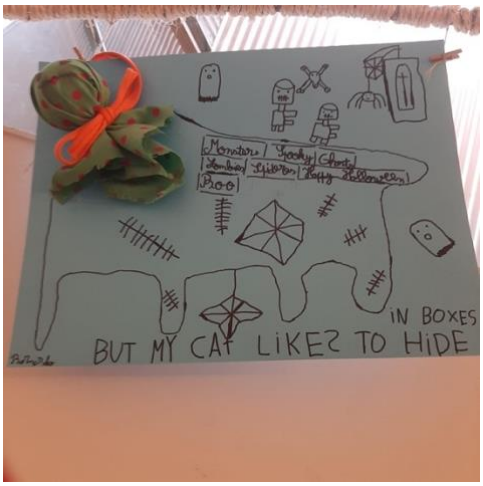




***Figura 31** : Alunos durante a atividade de Halloween dinamizada pelas professoras de Inglês*



Figura 32- *Exemplo de diploma, entregue aos participantes das Sessões formativas realizadas*



Figura 33 *– Certificado de Participação no Worksop +Power- Co-Construção de Recursos Educativos para a Inclusão.*



Figura 34 *- Certificado de Participação no IV Seminário Aberto Sobre Ensino de Inglês no 1ºCEB: Investigação-Ação e Ensino Reflexivo e apresentação da comunicação: A Incorporação de Valores no Ennsino de Inglês no 1º CEB: Oportunidades e Desafios da Abordagem Holística.*

P.PORTO

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO DO PORTO

CERTIFICADO



BEATRIZ COSTA

apresentou uma comunicação intitulada

"A INCORPORAÇÃO DE VALORES NO ENSINO DE INGLÊS NO 1º CEB: OPORTUNIDADES E DESAFIOS DA ABORDAGEM HOLÍSTICA"

no

"IV SEMINÁRIO ABERTO SOBRE ENSINO DE INGLÊS NO 1.º CEB: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E ENSINO REFLEXIVO",

evento com a duração de 5 horas e dinamizado na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, no dia 24 de janeiro de 2025.

MÁRIO RUI DOMINGUES FERREIRA DA CRUZ

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

ANEXO 2 – Segundo Plano de Unidade da turma do 4º ano – Aula 2

1. Unit Plan

Level of English: A1	Grade: 4th	School: OSMOPE	Number of Pupils: 23

General Aims

To revise and learn vocabulary related to farm and wild animals, their body parts and characteristics; to distinguish farm animals from wild animals; to talk about preferences related to animals; to express purpose; to watch and listen to video contents; to listen to a story about the topic; to Show & Tell their work with others; to write about the topic; to read, writ and repeat simple words and phrases in English; to create; to develop autonomy; to collaborate with their classmates; to read and follow instructions to accomplish the tasks presented in the activities; to develop time management skills, empathy, tolerance and civic responsibility; to foster curiosity; to develop critical thinking skills.

Strategies	Contents				
	Aprendizagens Essenciais				PASEO
	Linguistic Domain		Intercultural Domain	Strategic Domain	Values and Attitudes
	Vocabulary/Lexical	Grammar			
Students greeting; Asking Pupils to remind the Teacher about the previous lesson's subjects; Fact check quiz; Consolidating Learning Worksheets; Flashcards; Picture Book; PowerPoint; Prezi; Wordwall game; Storytelling using a picture book related to the topic; Writing about the topic; Answering questions about the topic; Identify animals from different countries; Working with Students' Book to do some exercises; Hands-on; Consolidating contents through realia (School trip to the "Zoo").	To name some vocabulary relating to farm/wild animals; To name and identify some animal body parts; To name and identify some animal characteristics; To listen, read, repeat and write words, phrases or expressions related to the topic; To share opinions and points of view; To show preferences related to the topic; To express purpose; To create a simple text to talk about preferences; To create and/or describe pictures; Irregular plurals related to animal physical characteristics: - Tooth/teeth; Hoof/hooves.	Showing preferences: - Love; - Like; - Prefer; Talking about hypothetical situations: - Want to; - Would like; Use of infinitive; Use of *-ing* form; Expressing purpose: - *infinitive of purpose*; Verb: ***to have got***;	Different animals from different countries in the World; Interesting cultural facts about animals from different countries (ex: cows are sacred in India) Animals as national symbols of some countries (ex: eagle - USA)		

Unit Plan – Farm and Wild Animals

Resources	
Blackboard; Whiteboard (magnetic); computer; projector; flash drive pen; Powerpoint; Plickers; Realia; stuffed animals; magnetic flashcards; "Food Chain" video; Worksheets (1-5); Pupil's Book; game enrolment cards; picture book "The Gruffalo"; movie "The Gruffalo"; Self-assessment questionnaire; Pupil's work to Show&Tell;	
Time	**Types of Work**
10 sessions of 60 minutes each	Plenary work; Group Work; Individual Work
Assessment	
Continuous; Oral and Written. Interest and respect towards the other; Behaviour; Collaboration; Autonomy; Engagement in Classroom activities; Engagement in activities to do outside the Classroom; Motivation; Extra research to check facts and doubts and share it with the Classmates; Self-Assessment Questionnaire;	

- que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta;
- que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrárico;
- que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.

Contents				Strategies
Aprendizagens Essenciais			PASEO	
Linguistic Domain	**Intercultural Domain**	**Strategic Domain**	**Values and Attitudes**	
Grammar Asking questions about the topic, using Interrogative Pronouns (What, How; Who; Which) and Auxiliary Verbs (Do, Be, Will); Coordinating conjunction: **but**. **Vocabulary/ Lexical** Food chain; Animals. Tree; Water.			Students engagement in the classroom activities; Behaviour; Autonomy; Expressing themselves; Students Interaction with their Classmates and the Teacher; Interest and respect towards the others	▪ Introducing the topic using stuffed animals and realia; ▪ Watching a video related to the topic; ▪ Repeating words/phrases; ▪ Discussing the subject of the lesson and the video with the Class; ▪ Introducing some animals for the following lessons; ▪ Asking and answering questions, in order to use the new vocabulary; ▪ Use of flashcards; ▪ Use of a Venn Diagram; Filling in a Worksheet

Aims:

- To learn about farm animals in English;
- To revise vocabulary relating to animals;
- To learn new vocabulary related to farm animals and their characteristics;
- To develop autonomy (Self-assesment);
-
-

Materials:

- Computer;
- White board;
- Interactive board;
- Projector;
- Prezi;
- Wordwall;
- Flashcards;
- Students'Notebooks;
- Student's Book;
- Vocabulary Sheet;
- Glue;
- Self-assesment;
- Portable Picture Dictionary.
-

Students' Assessment:

- Direct observation of students' performing on ongoing activities;
- Continuous checking of the students' understanding of the topics;
- Assess students' listening, speaking, reading and writing skills;
- Assess students' participation;
- Assess students' interest and engagement in the activities;
- Providing feedback.

Teachers' Assessment:

-

Cross-curricular links:

Science (Animal characteristics- what they eat and food chain; their environment and life cycle);

21st Century Skills:

Critical thinking, problem solving, interrogative questioning, curiosity, creativity, self-regulation, adaptability, initiative, oral communication, listening.

Second Lesson Plan: Teacher- Ester Silva and Co-teacher- Beatriz Costa

Co-teaching Strategy: "One teaches, one assists."

Second Lesson Plan (08/01/2025)	**Unit 5 – Farm and Wild Animals**

The Pupils already know:

- ✓ Pets in English;
- ✓ A lot of farm animals and their characteritics in Portuguese;
- ✓ The names of some farm animals in English;
- ✓ The colours and numbers in English;
- ✓ Some multicultural facts about farm animals (from last lesson).

Summary:

Consolidate the farm animals vocabulary.
What some farm animals love, like, prefer or are good at!
Identify and distinguish farm animals through their characteristics.

Time: 60 minutes

Introduction:

In this lesson, Pupils will continue learning about the topics in Unit 5 – Farm and Wild Animals. They will learn new vocabulary related to farm animals. What the pupils already know must not be ignored by them or by the teachers, but improved and integrated in new learnings. So, in this lesson the pupils will have the opportunity to integrate and practice previously learned contents, as well as learn new vocabulary related to farm animals and some of their characteristics.

The "Aprendizagens Essenciais" document in Portugal consolidates and outlines the core competencies and learning objectives for the various subjects, including English. This document will serve as a base for our planning, as it includes very relevant skills and as important as the linguistic skills, such as: critical thinking, creativity, and cultural awareness in the Primary English curriculum through specific goals and guidelines (Aprendizagens Essenciais 1º Ciclo 4º Ano, 2018).

Throughout the lesson, the students will have the opportunity to learn about some facts, activities and characteristic about farm animals in English, which integrates Scientific knowledge that they already learned about in portuguese in the curricular area of "Estudo do meio". Thus, the CLIL approach present in this Lesson Plan focus on the learning of the language through activities designed for the Pupils so learning becomes a meaningful experiment. Matos (2014, p. 59) says that in contrast to foreign language lessons where language is the subject and aim, and curricula are designed to account for systematic progression in language learning from easier to more complex grammatical structures, in

CLIL, focus is on the use of language. This ignores 'grammatical hierarchies' in favour of functional exponents to express meaning. Hence, we do think that at these A1 Level, the teaching of isolated grammatical structures is not an interesting subject for the Pupils at this age. Grammatical structures must be implied and used in context instead of being isolated, memorised and decontextualized pieces of information.

In terms of strategies for this second lesson, we will be developing activities where pupils will be challenged to move around while learning (TPR: Total Physical Response). An example of this is the activity "I have got, who has got", in which the students receive a flashcard saying, for example, "I have got a black cat. Who has got a white horse?" and the student whose flashcard starts with "I have got a white horse" continues the activity and so on. As the students participate, they stand up and line up around the class. This will help reduce confusion regarding who has or hasn't participated already, also becoming a moment in which the pupils can stretch their legs. This is effective for students this age, since they can't sit down for long periods of time, particularly those with ADHD who struggle even more with this aspect. As Nuraeni (2019) states, young learners have short attention spans, and they need to have a wide variety of activities to be able to concentrate better. According to a study carried out by Nuraeni (2019), it was concluded that TPR is an effective strategy as pupils got more engaged and motivated, and expanded their target language vocabulary. It is also highlighted that TPR is effective in creating a stress-free environment (Savic, 2014).

At the end of the lesson, the students will fill in a self-assessment sheet as a new closing routine. This highlights the importance of self-regulation and introspection skills. Self-assessment helps pupils become more aware of their learning progress and take ownership of their education. At this age, children are beginning to develop critical thinking and reflective skills, making it the perfect time to introduce the concept of evaluating their own work. As such, it's important for them to have consistent opportunities to develop their self-regulation and introspection skills. Through self-assessment, students can identify what they are doing well and areas where they need improvement. For example, they might ask themselves "Did I follow the instructions?" or "How can I make my work better?". This process encourages them to think critically about their efforts and understand that mistakes are a natural part of learning.

Moreover, throughout the whole lesson and unit, pupils are guided, to speak and participate as much as possible, thus this lesson plan is based on a student-centered approach. A learner-centered methodology, such as "learn by doing," is highly effective. This approach emphasizes practical, student-focused activities that are not only educational but also enjoyable, demonstrating that learning can be fun.

During this lesson, pupils will be working in groups, individually and in plenary, allowing us to observe how they prefer to work and how they work better. In our opinion, by working in groups, pupils are encouraged to become active learners by developing collaborative, co-operative and lifelong learning skills (Lelei, 2015). It also requires the establishment of a supportive environment where trust and cooperative learning can be nurtured. It promotes pupils' learning and achievement, allowing them to have the opportunity to learn from and teach each other (idem).

Unit Plan – Farm and Wild Animals

Finally, feedback and positive reinforcement are also a concern, as pupils will be encouraged to engage in self-assessment activities to reflect on their progress, supported by positive feedback from the teacher through both verbal and non-verbal cues such as smiles and encouraging words. To further motivate pupils, stamps will be awarded for effort and achievement throughout the unit, culminating in a reward at the end of the unit to celebrate their dedication and learning journey. This reward would consist of a special trip to the zoo, for the pupils to consolidate all the contents of the Unit outside the school.

Contents				Strategies
Aprendizagens Essenciais			PASEO	
Linguistic Domain	**Intercultural Domain**	**Strategic Domain**	**Values and Attitudes**	
Grammar Verb to be (e.g. "the pig is a farm animal) + to have (affirmative "I have got" and interrogative "Who has got?" to express possession or ownership) Indefinite article "a" (to refer to a single, unspecified noun that is countable. E.g "I have got a pig") Definite article "the" (to refer to a specific noun that is known to the listener or reader, or when the noun has already been mentioned. E.g. "The pig has a curly tail").	(not the focus of this particular lesson)	"Comunicar eficazmente em contexto" "Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos" "Pensar criticamente "	Students engagement in the classroom activities; Behaviour; Autonomy; Introspection; Expressing themselves Students Interaction with their Classmates and the Teacher; Interest and respect towards the others.	▪ Activating knowledge through quizzes. ▪ Collaboration. ▪ Discussions within groups of students. ▪ Consolidating the contents through flashcards and/or book exercises. ▪ Repeating words/phrases and emphasis on correct pronunciation; ▪ Subtly introducing some animals for the following lessons; ▪ Asking and answering questions, in order to use the new vocabulary; ▪ Inductive learning; ▪ Barometer and timer for classroom managemer; ▪ Use of classroom screen for a checklist, so the pupils (and the teacher) can keep track of the lesson; ▪ Use of a self-assessment sheet.
Vocabulary/ Lexical Farm Animal vocabulary; Farm Animal characteristics; Numbers; Colours; Farm; A chicken; A rooster; A horse; A sheep; A goat; A duck; A rabbit; A pig; A cow; A donkey; Roll; Mud;				

Flat; Dig; Ground; Hooves; Horns; Tail; Nose; Beak; Mane; Spots; Wool; Fur;				

Aims:

- To learn about farm animals in English;
- To revise vocabulary about farm animals;
- To learn new vocabulary related to farm animals and their characteristics;
- To consolidate some vocabulary and grammar rules;
- To promote collaboration and communication;
- To work on pronunciation and listening skills;
- To develop autonomy and time management skills;
- To encourage reflection and self-awareness;
- To promote responsibility for learning;
- To have fun while learning.

Materials:

- Computer;
- White board;
- Interactive board;
- "+Power" console;
- Projector;
- Power-point presentation;
- Wordwall;
- Flashcards;
- Students'Notebooks;
- Student's Book;
- Vocabulary Sheet;
- Glue stick;
- Self-assesment;
- Barometer;
- Timer;
- Classroom Screen App;
- Stamps.

Students' Assessment:

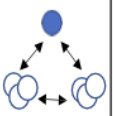
- Evaluate if students understand the question posed in the quiz;
- Assess students' ability to communicate their group's answer clearly and are polite to each other;
- Evaluate students' ability to collaborate effectively within their groups (e.g., sharing turns, listening to peers, and discussing answers) and demonstrate interpersonal skills, such as tolerance, empathy, and responsibility, when interacting with peers.
- Assess students' ability to use and understand the structure "I have got" and "Who has got".
- Evaluate how well students comprehend the instructions and the prompts given by their peers or teachers.
- Observe the accuracy and clarity of students' pronunciation of vocabulary words (e.g., animal names, colours, numbers).
- Assess students' ability to understand and interpret oral and written clues provided during the "Guess the farm animal" activity or in other moments of the lesson, as well as connecting those clues to previous knowledge and arrive at logical conclusions.

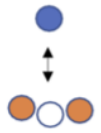
Teachers' Assessment:

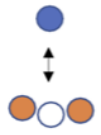
- Assess if the activities successfully engages students and transitions them from recess into a focused learning mindset.
- Adapt strategies to support groups that may struggle with cooperation or critical thinking and monitor how well students collaborate and adapt.
- Evaluate if the quiz effectively activates students' prior knowledge and aligns with the aims of promoting collaboration and communication in the target language.
- Reflect on whether the explanation and demonstration of the activities were clear and sufficient for all students to participate without confusion.
- Monitor the level of enthusiasm and active participation during some activities, adjusting future activities to maintain or improve engagement.
- Assess if the emphasis on phonetics was effective in helping students improve their pronunciation. Note if additional strategies

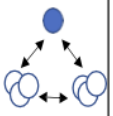
• Observe students' ability to reference their notebooks for vocabulary support when needed. • Note students' use of polite expressions such as "please" and "thank you," as well as their ability to negotiate and respect different viewpoints; • Assess students' behaviour through the use of a barometer; • Assess if the pupils can express themselves during self-assessment; • To assess pupils' time management skills.	(e.g., repetition or modeling) are required. • Reflect on the adequacy of the visual and verbal clues provided, ensuring they are neither too challenging nor too simplistic for the students' proficiency levels; • Reflect on time management skills.
Cross-curricular links: Cross-curricular links: Science (Farm animal characteristics- what they eat; their characteristics; their environment);	
21st Century Skills: Critical thinking, problem solving, interrogative questioning, curiosity, self-regulation, introspection, oral communication, listening, responsibility.	

Lesson 2 - Procedures - How? (Strategies/ Activities)

Activities	Time	Social Forms	Aims	Domains of Competencies	Materials	Teachers' roles	Problems/Solutions
Opening routine - Fact check quiz Pupils will start the lesson with an activity that is both fun and stimulating, subtly signaling their brain that it's time to start being focused and engaged. This way, students are given some time to calm down after recess while practicing the target language. Pupils will have the opportunity to answer a question regarding the new Unit they'll be studying. They'll be expected to work as a group and discuss their answer before saying it out loud. This is a great way for them to practice their collaboration skills.	10'	Group Work 	- Activate Prior Knowledge - Promote Collaboration and Communication	**AE** **Linguistic Domain:** Compreensão oral: ("Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; entender instruções simples para completar pequenas tarefas"); Compreensão escrita: ("Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens"); Interação oral: ("Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor ou colegas; perguntar e responder sobre temas previamente apresentados; interagir com o professor e/ou colegas em situações simples"); **Intercultural Domain**: Competência Intercultural: ("Reconhecer realidades interculturais distintas") **Strategic Domain:** Comunicar eficazmente em contexto: ("reformular a sua capacidade de comunicar, usando a linguagem corporal para ajudar a transmitir mensagens ao outro");	- Interactive Board; - PowerPoint quizz; - +Power console; ALTERNATIVE: - White board;	The **teacher** and **co-teacher** will guide the pupils and offer assistance if/when needed. The **co-teacher** will also help manage classroom behaviour and checks the points on the "points tracker" poster.	**Problem:** The interactive board might not be working. **Solution:** The activity will be done orally, and the prompts/questions can be written on the white board. **Problem:** Dominant students. **Solution:** Reminding the pupils that each of them has an assigned role within the group, and that it's important to let everyone participate and be heard.
		Group Work 		Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos: ("Revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, dando razões para justificar as suas conclusões"; "demonstrar atitudes de inteligência emocional, utilizando expressões como please e thank you, solicitando colaboração em vez de dar ordens ao interlocutor"); Pensar criticamente: ("Seguir um raciocínio bem estruturado e fundamentado e apresentar o seu próprio raciocínio ao/s outro/s, utilizando factos para justificar as suas opiniões; refletir criticamente sobre o que foi dito, fazendo ao outro perguntas simples que desenvolvam a curiosidade"). **PASEO** **Relacionamento interpessoal** - "Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração"; - "Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade".			

Step 1- Revision exercises Pupils will be practicing contents from the previous lesson. For this, the pupils will be asked to open their students' books on page 91 and do exercise 3 and 4. These exercises will let the pupils practice their listening and writing skills, as well as expressing preferences. The exercises will be corrected on the interactive board.	10'	 Individual work  Plenary Work	- Activate Prior Knowledge;	**AE** **Linguistic Domain** Compreensão oral: ("Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; entender instruções simples para completar pequenas tarefas"); Compreensão escrita: ("Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens");	- Interactive Board; - Students' book; - Flashcards;	**Teacher:** The teacher will guide the students as they do the exercises, helping when needed. The teacher will correct the exercises with the pupils, asking them collectively for the answers and writing them, so that the students can check and correct when needed. **The co-teacher:** The co-teacher will help manage classroom behaviour and guide the students while they do the exercises, helping when needed. The co-teacher will check if the students are all working.	**Problem:** Some students might finish the task earlier than the others. **Solution:** The teachers encourage those students to help their colleagues who might be struggling with the exercises at hand. **Problem:** Some students sometimes refuse to work, especially when they have to do written or individual exercises. **Solution:** The teachers assign the role of "inspector" at the beginning of this lesson step to one student that has a good working rythym in each group/ table, responsible for checking if the rest of the students are doing what is asked by the teacher. **Problem:** There might not be enough time to do this, depending on the opening routine dynamic. **Solution:** The revision exercises will be done oraly through the use of flashcards.

Step 2- I have got/ who has got game After the exercises moment, the pupils will be challenged with a game to further consolidate the previously learned vocabulary and grammar in a fun way. For the students to be reminded of the gramatical structure "I have got, who has got" (activation of knowledge), they'll listen to a brief explanation on the white board and watch the two teachers demonstrating the activity. Afterwards, each student receives a random flashcard. The flashcards will have different animals in various colours and numbers. This presents them with the chance of also revisiting contents they feel more confortable with, increasing their confidence. Each flashcard is divided in half. The first half tells them what they have, whereas the second half contains what someone else might have. E.g.: "I have a chicken. Who has two pigs?" → "I have two pigs. Who has a black horse? ". Througout the activity, students will be encouraged to pay attention to the pronounciation of the words. By giving emphasis to phonetics, the pupils can improve both their listening and speaking skills. As the students participate, they have the opportunity to stand up. This will allow them a moment to stretch their legs	20'	 Plenary Work	- Consolidate Vocabulary and Grammar Structures - Promote Pronunciation and Listening Skills	**AE** **Linguistic Domain** Compreensão oral: ("Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; entender instruções simples para completar pequenas tarefas"); Compreensão escrita: ("Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens"); **Strategic Domain** Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos: ("Revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, ouvir os outros...")	- Flashcards - White board	The teacher will give the instructions for the activity and provide a demonstration, as well as encourage pupils to pay attention to the pronunciation of certain words. The teacher and co-teacher will also help the students when/if needed.	**Problem:** Difficulty understanding instructions. **Solution:** The teacher and co-teacher will actively demonstrate how to play the game. **Problem:** Losing students' engagement. **Solution:** Set a timer as part of the challenge to see how many minutes it takes for them to complete this activity. **Problem:** Pupils might get distracted and forget their turn. **Solution:** If there's no answer for a while, the teacher and co-teacher can repeat what's being said, so that everyone hears it loud and clear. These moments will only happen when necessary, and it might help students focus.

Step 3 – <u>Guess the farm animal!</u> The pupils are then told they are going to hear and see the description of a farm animal. The pupils are told that all their attention is required. They'll be asked to work in groups. They'll see a clue in the interactive board: e.g: "This animal rolls in the mud". The pupils are asked to discuss as a group what animal they think it is. If they still aren't sure, they are provided a second clue and so on. A PowerPoint image of mud is projected, so the pupils don't feel lost. Then, they try to guess which farm animal is it. Only after they have given their final guess will the next slide be shown with the image of the full animal and its envirnonment (e.g: a pig rolling in the mud). The pupils can look for information in their notebooks.	15'	 Group Work	- Consolidate Knowledge of Farm Animals and Their Characteristics and introduce new content - Foster Collaboration and Critical Thinking	**AE** **Linguistic Domain** <u>Compreensão oral:</u> ("Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; entender instruções simples para completar pequenas tarefas"); <u>Compreensão escrita:</u> ("Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens"); <u>Interação oral:</u> ("Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor ou colegas; perguntar e responder sobre temas previamente apresentados; interagir com o professor e/ou	- PowerPoint - Students' notebooks - WordWall	**Teacher:** Facilitates and moderates the activity; monitors group progress; provides language support and clarification; promotes critical thinking **Co-teacher:** Helps ensure that all students are actively participating; promotes critical thinking; provides language support and clarification.	**Problem:** Students Struggling with the Descriptions **Solution:** The teacher pre-teaches key vocabulary and provide simple, clear descriptions that match the students' level of comprehension. Visual aids, such as images or gestures, can also be used to support the understanding of the clues. Additionally, giving students a brief opportunity to discuss and clarify any difficult words with their peers before starting the activity can ensure that everyone is on the same page.

				PASEO **Relacionamento interpessoal** - "Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração"; - "Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade".			
Closing Routine - <u>Self-assesment (Ticket)</u> The pupils will be given a self-assessment ticket to fill at the end of the lesson.  This way, students are encouraged to think about the lesson, what they learnt, what they enjoyed most and what could've gone better. This is a great way for children to practice and develop their introspection skills. The pupils collect all books and notebooks and put them back in their	5'	 Individual work	- Encourage Reflection and Self-Awareness - Promote Responsibility for Learning	**AE** **Strategic Domain:** Pensar criticamente; **Linguistic Domain:** <u>Compreensão escrita</u> ("Identificar vocabulário familiar"); <u>Interação escrita</u> ("Preencher um formulário - online ou em formato papel- muito simples") **PASEO** **Desenvolvimento pessoal e autonomia** - "Estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos"; - "Estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de	- Glue sticks; - Self-assessment Tickets; - Students' notebooks	The **teacher** and **co-teacher** will hand out the self-assessment tickets and glues for the pupils to stick them into their notebooks; Both teachers collaborate in guiding and supervising the classroom organization.	**Problem:** The pupils usually take too long to stick materials into their notebooks. **Solution:** The teachers bring a glue stick for each pair of students, so that they don´t have to wait too long for their turn with the shared glues from Osmope and thus saving time.

places. They also clean and organize the classroom, in groups. Each group is responsible for it's table. The lesson is finished: final greetings.				responsabilidade e autonomia".			

This activity serves as both consolidation of the farm animals they have been working on, as well as an introduction to the farm animals' characteristics and environment that will be explored deeper in the next lesson.				colegas em situações simples)"; **Strategic Domain** Comunicar eficazmente em contexto: ("Reformular a sua capacidade de comunicar, usando a linguagem corporal para ajudar a transmitir mensagens ao outro"); Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos: ("Revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, dando razões para justificar as suas conclusões; demonstrar atitudes de inteligência emocional, utilizando expressões como please e thank you, solicitando colaboração em vez de dar ordens ao interlocutor"); Pensar criticamente: ("Seguir um raciocínio bem estruturado e fundamentado e apresentar o seu próprio raciocínio ao/s outro/s, utilizando factos para justificar as suas opiniões; refletir criticamente sobre o que foi dito, fazendo ao outro perguntas simples que desenvolvam a curiosidade");			

ANEXO 3 – Segundo Plano de Unidade 3º Ano – Aulas 1-5

First Lesson Plan (06/01/2025) — Unit 5 – Pets and Games

The Pupils already know:

- ✓ Basic classroom routines (greetings, Hello Song, classroom instructions).
- ✓ Some basic vocabulary in English from previous units (colours, numbers, family, body parts).
- ✓ The concept of pets and games in Portuguese (dog, cat, football, running, etc.).
- ✓ A few English words related to animals and games, from songs, cartoons or previous informal exposure.
- ✓ How to work collaboratively in pairs and groups, following simple teacher instructions.

Summary:

Introducing the new Unit: "Pets and Games" and drilling some basic/ introductory vocabulary related to Pets in order to know what students already know about the topic (Portuguese and English).
Practicing correct pronunciation (phonetics) in the target language.
Expressing simple preferences (*I like / I don't like*)- Grammar.
Establishing new routines: Hello Song and self-assessment ticket.

Time: 60 minutes

First Lesson Plan – Teacher: Beatriz Costa / Co–teacher: --- Co–teaching Strategy: "One teaches, one assists"

Introduction:

As this is the first lesson of the unit, pupils will be introduced to new classroom routines, namely the *Hello Song* as an opening activity and the use of self-assessment tickets as part of the closing routine. These routines are important to create a safe and structured learning environment in which children know what to expect and can gradually develop autonomy (Bartlett, 2015).

In this session, pupils will begin learning vocabulary related to pets, with a strong emphasis on pronunciation and phonetic awareness. The *Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo* (2018) highlight that English learning in primary school should go beyond lexical acquisition, fostering transversal skills such as creativity, intercultural competence, and critical thinking. For this reason, cultural references will be integrated into the vocabulary activities, enabling pupils to recognize that pets are part of daily life in different countries and contexts.

At this age, children learn more effectively through interactive and multisensory methods. Songs, flashcards, repetition, and visual aids are particularly effective in supporting engagement and vocabulary retention (Pinter, 2019). Moreover, active participation and movement-based activities promote concentration and motivation, responding to young learners' short attention spans.

Finally, the introduction of self-assessment practices at this early stage contributes to the development of introspection, self-regulation, and responsibility for learning. As pupils reflect on what they have learned and how they have behaved, they begin to internalize the idea that mistakes are part of the learning process and

that progress depends on effort and reflection (Bartlett, 2015). This lesson therefore sets the foundations of the unit by combining new lexical input with classroom routines and key soft skills, ensuring that language learning is meaningful, enjoyable, and holistic.

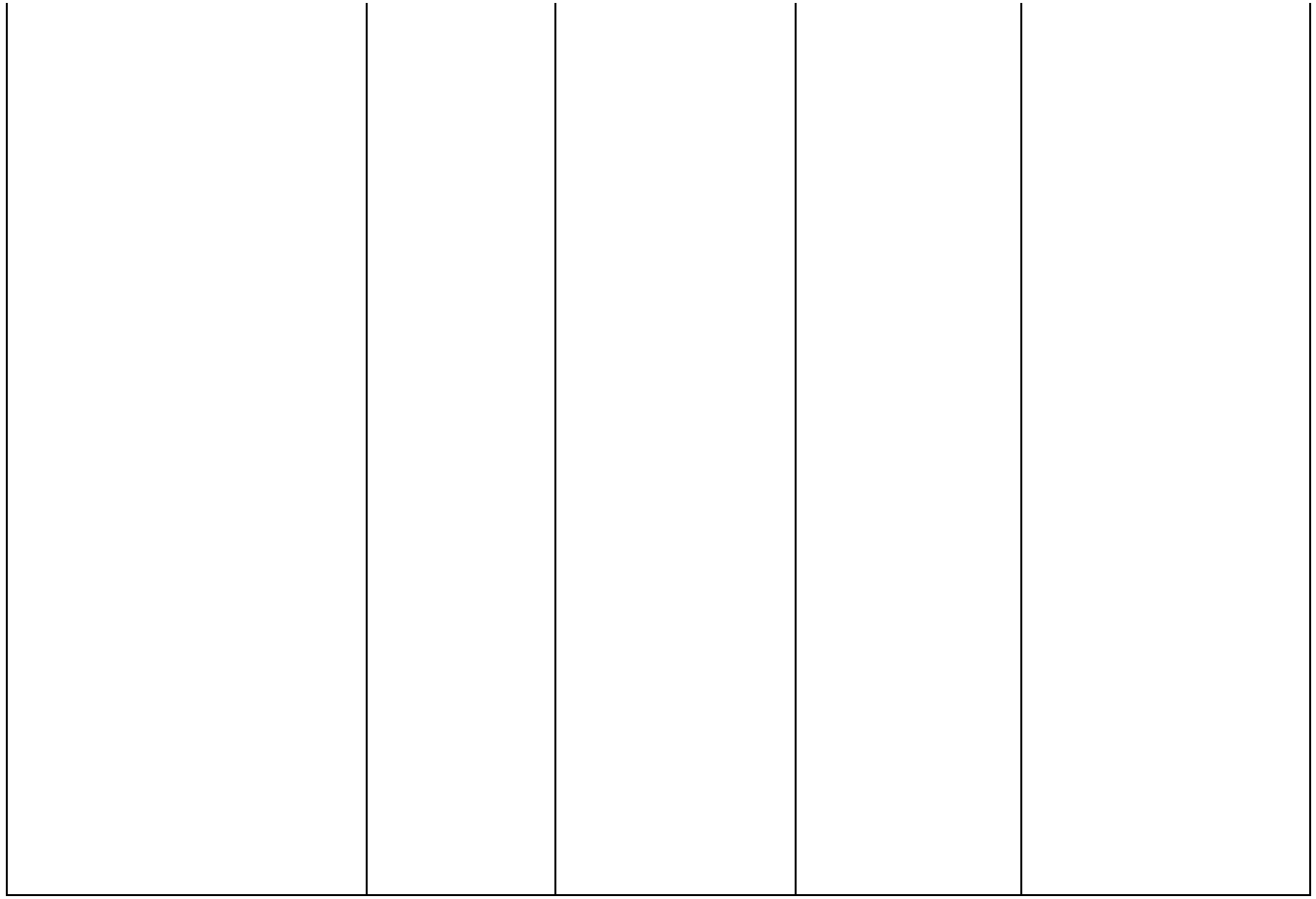
Contents	

Aprendizagens Essenciais			PASEO	Strategies
Linguistic Domain	**Intercultural Domain**	**Strategic Domain**	**Values and Attitudes**	
Grammar *Verb to be* (e.g. "This is a dog.") *Verb to have* (e.g. "The cat has a tail.") Expressing preferences with *I like / I don't like*	(not the focus of this particular lesson)	"Pensar criticamente"; "Comunicar eficazmente em contexto"; "Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos"; "Desenvolver o aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem".	•**Responsabilidade e integridade** – "Respeitar os colegas, ouvir com atenção e cumprir as regras da sala de aula." • **Excelência e exigência** – "Esforçar-se por realizar as tarefas com empenho e rigor, nomeadamente na pronúncia correta das palavras novas." • **Curiosidade, reflexão e inovação** – "Demonstrar vontade de aprender novas palavras em inglês e refletir sobre o	• **Students' engagement in the classroom activities** • Singing and dancing (*Hello Song*). • Notebook activity (gluing/sticking the vocabulary sheet). • Use of flashcards for interactive games. • Collective repetition and phonetics practice. • Asking and answering simple questions

			próprio desempenho através da autoavaliação." • **Cidadania e participação** – "Colaborar com os colegas em pares ou em grupo, mostrando atitudes de respeito e solidariedade." • **Liberdade** – "Expressar preferências pessoais (*I like / I don't like*) de forma autónoma e respeitosa."	(*Do you like…? – Yes, I do / No, I don't*). • Book exercises (p. 91). • Closing routine with self-assessment ticket. • **Behaviour** • Participation in activities and showing respect towards others. • Cooperation in pairs and groups. • Motivation and engagement. • Self-regulation and introspection. • **Use of resources** • PowerPoint presentation with pets and

				cultural references. • Vocabulary sheet for notebooks. • Flashcards and board games. • Students' book exercises. • Self-assessment tickets.
Vocabulary/ **Lexical**				

•Pets: dog, cat, rabbit, hamster, fish, bird, turtle • Pet characteristics: big, small, fast, slow • Expressions of preference: *I like… / I don't like…*					



Aims:

- To learn new vocabulary related to pets in English;
- To practice correct pronunciation (phonetics);
- To express simple preferences (*I like / I don't like*);
- To establish new classroom routines (Hello Song and self-assessment ticket);
- To develop autonomy, self-regulation and introspection (through self-assessment);
- To foster cooperation and classroom respect;
- To promote motivation and active participation.

Materials:

- White board;
- Projector;
- Computer;
- PowerPoint (Pets' vocabulary and cultural facts);
- Flashcards;
- Students' notebooks;
- Student's Book (p. 91);
- Vocabulary sheet;
- Glue sticks;
- Self-assessment tickets.

Students' Assessment:	Teachers' Assessment:
• Evaluate if the pupils understand and can identify vocabulary related to pets. • Observe the accuracy and clarity of students' pronunciation of pet names. • Assess if pupils are able to express simple preferences using *I like / I don't like*. • Evaluate how well students follow and comprehend the teacher's instructions. • Observe students' participation in flashcard activities and book exercises. • Note students' ability to use their notebooks and vocabulary sheets for support when needed. • Assess students' cooperation, behaviour, and respect for peers during group activities. • Evaluate if pupils can reflect on their learning through the self-assessment ticket.	• Reflect on whether the introduction of new routines (*Hello Song* and self-assessment ticket) was clear and effective. • Assess if the PowerPoint and flashcards successfully engaged pupils in learning new vocabulary. • Evaluate the effectiveness of phonetics practice in helping pupils pronounce pet names correctly. • Monitor how well students participated in activities and whether motivation levels were sustained throughout the lesson. • Reflect on the clarity of instructions and whether pupils were able to complete the book exercises with autonomy. • Adapt strategies to support pupils who struggled with pronunciation, vocabulary retention, or cooperation. • Consider whether the time management of activities was appropriate and make adjustments for future lessons.

Cross-curricular links:

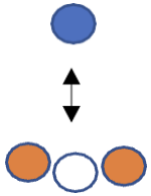
- **Arts** – drawing or colouring pets on the vocabulary sheet.
- **Science/Environment** – recognizing pets as living beings that need care and responsibility.
- **Citizenship Education** – promoting respect, empathy, and responsibility when talking about animals and classroom behaviour.

21st Century Skills:

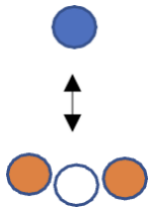
- Oral communication and listening.
- Collaboration and teamwork.
- Critical thinking and problem-solving.
- Self-regulation and introspection.
- Creativity and curiosity.
- Adaptability and responsibility.

Lesson 1 - Procedures - How? (Strategies/ Activities)

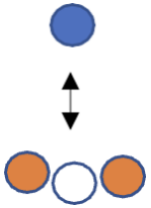
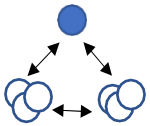
Activities	Time	Social Forms	Aims	Domains of Competencies	Materials	Teachers' roles	Problems/Solutions

Opening routine - Hello Song  *Figure 1 "Hello! Kids Greeting Song and Feelings Song" by Super Simple Songs retrieved from Youtube* While singing, the pupils are engaged through music and gestures that represent the keywords of the song, so they can understand and memorize better the target language vocabulary. Thus, pupils make use of their whole body and have fun while learning. The opening routine is the same every lesson, so that the children feel safe entering the classroom, knowing what to expect. This can help reduce stress and anxiety. At the end of the song, the pupils answer the question: "How are you today?".	5'	 Plenary Work	- Practice basic english vocabulary in a fun and engaging way; - Have an English class routine; - Establish the new routines for this unit.	**AE** **Linguistic domain** "(interação oral: Fazer perguntas, dar respostas sobre aspetos pessoais; interagir com o professor, utilizand o expressões/frases muito simples, tais como formas de cumprimentar)"; PASEO Desenvolvimento pessoal e autonomia (sentir-se seguro com rotinas estáveis).	- Interactive board - Youtube vídeo: Hello Song - Poster	The teacher and co-teacher will participate in this activity, singing the song while using gestures. This will help engage pupils, since the teachers are mirrors and pupils tend to feel more comfortable and confident when the teachers are also comfortable and confident. -**Teacher:** Welcomes the students, sings and dances. -**Co-teacher:** Distributes the materials for the class and makes sure all students are	**Problem:** The interacti board might not working or might not enough time to play t video. **Solution:** The teach and co-teacher sing a dance the song witho the video as the pup enter and prepare for t lesson. The pupils a already familiar with it, they can also sing a dance along without t visual aid.

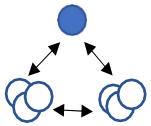
Teacher explains the new classroom routines, on the begigning of the classs they will dance and sing to this song and that at the end of the class they will do something new. Afterwards, the teacher shows a poster that then she sticks onto the English Wall, explaining to the pupils that they have to fill in individually at the end of each lesson a self-assessment ticket that they glue on their notebooks every lesson to keep record of their progress (the poster provides a more visual explanation and as it is a new routine, it will help the pupils to acquire this new habit). To reinforce it even further, the teachers sing a chant: “You already now how it goes, at the end of the lesson we do Self-assessemnet!”, the students are incentivated to repeat the little chant several times in order to help with memorisation. This fosters predictability and classroom security, creating a structured environment in which students feel confident and motivated to learn.						ready and calm to start the lesson.	

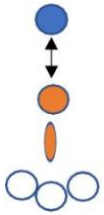
Step 1 - Presentation of Pets Vocabulary Through a PowerPoint presentation, pupils are introduced to the core vocabulary of pets (dog, cat, rabbit, hamster, fish, bird, turtle). Each image is accompanied by the written form and oral modelling by the teacher. Pupils repeat the words collectively, focusing on pronunciation and phonetic awareness, which is crucial at this stage of language acquisition. The teacher also integrates cultural references, highlighting how pets are part of family life in different countries, fostering intercultural awareness. Afterwards, pupils receive a vocabulary sheet that they glue into their notebooks. This serves as a reference tool for independent learning and allows them to gradually develop responsibility in organizing their materials. The activity is highly visual, auditory, and tactile, supporting multiple learning styles and ensuring that pupils are active participants in constructing their knowledge.	15’	 Plenary work 	- Reinforce and consolidate vocabulary; - Encourage active participation and attention; - Learn new vocabulary; - Practice pronunciation; - Integrate intercultural awareness.	**AE** **Linguistic Domain** (compreensão oral e escrita: identificar vocabulário com imagens; Intercultural domain (reconhecer realidades distintas ligadas aos animais de estimação).	Projector, PowerPoint, vocabulary sheet, notebooks, glue.	**-Teacher:** Teacher presents and models pronunciation; - **Co-teacher:** The co-teacher will help with classroom management, tapping on the shoulder of pupils who might be disrupting the lesson. The co-teacher also assists with the distribution of materials and helps pupils	**Problem:** Some pupils might not be paying attention to what’s being said and might not voluntarily participate with the group; **Solution:** Occasionally, whenever the teacher sees that someone is very distracted or disruptive, she can encourage them to participate by asking them directly for their contribution. **Problem:** Pupils may confuse pronunciation; **Solution:** Repeat with phonetic focus. **Problem:** Shy pupils

		Individual work				glue sheets.	**Solution:**Encourage with gestures and group repetition.

Step 2- Flashcards Games In this stage, the teacher uses flashcards to transform vocabulary practice into a dynamic and interactive learning experience. Pupils engage in games such as *What's missing?*, quick recognition challenges, and group repetition tasks. These activities encourage active recall, sustained attention, and peer interaction, which are essential in a student-centered classroom. The game format increases motivation and creates a safe space where mistakes are seen as part of the learning process. Pupils collaborate with their peers while practising pronunciation and memory skills, thus reinforcing the vocabulary in a meaningful and enjoyable way. This approach aligns with the principle of "learning by doing," which is particularly effective for young learners, as it keeps them physically and cognitively engaged.	15'	 Plenary work  Work in small	-Reinforce pets' vocabulary; -Encourage participation and attention.	**AE** **Linguistic Domain** <u>Compreensão oral:</u> (Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; entender instruções simples para completar pequenas tarefas.) <u>Compreensão escrita:</u> (Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens) **Strategic Domain** Pensar criticamente;	- White board - Flashcards with pets' vocabular;	**Teacher:** Teacher leads the game and monitors learning. **Co-teacher:** The co-teacher will support classroom management and behaviour. Helps with flashcards and the distribution of material	**Problem:** Some students might not know the answer to a question they're asked. **Solution:** The teacher and classmates can provide some help. **Problem:** Pupils may lose focus; **Solution:** vary rhythm and pace of flashcard activities.

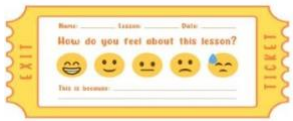
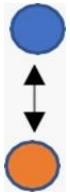
		groups					**Problem:** if flashcards are not available; **Solution:** use digital version.

Step 3 - Book Exercises (p. 91) After oral and interactive practice, pupils consolidate the newly acquired vocabulary through written exercises in their Student's Book (p. 91). These tasks allow pupils to connect visual representations with written words, reinforcing spelling and word recognition. While students work individually, the teacher and co-teacher monitor their progress, offering scaffolding to those who require extra support. Afterwards, a collective correction takes place, where pupils are invited to provide the answers, promoting peer learning and active involvement in the process. This stage bridges oral practice with literacy skills, while also encouraging autonomy as pupils learn to check and regulate their own work.	15'	 Work in Pairs	- Develop Creativity and Collaboration - Practice Oral Production and Listening Skills	**AE** **Linguistic Domain** <u>Compreensão oral:</u> (Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; entender instruções simples para completar pequenas tarefas.) <u>Compreensão escrita:</u> (Identificar vocabulário	- Students' Book; - Board. - Timer	The teacher and co-teacher will guide the students as they do the activity. Teacher monitors pupils' work, gives feedback, corrects with the class; co-teacher assists pupils who need extra support.	**Problem:** Lack of time management. **Solution:** The pupils will have a timer on the board, so they can always check how much time they have left. **Problem:** Some pupils may finish too quickly **Solution:** Extension task (draw and label their favourite pet).

		 Plenary	- Consolidate vocabulary through written practice.	familiar acompanhado por imagens) **Strategic Domain** <u>Pensar criticamente:</u> (Seguir um raciocínio bem estruturado e fundamentado e apresentar o seu próprio raciocínio ao/s outro/s, utilizando factos para justificar as suas opiniões; refletir criticamente sobre o que foi dito, fazendo ao outro perguntas simples que desenvolvam a curiosidade) <u>Comunicar eficazmente em contexto:</u> (Reformular a sua capacidade de comunicar, usando a linguagem corporal para ajudar a transmitir mensagens ao outro) <u>Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos:</u> (Revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, dando razões para justificar as suas conclusões; demonstrar atitudes de inteligência emocional)		At the end, the teacher will correct the exercises with the pupils, asking them collectively for the answers and writing them, so that the students can check and correct when needed. The co-teacher will help manage classroom behaviour.	**Problem:** Difficulty with collaboration. **Solution:** Encourage pupils to brainstorm together and listen to each other's ideas with respect. If they still can't come to an agreement, the teacher can help through questions such as "is there an animal you both like?" **Problem:** Classroom distractions during presentations. **Solution:** Set clear expectations and rules.

				PASEO **Relacionamento interpessoal** - “Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração”; - “Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade”.			

-

Closing Routine - <u>Self-assessment (Ticket)</u> The pupils will be given a self-assessment ticket to fill at the end of the lesson.  *Figure 2: Self-assessment ticket* At the end of the lesson, pupils engage in self-reflection by completing a *Self-assessment Ticket*. They answer simple prompts about what they learned, what they enjoyed, and what they found challenging. This activity fosters introspection, self-regulation, and a sense of ownership over their learning process. Pupils then glue the ticket into their notebooks, ensuring that reflection becomes part of their learning portfolio. By consistently using this routine,	10’	 Individual work	- Encourage Reflection and Self-Awareness - Promote Responsibility for Learning	**AE** **Linguistic Domain** <u>Compreensão escrita:</u> (Identificar vocabulário familiar) <u>Interação escrita</u> (“Preencher um formulário - online ou em formato papel- muito simples”) **Strategic Domain** <u>Pensar criticamente</u> **PASEO** **Desenvolvimento pessoal e autonomia**	- Glue sticks -Self-assessment Tickets	The teacher and co-teacher will hand out the self-assessment tickets and glues for the pupils to stick them into their notebooks; Both teachers collaborate in guiding and supervising the classroom organization.	**Problem:** The pup usually take too long stick materials into th notebooks; **Solution:** The teache bring a glue stick f each pair of students, that they don´t have wait too long for their tu with the shared glu from Osmope and th saving time.

pupils develop critical thinking skills and metacognitive awareness, learning to value progress rather than perfection. This stage closes the lesson in a structured and reflective way, reinforcing responsibility and autonomy, while encouraging pupils to perceive themselves as active participants in their educational journey. The pupils collect all books and notebooks and put them back in their places. They also clean and organize the classroom, in groups. Each group is responsible for it's table.				**-** **"**Estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos"; **-** **"**Estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia". Desenvolvimento pessoal e autonomia (sentir-se seguro com rotinas estáveis).			

Second Lesson Plan – Teacher: Beatriz Costa / Co–teacher: ----- Co–teaching Strategy: "One teaches, one assists"

Second Lesson Plan (08/01/2025)	**Unit 5 – Pets and Games**
The Pupils already know: ✓ Some pets in English; ✓ Some activities/ "action verbs" ✓ A lot of pets' characteristics in Portuguese and some words in English; ✓ Some multicultural facts about pets (from last lesson).	
Summary: Revising vocabulary related to Pets. Revising some activities/ "action verbs "and introducing new ones, in the context of the unit. Creating simple sentences combining these two topics by describing a plasticine animal of their making.	
Time: 60 minutes	

Introduction:

What the Pupils already know must not be ignored by them or by the teachers but improved and integrated in new learnings. So, in this lesson the pupils will have the opportunity to integrate and practice previously learned contents, as well as learn new vocabulary related to action verbs (activities), pets and a few of their characteristics.

The "Aprendizagens Essenciais" document in Portugal consolidates and outlines the core competencies and learning objectives for the various subjects, including English. This document will serve as a base for our planning, as it includes very relevant skills and as important as the linguistic skills, such as: critical thinking, creativity, and cultural awareness in the Primary English curriculum through specific goals and guidelines (Aprendizagens Essenciais 1º Ciclo 3º Ano, 2018).

In terms of strategies for this second lesson, we will be developing activities where pupils will be challenged to move around and use their body while learning (TPR: Total Physical Response). An example of this, is the activity:" Simon Says" in which the students act out the action verb (activity) in question. TPR is one of the most effective learning strategies especially for vocabulary learning in the process of English language learning. TPR is considered effective with Young Learners as it is how children acquire their mother tongue – imitating what their parents do. TPR is also fun and engaging as pupils learn by doing and they are active in their learning process. As Nuraeni (2019) states, young learners have short attention spans, and they need to have a wide variety of activities to be able to concentrate better. Moreover, children have so much energy that they need to be active during the lesson as they cannot sit still for a very long time. According to a study carried out by Nuraeni (2019), it was concluded that TPR is an effective strategy as

pupils got more engaged and motivated, and expanded their target language vocabulary. It is also highlighted that TPR

is effective in creating a stress−free environment (Savic, 2014).

Another learning strategy used in this lesson will be the TBL: Task Based Learning. As the main aim for this lesson is for the pupils to be able to identify and describe simple Pet characteristics, using basic sentence structures and action verbs, the task−based approach ensures that language learning occurs in a meaningful and practical context. Thus, the last activity of the lesson will consist of a “Show and Tell” Task focused on creating their own pet with plasticine and describing it. Through the plasticine activity, students engage in a hands−on task that mirrors real−world communication by describing something they create. The task requires them to work collaboratively in pairs, fostering interaction and negotiation of meaning as they choose a pet, model it, and compose sentences about its characteristics and abilities. By providing a grammatical model, the activity scaffolds language production for third graders who are new to English. This structure supports their understanding while still allowing for an engaging application of the language, as they personalize their responses based on their chosen pet. The task culminates in a class presentation, encouraging active participation and giving students an opportunity to practice speaking and listening skills in a low−pressure environment. This sequence reflects the core principles of TBL: using meaningful tasks to motivate learners, promote language use, and build communicative competence while achieving the lesson’s learning objectives. Ellis and Shintani (2014) reported that TBL improves learners’ communication skills through their dedication to meaning−oriented communication through task success. The plasticine activity, where students create a model of a pet and describe its characteristics using simple sentences in English, is an excellent example of a Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach. This activity integrates English language learning with artistic expression, promoting interdisciplinarity between language and arts. In this context, art serves as both a medium for creativity and a tool to enhance language acquisition. By engaging in the tactile process of sculpting a pet with plasticine, students activate their artistic skills, such as fine motor coordination, spatial awareness, and imagination. At the same time, they practice essential English language skills by naming their pet, describing its abilities using action verbs, and presenting it to their peers. This dual focus on language and content ensures a holistic learning experience, appealing to different learning styles and fostering deeper engagement. The activity also promotes cognitive and linguistic development by encouraging students to make connections between their artistic creations and the vocabulary and sentence structures they are learning in English.

Moreover, throughout the whole lesson and unit, pupils are guided, to speak and participate as much as possible, thus this lesson plan is based on a student−centered approach. A learner−centered methodology, such as "learn by doing," is highly effective. This approach emphasizes practical, student−focused activities that are not only educational but also enjoyable, demonstrating that learning can be fun.

At the end of the lesson, the students will fill in a self−assessment sheet as a new closing routine. This highlights the importance of self−regulation and introspection skills. Self−assessment helps pupils become more aware of their learning progress and take ownership of their education. At this age, children are beginning to develop critical thinking and

reflective skills, making it the perfect time to introduce the concept of evaluating their own work. As such, it's important for them to have consistent opportunities to develop their self–regulation and introspection skills. Through self–assessment, students can identify what they are doing well and areas where they need improvement. For example, they might ask themselves "Did I follow the instructions?" or "How can I make my work better?". This process encourages them to think critically about their efforts and understand that mistakes are a natural part of learning.

Finally, feedback and positive reinforcement are also a concern, as pupils will be encouraged to engage in self–assessment activities to reflect on their progress, supported by positive feedback from the teacher through both verbal and non–verbal cues such as smiles and encouraging words. To further motivate pupils, stamps will be awarded for effort and achievement throughout the unit, culminating in a reward at the end of the unit to celebrate their dedication and learning journey. This reward would consist of a special trip to the zoo, for the pupils to consolidate all the contents of the Unit outside the school.

Contents				Strategies
Aprendizagens Essenciais			PASEO	
Linguistic Domain	Intercultural Domain	Strategic Domain	Values and Attitudes	
Grammar Verb to be (e.g. "This is a dog".) Modal verb "can/can't" Action verbs	(not the focus of this particular lesson)	"Pensar criticamente" "Comunicar eficazmente em contexto" "Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos"	Students engagement in the classroom activities; Behaviour; Autonomy; Introspection; Expressing	▪ Singing and dancing; ▪ Plasticine; ▪ Show and Tell; ▪ Whole body movement;
Vocabulary/ Lexical				

Pets and characteristics; Activities; Cat; Dog; Fish; Rabbit; Hamster; Frog; Bird; Parrot; Turtle; Spider; Lizard; Snake; Run; Jump;			themselves; Students Interaction with their Classmates and the Teacher; Interest and respect towards the others.	▪ Repeating words/phrases and emphasis on correct pronunciation; ▪ Asking and answering questions, in order to use the new vocabulary; ▪ Use of flashcards; ▪ Self−assessment;

Climb; Swim; Fly; Walk; Sing; Dance.				▪ Use of classroom screen for a checklist, so the pupils (and the teacher) can keep track of the lesson; ▪ Barometer and timer for classroom managemer.

Aims:

- To learn about pets in English;
- To revise vocabulary relating to animals;
- To learn new vocabulary related to pets and their characteristics;
- To develop autonomy, self–regulation and instrospection (Self–assesment);
- To foster creativity;
- To promote time management skills;
- To develop empathy and respect for others;

Materials:

- Computer;
- White board;
- Interactive board;
- Projector;
- Power–point;
- Wordwall;
- Flashcards;
- Students'Notebooks;
- Student's Book;
- Vocabulary Sheet;
- Glue sticks;
- Self–assessment;
- Timer;
- Classroom screen app;
- Barometer.

Students' Assessment:	Teachers' Assessment:
• Evaluate if the pupils understand the vocabulary related to pets, their characteristics and activities (action verbs); • To assess if the pupils address each other politely; • Evaluate how well students comprehend the instructions and the prompts given by their peers or teachers. • Observe the accuracy and clarity of students' pronunciation of vocabulary words (e.g., pet names). • Observe students' ability to reference their notebooks for vocabulary support when needed. • Note students' use of polite expressions such as "please" and "thank you," as well as their ability to negotiate and respect different viewpoints. • To assess if the pupils understand the the structure "it can" and "it can't". • Assess students' behaviour through the use of a barometer; • Assess if the pupils can express themselves during self–assessment.	• Adapt strategies to support pupils that may struggle with cooperation or critical thinking and monitor how well students collaborate and adapt; • Assess if the activites successfully engages students; • Reflect on whether the explanation and demonstration of the activities were clear and sufficient for all students to participate without confusion; • Monitor the level of enthusiasm and active participation during some activities, adjusting future activities to maintain or improve engagement; • Assess if the emphasis on phonetics was effective in helping students improve their pronunciation. Note if additional strategies (e.g., repetition or modeling) are required; • Reflect on the adequacy of the visual and verbal clues provided, ensuring they are neither too challenging nor too simplistic for the students' proficiency levels.

Cross-curricular links:

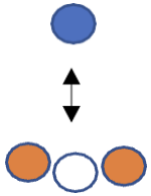
Arts (Plasticine Animals Activity)

21st Century Skills:

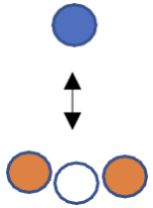
Critical thinking, problem solving, interrogative questioning, curiosity, creativity, self–regulation, adaptability, initiative, oral communication, listening.

Lesson 2 - Procedures - How? (Strategies/ Activities)

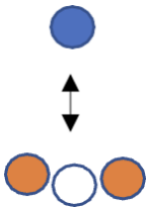
Activities	Time	Social Forms	Aims	Domains of Competencies	Materials	Teachers' roles	Problems/Solutions

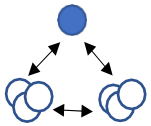
Opening routine - <u>Hello Song</u>  *Figure 1 "Hello! Kids Greeting Song and Feelings Song" by Super Simple Songs retrieved from Youtube* While singing, the pupils are engaged through music and gestures that represent the keywords of the song, so they can understand and memorize better the target language vocabulary. Thus, pupils make use of their whole body and have fun while learning. The opening routine is the same every lesson, so that the children feel safe entering the classroom, knowing what to expect. This can help reduce stress and anxiety. At the end of the song, the pupils answer the question: "How are you today?".	5'	 Plenary Work	- Practice basic english vocabulary in a fun and engaging way; - Have an English class routine;	**AE** **Linguistic domain** "(interação oral: Fazer perguntas, dar respostas sobre aspetos pessoais; interagir com o professor, utilizand o expressões/frases muito simples, tais como formas de cumprimentar)";	- Interactive board - Youtube vídeo: Hello Song	The teacher and co-teacher will participate in this activity, singing the song while using gestures. This will help engage pupils, since the teachers are mirrors and pupils tend to feel more comfortable and confident when the teachers are also comfortable and confident. -**Teacher:** Welcomes the students, sings and dances. -**Co-teacher:** Distributes the materials for the class and makes sure all students are	**Problem:** The interactive board might not be working or might not be enough time to play the video. **Solution:** The teacher and co-teacher sing and dance the song without the video as the pupils enter and prepare for the lesson. The pupils are already familiar with it, so they can also sing and dance along without the visual aid.

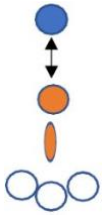
						ready and calm to start the lesson.	

Step 1 - <u>Pets' Vocabulary Revision</u> Picking up on the last lesson's vocabulary, the students activate that knowledge while engaging in a flashcard revision activity. Flashcards with the pets' images (the ones they have learned last lesson) will be up on the white board. The students will also have displayed on the interactive board the vocabulary, to ensure that all students can see the information. The pupils will be asked to collectively participate and say the name of the animals, one at a time. Then, in order for the students to be engaged in a dynamic and stimulating activity, the flashcards will be moved and put in different orders with variations in rhythm and type of activities (e.g: fly catcher game) by the teacher.	10'	 Plenary work	- Reinforce and consolidate vocabulary; - Encourage active participation and attention;	**AE** **Linguistic Domain** (Compreensão Escrita: Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens; Compreensão oral: compreender palavras e expressões muito simples).	- White board; - Flashcards; - Fly catcher;	This is a diagnosis moment for both the teachers and the students to realize what contents they have truly consolidated from the previous lesson and what still needs to be addressed. - **Co-teacher:** The co-teacher will help with classroom management, tapping on the shoulder of pupils who might be disrupting the	**Problem:** Some pupils might not be paying attention to what's being said and might not voluntarily participate with the group. **Solution:** Occasionally, whenever the teacher sees that someone is very distracted or disruptive, she can encourage them to participate by asking them directly for their contribution. **Problem:** The physical flashcards may not be available. **Solution:** Use digital flashcards

						lesson.	

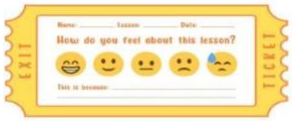
Step 2- <u>Pet's activities/ abilities</u> The students are already familiar with the most "activities/ action verbs". As such, they will have the opportunity to further practice/consolidate the contents through a ludic activity ("Simon says" game: "Simon says run" – where they have to mimic the action collectively). A student is called to the front of the class to assume the role of the "teacher"/Simon and reads each flashcard's action verb/activity so that the class can act it out. To take it a step further, the students are individually asked to identify a pet that can do a specific activity (pet flashcards will be on the board to help guide the students. At the end of the activity, they will be given a sheet with the systematization of the vocabulary both in English and in Portuguese that was presented and practiced in this step of the lesson.	15'	 Plenary work	- Reinforce and Consolidate Action Verbs Vocabulary - Promote Active Participation and Critical Thinking	**AE** **Linguistic Domain** <u>Compreensão oral:</u> (Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; entender instruções simples para completar pequenas tarefas.) <u>Compreensão escrita:</u> (Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens) **Strategic Domain** Pensar criticamente;	- White board - Flashcards with activities' vocabulary - Flashcards with pets' vocabulary - Consolidation sheet - Glue sticks	**Teacher:** Already taking into consideration the diagnosis moment at the beginning of the lesson, the teacher will reserve more time for the vocabulary and contents the pupils still struggle with; The teacher guides and manages the activity. **Co-teacher:** The co-teacher will help with classroom management and behaviour. Helps with flashcards and the distribution of material (sheet and gluesticks).	**Problem:** Some pupils might be shy during the Simon Says activity. **Solution:** The teacher and co-teacher will participate in the activity if needed, to engage pupils who might be skeptical. **Problem:** Some students might not know the answer to a question they're asked. **Solution:** The teacher and classmates can provide some help.

Step 3 - <u>Plasticine Animals Show and Tell</u> In pairs, the pupils create an animal of their choice with plasticine. They will need to be creative and collaborative to be	20’	 Work in Pairs	- Develop Creativity and Collaboration - Practice Oral Production and Listening Skills	**AE** **Linguistic Domain** <u>Compreensão oral:</u> (Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; entender instruções simples para completar pequenas tarefas.) <u>Compreensão escrita:</u> (Identificar vocabulário	- Plasticine - Timer	The teacher and co-teacher will guide the students as they do the activity.	**Problem:** Lack of time management. **Solution:** The pupils will have a timer on the board, so they can always check how much time they have left.

able to perform the activity within the time stipulated (5 minutes). Afterwards, each pair will be given a moment to present the animal of their choice. In order to do that, the pupils can follow the structure written on the board: E.g.: “This is a fish. It can swim, but it can’t run.” For each pair to practice their oral skills, each pupil within a pair must present. This is beneficial for all students, since they can practice their listening skills.		 Plenary		familiar acompanhado por imagens) **Strategic Domain** <u>Pensar criticamente:</u> (Seguir um raciocínio bem estruturado e fundamentado e apresentar o seu próprio raciocínio ao/s outro/s, utilizando factos para justificar as suas opiniões; refletir criticamente sobre o que foi dito, fazendo ao outro perguntas simples que desenvolvam a curiosidade) <u>Comunicar eficazmente em contexto:</u> (Reformular a sua capacidade de comunicar, usando a linguagem corporal para ajudar a transmitir mensagens ao outro) <u>Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos:</u> (Revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, dando razões para justificar as suas conclusões; demonstrar atitudes de inteligência emocional)		At the end, the teacher will correct the exercises with the pupils, asking them collectively for the answers and writing them, so that the students can check and correct when needed. The co-teacher will help manage classroom behaviour.	**Problem:** Difficulty with collaboration. **Solution:** Encourage pupils to brainstorm together and listen to each other’s ideas with respect. If they still can’t come to an agreement, the teacher can help through questions such as “is there an animal you both like?” **Problem:** Classroom distractions during presentations. **Solution:** Set clear expectations and rules.

				PASEO **Relacionamento interpessoal** - “Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração”; - “Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade”.			

-

Closing Routine - <u>Self-assessment (Ticket)</u> The pupils will be given a self-assessment ticket to fill at the end of the lesson.  *Figure 2: Self-assessment ticket* This way, students are encouraged to think about the lesson, what they learnt, what they enjoyed most and what could've gone better. This is a great way for children to practice and develop their introspection	10'	 Individual work	- Encourage Reflection and Self-Awareness - Promote Responsibility for Learning	**AE** **Linguistic Domain** <u>Compreensão escrita:</u> (Identificar vocabulário familiar) <u>Interação escrita</u> ("Preencher um formulário - online ou em formato papel- muito simples") **Strategic Domain** <u>Pensar criticamente</u> **PASEO** **Desenvolvimento pessoal e autonomia** **- "**Estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos"; **- "**Estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e	- Glue sticks -Self-assessment Tickets	The teacher and co-teacher will hand out the self-assessment tickets and glues for the pupils to stick them into their notebooks; Both teachers collaborate in guiding and supervising the classroom organization.	**Problem:** The pupils usually take too long to stick materials into their notebooks. **Solution:** The teachers bring a glue stick for each pair of students, so that they don´t have to wait too long for their turn with the shared glues from Osmope and thus saving time.

skills. The pupils collect all books and notebooks and put them back in their places. They also clean and organize the classroom, in groups. Each group is responsible for it's table. The lesson is finished: final greetings.				autonomia".			

Third Lesson Plan (13/01/2025) — Unit 5 – Pets and Games

The Pupils already know:

- ✓ Vocabulary related to pets (dog, cat, rabbit, hamster, fish, bird, turtle, etc.);
- ✓ Some action verbs and simple sentences from previous lessons;
- ✓ How to express simple preferences (*I like / I don't like*);
- ✓ Classroom routines: *Hello Song* and self-assessment ticket;
- ✓ Basic cultural references about pets.

Summary:

Consolidating vocabulary related to Pets through Show & Tell.
Introducing *have got* structure in the singular (I/She/He has got).
Creating and analysing a bar/pie chart of favourite pets (CLIL – Maths).
Self-assessment and reinforcement with positive feedback.

Time: 60 minutes

Introduction:

This lesson begins with the revision of previous contents through pupils' *self-assessment tickets* and positive reinforcement with stamps. According to the *Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo* (2018), positive reinforcement plays a crucial role in promoting motivation and self-regulation in young learners. Pupils will consolidate vocabulary through a *Show & Tell* activity with the plasticine pets created in the last lesson, fostering communication and creativity. The grammar structure *have got* will be introduced with simple models, allowing pupils to describe pets in meaningful contexts.

Finally, a CLIL activity will integrate English with Mathematics, as students create and interpret a bar/pie chart of the class's favourite pets. This cross-curricular approach encourages the development of critical thinking, problem-solving, and content-based language learning (Griva & Kasvikis, 2014; Pinter, 2019).

Third Lesson Plan – Teacher: Beatriz Costa / Co–teacher: ------ Co–teaching Strategy: "One teaches, one assists"

Contents				Strategies
Aprendizagens Essenciais			PASEO	
Linguistic Domain	Intercultural Domain	Strategic Domain	Values and Attitudes	
Grammar *Verb to have got*: "I have got… / She has got… / He has got…"	Recognize that pets are valued differently across cultures. Share and compare preferences for pets in different contexts.	"Pensar criticamente"; "Comunicar eficazmente em contexto"; "Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos"; "Desenvolver o aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem".	•**Responsabilidade e integridade** – "Respeitar os colegas, ouvir com atenção e cumprir as regras da sala de aula." • **Excelência e exigência** – "Esforçar-se por realizar as tarefas com empenho e rigor, nomeadamente na pronúncia correta das palavras novas." • **Curiosidade, reflexão e inovação** – "Demonstrar vontade de aprender novas palavras em inglês e refletir sobre o próprio desempenho através da autoavaliação." • **Cidadania e participação** – "Colaborar com os colegas em pares ou em grupo, mostrando atitudes de respeito e	• **Students' engagement in the classroom activities** • **Behaviour** • Participation in activities and showing respect towards others. • Cooperation in pairs and groups. • Motivation and engagement. • Self-regulation and introspection. • **Use of resources** •

			solidariedade.” • **Liberdade** – “Expressar preferências pessoais (*I like / I don’t like*) de forma autónoma e respeitosa.”		
Vocabulary/ **Lexical** Pets (revision) Physical characteristics of pets (big, small, long, short, tail, ears, etc.)					

Aims:

- To revise and consolidate vocabulary related to pets.
- To introduce and practice the structure *have got*.
- To foster oral communication through *Show & Tell*.
- To integrate English and Mathematics through the creation of a bar/pie chart.
- To promote autonomy, self-regulation, and motivation through self-assessment and positive reinforcement.

Materials:

- Interactive board;
- White board + markers;
- Grammar explanation sheet (*have got*);
- Preferences sheet;
- Squared paper (*papel quadriculado*);
- Plasticine pets;
- Self-assessment tickets and stamps.

Students' Assessment:	Teachers' Assessment:
• Ability to use and understand the structure *have got*. • Active participation in *Show & Tell* activity. • Accuracy in pronunciation of new grammar and vocabulary. • Contribution to the bar/pie chart activity (CLIL). • Reflection and responsibility in self-assessment.	• Monitor engagement during *Show & Tell*. • Evaluate clarity of the grammar explanation. • Assess pupils' ability to collaborate during the CLIL chart activity. • Reflect on whether positive reinforcement strategies were effective.

Cross-curricular links:

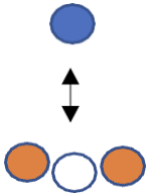
- Mathematics (bar/pie chart activity – CLIL).

21st Century Skills:

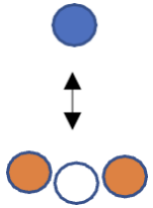
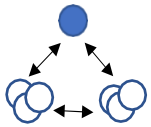
- Oral communication and listening.
- Collaboration and teamwork.
- Critical thinking and problem-solving.
- Self-regulation and introspection.
- Creativity and curiosity.
- Adaptability and responsibility

Lesson 3 - Procedures - How? (Strategies/ Activities)

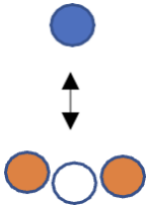
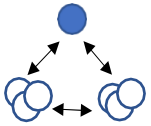
Activities	Time	Social Forms	Aims	Domains of Competencies	Materials	Teachers' roles	Problems/Solutions

Opening routine - <u>Hello Song</u>  *Figure 1 "Hello! Kids Greeting Song and Feelings Song" by Super Simple Songs retrieved from Youtube* While singing, the pupils are engaged through music and gestures that represent the keywords of the song, so they can understand and memorize better the target language vocabulary. Thus, pupils make use of their whole body and have fun while learning. The opening routine is the same every lesson, so that the children feel safe entering the classroom, knowing what to expect. This can help reduce stress and anxiety. At the end of the song, the pupils answer the question: "How are you today?".	5'	 Plenary Work	- Practice basic english vocabulary in a fun and engaging way; - Have an English class routine; - Establish the new routines for this unit.	**AE** **Linguistic domain** "(interação oral: Fazer perguntas, dar respostas sobre aspetos pessoais; interagir com o professor, utilizand o expressões/frases muito simples, tais como formas de cumprimentar)"; PASEO Desenvolvimento pessoal e autonomia (sentir-se seguro com rotinas estáveis).	- Interactive board - Youtube vídeo: Hello Song - Stamps - Students' notebooks	The teacher and co-teacher will participate in this activity, singing the song while using gestures. This will help engage pupils, since the teachers are mirrors and pupils tend to feel more comfortable and confident when the teachers are also comfortable and confident. -**Teacher:** Welcomes the students, sings and dances. Checks and stamps last lesson's self-asssesments. -**Co-teacher:**	**Problem:** The interactive board might not be working or might not be enough time to play the video. **Solution:** The teacher and co-teacher sing and dance the song without the video as the pupils enter and prepare for the lesson. The pupils are already familiar with it, so they can also sing and dance along without the visual aid. **Problem:** Some pupils may get too excited when receiving stamps, leading to noise and distraction. **Solution:** The teacher establishes clear expectations before distributing the stamps (e.g., "We clap once when someone gets a stamp, then stay quiet"). The co-teacher helps manage behaviour by reminding pupils of the routine and ensuring that the reinforcement moment remains calm and focused.

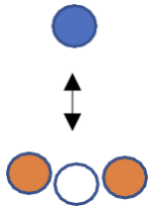
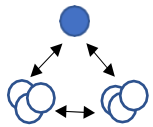
Teachers check *self-assessment tickets* from the previous lesson and reward effort/behaviour with stamps as a positive reinforcement strategy. This routine fosters introspection and responsibility while also building a safe and predictable environment for learning.						Distributes the materials for the class and makes sure all students are ready and calm to start the lesson. Checks and stamps last lesson's self-asssesments.	**Problem:** Pupils may start comparing the number of stamps with classmates, creating competition instead of positive reinforcement. **Solution:** Teachers emphasise that stamps are a personal reward for self-improvement, not for comparison. A private check (teacher writing quietly in pupils' notebooks) can reduce public competition if needed.

Step 1 - Show & Tell: Plasticine Pets Pupills present the plasticine pet created in Lesson 2 in the established pairs. They use simple model sentences (e.g., *This is my pet. It's a dog. It can run.*).These model sentences are written in the whiteboard so that puppils feel guided and more confidente presenting in front of the class. The activity consolidates vocabulary, fosters creativity and encourages speaking in front of peers. Teachers highlight correct pronunciation and provide scaffolding when needed.	15'	 Plenary work 	- Reinforce and consolidate vocabulary; - Encourage active participation and attention; - Learn new vocabulary; - Practice pronunciation;	**AE** **Linguistic Domain** Compreensão escrita: (Identificar vocabulário) **Strategic Domain**	- Plasticine animals; - Whiteboard.	**-Teacher:** guides presentations, models language on the board, encourages shy pupils. - **Co-teacher:** The co-teacher will help with classroom management, tapping on the shoulder of pupils who might be	**Problem:** Some pupils might not be paying attention to what's being presented and might not voluntarily participate in the Show and Tell dynamic. **Solution:** Occasionally, whenever the teacher sees that someone is very distracted or disruptive, she can encourage them to participate by asking them directly for their help their collegues. **Problem:** Shy pupils **Solution:**Encourage with gestures and group repetition as chorus so that they feel more ate ase and supported by their peers.

		Work in pairs		Pensar criticamente;		disrupting the lesson and provides help to pupils struggling with vocabulary.	

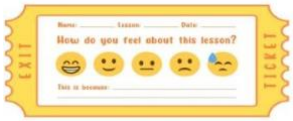
Step 2- Grammar: Have got In this stage, pupils take an active role in discovering and practising the new structure. Instead of a long teacher explanation, the session begins with pupils looking at pictures of pets and describing them using prompts such as "I… a dog" or "She… a cat". With guidance, they notice the missing words and complete the sentences, leading them to identify the forms *have got* and *has got* themselves. Pupils then practise in pairs: one shows a pet picture while the other says a sentence using the new structure. They swap roles to ensure both practise speaking and listening. The teacher and co-teacher circulate, scaffolding where needed and encouraging pupils to correct each other. A few volunteers present their sentences to the whole class, and peers are invited to give feedback. In this way, pupils construct knowledge collaboratively, remain engaged through speaking tasks, and use English meaningfully rather than passively listening to explanations.	15'	 Plenary work  Work in small	- To enable pupils to discover and use the structure *have got* in simple, meaningful contexts. - To develop grammatical awareness in a communicative, student-centred way. - To practise speaking and listening through pair and group interaction, using pet vocabulary. - To build pupils' confidence in producing short sentences about themselves and others.	**AE** **Linguistic Domain** <u>Compreensão</u> <u>oral:</u> (Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; entender instruções simples para completar pequenas tarefas.) <u>Compreensão</u> <u>escrita:</u> (Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens) **Strategic Domain** Pensar criticamente;	- White board - Flashcards with pets' vocabular;	**Teacher:** Explains and models sentences, checks understanding, reinforces pronunciation. **Co-teacher:** The co-teacher will support classroom management and behaviour. Distributes grammar sheet, helps weaker students and monitors practice.	**Problem:** Some students might not know the answer to a question they're asked **Solution:** The teacher and classmates can provide some help. **Problem:** Pupils may confuse *have* and *has*. **Solution:** Teacher writes a clear table on the board and provides examples

		groups	- To foster collaboration and peer correction, promoting autonomy in language learning.				

Step 3 - CLIL: Class Bar Chart of Favourite Pets This activity is designed to be entirely pupil-driven. After a short teacher introduction with visual examples of what a bar chart is and how the activity will unfold, each pupil receives a worksheet with a table containing the pets learned in the previous lessons. Pupils individually vote for their favourite pet and record their choice by placing a cross on the worksheet. Simultaneously, the teachers project the same worksheet on the interactive board, ensuring that the whole class can follow along and no pupil feels lost. Once the preference table is completed, each student receives squared paper to construct their own bar chart based on the collected data. Pupils work in pairs to complete their charts, supporting each other and discussing the information in English. Afterwards, groups come to the	20'	 Plenary work 	- Practice Oral Production and Listening Skills - To collect and organise real class data about favourite pets using a simple table. - To construct, in pairs, a **bar chart** from the preference table. - To use the target language functionally to **describe and compare** data: *We have got…, The most/least popular pet is…, … is more/less popular than ….* - To develop	**AE** **Linguistic Domain** Compreensão oral: (Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; entender instruções simples para completar pequenas tarefas.) Compreensão escrita: (Identificar vocabulário) **Strategic Domain** Pensar criticamente: (Seguir um raciocínio bem estruturado e fundamentado e apresentar o seu próprio raciocínio ao/s outro/s, utilizando factos para justificar as suas opiniões; refletir criticamente sobre o que foi dito, fazendo ao outro perguntas simples que desenvolvam a curiosidade) Comunicar eficazmente em	- White Board. - Interactive Board. - Projector. - Preference table worksheet. - Square sheets. - Gluesticks. -Timer.	**Teacher:** Introduce the activity with clear, visual examples of a bar chart to ensure all pupils understand the task. Project the worksheet on the interactive board, guiding pupils step by step so that nobody feels lost during the voting and tallying process. Act as facilitators rather than lecturers, encouraging pupils to use the target language (*We have got… / The most popular pet is…*) when working with their charts. Provide sentence frames on the board and model pronunciation when necessary. Monitor the class bar chart construction, prompting	**Problem:** Lack of time management. **Solution:** The pupils will have a timer on the board, so they can always check how much time they have left. **Problem:** Some pupils may finish too quickly **Solution:** Extension task (draw and label their favourite pet). **Problem :** Some pupils may get overly excited during the voting and chart building, leading to noise and distraction. **Solution:** Establish clear rules before starting (e.g., raising hands to

board to contribute to the creation of the **class bar chart**, plotting results collaboratively. During this process, pupils are encouraged to use target language sentences such as: *We have got six cats*, *The most popular pet is…*, *Dogs are less popular than rabbits*. Teachers intervene only as facilitators, modelling sentence frames when necessary and ensuring that English is used consistently throughout the task. To conclude, each group shares one conclusion about the data represented in the chart, promoting peer-to-peer communication and critical thinking. Finally, pupils glue their individual worksheets into their notebooks to keep a clear record of their work and progress. This step empowers learners by placing them at the centre of the activity, while meaningfully integrating English and Mathematics (CLIL) in an authentic classroom context.		Work in Pairs	**critical thinking** by interpreting the chart and formulating short evidence-based conclusions. - To promote **collaboration and negotiation of meaning** while counting, plotting the chart, and discussing results in plenary. - To strengthen **autonomy** (making decisions about how to organise and present data) and **self-regulation** (managing time and materials). - To integrate **Mathematics and English** (CLIL), consolidating pet vocabulary and basic notions of data handling (counting,	<u>contexto:</u> (Reformular a sua capacidade de comunicar, usando a linguagem corporal para ajudar a transmitir mensagens ao outro) <u>Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos:</u> (Revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, dando razões para justificar as suas conclusões; demonstrar atitudes de inteligência emocional) **PASEO** **Relacionamento interpessoal** - "Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração"; "Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade".		reflective questions (*Which pet has the most votes? Which pet is the least popular?*) to stimulate critical thinking. Ensure the plenary discussion remains focused and that each group contributes at least one conclusion about the data. **Co-teacher:** Support pupils during the worksheet completion phase, helping weaker learners record their votes and tally results. Distribute squared paper and other materials efficiently, ensuring smooth transitions between activities. Circulate while pupils work in	give answers, taking turns in groups). Use a visible timer to keep groups focused and on task. **Problem :** Pupils may find it difficult to interpret the chart or may only state obvious facts. **Solution:** Provide guiding questions such as *Which pet has the most votes? Which pet has the least?* Scaffold answers with sentence starters (*The most popular pet is…*). **Problem:** Some groups may dominate the activity while quieter pupils remain passive. **Solution:** Assign rotating roles within groups (tally keeper, speaker, chart drawer) to ensure that every pupil contributes. The co-teacher monitors

			categories, axes/labels).			pairs, providing on-the-spot assistance and encouraging the use of English. Help manage classroom behaviour, ensuring all pupils remain engaged and that groups take turns fairly during the construction of the class chart. Reinforce the routine of gluing worksheets into notebooks at the end of the activity, helping pupils stay organised and responsible for their work.	to guarantee fairness. **Problem:** Pupils may struggle to use English consistently, reverting to Portuguese when discussing data. **Solution:** Display key sentence frames on the board and encourage pupils to repeat them together before the activity begins. Teachers model and gently redirect when Portuguese is used.

Closing Routine - <u>Self- assessment (Ticket)</u> The pupils will be given a self-assessment ticket to fill at the end of the lesson.  *Figure 2: Self-assessment ticket* At the end of the lesson, pupils engage in self-reflection by completing a *Self-assessment Ticket*. They answer simple prompts about what they learned, what they enjoyed, and what they found challenging. This activity fosters introspection, self-regulation, and a sense of ownership over their learning process. Pupils then glue the ticket into their notebooks, ensuring that reflection becomes part of their learning portfolio. By consistently using this routine, pupils develop critical thinking skills and metacognitive	10’	 Individual work	- Encourage Reflection and Self-Awareness - Promote Responsibility for Learning	**AE** **Linguistic Domain** <u>Compreensão escrita:</u> (Identificar vocabulário familiar) <u>Interação escrita</u> (“Preencher um formulário - online ou em formato papel- muito simples”) **Strategic Domain** <u>Pensar criticamente</u> **PASEO** **Desenvolvimento pessoal e autonomia**	- Glue sticks -Self-assessment Tickets	The teacher and co-teacher will hand out the self-assessment tickets and glues for the pupils to stick them into their notebooks; Both teachers collaborate in guiding and supervising the classroom organization.	**Problem:** The pupils usually take too long to stick materials into their notebooks; **Solution:** The teachers bring a glue stick for each pair of students, so that they don´t have to wait too long for their turn with the shared glues from Osmope and thus saving time. **Problem:** Pupils may rush through self-assessment to quickly get their stamp, without reflecting properly. **Solution:** Teachers remind pupils that the quality of self-assessment is what

awareness, learning to value progress rather than perfection. This stage closes the lesson in a structured and reflective way, reinforcing responsibility and autonomy, while encouraging pupils to perceive themselves as active participants in their educational journey. The pupils collect all books and notebooks and put them back in their places. They also clean and organize the classroom, in groups. Each group is responsible for it's table.				- **"**Estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos"; - **"**Estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia". Desenvolvimento pessoal e autonomia (sentir-se seguro com rotinas estáveis).			earns the reinforcement. Time is given to think before handing in, and guiding questions are posed: *"What did I learn today? What can I do better next time?"*

Fourth Lesson Plan – Teacher: Beatriz Costa / Co-teacher: ----- Co-teaching Strategy: "One teaches, one assists"

Fourth Lesson Plan (15/01/2025)	**Unit 5 – Pets and Games**
The Pupils already know: ✓ Vocabulary of pets and basic characteristics (dog, cat, rabbit, hamster, fish, turtle, bird, etc.); Action verbs (run, swim, fly, jump, etc.); ✓ Structures *I like / I don't like* and *I have got / She has got / He has got*; ✓ Classroom routines (Hello Song, self-assessment); ✓ How to create a collective bar/pie chart with teacher guidance.	
Summary: Consolidating pets vocabulary and the grammar structure *have got*. Continuing CLIL with Mathematics: creating individual bar charts of pets. Developing autonomy by transferring collective work into individual production. Self-assessment and reinforcement with positive feedback.	
Time: 60 minutes	

Introduction:

This lesson consolidates the cross-curricular activity initiated in the previous session. Pupils move from the collective bar/pie chart to the construction of their own individual charts, applying the same steps independently with teacher guidance. According to the *Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo* (2018), CLIL strategies promote meaningful learning by integrating language and content knowledge, fostering creativity, critical thinking, and problem-solving.

By working individually after the collaborative phase, pupils also develop autonomy, responsibility, and the ability to apply previously acquired knowledge in new contexts (Pinter, 2019).

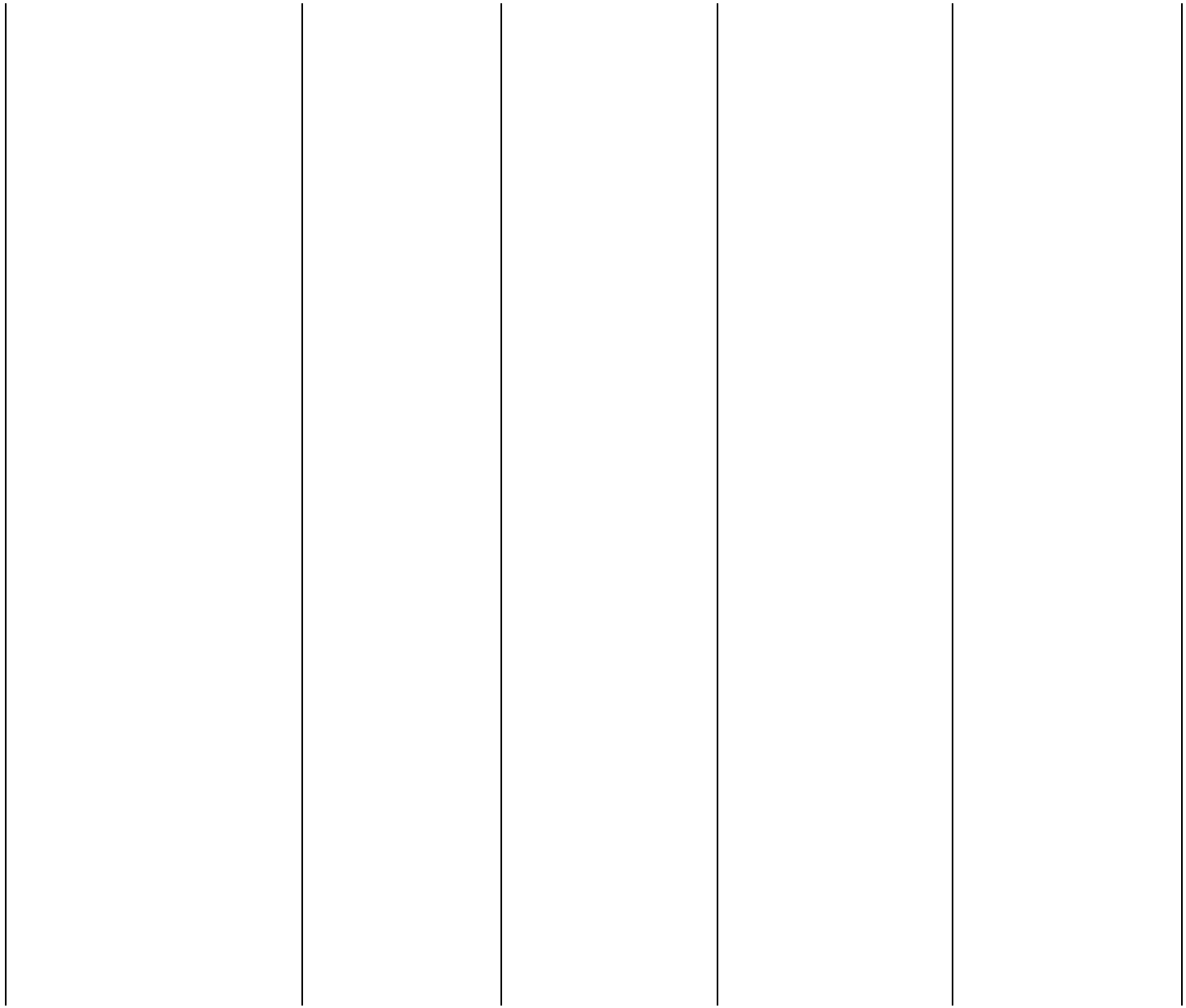
The lesson closes with a self-assessment routine, encouraging reflection on learning and behaviour.

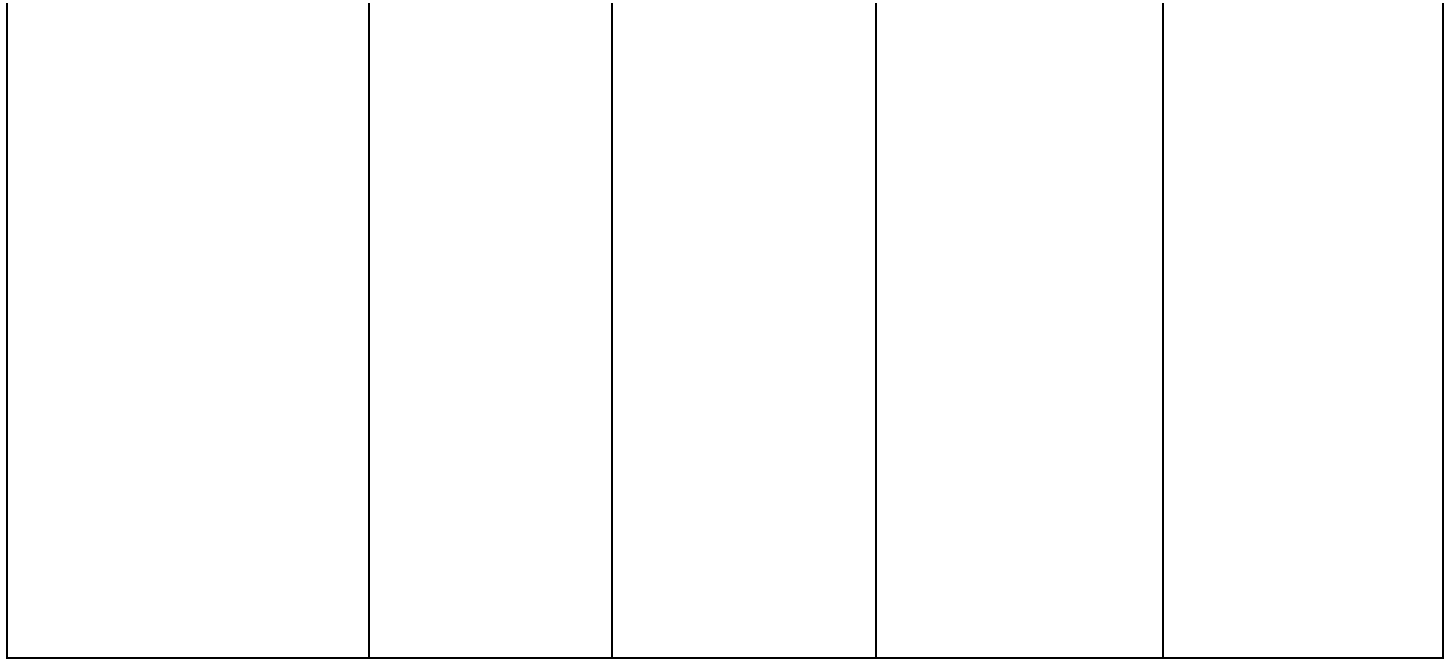
Contents				Strategies
Aprendizagens Essenciais			PASEO	
Linguistic Domain	**Intercultural Domain**	**Strategic Domain**	**Values and Attitudes**	
Grammar *Verb to have got* (revision and reinforcement). **Vocabulary/Lexical** Pets (revision); Numbers and quantifiers (for	Recognize that data about pets may vary depending on cultural and social contexts.	"Pensar criticamente"; "Comunicar eficazmente em contexto"; "Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos"; "Desenvolver o aprender em contexto de sala de aula e aprender a	**Responsabilidade e integridade** – "Respeitar os colegas, ouvir com atenção e cumprir as regras da sala de aula." **Excelência e exigência** – "Esforçar-se por realizar as tarefas com empenho e rigor, nomeadamente na pronúncia correta das palavras novas." **Curiosidade, reflexão e inovação** – "Demonstrar vontade de aprender novas palavras em inglês e refletir sobre o próprio desempenho através	**AE – Linguistic Domain:** Pupils practise oral comprehension and production by describing pets and their characteristics using the structure *have got*. They use English to present, compare and interpret data in the bar charts. **AE – Intercultural Domain:** Pupils reflect on the role of pets across different cultures and how preferences may vary, reinforcing cultural

chart construction).		regular o processo de aprendizagem".	da autoavaliação." **Cidadania e participação** – "Colaborar com os colegas em pares ou em grupo, mostrando atitudes de respeito e solidariedade." **Liberdade** – "Expressar preferências pessoais (*I like / I don't like*) de forma autónoma e respeitosa."	awareness. **AE – Strategic Domain:** Pupils develop autonomy by transferring collective knowledge into individual tasks, think critically when interpreting data, and collaborate through peer feedback during the sharing phase. **PASEO:** *Pensar criticamente* – analysing and interpreting their own data in the chart. *Comunicar eficazmente em contexto* – presenting and discussing their charts in English. *Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos* – supporting peers during the construction and presentation phases. *Desenvolver o*

				aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem – applying classroom routines, self-assessment, and reflecting on progress. **Pedagogical Approaches:** **CLIL (Content and Language Integrated Learning):** combining English with Mathematics through data collection and representation. **Task-Based Learning:** pupils complete a meaningful, hands-on task (constructing their own bar chart) which requires language use in context. **Student centred learning:** pupils

				actively build their own learning artefacts (individual charts), while teachers scaffold and facilitate. **Positive reinforcement strategies:** self-assessment tickets and stamps encourage introspection, responsibility and motivation.





Aims:

- To consolidate pets vocabulary and the use of *have got* in meaningful contexts.
- To develop autonomy by transferring collective CLIL work into individual chart construction.
- To integrate English and Mathematics through data collection and representation.
- To foster responsibility, self-regulation, and reflection through individual work and self-assessment.

Materials:

- Interactive board;
- White board + markers;
- Preferences sheet (recap of class votes);
- Squared paper (*papel quadriculado*);
- Coloured pencils/markers;
- Grammar and vocabulary sheets;
- Self-assessment tickets and stamps.

Students' Assessment:	Teachers' Assessment:
Ability to construct and interpret an individual bar chart in English. Correct use of vocabulary and *have got* structure. Level of autonomy and responsibility in completing the task. Engagement in reflection through self-assessment.	Evaluate if pupils transfer collective knowledge into individual production. Reflect on effectiveness of scaffolding and explanations. Monitor accuracy in use of grammar and vocabulary. Assess participation and motivation during the CLIL activity.

Cross-curricular links:

- Mathematics (individual bar chart construction – CLIL).

21st Century Skills:

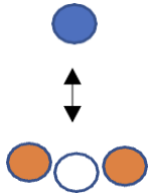
Critical thinking, problem solving, creativity, self-regulation, communication, adaptability, autonomy.

21st Century Skills:

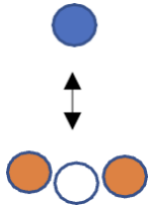
Critical thinking, problem solving, creativity, self-regulation, communication, adaptability, autonomy.

Lesson 4 - Procedures - How? (Strategies/ Activities)

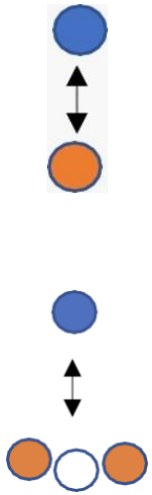
Activities	Time	Social Forms	Aims	Domains of Competencies	Materials	Teachers' roles	Problems/Solutions

Opening routine - <u>Hello Song</u>  *Figure 1 "Hello! Kids Greeting Song and Feelings Song" by Super Simple Songs retrieved from Youtube* While singing, the pupils are engaged through music and gestures that represent the keywords of the song, so they can understand and memorize better the target language vocabulary. Thus, pupils make use of their whole body and have fun while learning. The opening routine is the same every lesson, so that the children feel safe entering the classroom, knowing what to expect. This can help reduce stress and anxiety. At the end of the song, the pupils answer the question: "How are you today?".	5'	 Plenary Work	- Practice basic english vocabulary in a fun and engaging way; - Have an English class routine; - Establish the new routines for this unit.	**AE** **Linguistic domain** "(interação oral: Fazer perguntas, dar respostas sobre aspetos pessoais; interagir com o professor, utiliz ando expressões/frases muito simples, tais como formas de cumprimentar)"; PASEO Desenvolvimento pessoal e autonomia (sentir-se seguro com rotinas estáveis).	- Interactive board - Youtube vídeo: Hello Song - Stamps - Students' notebooks	The teacher and co-teacher will participate in this activity, singing the song while using gestures. This will help engage pupils, since the teachers are mirrors and pupils tend to feel more comfortable and confident when the teachers are also comfortable and confident. -**Teacher:** Welcomes the students, sings and dances. Checks and stamps last lesson's self-asssesments. -**Co-teacher:** Distributes the	**Problem:** The interacti board might not be worki or might not be enough tir to play the video. **Solution:** The teacher a co-teacher sing and dan the song without the vid as the pupils enter a prepare for the lesson. T pupils are already famil with it, so they can also si and dance along without t visual aid. **Problem:** Some pupils m get too excited when receiv stamps, leading to noise a distraction. **Solution:** The teach establishes cle expectations befo distributing the stamps (e. "We clap once wh someone gets a stamp, th stay quiet"). The co-teach helps manage behaviour reminding pupils of t routine and ensuring th the reinforcement mome remains calm and focused

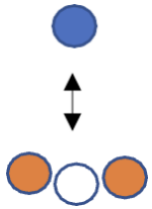
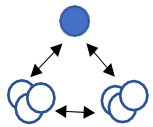
Teachers check *self-assessment tickets* from the previous lesson and reward effort/behaviour with stamps as a positive reinforcement strategy. This routine fosters introspection and responsibility while also building a safe and predictable environment for learning.						materials for the class and makes sure all students are ready and calm to start the lesson. Checks and stamps last lesson's self-asssesments.	**Problem:** Pupils may st comparing the number stamps with classmate creating competition inste of positive reinforcement. **Solution:** Teache emphasise that stamps a a personal reward for se improvement, not t comparison. A private che (teacher writing quietly pupils' notebooks) c reduce public competition needed.

Step 1 - Revisiting the Collective Bar Chart The collective chart from Lesson 3 is projected or displayed as pupils are invited to describe the chart aloud using target structures: *"We have got eight cats"*, *"The most popular pet is the dog"*. Teachers encourage volunteers to come to the board and point while speaking, integrating visual and verbal language. Peer correction is used when errors occur, ensuring pupils support each other. This step activates prior knowledge and prepares pupils to build their own charts.	10'	 Plenary work	- Reinforce and consolidate vocabulary; - Encourage active participation and attention; - Practice pronunciation;	**AE** **Linguistic Domain** <u>Compreensão escrita</u>: (Identificar vocabulário) **Strategic Domain**	- Collective bar chart. - Interactive board.	**-Teacher:** Prompts pupils with guiding questions (*"Which pet has more votes?"*) and writes model answers on the board. **- Co-teacher:** Supports pronunciation practice, manages turn-taking, and encourages shy pupils. - **Co-teacher:** The co-teacher will help with classroom management,	**Problem:** Some pupils may be reluctant to participate orally. **Solution:** Teachers model answers together with the class and then ask specific pupils to repeat, gradually involving everyone. **Problem:** Shy pupils **Solution:**Encourage with gestures and group repetition as chorus so that they feel more ate ase and supported by their peers.

				Pensar criticamente;		tapping on the shoulder of pupils who might be disrupting the lesson and provides help to pupils struggling with vocabulary.	

Step 2- Constructing the Individual Bar Charts Each pupil receives squared paper and instructions to build their own bar chart, based on the data collected in the previous lesson. The teacher models each step on the interactive board (labelling axes, plotting bars, colouring categories), while pupils replicate independently. During the process, pupils are encouraged to describe what they are doing aloud: *"I have got six votes for dog"*, *"We have got four fish"*. The activity is student-centred, as pupils create their own product and monitor their progress. The co-teacher circulates, offering support to those struggling with mathematical representation or English vocabulary.	25'	 Individual work with clooective guidance	- To enable pupils to discover and use the structure *have got* in simple, meaningful contexts. - To develop grammatical awareness in a communicative, student-centred way. - To practise speaking and listening through pair and group interaction, using pet vocabulary. - To build pupils' confidence in producing short sentences about themselves and others.	**AE** **Linguistic Domain** <u>Compreensão</u> <u>oral:</u> (Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; entender instruções simples para completar pequenas tarefas.) <u>Compreensão</u> <u>escrita:</u> (Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens) **Strategic Domain** Pensar criticamente; autonomia	- Interactive board. - Timer. - Squared papers. - White board.	**Teacher:** Demonstrates steps clearly, provides scaffolding questions, and models useful phrases. **Co-teacher:** The co-teacher will support classroom management and behaviour. Checks progress, gives additional support, and ensures that all students complete the task.	**Problem:** Pupils may struggle with time management. **Solution:** A visible timer is projected on the board to keep students on track. If some fall behind, the co-teacher provides targeted help to ensure task completion. **Problem:** Pupils may confuse *have* and *has.* **Solution:** Teacher writes a clear table on the board and provides examples

			- To foster collaboration and peer correction, promoting autonomy in language learning.				

Step 3 - Sharing and Reflection A few pupils present their individual charts to the class, showing their work and making simple statements in English. Peers listen and can ask short questions like *"Which pet is the most popular in your chart?"* or *"How many rabbits have you got?"*. This reinforces oral communication, attentive listening, and interaction among classmates. Presentations also build confidence and a sense of ownership of learning.	10'	 Plenary work 	- Practice Oral Production and Listening Skills - To collect and organise real class data about favourite pets using a simple table. - To construct, in pairs, a **bar chart** from the preference table. - To use the target language functionally to **describe and compare** data: *We have got…*, *The most/least popular pet is…*, *… is more/less popular than ….* - To develop	**AE** **Linguistic Domain** Compreensão oral: (Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; entender instruções simples para completar pequenas tarefas.) Compreensão escrita: (Identificar vocabulário) **Strategic Domain** Pensar criticamente: (Seguir um raciocínio bem estruturado e fundamentado e apresentar o seu próprio raciocínio ao/s outro/s, utilizando factos para justificar as suas opiniões; refletir criticamente sobre o que foi dito, fazendo ao outro perguntas simples que desenvolvam a curiosidade) Comunicar eficazmente em	- White Board. - Interactive Board. - Projector. - Individual charts.	**Teacher:** Act as facilitators rather than lecturers, encouraging pupils to use the target language (*We have got… / The most popular pet is…*) when working with their charts. Provide sentence frames on the board and model pronunciation when necessary. Ensure the plenary discussion remains focused and that each group contributes at least one conclusion about the data. **Co-teacher:** Help manage classroom behaviour, ensuring all pupils remain engaged and that groups take turns fairly	**Problem :** Pupils may find it difficult to interpret the chart or may only state obvious facts. **Solution:** Provide guiding questions such as *Which pet has the most votes? Which pet has the least?* Scaffold answers with sentence starters (*The most popular pet is…*). **Problem:** Some groups may dominate the activity while quieter pupils remain passive. **Solution:** Assign rotating roles within groups (tally keeper, speaker, chart drawer) to ensure that every pupil contributes. The co-teacher monitors to guarantee fairness.

		Work in Pairs	**critical thinking** by interpreting the chart and formulating short evidence-based conclusions. - To promote **collaboration and negotiation of meaning** while counting, plotting the chart, and discussing results in plenary. - To strengthen **autonomy** (making decisions about how to organise and present data) and **self-regulation** (managing time and materials). - To integrate **Mathematics and English** (CLIL), consolidating pet vocabulary and basic notions of data handling (counting,	<u>contexto:</u> (Reformular a sua capacidade de comunicar, usando a linguagem corporal para ajudar a transmitir mensagens ao outro) <u>Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos:</u> (Revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, dando razões para justificar as suas conclusões; demonstrar atitudes de inteligência emocional) **PASEO** **Relacionamento interpessoal** - "Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração"; "Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade".		during the construction of the class chart. Reinforce the routine of gluing worksheets into notebooks at the end of the activity, helping pupils stay organised and responsible for their work.	**Problem:** Pupils may struggle to use English consistently, reverting to Portuguese when discussing data. **Solution:** Display key sentence frames on the board and encourage pupils to repeat them together before the activity begins. Teachers model and gently redirect when Portuguese is used.

			categories, axes/labels).				

Closing Routine - <u>Self-assessment (Ticket)</u> The pupils will be given a self-assessment ticket to fill at the end of the lesson.  *Figure 2: Self-assessment ticket* At the end of the lesson, pupils engage in self-reflection by completing a *Self-assessment Ticket*. They answer simple prompts about what they learned, what they enjoyed, and what they found challenging. This activity fosters introspection, self-regulation, and a sense of ownership over their learning process. Pupils then glue the ticket into their notebooks, ensuring that reflection becomes part of their learning portfolio. By consistently using this routine, pupils develop critical thinking skills and metacognitive awareness, learning to value	10’	 Individual work	- Encourage Reflection and Self-Awareness - Promote Responsibility for Learning	**AE** **Linguistic Domain** <u>Compreensão escrita:</u> (Identificar vocabulário familiar) <u>Interação escrita</u> (“Preencher um formulário - online ou em formato papel- muito simples”) **Strategic Domain** <u>Pensar criticamente</u> **PASEO** **Desenvolvimento pessoal e autonomia**	- Glue sticks -Self-assessment Tickets	The teacher and co-teacher will hand out the self-assessment tickets and glues for the pupils to stick them into their notebooks; Both teachers collaborate in guiding and supervising the classroom organization.	**Problem:** The pupils usually take too long to stick materials into their notebooks; **Solution:** The teachers bring a glue stick for each pair of students, so that they don´t have to wait too long for their turn with the shared glues from Osmope and thus saving time. **Problem:** Pupils may rush through self-assessment to quickly get their stamp, without reflecting properly. **Solution:** Teachers remind pupils that the quality of self-assessment is what

progress rather than perfection. This stage closes the lesson in a structured and reflective way, reinforcing responsibility and autonomy, while encouraging pupils to perceive themselves as active participants in their educational journey. The pupils collect all books and notebooks and put them back in their places. They also clean and organize the classroom, in groups. Each group is responsible for it's table.				**-** **"**Estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos"; **-** **"**Estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia". Desenvolvimento pessoal e autonomia (sentir-se seguro com rotinas estáveis).			earns the reinforcement. Time is given to think before handing in, and guiding questions are posed: *"What did I learn today? What can I do better next time?"*

Fifth Lesson Plan – Teacher: Beatriz Costa / Co-teacher: --- Co-teaching Strategy: "One teaches, one assists"

Fifth Lesson Plan (22/01/2025)	**Unit 5 – Pets and Games**

The Pupils already know:

- ✓ Vocabulary of pets (dog, cat, rabbit, hamster, fish, bird, turtle, etc.);
- ✓ Grammar structure *I have got / She has got / He has got*;
- ✓ How to present simple sentences about pets;
- ✓ Cultural awareness introduced through previous lessons.

Summary:

Introducing pets from different cultures and regions of the world.

Enhancing vocabulary related to animals, countries and traditions.

Developing intercultural competence through a collaborative map game and creative drawing.

Practising oral production with *I have got* structure.

Encouraging creativity, reflection, and respect for diversity.

Time: 60 minutes

Contents				Strategies
Aprendizagens Essenciais			PASEO	
Linguistic Domain	**Intercultural Domain**	**Strategic Domain**	**Values and Attitudes**	
Grammar	(not the focus of this particular lesson)	"Pensar criticamente"; "Comunicar eficazmente em contexto"; "Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos"; "Desenvolver o aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem".	•**Responsabilidade e integridade** – "Respeitar os colegas, ouvir com atenção e cumprir as regras da sala de aula." • **Excelência e exigência** – "Esforçar-se por realizar as tarefas com empenho e rigor, nomeadamente na pronúncia correta das palavras novas." • **Curiosidade, reflexão e inovação** – "Demonstrar vontade de aprender novas palavras em inglês e refletir sobre o próprio desempenho através da autoavaliação." • **Cidadania e participação** – "Colaborar com os colegas em pares ou em grupo, mostrando atitudes de respeito e solidariedade." • **Liberdade** – "Expressar preferências pessoais (*I like / I don't like*) de forma autónoma e respeitosa."	• **Students' engagement in the classroom activities** • **Behaviour** • Participation in activities and showing respect towards others. • Cooperation in pairs and groups. • Motivation and engagement. • Self-regulation and introspection. • **Use of resources** •

Vocabulary/ **Lexical**					

Aims:

Materials:

Interactive board (with access to digital map: Stanford Interactive World Map

);

4 printed world maps (one per group);

Pictures of multicultural pets (husky, koi fish, macaw, bearded dragon, etc.);

Markers, crayons, and drawing paper;

Stickers for rewards;

Self-assessment tickets.

Cross-curricular links:

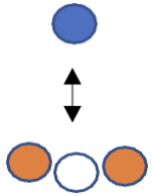
-

21st Century Skills:

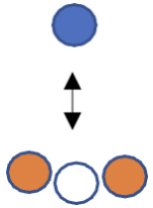
- Oral communication and listening.
- Collaboration and teamwork.
- Critical thinking and problem-solving.
- Self-regulation and introspection.
- Creativity and curiosity.
- Adaptability and responsibility.

Lesson 5 - Procedures - How? (Strategies/ Activities)

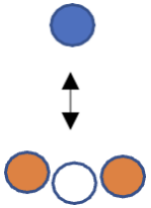
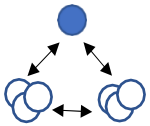
Activities	Time	Social Forms	Aims	Domains of Competencies	Materials	Teachers' roles	Problems/Solutions

Opening routine - <u>Hello Song</u>  *Figure 1 "Hello! Kids Greeting Song and Feelings Song" by Super Simple Songs retrieved from Youtube* While singing, the pupils are engaged through music and gestures that represent the keywords of the song, so they can understand and memorize better the target language vocabulary. Thus, pupils make use of their whole body and have fun while learning. The opening routine is the same every lesson, so that the children feel safe entering the classroom, knowing what to expect. This can help reduce stress and anxiety. At the end of the song, the pupils answer the question: "How are you today?".	5'	 Plenary Work	- Practice basic english vocabulary in a fun and engaging way; - Have an English class routine; - Establish the new routines for this unit.	**AE** **Linguistic domain** "(interação oral: Fazer perguntas, dar respostas sobre aspetos pessoais; interagir com o professor, utiliz ando expressões/frases muito simples, tais como formas de cumprimentar)"; PASEO Desenvolvimento pessoal e autonomia (sentir-se seguro com rotinas estáveis).	- Interacti ve board - Youtube vídeo: Hello Song - Poster	The teacher and co-teacher will participate in this activity, singing the song while using gestures. This will help engage pupils, since the teachers are mirrors and pupils tend to feel more comfortable and confident when the teachers are also comfortable and confident. -**Teacher:** Welcomes the students, sings and dances. -**Co-teacher:** Distributes the materials for the class and makes sure all students are	**Problem:** The interactive boa might not be working or might r be enough time to play the vide **Solution:** The teacher and co-teacher sing and dance the son without the video as the pupils enter and prepare for the lesson. The pupils are already familiar with it, so they can also sing and dance along without the visual aid.

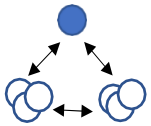
						ready and calm to start the lesson.	

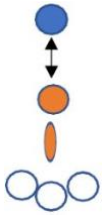
Step 1 - Interactive Map Game The teacher starts a class discussion about pets: *"What pets do you know?"* and *"Do people in other countries have the same pets as us?"*. Pictures of familiar pets are shown, and pupils are guided to notice differences across cultures. The teacher introduces the idea of *pets around the world* and explains that they will explore new animals and their cultural significance.	25'	 Plenary work	- Reinforce and consolidate vocabulary; - Encourage active participation and attention; - Learn new vocabulary; - Practice pronunciation; - Integrate intercultural awareness.	**AE** **Linguistic Domain** (compreensão oral e escrita: identificar vocabulário com imagens; Intercultural domain (reconhecer realidades distintas ligadas aos animais de estimação).	Projector, PowerPoint, vocabulary sheet, notebooks, glue.	**-Teacher:** - **Co-teacher:** The co-teacher will help with classroom management, tapping on the shoulder of pupils who might be disrupting the lesson. The co-teacher also assists with the distribution of materials and helps pupils glue sheets.	**Problem:** Some pupils might not be paying attention to what's being said and might not voluntarily participate with the group; **Solution:** Occasionally, whenever the teacher sees that someone is very distracted or disruptive, she can encourage them to participate by asking them directly for their contribution. **Problem:** **Solution:** **Problem:** Shy pupils

							Solution: Encourage with gestures and group repetition.

Step 2-	15’	 Plenary work  Work in small	-Reinforce pets’ vocabulary; -Encourage participation and attention.	**AE** **Linguistic Domain** <u>Compreensão</u> <u>oral:</u> (Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; entender instruções simples para completar pequenas tarefas.) <u>Compreensão</u> <u>escrita:</u> (Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens) **Strategic Domain** Pensar criticamente;	- White board - Flashcards with pets’ vocabular;	**Teacher:** Teacher leads the game and monitors learning. **Co-teacher:** The co-teacher will support classroom management and behaviour. Helps with flashcards and the distribution of material	**Problem:** Some students might not know the answer to a question they’re asked. **Solution:** The teacher and classmates can provide some help. **Problem:** Pupils may lose focus; **Solution:** vary rhythm and pace of flashcard activities.

		groups					**Problem:** if flashcards are not available; **Solution:** use digital version.

Step 3 -	15’	 Work in Pairs	- Develop Creativity and Collaboration - Practice Oral Production and Listening Skills	**AE** **Linguistic Domain** <u>Compreensão</u> <u>oral:</u> (Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; entender instruções simples para completar pequenas tarefas.) <u>Compreensão</u> escrita<u>:</u> (Identificar vocabulário	- Students’ Book; - Board. - Timer	The teacher and co-teacher will guide the students as they do the activity. Teacher monitors pupils’ work, gives feedback, corrects with the class; co-teacher assists pupils who need extra support.	**Problem:** Lack of time management. **Solution:** The pupils will have a timer on the board, so they can always check how much time they have left. **Problem:** Some pupils may finish too quickly **Solution:** Extension task (draw and label their favourite pet).

The pupils' drawings are collected to create a large classroom poster titled *"Pets Around the World"*. This collaborative product serves as a visual reminder of the activity, reinforcing pride and ownership of learning.		 Plenary	- Consolidate vocabulary through written practice.	familiar acompanhado por imagens) **Strategic Domain** <u>Pensar criticamente:</u> (Seguir um raciocínio bem estruturado e fundamentado e apresentar o seu próprio raciocínio ao/s outro/s, utilizando factos para justificar as suas opiniões; refletir criticamente sobre o que foi dito, fazendo ao outro perguntas simples que desenvolvam a curiosidade) <u>Comunicar eficazmente em contexto:</u> (Reformular a sua capacidade de comunicar, usando a linguagem corporal para ajudar a transmitir mensagens ao outro) <u>Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos:</u> (Revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, dando razões para justificar as suas conclusões; demonstrar atitudes de inteligência emocional)		At the end, the teacher will correct the exercises with the pupils, asking them collectively for the answers and writing them, so that the students can check and correct when needed. The co-teacher will help manage classroom behaviour.	**Problem:** Difficulty with collaboration. **Solution:** Encourage pupils to brainstorm together and listen to each other's ideas with respect. If they still can't come to an agreement, the teacher can help through questions such as "is there an animal you both like?" **Problem:** Classroom distractions during presentations. **Solution:** Set clear expectations and rules.

				PASEO **Relacionamento interpessoal** - “Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração”; - “Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade”.			

-

Closing Routine - <u>Self-assessment (Ticket)</u> The pupils will be given a self-assessment ticket to fill at the end of the lesson.  *Figure 2: Self-assessment ticket* At the end of the lesson, pupils engage in self-reflection by completing a *Self-assessment Ticket*. They answer simple prompts about what they learned, what they enjoyed, and what they found challenging. This activity fosters introspection, self-regulation, and a sense of ownership over their learning process. Pupils then glue the ticket into their notebooks, ensuring that reflection becomes part of their learning portfolio. By consistently using this routine, pupils develop critical thinking skills and metacognitive awareness, learning to value progress rather than perfection. This stage closes the lesson in a structured and reflective way, reinforcing responsibility and autonomy, while encouraging pupils to perceive themselves as active participants in their educational journey. The pupils collect all books and notebooks and put them back in their places. They also clean and organize the classroom, in groups. Each group is responsible for it's table.	10'	 Individual work	- Encourage Reflection and Self-Awareness - Promote Responsibility for Learning	**AE** **Linguistic Domain** <u>Compreensão escrita:</u> (Identificar vocabulário familiar) <u>Interação escrita</u> ("Preencher um formulário - online ou em formato papel- muito simples") **Strategic Domain** <u>Pensar criticamente</u> **PASEO** **Desenvolvimento pessoal e autonomia** **- "**Estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos"; **- "**Estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia". Desenvolvimento pessoal e autonomia (sentir-se seguro com rotinas estáveis).	- Glue sticks -Self-assessment Tickets

Bibliography

Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo – 3.º Ano. (2018). Ministério da Educação.

Bartlett, J. (2015). Outstanding assessment for learning in the classroom. Routledge.

Cruz, M., Costa, J. A., Flores, P., Duarte, S., & Silva, P. (n.d.). O projeto CLIL4U: Implementação, monitorização e avaliação de um projeto de ensino bilingue.

Griva, E., & Kasvikis, K. (2014). CLIL in primary education: Possibilities and challenges for developing L2/FL skills, history understanding and cultural awareness.

Matos, M. E. E. de. (2014). CLIL as a catalyst for developing reflective practice in foreign language teacher education.

Pinter, A. (2019). Teaching young language learners (2nd ed.). Oxford University Press.

Wright, A. (2015). Storytelling with children (2nd ed.). Oxford University Press.

ANEXO 4 – Guião das entrevistas aos alunos (*Focus Groups*)

Guião - Grupos Focais

1. Preferiram as aulas em que só esteve uma de nós a dar a aula, ou as aulas em que estivemos as duas?

1.1 Quando era só uma de nós a dar a aula, conseguiam perceber quem era a professora e quem estava a dar apoio?
1.2 Com qual das dinâmicas aprenderam melhor? Contem-nos lá um bocadinho mais.
1.3 E os outros, o que acham?

2. Preferiam as atividades em que trabalharam em grupo/a par (textos colaborativos, revisões em grupo…) ou as atividades em que tínham que trabalhar sozinhos (exercícios do livro, textos individuais…)

2.1 Como é que se sentiram nos trabalhos individuais?
2.2 Como é que se sentiram nos trabalhos em grupo/a par?
2.3 Acham que o trabalho colaborativo teve algum impacto no vosso desempenho/preparação para o teste?
2.4 O quê que acharam dos roles?
2.5 O quê que sentiram em relação ao facto de trocar todas as aulas?
2.6 O quê que acharam dessa dinâmica ao nível da colaboração?

3. Qual foi o tipo de aula/atividades que gostaram mais? Aquelas mais práticas ou menos práticas?

3.1 De todas as atividades que fizemos com vocês nas aulas, quais é que gostaram mais?

3.2 Porquê?

4. Acham que aprenderam só inglês ou também aprenderam outras coisas?

4.1 Acham que os roles vos ajudaram a aprender outras coisas/desenvolver outras competências? (Ex: ajudar os outros, o respeito, responsabilidade…)

4.2 O quê que aprenderam com a atividade do *Valentine's Day*? E com a do *storytelling*?

ANEXO 5 – Transcrição das entrevistas aos alunos (*Focus Groups*)

3º ano- Focus group 1

Investigadora- Podemos começar? Pronto, a primeira pergunta é:

Preferiram as aulas em que só esteve uma de nós a dar a aula ou as aulas em que estivemos as duas a dar a aula?

A1- As duas.

Investigadora- Ok, e porquê? Conta aí um bocadinho. Porquê, porquê não? Vai pensando, ok? A2?

A2- Eu gosto quando dão as duas e não sei porquê.

Investigadora- As duas e não sabes, ok.

A3- Eu sei.

Investigadora- Posso perguntar ao teu colega primeiro?

A3- Eu gosto quando dão as duas, porque acho que vocês fazem um trabalho de equipa muito bom.

Investigadora- Ok, A4?

A4- Eu gosto quando dão só as duas porque assim, nós trabalhamos mais e fazemos coisas muito engraçadas e um dia comemos gomas na aula.

Investigadora- Ok, A5.

A4- Mas não é por isso, é porque vocês são muito boas as duas e uma não é tão boa como as duas. Mas também é muito boa. Muito boa.

Investigadora- Muito bem, ok.

A5- Acho que gosto mais das duas porque assim ajuda-nos mais, mas se tivéssemos uma aí é que nós íamos quase não acabar o livro.

Investigadora- Ou seja, uma pessoa é mais difícil de conseguir dar atenção à turma toda, é isso que querias dizer?

A1- Também era isso.

Investigadora- Uma pessoa é mais difícil de dar atenção à turma toda, era isso que querias dizer? Assim duas conseguem ajudar mais?

A5- Sim, e também ajudar toda a turma.

Investigadora- Ajudar toda a turma, ok. Mas tinhas algo a dizer?

A1- Era o que eu ia dizer. Completamente o que o A7 ia dizer.

Investigadora- Então concordas com o A7, é isso? Ok.

A2- Eu também.

Investigadora- Ok, a A2 também.

Investigadora- Ok, então. Quando era só uma de nós a dar a aula e a outra a dar apoio vocês conseguiam perceber quem é que estava a dar a aula e quem não estava?

Alunos - Sim

A3- Sim, quando a professora x estava a dar a aula a Beatriz podíamos ajudar.

Investigadora- Ok. Estão todos de acordo?

Alunos- Sim.

Investigadora- Ok, todos de acordo.

A1- E se fosse só uma a dar a aula... era mais difícil. Ela não conseguia, tipo se toda a gente estivesse a falar ela não conseguia dar a aula e explicar.

Investigadora- Ok, muito bem. E então, com qual das dinâmicas é que vocês aprenderam melhor?

A5- Todas.

A5- Com as duas a dar a aula.

A1- Como é que era a pergunta?

Investigadora- Com qual das dinâmicas é que vocês aprendem melhor?

A1- Com as duas, porque acho que as duas são muito boas a explicar.

Investigadora- Ok, e porquê? Digam-me mais, não conseguem pensar em mais razões? Se não conseguirem não há problema nenhum.

Investigadora-Não? Ok, não conseguem pensar em mais nada? Não querem partilhar mais nada? Ok. Ainda dentro desta primeira questão, vocês conseguem, por exemplo... vocês acham que há momentos em que fica confuso, a aula?

A1- Sim. Quando nós começamos a falar e não se percebe muito bem.

Investigadora -Ok. Ok, mas acham que isso, por exemplo, podíamos fazer alguma coisa de forma diferente, ou é da vossa parte só, ou vocês... Ou é dos dois? Podem ser sinceros. Ok.

A2- Eu não sei muito bem.

A4- Os dois.

A5- Todos. As duas.

Investigadora- Ok, A4.

A4- Sim, há momentos em que eu fico confuso... Às vezes eu fico confuso quando, como a A3 disse, quando nós estamos muito a falar, mas também quando não é toda a gente a falar e só uma pessoa está a falar e a outra também.

Investigadora -Queres explicar só um bocadinho melhor a tua ideia? Esta parte final?

A4- Sim, sim. É tipo, eu estou a falar, eu começo a falar e, por exemplo, o aluno x, que não está aqui, também começa a falar ou a gritar ou não sei o que. Isso confunde-me e eu depois já não sei onde é que estou a falar.

Investigadora - Ok, e em relação a nós as duas, há momentos em que vocês ficam um bocadinho confusos ou nem por isso?

A4- Não, eu não.

A3- Não, nunca senti isso.

Investigadora - E vocês?

A2- Eu não ouvi a pergunta.

Investigadora - Quando estamos as duas a dar a aula, há momentos em que vocês fiquem um bocadinho confusos com alguma coisa?

A1- Sim...

Investigadora- Há? Conta-me um bocadinho...

A2- Às vezes porque estão as duas...

Investigadora- Conta-me um bocadinho sobre isso.

Investigadora- Fala tu primeiro, então. Não te esqueças.

A2- As duas estão a falar de coisas diferentes ao mesmo tempo, até a mesma coisa. E depois, uma às vezes está mais orientada que a outra, então fica mais difícil ouvir, perceber o que cada uma está a dizer.

A1- Porque se... Ai... Diz a pergunta de novo.

Investigadora- Quando estamos a dar a aula, nós as duas, se há momentos em que vocês ficam um bocadinho confusos com alguma coisa?

A1- Sim, porque tu podes estar a explicar a aula e começa toda a gente a falar e depois ficam um bocadinho confuso de eu entender o que estão a explicar.

Investigadora- Então é por causa dos colegas?

A1- Sim.

Investigadora- Mas se for só uma professora a dar a aula, sentes a mesma coisa? Quando os colegas... Ou achas que tem a ver com o facto de estarem duas pessoas a dar indicações?

A1- Uhm... Não sei.

Investigadora- Ou não consegues perceber isso, ainda não percebeste? Não há problema. A3?

A3- Quando vocês estavam a ler uma história que estava projetada no quadro, é que a Beatriz estava a ler e depois não sabia onde é que a Beatriz estava. E depois começavas tu a ler, e eu não percebia muito bem.

Investigadora-Ok. O storytelling.

A4- Calma o quê?

Investigadora- Preferiram as atividades em que trabalharam em grupo ou a pares ou as atividades em que tinham de trabalhar sozinhos? Ouviste a pergunta, A4? Vocês têm de prestar atenção. Preferiram as atividades em que trabalharam em grupo ou a pares ou as atividades em que trabalharam sozinhos? A1.

A1- Em grupo.

A3- A pares.

Investigadora- Em grupo ou a pares, não é?

A3- Em grupo também, porque assim...

Investigadora- Eu já vou perguntar porquê.

A4- Em grupo.

A5- Em grupo.

Investigadora- Em grupo. Porquê?

A1- Porque... Porque assim toda a gente tem o direito de participar com todos.

Investigadora- Ok e mais?

A3- Era o que eu ia dizer, mas...

Investigadora- Alguém tem mais alguma ideia? Porquê é que...

A4- Eu sei... Porque às vezes... Quando nós não dizemos e não sabemos o que fazer pronto, os outros estão aqui para nos ajudar e quando estamos sozinhos não é a mesma coisa.

Investigadora- Ok, boa.

A1- Eu também sei um pouco. Se for de pares, uma pessoa fica confusa e outra também não sabe não sabe e assim temos várias pessoas para ajudar. E tem várias pessoas para ajudar.

Investigadora- Boa. A5?

A5- Concordo com a A1.

Investigadora- Com a A1. Ok, boa. Então, como é que vocês se sentiram durante os trabalhos individuais?

A1- Eu não percebia.

Investigadora- Não percebias muito bem?

A1- Não... o que era para fazer sozinha, porque não sou muito boa em inglês, tipo a ler.

Investigadora- Então, talvez por isso é que te sentias um bocadinho perdida?

A1- Sim. Porque eu não percebo um bocadinho as palavras.

A3- Às vezes eu me sentia um bocado perdida, mas às vezes não. Havia umas vezes que eu confundia-me e isso.

Investigadora- Confundias? Sozinha? A fazer os trabalhos?

A3- Uhm. Uhm.

Investigadora- Ok. E vocês? Como é que vocês se sentiram sempre que tinham trabalhos individuais nas aulas para fazer?

A4- Não sei.

Investigadora- Não sabes? Quando nós mandávamos fazer uma coisa individual. Gostas? Achas que...

A4- Gostei.

Investigadora- O que é que tu sentiste?

A4- Normal acho eu.

Investigadora- Se ficavas um bocadinho desiludido em trabalho individual? Ou se até gostavas? Já estavam habituados?

A4- Eu estou habituado, por acaso.

Investigadora- Ok. Estás habituado. Mas preferes o individual ou o em grupo?

A4- Em grupo, prefiro bem mais.

Investigadora- Ok. Então como é que se sentiram? Diz-me A5.

A5- Fico normal, fico estressado com a batata que o A4 tem na mão agora.

Investigadora- A5, isso não tem a ver.

A5- Espera aí! E também acho que é em grupo.

Investigadora- O quê? Em grupo o quê?

A5- Tipo individual. Não, não é individual... o que o A4 disse.

Investigadora- Ok. Então como é que vocês se sentiram quando nós vos mandávamos fazer trabalhos em grupo? Ou com os coleguinhas do lado? A1.

A1- Muito feliz que fosse em grupo.

A3- Eu também gostava muito. Também partilhávamos tudo.

Investigadora- Ok. A2, queres partilhar alguma coisa?

A2- Não.

A3- Quando aquela vez que vocês deram papéis de quem é que ia escrever e isso ...

Investigadora- Ok. Sim.

A3- Eu gostei muito porque assim conseguiam fazer todos...

Investigadora- Quando nós dividimos os papéis de cada um? O que é que cada um ia fazer? Ok, Boa. E vocês? O que é que sentiram quando nós vos mandávamos fazer trabalhos em grupo ou com os colegas do lado?

A4- Eu sentia-me bem.

Investigadora- Sentias-te bem?

A4- Sim.

A5- Eu normal.

Investigadora- Normal, ok. Mas só para perceber, A2. Meninos, agora calados por favor que quero ouvir a A2? Que há bocado não percebi muito bem o que estavas a dizer, só para perceber qual é que é mesmo a tua opinião, ok? Estávamos a falar que quando estamos a trabalhar em grupo até acho que era o A4que estava a dizer que quando estamos a trabalhar em grupo temos a ajuda dos colegas. E depois tu disseste uma coisa, não sei se te lembras. Ok, mas quando também temos a ajuda da professora, ou seja, nos trabalhos sozinho, por exemplo, estás a fazer uma ficha, estás a fazer um exercício do livro, tu sentes que tens sempre ali a ajuda da professora, ou seja, sentes-te bem a fazer o trabalho individual e que não precisas dessa ajuda dos colegas e não sei se estou a entender bem a tua opinião. Queres explicar um bocadinho melhor isso?

A2- Eu não sei bem explicar....

Investigadora- Diz à tua maneira.

A2- Porque às vezes nos testes às vezes nem se... os colegas, os nossos colegas mesmo do lado, às vezes não... às vezes como se fosse ser um teste não vão ajudar ou se também não perceberam também não dá para ajudar então mesmo num trabalho em conjunto, quem vai perceber isso melhor são as professoras, porque elas é que nos deram o trabalho, por isso...

Investigadora- Ok, então sentes-te bem tanto nos trabalhos em grupo como nos trabalhos individuais?

A2- Sim.

Investigadora- Acham que o trabalho em grupo teve algum impacto no vosso desempenho durante as aulas, na vossa preparação para o teste, de ficarem a perceber melhor a matéria ou outra coisa qualquer?

A5- Ah! Não sei!

Investigadora- A1?

A1- Fiquei um bocadinho... eu não sei como explicar... mas fiquei um bocadinho...

Investigadora- Acham que ajudou ou que não ajudou que mudou alguma coisa para a vossa preparação para o teste ou o vosso desempenho durante as aulas?

A3- Ajudou-me! Ajudou-me, porque assim eu estava mais preparada e não sei... conseguia fazer melhor no teste.

A1- Acho que ajudou!

A4- Sim!

A5- Também concordo com eles.

Investigadora- Também concordas?

A1- Também concordo.

Investigadora- Ok. Em relação à vossa motivação para irem para as aulas de inglês…

A3- Como assim?

Investigadora- Se o trabalho de grupo vos motivava mais ou menos ou serem diferentes nas aulas de inglês? Mariana. Se vocês acham que o trabalho em grupo vos fazia sentir mais motivados para ir para as aulas de inglês ou não?

A1- Não sei!

Investigadora- Não tinha nenhuma relação com a vossa motivação?

A3- Sim, gostava! Sim, gostava mais das aulas.

A4- Sim, fazia diferença.

Investigadora- Gostavam? Qual foi o tipo de aula ou atividades que gostaram mais? Aquelas mais práticas ou as menos práticas?

A1- As do computador.

Investigadora- Quando tiveram de escrever no computador?

A3- Foi muito fixe, porque podíamos dar ideias.

Investigadora- Ok.

A3- Aquilo que tínhamos de tirar um papel e nós tínhamos que escrever no coração e também no dia do Valentine's Day.

A3- Sim e também no dia que nós comemos gomas que vocês deram, as professoras estavam mascaradas, do Halloween.

A4- Para mim as mais práticas foram aquilo em que escrevemos no computador, também gostei. Aquilo dos papelinhos, como a A3 disse... a atividade das gomas como a A3 também disse. E de resto eu acho que ficou bem...

A5- Acho que o que a A3 disse e o que a A1 disse e também gostei daquele que tínhamos um coiso de mosquitos que era...

A4- Ah, o coiso de mosquitos...

A4- Sim porque podíamo-nos levantar e acertar na resposta certa.

A5- Exato! E depois o Halloween e depois o Carnaval.

Investigadora-Então vocês sentem que nessas atividades vocês estão a fazer...

A1- Muito feliz!

A5- E por causa do... exato

A4- Nós estamos super felizes nessas aulas!

Investigadora-Ou seja, aprendem de uma forma divertida e vocês gostam disso. É isso? Aprender de uma forma divertida, é melhor? Tipo aquelas aulas mais práticas?

A1 e A3- Sim!

Investigadora-E qual foi...? Ah, mas vocês já me disseram qual foi a atividade que mais gostaram e porquê. Mas querem explicar mais o porquê?

A4- Não, não sei mais.

Investigadora- Não sabes porquê? Porque é que gostaste muito dessas?

A3- Porque para mim eram atividades fixes, engraçadas e que eu gosto.

Investigadora- Ok. E acham que durante as nossas aulas aprenderam só inglês ou aprenderam outras coisas?

A1- Outras coisas

Investigadora- Que outras coisas?

A1- Aprendemos tipo as comidas, os animais, tipo correr, saltar...

A2- As emoções...

Investigadora- As emoções, ok. E para além do vocabulário também aprenderam outras competências?

A5- Aquilo do calendário...

Investigadora- Que, qual do calendário?

A5- Aquilo do calendário que aprendemos a dizer February... os meses...

Alunos- Ah, com o calendário!

A1- Ah sim, as tradições!

A1- Pois havia, eram exercícios tipo de completar… a primeira vez era tal, a segunda vez era tal…

Investigadora- Ok. Mas o que vocês me estão a dizer parece-me que é relacionado com o vocabulário. Não é? Das aulas de inglês?

A1- Sim.

A4- Mais ou menos, acho eu.

Investigadora- E para além disso acham que aprenderam ou desenvolveram outras competências?

A1- Não sei...

Investigadora-Sem ser inglês. Sem ser o vocabulário em inglês. Quer dizer já disseram algumas, mas sem ser isso, outras coisas? Maria?

A5- Aquela história?

A3- Uma vez uma aula que tinha as coisas em inglês e nós tínhamos que dizer o que significava em português.

Investigadora- Mas das nossas aulas, meu amor? A5, querias dizer alguma coisa?

A5- Eu também gostei daquilo do espantalho. Ah, não.

Investigadora-Não foi connosco. Não. Por exemplo, com a atividade do Valentine's Day o que é que vocês acham que aprenderam com essa?

A1- Aquela do coração! Ah, eu adorei porque a Beatriz ou eras tu que sorteava...

Investigadora- Estávamos as duas a fazer isso.

A1- E nós tínhamos de pegar um papel assim e tirávamos e nós tínhamos de fazer uma coisa com o coração...

A3- Tínhamos que escrever.

Investigadora- O que é que vocês acham que aprenderam nessa aula? Já estamos mesmo no fim. Mas respondam-me lá O que é que vocês acham que aprenderam nessa aula? Para vocês, o que é que essa aula significou? O que é que foi?

A1- Foi muito fixe!

Investigadora- Ok. Mas por exemplo aquelas que estão e naquela aula da escrita colaborativa com o computador, o que vocês aprenderam? Foi só inglês?

A3- Não. Aprendemos o que nós...

A3-Também gostei muito que havia duas pessoas que ia ao quadro e apresentava com a folha assim dos animais.

A1-Ah, dos países.

A3- Sim, tinha lá um animal...

Investigadora- E aquela aula que nós fomos fazer... Ai diz A1...

A1- Eu também gostei, porque houve uma aula que nós podíamos escolher os pares para desenhar tipo uma coisa de plasticina.

Investigadora- Ah a aula da plasticina!

A1- E nós tínhamos um papagaio. E depois nós tínhamos de apresentar.

Investigadora- Muito bem! A2?

A2- Eu gostei. Eu não sei se foi bem ou mal, mas quando fomos ao jardim zoológico!

Alunos- Ah, o Zoo de Santo Inácio!

Investigadora- Gostaram dessa aula?

A4- Foi muito fixe!

A5- Isso não foi uma aula!

A2- Foi uma aula foi! Foi uma aula no meio da natureza.

A3- Eu também gostei porque nós comemos juntos também à chuva.

Investigadora- Ou seja, as adversidades que nós tivemos... sabem o que é que quer dizer adversidades? Ou seja, as coisas que até correram um bocadinho, podiam ter corrido melhor, mas até correram mal. Que foi a chuva...

A4- Ah, a chuva foi super má.

Investigadora- Mas isso acabou por ser uma coisa que nós até queríamos sol, mas depois com a chuva até acabamos por desenvolver ali, nessas outras circunstâncias, coisas boas. Ou seja, por exemplo se calhar ajudaram-se mais uns aos outros. Ou se calhar até foi mais divertido...

A3- Também foi divertido porque nós também, tinha uma pessoa que fazia anos que era a aluna x e também comemos bolo foi muito fixe.

A4- E batatas fritas

A2- Só não gostei da chuva.

Investigadora- E sentiram que aprenderam?

A3- Sim, eu gostei e aprendi. Também ouvimos o quarto ano a apresentar.

Investigadora- Vocês gostaram de ouvir as apresentações do quarto ano, no Zoo? Meninos, gostaram?

A1- Sim, eu acho que eles estiveram bem!

Alunos- Sim!

A3- Deve ter sido um lugar difícil para eles. Sim, mas eu também gostei.

Investigadora- E vocês ao responderem às perguntas sentiram que estavam a aprender?

A3- Eu também gostei de responder às perguntas.

A2- Posso falar?

A1- Eu gostei porque não vi todos os animais antes quando eu fui com a minha família e agora para lembrar fui ver de novo.

Investigadora- Muito bem.

A5- Eu gostei da apresentação do quarto ano, porque eu gostei dos pinguins, das lontras e também gostei daqueles chimpanzés, do camelo. Também gostei dos...

Investigadora- Agora uma pergunta final, para terminar. Eu já perguntei e vocês responderam com outra coisa que também gostei de saber, mas agora preciso mesmo de saber sobre esta pergunta que eu vou fazer. Quando vocês estavam naquela aula da escrita com os computadores e depois até tivemos outra que foi para acabar de escrever os textos, mas que era à parte. Vocês preferem quando essas aulas de escrita para o teste são assim em grupo e com os computadores, computadores ou não, porque também pode ser sem computadores, mas vocês gostaram dessa aula assim ou preferem quando são só vocês sozinhos a prepararem-se para o teste? Porque vocês tiveram uma aula em que fizeram o texto em grupo e depois lembram-se tiveram uma que tiveram de repetir, mas sozinhos. Não foi? Quero ouvir a vossa opinião, então?

A3- Eu gostei!

A1- Prefiro... prefiro sozinha.

Investigadora- Sozinha? Ok, ok. Porquê?

A1- Eu não sei o motivo.

Investigadora- Sentes-te melhor, mais confortável?

A1- Sim.

Mas sentes que aprendes mais?

A1- Sim.

Investigadora- Ok, mais opiniões.

A3- Eu também gostei em grupo e também gostei sozinha, porque em grupo também podia aprender com os outros.

A4- Eu gostei, foi fixe!

A3- Também gostei porque podia também dar as minhas opiniões e para diante e escrever as minhas opiniões.

Ok, e vocês? A4? Desta pergunta?

A4- Hum... Eu acho que gostei.

Investigadora- De qual?

A4- Do computador, sim a do computador foi fixe.

Investigadora- Preferem a escrita para o teste, o textinho em grupo ou sozinhos?

A4- Eu preferi sozinho.

Investigadora- E tu A5, em grupo ou sozinho?

A5- Sozinho.

Investigadora- Ok meninos, muito obrigada, terminamos.

3º ano - Focus Group 2

Investigadora- Preferiram as aulas em que só esteve uma de nós a dar a aula ou as aulas em que estivemos as duas a dar a aula?

A1 - Preferi quando estiveram as duas a dar as aulas.

Investigadora- E porquê? Podes me dizer porquê.

A1 - Porque uma já não tem tanta piada como duas.

Investigadora- Ok. A2?

A2 - Prefiro às vezes uma outras vezes duas. Porque às vezes baralhamos quando estão duas, mas às vezes não nos baralhamos. E quando está uma é um bocado diferente do que quando estão duas.

Investigadora- E podes explicar um bocadinho melhor esta questão do às vezes baralhamos, outras vezes não baralhamos, o que é que faz aí a diferença?

A2 - Porque às vezes, porque vocês se calhar podem se enganar com o que é que estão a dizer. Por exemplo, estava programado a professora x dizer uma coisa, mas sem querer a Beatriz diz a coisa que era para a professora x dizer.

Investigadora- Ok. Então é a nossa parte, não tem nada a ver com o vosso comportamento naquela altura?

A2 - Mais ou menos.

A2 - Ou também pode ter se estamos todos a falar, também pode ter.

Investigadora- A3?

A3 - Prefiro bem mais uma pessoa.

Investigadora- Uma pessoa, ok.

A3- Porque quando estão as duas é uma confusão e fica uma no quadro, e a outra está a passar e é muito lento.Ok.

A4 - Eu concordo.

A5 - Eu prefiro, eu concordo com a Maria Inês, eu prefiro às vezes uma, às vezes duas. Porque às vezes nós também, nós nos baralhamos, às vezes também, porque às vezes nós perguntamos a uma uma coisa e ela diz uma coisa, mas depois perguntamos à outra a mesma coisa e ela responde outra coisa, então nós às vezes ficamos baralhados. Mas eu gosto de quando estão as duas e quando está a uma também.

Investigadora- Ok. Têm noção, desculpem, só um á parte, que estamos a falar só nós as duas, vamos excluir a professora cooperante, ok? Porque às vezes a professora cooperante também nos diz coisas que não é o que nós estamos a dizer, mas a Alcina é à parte, ok?

A6 - Sim.

Investigadora- Só nós as duas, ok.

Investigadora- A5, o que é que tu achas?

A5 - Eu acho que é melhor duas, porque é mais divertido. É que com as duas, as duas a explicar ao mesmo tempo fica muito divertido a aula.

Investigadora- Ok. Isso é bom.

A4 - Eu prefiro com as duas, porque é mais fixe, mas quando às vezes também deve ser uma a falar e depois a outra e não falarmos todos juntos.

Investigadora- Ok, em que momentos? Dá-me um exemplo. Só um.

A4 - Não sei.

Investigadora - Ok, pronto.

Investigadora- Quando era só uma de nós a dar a aula, vocês conseguiam perceber quem é que estava mesmo a dar a aula e quem é que estava a dar apoio?

A2- Sim.

Investigadora- Sim?

A1 - Eu percebia, porque há algumas... Às vezes vocês não fazem o caminho certo, porque deixam passar... Por exemplo, uma pessoa está-se a comportar mal. Por exemplo, o aluno x, que tu chamas muito a atenção ...

A3- Eu não concordo.

Investigadora- Já vamos aí, um segundo.

A1- Eu também não concordo, mas eu gosto... Eu sou amigo do aluno x, mas pronto.

Investigadora- Sim, mas isso não interessa.

A1- Às vezes tu chamas a atenção, mas a Beatriz não chama a atenção. E isso é uma... Eu vou dizer, a professora x chama mais a atenção as pessoas, do que a Beatriz. É o que eu tenho a dizer.

A2- Eu reparo, porque isto aconteceu mesmo. Houve um dia que era a Beatriz a dar a aula e a professora x só estava a dar ajuda. E a professora x é que escrevia no quadro e a Beatriz só estava a falar. E a professora x é que chamava a atenção.

A3- Normalmente, quando está uma a falar e outra em apoio, a que está em apoio vai pelas mesas e é mais lento chegar a todas as mesas e também escreve no quadro. E só há uma pessoa a dar e é mais lento. Podiam dar a aula enquanto iam aos lugares, por exemplo.

A6- Às vezes, quando é uma a dar a aula e a outra a dar apoio, há uma que escreve no quadro, passa pelas mesas, mas às vezes ela também diz umas coisas, então às vezes fica meio baralhado.

Investigadora- Meio confuso, ok. A5?

A5- Eu, mais ou menos, às vezes eu entendo, outras vezes não, mas eu concordo na mesma com o A3.

Investigadora - Há aulas em que somos as duas mesmo a dar a aula, ok?

A5 - Mas há algumas aulas em que é só uma pessoa e eu acho que são as duas, porque as duas estão a trabalhar o mesmo e aí eu não entendo. Eu concordo na mesma com o A3, só que eu ...

Investigadora - Estamos a trabalhar em equipa, não é?

A2- Mas às vezes não dá para perceber quem está a dar a aula.

A6- Exato, às vezes não dá para perceber.

A4- Mais ou menos, porque algumas vezes percebe-se e outras não, porque uma fala e depois a outra também fala, então fica meio confuso. E depois às vezes já não entendo...

A6- É isso.

Investigadora - Ok, então vocês gostavam que fossem mais divididos os momentos da aula, uma e depois a outra. Aí já não era confuso?

Alunos- Sim!

Investigadora - Já não era tão confuso, ok.

A4- É porque quando está uma a falar e depois começa a outra não dá para perceber qual estava a dar a aula.

A6- É verdade. É isso. Era isso que eu queria dizer.

A1- Mas quando vocês falam, a A4 não disse, e muito bem, não disse, mas que a Beatriz fala, depois a Beatriz acaba de falar, quer dizer, a professora x acaba de falar e depois a Beatriz fala, por isso não é uma confusão, não é? Elas não estão a falar as duas ao mesmo tempo.

Investigadora - Ah, uma por cima da outra, é isso?

A1- Sim, isso foi o que eu percebi pelo que a A4 disse.

A4- Mas eu não estou a dizer de falarem ao mesmo tempo, eu estou a dizer que uma começa e depois fala a outra, mas cada uma na sua vez, só que depois não dá para perceber qual está a dar a aula.

A6- É isso.

Investigadora - Só que mesmo assim para ti é confuso, porque não dá para perceber quem está a dar a aula e para ti isso é importante.

A7 – Sim.

Investigadora - Ok, muito obrigado. Pronto, terceira pergunta.

Com qual das dinâmicas é que vocês aprendem melhor? Quando somos as duas a dar a aula ou só uma? E expliquem-me porquê.

A2 - Espera, mas como assim? Se preferimos as duas a dar a aula?

Investigadora - Não, não, não. Quando há duas professoras a dar a aula ou quando só está uma a dar a aula e a outra está a dar apoio? Com qual das dinâmicas é que vocês aprendem melhor?

A1- Eu aprendo mais com a dinâmica quando estão as duas a dar a aula...porque quando é só uma é como se eu estivesse ali aborrecido, que de vez em quando não me apetece isso e estou assim... [faz gesto de aborrecido, com sono]

Investigadora - Ok.

A1- E isso chateia muito mais.

Investigadora - Ok, ok.

A2- Eu acho que é melhor uma...

Investigadora - Aprendes mais só quando está uma?

A2- Sim, mas... Porque quando está as duas, às vezes se alguma pessoa se estiver a portar mal ou assim e estiver a professora x a falar e, por exemplo, a Beatriz estiver a ver alguém desconcentrado, se ela for ali chamar atenção, não te deixa continuar. Por isso eu acho que prefiro uma.

Investigadora - Ok.

A3- Eu concordo com a A2 em algumas coisas.

Investigadora - Diz lá.

A3- Concordo com a A2 na parte que é melhor uma dar aula e outra dar apoio. Porque se estiverem as duas a dar aula e uma pessoa estiver desconcentrada ou aportar-se mal, vão interromper a aula e demorar mais tempo para chamar a atenção. E é melhor uma em apoio para fazer isso e a outra continuar a dar aula para os outros.

Investigadora - Ok, boa A6.

A6- Eu concordo com a A2 e com o A3 em algumas coisas, mas...

Investigadora - Em quais então. Diz lá.

A6- Mas eu prefiro ainda assim duas, porque uma pode dar apoio e a outra também dá aula e a outra vai circulando...

Investigadora - Achas que tem mais benefícios?

A6- Sim, porque também, às vezes, quando se acaba de explicar, as duas podem ajudar. Pode-se ajudar duas pessoas ao mesmo tempo.

Investigadora - Muito bem. A5?

A5- Eu acho que é melhor duas, porque se uma de vocês for lá primeiro, se a pessoa não entender, a pessoa que está a dar o apoio não pode estar a dar a aula! Então, a pessoa vai tentar sempre repetir. E repetir é pior, propriamente para a própria pessoa que está a dar a aula. Então, eu prefiro as duas ao mesmo tempo, porque assim, se a professora que está a dar a aula, e o aluno não perceber, a outra professora explica ao aluno.

Investigadora - Achas que recebes mais apoio, então? Ok. A4?

A4- Eu prefiro duas, porque imagina, nós dizemos uma coisa e uma delas não entende e a outra pode entender e assim é mais fácil de explicar para nós não estarmos sempre a repetir.

Investigadora – Ok. Nós somos todas pessoas diferentes e assim duas professoras, tu podes identificar mais com uma ou com outra.

A5- E se muitas pessoas estiverem com dúvidas ao mesmo tempo, as pessoas vão ter de esperar muito tempo porque a pessoa vai que só há uma professora, se tiver duas é mais fácil.

Investigadora - Ok. Obrigada. Deixa-me só perguntar uma coisa, por exemplo, mesmo os outros meninos que não se identificam tanto, que não gostam tanto de estarmos as duas a dar a aula, também queria só aqui fazer uma questão, que é, vocês tiveram a vossa vida toda da escola a ter aulas sempre da mesma forma?

Alunos- Sim.

Investigadora - Foi sempre com uma professora? Sim. Só uma professora. E nós também. Ou seja, isto que nós estamos a fazer é uma coisa diferente, certo? Ou seja, vocês sentem que com o tempo, no início, por exemplo, era estranho e depois foi ficando menos estranho?

Alunos- Sim.

Investigadora -Ficaram a gostar mais porque ficaram mais habituados ou sentiram-se sempre igual? Ou foi sempre, não gostaram e não gostaram sempre, foi sempre igual?

A3.

A3- Eu acho que foi uma mudança boa, que é mais fixe duas pessoas a dar aula, porque se tiver só uma, perde muito tempo da aula a responder às dúvidas das pessoas, é melhor duas.

Investigadora -Ok. Obrigada.

A1- Bem, no primeiro ano, quando era só a professora cooperante, era mais difícil porque se, por exemplo, três pessoas tiverem diferentes dúvidas ou duas e a professora cooperante, por exemplo, está a explicar a uma e depois tem de explicar a outra, assim perdemos mais tempo. Mas no terceiro ano é mais fácil porque agora como há duas, se duas pessoas estiverem com dúvidas, é melhor porque há duas. Quando só havia a prpfessora cooperante, era mais difícil.

Investigadora - Não era bem essa a questão. Eu agradeço as respostas, mas não era bem essa a questão. A questão era se, por exemplo, na primeira aula, na primeira ou segunda aula que nós demos, as duas juntas, se foi muito estranho e se vocês não gostaram, mas depois passado umas aulas até já começaram a gostar, começaram-se a habituar ou se sentiram igual, se foi sempre estranho.

A2- Eu pela primeira aula achei mais confuso porque só estava a professora cooperante e depois apareceram vocês, mas depois fui-me habituando e assim já estou a gostar.

Investigadora -Ok, A3, eu sei que tu também disseste que preferias uma professora, ok? É um bocado confuso, um bocado estranho, mas ao longo do tempo, foi como a A2, foste-te habituando? Ou até ao dia de hoje achas que é assim um bocado...

A3- É assim. Nos primeiros dois meses fiquei um bocadinho estranho. Mas depois cada vez fui-me habituando e até que chegou este mês e já não tenho dificuldades.

Investigadora -Ok. Ou seja, há pessoas que precisam de mais tempo de adaptação do que outras, não é? Mas que depois acabam-se a gostar.

A4- Depois eu quero dizer uma coisa.

Investigadora- Pronto, vamos para a próxima pergunta então.

Alunos- Espera, eu quero dizer mais uma coisa.

Investigadora -Sobre isto?

Alunos- Sim.

Investigadora -Então vá lá, muito rápido.

A4- Eu na primeira aula achei estranho, mas depois na segunda já me fui habituando e agora estou já habituada.

Investigadora -Ah, ok obrigada.

A1- Que eu já estou aqui a esperar. Uma maneira de me habituar é que eu, vou ser sincero, não gosto de mentir, mas pronto, inglês é a disciplina que eu menos gosto aqui na escola. Mas pronto.

Investigadora - Isso é importante, nós sabermos. Exato.

A1- E eu acho que devia ser mais divertido porque com a professora titular...

A2- Mas elas esforçam-se, porque têm muitos jogos!

A1- Sim, exatamente, mas eu agora estava para aqui a pensar que há coisas em inglês, que há muitos de coisas em inglês, há montes de coisas de música e de português que a professora titular faz, que está no meu cérebro, que eu gosto, e que a professora titular faz.

Investigadora -E que depois as outras pessoas não fazem, é isso?

A1- Pronto, e depois a professora de música também faz algumas coisas que eu estou a pensar, mas é eu sem dizer. E às vezes, no inglês, vem-me à cabeça, nós jogarmos um jogo, qualquer jogo, em inglês, tipo "Mário Kart" em inglês, qualquer coisa assim em inglês.

Investigadora -Aulas mais dinâmicas?

A1- Sim. Mas por exemplo? Não, não, dinâmicas é...

Investigadora -Mais práticas?

A1- É uma aula prática e mais divertida.

Investigadora -E sentes que com a professora professora cooperante, e depois quando viemos nós não houve diferença nenhuma nesse sentido? Quando a professora cooperante dava as aulas dela, e depois veio aqui eu e a professora x e começamos a dar as aulas, nas aulas em que nós demos as aulas não ficaram assim, mais desse género que tu gostas? Não há problema se não ficaram assim.

A1- No primeiro ano eu não estive, só entrei no final. No primeiro ano entrei, no segundo ano já não me lembro muito bem, mas a professora cooperante..

Investigadora - Tipo no início do terceiro ano? No início do terceiro ano. Quando era só a professora cooperante, naquelas primeiras aulas?

A1 - Eu acho que ela tinha melhorado imenso para a participação do segundo ano para o terceiro. Ok, mas e depois quando tu e a professora x vieram? Quando tu e a professora x vieram, sinto que a professora cooperante se estava a habituar, mas quando vocês vieram vocês já estavam habituadas, ainda não se estavam a habituar, já estavam... Já tinham mais jogos.

Investigadora -Já tínhamos atividades mais práticas?

A1- Sim, mais jogos.

Investigadora - E é por isso que gostavas mais?

A1 - Há muitas coisas inglesas que eu gosto.

Investigadora -Ok.

Investigadora - Agora a A2 num instante, por favor.

A2 – As alunas x e y, por exemplo, têm dificuldades e antes para elas não dava apoio, porque só tinha a professora cooperante e alguma ficava sem apoio, por isso agora é mais fácil. Então, por exemplo, nos testes, agora é uma para cada, é mais fácil.

A6 - Mas eu também quero dizer... Mas eu também quero dizer... é só mesmo para terminar.

A4 - Eu quero só dizer uma coisa.

A6- Então, eu acho que eu antes das primeiras aulas, quando vocês estavam, era mais estranho e confuso. Nós não vos conhecíamos muito bem, então nós, então eu achava mais estranho. Mas depois eu comecei a habituar-me e agora já não é tão estranho.

Investigadora -Ok, diz-me lá.

A5- Eu acho que com a professora cooperante eram menos divertidas as aulas.

A6- Exato.

A5- Porque ela não fazia assim tantos jogos, tantas histórias.

Investigadora- Ou seja, com aulas práticas vocês acham que aprendem melhor?

A2- Não são aulas práticas.

A1- Aulas com jogos. Jogos de jogar?

A2- Com os jogos também se aprende.

Investigadora- Exatamente.

A2- Com os jogos também se aprende. Não tanto mais que com as aulas, mas também se aprende.

Investigadora -Também se aprende. Vocês só não se apercebem, é que estão a aprender.

A2- E é mais divertido.

Investigadora- Ok, muito bem. Obrigada.

Investigadora- Preferiram atividades em que trabalharam em grupo ou atividades em que tinham de trabalhar sozinhos? Preferiram atividades em que trabalharam em grupo?

A7- Eu prefiro atividades...

Investigadora- Quem preferiu em grupo, mão no ar. Atividades em grupo.

Alunos- Eu, eu preferi as duas.

A3- Eu não, eu não, eu não.

Investigadora- Sim ou não? Em grupo. Preferiu-se atividades em grupo ou sozinho?

A3- Eu prefiro muitas atividades em grupo.

Investigadora- Então metam o dedo no ar, por favor.

A? - Eu não.

A6- Eu prefiro as duas.

Investigadora- Preferiram as atividades em que trabalharam em grupo ou as atividades em que trabalharam sozinhos?

A3- Em grupo.

A6- Eu prefiro as duas.

Investigadora- Ok, mas agora quero em grupo, mãos no ar. Quem preferiu em grupo?

Investigadora- Quatro.

Investigadora- Ok, e sozinhos?

Investigadora- Dois. Ok, agora sim. Porquê?

A4- Eu preferia em grupo porque é mais fácil e podemos aprender melhor porque uns podem perceber mais e assim os outros podem ficar a aprender mais, por causa que esses ajudaram os outros.

Investigadora- Ok, obrigada. Se tiverem a mesma opinião digam, olha, eu concordo com a pessoa x.

A6- Eu concordo com algumas coisas.

A3- Eu não concordo.

A5- Eu concordo com o A4.

Investigadora- A6 então... diz-me.

A6- Eu concordo com algumas coisas, só que eu preferi também trabalhar em grupo, porque tu podes estar com os outros, aprender com os outros também.

A2 -Mas tu podes estar com os outros todos os dias. Nos trabalhos individuais.

A4- Sim, mas tu podes também aprender mais com os outros!

A6- Mas tu podes estar... Como tu, assim. Sim, mas tu podes também... aprender mais com os outros. É isso. Por isso, também podes aprender mais com os outros, podes.... Podes começar a conhecer mais coisas de inglês, a conhecer mais do que eles sabem de inglês também.

Investigadora- Ok, A3, então o que é que ias dizer?

A3- Gostei muito. Gosto mais de atividades em grupo.

Investigadora- Porquê?

A3- Porque aprendemos mais.

Investigadora- Queres desenvolver um bocadinho?

A3- Como?

Investigadora- Queres ser mais explícito? Diz mais.

A3- Gostamos mais porque podemos aprender mais e se um tem uma dúvida e o outro muitos têm ao mesmo tempo, demora mais tempo. Se for em grupos é mais fácil.

Investigadora- Ok, vocês os quatro, acham que se sentem mais confortáveis a perguntar dúvidas que têm quando estão com os vossos colegas, tipo em grupo?

A4- Eu, quando imagino que vocês estão com outra pessoa, eu prefiro perguntar aos colegas do que estar a interromper-vos para... para perguntar a nossa dúvida.

Investigadora- E vocês os dois, porquê?

Investigadora- O A5 concorda.

A6- Eu concordo e é porque, mas se o colega também não souber isso, perguntamos a vocês.

A2- Ou perguntamos a outro colega que sabe.

A3- Mas e se ninguém souber?

Investigadora- Desculpem. Porquê é que preferiste atividades... A1, porquê é que preferiste atividades sozinho?

A1- Eu preferi atividades sozinho porque quando nós estamos em grupo, isso torna-se... a probabilidade é de 0,5% de ficar mais confuso. Porque no penúltimo trabalho em grupo, quer dizer, o septuagésimo trabalho em grupo que nós fizemos de computador, foi muito confuso porque estávamos a escrever coisas nos outros computadores e estávamos a piratear uns aos outros.

Investigadora- Ok, mas eu também acho que foi um problema técnico.

A1- Mas eu acho que quando estamos em grupo acontece mais problemas.

Investigadora- Ok. Inês?

A2- Eu acho mais fácil trabalhar sozinho porque em grupo, às vezes, pessoas mais espertas e pessoas que não são assim muito de inglês. E quem não é assim muito de inglês e, por exemplo, como o aluno x sabe muito de inglês, nos trabalhos do grupo, por exemplo, pode ser tipo assim.... quem acha que “good” se escreve com dois “os”? O aluno x põe o dedo no ar. E depois as pessoas que não sabem bem, pensam que é com um, mas só que veem logo que o aluno x pôs o dedo no ar e também põe.

A4- Mas isso não são coisas em grupo.

A2- São, são.

A4- Isso é uma aula com todos.

A2- Isso é uma aula em grupo.

A4- Mas não estão em vários grupos.

A5- Aula por grupo é uma aula que há vários grupos.

A2- Mas eu prefiro trabalhar sozinha porque é mais fácil e, assim, como, por exemplo, estavam quatro e eu concordo numa coisa e a A5 não concorda, depois a A4 concorda e depois ficamos lá tipo uns 50 minutos.

Investigadora- Ok. Acham que o trabalho em grupo teve algum impacto no vosso desempenho durante as aulas ou na vossa motivação para ir para as aulas de inglês?

A6- Não. Tipo, imagina, tu gostavas muito de ir para as aulas de inglês, mas depois quando fizeste o trabalho colaborativo, pensaste em gostar menos ou assim, teve algum impacto?

Investigadora- Ou, por exemplo, se gostavas do género...

A1- Ah, eu sei, eu sei.

Investigadora- Se achas que o trabalho colaborativo te ajudou a teres um melhor desempenho nas aulas... Ou não. Ou na tua motivação para ires para as aulas de inglês?

A4- Eu acho que sim.

Investigadora- Que sim?

A2-Posso dizer?

Investigadora- A2?

A2- Eu acho que sim. Fica-se a aprender mais.

A4- Isso é verdade. Ficamos a aprender mais.

A1- Nunca menos.

Investigadora- Ok. A6?

A6- Eu, para mim, não teve tanto impacto. Para mim, não mudou nada no trabalho colaborativo.

Investigadora- Ok. A1?

A1- Para mim, o impacto é uma coisa muito rara para que me aconteça. Às vezes preciso de mais ajuda, porque eu tenho algumas dificuldades, por isso eu não tenho muito impacto.

Investigadora- Ok, mas a pergunta é do género. Eu acho que, se calhar, a palavra impacto é que vos está a confundir. Se acham que o trabalho do grupo... Como é que eu ia dizer isso? Tipo... Se acham que o trabalho do grupo ajudou... Ajudou? Tipo ajudou-vos? Ou não vos ajudou? Se vos ajudou nas aulas? Se vos motivou? Se gostavas de ir mais para as aulas de inglês porque tinhas trabalhos tipo...

A1- Não, não me ajudou. Mas uma das coisas... Não me motivou, mas eu acho que preferia continuar a fazer trabalhos sozinho.

Investigadora- Ok.

A1- Posso só dizer uma coisa? E a coisa que me motiva é... Eu não gosto de fazer letra à mão, mas eu antes a professora titular me obrigava a fazer letra à mão. E no inglês vocês deixam-me fazer letra à máquina.

Investigadora- Ok.

A2- E o que é que isso tem a ver?

Investigadora- A4?

A4- Eu agora tenho mais vontade de ir para as aulas de inglês porque é mais divertido fazer em grupo. Com os jogos. Com os jogos em grupo é mais fixe.

Investigadora- Alguém concorda?

Alunos- Concordo.

A2- Concordo.

A6- Concordo plenamente.

A3- É diferente, depende das alturas.

Investigadora- Ok. Agora, de todas as atividades... Meninos, de todas... oh, meninos, não.

De todas as atividades que nós fizemos convosco nas aulas, nestes meses todos, quais foram as que mais gostaram? Tipo, a vossa favorita e porquê?

A2- Aquela em que vocês leram um livro sobre em que ele tinha recebido...

A6- O “Not Norman”.

A2- Isso, o “Not Norman”. Porque eu, eu acho que vocês já viram... nunca tinha visto uma história... Em inglês? Em inglês, não...

A3- Tinhas tinhas, aquela do boxe...

A2- Basicamente nunca...

Investigadora- Mas poucas, é isso?

A2- Muitas poucas vezes vi uma história no ecrã e quase nunca desenhei num colar.

A1- Nunca desenhei um menino num colar. Com peixe.

A6- Eu gostei mais da que... Eu não lembro se foi nestes meses, mas acho que foi. Quando fizemos os textos, que tínhamos uma folha, que tínhamos que cumprir essas coisas e escrevemos...

Investigadora- Fez-se um texto coletivo no computador?

A6- Sim, no computador.

Aluno x- Isto foi ano passado.

Aluno x- Não, não.

A2- Eu odiei.

Investigadora- Isso foi connosco, foi connosco, sim.

A2- Havia pessoas que estavam a apagar o que era nosso.

Investigadora- Foram problemas técnicos, não foi de propósito, ok?

A6- E nós só seguíamos também a ver o que é que os outros escreviam...

Investigadora- Ok, gostavas muito do que era em grupo.

A5- Sim, porque havia pessoas que tinham posto...

Investigadora- E podes-me só explicar, A6? Porque é que gostaste muito do que era em grupo.

A6- Porque nós também podíamos ver o que é que os outros escreviam, porque nós aprendíamos também a...

A2- É a mesma coisa que espiar um caderno, só que num computador.

Investigadora- Ou seja, havia partilha de informações, é isso?

A1- Isso chama-se piratear.

A6- Não, não.

A2- Não, não. Piratear, espiar.

Investigadora- A3?

A3- A atividade que eu mais gostei foi quando o vosso professor, o vosso professor da faculdade, como é que se chama?

Investigadora- O professor supervisor.

A3- O professor supervisor. O professor supervisor foi lá e vocês fizeram a atividade no computador e muita gente fez pirateria.

Investigadora- Ok, mas porquê que gostaste mais dessa atividade?

A3- Não sei.

Investigadora- Ok. Oh meninas, vocês não podem falar por cima, senão depois na gravação não se percebe.

A4- Eu... o que eu gostei mais... O que eu gostei mais foi aquele que nós tínhamos uma coisa de mata-moscas. O mata-moscas. E vocês diziam um país ou um nome e nós tínhamos de tocar nesse e o primeiro a tocar ganhava.

Investigadora- Porquê?

A4- Porque nós aprendíamos e ao mesmo tempo estávamos a jogar.

Investigadora- Ok.

A5- Eu concordo com a A2 e com o A3. Porque foi divertido escrever umas coisas.

A2- Mas foi eu que disse isso.

Investigadora- A6 o A3, ok.

Investigadora-Porquê, A5?

A5-Porque nós tivemos muito tempo no computador e eu nunca tive nada assim.

Investigadora-Ok, foi diferente.

Investigadora- A1?

A1- Pronto. Eu, como estava a dizer, um dos meus jogos favoritos e foi o único que eu gostei. Foi um que nós estávamos a fazer ... que nós tivemos que fazer um texto.

Investigadora- Ah, o texto colaborativo.

A1- Sim. Eu gosto mais de fazer textos do que estar a fazer exercícios... Como eu falei, eu gosto de jogos em inglês, como o "Mário Kart".

Investigadora- Ah, e uma coisa. Vocês acham que aprenderam outras coisas na aula de inglês sem ser só o inglês?

Alunos- Sim.

Investigadora- Não, mas não precisa de ser coisas relacionadas com a disciplina, nem com a matéria.

A2- Sim, eu sei.

A4- Eu aprendi a seguir os colegas e a esperar pela minha vez.

Investigadora- Muito bem.

A2- Aprendi a ter mais calma, porque desde o primeiro ano eu fui muito elétrica. E eu queria saber tudo.

Investigadora- Mais coisas, mais coisas. Mais ideias.

A5- Eu acho que concordo com a A2.

A6- Eu concordo com a A2.

Investigadora- Ok.

Investigadora- Ideias diferentes, não há mais? Prontos, meninos, obrigado.

3º Ano - Focus Group 3

Investigadora- Bom, vamos fazer perguntas. Houve algumas coisas no grupo anterior que não correram muito bem. Eu gostava que vocês fossem ainda melhores do que o grupo anterior. Ok, vocês são o último grupo e eu quero que vocês sejam as melhores de todos, ok? Pronto.

Investigadora- Primeira pergunta. Preferiram as aulas em que só esteve uma de nós a dar a aula ou as aulas em que estivemos as duas?

Alunos- As duas.

Investigadora- Esperem aí... quem preferiu as duas, braço no ar. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11. Todos? Ok. Porquê? Dedos no ar. Um de cada vez. Ok, Guilherme.

A1- As duas. Porque vocês duas são mais divertidas e quando sai uma quase não têm nenhuma diversão.

Investigadora- Ok, A2.

A2- Porque ensinam melhor as duas e também pode, assim, quando alguém tem dificuldades, outros também podem ir ajudar uma a cada.

Investigadora- Ok, A3.

A3-As duas. Porque quando são as aulas, vocês as duas, é mais divertido.

Investigadora- Ok, A4.

A4- Porque, imagina, quando se estão a explicar alguma coisa, depois uma pode continuar a explicar e outra vai ajudar ou vocês podem fazer atividades mais divertidas porque têm sempre o apoio de uma da outra.

Investigadora- Ok, A8. Concordas?

A8- Sim, concordo.

Investigadora- Ok, concordas.

A5- É, quando é só uma, as explicações e essas coisas não se ouvem, não se percebem assim muito bem, como quando são as duas.

Investigadora- Ok, A6.

A6- Porque quando é só uma, as aulas são mais complicadas porque uma está a explicar, a outra pode estar a ajudar uma pessoa e depois, quando já acabam de explicar, a outra pode ir ajudar outra pessoa que não esteja.

Investigadora- Dá para fazer mais coisas ao mesmo tempo, é isso?

A7- Porque só uma ensina bem, mas quando duas ensinam ainda melhor.

Investigadora- Ok. Então, acham que aprenderam melhor quando éramos as duas a dar a aula?

Alunos- Sim.

Investigadora- Sim, toda a gente?

Alunos- Sim.

Investigadora-Ok, por uma poder dar aula e outra poder ajudar?

Alunos- Sim.

Investigadora- Ok.

A5- E porque as duas juntas são melhores a explicar.

Investigadora- Ok. Preferiram as atividades em que trabalharam em grupo ou as atividades em que trabalharam sozinhos?

Alunos- Em grupo!

Investigadora- Em grupo, mão no ar. Para eu contar. Em grupo? Quem preferiu em grupo?

Investigadora- Quem preferiu em grupo? Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove. E Sozinhos? Dois sozinhos.

A5- O A8 e a A9.

Investigadora- Ok. Porquê? Vamos começar, se calhar, por quem prefere sozinhos, que são menos... A8? Porquê que preferes atividades em que trabalhas sozinho?

A8- Porque se houver outra pessoa, imagina... Eu estou a dizer para ela fazer e eu estou a dar uma ideia e ela está a dar outra. Nós não concordamos com uma outra ideia e demora muito tempo.

Investigadora- Ok, então não gostas disso, não é? Ok. A4.

A4- Ok, eu acho que é muito melhor trabalharmos sozinhos. Não por não gostar dos meus colegas, nem por os dois darmos ideias diferentes. Porque com ideias diferentes o trabalho ainda fica melhor, na minha opinião. Mas sim, porque depois há muita confusão. Porque... mas se eu concordar com uma ideia do outro, depois outro não concorda e ficamos todos muito baralhados. E depois as professoras também, se forem ajudar uma pessoa do grupo, depois a outra também fica ali a pensar que não vai ter ajuda. E tenta fazer a coisa sozinha e pode estragar o projeto.

Investigadora- Ok. A9.

A9- Eu acho que é melhor fazer sozinha porque podemos... imagina, alguém queria escrever as coisas e depois outra pessoa queria também escrever as coisas. E depois iam ficar chateados por não poder fazer o mesmo papel.

Investigadora- E dos que preferem trabalhar em grupo? A5.

A5- Eu gosto mais de trabalhar em grupo porque, imagina, se nós não sabemos uma coisa, os outros colegas podem-nos ajudar a saber e, assim, o trabalho pode continuar sem haver erros.

Investigadora- Ok. A6.

A6- Eu gosto mais de trabalhar em grupo porque quando é em grupo nós temos mais ideias diferentes que podemos usar para o que fizemos. E também... Ai, esqueci-me do nome. Está-me a escapar a palavra...

Investigadora- Alguém consegue ajudar? Quem está a perceber o que a colega está a dizer?

A4- Eu acho que estás a dizer que depois também nos podemos ajudar aos outros, não é?

A6- Certo, podemo-nos ajudar aos outros e o projeto para mim fica melhor.

Investigadora- Ok. A1, é a mesma coisa ou é uma ideia nova?

A1- É uma ideia nova.

Investigadora- Concordas? A3 concorda.

Investigadora- A2, concordas ou é outra coisa?

Investigadora- Ok, outra coisa? Ou é a mesma?

A1- É outra coisa.

Investigadora- Ah, é outra? Espera aí, já vou aí, A2. Diz-me então.

A1- Tipo, é mais divertido e tipo, quando alguém desiste tem mais pessoas para ajudar.

Investigadora- Ok, puxar uns pelos outros, não é? Para ninguém desistir, é essa a ideia?

A1- Sim.

Investigadora- Ok, A2.

A2- Eu gosto mais de fazer em grupo, porque assim nós podemos, por exemplo, ter cinco tarefas e há cinco pessoas. Em vez de tu fazeres sempre tudo tu sozinha e demoras mais tempo, podes dividir as tarefas pelas pessoas.

Investigadora- Ok, muito bem. Atentos agora a mim, está bem? Um, dois, três, vamos lá. Acham que o trabalho... Acham que o trabalho em grupo, tipo, vos ajudou no vosso desempenho ao longo das aulas ou vos deixou mais motivados para irem para as aulas de inglês ou nem por isso?

Alunos- Não percebi.

A8- Não.

Investigadora- Ok. Se acham que os trabalhos em grupo que nós vamos fazendo, aquelas atividades colaborativas vos deixaram mais motivados para irem para as aulas de inglês, para aprender inglês ou se vos ajudou no vosso desempenho, se acham que aprenderam melhor?

A1- Sim.

Investigadora- O A8 disse que não. Porquê, A8?

A8- Porque, não sei, mas eu acho que não.

Investigadora- Ok, não achas que não têm nenhuma relação? A2, sim ou não?

A2- Eu não sei, mas eu acho que não porque, primeiro, eu continuo a não entender muito bem as coisas de inglês, eu ainda não sei muito bem falar, também não entendo muitas coisas e também a última vez que fizemos correu muito mal porque nós escrevemos muita pouca coisa.

Investigadora- Ok. Mas achas que não ficas a gostar mais das aulas de inglês por causa disso?

A2- Ah, não. Eu gosto sempre das aulas de inglês, mas, assim, quando eu faço trabalho em grupo, eles não explicam as palavras em português, então eu não entendo.

A6- Ah, mas não me ajuda muito porque eu posso não me entender muito bem com essas pessoas e depois ficarmos, tipo, imagina que estamos a escrever um texto em inglês, imagina que eu não me dou bem com uma pessoa que está a escrever um texto em inglês. Podemos ficar o tempo todo a ficarmos chateados e a falar coisas más um do outro e não ter tempo.

Investigadora- Então, nas nossas aulas nós também ensinamos a falar em inglês, por exemplo, a resolver esses conflitos ou a dar mais ferramentas para vocês conseguirem ultrapassar isso e, se calhar, até dares-te uma passagem para dares o melhor com essas pessoas por estar a trabalhar em grupo. Porque se trabalhares sozinha, ficas-te sempre a dar mal com essas pessoas ou achas que não, não aprenderes isso?

A6- Não sei.

Investigadora- Ok. Alguém quer falar sobre isso?

A4- Eu? Ah, obrigado. Eu acho que nos ajuda trabalhar em grupo porque, apesar de eu antes ter dito que gostava mais de fazer projetos sozinha e é verdade, eu gosto muito de trabalhar em grupo porque nós podemos ajudar-nos os outros e também depois eu sempre aprendo mais qualquer coisa do que não sei porque se o outro sabe alguma coisa e eu não, ele pode me dar essa informação. E, apesar de eu me chatear muito dos trabalhos de grupo, vocês vão sempre lá ajudar para que os conflitos não sejam graves e desapareçam rapidamente.

Investigadora- Obrigada.

A6- Eu acho que não me ajuda, mas para mim é importante ter estes projetos. Ou seja, se calhar...

Investigadora-Um segundo, desculpa, é só para ver se estou a entender bem o que é que eu estou a dizer. Pode dizer que eu não estou a entender bem. Se calhar é difícil, é uma coisa que é desafiante para ti, mas que acaba por ser importante daquilo que aprendes com isso, ou não é isso?

A6- Sim, é isso. E os projetos em grupo fazem-me sentir melhor e com menos vergonha de errar no inglês.

Investigadora- Ok. Isso é muito importante.

A6- Porque os meus colegas que estão a fazer o trabalho comigo estão lá e podem-me ajudar.

Investigadora- E tens o apoio deles e também os apoias, ok. A1?

A1- Porque há alguns jogos, tipo, em aprender animais de inglês, aprendemos mais animais de inglês. E noutros também.

Investigadora- Ok. De todas as atividades que nós fizemos ao longo das aulas com vocês... ao longo do tempo, nas nossas aulas nós duas, qual foi a que vocês mais gostaram e porquê? A1.

A1- Eu gostei mais daquela que apontávamos para um país e dizíamos qual era o nome. Porque era fixe, tínhamos uma coisa e apontávamos com essa coisa. E essa coisa, que não me lembro se era uma flor ou era um taco... sim, nós tocávamos e era fixe para adivinharmos.

Investigadora- Ok. A8.

A8- Eu, o que mais gostei, era aquela aula que fazemos os nossos animais de... Plasticina, mais ou menos. Plasticina, mais ou menos.

Investigadora- Porquê?

A8- Porque mostrava a criatividade. Não era competição. Eu não gosto muito das aulas de competição. Ou seja, cada um podia ser livre, criar o que quisesse e todos eram válidos.

Investigadora- E todos participavam à sua maneira, não é, A2?

A2- Eu lembro-me de uma, que eu não me lembro mais da outra, mas a que eu gostei mais, até essa que eu me lembrei, foi aquela que vocês contaram a história do peixinho. Sim, e nós tivemos de fazer um colar com três momentos que nós gostamos muito da história.

Investigadora- E porquê gostaste muito dessa?

A2- Porque foi fixe e foi também muito engraçado.

Investigadora -E aprendeste? Sentiste que, mesmo sendo a história em inglês, conseguiste perceber?

A2- Algumas coisas.

Investigadora- Ou aprendeste outras coisas? Mesmo que não seja o inglês, podes aprender outras coisas. A história falava coisas também importantes para aprender.

A2- Sim, mas eu não entendi muito bem a história, só entendi algumas coisas.

Investigadora- As ideias gerais, é isso?

A5- Sim, eu também entendi algumas coisas.

A2- Sim. Depois, quando eu entendi melhor, quando depois as pessoas repetiram a história em português.

Investigadora- Boa, boa.

A10- Eu gostei de fazer aquilo em plasticina, porque podíamos fazer em 3D e em 3D dava para ver e era muito giro.

Investigadora- Ok, boa. A4?

A4- Eu gostei muito daquela atividade em que tinha os "roles". Em que fizemos, que tínhamos responsáveis por fazer cada coisa.

Investigadora- Ah, dos "roles"?

A4- Sim, e depois nós tínhamos de escrever no computador. Uma escrita colaborativa.

A4- Sim, nós tínhamos de pôr qual era a morada. Na minha tivemos de colocar qual era o dia favorito da semana e do ano. E também tínhamos de pôr a idade e o nome.

Investigadora- E porquê gostaste muito dessa atividade?

A4- Gostei, porque nós podemos inventar coisas e nós podemos sempre ajudar os colegas. Eu era uma pessoa que se uma pessoa não soubesse a palavra que escrever eu dizia, e a A10 estava a escrever e eu senti que a ajudei e gostei muito disso.

Investigadora- Ok, A6?

A6- Para mim foi a aula que fizemos com plasticina os animais.

Investigadora- Porquê?

A6- Porque nessa aula fomos mais livres e trabalhamos em grupo. Eu gosto de trabalhar em grupo. Para fazermos uma coisa, um animal que dava um papel.

A6- Um animal como nós imaginávamos como ele fosse.

Investigadora- Ok, muito bem. A criatividade, não é?

A6- Sim.

Investigadora- Francisco, querias dizer alguma coisa?

A7- Foi o da plasticina porque foi em pares e eu gosto muito. E também porque foi em plasticina e eu gosto muito da plasticina.

Investigadora- Ok, A11, queres partilhar alguma atividade que gostaste?

A5- Eu quero compartilhar.

Investigadora- Ou uma aula que gostaste muito. Ou há alguma coisa que tu queiras falar?

A7- Não, ele não gosta de falar.

Investigadora- Está bem, meninos. Mas olha, aqui ninguém vai julgar ninguém. Estamos todos à vontade. Podes expressar-te livremente.

A4- Podes dizer a Quinta de Santo Inácio, ou outra coisa?

Investigadora- Queres pensar um bocadinho, A11? Ok, A5?

A5- A minha aula favorita foi, o mesmo que a do A1, mas em vez de ser em países, foi em animais.

Investigadora- Ah, ok. E porquê?

A5- Porque tínhamos de ser os mais rápidos possíveis, por ser tipo um jogo e isso forçava muito que nós pensássemos e assim faz que nós aprendemos inglês muito bem.

Investigadora- Ok, boa. A2?

A2- Eu lembrei-me de mais duas. Eu também gostei daquela parte onde nós assinalamos as cruzes e pusemos o nosso animal favorito que aprendemos.

Investigadora-Ah, o "bar-chart"?

A2- Sim o bar-chart, e também gostei daquilo que tivemos de tirar um quadradinho que dizia o nome de uma pessoa e tivemos de escrever isso no coração.

A4- Ah, aquele do dia de São Valentim.

Investigadora- E porquê? O que é que sentiste que aprendeste para a língua inglês nesse dia?

A2- Aprendi a palavras mais de amor e também aprendi que podemos fazer textos para amigos de São Valentim.

Investigadora- E só mais uma pergunta. Naquela atividade do... "bar chart", de assinalar, tu sentiste que também estavas a aprender ao mesmo tempo que o inglês outra disciplina?

A2- Sim. Eu aprendi uns animais que não sabia. E a fazer o gráfico.

Investigadora-Ok. E isso é o quê?

A2- Matemática.

Investigadora- E aprendeste também, ajudou-te com a matemática?

A2- Sim!

Investigadora- Muito bem. Obrigada, A2.

A9- Eu gostei do Zoo de Santo Inácio, gostei do da plasticina, que tínhamos de criar um animal feito de plasticina, que tínhamos uma imagem e depois dávamos plasticinas e nós fazíamos um animal com as plasticinas. E também gostei que nós tínhamos de escrever num coraçãozinho uma cartinha para um amigo sorteado.

Investigadora- E porquê?

A9- Não sei.

Investigadora- Fez-te sentir bem?

A9- Sim!

Investigadora- Ok, obrigada. A3, queres partilhar alguma atividade que tenhas gostado?

A3- Eu não.

Investigadora- Não? Ok.

Investigadora- André? Alguma atividade que queiras partilhar que tenhas gostado? Ou que não tenhas gostado?

A11- Ah, gostei da atividade da plasticina.

Investigadora- Ok, boa. Porquê?

A11- Porque gosto de plasticina.

Investigadora- Meninos, mais alguém quer dizer alguma coisa sobre as perguntas todas? Alguém quer dizer ou acrescentar alguma coisa? Sobre as nossas práticas? Acrescentar? Vá lá, está quase. Só mais dois minutos. Obrigada.

A4- Por favor. Eu, deixem-me falar...É muito importante o que eu vou dizer. Eu adorei as aulas com vocês. Porque... Porque essas aulas, vocês compreendiam-nos sempre melhor. Porque também sabiam como, mais ou menos, como nós podíamos ter dificuldades. Então, vocês sempre nos compreenderam bem. E gosto... e gosto muito de ter o vosso apoio. Porque, às vezes, quando nós sentimos que vai acabar tudo, porque fizemos uma

asneira grande, ou qualquer coisa assim, vocês dizem sempre de termos calma. Porque vão arranjar uma solução para o problema. E arranjam sempre. Quando o meu caderno se perdeu e eu o encontrei, faltavam muitas das coisas que tinham posto. Mas agora eu já tenho a coisa do "Pets" no caderno. Por isso, já está tudo bem.

Investigadora- Obrigada. Vês, não é um problema assim tão grande afinal, desde que nós procuremos uma solução. Ok, posso só agora passar a palavra à A3, que ela hoje ainda não falou, mas eu já vos vou perguntar a vocês. Calma, A3, diz-nos lá meu amor, o que era?

A3- Gostei daquilo que nós tirávamos o nome e calhávamos o nome e tínhamos que escrever no coração.

Investigadora- Porquê gostaste dessa?

A3 - Não sei...

Investigadora-Não sabes?

A3- Não.

A2 - Eu? Eu gosto das aulas que vocês dão, mas eu acho que vocês dão melhor as aulas do que quando eu estou com a professora cooperante. Porque eu vejo-vos mais a explicar. E também vocês explicam bem. Quando nós não entendemos, vocês dizem a palavra em português, por exemplo, ou nos ajudam. É isso.

Investigadora- Obrigada, A2. A1?

A1 - Eu gostei dos testes, porque eles eram muito fixes e tinham alguns exercícios que eu gostava.

Investigadora- Muito bem, ok. Ou seja, senti que os testes tinham exercícios diversificados para todos. Por exemplo, se não conseguissem fazer um exercício, o próximo, conseguiam fazer. Acham que estava diversificado?

A11 - Também gostei dos testes. E o tamanho.

A2 -Eu também gostei e também... eu... reparei no tamanho. Isto assim não sei se faz muita parte, mas eu reparei no manual que o dia que nós vamos fazer o teste é o dia da sorte. Não sei explicar como é que se chama, mas vamos fazer tipo num dia da sorte. Então vai-nos dar sorte. A sorte vai-nos dar sorte.

Investigadora- Ah, ok muito bem! Olhem e perceberam que na nossa aula nós também focamos outros temas para além do inglês, tipo a solidariedade, ajudar o outro. Vocês sentiram isso? Aprender sobre culturas diferentes, o ambiente...

Alunos- Sim!

A4 - Eu lembro-me, pouco antes de irmos para a Quinta de Santo Inácio, sobre temos que preservar a natureza para virem outras gerações, depois que a natureza tinha que ser estimada, porque não havia outra, que todos os animais mereciam o seu respeito, porque podiam se sentir assustados vendo pessoas a dizer coisas e a brincar assim com eles.

Investigadora- Ou seja, nós aprendemos isso dentro do inglês e vocês acham que isso também é importante?

A4 – Sim é importante aprender isto no inglês, porque também é importante para a vida, para nós sabemos as coisas que devemos ou não fazer e as coisas importantes para preservar o mundo.

Investigadora- Os outros concordam?

Alunos – Sim! Sim!

Investigadora- Para concluir, A2?

A2 - No início das aulas, eu também gostava quando vocês punham a música e nós cantávamos todos. E cantávamos e dançávamos. E era muito divertido!

Investigadora-Muito obrigado a todos!

4º ano - Focus Group 4

Investigadora- Preferiram as aulas em que só esteve uma de nós a dar a aula ou as aulas em que estivemos as duas a dar a aula? Vamos começar assim.

A2- As duas a dar a aula.

Investigadora-Ok. Ou melhor, vamos fazer para esta diferente. Quem preferiu as duas braço no ar?

Alunos- Toda a gente.

Investigadora-Toda a gente? 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Ok, todos os 10 preferiram quando éramos as duas.

Acham que aprenderam melhor quando éramos as duas ou quando era só uma?

Alunos- As duas.

Investigadora- As duas. Toda a gente as duas?

Alunos- Sim.

Investigadora-Ok. É para serem sinceros, não há problema!

Investigadora- E conseguem-me explicar um bocadinho porquê? Porquê?

A3- Porque... Porque as ideias juntas ficam cada vez melhores.

A2- Concordo com o A3.

A4 - Eu concordo. Eu acho que quando vocês as duas fazem as coisas juntas acho que aprendemos melhor, porque às vezes vocês fazem a mesma coisa, mas de formas diferentes. Imagina que eu não percebo de uma forma, percebo da outra.

Investigadora- Ok, boa.

A- Eu concordo com o A4, mas também... Porque se for uma... Se alguém quiser acrescentar uma... Se for.... quando são as duas, imagina. Tu estás a dizer uma coisa e depois a Beatriz completa e eu gosto muito de trabalhar com vocês.

A3-Eu concordo com o A4.

Investigadora -Ok, boa. Alguém quer acrescentar mais alguma coisa? A4, diz.

A4- Uma coisinha pequeninha. Eu também gosto muito quando são vossas as duas porque... vocês trabalham em equipa, então... dão as aulas melhores do que só uma sozinha, porque têm a ajuda umas das outras e também porque confiam muito em nós.

Investigadora- Muito bem. A1, diz-me?

A1- Concordo com o A4.

Investigadora- Vocês aí não querem partilhar nada? A6?

A6- Dois cérebros são melhores que um.

Investigadora-Ok. Próxima pergunta. Preferiram as atividades em que trabalharam entre vocês em grupos ou a par? Ou as atividades em que tinham que trabalhar sozinhos?

A4- Em grupo ou a pares.

Investigadora- Em grupo, quem prefere levanta o braço, por favor.

A7- Posso pensar primeiro?

Investigadora- Claro. Claro que podem. Vamos dar então uns segundinhos. Uns segundinhos para vocês pensarem. E não se deixem influenciar pelos outros, pensem por vocês.

A1- Eu acho que prefere toda a gente em equipa.

A8- Eu não.

A2- Em equipa.

Investigadora- Ok.

A9- Eu também gosto em grupo.

Alunos- Em equipa.

Investigadora-Ok. Então, esperem aí só. Já vamos à discussão.

Investigadora- Em grupo. Levantem o braço para eu contar. Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito. Oito.

A4- Oito de dez.

Investigadora- Ok, e dois preferem sozinhos, não é?

Alunos- Sim.

Investigadora- Ok. Tenho só uma pergunta para vocês os dois. Vocês preferem trabalhar sozinhos, mas ainda assim, também gostam de trabalhar em grupo ou nem por isso?

A8- Sim. Gosto mais ou menos de trabalhar em grupo, mas muito mais trabalhar sozinho.

Investigadora- Ok. E podem-nos explicar porquê? Podem explicar porquê? Se calhar posso começar com o A6 e o A8, que são menos, são só dois. Porquê que preferem trabalhar sozinhos?

A8- Porque em grupo, na minha opinião, vai haver sempre muita discussão. Uhm, demora sempre mais e quando estamos a fazer sozinhos, não precisamos estar à espera de ninguém. Fazemos ao nosso ritmo e ninguém nos faz pressão.

Investigadora- Ok. A6, agora a tua perspetiva, por favor.

A6- E também porque, para mim, ser sozinho... Eu concordo com o A8 e só queria acrescentar uma coisa. É um bocadinho fácil, também, não sei, fica um bocadinho mais fácil para mim trabalhar sozinho.

Investigadora- Ok. Ok, os restantes. A5, partilha a tua opinião.

A5- Então, eu acho que o A8 disse uma coisa que eu não concordo muito. Porque nós devemos sempre trabalhar com.... sabermos conviver com os outros e trabalhar em grupo, porque nós devemos também saber ajudar... imagina, um está mais atrasado, podemos ajudá-lo. E também temos várias ideias para fazer várias coisas.

Investigadora- Sim. A2, diz.

A2- Então, nós podemos dizer porque é que gostamos de trabalhar em grupo, não é?

Investigadora-Sim.

A2- Então, é, porque algumas vezes eu tenho dificuldades quando estou sozinho tenho dificuldades e não consigo, como é um trabalho autónomo, não é... Não consigo... pedir ajuda. Pedir ao nosso ritmo. Não posso. Mas se for um trabalho em grupo, peço ajuda a uma pessoa que saiba e assim eu fico a saber mais e as outras pessoas ajudam-me.E as outras pessoas também...E quando eu sei uma coisa que as outras pessoas não sabem, eu ajudo. Toda a gente ganha

Investigadora- Muito bem! O A7 concorda. Ok.

A7- Concordo com tudo.

A3- Eu concordo com o A2, mas... queria acrescentar uma coisa.

Investigadora- Acrescenta.

A3- Quanto mais pessoas, também, mais coisas temos para colocar. Muitas mais ideias, muitas mais opiniões.

Investigadora- É mais diversificado, não é? É isso?

A3- Sim.

Investigadora- Mas isso é como uma coisa boa ou como uma coisa menos positiva para ti? Como é que te faz sentir?

A3- Como uma coisa que é boa...mas...

Investigadora- Mas ao mesmo tempo é desafiante, é isso?

A3- Sim, também dá dificuldade.

Investigadora- Ok. Ou seja, o que retiramos daqui acho que é que também se calhar vocês, vocês e todos os meninos da vossa idade estão mais habituados na escola a trabalhar individualmente. E foi isso que nos foi incutido desde sempre. Por isso tem que haver uma adaptação e é difícil trabalhar em conjunto. Estão a dizer há muitas dificuldades, não é? Nós temos que aprender a fazer isso...

A3- Exato. Mas eu também concordo com um bocadinho com o trabalho sozinhos, porque quando trabalhamos sozinhos não precisamos estar a ouvir tantas ideias, a escolher. Mas também gosto disso, porque ajudamos os colegas e isso.

Investigadora- São ideias diferentes que vocês querem acrescentar?

A5- Sim.

Investigadora- Ok, então diz lá A5.

A5- Eu concordo com todos que falaram. Menos com eles os dois.

Investigadora- Ok, não concordas com a opinião dos alunos que falaram que preferem o trabalho individual ao de grupo.

A10- Eu concordo com o que a A5 diz, mas também acho que em grupo as pessoas ficam mais livres.

Investigadora- Mais livres?

A10- Sim, mais livres da opinião, com os outros e de descobrir coisas.

Investigadora- Achas que te sentes mais confortável a dar as tuas ideias quando estás com outras pessoas a trabalhar?

A10- Acho.

Investigadora- A4?

A4- Então, eu também concordo com o que toda a gente falou aqui agora, mas tenho umas coisinhas para acrescentar.

Investigadora-Diz lá.

A4- Então, eu concordo, sim, com tudo, mas eu gosto que nós ao trabalharmos assim, também nos estamos a preparar um bocadinho para o futuro. Porque ser antissocial não dá um bom futuro, faz-nos ter poucos amigos e dá-nos muitos caminhos para as más escolhas.

Porque assim nós conseguimos ter…. imagina, eu não me dou muito bem com aquela pessoa, assim também aprendemos mais. Sim, e nós podemos, eu prefiro assim, trabalhos em conjunto, porque podemos discutir com o grupo, podemos, cada um de nós pode dar a sua opinião, podemos chegar todos a um acordo, podemos ajudar-nos assim uns aos outros. E imagina que mais tarde, um amigo que eu não me dou muito, junto-me assim num grupo, mais tarde podemos chegar a ser melhores amigos. Eu sei que estou um bocadinho a exagerar, mas...

A7- Não, mas é exatamente como as coisas acontecem.

A6- É exatamente o que acontece comigo e com o meu amigo.

A4- Mas é aí que eu quero chegar.

Investigadora- Vocês acham que toda a gente envolvida no grupo aprende mais?

Alunos- Sim!

A8- Não. “Nope”.

Investigadora- A8, não?

A8- Não.

Investigadora- Porquê?

A8- Eu acho... Não. Eu acho mais fácil aprender...

A6- Posso dizer uma coisa?

Investigadora- Deixa só o A8 acabar a dizer isso, que eu já vou a eles dois.

A8- Acho muito mais fácil aprender sozinho. Porque se começarmos a esclarecer as dúvidas sozinhos, já estamos mais preparados. Por isso...

A10- Mas precisamos de ajuda, não é? Ou tu vais dizer, ah, eu sou a melhor, vou fazer sozinha?

A2- Não, mas imagina, ser autónomo é bom, mas o que é demais é moléstia.

Investigadora- Ou seja, deve haver um equilíbrio entre trabalho autónomo e trabalho em grupo, é isso?

Alunos- Sim!

A4- Porque...

A8- Mais uma coisa, eu também não tenho paciência para fazer trabalhos em grupo.

Investigadora- Ok. Pronto, então é próprio da tua personalidade e está tudo bem.

Investigadora- A3

A10- A paciência é o objetivo.

A3- E também, se não souberes trabalhar em grupo, também... Se não souberes trabalhar em grupo, assim nunca vamos... Imagina, estamos a trabalhar sozinhos e depois estamos em grupo. Podemos também criar amigos e isso.

Investigadora- Ok, mais ou menos ali a mesma linha que o A 4 não é?

A3- Sim.

Investigadora- Ok. Vamos então avançar para próxima pergunta.

A6- Posso só dizer uma coisa que já quero dizer há algum tempo?

Investigadora-Diz, perdão, esqueci-me, desculpa, sim.

A6- Quando estamos sozinhos também podemos perguntar aos professores, não é?

A2- Pois, mas... pois, mas...

A5- Isso não é estar sozinho!

A7- Não, mas imagina que o...

Investigadora- O trabalho autónomo também te permite tirar as dúvidas com os professores, é isso?

Aluno x- Pois... Mas imagina que o professor, mas imagina que o... Mas imagina que o professor está ao telefone.

A3- Esperas.

Investigadora- Isto é interessante. Vocês sentem-se mais confortáveis a tirar dúvidas com a professora ou com os colegas?

A8- Com a professora.

A2- Professora.

A10- Depende de quem for a professora.

Investigadora- Quem prefere com a professora levantem o dedo, desculpem, só para eu saber.

A4- Tenho uma coisa para acrescentar.

Investigadora- Dois. Dois com a professora. E o resto com os coleguinhas?

A4- Não, mas dá para acrescentar com os dois?

Investigadora-Com a professora?

A4- Não, com os dois.

A2- Com os dois.

Investigadora- Com os dois... ok

Investigadora- Depende da circunstância, é isso?

Alunos- Sim.

A4- Com os dois. Os dois.

A5- Os amigos também sabem muita informação e depende do qual é... Porque imagina, nós podemos aprender com os amigos e também temos que aprender com os professores. Primeiro vamos ao... Se trabalharmos em grupo perguntamos aos amigos, se eles não sabem, vamos perguntar ao professor.

A8- Mas os amigos...

A4- Nós deveríamos fazer mais porque... mais assim. Mas eu acho que na minha opinião deve- se brincar mais com os amigos e discutirmos com os amigos e toda a gente chegar a um acordo e isso tudo. E as nossas dúvidas devem ser com…. também com os amigos.

A4- Mas os professores é a nossa, imagina, vamos dizer o nosso plano B para se nenhum de nós conseguir chegar a um acordo sobre esse assunto ou se nenhum de nós souber a resposta, aí sim temos de ir aos professores. Mas é mesmo só... Nós primeiro temos de tentar. Ok. Se não tentarmos, não chegamos lá, não chegamos a lado nenhum!

Investigadora- A3 concordas?

A3- Mas também concordo com o A4, mas... imagina que estamos... imagina que, por exemplo, estás a chegar para o primeiro ano. Imagina. Tem de ser tudo com o professor que não sabemos quase nada.

A8- Exato.

A4- Sim, mas depende da situação.

A2- Pois, daí depende da situação.

A3- Pois. É isso. É isso que eu queria explicar e lá chegar.

Investigadora- A8?

A8- Exato. Pronto, eu disse que preferia tirar as dúvidas com o professor ou com a professora do que com os amigos. E há uma pessoa aqui que... eu já fui ao contrário, mas esta pessoa acho que também já foi um bocado ao contrário, que foi eu. Porque eu dizia... Ele perguntava qual era a resposta, eu dizia a resposta e ele ia perguntar. Agora estamos ao contrário. Eu digo-lhe a resposta, ele não vai confirmar. Já diz-me a resposta e eu vou sempre confirmar com o professor. Porque com os amigos, os amigos podem estar mais provavelmente errados do que o professor, por isso é que eu prefiro.

A7- E podem estar a enganar.

A4- Mas também podem estar corretos. Há muitas vezes em que os alunos corrigem os professores.

A7- Mas alguns amigos também...

A8- E os professores corrigem os alunos.

A7- Mas alguns amigos também podem te enganar...

Investigadora-Podemos passar à próxima pergunta? Podemos?

A7- Mas os amigos também podem estar a enganar.

Investigadora- Já ouvimos isso.

A2- Mas são amigos de confiança, supostamente.

A7- Mas podem não ser.

Investigadora- Temos que avançar um bocadinho, ok? Acham que o trabalho colaborativo teve algum impacto no vosso desempenho e motivação nas aulas de inglês?

A7- Como assim impacto?

A4- Como assim?

A8- Motivação, não.

Investigadora- O que é que te fez sentir? O que é que desencadeou em ti? Eu não posso dizer muito mais palavras porque eu quero que vocês cheguem sem influenciar.

A5- Mas qual é a pergunta?

Investigadora- Acham que o trabalho colaborativo teve algum impacto no vosso desempenho ou na vossa motivação durante as aulas de inglês?

A9- Sim.

A8- Não, principalmente... qual é a última palavra que eu já me esqueci?

Investigadora- Era o desempenho e a motivação.

A8- Motivação, não.

Investigadora- Porquê?

A8- Primeiro, na minha opinião, nós não fizemos, assim, tantos trabalhos em grupo. Mas depois, sempre que fizemos, nunca me chegou a marcar muito e a deixar muito motivado. A única coisa que me conseguiu deixar foi sem paciência e... stressado e consegui perceber as pessoas que são mais caóticas.

Investigadora- Ok, A4?

A4- Eu acho que a mim deu-me um impacto, porque eu gostei de todos os trabalhos em grupo que fizemos, sejam com que pessoas forem. Porque eu gostei dos trabalhos com os computadores, gostei dos trabalhos em que aprendemos os animais, foi super giro estarmos ali... Fomos ao zoológico. Sim, fomos ao zoológico. Depois, também foi divertido estarmos no quadro interativo, a ligar o nome do animal ao animal. E também... é divertido. Eu também gostei muito de estar aqui com a televisão a aprendermos.

A10- Eu concordo com o A4.

A3- Também concordo!

Investigadora- Ok, também concordam? Concordam, concordam, concordam.

A8- Eu não posso concordar muito com o coiso daqui, porque eu confesso que passei a metade da aula lá em baixo a ver a coisa que ia fazer lá para os finalistas....

Investigadora- Ok, então não tiveste bem essa experiência.

A8- Não, nem por isso.

A3- E eu também não tive a experiência do zoo.

Investigadora- A1?

A1- Eu acho que me deu impacto, mas não me deu muita motivação. Porque eu depois fiquei a achar que conseguia fazer coisas melhores e consegui. E acho que motivação não me dá.

Investigadora- Ok, obrigada A1. Ok, o que é que vocês acharam? Desculpa querias dizer alguma coisa meu amor?

A2- Não faz mal, não faz mal.

Investigadora- Não, diz.

A2- Não faz mal.

Investigadora- Não não, agora podes dizer.

A2- Ok. Então era... depende. Às vezes ajuda... os trabalhos em grupo, às vezes motivavam-me um bocadinho. Sim. Outras vezes não. Algumas vezes ajuda, às vezes motivava, mas outras não. Portanto... eu concordo...

Investigadora- Mas não sabem dizer o que é que influenciava, o que é que fazia diferença de umas vezes para as outras, quais eram os fatores?

A2- Posso tentar dizer. Às vezes... uff... deixa-me pensar...

Investigadora- Pronto... Mas não forcem, passamos esta à frente depois se te lembrares, dizes.

A5- Posso só dizer uma coisa?

Investigadora- Sim, diz A5.

A5- Ok. Então, eu acho que... então, eu acho que... podes só repetir a tua pergunta Beatriz?

A8- Era do desempenho...

Investigadora- Sim, quais eram os fatores que vos faziam ficar assim confusos? Às vezes motivar, às vezes não motivar, gostarem, às vezes outras vezes não gostarem.

A5- Porque... Porque às vezes dava desempenho, porque as coisas pareciam que era divertido para nós chegarmos até um sítio, para conseguirmos chegar a um sítio precisávamos de fazer tarefas, e isso para mim dava muito desempenho...

Investigadora- Venham para cá, venham para cá, por favor. Ok, o que é que vocês, ó meninos... Agora precisamos mesmo da vossa concentração. O que é que vocês acharam dos "roles" e do facto de eles mudarem todas as aulas?

A8- Caótico.

Investigadora- Gostaram ou não gostaram?

A4- Gostamos.

Investigadora- Gostaram? Quem gostou braço no ar, quem não gostou? Espera aí, quem gostou?

A7- Eu gostei.

Investigadora- Quem é que gostou dos roles? Um, dois, três... quatro, cinco, seis, sete, oito. Oito gostaram e o A10 mais ou menos, ok. A10, porquê mais ou menos? Esperem aí agora. Quero ouvir o A10.

A10- Também não sei muito bem, porque eu gostei muito das tarefas que fiz, mas...

A2- Gerava um bocadinho de confusão, não era?

A10- Sim. Não sei muito bem...

Investigadora- Ok, mais ideias. A4?

A4- Então, eu gostei, mas eu também sou um bocado como o A2, mais ou menos. Dava muita confusão e também porque nós, às vezes, durante... Nós só trocávamos de terça para quarta. E quarta-feira, só na próxima terça da semana seguinte é que trocávamos. E às vezes os lugares nas mesas trocavam nas outras aulas. Então, nós armávamos uma confusão gigante.

Investigadora- Porque não se conseguiam organizar e são poucas aulas, não é?

A4- Pois... Porque imagina, eu era responsável por aquela tarefa e no dia seguinte, que já não tínhamos aula de inglês, trocava para o lugar seguinte ao meu.

Investigadora- Claro.

A4- Na aula seguinte, na semana seguinte, já era eu a ficar, outra vez, com a mesma tarefa.

Investigadora- São fatores que nós já não conseguimos controlar...

A4- E cria muita confusão...E há pessoas que criam imensa confusão.

Investigadora- Exato, A8?

A8- Eu consigo definir... Os “roles”. Em uma palavra, que no caso é caótico.

Investigadora- Ok. Pelo mesmo motivo?

A8- Sim.

Investigadora- Ok. A5?

A5- Então, eu concordo...

Investigadora- Muita discussão?

A5- Eu concordo com as pessoas que aqui falaram, mas eu queria acrescentar uma coisa. Então, eu acho que... Eu acho que... Eu acho que, imagina, havia pessoas que não queriam ficar, vamos supor, com a...

A4- Aquelas tarefas?

A5- Há pessoas que só queriam ficar com uma tarefa.

A4- Uma tarefa divertida?

A5- Sim, e outras, vamos dizer assim, seca, entre aspas. Só que, então, eu acho que depois gerava muita confusão nos grupos, concordo com a Sofia, porque mudava de pessoas, as pessoas ficavam com a mesma tarefa, depois reclamavam, porque na aula passada tinham ficado com a mesma tarefa.

Investigadora- Era isso que eu estava a dizer, do reclamar, ok então é a mesma questão. Obrigada.

Aluno x- Eu também concordo com o A4.

Investigadora- Ok, obrigada. E só uma questão. O que é que vocês acham desta dinâmica ao nível da colaboração e da solidariedade? Vocês conseguem perceber?

A10- O que é solidariedade?

Investigadora- É ajudar os outros.

A10- Ah, desculpa. Eu confundi com outra palavra.

Investigadora- Solidariedade é ajudar o outro a ser amigo do próximo. Ou seja, é um ponto de vista parecido com a colaboração. Vocês conseguem perceber que a colaboração e a entreajuda, a solidariedade, a compaixão pelo outro, são coisas que...

A2- Se ligam.

Investigadora- Que se ligam, não é? Estamos quase a acabar meninos. Pronto, o que é que vocês acharam disso? Sofia?

A4- Então, eu gostei...

Investigadora- Preciso que vocês estejam com atenção agora.

A4- Eu gostei que me ajudassem a mim quando eu tive dúvidas e gostei de ajudar os outros quando eles tinham dúvidas, porque os meus amigos, vamos dizer também melhores amigos, tiveram sempre lá para mim, nas aulas, para me ajudarem.

Investigadora- Ok.

A4- Eu também gostava de ajudá-los.

A9- Eu concordo com o A4.

Investigadora- Ok. Mais ideias? Diferentes ou concordam todos?

A11- Eu concordo.

Investigadora- O A11 concorda?

A7- Eu concordo.

A7- Eu concordo.

Investigadora- Concordam, mas não querem acrescentar nada? Ou concordam e querem acrescentar?

A7- Concordo e não quero acrescentar.

Investigadora- Ok. De todas as... Quais foram as atividades, de todas as que nós fizemos com... Ó meninos, a sério, assim não dá, estamos quase a acabar. De todas as atividades que nós fizemos com vocês ao longo dos meses, quais foram as que vocês mais gostaram? E porquê? Assim, rápido.

A8- A atividade que nós fizemos, que eu mais gostei, foi ir ao zoo, porque eu concretizei o meu sonho, que foi ver capivaras.

A6- Também, sim, também foi ir ao zoo, porque eu senti que foi maior do que as outras.

A2- Foi um bocadinho maior.

A7- Mas eu concordo, mas foi um bocadinho maior.

Investigadora- Ok. E em aula? Já sei que do Zoo vocês gostaram todos. Puxem lá pela cabeça em aula, por favor.

Investigadora- Deixa, já vais a seguir ao A8, ok, A7?

A8- Aquela que cada grupo tinha de fingir que eram os vendedores e os clientes. Vocês até levaram frutas!

Alunos- Sim, ah sim!

A7- Sim, das frutas!

Investigadora- Ou seja, atividades que imitem a realidade, vocês gostam, aprendem-me melhor. Mais práticas, mais mexidas.

Alunos Sim! Sim!

A4- Porque a realidade, ao invés de ser... tipo o “escape room” no quadro interativo, escape room... na vida real.

A8- Na vida real!

A4- Não, nos quadros para resolvermos enigmas, mas na vida real.

Investigadora- Não gostam, não gostam dos “escape rooms” no quadro, é isso que estás a dizer?

A7- Posso falar?

A4- Eu gosto, eu gosto dos “escape rooms”.

A2- Eu não gosto.

A4- Eu gosto... mas eu prefiro na vida real. Na vida, na coisa da escola eu adoro.

Investigadora- Mas atividades que vocês... Atividades nas aulas que vocês tenham gostado, Que nós fizemos e porquê? A7, diz lá.

A7 -Concordo com o A8. Pronto. Aquela coisa com dois botões.

Investigadora- A consola?

A7- A consola sim gostei muito.

Investigadora- Os quizzes no início e no final da aula?

A7- Sim, isso.

Investigadora- Gostaste dos quizzes? Ok, porquê, A7?

A7- Porque eu achei giro.

A5- Porque que achaste giro... Carregar nos botões, não é?

A7- Não, quer dizer, também achei giro carregar nos botões, mas porque para aprender muito mais. Porque eu estudei assim.

Investigadora- Aprendeste bem com isso?

A7- Aprendo mais quando está muito divertido.

A10- Sim, também concordo.

A2- Também concordo.

A9- E era em grupo, também.

Investigadora- Ok. Está quase. Mais atividades? Esta pergunta gostava que vocês respondessem. Mais atividades que vocês gostassem em aula? Sim, A5?

A5- Então, eu concordo com todas as atividades aqui, eram muito mais divertidas. Também gostei. Também gostei daquela. Também gostei daquela dos computadores. Da escrita colaborativa.

A5- Eu também gostei muito. Também gostei desta aqui.

Investigadora- Do zoo aqui dentro nesta sala de aula, não é?

A5- É, é, é. E também... E aprender sobre culturas diferentes, países diferentes, animais diferentes...

Investigadora- Vocês gostaram disso?

A5- Eu gostei, porque é bom.

A10- Aprendemos muitas coisas novas.

A5- Aprendemos, e eu também gosto muito de animais na natureza.

A10- Também.

Investigadora- Ok. Mais? Mais atividades deste tipo?

A5- E também gostei muito. Eu sei que não é bem uma atividade, mas eu gostei muito daqueles... panfleto, talvez?

A4- Aquele cartaz?

Investigadora- Os “tickets”? Ah, o self-assesment... o self-assessment.

A5- Sim!

Investigadora- Ok, sentes que te ajudava na aprendizagem?

A5- Sim! Porque era... quer dizer mais ou menos... A maior parte gostei porque era... aquilo dos carimbos!

Investigadora- Ok, era divertido, os carimbos...?

A5- Sim. Eu também gostei muito de fazer o cartaz para o Zoo, porque tinha ...

A10- Era divertido.

A5- E porque eram questões de... problemas do ambiente...

A4- Interessantes

A2- E isso é muito importante, porque se não resolvermos os problemas de hoje, as pessoas de amanhã...olha as pessoas que fizeram o lixo ontem ... que... fizeram o lixo ontem, não reparam no dia em que fizeram o lixo... reparamos hoje! O amanhã não vai digamos assim.... o amanhã digo... um futuro bem mais longe...

Investigadora- Sim. Ok.

A2- As pessoas não vão ter casa...A qualidade, a liberdade

Investigadora- Ok.

A2- A qualidade que temos agora... um ar para respirar...

Investigadora- Ou seja, nós também temos que pensar nos outros... É isso? E vimos isso nas aulas.

A2- Sim, não vão ter uma planta, uma árvore para olhar... isso tudo...

Investigadora- Ou seja, vocês sentem que nas nossas aulas nós falamos sobre mais coisas do que só sobre Inglês?

A2- Sim!

A4- Sim.

Investigadora- Ou seja aprendem mais questões sem ser de Inglês apenas...

A10- Sim porque nós falamos...

Alunos- Sim.

A4- Porque nós aprendemos isso, mas em Inglês!

A5- Porque nós começamos a falar de um assunto e depois vamos mais a pormenores... e isso... mas em Inglês claro!

Investigadora- Sim, mas que outro tipo de coisas é que vocês acham que aprenderam, para além do Inglês?

A2- Também, espanhol...

Investigadora- E das questões ambientais, não é? Como o A2 disse.

A4- Eu, nas vossas aulas, aprendi a aprender línguas novas e, portanto, vocês deram um grande impacto para melhorar o estudo, porque nas vossas aulas nós falávamos daqueles animais que estavam em vias de extinção e pronto isso tudo...

A9- Concordo.

Investigadora- Uhm Uhm, sim.

A4- E eu pensei em falar outras línguas e também aprender melhor o inglês então inscrevi-me no Duolingo e agora faço aulas de alemão...

Investigadora- Parabéns! Muito bem! Uau!

A8- Eu aprendi alemão.

A5- Eu também aprendo alemão.

A7- Eu aprendi Espanhol.

Investigadora- Muito bem. Parabéns!

A6- Eu aprendo inglês.

Investigadora- Sim, A3 diz, vamos ouvir o A3, por favor.

A3- Eu também gostei quando era aquilo dos códigos... aquilo com o telemóvel...

Investigadora- Ah do "Plickers".

A8- O quê?

A3- Aquele que tinhas o papelzinho e mostravas...

Investigadora- Ok, a atividade que fizemos do "Plickers", muito bem.

Investigadora- E a nível de cidadania? Lembram-se o que é que é a cidadania?

A8- Não!

Alunos- Sim!

Investigadora- Serem pessoas civis, civilizadas...

A4- Sim!

Investigadora- O que é que vocês acham que aprenderam nas nossas aulas? Alguma coisa relacionada com isso? A8?

A8- Uhm... aí não esquece, esquece...

Investigadora- Ok. A4?

A4- Eu... uhm... aprendi... sobre isso aprendi isso tudo, mas em inglês, aprendi que é sempre melhor, não ser egoísta, melhorar a qualidade de vida, porque não pensar só em nós, porque os outros também existem! Certo?

Investigadora- Certo! É o respeito pelo outro, é isso?

A4- Sempre a pensar no outro e temos de estar sempre a olhar para o outro.

Investigadora- Ok, muito obrigada! Ninguém quer acrescentar mais nada? A2? É a última pergunta também.

A2- Eu acho que nós aprendemos mais coisas de cidadania...acho que sim, porque... deixa-me pensar... porque nós trabalhamos de várias maneiras e ao trabalharmos em conjunto estamos a aumentar... como é que eu hei-de dizer isto?

Investigadora- Conhecimento? Ou não?

A2- Praticamente... conhecimento sim.

Investigadora- Ok. Queres fazer mais alguma pergunta?

Investigadora- Não quero fazer mais nenhuma pergunta. Alguém tem alguma coisa que não tenha dito que queria dizer agora muito rápido?

A4- Posso?

Investigadora- Diz A4.

A4- É a minha... vamos dizer... é a última coisa, mas é capaz de não ser... que eu tenho muita coisa...para finalizar as perguntas todas, eu gostei muito de ter-vos como professoras de inglês, porque vocês dão muito bem as aulas, eu antes...eu sabia inglês e sei desde os três anos…. mas, mesmo assim eu acho que vocês me deram um grande avanço no inglês para aprender e adorei-vos ter-vos como professoras e como amigas!

A10- Eu também!

A5- Eu também!

A1- Eu também!

A8- Eu também!

Alunos- Eu também!! Eu também, eu também.

Investigadora-Oh!

Alunos- Eu também!

A2- Concordo plenamente.

Investigadora- Ó meninos! Assim vamos chorar... terminamos, muito obrigada a todos!

ANEXO 6- Análise de conteúdo dos *Focus Groups* (Tabela de categorização)

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de Significado (US)
Solidariedade e Colaboração entre docentes: **Estratégia solidária e colaborativa *Co-teaching*** **Número total de US= 108**	**Preferências dos alunos** Número total de US= 34	**Preferência pela dinâmica de trabalho colaborativo/solidário entre docentes (*Co-teaching*)** Número total de US= 28	"As duas". (3 Ano; G1-A1) "Eu gosto quando dão as duas, porque acho que vocês fazem um trabalho de equipa muito bom." (3 Ano; G1-A3) "Era o que eu ia dizer, completamente o que o A7 ia dizer [uma pessoa é mais difícil de dar atenção e ajudar a turma toda]." (3 Ano; G1-A3) "E se fosse só uma a dar a aula... era mais difícil. Ela não conseguia, tipo se toda a gente estivesse a falar ela não conseguia dar a aula e explicar." (3 Ano; G1-A1) "Com as duas a dar a aula [com qual das dinâmicas aprendem melhor]". (3 Ano; G1-A7) "Com as duas a dar a aula [com qual das dinâmicas aprendem melhor]". (3 Ano; G1-A5) "Com as duas a dar a aula [com qual das dinâmicas aprendem melhor]". (3 Ano; G1-A1) "Com as duas [a dar a aula], porque acho que as duas são muito boas a explicar." (3 Ano; G1-A7) "Eu gosto quando dão as duas e não sei porquê." (3 Ano; G1-A2) "Preferi quando estiveram as duas a dar as aulas." (3 Ano; G2-A1)

			“Eu acho que é melhor duas (...).” (3 Ano; G2-A5) “Eu prefiro com as duas(...)”. (3 Ano; G2-A7) “Mas eu prefiro ainda assim duas (...).” (3 Ano; G2-A6) “Então, eu prefiro as duas ao mesmo tempo (...)”. (3 Ano; G2-A5) “Eu prefiro com as duas (...)”. (3 Ano; G2-A4) “Eu prefiro duas (...)” (3 Ano; G2-A4) “As duas.” (3 Ano; G3-A1) “As duas “. (3 Ano; G3-A3) “As duas a dar a aula. [Preferiram as aulas em que só esteve uma de nós a dar a aula ou as aulas em que estivemos as duas a dar a aula?]” (4 Ano; A2) “As duas a dar a aula. [Preferiram as aulas em que só esteve uma de nós a dar a aula ou as aulas em que estivemos as duas a dar a aula?]” (4 Ano; A1) “As duas a dar a aula. [Preferiram as aulas em que só esteve uma de nós a dar a aula ou as aulas em que estivemos as duas a dar a aula?]” (4 Ano; A3)

			"As duas a dar a aula. [Preferiram as aulas em que só esteve uma de nós a dar a aula ou as aulas em que estivemos as duas a dar a aula?]" (4 Ano; A4) "As duas a dar a aula. [Preferiram as aulas em que só esteve uma de nós a dar a aula ou as aulas em que estivemos as duas a dar a aula?]" (4 Ano; A5) "As duas a dar a aula. [Preferiram as aulas em que só esteve uma de nós a dar a aula ou as aulas em que estivemos as duas a dar a aula?]" (4 Ano; A6) "As duas a dar a aula. [Preferiram as aulas em que só esteve uma de nós a dar a aula ou as aulas em que estivemos as duas a dar a aula?]" (4 Ano; A7) "As duas a dar a aula. [Preferiram as aulas em que só esteve uma de nós a dar a aula ou as aulas em que estivemos as duas a dar a aula?]" (4 Ano; A8) "As duas a dar a aula. [Preferiram as aulas em que só esteve uma de nós a dar a aula ou as aulas em que estivemos as duas a dar a aula?]" (4 Ano; A9) "As duas a dar a aula. [Preferiram as aulas em que só esteve uma de nós a dar a aula ou as aulas em que estivemos as duas a dar a aula?]" (4 Ano; A10)
		Preferência pela Dinâmica tradicional (um docente a lecionar)	"Eu acho que é melhor só uma... [professora a dar a aula]." (3 Ano; G2- A1)

		Número total de US= 3	"Por isso eu acho que prefiro uma [professora a dar a aula]." (3 Ano; G2- A1) "Prefiro bem mais uma pessoa [só uma professora a dar a aula]." (3 Ano; G2- A1)
		Não demonstram preferência (gostam de ambos os métodos de ensino e demonstram indecisão na escolha) **Número total de US= 3**	"E quando está uma é um bocado diferente do que quando estão duas." (3 Ano; G2- A2) "Prefiro às vezes uma outras vezes duas. Porque às vezes baralhamos quando estão duas, mas às vezes não nos baralhamos." (3 Ano; G2- A2) "(...) eu prefiro às vezes uma, às vezes duas. Mas eu gosto de quando estão as duas e quando está a uma também". (3 Ano; G2- A5)
	Efeitos/benefícios das práticas colaborativas entre docentes (*Co-Teaching*) nos alunos Número total de US= 36	**Motivação/ Entusiasmo/ envolvimento/ interesse dos alunos** Número total de US= 8	"Eu gosto quando dão as duas porque assim, nós trabalhamos mais e fazemos coisas muito engraçadas e um dia comemos gomas na aula. Mas não é por isso (...)." (3 Ano; G1-A4) "Porque uma já não tem tanta piada como duas." (3 Ano; G2-A2) "(...) porque é mais divertido. É que com as duas, as duas a explicar ao mesmo tempo fica muito divertido a aula." (3 Ano; G2-A5) "(...) porque é mais fixe [as duas professoras a dar a aula ao mesmo tempo]." (3 Ano; G2-A4)

			"Porque vocês duas são mais divertidas e quando sai uma quase não têm nenhuma diversão." (3 Ano; G3-A1) "Porque quando são as aulas, vocês as duas, é mais divertido." (3 Ano; G3-A3) "(...) vocês podem fazer atividades mais divertidas (...)." (3 Ano; G3-A4) "Eu aprendo mais com a dinâmica quando estão as duas a dar a aula...porque quando é só uma é como se eu estivesse ali aborrecido que de vez em quando não me apetece isso e estou assim... [faz gesto de aborrecido, com sono] (...) E isso chateia muito mais." (3 Ano; G2-A1)
		Reconhecimento da importância da solidariedade/entreajuda entre docentes como benéfico tanto para os docentes como para os alunos na sala de aula de Inglês, facilitando os processos de ensino-aprendizagem: **- Perceções de aumento da qualidade do ensino por parte dos alunos (resultado da otimização da gestão do tempo de aula e de uma maior adaptação aos diferentes estilos de aprendizagem por**	"(...) [as professoras] têm sempre o apoio de uma da outra [quando a aula é dada com o método colaborativo de Co-Teaching]." (3 Ano; G3-A4) - "Sim, concordo [as professoras] têm sempre o apoio de uma da outra [quando a aula é dada com o método colaborativo de Co-Teaching]." (3 Ano; G3-A8) "É, quando é só uma, as explicações e essas coisas não se ouvem, não se percebem assim muito bem, como quando são as duas." (3 Ano; G3-A5) "Porque quando é só uma, as aulas são mais complicadas (...)" (3 Ano; G3-A6) "Porque só uma ensina bem, mas quando duas ensinam ainda melhor." (3 Ano; G3-A7)

		parte das docentes, recorrendo ao método de "Co-Teaching") Número total de US= 19	"(...) é porque vocês são muito boas as duas e uma não é tão boa como as duas. Mas também é muito boa. Muito boa." (3 Ano; G1-A4) "Sim [Então, acham que aprenderam melhor quando éramos as duas a dar a aula, por uma poder dar a aula e a outra poder ajudar?]" (3 Ano; G3- Todos os alunos) "E porque as duas juntas são melhores a explicar." (3 Ano; G3-A5) "Bem, no primeiro ano, quando era só a [professora cooperante], era mais difícil porque se, por exemplo, três pessoas tiverem diferentes dúvidas ou duas e a [professora cooperante], por exemplo, está a explicar a uma e depois tem de explicar a outra, assim perdemos mais tempo. Mas no terceiro ano é mais fácil porque agora como há duas [professoras], se duas pessoas estiverem com dúvidas, é melhor porque há duas. Quando só havia a [professora cooperante], era mais difícil. (3 Ano; G3-A1) "(...) porque imagina, nós dizemos uma coisa e uma delas não entende e a outra pode entender e assim é mais fácil de explicar para nós não estarmos sempre a repetir." (3 Ano; G2-A4) "(...) porque se uma de vocês for lá primeiro, se a pessoa não entender, a pessoa que está a dar o apoio não pode estar a dar a aula! Então, a pessoa vai tentar sempre repetir. E repetir é pior, propriamente para a própria pessoa que está a dar a aula." (3 Ano; G2- A5) "E se muitas pessoas estiverem com dúvidas ao mesmo tempo, as pessoas vão ter de esperar muito tempo porque a pessoa vai que só há uma professora, se tiver duas é mais fácil." (3 Ano; G2- A5) "As duas. [Acham que aprenderam melhor quando éramos as duas ou quando era só uma?]" (4 Ano; Alunos)

			"Porque... Porque as ideias juntas ficam cada vez melhores." (4 Ano; A3) "Concordo com o A3. [Porque... Porque as ideias juntas ficam cada vez melhores.]" (4 Ano; A2) "Eu concordo. Eu acho que quando vocês as duas fazem as coisas juntas acho que aprendemos melhor, porque às vezes vocês fazem a mesma coisa, mas de formas diferentes. Imagina que eu não percebo de uma forma, percebo da outra." (4 Ano; A2) "Porque se for uma... Se alguém quiser acrescentar uma... Se for.... quando são as duas, imagina. Tu estás a dizer uma coisa e depois a Beatriz completa(...)." (4 Ano; A5) "Eu também gosto muito quando são vossas as duas porque... vocês trabalham em equipa, então... dão as aulas melhores do que só uma sozinha, porque têm a ajuda uma da outra (...)". (4 Ano; A4) "Dois cérebros são melhores que um." (4 Ano; A6)
		Maior segurança/apoio/ ajuda mais individualizada aos alunos Número total de US= 9	"Acho que gosto mais das duas porque assim ajuda-nos mais." (3 Ano; G1-A5) "E é melhor uma em apoio para fazer isso e a outra continuar a dar aula para os outros." (3 Ano; G2- A3) "Concordo com o A1 na parte que é melhor uma dar aula e outra dar apoio." (3 Ano; G2- A3)

			"Sim, quando a professora x estava a dar a aula a Beatriz podíamos ajudar." (3 Ano; G1-A2) "Sim, [uma pessoa é mais difícil de conseguir dar atenção à turma toda, é isso que querias dizer?] e também ajudar toda a turma." (3 Ano; G1-A5) "Eu também [uma pessoa é mais difícil de dar atenção e ajudar a turma toda]." (3 Ano; G1-A4) "Porque ensinam melhor as duas e também pode, assim, quando alguém tem dificuldades, outros também podem ir ajudar uma a cada." (3 Ano; G3-A2) "Porque, imagina, quando se estão a explicar alguma coisa, depois uma pode continuar a explicar e outra vai ajudar (...)." (3 Ano; G3-A4) "(...) porque uma está a explicar, a outra pode estar a ajudar uma pessoa e depois, quando já acabam de explicar, a outra pode ir ajudar outra pessoa que não esteja." (3 Ano; G3-A6)
	Desafios da implementação do método de "Co-teaching" **Número total de US= 38**	**Perceção por parte dos alunos de uma ambiguidade na liderança das aulas** Número total de US= 15	"As duas [professoras] estão a falar de coisas diferentes ao mesmo tempo, até a mesma coisa. E depois, uma às vezes está mais orientada que a outra, então fica mais difícil ouvir, perceber o que cada uma está a dizer (...) É tipo, eu estou a falar, eu começo a falar e, por exemplo, o aluno x, que não está aqui, também começa a falar ou a gritar ou não sei o que. Isso confunde-me e eu depois já não sei onde é que estou a falar." (3 Ano; G1-A4) "Sim. [Quando estamos as duas a dar a aula, há momentos em que vocês fiquem um bocadinho confusos com alguma coisa?]" (3 Ano; G1-A1) "As duas estão a falar de coisas diferentes ao mesmo tempo, até a mesma coisa. E depois, uma às vezes está mais

			orientada que a outra, então fica mais difícil ouvir, perceber o que cada uma está a dizer." (3 Ano; G1-A2) "Quando vocês estavam a ler uma história que estava projetada no quadro ["storytelling"], é que a Beatriz estava a ler e depois não sabia onde é que a Beatriz estava. E depois começavas tu a ler, e eu não percebia muito bem." (3 Ano; G1-A4) "Porque às vezes, porque vocês se calhar podem se enganar com o que é que estão a dizer. Por exemplo, estava programado a professora x dizer uma coisa, mas sem querer a Beatriz diz a coisa que era para a professora x dizer." (3 Ano; G2-A2) "Porque às vezes nós também, nós nos baralhamos, às vezes também, porque às vezes nós perguntamos a uma coisa e ela diz uma coisa, mas depois perguntamos à outra a mesma coisa e ela responde outra coisa, então nós às vezes ficamos baralhados." (3 Ano; G2- A5) "Mas às vezes não dá para perceber quem está a dar a aula." (3 Ano; G2- A1) "Exato, às vezes não dá para perceber." (3 Ano; G2- A8) "Mais ou menos, porque algumas vezes percebe-se e outras não, porque uma fala e depois a outra também fala, então fica meio confuso. E depois às vezes já não entendo..." (3 Ano; G2-A6) "É porque quando está uma a falar e depois começa a outra não dá para perceber qual estava a dar a aula." (3 Ano; G2- A5) "É verdade. É isso. Era isso que eu queria dizer. [Quando está uma a falar e depois começa a outra não dá para perceber qual estava a dar a aula]." (3 Ano; G2- A8)

			"Mas eu não estou a dizer de falarem ao mesmo tempo eu estou a dizer que uma começa e depois fala a outra, mas cada uma na sua vez, só que depois não dá para perceber qual está a dar a aula." (3 Ano; G2- A7) "(...), mas às vezes ela [a professora que está a dar apoio] também diz umas coisas, então às vezes fica meio baralhado." (3 Ano; G2- A8) "Sim. [(...)mesmo assim para ti é confuso, porque não dá para perceber quem está a dar a aula e para ti isso é importante]." (3 Ano; G2- A7) "Às vezes vocês não fazem o caminho certo, porque deixam passar... Por exemplo, uma pessoa está-se a comportar mal (...) Às vezes tu chamas a atenção, mas a Beatriz não chama a atenção. E isso é uma... Eu vou dizer, a professora x chama mais a atenção as pessoas, do que a Beatriz. É o que eu tenho a dizer." (3 Ano; G2- A1)
		Confusão/Interrupções/mau comportamento na sala de aula Número total de US= 13	"Sim, há momentos em que eu fico confuso... Às vezes eu fico confuso quando, como a Maria disse, quando nós estamos muito a falar, mas também quando não é toda a gente a falar e só uma pessoa está a falar e a outra também." (3 Ano; G1-A4) "Sim [há momentos em que fica confuso, a aula]. Quando nós começamos a falar e não se percebe muito bem." (3 Ano; G1-A1) "Sim. [Então é por causa do mau comportamento dos colegas que ficas confuso nessas aulas?]" (3 Ano; G1-A1) "Sim, porque tu podes estar a explicar a aula e começa toda a gente a falar e depois ficam um bocadinho confuso de eu entender o que estão a explicar." (3 Ano; G1-A1)

			"Mais ou menos. [Então é a nossa parte, não tem nada a ver com o vosso comportamento naquela altura?] (...) Também pode ter se estamos todos a falar, também pode ter." (3 Ano; G2- A2) "(...), mas quando às vezes também deve ser uma a falar e depois a outra e não falarmos todos juntos." (3 Ano; G2- A4) "(...) Porque quando está as duas, às vezes se alguma pessoa se estiver a portar mal ou assim e estiver a professora x a falar e, por exemplo, a Beatriz estiver a ver alguém desconcentrado, se ela for ali chamar atenção, não te deixa continuar." (3 Ano; G2- A1) "Porque se estiverem as duas a dar aula e uma pessoa estiver desconcentrada ou aportar-se mal, vão interromper a aula e demorar mais tempo para chamar a atenção." (3 Ano; G2- A3) "Eu concordo. Quando estão as duas é uma confusão (...)". (3 Ano; G2- A4) "Ou também pode ter se estamos todos a falar, também pode ter [pode influenciar se os alunos ficam confusos numa aula de Co-Teaching]." (3 Ano; G2- A2) "Porque quando estão as duas é uma confusão (...)". (3 Ano; G2- A3) "Eu acho que é melhor uma [professora a dar aula] ... Porque quando está as duas, às vezes se alguma pessoa se estiver a portar mal ou assim e estiver a professora x a falar e, por exemplo, a Beatriz estiver a ver alguém desconcentrado, se ela for ali chamar atenção, não te deixa continuar. Por isso eu acho que prefiro uma." (3 Ano; G2- A2) "(...) é melhor uma dar aula e outra dar apoio. Porque se estiverem as duas a dar aula e uma pessoa estiver

			desconcentrada ou aportar-se mal, vão interromper a aula e demorar mais tempo para chamar a atenção. E é melhor uma em apoio para fazer isso e a outra continuar a dar aula para os outros." (3 Ano; G2- A3)
		Adaptação dos alunos ao novo modelo de Ensino e às diferentes estratégias de Co-Teaching Número total de US= 9	"Eu acho que foi uma mudança boa, que é mais fixe duas pessoas a dar aula (...)." (3 Ano; G2- A3) "Eu pela primeira aula achei mais confuso porque só estava a [professora cooperante] e depois apareceram vocês, mas depois fui-me habituando e assim já estou a gostar." (3 Ano; G2- A2) "Nos primeiros dois meses fiquei um bocadinho estranho. Mas depois cada vez fui-me habituando e até que chegou este mês e já não tenho dificuldades." (3 Ano; G2- A3) "Eu na primeira aula achei estranho, mas depois na segunda já me fui habituando e agora estou já habituada." (3 Ano; G2- A4) "(...) era mais estranho e confuso. Nós não vos conhecíamos muito bem, então nós, então eu achava mais estranho. Mas depois eu comecei a habituar-me e agora já não é tão estranho." (3 Ano; G2- A8) "Sim [quando era só uma de nós a dar a aula, vocês conseguiam perceber quem é que estava mesmo a dar a aula e quem é que estava a dar apoio?]". (3 Ano; G2- A2) "Eu percebia [quando era só uma de nós a dar a aula, vocês conseguiam perceber quem é que estava mesmo a dar a aula e quem é que estava a dar apoio?]". (3 Ano; G2- A1) "É assim. Nos primeiros dois meses fiquei um bocadinho estranho. Mas depois cada vez fui-me habituando e até que chegou este mês e já não tenho dificuldades." (3 Ano; G2- A3)

			"Então, eu acho que eu antes das primeiras aulas, quando vocês estavam, era mais estranho e confuso. Nós não vos conhecíamos muito bem, então nós, então eu achava mais estranho. Mas depois eu comecei a habituar-me e agora já não é tão estranho." (3 Ano; G2- A6)
		Falta de estímulo Número total de US= 1	"(...) fica uma professora no quadro, e a outra está a passar e é muito lento." (3 Ano; G2- A4)
Solidariedade e Colaboração entre alunos **Número total de US= 81**	**Preferência por práticas didáticas colaborativas (solidárias) - trabalho de grupo e/ou a pares e benefícios percecionados pelos alunos** Número total de US= 57	**Reflexo nas atitudes e comportamentos dos alunos: motivação/ entusiasmo e desempenho dos alunos** Número total de US= 26	"Em grupo, prefiro bem mais. [Mas preferes o individual ou o em grupo?]" (3 Ano; G1- A4) "E também acho que é em grupo. [preferência por trabalho em grupo]" (3 Ano; G1- A5) "Muito feliz que fosse em grupo. [Então como é que vocês se sentiram quando nós vos mandávamos fazer trabalhos em grupo? Ou com os coleguinhas do lado?]". (3 Ano; G1-A1) "Eu também gostava muito. Também partilhávamos tudo. [Então como é que vocês se sentiram quando nós vos mandávamos fazer trabalhos em grupo? Ou com os coleguinhas do lado?]". (3 Ano; G1-A3) "A pares. [Preferiram as atividades em que trabalharam em grupo ou a pares ou as atividades em que trabalharam sozinhos?]" (3 Ano; G1-A3)

			"Eu sentia-me bem [O que é que sentiram quando nós vos mandávamos fazer trabalhos em grupo ou com os colegas do lado?]". (3 Ano; G1-A4) "Sim, gostava! Sim, gostava mais das aulas [quando realizávamos trabalhos em grupo]". (3 Ano; G1-A3) "Sim, fazia diferença [Se vocês acham que o trabalho em grupo vos fazia sentir mais motivados para ir para as aulas de inglês ou não?]" (3 Ano; G1-A4) "Em grupo. [Preferiram as atividades em que trabalharam em grupo ou a pares ou as atividades em que trabalharam sozinhos?]" (3 Ano; G1-A5) "Em grupo também (...) [Preferiram as atividades em que trabalharam em grupo ou a pares ou as atividades em que trabalharam sozinhos?]" (3 Ano; G1-A3) "Tipo, é mais divertido (...)". (3 Ano; G3-A1) "Sim [acham que os trabalhos em grupo que nós vamos fazendo, aquelas atividades colaborativas vos deixaram mais motivados para irem para as aulas de inglês, para aprender inglês ou se vos ajudou no vosso desempenho?] (3 Ano; G3-A1) "Eu acho que sim [Se achas que o trabalho colaborativo te ajudou a teres um melhor desempenho nas aulas]. Fica-se a aprender mais." (3 Ano; G2-A2) "Eu acho que sim [Se achas que o trabalho colaborativo te motivou nas aulas de inglês?]" (3 Ano; G2-A4) "Isso é verdade. Ficamos a aprender mais." (3 Ano; G2-A4)

			"Eu agora tenho mais vontade de ir para as aulas de inglês porque é mais divertido fazer em grupo. Com os jogos. Com os jogos em grupo é mais fixe." (3 Ano; G2-A4) "Em grupo! [Preferiram as atividades em que trabalharam em grupo ou as atividades em que trabalharam sozinhos?]" (3 Ano; G3-Alunos) "Eu acho que nos ajuda trabalhar em grupo. (...)." (3 Ano; G3-A4) "Em grupo ou a pares [Preferiram as atividades em que trabalharam entre vocês em grupos ou a par? Ou as atividades em que tinham que trabalhar sozinhos?] (4 Ano; A4) "Em equipa. [Preferiram as atividades em que trabalharam entre vocês em grupos ou a par? Ou as atividades em que tinham que trabalhar sozinhos?]" (4 Ano; A2) "Eu também gosto em grupo." (4 Ano; A9) "Em equipa." (4 Ano; Alunos) "Porque às vezes dava desempenho [o trabalho em grupo], porque as coisas pareciam que era divertido para nós chegarmos até um sítio, para conseguirmos chegar a um sítio precisávamos de fazer tarefas, e isso para mim dava muito desempenho..."(4 Ano; A5) "Sim. [Acham que o trabalho colaborativo teve algum impacto no vosso desempenho ou na vossa motivação durante as aulas de inglês?]" (4 Ano; A9) "Eu acho que a mim deu-me um impacto, porque eu gostei de todos os trabalhos em grupo que fizemos, sejam com que pessoas forem (...) E também... é divertido". (4 Ano; A9)

			"Eu concordo [Eu acho que a mim deu-me um impacto, porque eu gostei de todos os trabalhos em grupo que fizemos, sejam com que pessoas forem (...) E também... é divertido"] (4 Ano; A10)
		Reflexo na preparação dos alunos para os testes de avaliação Número total de US= 5	"Ajudou-me! Ajudou-me [o trabalho em grupo] porque assim eu estava mais preparada e não sei... conseguia fazer melhor no teste." (3 Ano; G1-A3) "Acho que ajudou! [Acham que ajudou ou que não ajudou que mudou alguma coisa para a vossa preparação para o teste ou o vosso desempenho durante as aulas?]" (3 Ano; G1-A1) "Sim! [Acham que ajudou ou que não ajudou que mudou alguma coisa para a vossa preparação para o teste ou o vosso desempenho durante as aulas?]" (3 Ano; G1-A4) "Também concordo com eles. [Acham que ajudou ou que não ajudou que mudou alguma coisa para a vossa preparação para o teste ou o vosso desempenho durante as aulas?]" (3 Ano; G1-A5) "Também concordo. [Acham que ajudou ou que não ajudou que mudou alguma coisa para a vossa preparação para o teste ou o vosso desempenho durante as aulas?]" (3 Ano; G1-A1)
		Reflexo na aquisição/ desenvolvimento de competências relacionadas com os valores (solidariedade/ colaboração/ entreajuda) devido ao facto de o trabalho em	"Em grupo (...)Porque assim toda a gente tem o direito de participar com todos." (3 Ano; G1-A1) "Em grupo. Quando nós não dizemos e não sabemos o que fazer pronto, os outros estão aqui para nos ajudar e quando estamos sozinhos não é a mesma coisa." (3 Ano; G1-A4)

		grupo e/ou a pares, ajudar os alunos com nível de língua mais baixo (através do *Scafolding*) – o que não acontece no trabalho individual Número total de US= 26	"(...) e assim [em grupo] temos várias pessoas para ajudar. E tem várias pessoas para ajudar." (3 Ano; G1-A1) "Eu não percebia (...)o que era para fazer sozinha, porque não sou muito boa em inglês, tipo a ler. (...) Porque eu não percebo um bocadinho as palavras." (3 Ano; G1-A1) "Às vezes eu me sentia um bocado perdida [a fazer os trabalhos individualmente], mas às vezes não. Havia umas vezes que eu me confundia e isso." (3 Ano; G1-A3) "Eu gosto mais de trabalhar em grupo porque, imagina, se nós não sabemos uma coisa, os outros colegas podem-nos ajudar a saber e, assim, o trabalho pode continuar sem haver erros." (3 Ano; G3-A5) "Eu gosto mais de trabalhar em grupo porque quando é em grupo nós temos mais ideias diferentes que podemos usar para o que fizemos(...) podemo-nos ajudar aos outros e o projeto para mim fica melhor." (3 Ano; G3-A6) "(...) quando alguém desiste tem mais pessoas para ajudar." (3 Ano; G3-A1) "Eu gosto mais de fazer em grupo, porque assim nós podemos, por exemplo, ter cinco tarefas e há cinco pessoas. Em vez de tu fazeres sempre tudo tu sozinha e demoras mais tempo, podes dividir as tarefas pelas pessoas." (3 Ano; G3-A2) "Eu preferia em grupo porque é mais fácil e podemos aprender melhor porque uns podem perceber mais e assim os outros podem ficar a aprender mais, por causa que esses ajudaram os outros." (3 Ano; G2-A4) "Sim, mas tu podes também aprender mais com os outros!" (3 Ano; G2-A4)

			"Eu concordo com algumas coisas, só que eu preferi também trabalhar em grupo, porque tu podes estar com os outros, aprender com os outros também." (3 Ano; G2-A6) "Mas tu podes estar... Como tu, assim. Sim, mas tu podes também... aprender mais com os outros. É isso. Por isso, também podes aprender mais com os outros, podes.... Podes começar a conhecer mais coisas de inglês, a conhecer mais do que eles sabem de inglês também." (3 Ano; G2-A6) "Eu prefiro muitas atividades em grupo." (3 Ano; G2-A3) "Gostei muito. Gosto mais de atividades em grupo. Porque aprendemos mais. Gostamos mais porque podemos aprender mais e se um tem uma dúvida e o outro muitos têm ao mesmo tempo, demora mais tempo. Se for em grupos é mais fácil." (3 Ano; G2-A3) "Ou perguntamos a outro colega que sabe." (3 Ano; G2-A2) "Porque nós também podíamos ver o que é que os outros escreviam, porque nós aprendíamos também a... "(3 Ano; G2-A6) "Eu, quando imagino que vocês estão com outra pessoa, eu prefiro perguntar aos colegas do que estar a interromper-vos [professoras] para... para perguntar a nossa dúvida." (3 Ano; G2-A4) "Então, eu acho que o A8 disse uma coisa que eu não concordo muito. Porque nós devemos sempre trabalhar com.... sabermos conviver com os outros e trabalhar em grupo, porque nós devemos também saber ajudar... imagina, um está mais atrasado, podemos ajudá-lo. E também temos várias ideias para fazer várias coisas." (4 Ano; A5) "Então, é, porque algumas vezes eu tenho dificuldades quando estou sozinho tenho dificuldades e não consigo, como é um trabalho autónomo, não é... Não consigo... pedir ajuda.

			Pedir ao nosso ritmo. Não posso. Mas se for um trabalho em grupo, peço ajuda a uma pessoa que saiba e assim eu fico a saber mais e as outras pessoas ajudam-me. E as outras pessoas também... E quando eu sei uma coisa que as outras pessoas não sabem, eu ajudo. Toda a gente ganha". (4 Ano; A2) "Concordo com tudo [Então, é, porque algumas vezes eu tenho dificuldades quando estou sozinho tenho dificuldades e não consigo, como é um trabalho autónomo, não é... Não consigo... pedir ajuda. Pedir ao nosso ritmo. Não posso. Mas se for um trabalho em grupo, peço ajuda a uma pessoa que saiba e assim eu fico a saber mais e as outras pessoas ajudam-me. E as outras pessoas também... E quando eu sei uma coisa que as outras pessoas não sabem, eu ajudo. Toda a gente ganha]." (4 Ano; A7) "Eu concordo com o A2 (...) Quanto mais pessoas, também, mais coisas temos para colocar. Muitas mais ideias, muitas mais opiniões." (4 Ano; A3) "[Mas isso é como uma coisa boa ou como uma coisa menos positiva para ti? Como é que te faz sentir?] Como uma coisa que é boa...mas... também dá dificuldade." (4 Ano; A3) "Gerava um bocadinho de confusão" [O que é que vocês acharam dos "roles" e do facto de eles mudarem todas as aulas?]". (4 Ano; A2) "Então, eu gostei, mas eu também sou um bocado como o A2, mais ou menos. Dava muita confusão e também porque nós, às vezes, durante... Nós só trocávamos de terça para quarta. E quarta-feira, só na próxima terça da semana seguinte é que trocávamos. E às vezes os lugares nas mesas trocavam nas outras aulas. Então, nós armávamos uma confusão gigante [O que é que vocês acharam dos "roles" e do facto de eles mudarem todas as aulas?]" (4 Ano; A4) "Pois... Porque imagina, eu era responsável por aquela tarefa e no dia seguinte, que já não tínhamos aula de inglês, trocava para o lugar seguinte ao meu(...). Na aula seguinte, na semana seguinte, já era eu a ficar, outra vez, com a mesma tarefa.

			[Porque não se conseguiam organizar e são poucas aulas, não é?] (4 Ano; A4)
	Preferência por Práticas didáticas de trabalho individual – Desafios à promoção de uma educação que visa fomentar valores de Solidariedade e colaboração **Número total de US= 14**	**Preferência por atividades de trabalho individual e não sabem explicar o motivo** Número total de US= 4	"Prefiro... prefiro sozinha. (...) Eu não sei o motivo. [Sentes-te melhor, mais confortável?] Sim. [Mas sentes que aprendes mais?] Sim." (3 Ano; G1- A1) "Eu preferi sozinho" [Preferem a escrita para o teste, o textinho em grupo ou sozinhos?]. (3 Ano; G1- A4) "Sozinho" [Preferem a escrita para o teste, o textinho em grupo ou sozinhos?]. (3 Ano; G1- A5) "Eu preferi atividades sozinho(...)." (3 Ano; G2- A1) "Eu acho que é melhor fazer sozinha (...)." (3 Ano; G3- A9)
		Preferência por atividades de trabalho individual **Desafio: perceção de menor apoio/ajuda individualizada por parte das professoras aquando da realização de tarefas em grupo**	"Ok, eu acho que é muito melhor trabalharmos sozinhos (...). E depois as professoras também, se forem ajudar uma pessoa do grupo, depois a outra também fica ali a pensar que não vai ter ajuda. E tenta fazer a coisa sozinha e pode estragar o projeto." (3 Ano; G3- A4) "Às vezes preciso de mais ajuda, porque eu tenho algumas dificuldades, por isso eu não senti muito impacto [relativamente ao trabalho colaborativo entre alunos]". (3 Ano; G2- A1) "Mas tu podes estar com os outros[colegas] todos os dias. Nos trabalhos individuais." (3 Ano; G2- A2)

		Número total de US= 3	
		Preferência por atividades de trabalho individual **Desafio: sair da zona de conforto - hábito de trabalhar individualmente a maior parte do tempo** Número total de US= 4	"Gostei [Quando nós mandávamos fazer uma coisa individual. Gostavas?]." (3 Ano; G1- A4) "Normal acho eu (...)Eu estou habituado. [o que é que tu sentiste com os trabalhos individuais?]" (3 Ano; G1- A4) "Eu, para mim, não teve tanto impacto. Para mim, não mudou nada o trabalho colaborativo." (3 Ano; G2- A6) "E também porque, para mim, ser sozinho(...) É um bocadinho fácil, também, não sei, fica um bocadinho mais fácil para mim trabalhar sozinho." (4 Ano; A6)
		Preferência por atividades de trabalho individual **Desafio: Encarar o trabalho autónomo, esclarecer dúvidas sozinhos e aprender ao próprio ritmo como mais vantajoso do que o trabalho cooperativo/colaborativo**	"Acho muito mais fácil aprender sozinho. Porque se começarmos a esclarecer as dúvidas sozinhos, já estamos mais preparados. Por isso..." (4 Ano; A8) "Gosto mais ou menos de trabalhar em grupo, mas muito mais trabalhar sozinho. (...) [em grupo] demora sempre mais e quando estamos a fazer sozinhos, não precisamos estar à espera de ninguém. Fazemos ao nosso ritmo e ninguém nos faz pressão." (4 Ano; A8)

		Número total de US= 2	
		Preferência por atividades de trabalho individual **Desafio: A interação em grupo pode assinalar as diferenças de níveis de língua - fragilidade do *Scafolding*** Número total de US= 1	"Eu acho mais fácil trabalhar sozinho porque em grupo, às vezes, pessoas mais espertas e pessoas que não são assim muito de inglês. E quem não é assim muito de inglês e, por exemplo, como o aluno x sabe muito de inglês, nos trabalhos do grupo, por exemplo, pode ser tipo assim.... quem acha que "good" se escreve com dois "os"? O aluno x põe o dedo no ar. E depois as pessoas que não sabem bem, pensam que é com um, mas só que veem logo que o aluno x pôs o dedo no ar e também põe." (3 Ano; G2- A2)

	Não demonstram preferência pela dinâmica de trabalho individual nem pela dinâmica de trabalho colaborativa	**Gostam e reconhecem as vantagens de ambas as dinâmicas, preferindo um equilíbrio entre as duas**	"Eu gostei!" [tiveram uma aula em que fizeram o texto em grupo e depois lembram-se tiveram uma que tiveram de repetir, mas sozinhos. Não foi? Quero ouvir a vossa opinião, então?] (3 Ano; G1- A3) "Eu também gostei em grupo e também gostei sozinha(...)." (3 Ano; G1- A3)
	Número total de US= 10	Número total de US= 10	"Sim." [Ok, então sentes-te bem tanto nos trabalhos em grupo como nos trabalhos individuais?] (3 Ano; G1-A2) "Eu, eu preferi as duas." (3 Ano; G2- Alunos) "Eu prefiro as duas." (3 Ano; G2- A6) "Porque às vezes nos testes às vezes nem se... os colegas, os nossos colegas mesmo do lado, às vezes não... às vezes como se fosse ser um teste não vão ajudar ou se também não perceberam também não dá para ajudar então mesmo num trabalho em conjunto, quem vai perceber isso melhor são as professoras, porque elas é que nos deram o trabalho, por isso..." (3 Ano; G1-A2) "Mas eu também concordo com um bocadinho com o trabalho sozinhos, porque quando trabalhamos sozinhos não precisamos estar a ouvir tantas ideias, a escolher. Mas também gosto disso (...)." (4 Ano; A3) "Não, mas imagina, ser autónomo é bom, mas o que é demais é moléstia [Mas precisamos de ajuda, não é? Ou tu vais dizer, ah, eu sou a melhor, vou fazer sozinha]" (4 Ano; A2) "Sim! [Ou seja, deve haver um equilíbrio entre trabalho autónomo e trabalho em grupo, é isso?]" (4 Ano; Alunos)

			"Ok. Então era... depende. Às vezes ajuda... os trabalhos em grupo, às vezes motivavam-me um bocadinho. Sim. Outras vezes não. Algumas vezes ajuda, às vezes motivava, mas outras não." (4 Ano; A2)
Práticas didáticas holísticas (educação para os valores com enfoque na solidariedade) nas aulas de língua inglesa **e consequentes benefícios e desafios para os processos de ensino/aprendizagem de inglês língua não-materna no 1º CEB**	**Benefícios ao nível:** **- Sentimento de empoderamento, envolvimento e satisfação dos alunos relativamente às aulas de inglês** Número total de US= 41	**Recetividade** **Entusiasmo /Motivação dos alunos em contexto de sala de aula** Número total de US= 17	"Sim! [Ou seja, aprendem de uma forma divertida e vocês gostam disso. Aprender de uma forma divertida, é melhor? Tipo aquelas aulas mais práticas?]" (3 Ano; G1- A3) "Eu gostei, foi fixe!" (3 Ano; G1- A4) "Sim! [Vocês acham que aprenderam outras coisas na aula de inglês sem ser só o inglês?]" (3 Ano; G2- Alunos) "Porque para mim eram atividades fixes, engraçadas e que eu gosto. "(3 Ano; G1- A3) "Concordo [Eu agora tenho mais vontade de ir para as aulas de inglês porque é mais divertido]." (3 Ano; G2- A2 e A6) Mas elas [professoras] esforçam-se, porque têm muitos jogos! (3 Ano; G2- A2)

Número total de US= 136			"(...) quando vocês vieram vocês já estavam habituadas, ainda não se estavam a habituar, já estavam... Já tinham mais jogos (...) uma aula prática e mais divertida." (3 Ano; G2- A1) "Há muitas coisas inglesas que eu gosto." (3 Ano; G2- A1) "Eu acho que com a professora cooperante eram menos divertidas as aulas. (...)Porque ela não fazia assim tantos jogos, tantas histórias." (3 Ano; G2- A5) "Exato [Eu acho que com a professora cooperante eram menos divertidas as aulas.]" (3 Ano; G2- A6) "Eu gosto sempre das aulas de inglês." (3 Ano; G3- A2) "Eu gostei dos testes, porque eles eram muito fixes e tinham alguns exercícios que eu gostava." (3 Ano; G3- A1) "Também gostei dos testes. E o tamanho." (3 Ano; G3- A11) "Eu também gostei e também... eu... reparei no tamanho (...) eu reparei no manual que o dia que nós vamos fazer o teste é o dia da sorte. Não sei explicar como é que se chama, mas vamos fazer tipo num dia da sorte. Então vai-nos dar sorte. A sorte vai-nos dar sorte." (3 Ano; G3- A2) "Então, eu concordo com todas as atividades aqui [em aula] eram muito mais divertidas." (4 Ano; A5) "(...) para finalizar as perguntas todas, eu gostei muito de ter-vos como professoras de inglês, porque vocês dão muito bem as aulas, eu antes...eu sabia inglês e sei desde os três anos.... mas, mesmo assim eu acho que vocês me deram um grande avanço no inglês para aprender (...)." (4 Ano; A4)

			"Eu também!! Eu também, eu também [para finalizar as perguntas todas, eu gostei muito de ter-vos como professoras de inglês, porque vocês dão muito bem as aulas, eu antes...eu sabia inglês e sei desde os três anos.... mas, mesmo assim eu acho que vocês me deram um grande avanço no inglês para aprender] (...)." (4 Ano; Alunos) "Concordo plenamente [para finalizar as perguntas todas, eu gostei muito de ter-vos como professoras de inglês, porque vocês dão muito bem as aulas, eu antes...eu sabia inglês e sei desde os três anos.... mas, mesmo assim eu acho que vocês me deram um grande avanço no inglês para aprender (...)." (4 Ano; A2)
		Apoio, aceitação compreensão, confiança e validação por parte da(s) docente(s) de inglês Número total de US= 10	"(...), mas se o colega também não souber isso, perguntamos a vocês." (3 Ano; G2- A6) "E a coisa que me motiva é... Eu não gosto de fazer letra à mão, mas eu antes a nossa professora me obrigava a fazer letra à mão. E no inglês vocês deixam-me fazer letra à máquina." (Ano; G2- A6) "E, apesar de eu me chatear muito dos trabalhos de grupo, vocês vão sempre lá ajudar para que os conflitos não sejam graves e desapareçam rapidamente." (3 Ano; G3- A4) "Ou seja, cada um podia ser livre, criar o que quisesse e todos eram válidos (...)". (3 Ano; G3- A4) "É muito importante o que eu vou dizer. Eu adorei as aulas com vocês. Porque... Porque essas aulas, vocês compreendiam-nos sempre melhor. Porque também sabiam como, mais ou menos, como nós podíamos ter dificuldades. Então, vocês sempre nos compreenderam bem. E gosto... e gosto muito de ter o vosso apoio. Porque, às vezes, quando nós sentimos que

			vai acabar tudo, porque fizemos uma asneira grande, ou qualquer coisa assim, vocês dizem sempre de termos calma. Porque vão arranjar uma solução para o problema. E arranjam sempre. Quando o meu caderno se perdeu e eu o encontrei, faltavam muitas das coisas que tinham posto. Mas agora eu já tenho a coisa do *Pets* no caderno. Por isso, já está tudo bem." (3 Ano; G3- A4) "Eu gosto das aulas que vocês dão, mas eu acho que vocês dão melhor as aulas do que quando eu estou com a professora cooperante. Porque eu vejo-vos mais a explicar. E também vocês explicam bem. Quando nós não entendemos, vocês dizem a palavra em português, por exemplo, ou nos ajudam." 3 Ano; G3- A2) "(...)e eu gosto muito de trabalhar com vocês." (4 Ano; A5) "(...) imagina que estamos... imagina que, por exemplo, estás a chegar para o primeiro ano. Imagina. Tem de ser tudo com o professor que não sabemos quase nada." (4 Ano; A3) "(...) e também porque [as professoras] confiam muito em nós [alunos]." (4 Ano; A4) "Concordo com o A4 e também porque [as professoras] confiam muito em nós." (4 Ano; A1)
		Criação de vínculos afetivos entre pares e entre professores e alunos	"Eu também gostei porque nós comemos juntos também à chuva (...) Também foi divertido porque nós também, tinha uma pessoa que fazia anos que era a Camila e também comemos bolo foi muito fixe." (3 Ano; G1-A3) "E também, se não souberes trabalhar em grupo, também... Se não souberes trabalhar em grupo, assim nunca vamos... Imagina, estamos a trabalhar sozinhos e depois estamos em grupo. Podemos também criar amigos e isso." (4 Ano; A3)

		Número total de US= 14	"Nós deveríamos fazer mais porque... mais assim. Mas eu acho que na minha opinião deve- se brincar mais com os amigos (...)." (4 Ano; A4) "Com os dois. [Vocês sentem-se mais confortáveis a tirar dúvidas com a professora ou com os colegas?]" (4 Ano; A4) "Sim. [Depende da circunstância, é isso?] (4 Ano; Alunos) "Com a professora. [Vocês sentem-se mais confortáveis a tirar dúvidas com a professora ou com os colegas?]" (4 Ano; A8) "Professora. [Vocês sentem-se mais confortáveis a tirar dúvidas com a professora ou com os colegas?]" (4 Ano; A2) "Os amigos também sabem muita informação e depende do qual é... Porque imagina, nós podemos aprender com os amigos e também temos que aprender com os professores. Primeiro vamos ao... Se trabalharmos em grupo perguntamos aos amigos, se eles não sabem, vamos perguntar ao professor." (4 Ano; A5) "Mas os professores é a nossa, imagina, vamos dizer o nosso plano B para se nenhum de nós conseguir chegar a um acordo sobre esse assunto ou se nenhum de nós souber a resposta, aí sim temos de ir aos professores. Mas é mesmo só... Nós primeiro temos de tentar. Ok. Se não tentarmos, não chegamos lá, não chegamos a lado nenhum!" (4 Ano; A4) "Exato. Pronto, eu disse que preferia tirar as dúvidas com o professor ou com a professora do que com os amigos. E há uma pessoa aqui que... eu já fui ao contrário, mas esta pessoa acho que também já foi um bocado ao contrário, que foi eu. Porque eu dizia... Ele perguntava qual era a resposta, eu dizia a resposta e ele ia perguntar. Agora estamos ao contrário. Eu digo-lhe a resposta, ele não vai confirmar. Já diz-me a resposta e eu vou sempre confirmar com o professor. Porque com os

			amigos, os amigos podem estar mais provavelmente errados do que o professor, por isso é que eu prefiro." (4 Ano; A8) "Mas [os alunos/colegas] também podem estar corretos. Há muitas vezes em que os alunos corrigem os professores." (4 Ano; A4) "(...) porque os meus amigos, vamos dizer também melhores amigos, tiveram sempre lá para mim, nas aulas, para me ajudarem. (...) Eu também gostava de ajudá-los." (4 Ano; A4) "Eu concordo com o A4 [(...) porque os meus amigos, vamos dizer também melhores amigos, tiveram sempre lá para mim, nas aulas, para me ajudarem. (...) Eu também gostava de ajudá-los]." (4 Ano; A9) "(...) adorei ter-vos como professoras e como amigas!" (4 Ano; A4)
	Benefícios ao nível: **Desenvolvimento pessoal e** **Autonomia** Número total de US= 2		"Também gostei porque podia também dar as minhas opiniões e para diante e escrever as minhas opiniões." (3 Ano; G1- A3) "(...) mas também acho que em grupo as pessoas ficam mais livres (...) Sim, mais livres da opinião, com os outros e de descobrir coisas." (4 Ano; A10)

	Benefícios ao nível: **- Promoção do desenvolvimento de competências relacionadas com o princípio: inclusão (diversidade) e com o Valor:** **Cidadania e Participação** Número total de US= 9	**Apoio aos alunos com necessidades adicionais de suporte (NAS)** Número total de US= 1	"As alunas x e y, por exemplo, têm dificuldades e antes para elas não dava apoio, porque só tinha a professora cooperante e alguma ficava sem apoio, por isso agora é mais fácil. Então, por exemplo, nos testes, agora é uma para cada, é mais fácil." (3 Ano; G2- A2)
		No âmbito do domínio da Multiculturalidade e do Plurilinguismo Número total de US= 8	"Ah sim, as tradições! [E acham que durante as nossas aulas aprenderam só inglês ou aprenderam outras coisas?] "(3 Ano; G3- A2) "Também, espanhol... [que outro tipo de coisas é que vocês acham que aprenderam, para além do Inglês?]" (4 Ano; A2) "Eu, nas vossas aulas, aprendi a aprender línguas novas e, portanto, vocês deram um grande impacto para melhorar o estudo (...)." (4 Ano; A4) "E eu pensei em falar outras línguas e também aprender melhor o inglês então inscrevi-me no "Duolingo" [aplicação educativa de idiomas] e agora faço aulas de alemão... ". (4 Ano; A4) "Eu aprendi Espanhol." (4 Ano; A7)

			"E também... [gostei muito] (...) aprender sobre culturas diferentes, países diferentes." (4 Ano; A5) "Eu gostei, porque é bom. [Gostaram de aprender sobre isso]? (4 Ano; A5) "Aprendemos muitas coisas novas [sobre outras culturas]." (4 Ano; A10)
	Tipos de práticas didáticas e recursos holísticos promotores da educação para os valores (segundo ("PASEO") **Preferência dos alunos de entre todas as atividades realizadas durante a PES** Número total de US= 84	***Roleplaying/ Show and Tell/ Realia*** **Atividades que promovem:** **- Princípios: Adaptabilidade e Ousadia; Saber; Aprendizagem** **- Áreas de competência: Pensamento Crítico e pensamento Criativo e Sensibilidade Estética e Artística; Relacionamento Interpessoal; Informação e Comunicação**	"Sim e também no dia que nós comemos gomas que vocês deram, as professoras estavam mascaradas, do Halloween." (3 Ano; G1-A3) "(...) a atividade das gomas (...)" (3 Ano; G1-A4) "E depois o Halloween e depois o Carnaval." (3 Ano; G1-A5) "Muito feliz! [como se sentem nessas atividades]" (3 Ano; G1-A1) "Nós estamos super felizes nessas aulas!" (3 Ano; G1-A4) "Também gostei muito que havia duas pessoas que ia ao quadro e apresentava com a folha assim dos animais." (3 Ano; G1-A3) "Aquela que cada grupo tinha de fingir que eram os vendedores e os clientes. Vocês até levaram frutas! [De todas as atividades que nós fizemos com vocês ao longo dos meses, quais foram as que vocês mais gostaram?]" (4 Ano; A8)

		Valores: Curiosidade Reflexão e Inovação Número total de US= 12	"Sim, sim! [Ou seja, atividades que imitem a realidade, vocês gostam, aprendem-me melhor. Mais práticas, mais mexidas]. (4 Ano; Alunos) Porque a realidade, ao invés de ser... tipo o "escape room" no quadro interativo, escape room... na vida real (...)Não, nos quadros para resolvermos enigmas, mas na vida real (...)Eu gosto dos "escape rooms"(...] mas eu prefiro na vida real. Na vida, na coisa da escola eu adoro. (4 Ano; A4) "Eu também gostei muito. Também gostei desta aqui [atividade/aula de "roleplay": "Let´s be explorers" realizada naquela sala] (4 Ano; A5) "(...) gostei dos trabalhos em que aprendemos os animais foi super giro estarmos ali..[aponta para a sala onde foi realizada uma aula de roleplay: "Let´s be explorers] (...)." (4 Ano; A4) "É, é, é. [Do zoo aqui dentro nesta sala de aula, não é?]" (4 Ano; A5)
		Artes Plásticas, Música e Dança **Atividades que promovem:** **- Princípios: Saber; Aprendizagem Adaptabilidade e Ousadia; Inclusão (sentimento de pertença e**	"No início das aulas, eu também gostava quando vocês punham a música e nós cantávamos todos. E cantávamos e dançávamos. E era muito divertido!" (3 Ano; G1-A2) "Eu também gostei, porque houve uma aula que nós podíamos escolher os pares para desenhar tipo uma coisa de plasticina. E nós tínhamos um papagaio. E depois nós tínhamos de apresentar." (3 Ano; G1-A1) "Eu, o que mais gostei, era aquela aula que fazemos os nossos animais de... Plasticina, mais ou menos (...)Porque mostrava a criatividade. Não era competição. Eu não gosto muito das

		aceitação entre pares)	aulas de competição. Ou seja, cada um podia ser livre, criar o que quisesse e todos eram válidos." (3 Ano; G3-A8)
		- Áreas de competência: Pensamento Crítico e pensamento Criativo; Sensibilidade Estética e Artística; Consciência e Domínio do Corpo	"Eu gostei de fazer aquilo em plasticina, porque podíamos fazer em 3D e em 3D dava para ver e era muito giro." (3 Ano; G3-A10)
			"Para mim foi a aula que fizemos com plasticina os animais. Porque nessa aula fomos mais livres e trabalhamos em grupo. Para fazermos uma coisa, um animal que dava um papel. Um animal como nós imaginávamos como ele fosse." (3 Ano; G3-A6)
		Valores: Liberdade (expressão); Curiosidade Reflexão e Inovação	"Foi o da plasticina (...) porque foi em plasticina e eu gosto muito da plasticina." (3 Ano; G3-A7)
			"(...) gostei do da plasticina, que tínhamos de criar um animal feito de plasticina, que tínhamos uma imagem e depois dávamos plasticinas e nós fazíamos um animal com as plasticinas." (3 Ano; G3-A9)
			"Ah, gostei da atividade da plasticina. Porque gosto de plasticina." (3 Ano; G3-A11)
		Número total de US= 10	"Gostei, porque nós podemos inventar coisas." (3 Ano; G3-A4)
			"Sim [A criatividade, não é?]" (3 Ano; G3-A6)
		Gamificação e Metodologia *Total Physical Response*	"Porque nós aprendíamos e ao mesmo tempo estávamos a jogar." (3 Ano; G2-A4)
		Atividades gamificadas (com	"Porque há alguns jogos, tipo, em aprender animais de inglês, aprendemos mais animais de inglês. E noutros também." (3 Ano; G3-A1)

		recurso a *flashcards*) que promovem: **- Princípios: Saber; Aprendizagem; Adaptabilidade e Ousadia** **- Áreas de competência: Consciência e Domínio do Corpo; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Informação e Comunicação; Raciocínio e Resolução de Problemas** **Valores: Liberdade; Curiosidade Reflexão e Inovação; Excelência e Exigência** Número total de US= 7	"Eu gostei mais daquela que apontávamos para um país e dizíamos qual era o nome. Porque era fixe, tínhamos uma coisa e apontávamos com essa coisa. E essa coisa, que não me lembro se era uma flor ou era um taco... sim, nós tocávamos e era fixe para adivinharmos." (3 Ano; G3-A1) "A minha aula favorita foi, o mesmo que a do A1, mas em vez de ser em países, foi em animais. Porque tínhamos de ser os mais rápidos possíveis, por ser tipo um jogo e isso forçava muito que nós pensássemos e assim faz que nós aprendemos inglês muito bem. "(3 Ano; G3-A5) "(...) também gostei daquele que tínhamos um coiso de mosquitos que era..."(3 Ano; G1-A5) "Sim porque podíamo-nos levantar e acertar na resposta certa." (3 Ano; G1-A4) "Eu... o que eu gostei mais... O que eu gostei mais foi aquele que nós tínhamos uma coisa de mata-moscas. O mata-moscas. E vocês diziam um país ou um nome e nós tínhamos de tocar nesse e o primeiro a tocar ganhava." (3 Ano; G2-A4)
		Gamificação e Recursos Digitais	"(...) eu gosto de jogos em inglês, como o *Mário Kart*." (3 Ano; G2- A1)

		Atividades gamificadas (com recurso a computadores/projetor/televisão/quadro interativo) **que promovem:** **- Princípios: Saber; Aprendizagem; Adaptabilidade e Ousadia** **- Áreas de competência: Saber Científico Técnico e Tecnológico; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Informação e Comunicação; Raciocínio e Resolução de Problemas** **Valores: Liberdade; Curiosidade Reflexão e Inovação** Número total de US= 6	"Com os jogos também se aprende. Não tanto mais que com as aulas, mas também se aprende. E é mais divertido." (3 Ano; G2-A2) "Porque eu gostei dos trabalhos com os computadores (...)." (4 Ano; A4) "(...) também foi divertido estarmos no quadro interativo, a ligar o nome do animal ao animal(...)." (4 Ano; A4) "Eu também gostei muito de estar aqui com a televisão a aprendermos." (4 Ano; A4) "Eu também gostei quando era aquilo dos códigos... aquilo com o telemóvel (...). Aquele que tinhas o papelzinho e mostravas... [a atividade que fizemos com a Aplicação *Plickers*]." (4 Ano; A3)

		Gamificação Inclusão e Inovação **Atividades gamificadas e inclusivas (com recurso a consola do projeto "mais power") que promovem:** **Princípios: Saber; Aprendizagem; Adaptabilidade e Ousadia** **Áreas de competência: Saber Científico Técnico e Tecnológico; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Informação e Comunicação; Raciocínio e Resolução de Problemas; Linguagens e Textos; Relacionamento Interpessoal (Solidariedade e Colaboração)** **Valores: Liberdade; Curiosidade Reflexão e Inovação;**	"A consola sim gostei muito(…)Sim, isso. [Os quizzes no início e no final da aula?]" (4 Ano; A7) "Porque eu achei giro. [Gostaste dos quizzes? Ok, porquê?]" (4 Ano; A7) "Não, quer dizer, também achei giro carregar nos botões, mas porque para aprender muito mais. Porque eu estudei assim. Aprendo mais quando está muito divertido." (4 Ano; A7) "Também concordo. [também achei giro carregar nos botões, mas porque para aprender muito mais. Porque eu estudei assim. Aprendo mais quando está muito divertido]." (4 Ano; A2) "Sim, também concordo. [também achei giro carregar nos botões, mas porque para aprender muito mais. Porque eu estudei assim. Aprendo mais quando está muito divertido]." (4 Ano; A10) "E era em grupo, também." (4 Ano; A9)

		Cidadania e Participação Número total de US= 6	
		Atividades digitais não gamificadas e colaborativas - com recurso a computadores/tablets que promovem: **Princípios: Saber; Aprendizagem; Adaptabilidade e Ousadia; Inclusão; Base Humanista** **Áreas de competência: Saber Científico Técnico e Tecnológico; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Informação e Comunicação; Raciocínio e Resolução de Problemas; Linguagens e Textos;**	"As do computador. [Qual foi o tipo de aula ou atividades que gostaram mais?]" (3 Ano; G1-A1) "Foi muito fixe, porque podíamos dar ideias." (3 Ano; G1-A3) "Para mim as mais práticas foram aquilo em que escrevemos no computador, também gostei." (3 Ano; G1-A4) "Do computador, sim a do computador foi fixe." (3 Ano; G1-A4) "Porque foi divertido escrever umas coisas. Porque nós tivemos muito tempo no computador e eu nunca tive nada assim." (3 Ano; G2- A5) "Eu, como estava a dizer, um dos meus jogos favoritos (...) foi um que nós estávamos a fazer ... que nós tivemos que fazer um texto colaborativo (...). Eu gosto mais de fazer textos do que estar a fazer exercícios..." (3 Ano; G1- A3) "Eu gostei mais da que... Eu não lembro se foi nestes meses, mas acho que foi. Quando fizemos os textos, que tínhamos uma folha, que tínhamos que cumprir essas coisas e escrevemos... E nós só seguíamos também a ver o que é que os outros escreviam..." (3 Ano; G2- A6)

		Relacionamento Interpessoal (Solidariedade e Colaboração)	"A atividade que eu mais gostei foi quando (...)vocês fizeram a atividade no computador". (3 Ano; G2- A3)
		Valores: Liberdade; Curiosidade Reflexão e Inovação; Cidadania e Participação	"Eu gostei muito daquela atividade em que tinha os "roles". Em que fizemos, que tínhamos responsáveis por fazer cada coisa. Sim, e depois nós tínhamos de escrever no computador. Uma escrita colaborativa." (3 Ano; G3- A4)
			"(...) tínhamos de pôr qual era a morada. Na minha tivemos de colocar qual era o dia favorito da semana e do ano. E também tínhamos de pôr a idade e o nome. Gostei porque(...)nós podemos sempre ajudar os colegas. Eu era uma pessoa que se uma pessoa não soubesse a palavra que escrever eu dizia, e a aluna x estava a escrever". (3 Ano; G3- A4)
		Número total de US= 11	Também gostei. Também gostei daquela. Também gostei daquela dos computadores. Da escrita colaborativa. (4 Ano; A5)
		Metodologia Interdisciplinar e Metodologia de Aprendizagem Ativa e Experiencial	"Eu lembrei-me de mais duas. Eu também gostei daquela parte onde nós assinalamos as cruzes e pusemos o nosso animal favorito que aprendemos (...) Sim o bar-chart (...)matemática (...)eu aprendi a fazer o gráfico." (3 Ano; G3- A2)
			"Sim! [E aprendeste também, ajudou-te com a matemática?]" (3 Ano; G3- A2)
		Atividades CLIL (*Content Language Integrative Learning*) e *Learn by doing* que promovem:	"Eu gostei do Zoo de Santo Inácio (...)" (3 Ano; G3- A9)
			"Eu gostei (...) quando fomos ao jardim zoológico! (...)Foi uma aula no meio da natureza." (3 Ano; G1-A2)

		- Princípios: Saber; Aprendizagem; Adaptabilidade e Ousadia; Base Humanista; Sustentabilidade **- Áreas de competência: Saber Científico Técnico e Tecnológico; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Informação e Comunicação; Raciocínio e Resolução de Problemas; Linguagens e Textos; Relacionamento Interpessoal (Solidariedade e Colaboração); Bem-estar Saúde e Ambiente** **- Valores: Liberdade; Curiosidade Reflexão e Inovação; Cidadania e Participação** Número total de US= 7	"Foi muito fixe! [ir ao Zoo]" (3 Ano; G1-A4) "Eu gostei porque não vi todos os animais antes quando eu fui com a minha família e agora para lembrar fui ver de novo." (3 Ano; G1-A1) "(...) eu gostei dos pinguins, das lontras e também gostei daqueles chimpanzés, do camelo." (3 Ano; G1-A5) "A atividade que nós fizemos, que eu mais gostei, foi ir ao zoo, porque eu concretizei o meu sonho, que foi ver capivaras." (4 Ano; A8) "Também, sim, também foi ir ao zoo, porque eu senti que foi maior do que as outras." (4 Ano; A6) "Foi um bocadinho maior [também foi ir ao zoo, porque eu senti que foi maior do que as outras.]" (4 Ano; A2) "Mas eu concordo, mas foi um bocadinho maior [[também foi ir ao zoo, porque eu senti que foi maior do que as outras.]" (4 Ano; A7) "Fomos ao zoológico. Sim, fomos ao zoológico." (4 Ano; A4)

		Respeito pelo meio ambiente e pelos animais	"Eu lembro-me, pouco antes de irmos para a Quinta de Santo Inácio, sobre temos que preservar a natureza para virem outras gerações, depois que a natureza tinha que ser estimada, porque não havia outra, que todos os animais mereciam o seu respeito, porque podiam se sentir assustados vendo pessoas a dizer coisas e a brincar assim com eles." (3 Ano; G3-A4)
		Atividades que promovem:	"Sim é importante aprender isto no inglês, porque também é importante para a vida, para nós sabemos as coisas que devemos ou não fazer e as coisas importantes para preservar o mundo." (3 Ano; G3-A4)
		- Principios: Sustentabilidade; Base Humanista; Aprendizagem; Saber; Inclusão	"Sim! [Os outros concordam?] (3 Ano; G3- Alunos)
			"E aprender sobre animais diferentes(...) Aprendemos, e eu também gosto muito de animais na natureza." (4 Ano; A5)
		- Área de Competência: Bem-estar Saúde e Ambiente; Relacionamento Interpessoal; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	"Eu também gostei muito de fazer o cartaz para o Zoo, porque tinha ... questões de... problemas do ambiente..." (4 Ano; A5)
			"E isso é muito importante, porque se não resolvermos os problemas de hoje, as pessoas de amanhã...olha as pessoas que fizeram o lixo ontem ... que... fizeram o lixo ontem, não reparam no dia em que fizeram o lixo... reparamos hoje! O amanhã não vai digamos assim.... o amanhã digo... um futuro bem mais longe (...)As pessoas não vão ter casa... qualidade, a liberdade(...)A qualidade que temos agora... um ar para respirar..." (4 Ano; A2)
		- Valores: Cidadania e Participação; Responsabilidade e Integridade; Liberdade	"(...) porque nas vossas aulas nós falávamos daqueles animais que estavam em vias de extinção e pronto isso tudo..." (4 Ano; A2)
		Número total de US= 8	"Concordo [porque nas vossas aulas nós falávamos daqueles animais que estavam em vias de extinção e pronto isso tudo...]." (4 Ano; A9)

		Atividades de valorização, da união, empatia, saber estar em comunidade e respeito pelo outro (pares/colegas) - Solidariedade	"Quando aquela vez que vocês deram papéis de quem é que ia escrever e isso ...Eu gostei muito porque assim conseguiam fazer todos..." (3 Ano; G1- A3)
			"Aquilo que tínhamos de tirar um papel e nós tínhamos que escrever no coração e também no dia do *Valentine's Day* [Qual foi o tipo de aula ou atividades que gostaram mais?]" (3 Ano; G1-A3)
		Promotoras de:	"Aquilo dos papelinhos [atividade *Valentine's Day*]" (3 Ano; G1-A4)
		- Principios: Base Humanista; Aprendizagem; Saber; Inclusão	"Aquela do coração! Ah, eu adorei (...)E nós tínhamos de pegar um papel assim e tirávamos e nós tínhamos de fazer uma coisa com o coração... (...) Foi muito fixe!" (3 Ano; G1- A1)
			"(...) e também gostei daquilo que tivemos de tirar um quadradinho que dizia o nome de uma pessoa e tivemos de escrever isso no coração." (3 Ano; G3- A2)
		- Área de Competência: Bem-estar Saúde e Ambiente; Relacionamento Interpessoal; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Linguagens e Textos; Informação e Comunicação	"E também gostei que nós tínhamos de escrever num coraçãozinho uma cartinha para um amigo sorteado. Sim! [Fez-te sentir bem?]" (3 Ano; G3- A9)
			"Gostei daquilo que nós tirávamos o nome e calhávamos o nome e tínhamos que escrever no coração." (3 Ano; G3- A3)
		- Valores: Cidadania e Participação; Responsabilidade e Integridade; Liberdade	"Eu... uhm... aprendi... sobre isso aprendi isso tudo, mas em inglês, aprendi que é sempre melhor, não ser egoísta, melhorar a qualidade de vida, porque não pensar só em nós, porque os outros também existem!" (4 Ano; A4)
			"Sempre a pensar no outro e temos de estar sempre a olhar para o outro. [É o respeito pelo outro, é isso?]" (4 Ano; A4)

		Número total de US= 11	"Sim, não vão ter uma planta, uma árvore para olhar... isso tudo... [Ou seja, nós também temos que pensar nos outros... É isso? E vimos isso nas aulas]" (4 Ano; A2) "Eu acho que nós aprendemos mais coisas de cidadania...acho que sim, porque... deixa-me pensar... porque nós trabalhamos de várias maneiras e ao trabalharmos em conjunto estamos a aumentar (...)conhecimento (...)". (4 Ano; A2)
		Storytelling **Atividades que promovem:** **- Princípios: Saber; Aprendizagem; Adaptabilidade e Ousadia** **- Áreas de competência: Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Informação e Comunicação; Linguagens e Textos; Relacionamento Interpessoal; pensamento Critico e Pensamento Criativo; Sensibilidade Estética e Criativa**	"Aquela [De todas as atividades que nós fizemos convosco nas aulas, nestes meses todos, quais foram as que mais gostaram?] em que vocês leram um livro sobre em que ele tinha recebido... o "Not Norman". Porque eu, eu acho que vocês já viram... nunca tinha visto uma história... Em inglês, não... Basicamente nunca... Muitas poucas vezes vi uma história no ecrã e quase nunca desenhei num colar. (3 Ano; G2- A2 "Nunca desenhei um menino num colar. Com peixe." (3 Ano; G2- A1) "Eu lembro-me de uma, que eu não me lembro mais da outra, mas a que eu gostei mais, até essa que eu me lembrei, foi aquela que vocês contaram a história do peixinho. Sim, e nós tivemos de fazer um colar com três momentos que nós gostamos muito da história(...)foi fixe e foi também muito engraçado." (3 Ano; G3- A2)

		- Valores: Liberdade (expressão); Curiosidade Reflexão e Inovação Número total de US= 3	
		Atividades de *Self-assessment* que promovem: **- Valores: Reflexão e Responsabilidade; Excelência e Exigência** **-Competências: Pensamento crítico; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia** **- Princípios: Saber e Aprendizagem.** Número total de US= 3	"E também gostei muito, eu sei que não é bem uma atividade, mas eu gostei muito daqueles… panfleto, talvez? Sim! [o self-assessment]." (4 Ano; A5) "Sim! [Ok, sentes que te ajudava na aprendizagem?]" (4 Ano; A5) "Porque era…… a maior parte gostei porque era… aquilo dos carimbos! Era divertido." (4 Ano; A10)

Relação entre práticas de colaboração e desenvolvimento de competências relacionadas com os valores (solidariedade) **Número total de US= 33**	**Reflexo negativo da falta de competências relacionadas com os valores "PASEO" nas práticas colaborativas/cooperativas - sensação de confusão nos alunos e desencadeia mau comportamento na sala de aula** Número total de US= 18	**Desafios sentidos ao nível:** **Autorregulação emocional** Número total de US= 5	"Mas eu acho que quando estamos em grupo acontece mais problemas". (3 Ano; G2- A1) "Porque se houver outra pessoa, imagina... Eu estou a dizer para ela fazer e eu estou a dar uma ideia e ela está a dar outra. Nós não concordamos com uma outra ideia e demora muito tempo." (3 Ano; G3- A8) "(...) porque podemos... imagina, alguém queria escrever as coisas e depois outra pessoa queria também escrever as coisas. E depois iam ficar chateados por não poder fazer o mesmo papel." (3 Ano; G3- A9) "(...) porque quando nós estamos em grupo, isso torna-se... a probabilidade é de 0,5% de ficar mais confuso. Porque no penúltimo trabalho em grupo, quer dizer, o septuagésimo trabalho em grupo que nós fizemos de computador, foi muito confuso porque estávamos a escrever coisas nos outros computadores e estávamos a piratear uns aos outros." (3 Ano; G2- A1) "Mais uma coisa, eu também não tenho paciência para fazer trabalhos em grupo (...)A única coisa que me conseguiu deixar foi sem paciência e...stressado e consegui perceber as pessoas que são mais caóticas." (4 Ano; A8)
		Desafios sentidos ao nível: **Raciocínio e resolução de problemas** **Desafios sentidos ao nível**	"Eu concordo com o A8 [Porque em grupo, na minha opinião, vai haver sempre muita discussão(...)]". (4 Ano; A6) "Só que, então, eu acho que depois gerava muita confusão nos grupos, concordo com a aluna x, porque mudava de pessoas, as pessoas ficavam com a mesma tarefa, depois reclamavam, porque na aula passada tinham ficado com a mesma tarefa." (4 Ano; A5)

		Número total de US= 2	
		Desafios sentidos ao nível: **Relacionamento interpessoal** Número total de US= 4	"(...)porque depois há muita confusão. Não por não gostar dos meus colegas, nem por os dois darmos ideias diferentes. Porque..., mas se eu concordar com uma ideia do outro, depois outro não concorda e ficamos todos muito baralhados." (3 Ano; G3- A4) "(...) eu posso não me entender muito bem com essas pessoas e depois ficarmos, tipo, imagina que estamos a escrever um texto em inglês, imagina que eu não me dou bem com uma pessoa que está a escrever um texto em inglês. Podemos ficar o tempo todo a ficarmos chateados e a falar coisas más um do outro e não ter tempo." (3 Ano; G3- A6) "E cria muita confusão...E há pessoas que criam imensa confusão." (4 Ano; A4) "Eu consigo definir... Os "roles" [trabalho colaborativo- todas as aulas]. Em uma palavra, que no caso é caótico." (4 Ano; A8)
		Desafios sentidos ao nível: **Responsabilidade e integridade** Número total de US= 2	"Então, eu acho que... Eu acho que... Eu acho que, imagina, havia pessoas que não queriam ficar, vamos supor, com o *role*... Há pessoas que só queriam ficar com uma tarefa (...)Sim, e outras, vamos dizer assim, seca, entre aspas." (4 Ano; A5) "Eu odiei. Havia pessoas que estavam a apagar o que era nosso (...)Piratear, espiar." (3 Ano; G2- A2)

	A promoção e o desenvolvimento de competências relacionadas com os valores "PASEO" refletem-se positivamente nas práticas colaborativas/cooperativas Número total de US= 15	**Benefícios apontados ao nível:** **Relacionamento interpessoal** **Responsabilidade e integridade** Número total de US= 7	"E os projetos em grupo fazem-me sentir melhor e com menos vergonha de errar no inglês. "(3 Ano; G3- A6)" "(...) Porque os meus colegas que estão a fazer o trabalho comigo estão lá e podem-me ajudar. (3 Ano; G3- A6)" "Eu aprendi a seguir os colegas (...)". (3 Ano; G2- A4) "Sim, (...) com os outros [com os colegas] (...)". (4 Ano; A10) "(...) esperar pela minha vez." (3 Ano; G2- A4) "(...) porque ajudamos os colegas e isso." (4 Ano; A3) "(...) e as nossas dúvidas devem ser com.... também com os amigos." (4 Ano; A4)
		Benefícios apontados ao nível: **Autorregulação emocional** **Excelência e Exigência**	"Eu gostei que me ajudassem a mim quando eu tive dúvidas e gostei de ajudar os outros quando eles tinham dúvidas (...)." (4 Ano; A4) "A paciência é o objetivo" [do trabalho colaborativo]. (4 Ano; A10) "Aprendi a ter mais calma, porque desde o primeiro ano eu fui muito elétrica. E eu queria saber tudo." (3 Ano; G2- A2)

		Número total de US= 3	
		Benefícios apontados ao nível: **Raciocínio e resolução de problemas** **Adaptabilidade** **Inclusão** Número total de US= 2	"Eu concordo com o A4 ["(...)Eu gostei que me ajudassem a mim quando eu tive dúvidas e gostei de ajudar os outros quando eles tinham dúvidas"]. (4 Ano; A9) "(...) discutirmos com os amigos e toda a gente chegar a um acordo e isso tudo." (4 Ano; A4)
		Benefícios apontados ao nível: **Desenvolvimento pessoal e Autonomia** **Pensamento Critico e Criativo** **Liberdade**	"Também gostei porque podia também dar as minhas opiniões e para diante e escrever as minhas opiniões." (3 Ano; G1- A3) "(...) e de descobrir coisas." (4 Ano; A10) "(...) mas também acho que em grupo as pessoas ficam mais livres (...)." (4 Ano; A10)

		Número total de US= 3	

ANEXO 7- Modelo de Autorização realização das entrevistas (*Focus Groups*) aos alunos

Porto, 02 de fevereiro de 2025

Caros Pais/ Encarregados(as) de Educação,

Com o objetivo de conduzir uma investigação no âmbito da colaboração e educação holística, as estagiárias de inglês irão dinamizar sessões de grupos focais com os alunos do 3º e 4º anos de escolaridade. Estas sessões têm como finalidade a recolha de opiniões dos alunos sobre algumas atividades realizadas ao longo das aulas lecionadas.

No decorrer dos grupos focais, para uma análise posterior mais eficaz de dados, iremos proceder à gravação de voz. No entanto, os dados recolhidos serão anónimos, utilizados apenas para fins investigativos no âmbito dos relatórios de estágio do mestrado "Ensino de Inglês no 1º CEB" da Escola Superior de Educação. As sessões irão realizar-se entre os dias 10 e 14 de março.

Com os melhores cumprimentos,
A Direção

_____

Requeremos aos encarregados de educação que manifestem a participação, ou não, dos seus educandos, assinalando com um X uma das duas opções:

☐ Pretendo, e autorizo, que o meu educando participe nas sessões de grupos focais que se realizarão entre 10 e 14 de março.

☐ Não pretendo, e não autorizo, a participação do meu educando nas sessões de grupos focais.

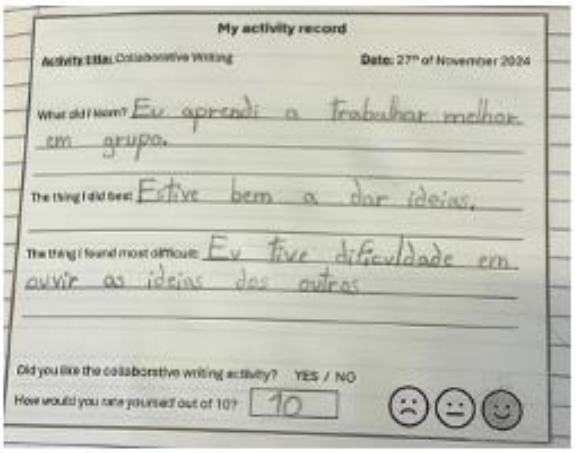
Nome do aluno: _____ Ano: _____

Assinatura do encarregado de educação:

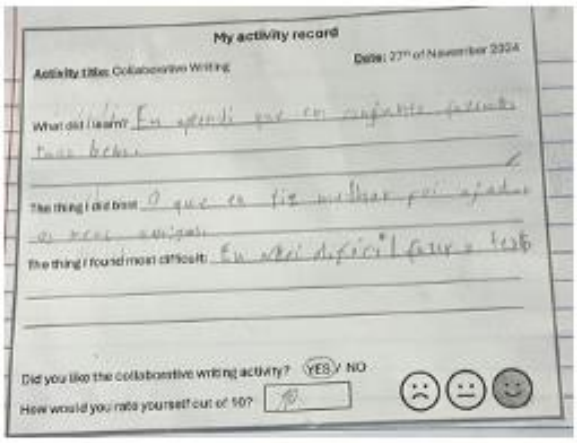
_____ Data: _____/_____/2025

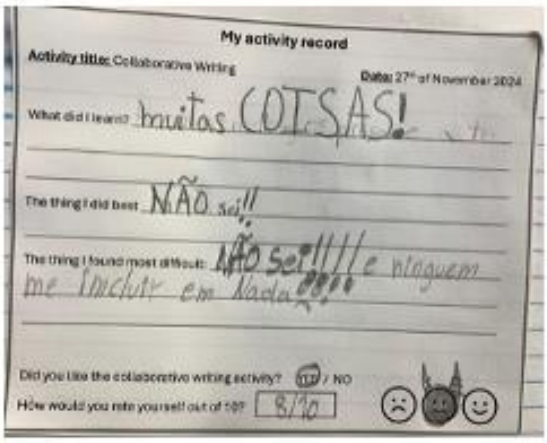
ANEXO 8 - Questionário *Self-Assessment* – Respostas dos Alunos

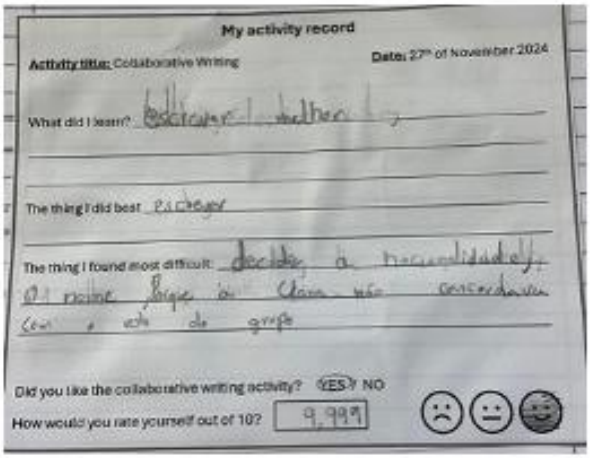
Questionários Self-assessment – 2ª Unidade – *Collaborative Writing Activity* (4º Ano)
(Amostra de 18 alunos)


My activity record
Activity title: Collaborative Writing Date: 27th of November 2024
What did I learn? Eu aprendi a trabalhar melhor em grupo.
The thing I did best: Estive bem a dar ideias.
The thing I found most difficult: Eu tive dificuldade em ouvir as ideias dos outras
Did you like the collaborative writing activity? YES / NO
How would you rate yourself out of 10? 10


My activity record
Activity title: Collaborative Writing Date: 27th of November 2024
What did I learn? Very thing!
The thing I did best: my Role
The thing I found most difficult: the collaborative
Did you like the collaborative writing activity? YES / NO
How would you rate yourself out of 10? 10


My activity record
Activity title: Collaborative Writing Date: 27th of November 2024
What did I learn? Eu aprendi que em conjunto fazemos tudo bem.
The thing I did best: O que eu fiz melhor foi ajudar os meus amigos.
The thing I found most difficult: Eu não dificuldade
Did you like the collaborative writing activity? YES / NO
How would you rate yourself out of 10? 10


My activity record
Activity title: Collaborative Writing Date: 27th of November 2024
What did I learn? muitas COISAS!
The thing I did best: NÃO sei!!
The thing I found most difficult: NÃO sei!!!! e ninguem me incluir em nada!!!!
Did you like the collaborative writing activity? YES / NO
How would you rate yourself out of 10? 8/10

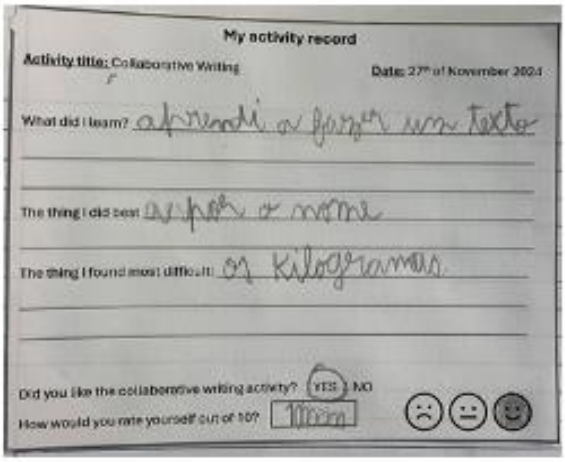

My activity record
Activity title: Collaborative Writing Date: 27th of November 2024
What did I learn? Escrever [illegible]
The thing I did best: escrever
The thing I found most difficult: decidir a nacionalidade do meu [illegible] Claro não concordavam com a ideia do grupo
Did you like the collaborative writing activity? YES / NO
How would you rate yourself out of 10? 9,999

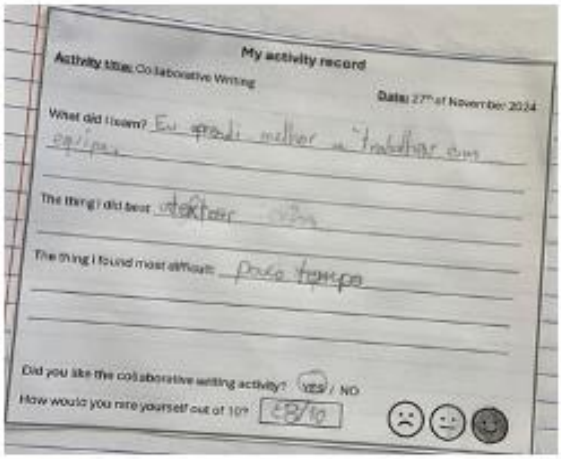

My activity record
Activity title: Collaborative Writing Date: 27th of November 2024
What did I learn? Eu aprendia a dizer o dinheiro e os objetos.
The thing I did best: Ser registador
The thing I found most difficult: Eu tive mais dificuldade em dizer as frutas
Did you like the collaborative writing activity? YES / NO
How would you rate yourself out of 10? 10

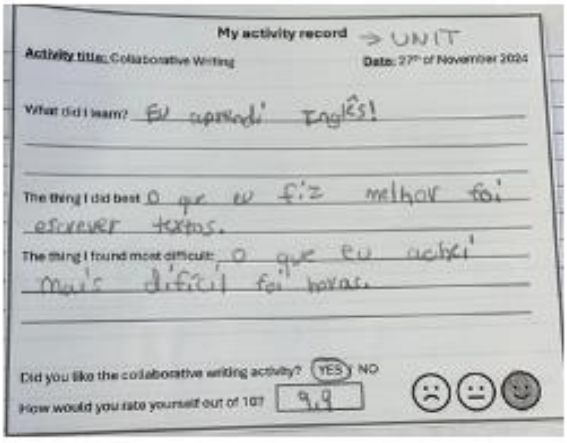

My activity record
Activity title: Collaborative Writing
Date: 27th of November 2024
What did I learn? Eu aprendi a trabalhar em equipe
The thing I did best
The thing I found most difficult: a trabalhar em equipe
Did you like the collaborative writing activity? YES / NO
How would you rate yourself out of 10? 9


My activity record
Activity title: Collaborative Writing
Date: 27th of November 2024
What did I learn? Very things
The thing I did best every thing!
The thing I found most difficult: the time
But now the time is easy! :)
Did you like the collaborative writing activity? YES / NO
How would you rate yourself out of 10? 10


My activity record
Activity title: Collaborative Writing
Date: 27th of November 2024
What did I learn? aprendi a fazer um texto
The thing I did best o que eu fiz melhor foi dizer o texto
The thing I found most difficult: Mais difícil foi, por exemplo trabalhar em equipa
Did you like the collaborative writing activity? YES / NO
How would you rate yourself out of 10? 7/10


My activity record
Activity title: Collaborative Writing
Date: 27th of November 2024
What did I learn? aprendi a fazer um texto
The thing I did best
The thing I found most difficult: os kilogramas
Did you like the collaborative writing activity? YES / NO
How would you rate yourself out of 10? 10


My activity record
Activity title: Collaborative Writing
Date: 27th of November 2024
What did I learn? Eu aprendi melhor a trabalhar em equipa.
The thing I did best trabalhar
The thing I found most difficult: pouco tempo
Did you like the collaborative writing activity? YES / NO
How would you rate yourself out of 10? 8/10


My activity record → UNIT
Activity title: Collaborative Writing
Date: 27th of November 2024
What did I learn? Eu aprendi Inglês!
The thing I did best O que eu fiz melhor foi escrever textos.
The thing I found most difficult: O que eu achei mais difícil foi horas.
Did you like the collaborative writing activity? YES / NO
How would you rate yourself out of 10? 9,9

Questionários Self-assessment – 2ª Unidade – *Collaborative Writing Activity* (3º Ano) (Amostra de 17 alunos)

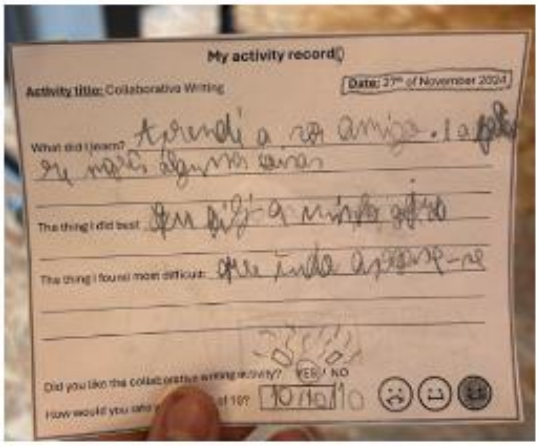


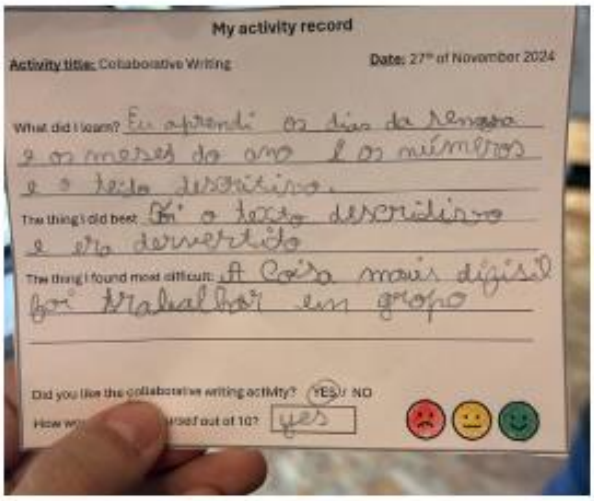











My activity record

Activity title: Collaborative Writing Date: 27th of November 2024

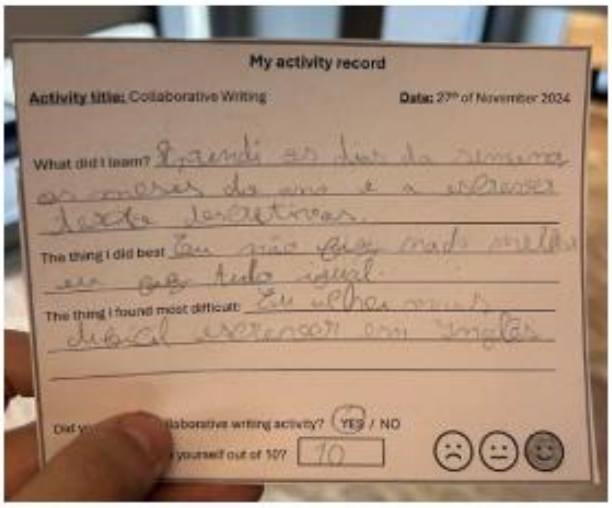
What did I learn? Eu aprendi os dias da semana e os meses do ano e os números e o texto descritivo.

The thing I did best Fiz o texto descritivo e era divertido

The thing I found most difficult: A coisa mais difícil foi trabalhar em grupo

Did you like the collaborative writing activity? YES / NO

How would you rate yourself out of 10? yes


My activity record

Activity title: Collaborative Writing Date: 27th of November 2024

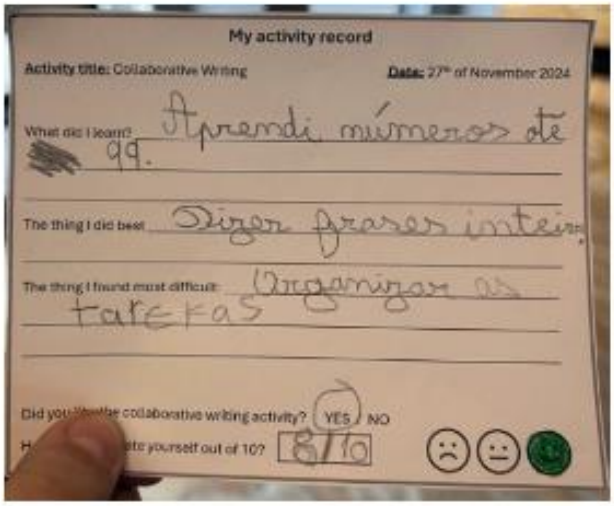
What did I learn? Aprendi os dias da semana os meses do ano e a escrever texto descritivo.

The thing I did best Eu fiz bem mas melhor ou não tudo igual.

The thing I found most difficult: Eu achei muito difícil escrever em inglês

Did you like the collaborative writing activity? YES / NO

How would you rate yourself out of 10? 10


My activity record

Activity title: Collaborative Writing Date: 27th of November 2024

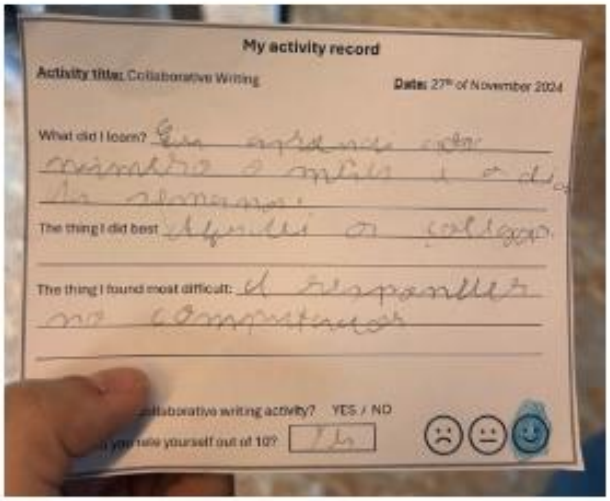
What did I learn? Aprendi números até 99.

The thing I did best Dizer frases inteiras

The thing I found most difficult: Organizar as tarefas

Did you like the collaborative writing activity? YES / NO

How would you rate yourself out of 10? 8/10


My activity record

Activity title: Collaborative Writing Date: 27th of November 2024

What did I learn? Eu aprendi a dizer números até mil e os dias da semana.

The thing I did best Ajudei os colegas.

The thing I found most difficult: A responder aos comentários

Did you like the collaborative writing activity? YES / NO

How would you rate yourself out of 10? 10


My activity record

Activity title: Collaborative Writing Date: 27th of November 2024

What did I learn? Aprendi a descrever pessoas.

The thing I did best Contar até 50.

The thing I found most difficult: Os dias da semana.

Did you like the collaborative writing activity? YES / NO

How would you rate yourself out of 10? 10


My activity record

Activity title: Collaborative Writing Date: 27th of November 2024

What did I learn? Eu aprendi a trabalhar em grupo.

The thing I did best Eu ajudei os meus amigos a ter ideias.

The thing I found most difficult: Eu achei mais difícil a ter muitas ideias.

Did you like the collaborative writing activity? YES / NO

How would you rate yourself out of 10? 8,5


My activity record
Activity title: Collaborative Writing
Date: 27th of November 2024
What did I learn? Eu aprendi os números, os dias da semana, e as cores
The thing I did best O que fiz de melhor foi responder.
The thing I found most difficult: O que mais difícil foi
Did you like the collaborative writing activity? YES / NO
How would you rate yourself out of 10?


My activity record
Activity title: Collaborative Writing
Date: 27th of November 2024
What did I learn?
The thing I did best
The thing I found most difficult:
Did you like the collaborative writing activity? YES / NO
How would you rate yourself out of 10?


My activity record
Activity title: Collaborative Writing
Date: 27th of November 2024
What did I learn? Dias da semana.
The thing I did best Eu estive a falar as
The thing I found most difficult: Foi difícil trabalhar
com os novos colegas.
How would you rate yourself out of 10? 7,5


My activity record
Activity title: Collaborative Writing
Date: 27th of November 2024
What did I learn? Aprendi que posso, em
Inglês, fazer perguntas sobre as
The thing I did best? Fiz bem a parte de
The thing I found most difficult? Sim, gostei, não adorei!
Mas a parte mais difícil foi
Did you like the collaborative writing activity? YES / NO
How would you rate yourself out of 10?


My activity record
Activity title: Collaborative Writing
Date: 27th of November 2024
What did I learn? Eu aprendi os meses do ano.
The thing I did best Eu fiz melhor foi a perna
The thing I found most difficult: Nada.
Did you like the collaborative writing activity? YES / NO
How would you rate yourself out of 10? 10


My activity record
Activity title: Collaborative Writing
Date: 27th of November 2024
What did I learn? aprendi a contar a moda dos parabéns
The thing I did best Eu estive a ajudar os meus
colegas nas palavras.
The thing I found most difficult: Eu adorei mas difícil foi com
Did you like the collaborative writing activity? YES / NO
How would you rate yourself out of 10? 9,2

ANEXO 9 - Questionário *Self-Assessment* – Tabelas de Categorização

Transcrição e Categorização - Questionários Self-Assessment- 3º e 4º Ano

(Amostra Total: 36 alunos)

<table>
<tr><th colspan="8">Respostas - Questão 1 – What did I learn?</th></tr>
<tr><th colspan="3">Competências ao nível do domínio formal da língua alvo (Conteúdos programáticos das AE)
Mencionado por: 22 alunos

US: 40</th><th colspan="3">Competências ao nível do domínio dos Valores (Solidariedade e Colaboração)
Mencionado por: 10 alunos

US: 10</th><th>Aprendeu (não especifica os domínios)
US: 7</th><th>Considera que não aprendeu nada

US: 1</th></tr>
<tr><th>Vocabulário 3º Ano

US: 22</th><th>Vocabulário 4º Ano

US: 10</th><th>Expressão escrita

US: 8</th><th>Trabalho em grupo (Colaboração)

Cidadania e Participação

US: 6</th><th>Ajudar e ser amigo o outro (Solidariedade)

Relacionamento interpessoal

US: 2</th><th>Respeitar e ouvir o outro

Auto-regulação emocional
US: 2</th><td rowspan="2">"Eu aprendi muita coisa."

"Muitas coisas."

"Very [many] things".

"Very [many] things".

"Eu aprendi inglês!"

"(...) e a falar algumas coisas em inglês."

"Muito, mas ainda tenho algumas dificuldades nas horas".</td><td rowspan="2">"Nada".</td></tr>
<tr><td>"Aprendi a escrever a morada (...)."

"Eu aprendi a dizer a minha morada (...)".

"(...) e aprendi os números."

"Eu aprendi os números."

"Eu aprendi os números até 50."

"Aprendi os números, (...)."

"Dias da semana".

"(...)os dias da semana (...)."

"(...) dias da semana(...)."

"(...) dia favorito e porquê (...)."

"Eu aprendi a dizer os dias, (...)".

"(...) e os dias da semana."

"Aprendi os dias da semana (...)."

"(...)os meses do ano."</td><td>"Aprendi números até 99."

"Eu aprendi os números, (...)."

"(...) e os números(...)."

"Horas (...)".

"(...) e as horas."

"(...) roupa, (...)."

"(...) as partes do corpo...".

"As horas".

"Eu aprendi a dizer o dinheiro (...)

"(...) e os objetos."</td><td>"Aprendi que posso em inglês escrever textos, a falar de mim, de um amigo e de uma amiga."

"Aprendi a fazer um texto."

"Aprendi a fazer um texto."

"(...)e a escrever textos descritivos."

"(...) e o texto descritivo".

"Escrever melhor".

"Eu aprendi a descrever pessoas".</td><td>"Eu aprendi a trabalhar em grupo."

"Trabalhar em grupo (...)."

"Eu aprendi melhor a trabalhar em equipa."

"Eu aprendi a trabalhar em equipa".

"Eu aprendi que em conjunto fazemos tudo bem."

"Eu aprendi a trabalhar melhor em grupo."</td><td>"(...) ajudar e essas coisas assim podem ajudar as pessoas."

"Aprendi a ser amigo (...)."</td><td>"Eu aprendi a respeitar os outros e a ouvi-los".

"Maybe that we need to respect everybody!"</td></tr>
</table>

"Eu aprendi os dias da semana(...). "(...) e os meses do ano." "(...)e os meses." "(...)os meses "(...) a dizer o meu nome, "(...)a minha idade." "(...) o mês do meu aniversário". "(...) e cor favorita."		"Aprendi a descrever uma pessoa."					

Respostas Questão 2 - *The thing I did best...*						
Competências: Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; **Competências:** Pensamento Crítico e Criativo; Relacionamento Interpessoal **Valores:** Cidadania e Participação **Mencionado por: 10 alunos** **US: 10**	**Princípios:** Inclusão Base Humanista **Competências:** Autorregulação emocional; Raciocínio e Resolução de Problemas **Mencionado por: 5 alunos** **US: 5**	**Princípios:** Saber **Competências:** Linguagens e Textos **Valores:** Excelência e Exigência **Mencionado por: 7 alunos** **US: 7**	**Considera que o que fez melhor foi o papel (*role*) que lhe foi atribuído** Responsabilidade e Integridade Desenvolvimento Pessoal e Autonomia **Mencionado por: 11 alunos** **US: 11**	**Considera que fez tudo bem** **US: 2**	**Considera que não fez nada bem** **US: 2**	**Não sabe** **US: 2**
"Eu estive a ajudar os meus colegas nas palavras." "Ajudar a escrever um bocado." "Ajudar os colegas." "Eu fiz a minha ajuda".	"O que eu fiz melhor foi parar as discussões." "Eu estive a parar as discussões dos meus colegas." "O que eu fiz melhor foi parar as discussões."	"Eu fiz melhor o texto." "Textos." "Foi o texto descritivo e era divertido." "Os números em inglês."	"O que eu fiz melhor foi ditar o texto." "Fiz melhor a parte de ser porta-voz." "O que eu fiz de melhor foi responder." "My role". "Ser registrador."	"Everything!" "Tudo, sou perfeita."	"Nada." "Eu não fiz nada melhor eu fiz tudo igual".	"Não sei!!" "I don't know".

"Eu ajudei os meus amigos a ter ideias." "Eu ajudei a responder o que os meus colegas não sabiam." "O que eu fiz melhor foi ajudar os meus amigos". "Ajudar." "Estive atento aos outros grupos e ao meu." "Estive bem a dar ideias."	"Manter a calma." "A melhor coisa que eu fiz foi respeitar os outros".	"Contar até 50". "Dizer frases inteiras". "Pôr o nome."	"Escrever no computador." "Escrever." "Escrever." "O que eu fiz melhor foi escrever textos." "Ler".			

Respostas Questão 3 - *The thing I found most difficult...*

Competências ao nível do domínio dos Valores (Solidariedade e Colaboração) Mencionado por: 18 alunos				**Competências ao nível do domínio formal da língua alvo (Conteúdos programáticos das AE)** Mencionado por: 13 alunos		**Ambos os domínios** Mencionado por: 5 alunos	
Considera que o mais difícil foi a interação em grupo: Responsabilidade Integridade; Relacionamento Interpessoal **US: 12**	**Considera que o mais difícil foi contribuir:** Pensamento Criativo **US: 3**	**Considera que o mais difícil foi o** Sentimento de Exclusão **por parte dos colegas** **US: 1**	**Considera que o mais difícil foi a** Organização e Gestão do tempo **US: 2**	**Considera que o mais difícil foi:** **Expressão Escrita** **US: 6**	**Considera que o mais difícil foi:** **Vocabulário** **US: 7**	**Dificuldades em todos os aspetos da atividade** **US: 1**	**Não teve nenhuma dificuldade na atividade** **US: 4**
"Eu achei mais difícil a nossa turma, a atividade no PC. Mesmo sendo divertido, estarem sempre a apagar o que nós escreviamos." "Voltar a escrever tudo quando apagaram." "Foi difícil trabalhar com os meus colegas." "Sim gostei, não, adorei! Mas a parte mais difícil foi ter de ajudar os meus amigos a serem a sua tarefa."	"Eu achei mais difícil ter muitas ideias." "O que foi mais difícil foi ter ideias." "Que tudo se aprende".	"Não sei e ninguém me incluir em nada!"	"Organizar as tarefas." "Ter pouco tempo."	"O mais difícil foi ler." "Escrever." "Escrever." "Eu achei mais difícil escrever em inglês." "Eu achei difícil fazer o texto."	"Os dias da semana." "Horas." "O que eu achei mais difícil foi as horas." "Os quilogramas." "The time, but now the time is easy." "Eu tive mais dificuldade em dizer as frutas."	"Tudo".	"Nada". "Nada." "Nada." "I found most [things] not so difficult."

"Decidir a nacionalidade, o nome [do personagem], porque a aluna x não concordava com o resto do grupo." "Foi difícil trabalhar em equipa." "A coisa mais difícil foi trabalhar em grupo." "A minha tarefa e que eu não era a escrever." "O que eu achei mais difícil foi, por exemplo trabalhar em equipa." "A colaboração dos colegas." "The collaborative." "Eu tive dificuldade em ouvir as ideias dos outros."				"A responder no computador."	"Os dias da semana."		

Respostas Questão 4 - *Did you like the collaborative writing activity?*		
Gostaram da actividade	**Não gostaram da actividade**	**Sem opinião**
"YES" - 30 ALUNOS	*"NO"* – 0 ALUNOS	Self-assessment sem resposta a esta pergunta - 6 ALUNOS

Respostas Questão 5 - *How would you rate yourself out of 10?*										
10	**9,9**	**9,5**	**9**	**8,5**	**8,2**	**8**	**7,5**	**7**	**5**	**Sem resposta**
16 alunos	3 alunos	2 alunos	2 alunos	1 aluno	1 aluno	3 alunos	1 aluno	2 alunos	1 aluno	4 alunos

ANEXO 10 – Questionário aplicado às auxiliares da instituição educativa

Questionário sobre a Ação de Formação

Na sequência da intervenção educativa das mestrandas estagiárias de Inglês, durante a realização dos seus estágios no colégio, pedimos que respondam, por favor, a estas questões relativas ao trabalho realizado durante as formações de inglês, de forma sincera e direta. As mesmas irão ser analisadas e servir como dados nas investigações que estão a ser conduzidas pelas alunas. Garantimos o anonimato das participações neste estudo. Agradecemos desde já a colaboração de todos os participantes.

Acha que o papel das estagiárias beneficiou a comunidade escolar? *

1- Nada 2- Quase nada 3- Pouco 4- Um tanto 5- Muito 6- Bastante

	1	2	3	4	5	
Nada	○	○	○	○	○	Bastante

Sentiu que estas aulas ajudaram e beneficiaram uma maior integração profissional? *

1- Nada 2- Quase nada 3- Pouco 4- Um tanto 5- Muito 6- Bastante

	1	2	3	4	5	6	
Nada	○	○	○	○	○	○	Bastante

Sentiu-se valorizado ao participar nestas aulas e que o seu papel profissional no colégio poderá ir mais além do que as suas funções oficiais atuais? *

1- Nada valorizado 2- Quase nada valorizado 3- Pouco valorizado 4- Valorizado 5- Muito valorizado
6- Bastante valorizado

	1	2	3	4	5	6	
Nada	○	○	○	○	○	○	Bastante

Acha que existe colaboração e solidariedade entre professores, auxiliares e alunos na escola onde trabalha? *

1- Nada 2- Quase nada 3- Pouco 4- Um tanto 5- Muito 6- Bastante

	1	2	3	4	5	6	
Nada	○	○	○	○	○	○	Bastante

As estagiárias contribuíram para que isso fosse mais evidente na comunidade escolar? Se sim, de que forma? Dê exemplos, por favor. *

A sua resposta

O que aprendeu nas aulas de inglês está a ser útil para o seu dia-a-dia na escola? Acha que poderá vir a ser no futuro? *

1- Nada útil 2- Quase nada útil 3- Pouco útil 4- útil 5- Muito útil
6- Bastante útil

	1	2	3	4	5	6	
Nada	○	○	○	○	○	○	Bastante

Deveria, na sua opinião, existir mais iniciativas como esta de colaboração e solidariedade nas escolas? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Porquê? *

A sua resposta

Acha que desempenha um papel relevante na formação dos alunos da escola onde trabalha? De que forma? *

A sua resposta

ANEXO 11- Excertos do "Relatório Crítico e Reflexivo" da PES

Introdução

O presente relatório tem como objetivo descrever, analisar e refletir criticamente sobre a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, no ano letivo 2024/2025. A partir de uma perspetiva reflexiva (Alarcão, 2003; Alarcão & Canha, 2013), procuro articular as experiências vivenciadas durante o estágio com os referenciais teóricos que sustentam a prática docente e a supervisão pedagógica. Para além disso, pretendo evidenciar o meu processo de crescimento, tanto a nível pessoal quanto profissional, ao longo deste percurso.

Durante este estágio, defini como principais objetivos: (1) aplicar conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e culturais no desenvolvimento de ações curriculares significativas para os alunos; (2) utilizar instrumentos de questionamento crítico para compreender melhor a realidade educativa e abordá-la de forma integrada; (3) adotar uma postura profissional crítico-reflexiva e investigativa, que me permitisse tomar decisões fundamentadas em diferentes contextos; e (4) mobilizar resultados (elações da minha experiência investigação-ação) de investigação (ainda que esta fase seja muito embrionária, devido ao curto período de estágio) junto da comunidade educativa, contribuindo para a renovação e melhoria das práticas pedagógicas – enquanto futura professora pretendo dar continuidade a todo este trabalho (adaptado de Cruz et al., 2022).

Esses objetivos orientaram todas as etapas do estágio. No planeamento das aulas, procurei sempre articular os conhecimentos teóricos com as práticas didáticas, ajustando as estratégias às necessidades específicas de cada turma e promovendo o pensamento crítico, a colaboração e a solidariedade. Além disso, os momentos de reflexão sobre a minha prática foram essenciais para identificar áreas de melhoria, reconhecer progressos e ajustar metodologias com base nas necessidades dos alunos.

A experiência do estágio foi transformadora, permitindo-me vivenciar de forma contextualizada a realidade educativa. Pude confrontar teorias com práticas de ensino e integrar-me

gradualmente na cultura organizacional da escola. Fernandes e Vieira (2009) apresentam a supervisão pedagógica como um processo essencialmente dialógico e relacional, comparando-a a um "jogo de subversão de regras". Nesse jogo, desafiam-se normas estabelecidas para promover práticas educativas mais justas, racionais e transformadoras. Para os autores, a supervisão requer uma análise crítica das dinâmicas educativas e um constante questionamento das escolhas pedagógicas, com o objetivo de construir uma educação mais democrática e emancipatória. Além disso, destacam o papel fundamental da supervisão no desenvolvimento de uma "epistemologia da incerteza", que encoraja educadores a refletirem criticamente sobre os seus conhecimentos e práticas, criando espaços para a transformação social e pessoal" (pp. 233-236).

Na instituição onde realizei o estágio, segui um modelo de supervisão estruturado em três etapas: pré-observação, observação e pós-observação (Vieira, 1993; Alarcão & Roldão, 2008). As aulas que lecionei foram planificadas cuidadosamente e acompanhadas pela orientadora cooperante da instituição educativa e pelo meu supervisor da faculdade, o Prof. Doutor Manuel Bernardo Canha e, posteriormente, participei em momentos de partilha e reflexão coletiva. Tal dinâmica ajudou-me a identificar os pontos fortes e as áreas a melhorar na minha prática, permitindo-me realizar ajustes pedagógicos alinhados com os documentos orientadores das práticas nacionais e internacionais: as *Aprendizagens Essenciais ;* o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO); as *Metas Curriculares* (apesar de já não se encontrarem em vigor, são utilizados, em articulação com os documentos anteriormente referidos, pela instituição educativa de estágio e por mim para saber se ao nível do domínio formal da língua, essas metas estão a ser tratadas); *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment; European Language Portfolio* (Martins et al., 2017; Ministério da Educação, 2018a, 2018b; Bravo, Cravo e Duarte, 2015; Portfolio, 2001; Council of Europe, 2020). Também o *Projeto Educativo* da Escola (Escola A ,2016) norteou a minha intervenção de forma a integrar nas minhas práticas pedagógico-didáticas, os valores apresentados e adotados pela instituição onde lecionei, sempre cruzando todos estes documentos, com foco em planear e dinamizar aulas de caráter inclusivo alinhadas com o *Desenho Universal da Aprendizagem* (CAST, 2018) e que assim, atendessem às especificidades e contexto de cada turma e perfis de aprendizagem distintos inerentes às mesmas.

Este relatório está estruturado para abordar as dimensões de avaliação previstas no referencial em vigor: (i) Atuação Pedagógico-Didática, (ii) Intervenção na Gestão da Vida na Escola, (iii) Gestão do Auto-desenvolvimento Profissional, (iv) Intervenção Crítica na Gestão das Políticas Educativas e (v) Ética e Deontologia Profissional. Além disso, inclui uma secção dedicada à Avaliação dos Pares, onde relato a experiência de heteroavaliação, colaboração e cooperação desenvolvida com a minha colega de estágio.

Autoavaliação

Antes de mais, pretendo esclarecer o que entendo ser o processo reflexivo de autoavaliação e de que forma este influenciou o meu percurso enquanto docente estagiária. Para mim, este momento de autoavaliação não ocorre isoladamente e não se apresenta, apenas, como uma análise do que correu bem ou menos bem, mas é sim um processo contínuo de reflexão e adaptação. Andrade e Du (2007) destacam que a autoavaliação deve ser ativa e formativa, permitindo reajustar estratégias para melhorar o desempenho. Durante o estágio, esta prática ajudou-me a perceber os meus pontos fortes, como a criação de um ambiente de aprendizagem envolvente, por exemplo), mas também a identificar desafios, como a gestão do tempo (os quais irão ser abordados ao longo desta secção). Mais do que um exercício de autocrítica, foi uma oportunidade para crescer, adaptar práticas e tornar-me mais consciente do impacto do meu ensino.

Desta maneira, nesta secção irei debruçar-me na autoavaliação qualitativa de acordo com os Referenciais de Avaliação da Prática de Ensino Supervisionada, nomeadamente: 1) atuação pedagógico-didática; 2) intervenção na gestão da vida na escola; 3) gestão do autodesenvolvimento profissional; 4) intervenção crítica na gestão das Excereducativas; 5) ética e deontologia profissional. Posteriormente, tendo em conta toda a reflexão a seguir apresentada, procederei a realizar também uma autoavaliação quantitativa (*Considerações Finais*).

1.3 Gestão do Auto-desenvolvimento Profissional

A dimensão do auto-desenvolvimento profissional é central para o crescimento docente, especialmente num contexto educativo em constante mudança, onde as competências do século XXI, destacadas no artigo, *21st century skills: Learning for life in our times,* como a colaboração, a criatividade, o pensamento crítico e a aprendizagem ao longo da vida (*life-long learning),* desempenham um papel essencial (Trilling & Fadel, 2009). Tal como Alarcão e Canha (2013) sublinham, o processo de autoformação é uma das pedras angulares do desenvolvimento profissional, e, ao longo do estágio, procurei alinhar as minhas experiências práticas com a teoria, permitindo uma evolução sustentada e reflexiva.

No início do estágio, tudo era novidade para mim, por ser a primeira vez que dava aulas. Tive de adquirir e/ou desenvolver competências neste contexto educativo, desde a gestão do tempo até à planificação das aulas. Contudo, este percurso tornou-se mais acessível graças à colaboração com a minha colega de estágio e com a professora cooperante. Este trabalho em equipa revelou-se fundamental, não só para partilhar tarefas e estratégias, mas também para discutir práticas e metodologias, o que contribuiu para um desenvolvimento mais sólido das minhas competências pedagógicas.

Um dos recursos mais valiosos neste percurso foi o meu diário de bordo, já mencionado. Nele, registava as minhas reflexões diárias, incluindo dificuldades encontradas, sucessos pedagógicos e estratégias de melhoria. Este exercício constante de reflexão crítica permitiu-me reavaliar as minhas práticas de forma metódica, o que, segundo Oliveira (1992), é um processo essencial para transformar a experiência prática em conhecimento aplicável. Ao revisitar regularmente estes registos, fui capaz de realizar uma meta reflexão que alinhava as experiências concretas com os quadros teóricos que sustentam a prática docente.

A aprendizagem ao longo da vida (*life-long learning*) foi um princípio realmente norteador para mim neste estágio, pois percebi a importância de atualizar constantemente os meus conhecimentos e práticas para responder aos desafios de um ensino inclusivo e de qualidade. Participar em seminários, observar práticas de colegas mais experientes e discutir casos concretos de ensino foram experiências que me ajudaram a compreender melhor as necessidades dos alunos e a adaptar as metodologias de forma mais eficaz. De acordo com

Dhaliwal (2015), os professores devem manter-se em aprendizagem contínua, investindo tempo em novas competências. As TIC destacam-se, pois, os alunos de hoje "crescem no meio digital" (Metiri Group, 2002, p. 5). Para criar ambientes de aprendizagem eficazes, os professores precisam dominar estas ferramentas e ajudar os alunos a desenvolvê-las.

Nesse sentido, desafiei-me a explorar várias estratégias pedagógico-didáticas, de entre as quais, destaco: conceber jogos online em plataformas como "Wordwall" e "Plickers"; gerir de forma mais eficaz o comportamento dos alunos com a aplicação "Class Dojo"; gerir melhor os tempos de cada atividade, de forma a cumprir os planos de aula na medida do possível, sinto que esta tarefa foi das minhas maiores dificuldades, principalmente no inicio e por isso, recorri entre outras estratégias a uma digital – "ClassroomScreen" – que me ajudou imenso, pois teria sempre projetado em algumas aulas, as tarefas da aula e iria colocando um visto nas tarefas concluídas, bem como "timers" o que se revelou bastante útil tanto para mim enquanto professora como para os alunos, ajudando-os a desenvolver competências de autorregulação e de autonomia; criação de *KWL Charts,* de avaliação formativa recorrendo à ferramenta "Padlet"; utilização da aplicação "Zumpad" para as aulas de escrita colaborativa, que possibilitou aos alunos escrever em grupo a sua parte do texto e ver também o que os colegas faziam, culminando num produto final partilhado e acessível a todos; para terminar, destaco, ainda, a criação do livro de Natal colaborativo com a plataforma digital "Book Creator". Foi a minha primeira vez a interagir com todas estas aplicações e, apesar de nem tudo ter corrido na perfeição, sinto que evoluí e poderei fazer melhor das próximas vezes e orgulho.me de não ter medo de experimentar coisas novas e de constantemente me desafiar a fazê-lo. Para além das competências digitais, investi em aprimorar as minhas capacidades artísticas e de trabalhos manuais para enriquecer o meu leque de competências. Trilling e Fadel (2009), complementam esta reflexão ao afirmarem que o desenvolvimento profissional no século XXI exige não só a aquisição de novas competências, mas também a capacidade de aprender e reaprender em colaboração com os outros, que foi o que sempre almejei fazer ao longo de todo este processo com toda a comunidade escolar e, em particular, com a minha colega de estágio, alunos e supervisores com quem aprendi e colaborei diariamente.

Tal como já tenho vindo a frisar, a colaboração com diversos agentes educativos foi outro aspeto essencial do meu desenvolvimento. Assim, destaco mais um projeto inovador neste sentido,

desenvolvido em parceria com a minha colega de estágio: a dinamização de formações dirigidas às auxiliares de ação educativa e funcionárias da cantina, ajudando-as tanto a desenvolver as suas competências orais e escritas em língua inglesa como a compreender melhor as dinâmicas de sala de aula e os objetivos pedagógicos do contexto em que se inserem profissionalmente. Além disso, planeámos uma futura formação para os professores, onde apresentaremos o projeto "Mala Pedagógica", um recurso desenvolvido ao longo do estágio para facilitar o trabalho colaborativo e promover o uso de materiais diversificados na sala de aula (irei aprofundar este projeto no ponto seguinte, 1.4). Acredito que estas iniciativas contribuíram não só para a valorização do trabalho conjunto, mas também para fortalecer o espírito de comunidade dentro da escola, como preconizam Fernandes e Vieira (2009).

Realço também, a minha participação em diversas oportunidades de formação oferecidas pela instituição e por entidades externas, como workshops, seminários e projetos de investigação. Entre eles, destaco a minha intervenção no projeto de investigação "+Power – Co-construção de Recursos Educativos para a Inclusão"(+Power, 2020). Decidi integrar o projeto voluntariamente, após ter sido convidada, uma vez que se alinhava em tudo com as minhas pretensões e convicções educativas. Assim, paralelamente ao projeto de investigação-ação da minha PES, participei neste segundo projeto, na qualidade de estudante-investigadora. Foi desafiante, por vezes conciliar ambos com entrega e desempenho desejados, pois quando me proponho a realizar algo exijo sempre o meu melhor, ficando frustrada caso não consiga cumprir com as minhas expectativas. No entanto, considerando todos os fatores envolvidos e a exigência física, emocional e mental inerentes a este percurso, fico muito satisfeita com a minha prestação e dedicação. Consegui até, em parceria com a minha colega, que integra igualmente o projeto, cruzar e interligar, de certa forma, o mesmo com as nossas PES. Ou seja, realizamos quizes recorrentes, nas aulas para os alunos de 4º ano como “Opening Routine”, proporcionando aos alunos a oportunidade de consolidarem os seus conhecimentos com recurso a uma consola oferecida pelo projeto “+Power” envolvendo-os numa aprendizagem forma dinâmica, divertida, colaborativa e inclusiva. Retirei e continuo a retirar imensos contributos valiosos desta iniciativa, nomeadamente conhecimentos teóricos e experiência, no âmbito de como conduzir uma investigação, principalmente ao nível da recolha e análise de dados, o que se revela extremamente útil para a minha PES. Estes momentos foram enriquecedores, pois permitiram não só o aprofundamento de conhecimentos, mas também a

partilha de práticas com outros professores e investigadores. A colaboração no projeto "+Power" resultou, ainda, na obtenção de um certificado de participação em seminários, que reconhece a relevância de articular a investigação com a prática pedagógica (Anexo 1- Figura 33).

Termino a minha reflexão deste ponto de autoavaliação, por dizer que esta trajetória de autodesenvolvimento foi marcada pela interação entre reflexão, colaboração e formação contínua (Anexo 1, Figura 34). Como futura professora, sinto-me mais capacitada para enfrentar os desafios do ensino, consciente de que o processo de aprendizagem nunca termina e que a partilha de saberes com outros profissionais é uma ferramenta poderosa para crescer pessoal e profissionalmente e que, para mim, só assim faz sentido.

1.4 Intervenção Crítica na Gestão das Políticas Educativas

Enquanto professora em formação, procurei conhecer e refletir criticamente sobre as políticas educativas em vigor, particularmente no que diz respeito à introdução precoce do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A análise de documentos orientadores, como o Projeto Educativo da Escola, as Aprendizagens Essenciais de Inglês e as metas definidas para o ensino básico, ajudou-me a compreender o enquadramento geral e a identificar formas de alinhar a prática pedagógica com os desafios e as necessidades específicas da comunidade educativa.

Numa perspetiva reflexiva (Vieira, 2009; Cruz, 2021), assumi uma postura ativa em momentos de discussão escolar e em fóruns de partilha, questionando práticas instituídas e propondo melhorias. A análise do Projeto Educativo da instituição, revelou a relevância de reforçar o papel do Inglês enquanto disciplina integradora e promotora de competências transversais, como a colaboração, o respeito pela multiculturalidade e a sustentabilidade.

Durante o planeamento e execução das aulas, procurei articular as competências linguísticas com as chamadas *21st Century Skills (*cf. Partnership for 21st Century Learning, 2019), tais como a comunicação, a criatividade, o pensamento crítico e a colaboração, destacando a importância de preparar os alunos para um mundo globalizado e em constante transformação (Trilling & Fadel, 2009). Por exemplo, nas sequências de ensino das unidades temáticas "Farm and Wild

Animals" e "Pets and Games", incluí atividades que promoviam noções de sustentabilidade, empatia, solidariedade e colaboração. A integração desses valores no ensino do Inglês permitiu trabalhar as competências linguísticas de forma mais significativa e contextualizada, ajudando os alunos a compreender a importância da língua como ferramenta de interação e cidadania global (Cruz & Orange, 2016).

A dinamização de formações também foi fundamental para ampliar a minha compreensão sobre o papel das políticas educativas e para contribuir com práticas pedagógicas que fomentassem um ambiente educativo mais holístico e inclusivo. Por exemplo, em articulação com a minha colega de estágio, dinamizámos e iremos ainda concretizar atividades e formações, como a apresentação do projeto “Mala Pedagógica” a outros professores, mas penso ser relevante agora para esta seção avaliativa, explicitar. Trata-se de um recurso que visa não apenas facilitar o ensino do Inglês, mas também fomentar a solidariedade e a partilha de estratégias entre os docentes. Assim, para que pudéssemos deixar o nosso contributo neste sentido, pretendemos realizar uma ação de formação com as professoras da escola, em que vamos de uma forma simples e prática falar sobre os nossos temas de investigação e sobre a experiência obtida em estágio, reiterando a importância da colaboração e de uma educação para os valores, nomeadamente para a solidariedade. Vamos então propor um dispositivo pedagógico, criado colaborativamente com a nossa Professora cooperante: uma mala pedagógica interdisciplinar e inclusiva: intitulada de “Põe-te a Par”, que reúne materiais diversificados e prontos a usar (tais como, “Picture dictionaries”, manuais de todas as disciplinas, ficheiros de turma, materiais direcionados para apoiar alunos com NAS, etc.), facilitando o trabalho em equipa e contribuindo para uma abordagem prática e integrada no contexto escolar. Este projeto, apresenta-se, no meu entender, como o culminar do nosso percurso pedagógico e investigativo, pois pretende incentivar uma relação solidária e colaborativa a vários níveis: entre professores de inglês e professores titulares; entre professores e auxiliares; entre professores/auxiliares e alunos e, ainda, entre alunos (“peer-teaching”). Ou seja, o objetivo seria dar resposta a uma necessidade que se verifica na instituição educativa alvo da nossa intervenção, que se prende com o facto de os alunos muitas vezes não receberem o acompanhamento necessário individualizado em tempo de aula, pois o elevado número de alunos não permite que um professor (ainda que, por vezes, com o apoio de auxiliares, o que não é frequente na instuição em questão) consiga fazê-lo com níveis e

estilos de aprendizagem tão diversos de aprendizagem na mesma turma. Para tal, esta mala estaria disponível a todos os membros da comunidade escolar na biblioteca da escola. No entanto, achamos que todas a maioria das instituições educativas públicas e privadas nacionais beneficiariam da implementação deste ou de projetos do género, capazes de maximizar os recursos (humanos e pedagógicos) disponíveis, através da adoção de valores e de uma cultura efetivamente colaborativa e solidária. Consequentemente, tenho como objetivo continuar a colaborar com a minha colega, no sentido de aprofundar e disseminar o projeto ao longo da minha carreira docente.

Além disso, ao longo do estágio, participei ativamente na construção de um ambiente colaborativo e reflexivo, envolvendo professores titulares, colegas e auxiliares de ação educativa. Esta abordagem reforça o papel do inglês como uma disciplina que transcende o domínio linguístico, contribuindo para uma educação mais integrada e alinhada com os desafios do século XXI e com as 21st century skills, tal como realçam diversos autores (Ananiadou & M., 2009; Cruz & Orange, 2016; Trilling & Fadel, 2009).

A participação em grupos de trabalho e momentos informais de decisão, nomeadamente com a Professora Cooperante e a minha colega, relativamente às avaliações intermédias e avaliações de final de período, foi uma experiência enriquecedora que me incentivou a adotar uma atitude crítica face às políticas educacionais em curso para o 1º CEB. Estes momentos não só permitiram compreender a lógica por detrás das decisões educativas, mas também estimularam uma contribuição ativa para a melhoria contínua das práticas escolares. Tal como defendem Fernandes e Vieira (2009), o envolvimento em processos de supervisão e colaboração é essencial para o desenvolvimento profissional e para a construção de uma visão coletiva da escola enquanto espaço de inovação e progresso.

Por fim, acredito que a integração de competências transversais e a valorização do Inglês enquanto disciplina-chave no contexto do 1.º Ciclo podem fazer a diferença no percurso educativo dos alunos, promovendo não apenas o sucesso académico, mas também a sua formação como cidadãos globais conscientes, colaborativos e preparados para os desafios do futuro.

1.5 Ética e Deontologia profissional

Ao longo do estágio, demonstrei um entendimento claro da Educação como uma atividade essencial para o desenvolvimento integral dos cidadãos, promovendo a sua inclusão plena e o exercício da cidadania. Acredito que a Educação deve ser um instrumento para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária, e este princípio orientou todas as minhas práticas enquanto estagiária.

Procurei sempre agir com um sentido crítico e construtivo em relação ao sistema educativo, à escola e à profissão docente. Em momentos de partilha, como reuniões com a orientadora, colegas de estágio e outros professores, expressei as minhas reflexões sobre os desafios e as oportunidades do contexto escolar, procurando, de forma ativa, contribuir para a melhoria contínua das práticas pedagógicas. O espaço de debate e reflexão foi para mim uma oportunidade de aprendizagem coletiva, reforçando a importância de construir uma ação concertada em prol de um ensino mais inclusivo e eficaz.

A minha postura enquanto futura docente foi marcada pelo sentido de responsabilidade, disponibilidade e entusiasmo. Encarei cada desafio como uma oportunidade para crescer, demonstrando iniciativa e empenho em todas as tarefas que realizei, desde a planificação de aulas até à colaboração em atividades extracurriculares. Respeitei sempre a individualidade de cada aluno, valorizando os seus valores culturais e estimulando, em diferentes contextos, o respeito mútuo e a empatia entre todos.

A interação com os diferentes elementos da comunidade escolar foi essencial para consolidar o meu papel como educadora. Adotei uma atitude relacional positiva, procurando comunicar de forma clara e adequada a cada situação, seja em momentos formais, como reuniões, seja no dia a dia da escola, em contextos mais informais. Estive disponível para colaborar com os professores titulares, auxiliares e até encarregados de educação, sempre com o objetivo de contribuir para o bem-estar e a aprendizagem dos alunos.

No meu percurso, procurei também demonstrar humildade intelectual, assumindo com naturalidade que o processo de ensinar e aprender exige uma constante busca de respostas e uma disposição para repensar as minhas práticas. Estive aberta às críticas e sugestões dos meus

supervisores, colegas e orientadores, integrando-as de forma reflexiva e construtiva no meu trabalho. Acredito que esta abertura ao "feedback" foi crucial para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo-me melhorar progressivamente as minhas competências pedagógicas e reforçar a minha confiança enquanto futura professora.

Por outro lado, sempre procurei questionar as práticas instituídas, não de forma confrontativa, mas no sentido de refletir sobre como poderiam ser ajustadas para responder melhor às necessidades dos alunos. O meu espírito crítico esteve sempre aliado a uma atitude de colaboração e de construção conjunta, na expectativa de contribuir para um ambiente escolar mais inclusivo e motivador.

Este estágio permitiu-me consolidar a ideia de que a educação vai muito além da transmissão de conhecimentos. Assume-se como prática humana, relacional e transformadora, que se constrói no diálogo, na colaboração e no respeito pelas diferenças. Sinto que as experiências vividas, as reflexões realizadas e as interações estabelecidas me permitiram crescer como profissional e, acima de tudo, como pessoa, reforçando o meu compromisso com a educação como um serviço à sociedade e aos valores fundamentais da cidadania.

Bibliografia

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva.* São Paulo: Cortez Editora. Recuperado de https://asdocs.net/27nl3~pdfviewer

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional de professores. Lisboa: Edições Pedago.

Amado, J., & Ferreira, S. (2014). Os Diários como instrumentos de investigação. Em J. Amado, Manual de investigação qualitativa em educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Obtido de doi:http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2

Ananiadou, K. and M. Claro (2009), "21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries", OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing, Paris. Obtido de http://dx.doi.org/10.1787/218525261154

Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 32*(2), 159-181. Obtido de https://doi.org/10.1080/02602930600801928

Asher, J. J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *The Modern Language Journal, 53*(1), 3–17. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1969.tb04552.x

CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. https://udlguidelines.cast.org

Cook, L., & Friend, M. (1995). *Co-teaching: Guidelines for creating effective practices*. Focus on Exceptional Children, 28(3), 1–16. https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume.* Council of Europe Publishing. Obtido de https://www.coe.int/lang-cefr

Correia, P., Fernandes, J., & Alves, M. (2010). Supervisão e desenvolvimento profissional de professores: perceções de orientadores de estágio de matemática, avaliação e currículo. *Atas do 22.º Colóquio Internacional da ADMEE-EUROPE,* Universidade do Minho.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning Cambridge University Press ed.). Cambridge. Obtido de https://assets.cambridge.org/97805211/30219/excerpt/9780521130219_excerpt.pdf

Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015). *Metas curriculares de inglês: Ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos)*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingles.pdf

Cruz, M., Pinheiro, A., Medeiros, P., & Costa, J. (2022). O projeto PEPPA 6/7 e a reconfiguração da profissionalidade docente. *Revista Brasileira de Educação, 27,* e270015. Obtido de https://www.scielo.br/j/rbedu/a/r85jjMVfgsmSRPYyqbMXv8J/?format=pdf&lang=pt

Cruz, M., & Orange, E. (2016). 21st Century Skills in the Teaching of Foreign Languages at Primary and Secondary Schools. Em Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue for IETC, ITEC, IDEC, ITICAM 2016 (pp. 1-12).

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education.* Macmillan. Obtido de https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/KnowledgeCenter/BuildingExpEduc/BooksReports/10. democracy and education by dewey.pdf

Fernandes, S., & Vieira, F. (2009). A supervisão como um jogo de subversão de regras. In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. Fernandes (Eds.), *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 233–236). Lisboa: Edições Pedago. Obtido de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/85366/1/No%20caleidosc%C3%B3pio%20da%20supervis%C3%A3o_1%C2%AA%20ed.%202016.pdf

Fernández-Corbacho, A. (2014). Aprender una segunda lengua desde un enfoque comunicativo experiencial . Obtido de https://www.researchgate.net/publication/273204320_Aprender_una_segunda_lengua_desde_un_enfoque_comunicativo_experiencial

Friend, M. (2019). *Marilyn Friend, Inc | The Co-Teaching Connection*. Marilyn Friend, Inc. The Co-Teaching Connection. https://coteach.com/

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – Inglês (3.º ano).* Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_3a_ff.pdf

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – Inglês (4.º ano).* Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_4a_ff.pdf

Murawski, W. W. (2010). *Collaborative teaching in elementary schools: Making the co-teaching marriage work!* Thousand Oaks, CA: Corwin Press. Obtido de

https://sk.sagepub.com/book/mono/collaborative-teaching-in-elementary-schools/chpt/matchmaker-matchmaker-role-the-administrator-4

Oliveira, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores: Supervisão e formação de professores. *Cadernos CIDInE, 5,* 13–22.

Oliveira Martins, G., Gomes, C. S., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Ucha, L. M., & Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.* Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Obtido de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *The future of education and skills: Education 2030.* OCDE. Obtido de https://moodle.ese.ipp.pt/pluginfile.php/5596/mod_resource/content/1/The%20fuTure%20of%20educaTion%20and%20skills.pdf

Escola A . (2016). *Projeto Educativo*

Partnership for 21st Century Learning. (2019). Obtido de Framework for 21st Century Learning Definitions:102https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf

Portfolio, E. (2001). *Teacher's Guide -REVISED EDITION*. CILT, the National Centre for Languages,. https://www.ugr.es/~dmadrid/TEFL/Language%20portfolio-teachers'%20guide-English.pdf

+Power. (2020). Maispower.pt. https://maispower.pt/old/

Sá-Chaves, I. (2000). Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade de Aveiro/CIDTFF.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times.* Jossey-Bass/Wiley. Obtido de https://books.google.pt/books/about/21st_Century_Skills.html?id=VUrAvc8OB1YC&redir_esc=y

Vieira, F. (2019). *Formando professores reflexivos através da investigação no estágio. Revista Internacional de Formação de Professores,* *4*(1), 47–67. Obtido de https://moodle.ese.ipp.pt/pluginfile.php/5589/mod_resource/content/1/1394-5943-1-PB.pdf

Vieira, F. (1993). Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores. Porto: ASA.

Vieira, F. (2009). Que direção para a formação em supervisão pedagógica? In A. Silva & M. Moreira (Eds.), *Formação e mediação sócio-educativa: Perspetivas teóricas e práticas* (pp. 55–79). Porto: Areal Editores.

Vieira, F. (2005). Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. *Currículo sem Fronteiras,* *5*(1), 116–138. Obtido de https://moodle.ese.ipp.pt/pluginfile.php/5593/mod_resource/content/1/flavia2.pdf

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Child Psychiatry, 17, 89-100. Obtido de https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Yakman, G. (2008). *STEAM Education: An overview of creating a model of integrative education*. PATT (Pupils' Attitudes Toward Technology) Conference. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/327351326_STEAM_Education_an_overview_of_creating_a_model_of_integrative_education

ANEXO 12 – Tabelas auxiliares

***Tabela 1**- Tabela de Resultados da Categorização – Tema: Práticas didáticas holísticas (educação para os valores com enfoque na solidariedade) e consequentes benefícios e desafios para os processos de ensino-aprendizagem de inglês língua não-materna no 1º CEB*

TEMA: Práticas didáticas holísticas (educação para os valores com enfoque na solidariedade) e consequentes benefícios e desafios para os processos de ensino/aprendizagem de inglês língua não-materna no 1º CEB		
CATEGORIAS	**SUBCATEGORIAS**	**UNIDADES DE SIGNIFICADO**
Benefícios ao nível: - Sentimento de empoderamento, envolvimento e satisfação dos alunos relativamente às aulas de inglês	Recetividade Entusiasmo /Motivação dos alunos em contexto de sala de aula	17
	Apoio, aceitação compreensão, confiança e validação por parte da(s) docente(s) de inglês	10
	Criação de vínculos afetivos entre pares e entre professores e alunos	14
	TOTAL:	**41**
Benefícios ao nível: Desenvolvimento pessoal e Autonomia		
	TOTAL:	**2**
Benefícios ao nível: - Promoção do desenvolvimento de competências relacionadas com o princípio: inclusão (diversidade) e com o Valor: Cidadania e Participação	Apoio aos alunos com necessidades adicionais de suporte (NAS)	1
	No âmbito do domínio da Multiculturalidade e do Plurilinguismo	8
	TOTAL:	**9**
Tipos de práticas didáticas e recursos holísticos promotores da educação para os valores (segundo "PASEO") **Preferência dos alunos de entre todas as atividades realizadas durante a PES**	*Roleplaying/ Show and Tell/ Realia* Atividades que promovem: - Princípios: Adaptabilidade e Ousadia; Saber; Aprendizagem - Áreas de competência: Pensamento Crítico e pensamento Criativo e Sensibilidade Estética e Artística; Relacionamento Interpessoal; Informação e Comunicação -Valores: Curiosidade Reflexão e Inovação	12
	Artes Plásticas, Música e Dança Atividades que promovem: - Princípios: Saber; Aprendizagem Adaptabilidade e Ousadia; Inclusão (sentimento de pertença e aceitação entre pares) - Áreas de competência: Pensamento Crítico e pensamento Criativo; Sensibilidade Estética e Artística; Consciência e Domínio do Corpo -Valores: Liberdade (expressão); Curiosidade Reflexão e Inovação	10
	Gamificação e Metodologia *Total Physical Response* Atividades gamificadas (com recurso a *flashcards*) que promovem: - Princípios: Saber; Aprendizagem; Adaptabilidade e Ousadia - Áreas de competência: Consciência e Domínio do Corpo; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Informação e Comunicação; Raciocínio e Resolução de Problemas - Valores: Liberdade; Curiosidade Reflexão e Inovação; Excelência e Exigência	7
	Gamificação e Recursos Digitais Atividades gamificadas (com recurso a computadores/projetor/televisão/quadro interativo) que promovem: - Princípios: Saber; Aprendizagem; Adaptabilidade e Ousadia - Áreas de competência: Saber Científico Técnico e Tecnológico; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Informação e Comunicação; Raciocínio e Resolução de Problemas - Valores: Liberdade; Curiosidade Reflexão e Inovação	6

	Gamificação Inclusão e Inovação Atividades gamificadas e inclusivas (com recurso a consola do projeto "+ power") que promovem: - Princípios: Saber; Aprendizagem; Adaptabilidade e Ousadia - Áreas de competência: Saber Científico Técnico e Tecnológico; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Informação e Comunicação; Raciocínio e Resolução de Problemas; Linguagens e Textos; Relacionamento Interpessoal (Solidariedade e Colaboração) - Valores: Liberdade; Curiosidade Reflexão e Inovação; Cidadania e Participação	6
	Atividades digitais não gamificadas e colaborativas - com recurso a computadores/tablets que promovem: - Princípios: Saber; Aprendizagem; Adaptabilidade e Ousadia; Inclusão; Base Humanista - Áreas de competência: Saber Científico Técnico e Tecnológico; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Informação e Comunicação; Raciocínio e Resolução de Problemas; Linguagens e Textos; Relacionamento Interpessoal (Solidariedade e Colaboração) - Valores: Liberdade; Curiosidade Reflexão e Inovação; Cidadania e Participação	11
	Metodologia Interdisciplinar e Metodologia de Aprendizagem Ativa e Experiencial Atividades CLIL (*Content Language Integrative Learning*); *Learn by doing* e *Hands- On Learning* que promovem: - Princípios: Saber; Aprendizagem; Adaptabilidade e Ousadia; Base Humanista; Sustentabilidade - Áreas de competência: Saber Científico Técnico e Tecnológico; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Informação e Comunicação; Raciocínio e Resolução de Problemas; Linguagens e Textos; Relacionamento Interpessoal (Solidariedade e Colaboração); Bem-estar Saúde e Ambiente - Valores: Liberdade; Curiosidade Reflexão e Inovação; Cidadania e Participação	7
	Respeito pelo meio ambiente e pelos animais Atividades que promovem: - Principios: Sustentabilidade; Base Humanista; Aprendizagem; Saber; Inclusão - Áreas de Competência: Bem-estar Saúde e Ambiente; Relacionamento Interpessoal; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia - Valores: Cidadania e Participação; Responsabilidade e Integridade; Liberdade	8
	Atividades de valorização, da união, empatia, saber estar em comunidade e respeito pelo outro (pares/colegas) -Solidariedade Promotoras de: - Principios: Base Humanista; Aprendizagem; Saber; Inclusão - Áreas de Competência: Bem-estar Saúde e Ambiente; Relacionamento Interpessoal; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Linguagens e Textos; Informação e Comunicação - Valores: Cidadania e Participação; Responsabilidade e Integridade; Liberdade	11
	Storytelling Atividades que promovem: - Princípios: Saber; Aprendizagem; Adaptabilidade e Ousadia - Áreas de competência: Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Informação e Comunicação; Linguagens e Textos; Relacionamento Interpessoal; pensamento Crítico e Pensamento Criativo; Sensibilidade Estética e Criativa - Valores: Liberdade (expressão); Curiosidade Reflexão e Inovação	3
	Atividades de *Self-assessment* que promovem: - Princípios: Saber e Aprendizagem - Áreas de Competências: Pensamento crítico; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia - Valores: Reflexão e Responsabilidade; Excelência e Exigência	3
	TOTAL:	**84**
	TOTAL US TEMA:	136

***Tabela 3**- Transcrição do processo comportamental*

F	Participante	S	Processos Verbais	Processos não verbais
1	AS	/^^	"Parents"	Vários alunos demonstram interesse e atenção. Levantam o dedo para responder à questão colocada na língua alvo, e o facto de o fazerem com muita energia demonstra um grande envolvimento na atividade de *storytelling*.
1	AS P1	/^ /::: A|	"Balloons"	Vários alunos procuram responder à questão colocada pela professora o mais rapidamente possível, demonstrando uma atitude competitiva saudável ao colocarem o braço no ar. Isto também denota que uma grande parte dos alunos estavam bastante atentos à atividade, pois a P1 apenas apontou para o elemento pretendido na imagem.
2	A1 P1	^/^ /:: A|	"The fish" "Yey, acertei"	A aluna 1 responde corretamente à questão: *Who is norman?* colocada pela Professora 1. A resposta é dada com grande entusiasmo, seguido de um gesto celebratório após receber reforço positivo por parte da professora.
3	P2	A||	"Ruff, ruff"	A prof 2 interpreta a onomatopeia correspondente ao animal representado na página do livro projetada. Adicionalmente, muda de posição, cativando os alunos que estavam a começar a dispersar novamente.
4	AS	/:	"Então o amigo da turma tem uma snake?" "Sim, é isso"	Ambas as professoras retomam a história em conjunto, em regime *Team Teaching*. Nesta sequência do vídeo, observa-se que os alunos na sua generalidade se mantêm muito atentos a ouvir a história, pois estão orientados para a P1 e a P2 que estão a gesticular e para o quadro interativo, onde está a ser projetado o *Picturebook*.
5	A2 A3 P1	A| /:: R|| R|	"Olha a água" "Calma, está tudo bem"	Ao aproximar-se o final da atividade, ocorre um incidente com o A2 que derruba uma garrafa de água sobre a mesa. O A3 distrai-se e tenta retirar as suas coisas da zona afetada, levantando-se. Constata-se uma alteração no comportamento da turma. É possível ver que duas professoras titulares se encontram presentes na sala neste momento.

Legenda: A1 (aluno 1); AS (Alunos); P1 (professora 1); P2 (professora2); S (símbolos); F (figura).

Fonte: resultado da pesquisa.

***Tabela 4**- Descrição dos símbolos*

A|	Este símbolo representa um **aumento do tom de voz.** Este símbolo está sujeito a variações, sendo que quanto mais "|" apresentar, mais intenso é este aumento.
R|	Este símbolo representa um **aumento do ruído em sala de aula.** O nível de ruído aumenta proporcionalmente ao número de "|" representados.
/:	Este símbolo representa um **alongamento da pronúncia de uma palavra.** Quantos mais ":" estiverem presentes, mais alongada é a sua pronúncia.
/^	Este símbolo demonstra que um ou vários **alunos(s) colocam o braço no ar.** Tentativa de intervir e de participação ativa na atividade por parte dos alunos. Se o símbolo aparecer como "/^^", isto significa que a ação é feita com maior vigor.
^/^	Este símbolo demonstra que um **aluno coloca os dois braços no ar.** Este gesto é um indicador de entusiasmo excessivo, assemelhando-se a um festejo.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Título A incorporação de Valores e o Papel da Solidariedade no Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico: Oportunidades e Desafios da abordagem Holistica
Nome. Beatriz Gomes Costa

