

Samanta Botelho Paralta

**Perspetivas interdisciplinares na  
planificação didática de Línguas e  
Culturas Estrangeiras**

MESTRADO EM ENSINO DO INGLÊS E DO FRANCÊS  
OU ESPANHOL NO ENSINO BÁSICO

Samanta Botelho Paralta

## **Perspetivas interdisciplinares na planificação didática de Línguas e Culturas Estrangeiras**

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de  
MESTRE EM ENSINO DO INGLÊS E DO ESPANHOL NO ENSINO  
BÁSICO

Orientação

*Prof. Doutor Manuel Bernardo Queirós Canha*

MESTRADO EM INGLÊS E DO FRANCÊS E/OU  
ESPANHOL NO ENSINO BÁSICO

## AGRADECIMENTOS

À minha avó Maria Áurea, pois foi a minha primeira educadora;

À minha mãe, porque me despertou o intelecto;

Ao meu irmão, que me ajudou e desenhou materiais didáticos excepcionais;

Ao meu noivo, que me ajudou sempre, em tudo, tranquilizando-me;

Às minhas amigas, as minhas queridas colegas de curso, com quem aprendi muito e ri muito;

Às professoras e professores da Escola Superior de Educação que acreditaram em mim;

## RESUMO

O presente Relatório Final de Estágio concretiza-se num trabalho de reflexão crítica sobre as práticas realizadas como professora estagiária de Inglês e de Espanhol no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I, II e III, do Curso de Mestrado em Ensino de Inglês e Francês ou Espanhol, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto.

A problemática que se apresenta decorre da perspetiva de que o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira baseados na articulação entre disciplinas do currículo contribui para uma aprendizagem holística, desenvolvendo competências que permitem um entendimento geral e global dos fenómenos humanos proporcionando aos alunos a compreensão do saber escolar como um todo articulável, contribuindo para uma leitura lógica e completa da realidade.

A sua concretização na sala de aula impõe que o professor planifique atividades e opte por estratégias de ensino e de aprendizagem diversificadas, onde convergem finalidades, conceitos e metodologias de diversas disciplinas do currículo.

Assim, este trabalho descreve a planificação de práticas de ensino e aprendizagem de Inglês e Espanhol em articulação com os conteúdos e os objetivos da disciplina de Estudo do Meio no Primeiro Ciclo. A planificação de práticas de Inglês no Segundo Ciclo foi realizada em articulação com a disciplina de História e Geografia de Portugal, com base na metodologia de projeto. As opções adotadas na planificação didática são consideradas estratégicas para uma aprendizagem significativa.

**Palavras-chave:** perspetiva interdisciplinar do ensino; planificação didática de línguas estrangeiras; compreensão integrada do saber escolar; aprendizagem por projeto

## ABSTRACT

The following Teacher Training Final Report comes to fruition in the shape of a work of critical reflection based on the praxis of a trainee teacher of English and Spanish, in the context of the curricular units of Educational Practice I, II and III from the Master's degree in English and French or Spanish Teaching in Basic Education, taught at the School of Education of the Polytechnic Institute of Porto.

The subject-matter of this report results from the belief that teaching and learning a foreign language in articulation with further subjects of the curriculum contributes to a holistic learning as well as developing abilities that allow a general and global comprehension of the human phenomena. This, at the same time, provides the pupils with an understanding of school knowledge as an articulated wholeness, contributing for a logical and complete interpretation of reality.

To accomplish this in the classroom, it is required that the teacher designs a wide range of activities and adopt diversified strategies of learning, converging aims, concepts and methodologies of further subjects of the curriculum.

Therefore, this report describes the teaching practice planning of English and of Spanish classes within the aims, the purposes and the objectives of the subject of Study of the Social Environment in the 1<sup>st</sup> Cycle of studies. It also describes the planning of English classes in the 2<sup>nd</sup> Cycle of studies in articulation the subject of History and Geography of Portugal, conveyed through Project-Based Learning. The options adopted in the didactic planning are considered strategic for a meaningful learning.

**Keywords:** interdisciplinary teaching perspective; didactic planning of foreign languages; integrated understanding of school knowledge; project-based learning

## RESUMEN

El presente Informe Final de Prácticas plasma el trabajo de reflexión crítica de la profesora en prácticas de enseñanza de Inglés (ILE) y Español (ELE) en el contexto de las Unidades Curriculares de Práctica Educativa I, II y III del Curso de Máster en Enseñanza de Inglés y Francés o Español, de la Escuela Superior de Educación, del Instituto Politécnico de Oporto.

La problemática que se presenta proviene del supuesto de que la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera basada en su articulación con disciplinas del currículo proporciona un aprendizaje holístico, desarrollando competencias que permiten el entendimiento general y global de los fenómenos humanos, y al mismo tiempo hacen que el estudiante adquiera conocimiento como un todo de manera articulada, contribuyendo a una lectura lógica y completa de la realidad.

Su aplicación en el aula obliga a que el profesor planifique actividades y seleccione estrategias de enseñanza-aprendizaje diversificadas en las que confluyan objetivos, contenidos y metodologías de distintas asignaturas del currículo.

Así pues, en este trabajo se describe la planificación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje de Inglés y Español entendidas en articulación con los contenidos y objetivos de las asignaturas de Estudio del Medio, en el Primer Ciclo. En cuanto a la planificación de las prácticas de Inglés en el Segundo Ciclo, se ha realizado en articulación con la asignatura de Historia y Geografía de Portugal, basada en la metodología de proyecto. Las opciones realizadas en la planificación didáctica se consideran estratégicas para desarrollar un aprendizaje significativo.

**Palabras clave:** perspectiva interdisciplinaria de la enseñanza; planificación didáctica de las lenguas extranjeras; comprensión integrada del conocimiento; aprendizaje basado en proyectos

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
1.APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO QUADRO DE UMA INTERLIGAÇÃO DE SABERES.....	4
2.A IMPORTÂNCIA DA (RE) CONTEXTUALIZAÇÃO .....	13
2.1.Colégio Vieira de Castro: recursos para a interdisciplinaridade no ensino de Línguas Estrangeiras.....	16
2.1.1.As rotinas na sensibilização à Língua Inglesa no Pré-Escolar e a relação com o 1.º Ciclo.....	19
2.1.2.As aprendizagens prévias como “andaime” para novas aprendizagens em Inglês e Espanhol.....	22
<i>Planificação e ação pedagógica supervisionada</i> .....	24
2.2. EB2/3 Augusto Pires de Lima: da experiência da observação à reflexão sobre gestão e liderança .....	34
2.3. Escola Secundária Alexandre Herculano: competências sociais na aula de Espanhol .....	36
<i>Planificação e ação pedagógica supervisionada</i> .....	37
3.“PORTO, ONLY THE BEST PLACES TO KNOW”: UM PROJETO DOS ALUNOS PARA OS ALUNOS .....	42
4.CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	58
5.REFERÊNCIAS E BIBLIOGRAFIA.....	60



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 Quadro Competências Essenciais e Transversais .....	9
Ilustração 2: Plano de articulação entre temas de Estudo do Meio e temas e atividades de Inglês.....	25
Ilustração 3: Body and shapes lesson 6/05/2013.....	26
Ilustração 4: Plano de articulação entre temas de Estudo do Meio e temas e atividades de Espanhol.....	29
Ilustração 5: Fotografia del mapa usado en la clase de 04/06/2013 .....	30
Ilustração 6 Teoria das Necessidades de Abraham Maslow .....	36
Ilustração 7: Extrato de planificação 24/04/2014 .....	39
Ilustração 8: Ibidem .....	40
Ilustração 9: Articulação curricular interdisciplinar .....	45
Ilustração 10: Temas de HGP.....	49
Ilustração 11: Atividade Read and Draw .....	52
Ilustração 12 Trabalho final de projeto (páginas exteriores).....	56
Ilustração 13 Trabalho final de projeto (páginas interiores).....	57
Ilustração 14: Autoavaliação de Inglês 6.º ano .....	57

## INTRODUÇÃO

O presente relatório reflete sobre como planifiquei as práticas de ensino de Inglês e Espanhol, realizadas como estágio no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I, II e III (PEI, PEII, PEIII) que se desenvolveram no Pré-Escolar, 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo, em dois estabelecimentos de ensino básico privados e numa escola secundária pública, na cidade do Porto, entre os meses de Fevereiro de 2013 e Junho de 2014, com as interrupções letivas do calendário escolar.

As razões que me levam a analisar esta componente da formação de professores surgiram da preocupação em desenvolver pessoal e profissionalmente a minha atividade profissional ligada à sensibilização à Língua Inglesa a alunos do pré-escolar e ao ensino de Inglês nas Atividades de Enriquecimento Curricular.

Foi também com estas intenções que ingressei no Mestrado, e o curso superou largamente as minhas expectativas ao proporcionar o desenvolvimento de uma consciência reflexiva e de investigação praxeológica.

Estas duas dimensões da formação permitiram que traçasse um conjunto de referenciais teóricos e práticos.

Estes referenciais, que procuro registar ao longo do texto, vieram clarificar a minha conceção do Ensino Básico na sua função fundamental social educadora e formadora, promotora de competências de aprendizagem, de comunicação, e sociais. Estes referenciais vieram clarificar, igualmente, a minha conceção de Ensino Básico na sua função de promover uma aprendizagem integral.

Conjuntamente, a própria organização interdisciplinar do plano de estudos do curso levou-me a repensar o trabalho e os saberes do professor, percebendo-os holisticamente, como um todo que não é apenas soma de partes.

Um professor detém e usa um conjunto de saberes e de métodos disciplinares, mas não usa apenas o seu saber e métodos (mono) disciplinares para ensinar ou proporcionar o gosto pelo saber. O seu pensamento move-se em vários territórios do conhecimento, nos mais

diversos campos do saber, desde a Filosofia e da Política (educativa) à Pedagogia, ou da Didática à Psicologia.

O professor de Línguas, neste caso, deverá partilhar o seu saber especialista nas disciplinas da Linguística, da Geografia e da História das culturas veiculadas por essas línguas e, ainda que a sua função seja a de ensinar a sua disciplina, deverá procurar transmitir e promover a compreensão integrada de todas as disciplinas do currículo escolar.

A minha perspetiva, e que alicerçou o meu estágio, não trata de abandonar a organização escolar disciplinar, propõe, antes, articular finalidades e conceitos entre disciplinas, para que os alunos percebam a relação que existe entre elas e a ideia central que lhes está subjacente, e que é a de que todas as disciplinas concorrem para a compreensão da realidade e a construção do conhecimento.

Para que este objetivo educacional seja alcançável, no seu trabalho de planificar o professor estará em permanente contextualização, na busca permanente do sentido da totalidade para a transferir aos seus alunos. A sua aprendizagem e formação e o seu conhecimento nunca estão completos; são uma construção histórico-social em permanente evolução, ao ritmo das transformações das sociedades, ao ritmo das leituras que faz da realidade, imbuído dos saberes de várias áreas.

Também assim, como professora estagiária de Línguas e Culturas Estrangeiras (LEC) procurei planificar aulas de Inglês e de Espanhol com a finalidade de imbuir os alunos nessa construção do conhecimento, usando as línguas estrangeiras para essa construção, despertando o gosto e o interesse em aprender a Língua Inglesa e as culturas de Língua Inglesa e a Língua Espanhola e as culturas de expressão espanhola, como códigos de acesso a esse conhecimento.

Nesta fase final do curso e de redação deste relatório, adoto uma atitude reflexiva analisando os produtos (planificações didáticas) que resultaram da interação com sujeitos (alunos) numa realidade que é múltipla (escola). A redação que tomo neste texto não é linear, mas interseccionista porque cruza os contextos das experiências vividas com os enquadramentos teórico-conceituais, pois só assim compreendo os fenómenos e as ações humanas.

O texto está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresento a problemática de como o regime de autonomia das escolas permite o desenvolvimento integrado do currículo; o segundo capítulo contextualiza as escolas e as turmas e a minha intervenção à luz dos projetos educativos como documentos enquadradores, dos seus professores e alunos, da cultura veiculada e da minha própria interpretação da realidade, dando conta da planificação, da condução e dos resultados que recorde ter observado em aula; no terceiro capítulo detenho-me na descrição e análise mais detalhada de uma planificação de unidade didática e sua condução, subordinada ao tema “a cidade” e que culminou com um trabalho final de projeto no qual os alunos criaram e apresentaram um folheto turístico sobre a cidade do Porto para crianças; no capítulo quatro teço algumas considerações finais, nomeadamente a determinação em prosseguir estudos académicos.

# 1. APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO QUADRO DE UMA INTERLIGAÇÃO DE SABERES

Como aluna e como professora vejo a escola a reconfigurar-se continuamente à imagem dos diferentes agentes que a compõem e da(s) cultura(s) que estes veiculam, não só dos novos professores e novos alunos que chegam, mas também dos funcionários, dos pais, e de toda a comunidade envolvente.

Esta constante transformação exige aos professores uma permanente recontextualização, tendo em conta a diversidade cultural dos agentes escolares e a rápida transmissão de informação e conhecimento que exigem diversidade na configuração do que se ensina e de como se ensina.

Uma das dificuldades que os professores encontram muitas vezes é a de como desenvolver o currículo oficial face à heterogeneidade das turmas. No entanto, e ainda que em Portugal sejam as decisões políticas que estabelecem a organização, a gestão e o desenvolvimento do currículo oficial sujeitas às visões educativas dos diferentes atores políticos que as legislam, o quadro do Regime de Autonomia das Escolas tem-se mantido já ao longo de cerca de 17 anos<sup>1</sup> e tem mantido uma trajetória de conservação de um regime de certa liberdade das escolas no que diz respeito ao desenvolvimento e à gestão do currículo.

No quadro deste regime de autonomia, as escolas que pretendam desenvolver projetos de gestão flexível do currículo podem fazê-lo mediante autorizações, pareceres, avaliações, e acompanhamentos. Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho vem permitir que o conjunto dos conteúdos, objetivos e estratégias sejam articulados e integrados nos projetos educativos das escolas, adaptados às características das turmas, e o Despacho normativo n.º 10-A/2015 vem reforçar esta autonomia permitindo que cada escola tome as opções de

---

<sup>1</sup> O Decreto-Lei n.º 43/89 consagra a autonomia das escolas de 2.º e 3.º ciclos e o Decreto-Lei n.º 115-A/98 define um novo Regime de Autonomia, surgindo referências a articulação e definindo Agrupamento de Escolas como uma unidade organizacional que visa um percurso sequencial e articulado.

organização curricular que melhor se adaptem às características dos seus alunos.

De acordo com este Despacho, “com o desenvolvimento desta autonomia, fomenta-se a implementação de projetos próprios, que valorizem as boas experiências e promovam práticas colaborativas, tendo em conta os recursos humanos e materiais de que as escolas dispõem” (Despacho normativo n.º 10-A/2015).

Os projetos educativos das escolas onde intervim anunciam a articulação curricular e entre professores e assim, durante a minha prática, pude organizar, em conjunto com os professores cooperantes, os conteúdos, os objetivos e as estratégias de ensino das LEC na correlação de conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos em outras disciplinas do currículo.

Considero, como alguns autores, que a interligação de saberes de distintos campos do conhecimento facilita a aquisição, pelos alunos, de um conhecimento global e integrado, assim como o desenvolvimento de capacidades e competências por parte do aluno deve ser feito de forma interligada, contínua e progressiva (Morgado & Tomaz, 2010), com vista a uma aprendizagem significativa.

Aprendizagem significativa, de acordo com Coll, Marchesi, e Palacios (2004), é um conceito teorizado por D. P. Ausubel (1918-2008), psicólogo norte-americano, que propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sirvam de âncora para descobrir e redescobrir outros conhecimentos.

Por aprendizagem significativa entende-se aquela na qual a nova informação se relaciona de maneira significativa, isto é, não arbitrária (...) com os conhecimentos que o aluno já tem, produzindo-se uma transformação, tanto no conteúdo assimilado quanto naquele que o estudante já sabia.

(Coll, Marchesi, e Palacios, 2004, p.61)

Foi decorrente desta perspetiva da Psicologia da Educação que logo no início das Práticas Educativas, ainda na fase de observação, procurei aferir os conhecimentos que os alunos adquiriam. Esta fase coincidiu com a assistência às aulas da área curricular de Estudo do Meio. O entusiasmo dos alunos ao estudarem um dos temas desta disciplina desencadeou todo o (meu) projeto de planificar aulas de Inglês e de Espanhol para o Ensino Básico com base na integração das finalidades dos programas das restantes

disciplinas, essencialmente com as disciplinas das áreas de Estudo do Meio, no 1.º Ciclo e História e Geografia de Portugal, no 2.º e 3.º Ciclos.

Optei por integrar finalidades, objetivos e metodologias destas disciplinas nas disciplinas de línguas estrangeiras refletindo que é de extrema importância que as crianças em idade escolar conheçam o meio próximo que as rodeia e o mundo, pois esse conhecimento, além de prepara-las para a resolução de situações problema e de reforçar sentimentos de segurança perante a complexidade das situações sociais, pode, igualmente, fomentar o respeito e tolerância pela diversidade num mundo de muitas culturas e muitas línguas.

Além disto, e de acordo com Beane (2003), esta organização curricular baseada na integração disciplinar pode contribuir para “o envolvimento dos jovens num currículo que se apresenta como um desafio à sua imaginação, que relaciona as suas escolas com a vida real, que aprofunda e alarga a compreensão de si próprios e do seu mundo” (p.92,93). Esta opção pode contribuir, igualmente, para a compreensão progressiva das inter-relações entre as disciplinas, desenvolvendo nos alunos a perceção do saber escolar como um todo, tornando conteúdos e conceitos a aprender mais familiares, mais significativos e mais compreensíveis.

Acredito, como Beane que “quando o conhecimento é visto como uma simples coleção de fragmentos e retalhos de informação e destrezas organizados por disciplinas separadas, a sua utilização e o seu poder estão confinados pelas suas próprias fronteiras e, por isso mesmo, diminuídos (op.cit, p. 97).

É por isso necessário que a escola utilize métodos de trabalho, de descoberta e de aprendizagem interdisciplinares, abandonado, como afirma Olga Pombo, a fragmentação do conhecimento. Em defesa da interdisciplinaridade na escola, a autora defende que

[R]azões culturais e históricas (...) merecem ser consideradas [como] a necessidade de fazer face à complexidade enquanto determinação constitutiva da civilização contemporânea que se caracteriza pela contínua emergência de problemas urgentes (ambientais, sociais, psicológicos, tecnológicos, etc.) que reclamam respostas integradas(...); (...) a necessidade de responder ao facto de a humanidade estar agora a entrar numa outra era da sua História (...) que se deixa caracterizar pela crescente velocidade da informação e pela multiplicidade e

complexidade dos meios técnicos de seu processamento; época, portanto, que parece exigir que a humanidade aprenda a utilizar, rápida e simultaneamente, os seus vários sentidos, que seja capaz de considerar e integrar as muitas e diversas informações provenientes de diferentes locais, áreas, actividades, disciplinas (...). (1993, p.7,8)

No contexto do nosso tempo, caracterizado pelas transformações rápidas, pelas reconfigurações das instituições, como a família ou a escola, das recontextualizações profissionais, das sociedades linguística e culturalmente diversas, adotar esta abordagem ao desenvolvimento do currículo escolar pode significar desenvolver competências de compreensão face a esta complexidade.

Ainda no quadro das sociedades em que vivemos, caracterizadas pelo multilinguismo e multiculturalismo e pela mobilidade é necessário que os cidadãos estejam preparados para convocar todos os seus saberes e competências gerais, nomeadamente as competências comunicativas, de se adaptarem e de se integrarem em contextos sociais, pessoais e profissionais diversos e diferenciados.

É neste âmbito que o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras se mostra nuclear no contributo para a compreensão desta diversidade.

Aprender línguas pode criar a possibilidade de os estudantes desenvolverem competências de intercompreensão e de comunicação plurilíngue no confronto (positivo) entre as línguas e culturas estrangeiras e a língua e cultura materna, sendo um grande contributo para que os alunos desenvolvam valores assentes no respeito pelo outro e no respeito pela diferença. Conceitos centrais na Didática das Línguas, a intercompreensão é vista como prática didática e como conteúdo didático e tem que ver com uma disposição e abertura ao contacto (não apenas em situações de aprendizagem, mas em todas as situações sociais) com línguas e culturas estrangeiras, quer através do encontro entre semelhanças e diferenças com as línguas maternas quer através do encontro de semelhanças e diferenças entre culturas (Araújo e Sá, 2011). Este encontro linguístico e cultural possibilita a comunicação plurilíngue que é “resultado do desenvolvimento simultâneo, em graus diferentes, da competência global de comunicação em várias línguas e da experiência em culturas diversificadas” (Bizarro & Braga, sd, p.60).

No caso português, os Programas e Orientações Curriculares para as línguas estrangeiras do Ministério da Educação consagram o desenvolvimento destas competências e tem-se vindo a implementar esta consciência através do cumprimento do artigo 7.º alínea d) da Lei de Bases do Sistema Educativo que visa proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda no Ensino Básico.

Efetivamente, até 15 de novembro de 2014, em Portugal, ainda que não obrigatório e não extensível a todas as escolas de ensino básico portuguesas, a aprendizagem de uma língua estrangeira iniciava-se no 1.º ciclo do ensino básico, no quadro das Atividades de Enriquecimento Curricular, regulamentada pelo Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio.

Em termos curriculares, a primeira língua estrangeira obrigatória iniciava-se, apenas, no 5.º ano de escolaridade, e uma segunda a partir do 7.º ano de escolaridade, ambas de frequência obrigatória até ao 9.º ano de escolaridade.

Mais recentemente, a disciplina de Inglês passou a ser disciplina obrigatória no 1.º CEB<sup>2</sup>. A resolução de 13 de novembro de 2014, do Conselho de Ministros que aprovava a introdução da disciplina de Inglês no currículo do 1.º ciclo prevê, igualmente, que as escolas possam, de acordo com os recursos disponíveis e no âmbito da sua autonomia, proporcionar o complemento ou a iniciação anterior do estudo desta ou de outras línguas estrangeiras.

Estas medidas seguem as orientações da União Europeia (UE), nomeadamente o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001) cuja função nos domínios nacionais da educação é apoiar e completar a ação dos Estados-Membros. Para a UE, a competência em línguas estrangeiras é considerada uma das competências fundamentais que todos os cidadãos precisam de adquirir. O objetivo da UE é o de que todos os cidadãos dominem duas línguas estrangeiras, além da sua língua materna, e para a consecução deste objetivo, as crianças devem aprender na escola duas línguas estrangeiras desde uma idade precoce.

Assim, na aula de línguas estrangeiras (nas aulas das outras disciplinas e na vida fora da escola), o contacto com a diversidade, com os diferentes

---

<sup>2</sup> Através do Decreto-lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, foi introduzido, com carácter obrigatório, o ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos de escolaridade.

meios, com as diferentes geografias e com as diferentes histórias pode contribuir para que os alunos compreendam melhor os complexos fenómenos humanos, os aceitem e/ou queiram contribuir para a melhoria desses fenómenos.

Contactar com a esfera social e moral, o lugar, o tempo, os acontecimentos que se vivem, que se viveram, os lugares onde o Outro vive, viveu e como viveu, conduz, assim acredito, à intervenção crítica, ao ser capaz de analisar, conhecer e prever aquilo que nos afeta.

Na promoção de um ensino com esta matriz, o trabalho do professor não trata de transmissão de saber inerte ou de fazer com que os alunos acumulem saber escolar, trata, isso sim, como afirmam Zabala e Arnau (2007), de proporcionar aos alunos a transferência de aprendizagens para situações próximas à realidade:

Aquello que se va a enseñar no será un conjunto de contenidos organizados en función de la lógica de unas disciplinas académicas, sino que su selección, presentación y organización se realizara según la potencialidad para dar respuesta a situaciones o necesidades «reales».(2007, p.43)

Responder às situações ou necessidades reais ao longo da vida exige, segundo recomendação do Conselho Europeu e do Parlamento Europeu (2006)<sup>3</sup> desenvolver oito competências chave e sete competências transversais.



Ilustração 1 Quadro Competências Essenciais e Transversais

<sup>3</sup> Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Jornal Oficial da União Europeia L394. [http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230pt00100018.pdf](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/oj/2006/l_394/l_39420061230pt00100018.pdf)

secundário na Europa, e que reúne especialistas de mais de 30 países, desde ministérios da educação a universidades e outras organizações europeias, publicou em 2014 um guia para professores que entende que, de acordo com Cook & Weaving (2003) citados por Harper (2014) “[t]raditional classroom learning environments may not be the most appropriate context for the effective development of key competences” (Harper, 2014, p.11).

De acordo com a autora deste guia para professores, os métodos de ensino que têm sido identificados como promotores do desenvolvimento das competências-chave incluem ensino interdisciplinar, integração curricular, trabalho de grupo entre alunos ou trabalho individualizado e aprendizagens baseadas em projetos.

A aprendizagem baseada em projetos é um método de ensino e de aprendizagem em que os alunos concebem, planeiam e executam um trabalho/produto escolar e o apresentam e publicam na comunidade (educativa ou familiar).

De acordo Knoll (2014) num artigo publicado na *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, em 2014, os projetos são planeados e executados pelos alunos que geram produtos e que transcendem os limites das disciplinas, centrando-se, essencialmente, na aplicação de conhecimentos e de competências.

Decorrente do trabalho em prol de um projeto comum e da apresentação desse trabalho num produto escolar pelos alunos acredita-se que é um método que reforça a motivação intrínseca, o pensamento autónomo, a autoestima e a responsabilidade social de trabalhar em conjunto com colegas (Knoll, ¶1).

No ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, e de acordo com Stoller,

1. Project work focuses on content learning rather than on specific language targets. Real-world subject matter and topics of interest to students can become central to projects.
2. Project work is student centered, though the teacher plays a major role in offering support and guidance throughout the process.
3. Project work is cooperative rather than competitive. Students can work on their own, in small groups, or as a

class to complete a project, sharing resources, ideas, and expertise along the way.

4. Project work leads to the authentic integration of skills and processing of information from varied sources, mirroring real-life tasks.

5. Project work culminates in an end product (e.g., an oral presentation, a poster session, a bulletin-board display, a report, or a stage performance) that can be shared with others, giving the project a real purpose. The value of the project, however, lies not just in the final product but in the process of working toward the end point. Thus, project work has both a process and product orientation, and provides students with opportunities to focus on fluency and accuracy at different project-work stages.

6. Project work is potentially motivating, stimulating, empowering, and challenging. It usually results in building student confidence, self-esteem, and autonomy as well as improving students' language skills, content learning, and cognitive abilities.

(Stoller in Richards & Renandya, 2003, p. 110)

Em síntese, o presente relatório reflete sobre a planificação pensada para os contextos de intervenção sob uma perspetiva interdisciplinar da planificação e da prática didática com a preocupação de promover integração e articulação curricular, e reflete também sobre as consequentes características da consecução desta opção, que foi operacionalizada com recurso a estratégias e a atividades diversificadas e à metodologia de aprendizagem baseada em projetos.

No âmbito das Práticas Educativas de Inglês no 2.º Ciclo, os alunos do Externato Ribadouro no final de uma unidade didática sobre o tema da “cidade” e depois de desafiados a desenvolverem um projeto da sua autoria aceitaram a sugestão das professoras cooperante e estagiária em criar um folheto turístico para crianças sobre a cidade do Porto. A planificação e o desenvolvimento dessa unidade didática e trabalho final de projeto estão descritos com detalhe no capítulo 3 deste relatório. Aí se plasmas algumas das dificuldades sentidas na concretização da planificação didática do trabalho de projeto, nomeadamente dificuldades quanto à promoção de responsabilização dos alunos na condução do trabalho.

Antes, porém, vou deter-me na descrição e análise dos demais contextos da Prática Educativa e da planificação didática pensada e realizada para esses contextos.

## 2. A IMPORTÂNCIA DA (RE) CONTEXTUALIZAÇÃO

No presente capítulo, pretendo dar a conhecer os contextos de realização da prática educativa e mostrar como a sua caracterização foi fundamental para programar e planear práticas educativas, de acordo com as especificidades das escolas e dos alunos, com o objetivo de promover “mais do que um conhecimento espartilhado por domínios disciplinares, (...) um conhecimento globalizante, integrado e integrador, que os alunos [pudessem] mobilizar e reutilizar fora da escola para enfrentar, com competência e responsabilidade, os desafios e exigências com que vão deparar-se” (Morgado & Tomaz, 2010, p.3).

No âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I, II e III, o estágio, realizado em instituições de ensino básico e secundário privado e público da cidade do Porto, caracterizou-se por uma fase de observação de aulas nas turmas dos educadores de infância, dos professores titulares de 1.ºCEB, e dos professores especialistas de LCE de 2.º e 3.º CEB, e por uma fase de intervenção em algumas dessas turmas.

Assim, observei e intervim nas seguintes instituições e turmas:

- No Colégio Vieira de Castro
  - Observação: uma turma de pré-escolar, uma turma de 1.º ano, uma turma de 3.º ano, uma turma de 4.º ano
  - Intervenção: turma do 3.º ano
- No Externato Ribadouro
  - Observação e intervenção: turma 6.º ano A
- Na Escola EB2 Pires de Lima
  - Observação e pequena intervenção: turma 8.º ano F
- Escola Secundária Alexandre Herculano
  - Observação e intervenção: turma 9.º ano H

Todas estas escolas são diferentes, todas elas têm as suas especificidades, as suas culturas intrínsecas e nós, professores em estágio pedagógico, em permanente recontextualização, adaptamos o nosso ensino em função dos alunos, das suas preferências e motivação, numa leitura crítica do currículo.

Contamos com o apoio dos professores supervisores e cooperantes, que no meu caso, ofereceram um importante incentivo aos meus projetos, e

acima de tudo, contribuíram em muito para a minha aprendizagem. Estiveram sempre ao dispor para avaliar criticamente o meu trabalho, levaram-me a perceber os erros e enalteceram a minha dedicação e entusiasmo, oportunamente.

No Colégio Vieira de Castro, a professora cooperante foi fundamental na minha formação como professora. Ajudou-me a aplicar os conhecimentos adquiridos nas unidades curriculares de Didática e Metodologia do Inglês e do Espanhol, fundamentalmente quanto à planificação aulas. Ensinou-me a ter sempre em consideração o treino das quatro *skills* linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever, e procurou que eu incorporasse na planificação objetivos de aprendizagem que desenvolvessem o pensamento de ordem superior dos alunos.

As capacidades de pensamento de ordem superior “are those which involve mental effort, which may take various forms (e.g. problem-solving, contrasting, applying, synthesizing...). They are contrasted with lower-order thinking skills which need little effort, and are mainly associated with recall or identification of ‘surface’ facts or forms.” (Penny Ur, 2013)

A planificação de aulas tendo em conta o tema da unidade didática, procurava desenvolver as competências comunicativas linguísticas, através de situações em sala de aula que desenvolviam o pensamento de ordem superior e, igualmente, e de acordo com o já mencionado Quadro Europeu de Referência para as Línguas, competências gerais como o conhecimento do mundo, o conhecimento sociocultural das línguas alvo (vida quotidiana - chá inglês, sesta espanhola, lenda do rei Artur -, a maneira como as pessoas se relacionam - please and thank you, gracias -, os valores, as convenções e os comportamentos sociais - Please and thank you, gracias, por favor).

Esta forma de definir, descrever e discriminar objetivos tem por base a Taxonomia de Objetivos Educacionais de Bloom (1977), que foi revista por David R. Krathwohl, em 2002.

Estes autores propõem uma classificação das capacidades de pensamento e raciocínio que ajudam o professor a criar objetivos que desenvolvem o pensamento crítico dos alunos. Ao definir objetivos de aprendizagem, o professor deve comunicar aquilo que o aluno deverá saber fazer.

Esta taxonomia apresenta uma hierarquia de aplicação do raciocínio menos complexo a aplicações mais complexas do pensamento.

Assim, e de acordo com os autores, por exemplo, memorizar será uma forma de trabalho intelectual que se encontra num nível baixo em termos de processos cognitivos enquanto o mais alto nível da taxonomia se prende com atividades como apresentar e defender opiniões, fazer julgamentos, defender a validade de uma ideia ou a qualidade de um trabalho com base num conjunto de critérios.

A planificação da prática educativa em todos os estabelecimentos de ensino seguiu este modelo de planificar atividades de sala de aula com base nos objetivos educacionais de Bloom e Krathwohl.

Neste capítulo, irei dar conta de como planeiei algumas práticas educativas de Inglês e de Espanhol para a turma de 3.º ano do Colégio Vieira de Castro e darei alguma atenção à descrição da turma de 8.º ano de Espanhol, na EB 2/3 Pires de Lima, turma cujas características me prepararam para a planificação das práticas educativas na turma de 9.º ano de Espanhol na Escola Secundária Alexandre Herculano.

As planificações e as descrições do vivido contêm uma narrativa que é significativa da minha perspetiva educacional. A análise dessa narrativa será conduzida num registo autobiográfico que reconstrói as experiências vividas e observadas, algumas registadas na minha memória como acontecimentos do meu estágio como professora, outras registadas nos registos de planificação, uns em apêndice neste relatório.

Quanto à turma de 6.º ano de Inglês no Externato Ribadouro, a unidade didática planificada e o trabalho final de projeto, estão relatados no capítulo três deste relatório.

## **2.1. Colégio Vieira de Castro: recursos para a interdisciplinaridade no ensino de Línguas Estrangeiras**

Conhecer o contexto das práticas de ensino é a primeira coisa que um professor deve conceber, conforme orientação dos professores formadores na UC de Introdução à Prática de Ensino.

Igualmente, os primeiros documento que o Colégio Vieira de Castro entregou aos estagiários foi, além da planificação anual da disciplina, o seu Projeto Educativo.

Neste documento pode ler-se que a missão fundamental do Colégio é alcançar o sucesso escolar de todos os alunos, contemplando as componentes intelectual, social e afetiva numa formação integral dos alunos, e cujos objetivos visam: (a) promover o trabalho de equipa; (b) centrar a sua ação educativa na aprendizagem dos alunos; (c) promover a coordenação do processo de ensino e a harmonização das mensagens socializadoras; (d) procurar facilitar a articulação horizontal dos conteúdos e a integração dos saberes e adequar estratégias de ensino às características dos alunos, explorando as suas motivações e interesses.

(Conselho Pedagógico do Colégio Vieira de Castro, 2012)

A PEI realizou-se no Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico e teve início em fevereiro de 2013 e terminou em junho do mesmo ano.

A prática traduziu-se em duas fases: observação e intervenção. Na turma de Pré-Escolar pratiquei apenas a observação pedagógico-didática dos momentos de sensibilização à Língua Inglesa, assim como apenas fiz observação nas turmas de 1.º e 4.º anos.

Na turma de 3.º ano fiz observação das aulas de Estudo do Meio da professora titular de turma, e fiz observação e intervenção nas aulas da professora cooperante com práticas de ensino de Inglês e de Espanhol.

Esta turma era composta por 17 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade, e frequentava o colégio desde o infantário, altura em que tivera a sua primeira exposição às LCE, nomeadamente ao Inglês e ao Espanhol, o que me permitiu criar atividades de aprendizagem prevendo que o trabalho escolar poderia rapidamente evoluir de níveis mais baixos de processamento cognitivo - recordar - para níveis mais elevados - criar (Bloom, 1977).

Os alunos deste colégio beneficiam de salas de aula bem equipadas com mobiliário ergonómico, dicionários de Língua Portuguesa e Português- Inglês-Português, publicações de conteúdos relevantes para professores e alunos (National Geographic, Revista História, ou Super Interessante), manuais e material escolar, quadro interativo, computador, rádio e leitor de CDs e colunas, e ligação à Internet.

Estes recursos, sempre ao dispor do professor e dos alunos, permitem uma abordagem diversificada ao ensino e à aprendizagem, proporcionando ao professor uma multiplicidade de recursos de ensino e, conseqüentemente, aos alunos o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e de trabalho escolar como as de pesquisa em sala de aula e a agilização da preparação de trabalhos de grupo, atividades que contribuem para a autonomia dos alunos e para o desenvolvimento intelectual e socioafetivo das crianças.

Esta variedade de recursos nas salas, desde os manuais das diferentes disciplinas à ligação à Internet, facilita que o professor promova a inter-relação entre disciplinas, planificando a integração de objetivos de aprendizagem das diferentes áreas do currículo (Português, Matemática, Estudo do Meio, LCE, Educação Física e Desporto) permitindo que os alunos se apercebam, primeiramente, que o saber escolar é multidisciplinar, e, conseqüentemente, interdisciplinar.

Também a acústica das salas permite uma boa propagação do som, pelo que o professor pode usufruir dos recursos da sala de aula, como colunas e amplificadores sonoros, para o trabalho com materiais audiovisuais.

Com recurso ao espaço físico e aos materiais audiovisuais de boa qualidade, o trabalho escolar é facilitado e potenciador do desenvolvimento das *skills listening* e *speaking*, satisfazendo as Orientações Programáticas e as Metas de Aprendizagem para o ensino das LCE numa idade precoce que recomendam métodos de ensino voltados para a oralidade.

Igualmente, o recreio, para além de proporcionar às crianças intervalos para brincar e se divertirem, permite, também, a deslocalização da aula para o exterior.

É importante estimular todos os cinco sentidos durante a aprendizagem (Brown, 2000, p.89). Deslocalizar a aula para o exterior permite realizar

atividades segundo o método *Total Physical Response*, *role-plays*, atividades *hands-on*, jogos, ou miniprojetos de ciências da natureza que ajudam as crianças a interiorizar conceitos, vocabulário e frases na língua alvo (Brown, op. cit.).

Depois de compreender a identidade educativa do colégio através do Projeto Educativo e das reuniões com as professoras titulares e cooperantes, iniciou-se a fase de observação. Sabia que o objetivo agora era traçar as características das turmas e dos alunos e começar a pensar na planificação, dando especial atenção às componentes intelectual, social e afetiva numa formação integral dos alunos, conforme o Projeto Educativo. Numa perspetiva mais individualista, eu queria desenvolver a minha capacidade de planificar com sucesso e desenvolver a minha profissionalidade docente.

A observação das aulas de Inglês do pré-escolar e do 3.º ano de escolaridade permitiu analisar os comportamentos de crianças de diferentes idades perante a exposição a uma língua estrangeira e os diferentes métodos e abordagens ao ensino de uma LCE.

### **2.1.1. As rotinas na sensibilização à Língua Inglesa no Pré-Escolar e a relação com o 1.º Ciclo**

Traçarei agora algumas considerações sobre a observação dos momentos de exposição à Língua Inglesa no Colégio Vieira de Castro que a professora cooperante desenvolvia com um grupo de pré-escolar, duas vezes por semana.

Esta observação revelar-se-ia de suma importância para a minha formação pessoal e profissional, na medida em que mais tarde iniciei uma atividade profissional semelhante. Uma vez mais se ressalta a importância que o curso de mestrado teve, e tem, na minha vida profissional.

Esta fase de observação foi, assim, inspiradora e sugestiva e viria a revelar-se fundamental nas opções que tomo como profissional. Alias, no seu todo, a orientação da professora cooperante revelar-se-ia a mais consistente formação em contexto, dadas as suas qualidades como educadora, sempre referenciadas pelos professores supervisores da Escola Superior de Educação.

Os momentos de Inglês no pré-escolar, lecionados pela professora cooperante, assentavam na necessidade de conexão entre os diversos contextos de vida das crianças, e partiam da perspectiva de prosseguir um ensino holístico, ancorado numa série de rotinas que, para muitos autores (Cameron, 2001; Dias & Mourão, 2005; Read, 2007) por se tratar de momentos habituais, criam o ambiente ótimo para o bem-estar das crianças pequenas proporcionando-lhes segurança e confiança.

Assegurando estes dois estados emocionais, promovem-se oportunidades para aquisição natural da língua. À medida que as crianças se vão habituando às rotinas, vão sendo cada vez mais capazes de prever o que se espera delas, desenvolvendo a sua autonomia.

As rotinas são a base dos significados que as crianças inferem no desenrolar da exposição à língua, pois

as the language becomes more complex, the support to meaning that comes from the routine and the situation helps the children to continue to understand. The increased complexity of language provides a space for language

growth; if the new language is within a child's ZPD<sup>4</sup>, she or he will make sense of it and start the process of internalising it. (Cameron, 2001, p. 11)

A exposição à Língua Inglesa era feita através de atividades lúdico-didáticas como canções, audição de histórias, visionamento de pequenos vídeos de animação, interação com fantoches, ou jogos em grande grupo.

Estas atividades criavam as condições ideais para a prossecução de uma aprendizagem holística, defendida pela professora cooperante, que compreendia a criança na sua totalidade, nas suas dimensões físicas, cognitivas, emocionais e sociais.

Os princípios que norteiam esta abordagem à aprendizagem precoce de uma língua estrangeira “baseiam-se na futura utilidade desta fluência na vida escolar e profissional” (Nobre, 2002, p. 165).

De acordo com a autora,

podemos (...) verificar que as crianças estão naturalmente vocacionadas para a comunicação e que, por tal facto, utilizam grande parte do seu tempo útil em tarefas relacionadas com a comunicação. Se a praticam tanto na língua materna, é mais do que natural que estejam predispostas para receber vocabulário ou estruturas de uma outra língua. (...) No geral, afirmamos que o contacto inicial com as línguas estrangeiras em idade precoce em nada prejudica a aprendizagem geral de outras matérias. Mais ainda, este contacto despreocupado prepara-as para uma recepção mais activa e profícua da língua ensinada em contexto escolar institucional. (ibidem)

Em síntese, os momentos de exposição ao Inglês no Pré-escolar têm em linha de conta que as crianças aprendem na relação com os adultos e com as outras crianças, e que

é a brincar que a criança começa por se relacionar com outras... [Assim], entende-se que as metodologias apoiadas no recurso a atividades lúdicas serão as mais apropriadas a esta fase da aprendizagem por manterem o interesse do aluno, permitirem o seu desenvolvimento global, fomentarem a necessidade de comunicar e, completamente, proporcionarem uma relação positiva com a aprendizagem. (Dias, 2006, p. 7)

---

<sup>4</sup> ZPD, sigla em Inglês que significa Zona de Desenvolvimento Proximal, é um conceito formulado por Lev Vygotsky (1896-1934) que “não é senão a distancia entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob orientação de um adulto ou em colaboração com um outro companheiro mais eficaz” (Coll et al, 2004, p.99).

O contexto do Pré-Escolar não funcionava isoladamente. Os intervenientes entendiam-no numa relação direta e imediata, preparando a transição para o 1.º Ciclo. Atentos aos percursos vividos, educadoras e professora cooperante agiam em função dos significados que as crianças construía.

Esta gestão articulada do currículo tornou-se evidente na fase de observação do meu estágio e acabou por fundamentar a (pré) visão de toda a minha prática ao longo das práticas.

## **2.1.2. As aprendizagens prévias como “andaime” para novas aprendizagens em Inglês e Espanhol**

Tendo em conta trabalho de equipa dos professores, que devem centrar a sua ação educativa na aprendizagem dos alunos, promovendo a coordenação do processo de ensino e a harmonização das mensagens socializadoras, na planificação de aulas de Inglês para o 1.º Ciclo é central a noção de transição gradual (Marchão, 2002, p. 3).

Esta transição faz-se com recurso a atividades que os alunos já conhecem de anos anteriores e que vão sendo cada vez mais complexas na sua resolução, sempre estabelecidas na relação e na articulação das aprendizagens que as crianças vão adquirindo em todas as áreas do currículo, procurando facilitar a articulação horizontal dos conteúdos e a integração dos saberes.

A fase de observação é uma fase de avaliação (auto) diagnóstica. A presença regular na sala de aula da turma do 3.º ano permitiu-me fazer a recolha e a análise de informação que, mais tarde, facilitou a definição do meu papel.

Independentemente da perspetiva em consideração, o processo de avaliação pressupõe três etapas: a recolha de informação, a análise dessa informação recolhida e a emissão de um juízo de valor [...] que conduz, conseqüentemente, à tomada de decisões diferentes.

(Ferreira, 2007, p.16)

Esta fase coincidiu com os tempos letivos dedicados à disciplina de Estudo do Meio, e focou-se no levantamento dos temas tratados, a fim de os articular com a planificação da minha intervenção em Inglês e em Espanhol, bem como no levantamento do interesse e formas de participação dos alunos. Concomitantemente à observação, os estagiários reuniam-se com os titulares e com os cooperantes, altura em que os estagiários davam conta da informação recolhida e se procedia ao cotejo dessa informação.

Simultaneamente, a redação dos diários de bordo permitiu que na fase da planificação conseguisse responder às questões: o que fazer para ensinar, que estratégias usar e como usar:

Na área curricular disciplinar de Estudo do Meio a turma tem estado a falar sobre os animais e as suas características, a diferença entre animais vertebrados e invertebrados, as classes em que os animais estão divididos e as suas características, a forma como se reproduzem e como se alimentam, etc. Os alunos fazem um desenho sobre o tema O meu animal preferido. No final, a professora pede aos alunos que desenharam animais cobertos de pelo para se identificarem, aos alunos que desenharam animais invertebrados que se identifiquem, aos alunos que desenharam animais mamíferos que se identifiquem, etc., sem revelarem qual o animal que desenharam. No fim, os alunos descrevem as características do seu animal desenhado e os colegas têm que adivinhar qual é esse animal. Surgiram identificações com características erradas e a professora corrigiu. O ambiente é muito acolhedor, todos têm liberdade para intervir, cumprem a regra de braço no ar para obter a vez. Os alunos são muito curiosos e atentos. (Diário de Bordo; Prática Educativa I; 25 de fevereiro a 21 de junho de 2013)

Nas aulas de Inglês a turma usava esporadicamente o manual de Inglês, principalmente para acompanhar com imagens a audição de histórias nele contempladas; exercitava o verbo *To be* no quadro com recurso à colagem de *word cards* frente a pronomes, o Caso Possessivo recorrendo à descrição de imagens, ou os artigos *a/an* com recurso a *role-plays*.

Esta abordagem à gramática era feita sem explicação formal. A aprendizagem produzia-se por meio da observação das constantes, por inferência, pelo uso e finalmente, pela reflexão, de maneira dedutiva.

Na senda da literatura de referência, Brown afirma que "since children (up to the age of about eleven) are still in an intellectual stage of what Piaget (1972) called "concret operations," we need to remember their limitations. Rules, explanations, and other even slightly abstract talk about language must be approached with extreme caution. Children are centred on the here and now, on the functional purposes of language. They have little appreciation for our adult notions of correctness," and they certainly cannot grasp the metalanguage we use to describe and explain linguistic concepts" (Brown, 2002, p. 88)

Compreendi, assim, que o professor deve estar preparado para momentos de aula em que os alunos aprendem por tentativa e erro, que o professor deve dar aos seus alunos a liberdade de experimentarem até ao uso correto da língua.

Durante três meses observei aulas de diferentes níveis escolares, tive oportunidade de ler os programas das disciplinas e de me preparar para a intervenção no 1.º CEB, que passo de seguida a relatar.

## ***Planificação e ação pedagógica supervisionada***

Nesta secção do relatório, vou analisar alguns aspetos particulares de algumas planificações e outros aspetos gerais presentes em várias planificações.

Segundo Zabalza (1994), “podemos afirmar que a planificação que se faz depende da pedagogia porque se opta e do modelo curricular que se defende. Estabelecer um plano significa, por um lado, traduzir uma relação com o programa e portanto com o currículo e, por outro lado, com as condições e características do contexto de aprendizagem.”

Assim, partindo do que foi observado das práticas docentes da professora cooperante e das aprendizagens que verifiquei que o grupo adquirira, planifiquei aulas de Inglês e de Espanhol em que os conhecimentos da disciplina de Estudo do Meio foram o “andaime”, saberes-base, pontos de partida seguros, terrenos de contexto para outras aprendizagens.

Era minha intenção que estes saberes base fossem transferidos para conceitos em Inglês e que se traduzissem, nas aulas, em competências para comunicar.

De acordo com o Programa de Estudo do Meio, nesta área curricular os alunos irão aprofundar o seu conhecimento da Natureza e da Sociedade, cabendo aos professores proporcionar-lhes os instrumentos e as técnicas necessárias para que eles possam construir o seu próprio saber de forma sistematizada (...) através de situações diversificadas de aprendizagem. Com o tema À descoberta de si mesmo, pretende-se que os alunos estruturem o conhecimento de si próprios, desenvolvendo, ao mesmo tempo, atitudes de autoestima e autoconfiança e de valorização da sua identidade e das suas raízes.

(Ministério da Educação, 2001, p.4)

O quadro que se segue mostra como articulei os temas de Estudo do Meio e o documento Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (Bento et al, 2005) em vigor na altura do meu

estágio. Os apêndices das páginas I a III permitem fazer a leitura cruzada deste quadro com a planificação da unidade didática.

1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO		
ESTUDO DO MEIO	ENGLISH	
<p>À descoberta de si mesmo</p> <p>O seu corpo</p>	<p>My body: identify, write and read parts of the body; describe physical appearance; express ability to do things (can, can't)</p>	ACTIVITIES
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puzzles</li> <li>• Outdoor twister game</li> <li>• Simon says game</li> <li>• Listening and singing songs</li> <li>• Numbering pictures and matching images</li> <li>• Show, hide and describe monsters</li> <li>• Picture dictation</li> <li>• Guessing games</li> <li>• Class surveys</li> <li>• Listening to and play up a story</li> </ul>

Ilustração 2: Plano de articulação entre temas de Estudo do Meio e temas e atividades de Inglês.

As planificações de unidade de Inglês fizeram a relação entre as áreas do currículo de Estudo do Meio e, igualmente, algumas conexões com Matemática e Expressões:

Teacher sticks geometric figures on the board asking what those are and elicits its names.

Teacher moves the shapes until they form a body shape, and asks what that is.

If learners don't say that it is a body, teacher says it.

Teacher then asks what the circle is, and learners might say that it's the head, if not teacher says it. She does this for all the shapes

Teacher says that there is a problem, something is missing; she then sticks to more squares near the arms and asks what those are. She then sticks to small circles and asks what those are. Learners are supposed to answer hands and knees. If they don't know, teacher says it. Teacher sticks two more shapes and calls attention to: *“one rectangle is foot, and two rectangles are feet”*

(Apêndices p. IV a VI, Lesson plan nº1, 6th May 2013)

O conteúdo das minhas práticas docentes tinha como tema o corpo humano, por isso, e para mim, o sucesso da aprendizagem dos alunos, para além de saberem nomear as partes do corpo em Inglês, seria o de fazer pontes com as outras áreas do currículo, nomeadamente com o EM, mas igualmente com Matemática, perseguindo a escolha de planificar aulas para um ensino integrado nas diferentes componentes do currículo.

Assim, com a atividade de identificação das formas geométricas, pretendia que os alunos encontrassem semelhanças ou diferenças entre formas geométricas e o corpo humano.



Ilustração 3: Body and shapes lesson 6/05/2013

#### AIMS

Lead learners to: identify shapes with parts of the body; name parts of the body; pay attention to each other's efforts and cooperate; gain confidence in using English.

(Ibidem)

O meu objetivo era que, numa associação mental, os alunos, ao recuperarem conceitos geométricos os pudessem relacionar e memorizar mais significativamente com as palavras em Inglês. A ideia foi criar uma ponte entre um conceito matemático conhecido (em língua portuguesa) e associa-lo a uma nova "linguagem" para o nomear, em Inglês.

#### CLASS PROCEDURES / ACTIVITIES

Teacher undoes the body made up by shapes, and calls learners to do it again saying the names of the body parts.

(Ibidem)

Outro ponto fundamental das planificações era o objetivo didático de levar os alunos a usar o Inglês com confiança.

Para as crianças em idades como as destas crianças (8, 9 anos), continuam a ter muita importância as rotinas, como expressam muitos autores (Cameron; Mourão; Read). São considerados momentos de aprendizagem contextualizada e muito próxima à realidade dos alunos e ao seu mundo, ainda muito individualizado. Por este motivo, planifiquei sempre de acordo com as conceções das autoras.

Todas as aulas começavam com uma canção de saudação e cumprimentos; depois, cada um dos alunos expressava o seu estado físico

e emocional: *“Hello, how are you? ... I’m wonderful, I’m tired, I’m hungry, I’m not so good...”*

AIMS

Lead learners: (...) To gain confidence in using English

CLASS PROCEDURES / ACTIVITIES

Teacher greets the learners, asks helpers to distribute the folders and a learner to write the date on the board.

Teacher asks learners how they are feeling.

(Apêndices p. VII a X, Lesson plan nº3, 13th May 2013)

Gradualmente, o meu objetivo de levar as crianças a ganhar confiança para falar em Inglês ia sendo alcançado, já que observei que os alunos percebiam que estas não eram as únicas expressões para definirem os seus estados físicos e emocionais, e à medida que se sentiam mais seguros e confiantes para usarem a Língua Inglesa para comunicar, perguntavam aos professores como dizer: estou com calor, com sede, estou triste, aborrecida/o, etc.

O repertório que as crianças conheciam para se expressar motivou a aprendizagem de mais vocabulário e estimulou mais confiança para comunicar em Inglês.

Outra rotina estimulante era a do registo da lição no quadro, momento para rever conceitos matemáticos como numeração cardinal e ordinal, ou a identificação e nomeação dos dias da semana e os meses do ano associados ao reconhecimento e descrição do tempo e da natureza nas quatro estações do ano. Cada dia estava destinado a uma criança à vez que ia até ao quadro para fazer este registo escrito, sendo que o estado do tempo era acompanhado por desenho. Como afirma Brown,

what might be inappropriately viewed as rather ordinary classroom routines may in fact be important precursors to motivation for higher attainment. (...) Even familiar classroom procedures (taking roll, checking homework, small-talk at the beginning of class, etc.), if they fulfill lowerorder needs, can pave the way to meeting higherorder needs. (Op. cit, p. 74,75)

Estes momentos iniciais deixavam as crianças menos ansiosas e potenciavam a sua confiança no uso da língua estrangeira, além de desenvolverem hábitos de respeito pela tomada de vez.

A articulação dos temas de Inglês com os temas de Estudo do Meio aproxima-se de uma metodologia interdisciplinar, na medida em que introduz os alunos a ideias e conceitos incluídos noutras áreas do currículo,

procurando o seu sucesso quer nas aulas de Inglês quer nas outras áreas, procurando desenvolver a confiança no uso da língua estrangeira, através de atividades que desafiam, mas que partem daquilo que o aluno já sabe.

Isto vai ao encontro dos documentos mais recentes de orientação da Tutela em relação ao ensino, já obrigatório, do Inglês no 1.º Ciclo. No Caderno de Apoio à aplicação das Metas Curriculares de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, publicado em maio de 2015, pode ler-se que

as atividades devem integrar conteúdos de outras áreas de estudo: sempre que possível, recomenda-se a integração de conteúdos trabalhados noutras áreas de aprendizagem (por exemplo: matemática, estudo do meio e expressões artísticas)  
(Op. cit, p. 4)

Relativamente à preparação da planificação de aulas de Espanhol, registei que a turma do 3.º ano tinha tido, no ano anterior, uma aula de sensibilização à língua, na qual os alunos aprenderam a cumprimentar-se e a despedir-se, a nomear as cores e os números.

Dado que em Portugal não existe orientação curricular nem metodológica para o ensino da Língua Espanhola no 1.º CEB, a professora cooperante e eu decidimos que a planificação das aulas se orientaria na articulação dos temas e nas atividades a desenvolver com base no Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º CEB e no documento Organização Curricular e Programas de Estudo do Meio.

O quadro seguinte mostra a articulação entre o documento Organização Curricular e Programas respeitante ao 3.º ano de EM e a adaptação para o Espanhol do Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º CEB. Para que seja possível fazer uma leitura cruzada deste quadro com as planificações, remeto o leitor para os Apêndices da página XI.

1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO		
ESTUDO DO MEIO	ESPAÑOL	
À	Diversidad geográfica y cultural:	ACTIVIDADES

descoberta do ambiente natural	Identificar la Península Ibérica, Portugal y España en el mapa. Trazar un itinerario de Oporto a Madrid. Conocer vocabulario de los medios de transporte Nombrar la capital de España y conocer sus aspectos culturales más importantes. Conocer el vocabulario de las prendas de ropa. Conocer el vocabulario de la comida. Reconocer cómo se haz reciclaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lluvia de ideas</li> <li>• Pasar tarjetas y decir palabras</li> <li>• Exploración de mapas</li> <li>• Colorear, recortar y pegar banderas en mapas</li> <li>• Juegos de adivinas</li> <li>• Trazar itinerarios en mapas</li> <li>• Visitar virtualmente a museos</li> <li>• Hacer un picnic</li> <li>• Hacer reciclaje</li> </ul>
--------------------------------	--	--

Ilustração 4: Plano de articulação entre temas de Estudo do Meio e temas e atividades de Espanhol

Na programação e planificação de Espanhol fiz articulação com o tema Meios de Transporte e Itinerários do programa de Estudo do Meio e escolhi atividades com base na aprendizagem de conteúdos culturais, e não tanto linguísticos, embora tenha desenvolvido atividades de aquisição de vocabulário.

Por se tratar de uma sensibilização a uma língua mais próxima ao Português, permitiu que os alunos acessem ao léxico de forma mais imediata e, conseqüentemente, potenciadora de um reconhecimento mais evidente da multiculturalidade e do plurilinguismo do nosso tempo.

Optei por planificar conteúdos de sensibilização cultural numa planificação cujo tema era *De Viaje*.

Rivers, citado por Brewster, Ellis e Girard (2001, p. 231), diz-nos que “[a] lesson is not a haphazard collection of more or less interesting items, but a progression of interrelated activities which reinforce and consolidate each other in establishing the learning towards which the teacher is directing his or her efforts”.

Assim, *De Viaje* tratou-se de uma planificação didática constituída por três aulas assente numa narrativa de viagem, com todos os momentos que envolvem a preparação e concretização de uma viagem, desde o traçar do

itinerário, à escolha do meio de transporte, ao fazer a mala, ao chegar ao destino e escolher o que visitar.

Com recurso a um PowerPoint, apresentei aos alunos um mapa muito simples da Península Ibérica. O objetivo do uso deste recurso era o reconhecimento e a identificação de Portugal e Espanha, as bandeiras dos dois países, a cidade do Porto e a capital espanhola.

Numa ficha, com a mesma imagem da Península Ibérica, os alunos pintaram, recortaram e colaram as bandeiras dos e nos respetivos países:

#### ESTRATEGIAS

La maestra enseña una imagen de un mapa de la Península



Ilustração 5: Fotografía del mapa usado en la clase de 04/06/2013

Ibérica y pregunta se los alumnos saben lo que es. La maestra explora preguntando sobre la ubicación de Portugal y España y sobre las banderas.

Los alumnos reciben una ficha donde van a colorear, recortar e pegar las banderas en los países de la península. La maestra introduce algún léxico para realizar la actividad: "Para esta actividad, necesitáis de lápices de color, tijeras, y pegamento. (Apêndices p. XII Clase 1, 26/05/2013)

As atividades que se podem desenvolver com o recurso a imagens para introduzir ou reforçar a memorização de vocabulário são numerosas. As imagens podem ser mostradas e nomeadas, pedindo aos alunos que repitam depois do professor, podem ser passadas de mão em mão e repetido o seu nome, podem ser escondidas para que os alunos as descubram, etc.

Na planificação que acabei de mencionar, optei pelo seguinte:

La maestra di los medios de transporte, pégalos en la pizarra y los alumnos repiten.

Con las tarjetas en la pizarra, los alumnos dicen el vocabulario de forma rítmica, en cuanto la maestra enseña. Cuando estén preparados, la maestra retira las tarjetas una a la vez, y los alumnos siguen diciendo la secuencia.

Con las tarjetas boca bajo, la maestra pregunta: “¿Dónde está el...? Los alumnos salen a la pizarra para responder”.  
(Ibidem)

Atividades lúdicas e multissensoriais permitem uma memorização mais rápida e duradoura.

In learning to read and write, children have to make links from meaning to what they see (printed text), what they hear (the spoken language) and what they produce (written words). To assist the building and strengthening of all these various sorts of mental connections, we can use a range of modes and senses. Early literacy activities can provide opportunities for children to see, hear, manipulate, touch and feel.  
(Cameron, 2001, p.42)

Também assim, planifiquei atividades em que o vocabulário era apresentado de forma multissensorial.

#### ESTRATEGIAS

La maestra enseña ropa (*realia*) a la clase, introduciéndola en una maleta.

A continuación la maestra enseña el PowerPoint y pregunta el léxico a los alumnos. Después, la maestra pide a cada uno de los alumnos que coja, sin ver, una prenda de ropa de la maleta y diga su nombre.

(Apêndices p. XII Clase 1, 26/05/2013)

Não é possível prever tudo na planificação, e ainda bem que assim é, tornando-se um desafio à imaginação do professor, na resolução de problemas que possam surgir, ou até mesmo tornando-se numa liberdade de seguir aquilo que desperta mais atenção e entusiasmo nas crianças.

A aula estava planificada, entregue à cooperante, e recordo que quando estava a sair de casa me lembrei de levar umas castanholas para mostrar aos alunos. Isto não estava planificado. Introduzi um elemento surpresa dentro do saco que as crianças não visionaram no quadro interativo, umas castanholas. Descrevi o instrumento musical, informando que é um instrumento nacional em Espanha, mas que é popular também em Portugal, assim como nalguns países hispano-americanos. Recordo que todos os alunos quiseram experimentar tocar o instrumento musical com muito entusiasmo.

#### ESTRATEGIAS

La maestra di que en Madrid pueden visitar muchos museos: Hoy vamos a ir al Museo del Prado y al Museo Thyssen-Bornemisza que contienen cuadros de pintores famosos, antiguos y más modernos.

La maestra enseña algunos de esos cuadros.

(Apêndice p. XIV Clase 2, 04/06/2013)

Com recurso a fotografias, projetadas no quadro interativo, os alunos conheceram perspectivas do Palácio Real, e do exterior e interior dos museus do Prado e do museu Thyssen-Bornemisza. Os alunos viram ainda fotografias de quadros de alguns pintores espanhóis famosos.

Teatralizei um piquenique que decorria no parque del Retiro; abri a cesta de vime, estendi a toalha no chão e pedi que os alunos me dissessem o que faltava para *la merienda*. Como respondiam em português disse que tínhamos que aprender a dizer aqueles nomes em espanhol e recorri a imagens digitalizadas para introduzir vocabulário associado a alimentação e bebidas. Para que os alunos memorizassem os nomes, percorri a sala de aula, e junto de alguns alunos distribui cartões com imagens e fui perguntando: *¿Te apetece el zumo? Y a ti, ¿te apetece el...?* encorajando os alunos a passarem os cartões e a perguntarem o mesmo aos colegas.

No final da atividade, chamei a atenção para não deixar lixo quando vamos fazer um piquenique e da importância que devemos dar a embalagens que podem ser reutilizadas e recicladas, pois podem servir para muitas outras coisas. Assim, de seguida, os alunos viram uma curta-metragem animada que fala sobre como o mundo pode mudar com a reciclagem, intitulada *Basuria*. Trata-se de uma história criada por uma professora espanhola, Noelia García Ramos, e dos alunos da escola de Balmes de Mósteles (Madrid) que ganhou a segunda edição de um concurso de contos infantis intitulado *“Los Profes Cuentan”*.

Depois de algumas perguntas para aferir a compreensão dos alunos, através da realização de uma ficha os alunos separaram embalagens para reciclar: pintaram, recortaram e colaram nos contentores correspondentes.

Para que durante a realização das atividades os alunos pudessem nomear os materiais, fiz, previamente, uma breve apresentação desse vocabulário com recurso a imagens apresentadas em PowerPoint (tijeras, pegamento, etc.). Também as instruções foram transmitidas em Espanhol (*Usa las tijeras para recortar*).

A avaliação, no final da unidade foi formativa, através de ficha de autoavaliação que aferia o interesse dos alunos na participação das

atividades e que ao mesmo tempo consistia para mim um referencial sobre a planificação e articulação de atividades que preparei.

## **2.2. EB2/3 Augusto Pires de Lima: da experiência da observação à reflexão sobre gestão e liderança**

Na escola EB 2/3 Dr. Augusto César Pires de Lima fui observadora do trabalho dos colegas de estágio em Espanhol, mas fiz uma pequena intervenção com atividade de correção de teste de avaliação com recurso ao quadro branco.

A professora cooperante pretendia avaliar as minhas capacidades de comunicação em língua espanhola e gestão de sala de aula e preparar-me para a intervenção na turma de 9.º ano da Escola Secundária Alexandre Herculano, centro do meu estágio e escola sede do agrupamento, situada frente a EB 2/3 Pires de Lima.

Esta aula foi um ensaio importante, pois como primeira intervenção no 3.º CEB, percebi que é mais difícil gerir e manter regras de comportamento com vista a um ambiente harmonioso num grupo de 3.º CEB do que num grupo de 1.º CEB.

A turma era constituída por 17 alunos, regra geral pouco assíduos e pouco pontuais, com várias situações sinalizadas de violência escolar. Era a direção de turma da professora cooperante, pelo que grande parte dos tempos letivos era preenchida com resolução de problemas atitudinais e comportamentais registados nas aulas de outras disciplinas e no recreio. No entanto, na aula de Espanhol, os alunos nunca agiram violentamente.

Registei relatos de agressões físicas e verbais entre alunos, de alunos a pessoal auxiliar e mesmo de alunos a professores.

Assistir a esta gestão de conflitos por parte da professora cooperante foi extraordinariamente importante. Nas reuniões que se seguiam à observação e intervenção de aulas, eu procurava entender a forma como lidar e ultrapassar alguns problemas.

O primeiro facto que verifiquei foi que a professora cooperante ficava com muito pouco tempo para dar as aulas de Espanhol, porque os conflitos aconteciam com uma frequência praticamente diária. Comecei a questionar sobre como se poderia melhorar os comportamentos e atitudes daquelas crianças e ao mesmo tempo lecionar os conteúdos da disciplina.

Procurei perceber a origem dos conflitos e divergi das opiniões da professora cooperante e dos meus colegas de estágio que atribuíam, embora não exclusivamente, a origem dos conflitos no seio da escola às famílias, às comunidades e à sociedade.

Do meu ponto de vista, nesta perspetiva a escola não é contexto passível de criar situações conflituais, e assim é impossível que professores e direção vejam como soluções a mudança ou a transformação na gestão curricular e didática. Eu acreditava, intuitivamente, que era possível tentar a mudança de comportamentos através de mudanças pedagógicas.

A medida corretiva aplicada a alunos sinalizados como potenciadores de situações de conflito era a suspensão. Ora grande parte destes alunos já se encontrava em situação de excesso de faltas e os dias de suspensão eram contabilizados como faltas. Esta medida parecia-me paradoxal.

Igualmente intuitivamente afigurava-se-me sensato introduzir outros métodos de trabalho escolar que tivessem como objetivo consciencializar os alunos da existência dos conflitos, da necessidade de os definir e caracterizar e da necessidade de envolver os alunos na criação de soluções para as relações pacíficas de convivência escolar.

Simultaneamente, decorria já a fase de observação da turma de 9.º ano, na Escola Secundária Alexandre Herculano.

## 2.3. Escola Secundária Alexandre Herculano: competências sociais na aula de Espanhol

Se anteriormente considerei como primordial o conhecimento dos contextos educativos e conseqüentemente a aferição dos conhecimentos prévios dos alunos, não menos importante, senão igualmente primordial, do meu ponto de vista, é o estabelecimento de uma relação de afeto com os alunos.



Ilustração 6 Teoria das Necessidades de Abraham Maslow (Brown, 2001, p. 74)

Uma das teorias sobre motivação estudadas na UC de Psicologia da Educação foi a Teoria das Necessidades de Abraham Maslow (1970), que descreve um sistema hierarquizado de necessidades humanas que sendo satisfeitas nos impelem para a realização dos nossos objetivos. Nessas necessidades encontramos a necessidade de afeto.

Também como afirma Arnold (2000, p.256), “la dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes”.

Estas constatações prendem-se com o facto de, durante a fase de observação, ter sentido que os alunos (e alunos e professores) da turma não se davam bem. Paralelamente, na sala de professores, ouvi relatos de alunos que insultaram e agrediram professores, de alunos que se agrediam no recreio e mesmo dentro das salas de aula.

O Projeto Educativo da escola descreve o meio envolvente como de grande diversidade etnicocultural e

caracterizado (...) pela desagregação social, económica e familiar das populações. (...) Uma parte significativa da população escolar integra contextos social e economicamente vulneráveis, (...) a socialização primária de muitos dos alunos ocorreu, frequentemente, em grupos familiares problemáticos, do ponto de vista das condições de existência material, cultural e simbólica. Este cenário tem fortes implicações na vida escolar dos alunos, uma vez

que, em muitos casos, não lhes é possibilitada, em contexto familiar, a incorporação de saberes, valores e padrões de conduta consonantes com uma adaptação harmoniosa à escola, sobretudo nos aspetos da motivação e das expectativas e ainda no reconhecimento da autoridade dos professores e do pessoal não docente, o que se enforma num forte constrangimento para a consecução da missão assumida pelo AEAH: a promoção da qualificação escolar no caminho do exercício da cidadania responsável e interventiva. No que respeita à indisciplina, verifica-se que prevalecem índices preocupantes de ocorrências, sobretudo nos 2º e 3º ciclos do ensino básico, caracterizados pelos sucessivos desafios à autoridade dos professores e pessoal não docente e perturbações nas relações entre os pares. (Projeto Educativo 2013-2017, p.8)

O edifício quase centenário da escola secundária, da autoria do arquiteto português José Marques da Silva (1869-1947) classificado monumento de interesse público, cria algumas dificuldades à aprendizagem.

As salas de aula são frias no inverno e têm pé direito alto o que em termos acústicos dá origem a ecos múltiplos propagando o som de forma deficiente, muitas das vezes tornando a dinâmica de comunicação em ruído.

Esta situação é desconfortável e inapropriada para uma aula de língua estrangeira, onde as atividades principais são as de comunicação oral, entre outras, e o objetivo fundamental é que os alunos e alunas aprendam a comunicar na língua estrangeira. As salas estão equipadas com projetores mas não têm amplificadores de som e a rede de ligação à Internet estava permanentemente desligada. Embora difícil, no início, para uma professora estagiária que acabava de terminar um estágio num colégio privado com todos os recursos disponíveis, a minha motivação e expectativas de atingir bons resultados eram muito altas.

### ***Planificação e ação pedagógica supervisionada***

Em novembro de 2013 iniciei o estágio de Espanhol na Escola Secundária Alexandre Herculano numa turma de 9.º ano, nível III de Espanhol. Até janeiro estive apenas a observar a turma, assistindo às aulas da professora cooperante.

A turma era constituída por 14 alunos de nacionalidade portuguesa, um aluno de nacionalidade paquistanesa e uma aluna brasileira.

Encontrei um grupo muito diverso. Enquanto uns alunos se mostravam barulhentos e insolentes, outros mostravam-se indolentes e apáticos.

Em relação às competências de comunicação em língua espanhola, os alunos tendo iniciado o estudo da língua no 7.º ano, de uma maneira geral usavam com facilidade o Espanhol para se exprimirem, à exceção de um ou outro aluno que não sentia segurança para o fazer e de outros elementos perturbadores que se recusavam, indolentemente, a trabalhar com os colegas ou a falar em Espanhol.

Mais problemática era a relação que os elementos da turma mantinham entre si; não vi sentido de unidade nem de pertença, e por vezes assisti a discussões entre colegas. Alguns eram territoriais, não gostavam de trabalhar em grupo, pareceram-me culturalmente intolerantes. Notava-se que era uma turma pouco envolvida nas atividades e não respeitava regras básicas de boa educação e postura, ou a pontualidade ou até mesmo o respeito por quem está a falar, não sabendo ouvir.

Esta situação causava-me ansiedade e muita insegurança durante as primeiras intervenções. No entanto, procurei apoio junto dos professores supervisores e dos meus colegas de estágio.

Na discussão com os meus colegas na procura de soluções, discutimos que esta situação exigia a reposição da autoridade do professor, os sentidos dessa autoridade e o modo como é exercida. A discussão levou-me à visão de que a solução não estaria tanto em torno da autoridade, mas mais em torno da liderança.

Eu acreditava que era possível proceder à mudança com envolvimento e dedicação do corpo docente e, em sala de aula, com metodologias variadas e assentes no trabalho colaborativo e em atividades de debate.

A exposição à diversidade de culturas de expressão espanhola através de músicas, de banda desenhada, de vídeos, de reportagens fotográficas, e o debate como estratégia para destruir preconceitos e perceber a necessidade do diálogo para a busca de soluções perante os problemas desencadeou o reconhecimento de que na relação pedagógica que nos encontrávamos, professora estagiária e alunos, estávamos perante pessoas com interesses distintos e posicionamentos socioculturais

diversos. As práticas educativas apelaram ao encontro entre culturas, ambiente excelente para o reforço da convivência harmoniosa entre todos.

Ainda durante a fase de observação, e como já referi, pude constatar que alguns alunos da turma tinham dificuldade em incorporar padrões de conduta na sala de aula consonantes com uma adaptação harmoniosa à cultura escolar instituída. Havia que caracterizar essa cultura, descreve-la e aceita-la, de forma a criar-se um ambiente escolar mais democrático e harmonioso.

Como se afigurava um trabalho difícil, procurei traçar objetivos momento a momento e descrever, para esses momentos, as competências que notava que os alunos precisavam de desenvolver:

Contenidos Actitudinales
# Aceptar la lengua española como instrumento de comunicación en la clase
# Participar en diferentes situaciones comunicativas
# Desarrollar una actitud de curiosidad, respeto y tolerancia
# Valorar las diferencias culturales a fin de descubrir la propia identidad y enriquecerse
# Respetar los compañeros y la profesora
# Comprender la importancia del trabajo colaborativo y cooperativo

Ilustração 7: Extrato de planificação 24/04/2014

As temáticas da prática letiva ajudaram a prosseguir com estes objetivos e a desenvolver estratégias para os atingir.

A minha prática iniciou-se com uma aula de finalização da unidade que a professora cooperante estava a lecionar quando iniciei o estágio - *¡Ojalá me quieras como soy!* - e planifiquei a unidade seguinte – *No hay mejor espejo que el amigo viejo*.

Os temas tratados nas aulas de Espanhol, conforme se verifica nas planificações em apêndice, foram os da amizade e relações pessoais, o mundo do trabalho e os problemas sociais, a solidariedade e a saúde, oportunos ao desenvolvimento de competências sociais e cívicas.

Optei por atividades lúdicas para a exploração do léxico e da gramática fazendo uso de canções sobre os temas, explorando a letra e a origem dos seus autores, o que permitiu abordar alguns aspetos das diferentes

culturas e geografia de países hispanófonos, didatizei curtas-metragens de autores vencedores de prémios Goya, reportagens fotográficas de jornalistas da agência de notícias Reuters sobre os violentos conflitos e confrontos sociais que se desencadeavam, na altura, na Venezuela, para nomear alguns.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS / TAREAS DE LOS ALUMNOS
Los alumnos saludan y copian la lección para el cuaderno.
Los alumnos ven un conjunto de imágenes de periódicos que retratan protestas en Venezuela y contestan oralmente a las preguntas de la profesora.
Los alumnos leen una noticia del periódico <a href="http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/cluster_tension_venezuela.shtml">http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/cluster_tension_venezuela.shtml</a> y contestan por escrito a las preguntas por escrito.
Los alumnos leen sus respuestas a la clase.
Los alumnos recurren a sus experiencias, vividas o visionadas en la tele, y hablan de los motivos que llevan las personas a manifestarse.
Los alumnos rellenan frases usando las estructuras con imperfecto de subjuntivo para expresar sus deseos e ideas para mejorar los problemas sociales y completan una tabla con las reglas de formación del imperfecto de subjuntivo.
Corrección de los ejercicios gramaticales.

Ilustração 8: Ibidem

Para o desenvolvimento de competências sociais optei pelo recurso a jogos de redação anónima para se adivinhar quem escrevia, discussão e debate em grande grupo sobre Direitos do Homem, direito ao trabalho, deveres de cidadania, etc.

A grelha de planificação, proposta pela professora cooperante, foi adaptada por mim de forma a cumprir com objetivos da unidade e as metas do plano anual. Nesta grelha descrevia também situações imprevistas e sua resolução.

Na planificação de cada aula redigi uma introdução que explicava, sucintamente, a opção pelas estratégias usadas. Essas opções podem ser consultadas nas planificações em apêndice.

Apresento um exemplo:

Los datos de la media de los resultados de [la] prueba - 49,2%, me llevan a preparar esta unidad de forma un poco diferente. De alguna manera, pienso que usando otro método en las clases puede ser que al final haya un resultado más positivo. (...) Voy a estudiar qué eficacia tiene el trabajo de colaboración y cooperación en el aprendizaje y si el uso de estrategias sociales de aprendizaje, relacionado con aprender unos de/con otros, contribuye para lograr el éxito académico. Como un trabajo de campo a través de la observación, de cuestionarios, encuestas, fichas de tareas de tipo reflexivo y finalmente de la prueba de evaluación final analizaré el comportamiento de los alumnos.

Mi punto de partida para querer responder a esta cuestión pedagógica son las lecturas de Daniel Cassany para quien, *“la dinámica de grupos, la creatividad o el aprendizaje cooperativo ofrecen un conjunto variado de técnicas didácticas para fomentar la interacción en el aula, y para promover también la expresión oral de los alumnos. [...] El aprendizaje cooperativo sustituye el trabajo individual y la competitividad en el aula por la cooperación entre alumnos que forman auténticos equipos de trabajo.”*

Segundo la tradición paradigmática constructivista de la investigación en educación, voy a posicionarme en el campo de estudio como participante de la realidad del aula, como profesora en prácticas que investiga y estudia en el y del contexto. El entorno donde se desarrolla mi actividad y la de los alumnos es mi campo de trabajo. (Apêndice p. XIV a XVII)

Recordo que no final do ano letivo a situação reverteu-se consideravelmente naqueles alunos que não sabiam estar em aula, aqueles que se recusavam a usar a Língua Espanhola como meio de comunicação em aula, ou aqueles que se recusavam a trabalhar em grupo ou pares com os colegas. Não foi fácil planificar articulando conteúdos linguísticos e atitudes sociais; impôs a realização de materiais autênticos, de redação de textos para exploração sobre os temas em debate e de muita pesquisa. Mas o resultado foi uma aprendizagem importantíssima para mim, talvez por ter sido tão difícil.

### **3. “PORTO, ONLY THE BEST PLACES TO KNOW”: UM PROJETO DOS ALUNOS PARA OS ALUNOS**

O Externato Ribadouro é uma instituição de ensino privado que, desde 1982, oferece serviços educativos desde o Pré-Escolar ao Ensino Secundário.

O Externato tem dois polos onde estudam cerca de 2000 alunos, o polo da Rua do Bonjardim é um edifício reconstruído muito recentemente, dispõe de instalações muito modernas e equipadas tecnologicamente e aí funciona o Ensino Secundário.

No polo da rua de Santa Catarina, onde desenvolvi a Prática Educativa II e III de Inglês no período entre dezembro de 2013 e junho de 2014, encontram-se o ensino Pré-escolar e o Ensino básico, num edifício pombalino que, do meu ponto de vista, é desapropriado para o funcionamento escolar. Tem numerosas escadarias estreitas, corredores exíguos e salas pequenas. Algumas das salas estão equipadas com projetor, outras são espaços anexos ao edifício construídos em alumínio, sem projetor, e sem rede *wireless* de Internet. Estas salas são muito frias durante o inverno e extremamente quentes durante o verão, e os alunos raramente estão confortáveis.

As aulas de Inglês decorriam numa destas salas e numa outra mais ampla, numa cave, que embora sem janelas, tinha uma porta para a zona de recreio.

A turma do 6.º A era constituída por 26 alunos, sendo que quase todos eram alunos do colégio desde o 1.º CEB, à exceção de dois rapazes que vinham de outras escolas.

No primeiro dia de observação de aulas, a professora cooperante pediu aos alunos que se apresentassem à professora estagiária e, um a um, em Inglês, disseram-me o seu nome, idade e disciplinas preferidas.

Nesta primeira observação, notei que as suas capacidades comunicativas orais eram muito satisfatórias, pois expressaram-se com clareza e fluidez. Fiquei igualmente a saber que a disciplina de Inglês era, para a grande maioria dos alunos, uma das disciplinas preferidas. Estes dados coadjuvaram a programação, planificação e intervenção de práticas educativas, na medida em que os alunos forneceram-me os pré-requisitos

para que eu pudesse preparar aulas em função dos seus interesses, e das suas necessidades, já que dois alunos mostraram alguma dificuldade no discurso.

Durante cerca de um mês o estágio caracterizou-se pela observação das aulas da professora cooperante, pela tomada de notas e pela preparação para a intervenção.

Em março de 2014, a calendarização da planificação anual (2013/2014) da disciplina de Inglês do 6.º A do Externato estabelecia o tema *Around Town*, e a planificação adotada era a do manual (Tween 6, Areal Editores, 2011).

No que diz respeito aos professores estagiários, a tradição do Externato Ribadouro propunha a leitura e a transferência criativa e reflexiva dos documentos orientadores da prática pedagógica.

Assim, não se esperando que as práticas de estágio seguissem o modelo de trabalho escolar assente no manual, a orientação ia no sentido de que os professores estagiários apenas fizessem uso dos textos ali apresentados, quando e se assim o entendessem. Tema e conteúdos, no entanto, teriam que ser os mesmos que apresentava a planificação do manual.

Esperava-se, igualmente, que os professores estagiários desenvolvessem com os alunos um projeto que fosse apresentado à comunidade escolar, sendo o Projeto Educativo do Externato Ribadouro de 2012-2013 (p.4):

centrado no aluno e que visa a otimização das suas competências, tendo como objetivo primordial a sua valorização pessoal, social e a realização profissional (...) [que] promove o trabalho de equipa, caracterizando-se pelos seus projetos inovadores (...). [Também] o Plano Anual de Atividades promove intercâmbios escolares e vistas de estudo, permitindo um novo conceito de cidadania. (...) Além da articulação destas visitas com os currículos das diferentes disciplinas pretende-se alargar horizontes e preparar os alunos numa perspetiva globalizante.

Por conseguinte, elaborei uma planificação com seis aulas sobre um tema de cidadania assente em atividades de articulação curricular, focadas na relação entre conteúdos disciplinares.

De acordo com Leite

Os contributos do conhecimento produzido e divulgado no campo das ciências da educação sobre a importância de

procedimentos de articulação curricular] (...) e que [a] concebem enquanto meio de estabelecimento de relação entre disciplinas e os seus conteúdos apontam-na no sentido da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade, querendo com isto significar: no caso da multidisciplinaridade, pressupõe-se uma organização em que diversas disciplinas que se situam, geralmente, no mesmo nível hierárquico, e embora mantendo as suas fronteiras de conhecimento, estabelecem, pontualmente, relações entre si; no caso da interdisciplinaridade, ocorre a valorização de um grupo de disciplinas que se interrelacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionem uma visão global das situações (influenciadas pelos olhares das diferentes disciplinas de base); no caso da transdisciplinaridade, deixa de existir o parcelamento das disciplinas, embora se tenham por base os seus conhecimentos. Por isso, este tipo de organização corresponde ao grau máximo de coordenação entre disciplinas e interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade. (2012, p.88)

Partindo das definições da autora, a unidade didática *Around Town* permitiu uma abordagem interdisciplinar na transferência e tradução não apenas dos processos de comunicação entre a disciplina de Inglês e as disciplinas de HGP, (e as disciplinas de Tecnologias da Informação (TIC) e da Comunicação e Educação Visual e Tecnológica (EVT) na concretização do folheto turístico da cidade do Porto), bem como na transferência e tradução de conceitos e conteúdos fundamentais de cada uma das disciplinas.

Conforme as finalidades dos programas das disciplinas, o quadro seguinte sintetiza a finalidade da opção didática que tomei e que procurei realizar:

FINALIDADES DO PROGRAMA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL DO 2.º CEB	FINALIDADES DO PROGRAMA DE INGLÊS PARA O 2.º CEB
	proporcionar o contacto com outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos;
contribuir para situar o aluno no país e no mundo em que vive, através do alargamento das noções operatórias de espaço e de tempo e da aquisição de conhecimentos básicos sobre a realidade portuguesa;	favorecer o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua e a (s) cultura (s) por ela veiculada;
estimular uma atitude de rigor na abordagem da realidade física e social, promovendo a aquisição de técnicas elementares de pesquisa e organização de dados;	fomentar uma dinâmica intelectual que não se confine à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender a aprender e criando condições que despertem o gosto por uma atualização permanente de conhecimentos
promover o desenvolvimento da sensibilidade, do espírito crítico, da criatividade e das capacidades de expressão;	<p>promover a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade, da autonomia;</p> <p>promover o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socio-afetivas, estético-culturais e psicomotoras;</p>
contribuir para o desenvolvimento de atitudes e valores que conduzam a uma integração e intervenção democráticas na sociedade que o rodeia	promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interação social, como forma de incrementar o respeito pelos outros, o sentido de entreajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania;

Ilustração 9: Articulação curricular interdisciplinar

Neste sentido, *Around Town* tratou-se de um tema gerador, de acordo com a pedagogia de Paulo Freire:

O tema gerador pressupõe um estudo da realidade da qual emergirá uma rede de relações entre situações significativas – (...) numa dimensão individual, social e histórica – e uma rede de relações que orientarão a discussão da interpretação e representação dessa realidade. Pressupõe uma visão de totalidade e abrangência dessa realidade (...). Pressupõe uma metodologia dialógica: metodologia de trabalho que tenha o diálogo como sua essência que exige do educador uma postura crítica, de problematização constante, de distanciamento, de estar na ação e de se observar e se criticar nessa ação, trabalho que aponte na direção da participação, na discussão do coletivo. O tema gerador deve ser o ponto em que as áreas do saber se relacionam interdisciplinarmente em busca da leitura crítica da sociedade. (Antunes, sd, p.2)

A realidade a estudar foi a cidade, os lugares, as instituições, as formas de vida e as formas de comunicação. A rede de situações significativas construiu-se numa relação entre os conhecimentos que os alunos possuíam, das disciplinas de HGP e EVT, e o conhecimento novo a adquirir, nomeadamente na língua estrangeira e de formas de comunicação para o transmitir. A discussão das interpretações e representações dessa realidade foi feita em grupo e em Inglês, sob minha orientação e da professora cooperante.

#### AIMS

Motivate learners to the study of the unit through analysis of maps, watching and listening to a video clip from New York; Introduce learners to vocabulary of public places, known buildings, etc.

#### LEARNING OBJECTIVES

Listen to vocabulary; recall vocabulary, identify and describe video and pictures; identify and recognize verbs in the Past Simple; read to get information and answer questions; label pictures; infer meaning of unknown words from context; use prior knowledge to do a quiz; synthesize some irregular verbs in Past Simple in a graph.

#### CONTENT

##### INTERCULTURAL

Geography

New York

##### COMMUNICATION

##### KEY VOCABULARY

Maps; countries, cities;

Public places: market; museum; park; monuments

Transports: metro, tram, ferryboat;

Verbs to describe a trip around town: went to; took the; ate at; had; saw; felt

KEY STRUCTURES

He went to the market; he took the ferryboat; he ate at...; he felt like...; he saw the statue of liberty; he wrote to...; he visited the Empire State Building.

(Apêndices p. XVII a XXI, lesson1, 28/03/2014)

A articulação com o programa de EVT prende-se com o facto de a disciplina

promover a articulação dos aspectos históricos, físicos, sociais, económicos, de cada situação estudada, com a compreensão, a criação e a intervenção nos domínios da tecnologia e da estética através de um processo integrado em que a reflexão sobre as operações e a compreensão dos fenómenos são motores da criatividade. Tudo isto se vai desenvolver essencialmente a partir da acção onde fantasia e a liberdade de expressão, tão importantes nesta fase etária, estão sempre presentes. Nesta perspectiva, a Educação Visual e Tecnológica contribuirá, conjuntamente com as outras disciplinas e áreas curriculares, para: no plano da formação pessoal, a integração da sensibilidade, do pensamento e da acção numa mesma atitude criadora e crítica como base de verdadeira autonomia, e no plano da formação social, a estruturação dos valores, dos interesses, dos comportamentos individuais, em função: de uma atitude de abertura crítica, compreensiva e interveniente, e de uma sociedade que democraticamente constrói o futuro, prezando, simultaneamente, as expressões do seu passado e as dos outros povos, como manifestações do poder criador da humanidade.

(Ministério da Educação, 2001, p.2)

Durante a lecionação da sequência didática sobre o tema da cidade, propus aos alunos a realização de um projeto final.

Da análise das situações de vida na cidade que a unidade vinha proporcionando questioneei os alunos sobre as razões do prémio que a cidade do Porto venceu como melhor destino europeu de 2014, atribuído pela página na internet da Best European Destinations. A partir das respostas dadas, propus aos alunos a realização de um guia turístico da cidade para crianças. A turma compreendeu que o guia seria em Inglês por se tratar da língua da “nossa” disciplina e por se tratar de uma língua de comunicação internacional, lecionada em muitas escolas de ensino básico em todo o mundo, e portanto, entendida por muitas crianças que viajam em lazer com os seus familiares. Mais entusiasmo causou o facto de os

alunos poderem sugerir atividades de turismo e lazer de acordo com os seus próprios gostos e vivências. Causou mesmo excitação o facto de um projeto desta natureza vir a ser impresso e distribuído pela comunidade escolar.

O trabalho escolar com vista a atingir este objetivo determinou que se usassem estratégias e atividades de sala de aula variadas. A diversidade de atividades permitiu que os alunos se expressassem de acordo com as suas personalidades e preferências, facilitando-me diversos ângulos para a avaliação das diferentes necessidades, interesses e perfis dos alunos, preconizando um ensino inclusivo e dinâmico.

Na prática, estes princípios estiveram refletidos em atividades baseadas em tarefas, onde cada tarefa foi um conjunto de atividades que visava a consecução do projeto final. Na fase de realização do guia turístico, os alunos trabalharam em grupo.

Assim, as tarefas das seis aulas subordinadas ao tema *Around Town* visaram promover nos alunos a aquisição de repertório linguístico e pragmático, a obtenção de competências de comunicação, nomeadamente competência gramatical e discursiva, para que no final da sequência fossem capazes de criar e apresentar o projeto. Igualmente, ao conhecerem outras cidades que foram apresentadas durante a sequência didática, os alunos confrontavam aspetos culturais dessas cidades com a sua cidade.

Em síntese, foi decorrente da vontade de contextualizar as aprendizagens dos alunos que apresentei a ideia à direção de ciclo que reuniu os professores. Nessa reunião ficou determinado que os temas que surgissem na aula de Inglês que se relacionassem diretamente com outras disciplinas seriam recuperados nessas mesmas disciplinas.

De maneira mais ou menos simultânea, a professora de HGP trabalhava nas suas aulas os seguintes:

OBJETIVOS GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES
Conhecer aspetos da arte no tempo de D. João V	- Identificar as principais características da arte Barroca e alguns exemplos, especialmente ao nível do património edificado.	Visita de estudo à Igreja de São Francisco, Porto

1820 e o Liberalismo	- Identificar as principais características do Romantismo, nomeadamente a habitação e os hábitos Oitocentistas da burguesia abastada	Visita de estudo à Quinta da Macieirinha – Museu Romântico e à Rota do Romântico (jardins à Inglesa)
Portugal na segunda metade do Século XIX	Conhecer a coleção do escultor Soares dos Reis, pinturas de Henrique Pousão, Silva Porto, Marques de Oliveira, Aurélia de Sousa (...)	Visita ao Museu Nacional Soares dos Reis
Portugal nos dias de hoje	Conhecer o circuito cultural Miguel Bombarda	Visita às galerias de arte contemporânea, espaços culturais, restaurantes, lojas, e espetáculos de rua

Ilustração 10: Temas de HGP

As visitas de estudo que os alunos efetuaram no âmbito da disciplina de HGP, assim como as competências de identificação de características ao nível do património, forneceram aos alunos conhecimentos que utilizaram na construção do guia turístico para crianças.

Nos apêndices XVIII e XIX encontra-se o plano da unidade didática.

Durante a unidade, os alunos tomaram contacto com planisférios, mapas, folhetos de cidades do mundo. Ao longo da unidade, em aulas ou momentos de aula especificamente dedicados ao projeto, em casa ou na biblioteca, os alunos recolheram informações sobre a cidade do Porto, de forma a reunirem documentos que possibilitaram a criação do guia. Para a realização do produto final os alunos decidiram quais as secções a incluir no roteiro da cidade do Porto. Sugeriram algumas secções, quando os alunos assim o solicitaram, nomeadamente, um plano da cidade, atrações, horários e atividades de instituições, acessos, serviços e preços.

Na primeira aula da sequência didática, reuni uma série de planisférios, fotografias da superfície terrestre em grande plano e mapas, que distribuí pelos alunos que tinham, à sua escolha, formando grupos. A escolha de grupo foi um momento barulhento e demorado, o que me causou alguma ansiedade, mas a motivação que os alunos demonstraram depressa me tranquilizou.

A atividade que propus consistiu na identificação de países e cidades de expressão inglesa, através de um jogo. O grupo vencedor seria aquele que identificasse mais países e cidades. O desenrolar da atividade foi entusiasmante. Encontrei alunos que nunca tinham olhado para um mapa, alunos que não conseguiam identificar a superfície terrestre, e questões mais curiosas como um aluno que quis saber para que servia a escala de um mapa. Procurei esclarecer as dúvidas dos alunos junto de cada grupo, sugeri que as dúvidas fossem, também, expostas aos professores de HGP e de Matemática, e fui sempre lembrando que a aula teria que ser conduzida em Inglês.

#### CLASS PROCEDURES/ACTIVITIES

To begin speaking about cities, especially the city of New York, T distributes maps through groups of Ss and asks them to find countries and cities.

Ss work in groups, and at the end of the activity a spokesperson tells the class what they've found.

When New York comes up, T asks the class what Ss know about it, what buildings they know, what facts, etc.

#### OBJECTIVES

Motivate Ss, read a map, recall prior knowledge about countries and cities.

#### LINGUISTIC SKILLS and COMPETENCES

Oral expression, Reading

(Apêndice p. XX a XXIII, lesson1, 28/03/2014)

No momento seguinte revelaram os países e as cidades e eu, no quadro, registei os nomes, contei-os e atribuí a vitória ao grupo vencedor. Quando surgiu a cidade New York perguntei à turma o que conheciam da cidade, o que tinham ouvido falar dela, em que meios, ou se já lá tinham ido. Os locais e edifícios emblemáticos surgiram. Aproveitei para sugerir que assistíssemos a um clip sobre um rapaz da idade dos alunos a recomendar locais para visitar em Nova Iorque.

Os alunos assistiram ao vídeo, e seguiu-se trabalho de compreensão oral individual com recurso a ficha de trabalho para reconhecer e recordar vocabulário e estruturas ouvidas. A aula continuou, com recurso a textos do manual sobre a cidade de Nova Iorque, agora com exercícios de leitura acompanhados de audição, seguindo-se exercício de compreensão leitora. No fim da aula, recorri a um momento de exposição gramatical sobre o

*Past Simple* dos verbos irregulares e solicitei aos alunos que estudassem os verbos, pois na aula seguinte iria haver um concurso do género *Who wants to be a millionaire*.

Na segunda aula da sequência didática, o trabalho desenvolvido pretendia recuperar e aprofundar o estudo realizado em casa, através de estratégias lúdicas de memorização gramatical.

Na terceira aula da sequência didática, os alunos praticaram vocabulário, com recurso a atividade de audição de um guia turístico num *open top bus* em Londres, seguindo-se atividade de avaliação da compreensão auditiva. Estas atividades tinham como pretexto a preparação para uma atividade de expressão oral, em que os alunos descreveram a cidade do Porto, imaginando que eram os guias e os turistas do autocarro.

Como recursos adicionais, levei para a aula as seguintes obras, que os alunos consultaram em grupos: *This Is London; This Is New York; This Is San Francisco*, de M. Sasek, Universe Publishing; e *Everything You Ever Wanted To Know. London; New York; Paris*, da editora Lonely Planet

Quanto aos livros da Lonely Planet contêm histórias, factos surpreendentes e intrigantes sobre as mais famosas cidades do mundo. No final da aula, os alunos apreciaram estes livros e inspiraram-se para a realização do guia turístico sobre o Porto.

Na quarta aula, apresentei aos alunos o seguinte plano de uma cidade. A autoria do desenho é do meu irmão, que estuda arquitetura, e a quem pedi que criasse uma representação infantil de parte de uma cidade.

Foram fotocopiados seis exemplares, distribuídos pelos alunos divididos em grupos.

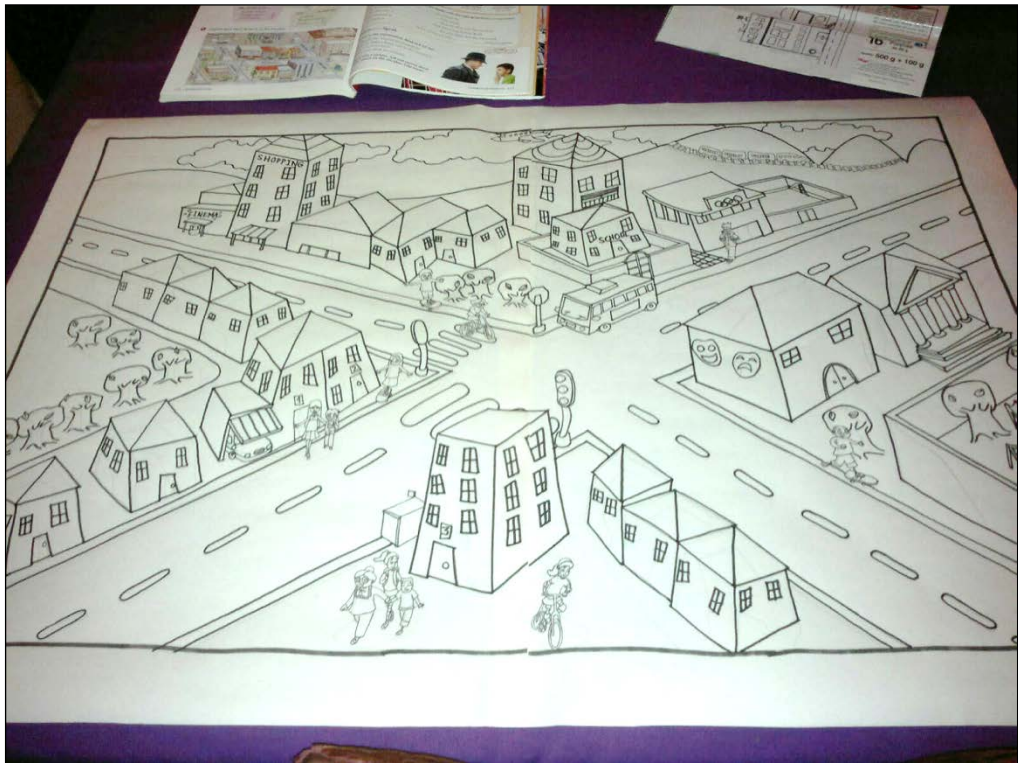


Ilustração 11: Atividade Read and Draw

De acordo com o sumário da aula

In this lesson students will learn how to use prepositions of place correctly. First they will practise vocabulary about towns and cities in a speaking activity describing their hometown tourists' attractions; then they will be taught prepositions of place. Finally, for consolidation, there will be an art and craft activity to practise prepositions. In this activity, students will complete and label a city/town plan. (Apêndices, p. XXIV a XXVI)

Cada grupo de alunos recebia uma cópia do plano de cidade. De acordo com a planificação:

T then shows a city plan and explains that Ss will be working in groups to resolve the charades they will be given.

T asks what the necessary skills to work in groups are and calls attention to the importance of those skills to learn.

T explains the activity: The class is divided into groups of 5 and one group of 6; each group receives a city plan and an envelope. Envelopes contain the rules to follow to complete the city plan by drawing items or labeling buildings.

The first group to end the task wins the activity and goes to the front of the class to show their work.

(Apêndices, p. Ibidem)

Na aula seguinte, a quinta desta sequência didática, planeie trabalho de reforço das ações de dar e pedir direções, com recurso aos textos do manual do aluno, com chamada de atenção para a escala de um mapa no manual, e pedido de definição de escala. Este conceito, abordado nas disciplinas de HGP e Matemática, foi assim recuperado na aula de Inglês,

para que os alunos relacionassem as distâncias e as dimensões reais com as figuradas no mapa, planejado no seguinte momento de aula:

Na última aula da sequência didática os alunos praticaram formas de pedir e dar informações em lojas e perguntar pelo preço de produtos com recurso a audição, leitura e exercícios de compreensão, através da ordenação de textos. Recordo que previ um momento em que se abordaria a reconversão de libras e dólares em euros e vice-versa mas, por constrangimentos de tempo, esse momento de aula não ocorreu.

As aulas seguintes diziam respeito a uma nova unidade didática, subordinada ao tema *Summer Time*, que foi lecionada pela professora cooperante. No entanto, na primeira aula lecionada pela cooperante, pedi para colmatar a falha anterior e fazer um pequeno exercício de conversão de valores das moedas, contextualizando a atividade com o tema da aula anterior.

Tendo em conta a sequencialidade e articulação dos temas interdisciplinares, considerei, como professora em estágio, que deveria experimentar uma metodologia diferente de trabalhar os conteúdos e finalidades do programa da disciplina. Como referi anteriormente, era tradição do Externato que os professores estagiários desenvolvessem um trabalho de projeto com os alunos.

Assim, procurei informar-me sobre a metodologia de projeto junto dos professores supervisores e dos professores de Didática das Línguas da ESE.

Sobre a pedagogia de projeto e de acordo com Abrantes, Figueiredo e Simão (2002), estão sempre associadas à sua realização uma abordagem interdisciplinar, que mobiliza conhecimentos e promove a aquisição de novos conhecimentos e a prática de uma aprendizagem cooperativa.

A construção de um projeto na escola, como estratégia didática, é um processo que engloba os domínios cognitivos, mas também os domínios das emoções e das atitudes já que vive da decisão e da participação das pessoas que estão implicadas.

O projeto como estratégia didática visa envolver os alunos na conceção, realização e avaliação das aprendizagens, através da articulação de saberes de diversas áreas. Um projeto numa turma envolve a formulação e a negociação de objetivos, a planificação de atividades, a realização dessas atividades e a avaliação. O trabalho do professor é orientar os alunos a

transformar uma ideia num projeto, e a orienta-los no desenho das atividades necessárias para a conclusão. Durante a execução o professor deverá zelar por um bom ambiente na sala de aula e avaliar o envolvimento dos alunos. Para isso é necessária autonomia e assertividade, duas características profissionais que mais desejei desenvolver.

O objetivo geral do trabalho de projeto estava já traçado, criar um guia com sugestões direcionadas a um público infantil.

A turma foi dividida em grupos, cujos elementos foram escolhidos pela professora cooperante e por mim.

Arends (2008, p.352) sugere que “os alunos deverão ser divididos em equipas de aprendizagem de 4 ou 5 elementos, com representantes de ambos os sexos, de grupos étnicos ou raciais e de alunos com um rendimentos escolar elevado, médio e baixo”.

Os objetivos específicos foram surgindo depois da primeira aula dedicada ao projeto, sendo que nessa aula o trabalho, depois da divisão dos grupos, foi o de discussão sobre sugestões a incluir no guia. Os alunos escolheram os subtópicos da pesquisa, com algumas sugestões dadas pela professora cooperante e por mim, e através de pesquisa de folhetos turísticos sobre o Porto, que recolhi no Posto de Turismo da cidade:

AIMS

Improve learners' communication and teamwork skills. To promote student's use of vocabulary and grammar learnt in the unit *Around Town*; to develop self-assessment skills (to identify and explore interests and skills for learning English); to develop students' research skills in booklets; to develop students' translation and proofreading skills

LEARNING OBJECTIVES

Use vocabulary and grammar learnt in the previous Units

CLASS PROCEDURES/ACTIVITIES

Teacher delivers some tourist booklets in English and asks students to compare and contrast the information with their ideas. Discussion follows.

(Apêndices, p. XXVII e XVIII)

Na segunda aula dedicada ao projeto, na sala de Informática, os alunos, trabalhando nos seus grupos, analisaram o grafismo dos panfletos sobre a cidade do Porto distribuídos na aula anterior, descreveram-nos oralmente, e depois em registo escrito. No final, os alunos porta-vozes leram as descrições. O objetivo era que o *design* gráfico do projeto começasse a ser idealizado pelos alunos.

No momento seguinte o trabalho foi de pesquisa na Internet. Pedi aos alunos que ligassem os computadores e que procurassem o sítio do Turismo do Porto, ajudando quando foi necessário. Nesta altura, indiquei a cada grupo os seus subtemas e os alunos tiveram que pesquisar sobre esses temas no sítio web do turismo do Porto. No final, indiquei que o trabalho de casa seria o de compilar por escrito o assunto dos subtemas dos grupos. Alguns alunos sugeriram apresentar os trabalhos em PowerPoint, outros em cartolina, outros apenas em redação no caderno.

Como aponta Mendonça (2002), este empenho e envolvimento dos intervenientes provém de uma intencionalidade, significa que os alunos querem ser agentes do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Nesta fase, a professora cooperante eu e os alunos diagnosticámos e avaliámos o trabalho de recolha e de redação de informação feita pelos estudantes e a sua apresentação oral. Os alunos participaram com autoavaliação do trabalho de grupo de acordo com os critérios: capacidade de pesquisa; organização da informação; rigor científico; criatividade; linguagem; aspeto gráfico; desempenho do grupo; desempenho individual.

De acordo com Abrantes et al (2002), na gestão do desenvolvimento do trabalho surgem obstáculos diversos, entre os quais situações complexas, nomeadamente na avaliação.

Havia que avaliar o trabalho numa lógica de grupo mas, igualmente, numa perspetiva individual. Se alguns alunos trabalharam afincadamente para que o seu grupo apresentasse os resultados da pesquisa à turma, outros houve que se limitaram a adiar esta responsabilidade. Mas, de acordo com o mesmo autor, o professor desempenha um papel fundamental quanto à condução do projeto:

Ao longo das diversas fases, os alunos são coresponsabilizados pelo desenvolvimento do trabalho e não podem ser afastados das decisões críticas e das inflexões que um projeto implica. (...) Responsabilidade e autonomia são elementos cruciais. Será importante (...) garantir que o projeto não é encarado como um trabalho que se faz para ter uma boa nota, mas sim como uma resposta a uma situação identificada e partilhada por todos.

(Op. cit, p.33)

A penúltima aula dedicada ao projeto foi lecionada em colaboração com o professor de Tecnologias da Informação e Comunicação, na sala de informática.

Os alunos tiveram oportunidade de ver como se elaboram documentos para publicação com a aplicação Publisher da Microsoft. Aprenderam técnicas muito básicas de paginação, inserção de imagens e texto, escolha dos *layouts*, cores de fundo e decorações de página.

Os textos e fotografias dos alunos foram paginados na aplicação Publisher numa única folha de papel, impressa em lados para dobrar em terços depois de impressa (Apêndices, p. XXIX).

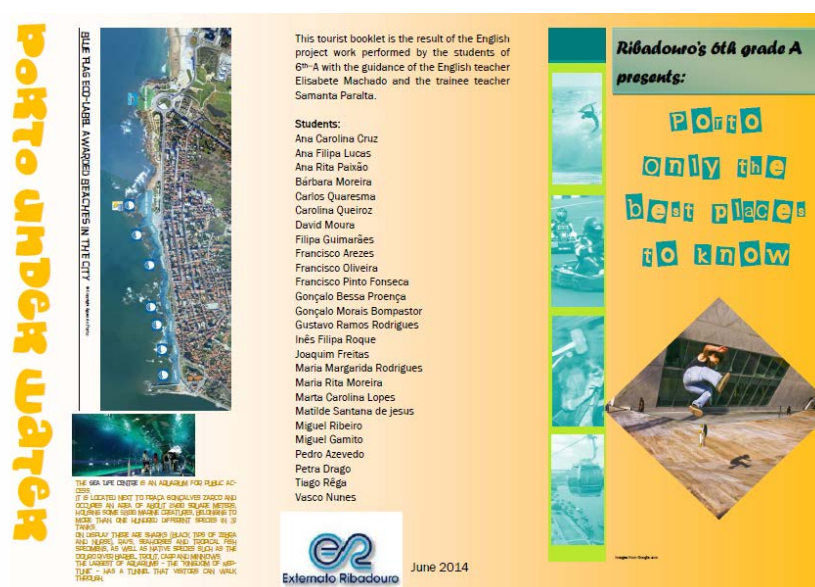


Ilustração 12 Trabalho final de projeto (páginas exteriores)

Na última aula dedicada ao projeto, aula avaliada pela professora supervisora, cada um dos alunos recebeu um folheto e os grupos, através do seu porta-voz, apresentaram as suas secções. No final da aula, entregaram-se mais folhetos para distribuir pelo Externato e pelas famílias.

Recordo a felicidade dos alunos por terem conseguido terminar o trabalho em tempo útil e muito satisfeitos com o resultado final. As suas autoavaliações, em apêndice, comprovam a minha observação.

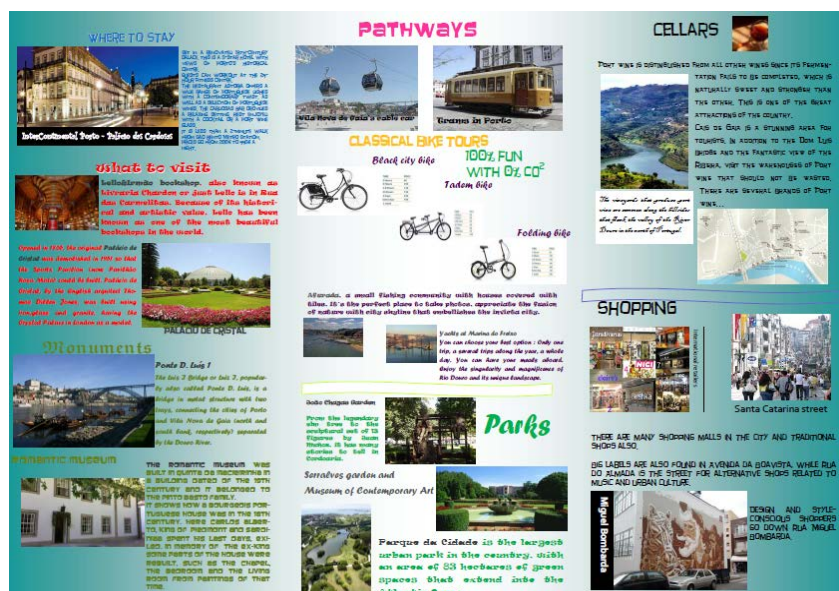


Ilustração 13 Trabalho final de projeto (páginas interiores)

Houve ainda tempo para os alunos avaliarem as atividades que realizaram durante o período em que fui a sua professora estagiária. O quadro seguinte representa a contabilização das respostas dos alunos quando questionados sobre as atividades de que mais gostaram:

Analisar o mapa do mundo, reconhecer países e cidades	7
Jogar a jogos de perguntas do tipo "Quem quer ser milionário"	20
Ouvir música e preencher a letra da canção	19
Ver vídeos e responder a perguntas da professora sobre o vídeo	7
Ouvir pessoas nativas e responder a perguntas da professora sobre a audição	3
Fingir uma situação real, como a dos guias turísticos e os turistas, e falar em inglês	11
Desenhar	14
Apresentar trabalhos à turma	18
Ler textos	4
Escrever textos	2
Fazer testes de avaliação	7

Ilustração 14: Autoavaliação de Inglês 6.º ano

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Decidir, definir e planificar objetivos significa pensar nas aulas e no processo de ensino e aprendizagem como um processo cognitivo que envolve a recuperação e a transformação do conhecimento prévio e a adaptação de conhecimento novo. Foi a aprendizagem que considero uma das mais importantes e a que escolhi desenvolver neste trabalho.

Havia outras escolhas, outros assuntos de grande interesse para mim e que eu gostaria de ter desenvolvido como por exemplo a construção de materiais de ensino e de aprendizagem.

Contudo, aprender a planificar foi muito importante. Foi uma aprendizagem difícil, e que ainda não domino completamente. Ouvi os que me transmitiram este saber-fazer, pratiquei, errei, e voltei a praticar, e gradualmente fui-me sentindo mais segura e confiante na condução das aulas, no sentido das atividades propostas. Confiante, igualmente, para tomar decisões de adequação curricular à diversidade dos alunos das turmas e das escolas, e confiante na reflexão das intenções e das convicções. Algumas destas convicções foram-se reconstruindo e vão-se revestindo de conhecimentos mais sólidos, à medida que os dias se sucedem na escola, no diálogo com os colegas ou no reencontro com professores antigos.

Já mencionei neste relatório que, do meu ponto de vista, o saber de um professor nunca está terminado e é sempre interdisciplinar. O seu conhecimento constrói-se todos os dias e isso reflete-se numa reflexão e pensamentos articulados, fazendo a leitura do currículo como um todo e trabalhando em conjunto com os colegas e com os alunos na constante recontextualização desse currículo.

O trabalho de projeto pode ser implementado acompanhando estratégias e/ou metodologias mais tradicionais, mas será sempre uma forma de trabalho escolar facilitadora do desenvolvimento integrado de competências essenciais gerais e específicas das línguas e culturas estrangeiras.

No entanto, o desenvolvimento profissional dos professores será essencial para desenvolver esta e outras estratégias de ensino que privilegiam o desenvolvimento de competências integradas nos alunos. É

necessário que o professor esteja preparado para aprender ao longo da vida.

Ao terminar esta fase de formação, considero que estou preparada para enfrentar os desafios de tão grande responsabilidade. Darei sempre valor à contextualização do saber e à utilização do saber disciplinar de forma interdisciplinar.

Farei tudo para ter tempo e flexibilidade para negociar com os alunos, tentando promover um ensino para a criatividade e pela criatividade.

Noto, da minha experiência nas escolas, que alguns professores perderam o entusiasmo inicial, e que outros insistem em afirmar que a escola não tem que educar, considerando esse o papel das famílias. Não poderia discordar mais.

Felizmente, nas ações de formação que frequento com regularidade, nomeadamente no Movimento da Escola Moderna e na Associação de Professores de Inglês, tenho encontrado colegas de profissão que se comprometem em formar e educar cidadãos com valores humanistas e, acima de tudo, que despertam para o gosto pelo conhecimento.

Ao terminar este relatório, fica muito por relatar e refletir. Mais ainda, no final deste mestrado, fica muito por estudar.

Tenho, no entanto, a vontade de continuar estudos, nomeadamente no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, e no âmbito de Políticas Educativas e de Organização e Gestão curriculares.

Proponho-me continuar a estudar e a desenvolver a minha identidade profissional, com a mesma dedicação e paixão que apliquei durante este período de formação.

## 5. REFERÊNCIAS E BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P., Figueiredo, C., & Simão, A. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano. *Projeto Educativo 2013-2017*. Porto. Obtido de: [http://www.aealexandreherculano.pt/2014-15/documentos/proj\\_educativo\\_aeah.pdf](http://www.aealexandreherculano.pt/2014-15/documentos/proj_educativo_aeah.pdf)
- Antunes, A. *Temas Geradores*. (sd). In Cadernos de Formação. Disponível em Setor de Educação a Distância Instituto Paulo Freire. Obtido de: <http://ead.unifreire.org/mod/resource/view.php?id=967> em 02/06/2013
- Araújo e Sá, M.; De Carlo, M., Antoine, M-N., Org. (2011). *L'intercompréhension: la vivre, la comprendre, l'enseigner*. Cadernos do LALE. Série Propostas Nº 6. Universidade de Aveiro. Obtido de: [www.ua.pt/cidttff%5Clale/ReadObject.aspx?obj=19653](http://www.ua.pt/cidttff%5Clale/ReadObject.aspx?obj=19653)
- Araújo e Sá, M. (2013). *A intercompreensão em didática de línguas: modulações em torno de uma abordagem internacional*. Lingvarvmarena. Vol. 4. 79-106. Obtido de: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12008.pdf> em 23/09/2015
- Arends, R.I. (2008). *Aprender a Ensinar*. 7ª Ed. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U.
- Arnold, J. (ed) (2000). *El Aula De ELE: Un Espacio Afectivo y Efectivo*. In *La Dimensión Afectiva en el Aprendizaje de Idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Beane, J. A. (2003). *Integração curricular: a essência de uma escola democrática*. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2, pp. 91-110, Jul/Dez 2003

Bento, C.; Coelho, R.; Joseph, N.; Mourão, S. (2005) *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Bizarro, R. & Braga, F. (2004). *Educação Intercultural, Competência Plurilingue e Competência Pluricultural: Novos Desafios para a Formação de Professores de Línguas Estrangeiras*. Porto: Universidade de Letras da universidade do Porto. Obtido de: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf> em 6/10/2015

Bloom, B.S., David R. Krathwohl D.R., Masia B.B. Masia (1976) *Taxonomia Dos Objectivos Educacionais: Domínio Afectivo*. Porto Alegre: Editora Globo

Bloom, B. S. (1993). *Taxonomia dos Objectivos Educacionais: Domínio Cognitivo*. Porto Alegre: Editora Globo

Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2001). *The Primary English Teacher's Guide*. London: Longman.

Brown, H. D. (2000). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2<sup>nd</sup> Ed. London: Longman.

Decreto-Lei n.º 43/89

Direção-Geral da Educação. Decreto-Lei n.º 139/2012

Despacho normativo n.º 10-A/2015 - Organização do Ano Letivo 2015/2016

Dias, A. & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo - Práticas Partilhadas*. Porto: Edições Asa

Dooley, J. & Evans, V. (2011) *Fairyland 3*. UK: Express Publishing

- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to Young Learner*. Cambridge: Cambridge University Press
- Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia da Educação* (2ª ed., Vol. 2.). Porto Alegre: ArtMed
- Comissão Europeia (1995). *Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva. Livro Branco sobre a Educação e a Formação*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Comunidades Europeias (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Um quadro de referência europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Conselho Pedagógico do Colégio Vieira de Castro. (2012). *Projecto Educativo*. Obtido de: <http://www.colegiovieiradecastro.com/quemsomos.html> em 15/10/2015
- Correia, A. & Mesquita, A. (2014). *Mestrados e Doutoramentos*. 2. Ed. Lisboa: Vida Económica Editorial S.A.
- Cravo, A., Bravo, C., Duarte, E. (2015). *Caderno de Apoio às Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cruz, M. & Medeiros, P. (2006) A Intercompreensão no Ensino Precoce de Língua Espanhola: Um Estudo De Caso. *Revista Saber (e) Educar*. 11, 2006, pp.73 – 86

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Obtido de:

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/dl\\_139\\_2012.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/dl_139_2012.pdf)

Despacho normativo n.º 10-A/2015. Obtido de:

<https://dre.pt/application/file/67552607>

Dias, A. & Toste, V. (2006). *Ensino do Inglês 1.º ciclo do Ensino Básico (1.º e 2.º anos) - Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação

Externato Ribadouro. *Projeto Educativo 2012-2013*. Obtido de:

[http://www.ribadouro.com/docs/ProjEducRib\\_201213.pdf](http://www.ribadouro.com/docs/ProjEducRib_201213.pdf)

Fialho, M. & Izco, T. (2009) Programa de Espanhol – 3.º Ciclo – Nível de Continuação. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido de:

<http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=39> em 10/06/2013

Gonçalves, M.E. & Coelho, M. (2011) *Tween 6*. Porto: Areal Editores

Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education

Harper, A. (2014). *Using Project-Based Learning to Develop Students' Key Competences*. European Schoolnet. Obtido de:

<http://www.innovationunit.org/sites/default/files/Teacher's%20Guide%20to%20Project-based%20Learning.pdf> em 16/10/2015

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español*. Madrid: Instituto Cervantes. Obtido de:

<http://cvc.cervantes.es>

Knoll, M. (2014) Project Method. In: *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. Ed. D.C. Phillips. Thousand Oaks, CA: Sage 2014. Vol. 2. Pp. 665-669. Obtido de:

<http://mi-knoll.de/150901.html> em 16/10/2015

Krathwohl, D. (2002) A revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. In *Theory into Practice*. Vol.41. Ed.4. P. 212. Ohio State Univ, College Education. EUA. Obtido de:  
[http://www.unco.edu/cetl/sir/stating\\_outcome/documents/Krathwohl.pdf](http://www.unco.edu/cetl/sir/stating_outcome/documents/Krathwohl.pdf) em 16/10/2015

Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto

Leite, C. (2012) A Articulação Curricular como Sentido Orientador dos Projetos Curriculares. Revista *Educação Unisinos*. V. 16, n. 1. Obtido de:  
<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.09/773>

Marchão, A. (2002). Editorial. Continuidade Educativa nas Primeiras Etapas da Educação Básica (Educação de Infância e 1.º Ciclo). In Revista *Aprender*.n.26. Escola Superior de Educação de Portalegre. Obtido de:  
<http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/104-revista-aprender-n-26>

Ministério da Educação. (2001). Organização Curricular e Programas. Educação Visual e Tecnológica. Obtido de:  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb\\_evt\\_programa\\_i\\_2c1.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_evt_programa_i_2c1.pdf)

Ministério da Educação. (2001). Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1º Ciclo. Programa de Estudo do Meio. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário

Ministério da Educação. (2001). Organização Curricular e Programas do Ensino Básico, 2.º Ciclo. História e Geografia de Portugal, vol.1.

Ministério da Educação e Ciência (sd). Metas Curriculares, 2.º Ciclo do Ensino Básico, História e Geografia de Portugal

Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projetos*. Porto: Asa Editores II, S. A.

Morgado, J. & Tomaz, C. (2010). *Articulação Curricular e Sucesso Educativo: parceria de investigação*. In A. Estrela et al.(Org.), *A escola e o mundo do trabalho. Atas do XVII Colóquio da AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Obtido de:

[http://www.afirse.com/archives/cd2/Ateli%C3%AAs/6a%20feira\\_14h30/Ateli%C3%AA%205/Morgado%20&%20Tomaz.pdf](http://www.afirse.com/archives/cd2/Ateli%C3%AAs/6a%20feira_14h30/Ateli%C3%AA%205/Morgado%20&%20Tomaz.pdf)

Morgadez, M.; Moreira, L.; Meira, S. (2012). *Español 2 – Nivel Elemental III*. Porto: Porto Editora

Nobre, C. R. (2002). O Jogo no Ensino Precoce da Língua. *Revista Educação & Comunicação*. 165-171. Obtido de:

<https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/262?mode=full>

Papalia, D., & Olds, S. (2007). *O Mundo da Criança*, 8ª edição, Lisboa: McGraw-Hill.

Pombo, O. (1993) A interdisciplinaridade como problema epistemológico e exigência curricular. *Revista Inovação*. Vol. 6, nº 2. Lisboa. Obtido de:

<http://cfcul.fc.ul.pt/biblioteca/online/pdf/olgapombo/interdisciplinaridadeproblema.pdf> em 15/11/2004

Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Lisboa: Relógio d'Água

Porto Editora (2015). *Conversor do Acordo Ortográfico*.

<http://www.portoeditora.pt/acordo-ortografico/conversor-texto/>

Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom. Immediate Ideas and Solutions*. Oxford: Macmillan Publishers

Richards, J. & Renandya, W. (2003). *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge: CUP

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido de: <http://www.ipb.pt/~mabel/documdisciplinas/gestaocurricu.pdf> em 13/06/2013

Slattery, M. & Willis, J. (2003). *English for Primary Teachers: A Handbook of Activities & Classroom Language*. Oxford: OUP

Ur, P. (2013) IATEFL Webinar. *Using higher order thinking skills*.

Veloso, J. (2011). Breve resumo das principais alterações introduzidas pelo AO-1990. *Ação de formação O Novo Acordo Ortográfico*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, novembro de 2011

Zabala, A.; Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. In Revista *Aula de Innovación Educativa*, N. 161. Barcelona: Editorial GRAÓ. Obtido de: [http://srvcnpbs.xtec.cat/inslle/docs/2008\\_Competicencias\\_Zabala.pdf](http://srvcnpbs.xtec.cat/inslle/docs/2008_Competicencias_Zabala.pdf) em 23/07/2013

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: ASA

## **APÊNDICES EM SUPORTE DIGITAL ANEXO**