

P. PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

ñ
ED



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

Mário Cruz
Cristina Pinto
José António Costa

RELATÓRIO DO PROJETO 19/20



Primary
English
Practice
Programme
for Ages 6-7

Mário Cruz

Cristina Pinto

José António Costa

**RELATÓRIO
DO PROJETO
19-20**



Primary
English
Practice
Programme
for Ages 6-7

©2021

Editores: Mário Cruz, Cristina Pinto & José António Costa

ISBN: 978-972-8969-50-9

Design gráfico: Mário Cruz

Data de publicação: 16 de julho de 2021

Este relatório foi elaborado no âmbito da fase de monitorização do práticas do projeto PEPPA 6/7 - Primary English Practice Programme. Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/05198/2020 (Centro de Investigação e Inovação em Educação, inED).

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
Rua Doutor Roberto Frias, 602
4200-465 Porto
www.esse.ipp.pt

A todos aqueles que sempre acreditaram neste projeto.

ÍNDICE

Introdução	9
Os desafios da (re)configuração da profissionalidade docente	13
O projeto PEPPA, pressupostos e desafios de implementação: das necessidades de formação às estratégias supervisivas	19
Da construção do projeto à implementação da formação: a negociação de saberes entre professores e a reconfiguração da profissionalidade docente	37
Monitorização de práticas: o olhar crítico sobre estratégias e recursos desenvolvidos em tempo de pandemia	55
Considerações finais	80
Bibliografia	85

INTRODUÇÃO

Dentro do contexto do Decreto-Lei nº. 176/2014, o inglês foi introduzido como área disciplinar obrigatória e curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), em Portugal, nos 3º e 4º anos de escolaridade. Assim sendo, nas diferentes escolas públicas, a aprendizagem de línguas estrangeiras passou a realizar-se a partir do 3º ano de escolaridade, ou seja, aos 8-9 anos. No dia de hoje, com o Decreto-Lei 176/2014, a implementação do inglês como disciplina curricular obrigatória procurou harmonizar e tornar coerente todo o ensino da língua inglesa, tendo em vista os níveis desejáveis a atingir do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2003). Contudo, ainda vivemos um contexto em que a área de inglês assume um carácter facultativo nos 1º e 2º anos de escolaridade do 1º CEB, havendo agrupamentos de escolas (AE) que inclusive optaram por não oferecer a área não curricular e outros casos em que mesmo que essa oferta existisse, os alunos continuavam a não ser obrigados a frequentar, resultando "numa quebra acentuada do número de estudantes que têm a língua estrangeira nos primeiros dois anos do 1.º ciclo do ensino básico" (Silva, 2017, WEB).

Mais ainda, conforme indicam Bastos & Brites (2009, p. 15) no 5.º ano de escolaridade (pertencente ao 2º CEB), só alguns alunos tinham tido contacto com a língua, colocando constrangimentos quer a alunos, quer a professores, pois, "(...) se não houver uma eficiente articulação na planificação e concretização da actividade

ao longo dos quatro anos de escolaridade, corre-se o risco de (...) esta se tornar desmotivadora e geradora de insucesso à entrada do 2º Ciclo” (idem). Para além disto, no contexto de alguns concelhos da área metropolitana do Grande Porto, em que existe a oferta de programas de sensibilização em língua inglesa em idade pré-escolar, assume-se como pertinente a oferta de um programa de ensino de inglês nos primeiros anos de escolarização.

Tendo em conta a legislação em vigor relacionada com a Flexibilidade Curricular (“Despacho 5908/2017, de 5 de julho de 2017,”) e os documentos “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Martins et al., 2017), “The Future of Education and Skills” (OCDE, 2018), “Competences for Democratic Culture” (Europa, 2016) e “New Vision for Education” (WEF, 2016), foi criado o PEPPA 6/7. Assim sendo, um dos concelhos, o Concelho da Maia, passou a contar com um projeto-piloto que visa que a área disciplinar de inglês seja integrada no currículo dos 1º e 2º anos de escolaridade nas escolas básicas do 1º ciclo, de forma a dar resposta: por um lado, ao vazio criado pela integração curricular de inglês nos 3º e 4º anos e, concomitantemente, à desvalorização da oferta não curricular de inglês nos anos imediatamente anteriores; por outro lado, aos problemas detetados no âmbito do relatório Eurydice, em que é sinalizado que Portugal é dos poucos países onde o ensino de uma língua estrangeira (LE) começa mais tarde, e isto apesar de ter sido tornado obrigatório o ensino de inglês a partir dos 8 anos. De facto, na maioria dos países europeus, esta experiência começa logo no primeiro ano da escolaridade obrigatória ou ainda

na Educação Pré-escolar, como na Polónia e no Chipre, em que o ensino de um idioma estrangeiro é obrigatório a partir dos 3 anos (Viana, 2017, WEB).



Posto isto, este relatório tem como principal objetivo a apresentação de um estudo com contornos de investigação-ação desenvolvido ao longo da implementação do PEPPA 6/7, tendo em vista a reconfiguração da profissionalidade dos docentes de inglês, habilitados para a lecionação de outros níveis de ensino, e que foram recrutados para o efeito. Concomitantemente, ao longo deste relatório, também nos debruçaremos sobre a apresentação e discussão do projeto-piloto PEPPA 6/7, no que diz respeito à sua organização, pressupostos-base e consecução.

OS DESAFIOS DA (RE)CONFIGURAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

"O mestre disse a um dos seus alunos: queres saber em que consiste o conhecimento? Consiste em ter consciência tanto de conhecer uma coisa quanto de não a conhecer. Este é o conhecimento".
(Confúcio)

Nos dias que correm, a escola tem vindo a ser questionada e desafiada nos discursos sociais e políticos. Esta problematização ocorre devido aos novos desafios da própria sociedade, à (super)diversidade de alunos e às ações dos professores e adequação da sua formação (Roldão, 2007).

A desqualificação, funcionalização e burocratização da docência, a que assistimos nas últimas décadas, não se coaduna com a qualificação que lhe dão vários autores, enquanto profissão social que deverá reconfigurar-se numa

articulação dinâmica entre escola, sociedade, currículo e desempenho docente (Alarcão, Sá-Chaves, & Castro, 2017; Lawn, 2001; Roldão, 2007; Vasconcelos, 2009). Impõe-se uma alteração do discurso sobre a identidade docente que deverá ser promovido, tendo como base e referência a criação e consecução de projetos que procuram dar respostas a desafios colocados pela sociedade e, ao mesmo tempo, (re)configuram os papéis e competências dos docentes.

De facto, conforme indicam Correia, Fernandes & Alves (2010), o processo de ensinar implica saber promover a aprendizagem de um currículo, que inclui aprendizagens e desenvolvimento de competências que são socialmente necessárias ao aprendente. Posto isto, a partir de um trabalho estratégico desenvolvido nos cenários pedagógicos, procura-se facilitar a inserção social do aluno na comunidade, que seja eficaz e que lhe permita o desenvolvimento de uma cidadania pró-ativa (Cruz, 2011, 2019; Cruz, Araújo e Sá, & Moreira, 2009; Rosnay, 2006). No tipo de sociedade de que fazemos parte, os docentes têm um papel preponderante, conforme corrobora o plano “Estratégia 2020 - Educação e Formação” (Conselho da Europa, 2014, WEB):

Dado que desempenham um papel fundamental como garantes de um ensino de elevada qualidade dirigido a todos os alunos, precisam de desenvolver continuamente as suas competências. É fundamental assegurar a qualidade da sua formação profissional, tanto inicial como contínua, assim como o acesso a apoio adequado ao longo de toda a sua vida profissional.

Após a leitura deste extrato, apercebemo-nos da importância dada ao contexto da formação profissional docente, tanto inicial como contínua, para a criação de um corpo docente de excelência capaz de potenciar a formação holística de novas gerações. Num contexto de (pós)globalização, esta formação deverá configurar duas dimensões: por um lado, a de desenvolvimento de competências para um processo de ensino e aprendizagem eficaz; por outro, a participação na escola e sua relação com a comunidade circundante (cf. García, 1997).

No entanto, vários autores ressaltam que são escassos os estudos de supervisão que se debruçam sobre a formação não inicial e/ou contínua dos professores, como a que se configura no projeto a que se reporta o presente estudo, em que docentes de inglês dos 3º e 4º anos têm a oportunidade de (re)configurar a sua profissionalidade docente no sentido de uma preparação científica e pedagógica mais adequada aos primeiros anos do 1º CEB, nomeadamente os 1º e 2º anos de escolaridade. De facto, sente-se uma não valorização deste tipo de práticas supervisivas pós-formação inicial, que parece ir contra os referentes teóricos que postulam o desenvolvimento profissional como um *continuum* ao nível da construção do docente como profissional numa malha social dinâmica (Alarcão, 2000, 2001; Campos, 1995; Canário, 2001; Perrenoud, 1999; Vieira, 2011). Como indicam Rodrigues & Mogarro (2016), a formação docente deve ser encarada como um processo contínuo, multidimensional e dinâmico: “the development of a professional identity is a complex, incomplete, continuous, multidimensional, relational,

interactive, dynamic and changeable learning process (...), which involves building a representation of the professional self (...)" (Rodrigues & Mogarro, 2016, p. 79).

Como sabemos, esta (re)configuração da profissionalidade docente é um processo complexo, até porque o professor vive muito agarrado a modelos, referentes e paradigmas da sua formação inicial, pelo que a adesão a um novo modelo implica um processo lento, difícil e, às vezes, de rutura de ideias, conceitos e valores com que o sujeito vê o mundo e o interpreta (cf. Behrens & Oliari, 2017). De qualquer forma, sabemos que o progresso é algo inevitável que se faz no cruzamento intersubjetivo de leituras da realidade circundante (Canha, 2001), pelo que as representações e conhecimentos que temos também sofrem mudanças.



Em estudos da didática levados a cabo nas últimas décadas, podemos verificar que surgem com alguma frequência termos como “necessidade” e “mudança”, pelo que se nota que há uma clara necessidade de repensar os paradigmas da formação que hoje conhecemos (Alarcão, 2001, p. 15-16), à luz da necessidade de reflexão na educação para dar respostas aos problemas da nossa sociedade glocal (Alarcão et al., 2017; Gadotti, 2000).

Hoje em dia, preconiza-se que o ensino de línguas se concretize a partir de uma nova didática que dê resposta aos desafios da nossa sociedade glocal, que convoque uma maior colaboração entre professores, investigadores e alunos (Alarcão & Canha, 2013; Canha, 2001) e que tenha em conta uma perspetiva ecológica, holística, baseada num desenvolvimento sustentável na educação. Este tipo de didática perspetiva-se como intervencionista, centrando-se num diálogo criativo entre conhecimento teórico e prática docente, numa reflexão permanente e de questionamento de problemas didáticos, com vista à procura, partilha e criação de conhecimento. Nesta perspetiva, a formação e supervisão pedagógicas apoiam a transformação da pedagogia, fomentando um olhar investigativo sobre as práticas, relevante em contextos de inovação curricular, como é o caso do projeto no qual se inscreve o presente estudo e que a seguir apresentamos.

O PROJETO PEPPA, PRESSUPOSTOS E DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO: DAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO ÀS ESTRATÉGIAS SUPERVISIVAS

"Não se ensina aquilo que se quer (...) ensina-se e só se pode ensinar aquilo que se é." (Jean Jaurès)

Com o projeto *PEPPA 6/7*, não se pretende implementar um projeto que apenas "curricularize"... o inglês como aconteceu com os 3º e 4º anos de escolaridade, mas sim um projeto que permita "descurricularizar" o ensino de inglês, ou seja, desconstruir e reconstruir práticas e recursos de forma a favorecer-se: a) uma aprendizagem ativa, que integre abordagens metodológicas holísticas, em que os alunos são os motores de todo o processo de ensino e de aprendizagem, sendo os seus próprios interesses, criatividade e iniciativas que determinam e condicionam os projetos desenvolvidos de forma interdisciplinar (Paviani, 2004); b) um ensino individualizado, em que cada aluno seja tido como único, com ritmos, motivações e estilos de

aprendizagem diferentes e próprios, promovendo a autorregulação e autonomia (Freire, 2007); c) uma avaliação integrada de saberes, que se baseie em diferentes elementos, ou seja, o envolvimento em projetos, a conceção do portefólio europeu de línguas, o empenho e a participação nas atividades e momentos formativos de avaliação (Cruz & Medeiros, 2006); d) uma pedagogia de projeto, assente em práticas de colaboração e coadjuvação docente (entre professor generalista¹ e especialista²) em que os alunos discutam temas e problemas atuais e concebam projetos de índole prática, procurando desenvolver uma consciência cultural crítica e competências plurilingue e intercultural o mais cedo possível (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002; Starkey, 2002).

2.1. Os pressupostos do projeto

Este projeto-piloto, autorizado e sustentado pela Direção-Geral da Administração Escolar, está a ser implementado nos diferentes agrupamentos de escolas de um concelho específico do Grande Porto, durante o presente ano letivo (2019-2020) e o próximo, tendo como principais objetivos: a) promover a coerência e solidez no ensino de inglês como uma das línguas francas no mundo moderno, apresentando

¹ O professor do 1º CEB que ensina todas as áreas disciplinares (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, entre outras).

² O professor de inglês como LE.

propostas de conteúdos, recursos e estratégias para o ensino de inglês adequadas aos 1º e 2º anos do 1º CEB; b) desenvolver práticas de ensino de inglês articuladas entre a Educação Pré-escolar e o 1º e 2º CEB, visando a homogeneização de percursos de contato e estudo no âmbito da língua inglesa e garantindo um progresso mais sólido ao longo dos anos; c) formar docentes para a lecionação eficaz nos 1º e 2º anos, que acarreta uma especialidade não prevista nos cursos de complemento de formação para o grupo de recrutamento de professores de inglês com o código 120³; d) monitorizar e avaliar a implementação de práticas de ensino de inglês nos 1º e 2º anos.

Tendo em atenção a proposta deste relatório, é nosso objetivo centrar a nossa atenção nos pontos acima apresentados, que se prendem acima de tudo com uma (re)configuração da profissionalidade do docente de inglês dos 1º e 2º anos de escolaridade. Contudo, também devemos indicar que a formação de professores que preconizámos e implementámos tem em vista a consecução de práticas e estratégias de trabalho com as crianças, com o objetivo de desenvolvimento de competências para o século XXI, definidas como essenciais em alguns documentos de referência transnacionais que

³ Em Portugal, os professores são recrutados de acordo com perfis de profissionalidade, ou seja, tendo em conta a licenciatura ou mestrado em ensino realizados e a prática educativa supervisionada em contexto. A título de exemplo, um professor que tenha realizado o seu estágio em contexto do 3º CEB e Ensino Secundário não está habilitado para lecionar no 1º CEB. Para mais informações, é favor consultar o sítio Web: <https://www.dgae.mec.pt/gestrechumanos/pessoal-docente/qualificacoes/habilitacao-profissional/>.

consultámos e analisámos. Debrucemo-nos agora sobre algumas destas competências à luz de alguns destes documentos.

De facto, o desenvolvimento e a avaliação de competências nas crianças têm vindo a marcar a produção de estudos e relatórios de uma forma cada vez mais evidente. Interessa um olhar atento que contextualize os dados divulgados mas, acima de tudo, uma perceção clara de que, em educação, os contextos específicos de aprendizagem são reveladores de realidades concretas e nos obrigam a redefinir estratégias, objetivos e planos de intervenção.

Uma das preocupações já expressa neste relatório, sobre a redução das atividades de enriquecimento curricular nos 1º e 2º anos do 1º CEB, traduz-se num efetivo decréscimo de crianças que, nestes primeiros anos, têm acesso à dinâmica de inglês, entre outras. Este aspeto parece particularmente preocupante, quando percebemos que a quantidade de jardins de infância que disponibiliza esta atividade para crianças dos 3 aos 5 anos parece estar a aumentar. De facto, em Portugal, existem experiências de integração curricular e de complementaridade/enriquecimento do currículo de línguas nos anos de escolaridade alvo deste projeto, nomeadamente o “Bilingual Schools Project” e o projeto “EDU-LE” da Região Autónoma da Madeira (RAM).

No que se refere ao primeiro projeto, o “Bilingual Schools Project”, resultante de uma parceria entre a Direção Geral da Educação (DGE) e o British Council, tem como objetivo o ensino de algumas áreas do currículo do 1.º ciclo em inglês

de uma forma interdisciplinar desde o 1.º ano de escolaridade. Depois de um período denominado de piloto, que terminou no ano escolar de 2014-2015, este projeto passou a ser implementado de forma curricular nas escolas que adotaram o projeto. Na presente sociedade da informação e conhecimento, exige-se que cada cidadão receba uma educação de qualidade, com currículos que promovam a aquisição de competências plurilingues e interculturais que favoreçam a compreensão da sua própria cultura e a comunicação com o Outro. É neste contexto que surgem projetos com a metodologia *Content and Language Integrated Learning* (Coyle, Hood, & Marsh, 2010; Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008), no 1º CEB, promovendo um ensino de línguas estrangeiras no 1º CEB numa relação contígua com a língua materna e de escolarização, através de atividades de índole oral e escrito, e em áreas curriculares específicas.



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



Estes exemplos ilustram e evidenciam algumas das desigualdades presentes em Portugal no que concerne ao ensino do inglês, mas ambos têm em comum a necessidade de formação de professores e reconstrução da sua profissionalidade, para que possam trabalhar competências para uma cidadania proativa de forma adequada com as crianças. Entre estas, há que destacar competências ligadas à diversidade cultural (valores), à abertura a outros contextos culturais e outras crenças (no âmbito das atitudes), às questões de linguística, comunicação, competências multilinguísticas (no que se refere às competências) e entendimento crítico da linguagem e da comunicação (conhecimento e sentido crítico) (Conselho da Europa, 2016). Estas três categorias de competências projetadas pelo Conselho da Europa, e que também enformam o nosso projeto, espelham a necessidade de formar jovens autónomos, capazes de assumir responsabilidades, criar valor, bem como indivíduos problematizadores que criam a partir da sua própria reflexão, no sentido de criar jovens que se constituam, eles próprios, como agentes de mudança e “as competente democratic citizens” (Conselho da Europa, 2016, p.9). Posto isto, o projeto PEPPA 6/7 também preconiza o desenvolvimento de uma competência democrática e intercultural por parte dos alunos, entendida como

the ability to mobilise and deploy relevant values to mobilise and deploy relevant values, attitudes, skills, knowledge and/or understanding in order to respond appropriately and effectively to the demands, challenges and opportunities that are presented by

democratic and intercultural situations (CONSELHO DA Europa, 2016, p. 10).

Conforme enunciado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento, “education needs to aim to do more than prepare young people for the world of work; it needs to equip students with the skills they need to become active, responsible and engaged citizens” (OCDE, 2018, p.4). De acordo com este documento, “The Future of Education and Skills” (OCDE, 2018), fazem parte destas competências as competências cognitivas e metacognitivas, que incluem o pensamento crítico, o pensamento criativo, o aprender a aprender e a auto-regulação.

Após uma análise mais detalhada do documento “New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology” (WEF, 2016), facilmente verificamos que existe uma preocupação com outras competências, que são apelidadas de competências sociais e emocionais. De facto, após uma análise do Diagrama 1, surgem enunciadas diferentes competências sociais e emocionais que também nortearam o nosso projeto, nomeadamente o pensamento crítico, a comunicação, a iniciativa, a curiosidade e a criatividade, especialmente quando se referem estratégias para desenvolver a criatividade que passam por “provide autonomy to make choices” (WEF, 2016, p.8), “providing a child with the autonomy to create something on his or her own” (idem) ou “allowing students to have ownership and control over the

process of creating and producing an innovative idea” (WEF, 2016, p.9).

Se centrarmos a nossa atenção no Diagrama 2, que se refere ao quadro de competências da *Partnership for 21st Century Learning* (Diagrama 2), presente no documento “Framework for 21st Century Learning Definitions” (P21, 2019b) e que descreve a sua visão dos conhecimentos e competências que devem fazer parte do processo de ensino e aprendizagem para o século XXI, verifica-se que, à semelhança do que acontece noutros quadros, o pensamento crítico e a criatividade são vistas como competências essenciais.



Diagrama 1 - Competências sociais e emocionais (cf. WEF, 2016)

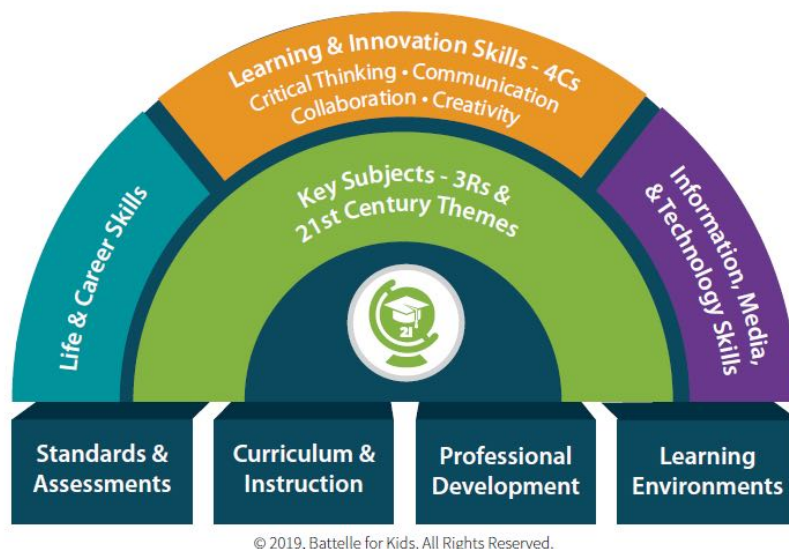


Diagrama 2 – P21 Framework (P21, 2019b, p. 2)

Para além disso, destacamos mais uma vez a colaboração e comunicação, que são designadas como “Learning & Innovation Skills” ou “4Cs” (*critical thinking, communication, collaboration, creativity*) e são reconhecidas como as competências que preparam os alunos para enfrentar “a more and more complex life and work environments in the 21st century” (P21, 2015, WEB).

Por sua vez, o documento intitulado “Competences for Democratic Culture” (2016), para além de elencar os valores e atitudes que anteriormente enunciámos próximos do “ser cidadão europeu”, também nos dá a conhecer as competências e o conhecimento crítico a ter em conta no

contexto escolar, no sentido de provocar nos aprendentes um empoderamento enquanto agentes atentos à sociedade de que fazem parte e participativos na resolução de problemas, de uma forma crítica (ver Diagrama 3).

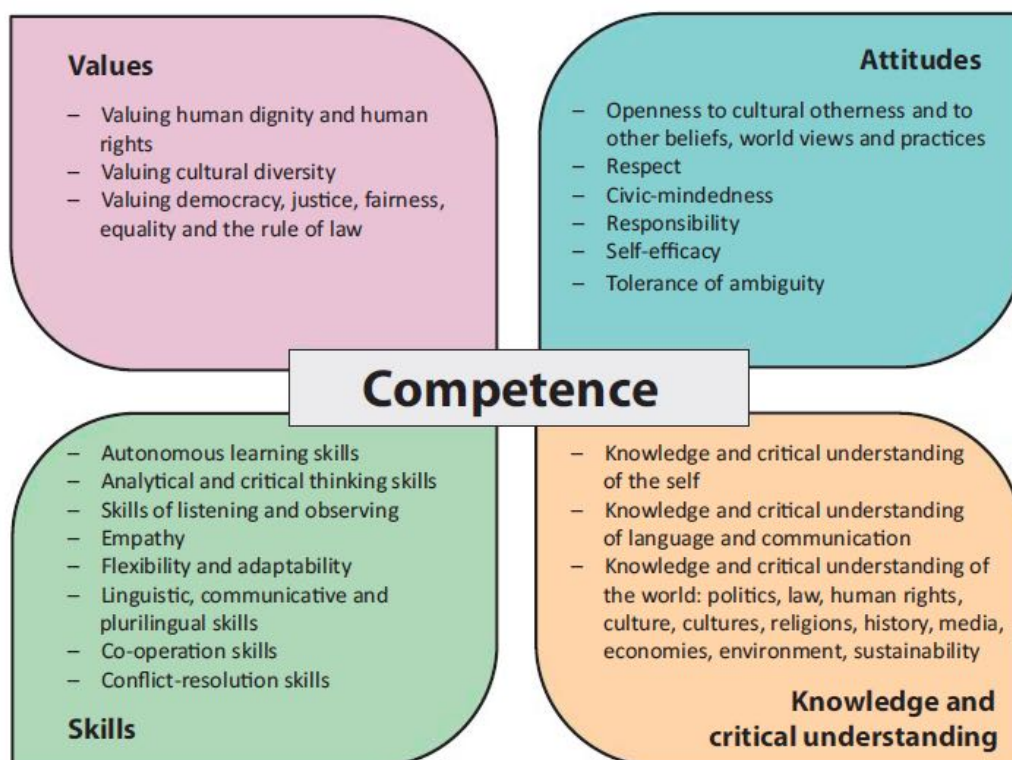


Diagrama 3 – Modelo proposto no documento “Competences for Democratic Culture” (Conselho da Europa, 2016, p. 11)

Quanto ao contexto nacional, e em linha com o documento do Conselho Europeu, há que ter em conta o documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2016), que tece considerações sobre valores

e competências considerados essenciais (ver Diagrama 4) para que os alunos consigam intervir na sua vida quotidiana, “tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Martins et al., 2016, p.10).

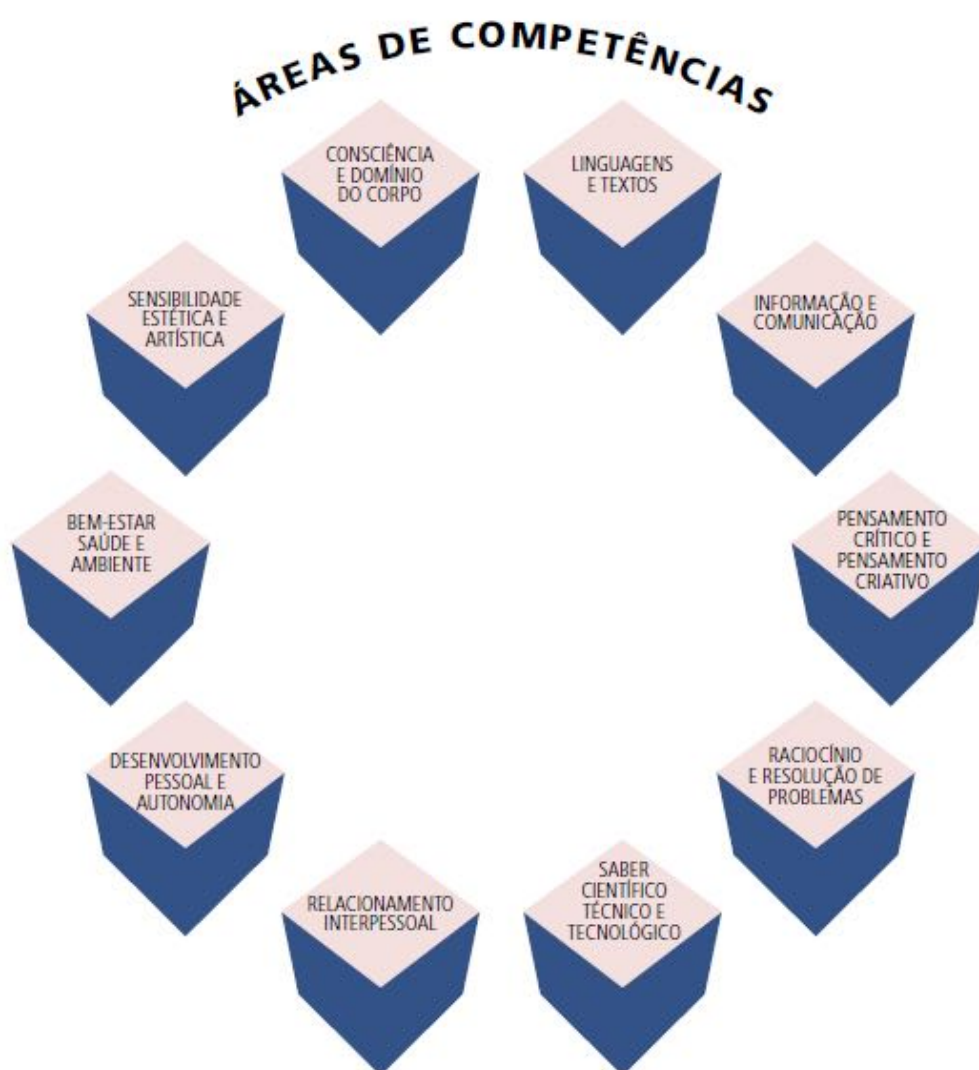


Diagrama 4 – Áreas de competências do Perfil dos Alunos (Martins et al., 2016, p.20)

Este documento vê os alunos como agentes ativos dentro e fora da sala de aula e que, ao invés de homogeneizar, procura

encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente, e que permitem desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos ao longo da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017, p. 32).

2.2. Da (necessária) formação de professores às estratégias de autossupervisão previstas

A formação de professores é essencial no quadro do programa de implementação do projeto PEPPA 6/7. De facto, como já indicámos previamente, o grupo de recrutamento 120-Inglês foi criado pelo Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, que define os perfis de professores habilitados profissionalmente para a lecionação de inglês nos 3º e 4º anos de escolaridade. De acordo com os Artigos 7º e 8º do Decreto-Lei n.º 176/2014 foram reconhecidas como habilitações profissionais: a) Mestrado em Ensino de Inglês e de outra LE no Ensino Básico, com estágio supervisionado de Inglês no 1.º ciclo do ensino básico; b) Licenciatura de Professores do Ensino Básico, variante de Português e Inglês, com um ano de experiência

no grupo 110 (ensino como professor generalista); c) Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.

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

Estes são os perfis de professores habilitados profissionalmente para a lecionação de inglês nos 3º e 4º anos de escolaridade. No âmbito do PEPPA 6/7, que prevê o ensino de inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade, consideramos que é necessária uma preparação ainda mais específica, tanto no que concerne aspetos científicos como pedagógico-didáticos, de forma a fomentar-se um ensino de inglês de qualidade e que dê resposta a um desenvolvimento integrado dos aprendentes, tendo em conta as necessidades.

Como tal, foi proposta a criação de um curso de formação⁴ a ministrar na Escola Superior de Educação e que integra os seguintes módulos: 1) Didática de Inglês para o 1º e 2º anos

⁴ O programa desta unidade curricular com 60 horas pode ser consultado aqui: <https://app.box.com/s/rjc5cnp35nvmrxj3kinyxqw6988ho5ma>.

de escolaridade; 2) Educação Intercultural e Plurilingue; 3) Interfaces linguísticas: aprendizagem da leitura e da escrita em L1 e LE; 4) Literatura infantil no ensino de inglês para os 1º e 2º anos; 5) Ritmos e expressão corporal no ensino de inglês; 6) Projeto.

Para além disso, o projeto PEPPA 6/7 também prevê a monitorização de práticas, no que se refere à consecução e implementação do projeto. Também participam neste estudo três supervisores das áreas de metodologias de ensino e aprendizagem no 1º CEB, interfaces linguísticas entre língua materna e LE e ensino de inglês como LE. Baseando-se na metodologia de investigação-ação, que resultará no aconselhamento de adaptações no sentido de melhorar as práticas letivas, este processo de monitorização prevê a participação dos professores, investigadores/ formadores e outros agentes envolvidos nas seguintes fases: a) discussão das implicações do projeto com os diferentes intervenientes na comunidade educativa; b) seleção negociada dos procedimentos de recolha de informação para a avaliação das estratégias e materiais, incluindo a interpretação dos resultados. A partir destas estratégias, procurar-se-á desenvolver processos (trans)formativos de diversa natureza, nomeadamente: a) questionamento sobre a eficácia das práticas; b) focalização no autoconhecimento; c) diálogo crítico com vista à reconfiguração do eu e do Outro; d) desfossilização de práticas não rentáveis assentes em forças históricas e estruturais, entre outros (cf. Vieira, 2011)

No contexto do projeto, o estudo debruçar-se-á sobre o papel da supervisão na (re)construção da profissionalidade destes professores, tendo em conta diferentes modelos de supervisão e o papel da autossupervisão neste processo. Procurar-se-á que o docente de inglês dos 1º e 2º anos de escolaridade se desenvolva como “participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter) pessoal e transformação social” (Jiménez Raya, Lamb, & Vieira, 2007, p. 2). Defendemos aqui uma conceção emancipatória da formação, em que o docente desenvolve o seu conhecimento profissional a partir de práticas autossupervisivas e socialmente construídas e sustentadas por práticas de diálogo e colaboração (Vieira, 2009a). A visibilidade do conhecimento profissional coconstruído, e a reflexão sobre o mesmo em situação de comunidade mais alargada, visa, neste contexto, também uma coimplicação do docente nos processos de “produção e disseminação do conhecimento didático” (Vieira, 2011, p. 11), algo em que os docentes tendem a não estar tão envolvidos.

A linha do nosso estudo afasta-se da ideia de supervisão associada a funções de inspeção ou fiscalização, mas aproxima-se àquela que pretende ser uma supervisão interventiva e democrática (cf. Severino, 2008), que valoriza “a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de autosupervisão e autoaprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimento (...)” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 19). Trata-se

de uma supervisão que implica a mobilização de estratégias de indagação crítica, intervenção crítica, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação (cf. Vieira, 2009b), em cenários reflexivos, ecológicos, dialógicos e integradores (Oliveira, 1992; Sá-Chaves, 2002; Tavares & Alarcão, 2005), na qual o supervisor funcionará com um outro sujeito-recurso, e não tanto como um inspetor com olhar de árbitro (Moreira, 2006).



DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO À IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO: A NEGOCIAÇÃO DE SABERES ENTRE PROFESSORES E A RECONFIGURAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

"A teoria aborrece, a prática cansa, o diálogo anima" (Cruz Bucho)

Neste ponto, abordaremos o nosso primeiro estudo de caso, debruçando-nos num primeiro momento sobre os seus objetivos, questões, metodologias e instrumentos de investigação. De seguida, passaremos à análise de dados recolhidos que dão conta da (re)configuração da profissionalidade dos docentes no âmbito do PEPPA 6/7.

3.1. Objetivos e metodologias de investigação do estudo

Tendo em conta o exposto atrás, definimos os seguintes objetivos de investigação:

- 1) Identificar os impactos da formação nas representações dos docentes sobre o ensino e a aprendizagem de inglês curricular nos 1º e 2º anos de escolaridade;
- 2) Verificar quais os efeitos das práticas de autossupervisão na (re)construção de percursos e recursos didáticos e sua implementação, no contexto de ensino de inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade.

Assim, propomo-nos a tentar responder à seguinte questão: Que impacto tem a formação e práticas de autossupervisão nas representações dos docentes sobre dimensões específicas do ensino e da aprendizagem de inglês curricular nos 1º e 2º anos?

Para poder atingir os objetivos que estabelecemos e obter respostas à questão anterior, a abordagem metodológica adotada está enquadrada no paradigma interpretativo e é de natureza etnográfica. A combinação de diferentes técnicas e ferramentas de análise culminou numa triangulação de fontes e métodos, com o fim de contrastar e interpretar os dados obtidos e dar credibilidade aos resultados.

O trabalho centra-se, por um lado, na análise das representações dos docentes de inglês curricular dos 1º e 2º anos sobre as dinâmicas pedagógicas e autossupervisivas⁵ desenvolvidas e os seus contributos na reconfiguração da sua profissionalidade docente. Por outro lado, também pretendemos analisar os projetos desenvolvidos pelos docentes no que diz respeito à criação e consecução de unidades e projetos de ensino.

Recorrer-se-á à análise estatística e à análise documental no tratamento dos dados recolhidos nestas fontes: a) questionário para descrever o perfil sociobiográfico e profissional dos docentes; b) questionário final relacionado com a apreciação global da formação, no que diz respeito a impactos nas práticas e constrangimentos sentidos; c) materiais produzidos pelos docentes e projetos desenvolvidos pelos alunos.

No que concerne ao perfil dos professores envolvidos, os professores (18 docentes distribuídos por 6 AE, espelhados na Tabela 1) foram convidados a preencher um questionário

⁵ Inicialmente, estavam previstas dinâmicas supervisivas centradas na observação de práticas em contexto escolar, com recurso ao preenchimento de grelhas de auto-observação e de observação interpares, após as mesmas. Contudo, com a pandemia do novo coronavírus, os estabelecimentos de ensino encerraram e fomos obrigados a reconfigurar as práticas de supervisão, no sentido de uma autorreflexão apoiada pelos supervisores à distância (por correio eletrónico) e tendo como referência a ficha (criada para implementação em contexto escolar) disponível aqui: <https://app.box.com/s/y5j12117xr7hf37tvwqiqmjd7deiuuwz>.

inicial⁶ de forma a conhecer o seu perfil socioprofissional e as suas representações e expectativas quanto à necessidade de formação para lecionação de inglês nos 1º e 2º anos. Assim sendo, a maior percentagem de docentes centra-se em idades compreendidas entre os 31-39 anos (7 docentes) e 41-49 anos (11 docentes).

Tabela 1 - Agrupamentos de Escolas participantes na formação (frequência e aproveitamento dos docentes)

Agrupamento de Escolas	Frequência (2/3 de presenças obrigatórias)	Aproveitamento (classificação superior a 9,5)
AE de Águas Santas	Sim	Sim
AE Dr. Vieira de Carvalho	Sim	Sim
AE de Castelo da Maia	Sim	Sim
AE Gonçalo Mendes da Maia	Não	Não
AE de Pedrouços	Sim	Sim
AE da Maia	Sim	Sim
AE do Levante da Maia	Sim	Sim

No que diz respeito à habilitação de que são detentores, a maioria é detentora ora de uma Licenciatura de Professores do Ensino Básico, que os habilita a lecionar como professor generalista no 1º CEB e professor de inglês e português no 2º CEB, ora de uma Licenciatura em Ensino de Inglês no 3º CEB e Ensino Secundário, tendo por isso realizado

⁶ Este questionário pode ser acedido aqui: <https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=luUd1aBFpUqg2EfRyViqMkaIWAGx-exPrvnTdlpB8BNURFE3NEZBTzVIVUNHTzUwVlYxMENGRDdCRC4u>.

complementos de formação para obtenção de habilitação profissional para lecionar inglês no contexto do 1º CEB. Todos, com a exceção de quatro dos docentes, têm experiência prévia de lecionação de inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade. A respeito desta experiência, alguns professores registaram de forma algo detalhada que experiências tiveram, como se verifica nestes exemplos que seleccionámos:

Lecionei Inglês durante um ano na Ilha da Madeira a alunos do 1º ciclo tendo tido formação/sessões de trabalho que decorreram ao longo de todo o ano letivo. No ano passado trabalhei com (...) uma turma do 1º ano no âmbito do Programa de Escolas Bilingues (...) (D1)

No âmbito das AEC, lecionei a 1º e 2º ano alguns anos. (...) Recorria sobretudo a jogos, canções com gestos associados, pintura de desenhos relacionados com os conteúdos... inicialmente não foi fácil; tinha receio pelo facto de os alunos do primeiro ano não saberem ler nem escrever (...). (D2)

A propósito destas representações referentes às experiências prévias, a maioria dos docentes considera não necessitar de formação acrescida, como podemos ver no Gráfico 1, mas curiosamente dá conta do tipo de formação de que considera necessitar, partilhando aspetos como os seguintes: "Apesar de estar habituada a lecionar esta faixa etária penso que será benéfica a (...) troca de práticas(D2)" e "como o projeto (...) implica um trabalho colaborativo com o professor titular, penso que algumas orientações poderão ser vantajosas (...)."

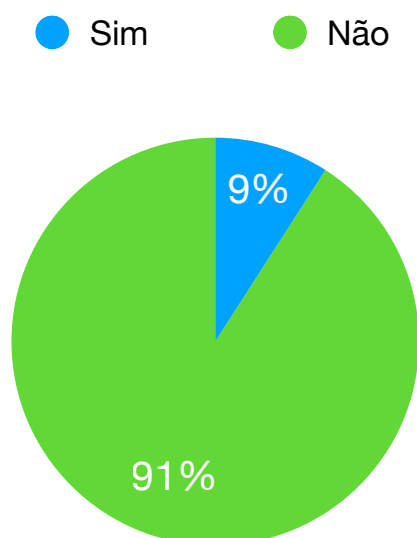


Gráfico 1 - Respostas à questão "Considera que necessita de formação adicional para poder leccionar inglês curricular nos 1º e 2º anos de escolaridade?"

Como tal, a maior parte das expectativas também se centra no facto de acreditarem que a formação lhes permitirá

conseguir aprender e criar os métodos, estratégias, metodologias que vão ao encontro do nível etário dos meus alunos, por forma a apresentar aulas divertidas, lúdicas, mas sempre com a base educativa (...). (D3)

aprender e que a colaboração entre colegas do 110 e do 120 seja efetiva e que todos trabalhem harmoniosamente. (...) Espero que as turmas mistas (que englobam meninos do 1º ou 2º e meninos do 3º ou 4º) possam ter o Inglês que lhes corresponde, com a carga horária prevista (...). (D4)

Tendo como pano de fundo estas representações, passamos para a análise de dados referentes à construção do currículo de lecionação de inglês nos 1º e 2º anos que se

realizou, numa primeira fase, com a negociação junto dos diretores dos AE e, posteriormente, com os próprios professores que conceberam as planificações-modelo e o enquadramento da avaliação a considerar.

3.2. A coconstrução do currículo a ter em conta na lecionação de inglês nos 1º e 2º anos

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

Esta proposta curricular foi esboçada e construída, numa primeira instância, em situação de reuniões com os AE e docentes a realizar formação que tiveram lugar na sede da Câmara Municipal do concelho em que o projeto foi implementado. Já durante a lecionação dos diferentes módulos da formação prevista, foram discutidas as estratégias e atividades a levar a cabo, que deverão ser essencialmente de caráter lúdico e incidirão principalmente em situações de exploração de *picture books*, pequenas dramatizações, exploração de canções e vídeos, atividades

gamificadas, atividades de expressão plástica, entre outras, tendo como pano de fundo o desenvolvimento de abordagens plurilingues e interculturais, promotoras de valores europeus associados à aceitação do Outro (cf. Byram et al., 2002).

É também importante referir que este plano foi elaborado tendo por base os conteúdos de outras áreas curriculares disciplinares pertencentes a este nível de ensino, e tendo também em conta as orientações programáticas, em vigor ainda para os 1º e 2º anos (Dias & Toste, 2006), e as metas curriculares dos 3º e 4º anos (Bravo, Cravo, & Duarte, 2015). Desta forma, as aulas de inglês no âmbito do projeto PEPPA 6/7 funcionarão como um complemento de conteúdos que o aluno já tenha adquirido, ou conteúdos que estejam ainda em fase de aquisição e tendo em consideração aqueles que serão adquiridos nos anos e ciclos subsequentes.

Posto isto, apresentamos, na Figura 1, os conteúdos a trabalhar de forma dinâmica nos 1º e 2º anos de escolaridade, que foram esboçados em sede de formação pelos professores participantes. Estes conteúdos não deverão ser trabalhados de forma estanque e programada para cada um dos anos de escolaridade, mas sim de acordo com os ritmos de trabalho, necessidades e níveis de desempenho de cada aluno, durante uma hora por semana, num total de 105 tempos.

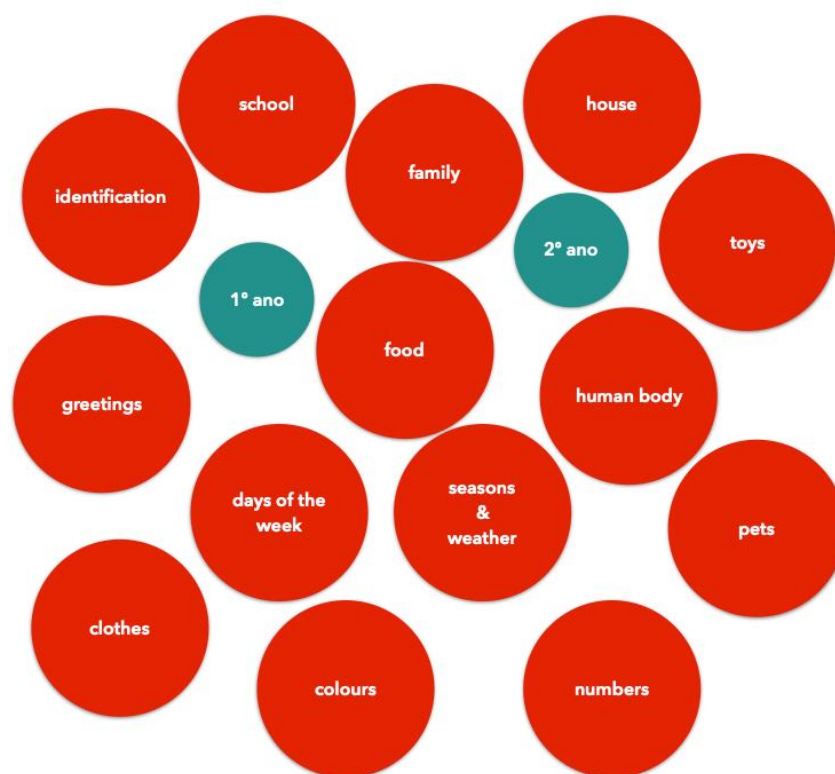


Figura 1 - Conteúdos coconstruídos em sede de formação

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

Thumbs Up/Thumbs Down, numa perspetiva de reflexão sobre a os diferentes momentos de aprendizagem.

Nesta avaliação, dever-se-á ter em conta os pontos fortes e aperfeiçoáveis dos aprendentes ao longo do processo de ensino e aprendizagem, recorrendo-se ao portfólio europeu de línguas (Cruz & Cruz, 2006), tendo em conta os referenciais e descritores adaptados do estudo “Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences developed for Young Learners” (Goodier & Szabo, 2018), cuja proposta⁷ foi criada, discutida e negociada com os professores durante a formação, no módulo de Didática de Inglês para os 1º e 2º anos.

Tendo em conta os questionários aplicados no final da formação de 60 horas⁸, os professores partilharam as seguintes respostas no que diz respeito à primeira questão: “Autoavalie-se quanto ao cumprimento dos objetivos do Curso de complemento de formação para o Ensino de Inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade”: a) 90% avaliam-se com MUITO BOM no que concerne aos objetivos “mobilizar os conhecimentos linguísticos, científicos e pedagógicos necessários a uma prática pedagógica nos 1º e 2º anos de escolaridade” e, ainda, “dimensionar o alcance formativo da aprendizagem de línguas e culturas maternas e não maternas na formação global do aluno encarado como ator

⁷ A proposta final encontra-se disponível aqui: <https://app.box.com/s/y5j12117xr7hf37tvwqiqmjd7deiuuwz>.

⁸ Este questionário final pode ser acedido aqui: <https://forms.gle/sBCGfg8oqGjeRr7J9>.

social". Também se destacam no MUITO BOM (60 a 70% das respostas demonstram-no) os objetivos seguintes: "equacionar a aprendizagem do Inglês, língua de comunicação internacional, como ponte entre línguas e culturas, no quadro da promoção do plurilinguismo", "conhecer e mobilizar estratégias de aprendizagem e avaliativas no processo de ensino e aprendizagem de inglês nos primeiros anos de escolaridade e "utilizar recursos físicos e digitais, no âmbito da literatura infantil, propiciadores de aprendizagens no que concerne o desenvolvimento de competências linguísticas em Inglês, mas também transversais e interdisciplinares". A maioria dos docentes autoavalia-se com BOM no que diz respeito a objetivos de índole mais teórica, relacionados com o conhecimento de quadros conceituais.

Já no que concerne ao seu desempenho nos diferentes módulos da unidade curricular, a maior parte dos docentes autoavalia-se de forma muito positiva, como se pode verificar no Gráfico 2. A maior parte dos docentes perspetiva a avaliação do seu desempenho entre o BOM e o EXCELENTE.

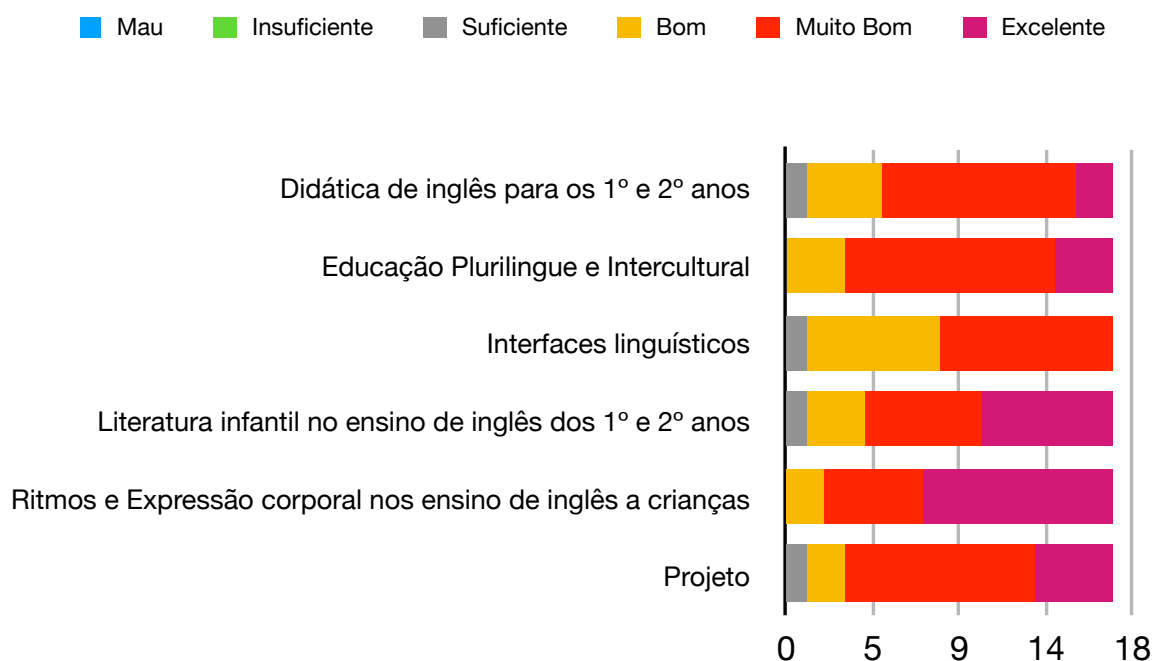


Gráfico 2 - Respostas à questão “Autoavaliação do desempenho nos diferentes módulos do Curso de complemento de formação para o Ensino de Inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade”

No que se refere à questão 2, que se centrava no trabalho desenvolvido ao longo dos diferentes módulos, a maioria dos docentes referiu-se aos seguintes aspetos positivos referentes a uma apreciação global da formação, aprendizagens realizadas e aplicabilidade prática da mesma:

- A utilidade da formação, pois permitiu a atualização científica bem como a aquisição de competências significativas, tendo em conta a elaboração de projetos interdisciplinares e em coadjuvação

Esta formação permitiu-me adquirir competências (...) relativamente à planificação e desenvolvimento das aulas do 1.º e 2.º ano. Foi, também, relevante para a prática em sala de aula, devido à adequação dos conteúdos à faixa etária dos alunos e à importância dada à interdisciplinaridade, ponto fulcral no ensino de um língua em coadjuvação com a Professora Titular de Turma. (D6)

- Alargamento das diferentes abordagens a ter em conta no ensino de inglês, numa perspetiva holística

Alguns aspetos tiveram uma aplicabilidade imediata, como a valorização e exploração de técnicas de Storytelling, o trabalhar o mais possível as obras literárias na íntegra; a utilização do inglês como uma língua de aproximação entre culturas, valorizando a diversidade cultural/ linguística existente na sala de aula/ escola; a importância do desenvolvimento da consciência fonológica, o potencial das atividades de ritmos e expressão corporal. (D8)

Destaco a importância das atividades de gamificação articuladas com o currículo para que os alunos aprendam de uma forma diferente indo de encontro aos interesses pessoais dos alunos do século XXI (...) (D13)

- Consciencialização do Inglês como uma língua de aproximação a outras línguas e culturas

Tenho dado relevância a uma educação plurilingue e intercultural contrastando e comparando a nossa cultura, as nossas tradições com outras utilizando canções e histórias (...), promovendo o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural e motivando

os alunos para valores como a solidariedade e a cidadania e a refletirem sobre os outros e sobre o mundo. (D12)

- Cogitação sobre a abordagem da leitura/escrita nos primeiros anos e do desenvolvimento da consciência fonológica desde cedo

Ao longo dos diferentes módulos lecionados na formação, foram várias as atividades e ferramentas dadas para podermos colocar em prática na nossa escola, nomeadamente o desenvolvimento de uma consciência fonológica, de competências de listening e de speaking no ensino da leitura e da escrita, quer na língua materna, quer na LE. (D15)

- Relevância do trabalho em projeto (implementação e avaliação do processo)

No que diz respeito à avaliação (...), tem sido possível ensaiar dinâmicas de avaliação mais aproximadas aos referenciais Pré A1, com recurso a uma autoavaliação regular e integrada nas rotinas da aula, através de estratégias como o Thumbs up/thumbs down. Além disso, tem havido um investimento na implementação de uma avaliação processual, através do portfolio de línguas ainda que, para já, mais centrado na sua dimensão de dossier. (D18)

As unidades didáticas, elaboradas colaborativamente e implementadas nos diferentes contextos de aprendizagem, assim como os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, demonstram a reconfiguração de formas de trabalho, pois revelam que

a) os docentes foram capazes de integrar na sua prática novas abordagens como a gamificação e a *storytelling* promotoras da competência plurilingue e intercultural dos alunos, conforme se consegue verificar na Figura 2 pertencente a este exemplo de planificação centrada num conto bilingue “My colors, my world – mis colores, mi mundo”, de Maya Christina González, e que pode ser a c e d i d a e m <https://app.box.com/s/1iswg5fpld1miiwt3efl52zawmrdxa5b>;

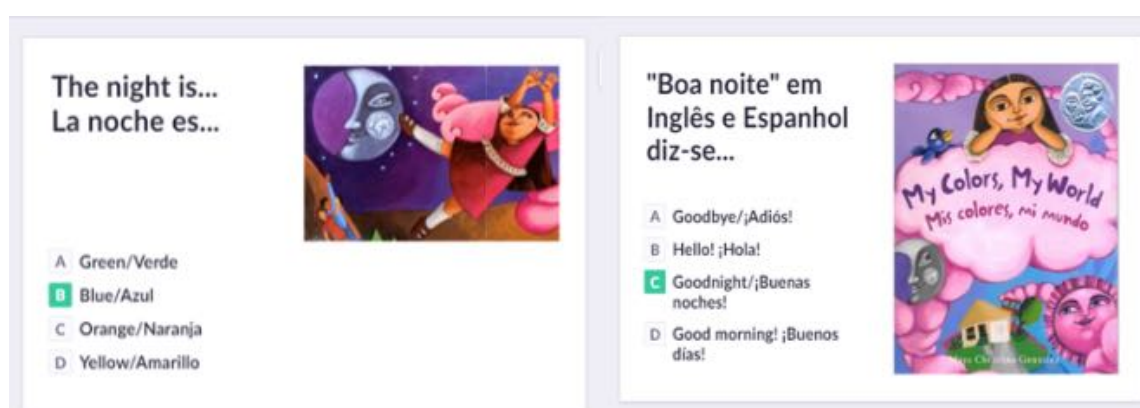


Figura 2 - Exemplo de exercício plurilingue criado na plataforma Plickers (<https://get.plickers.com>)

b) a elaboração de recursos demonstra uma preocupação com um ensino verdadeiramente interdisciplinar, como se verifica no vídeo que pode ser a c e d i d o n o s í t i o W e b <https://app.box.com/s/fchj15vkgzh6em3wvu8evullhqax84k8>⁹, em que um aluno tem oportunidade de trabalhar a matemática, o estudo do meio e o inglês, ao mesmo tempo.

⁹ Este recurso foi já enviado ao aluno durante a pandemia do novo coronavirus, pelo que a atividade foi desenvolvida já em casa.

Ao longo do curso de formação e até ao presente foram desenvolvidas estratégias de autossupervisão, em que os docentes têm tido oportunidade de refletir sobre as suas práticas, salientando aprendizagens que precisam de aprimorar, nomeadamente:

a) a necessidade de investir no trabalho colaborativo entre docentes especialista e generalista

Permanece ainda alguma dificuldade em articular saberes entre as diferentes disciplinas lecionadas no 1.º ciclo (Português, Matemática, Estudo do Meio e Inglês), uma vez que uma boa articulação entre saberes de diferentes áreas implica um conhecimento aprofundado das mesmas e uma boa relação de trabalho e entendimento entre o professor titular de turma e o professor de inglês. (D4)

b) a necessidade de fazer mais formação

Com esta formação, concluí que ainda tenho necessidade de fazer mais formação diretamente relacionada com os recursos que podem ser utilizados no 1.º ciclo, no ensino do inglês, e qual a melhor abordagem na sua utilização. (...) Apesar de, com esta formação, essas mesmas dificuldades terem sido minimizadas (...), ainda sinto que tenho de melhorar e aperfeiçoar a procura de materiais, recursos, transmissão de informação (...), para que as aulas sejam, para além de educativas, motivadoras. (D7)

c) o papel da tecnologia no ensino de inglês nos primeiros anos

Apesar de gostar e utilizar alguma tecnologia na sala de aula, desconhecia a “gamificação” que foi uma agradável surpresa nesta formação podendo ser claramente um potenciador da aprendizagem. Penso que poderei melhorar as minhas práticas tentando implementar algumas estratégias aprendidas nas aulas como a utilização do Plickers ou Kahoot. (D15)



MONITORIZAÇÃO DE PRÁTICAS: O OLHAR CRÍTICO SOBRE ESTRATÉGIAS E RECURSOS DESENVOLVIDOS EM TEMPO DE PANDEMIA

"Which came first, the chicken or the egg?"

Tendo em conta o surto de COVID-19 e a sua declaração como pandemia, os estabelecimentos escolares foram obrigados a encerrar e a reconfigurar as suas atividades letivas para uma modalidade a distância. Como tal, também nos vimos obrigados a repensar a nossa monitorização de práticas, no que diz respeito à implementação do projeto PEPPA 6/7 nos 2º e 3º períodos.

Assim sendo, optámos por continuar a centrar-nos numa abordagem autossupervisiva, pelo que criámos um questionário, aplicado a professores generalistas e especialistas (de inglês), que tinha como principal objetivo recolher dados que permitissem perceber as representações dos/das docentes de Inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade sobre as abordagens mobilizadas na implementação do projeto, incluindo aspetos como

conteúdos, estratégias e recursos, clima para a aprendizagem e reações das crianças e avaliação. Ao mesmo tempo, era também nossa intenção inventariar práticas docentes.

Este questionário pode ser acessado aqui: <https://forms.gle/STNaHES34cGS5sMAA>. Apresenta três partes:

- 1) uma mais centrada em aspetos profissionais, através da qual chegaremos ao bilhete de identidade do/a professor/a, no que concerne à sua formação académica, experiência prévia ao contexto do projeto PEPPA 6/7, necessidades ainda sentidas quanto ao contexto de lecionação de inglês no 1º e 2º anos de escolaridade e, ainda, práticas colaborativas entre professores generalistas e da especialidade;
- 2) outra mais centrada nas abordagens mobilizadas, conteúdos, estratégias e recursos, assim como o clima para a aprendizagem e reações das crianças e avaliação;
- 3) uma última que se centra na recolha de evidências do trabalho desenvolvido pelo(s) professor(es) e alunos.

Posto isto, neste capítulo, debruçaremos a nossa atenção na análise dos dados submetidos no âmbito deste questionário do nosso outro estudo de caso, procurando aferir práticas e recursos mobilizados, mas também alguns impactos sentidos nas aprendizagens dos alunos.

Gostaríamos de ressaltar que participaram neste estudo apenas três Agrupamentos de Escolas dos seis inicialmente previstos. Aquando da reunião preparatória desta etapa centrada na monitorização, vários docentes manifestaram a sua intenção de não continuar no projeto, elencando algumas razões: a) a participação num outro projeto em simultâneo, que acarretava também esforços adicionais, como é o caso do Projeto de Ensino Bilingue no Agrupamento de Escolas de Pedrouços; b) a não consideração da unidade curricular de 6 ECTS como formação contínua, pelo CCPFC; c) algum receio quanto à monitorização de práticas, processo sempre mais associada a momentos supervisivos.

Posto isto, os Agrupamentos de Escolas participantes nesta fase do projeto foram: Agrupamento de Escolas de Águas Santas, Agrupamento de Escolas de Castelo da Maia e Agrupamento de Escolas da Maia.

4.1. Do bilhete de identidade profissional dos professores respondentes aos enfoques nas dinâmicas colaborativas entre generalistas e especialistas

Quanto ao bilhete de identidade profissional dos professores, gostaríamos de salientar que os 17 respondentes apresentam idades acima dos 31 anos, sendo que a maioria dos docentes tem entre 41 a 50 anos de idade (Gráfico 3) e é do sexo feminino (apenas um respondente é do sexo masculino).

● <30 ● 31-40 ● 41-50 ● 50>

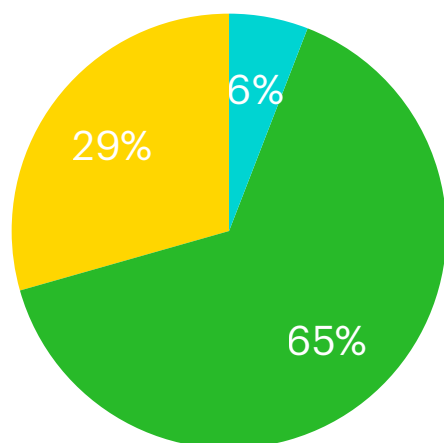


Gráfico 3 - Idade dos docentes respondentes

Já no que diz respeito às suas habilitações académicas, *grosso modo*, a maior parte dos docentes é titular do grau de licenciatura, muito embora uma percentagem mais pequena seja titular do grau de mestre ou de uma especialização, conforme podemos ver no Gráfico 4.

Entre estas qualificações profissionais, destacam-se os seguintes cursos: Licenciatura em Professores do Ensino Básico (com variantes de Português e Inglês e Educação Visual e Tecnológica); Licenciatura em Ensino Básico (1º Ciclo); Licenciatura em Ciências da Educação; Mestrado em Ensino Precoce de Inglês. Assim sendo, a maior parte dos professores tem habilitação profissional para os grupos de recrutamento 110-Ensino Básico (1º Ciclo), 120-Inglês (1º Ciclo), 220-Português e Inglês, 240-Educação Visual e Tecnológica, 300-Português, 330-Inglês e 340-Alemão.

- Bacharelato
- Licenciatura
- Licenciatura+Pós-graduação+Especialização
- Mestrado
- Doutoramento
- Doutoramento+Pós-doutoramento

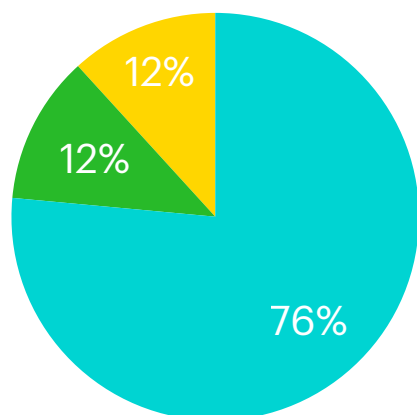


Gráfico 4 - Habilitações académicas dos docentes

Quanto ao tempo de serviço, a maior parte detém mais de 22 anos de experiência de lecionação (58,8%), muito embora a maioria (82,4%) não tenha experiência prévia de lecionação de inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade. Aqueles que têm experiência são, na sua maioria, professores de inglês, com habilitação profissional para o grupo 120-Inglês (1º Ciclo).

Entre os respondentes, a maioria (58,8%) considera necessitar de formação adicional para poder lecionar inglês curricular nos 1º e 2º anos de escolaridade, ilustrando com respostas como as que seguem: “Formação científica e pedagógica” (D2), “A formação básica necessária para me sentir confortável para ministrar este nível de ensino, uma

vez que a minha formação de base é no Ensino de Matemática e Ciências da Natureza” (D5), “Conforme estava programada este ano” (D6), “Formação para poder leccionar com competência profissional” (D7) e “Formação que proporcione um desenvolvimento do vocabulário nesta língua, que frequentemente ouço, mas não falo nem escrevo” (D8).

No que concerne à questão “Avalie a colaboração entre docentes titular/generalista e especialista no âmbito da consecução do projeto PEPPA 6/7”, como se pode observar no Gráfico 5, prevalece a avaliação “Frequentemente” para quase todos os indicadores previstos. No entanto, é de ressaltar que a colaboração entre docente generalista e especialista terá ocorrido mais ao nível do diálogo acerca da conceção de práticas de ensino e gestão eco-comportamental da turma, do que ao nível da criação de recursos, percursos didático-pedagógicos pensados de forma conegociada e, até mesmo, do desenvolvimento de aulas em conjunto.

Também facilmente se percebe que não houve uma implicação por parte dos docentes generalistas ao nível da procura de formação especializada na área. Contudo, nota-se que houve na sua globalidade um trabalho colaborativo, que foi desenvolvido com alguma frequência ao longo do ano letivo.

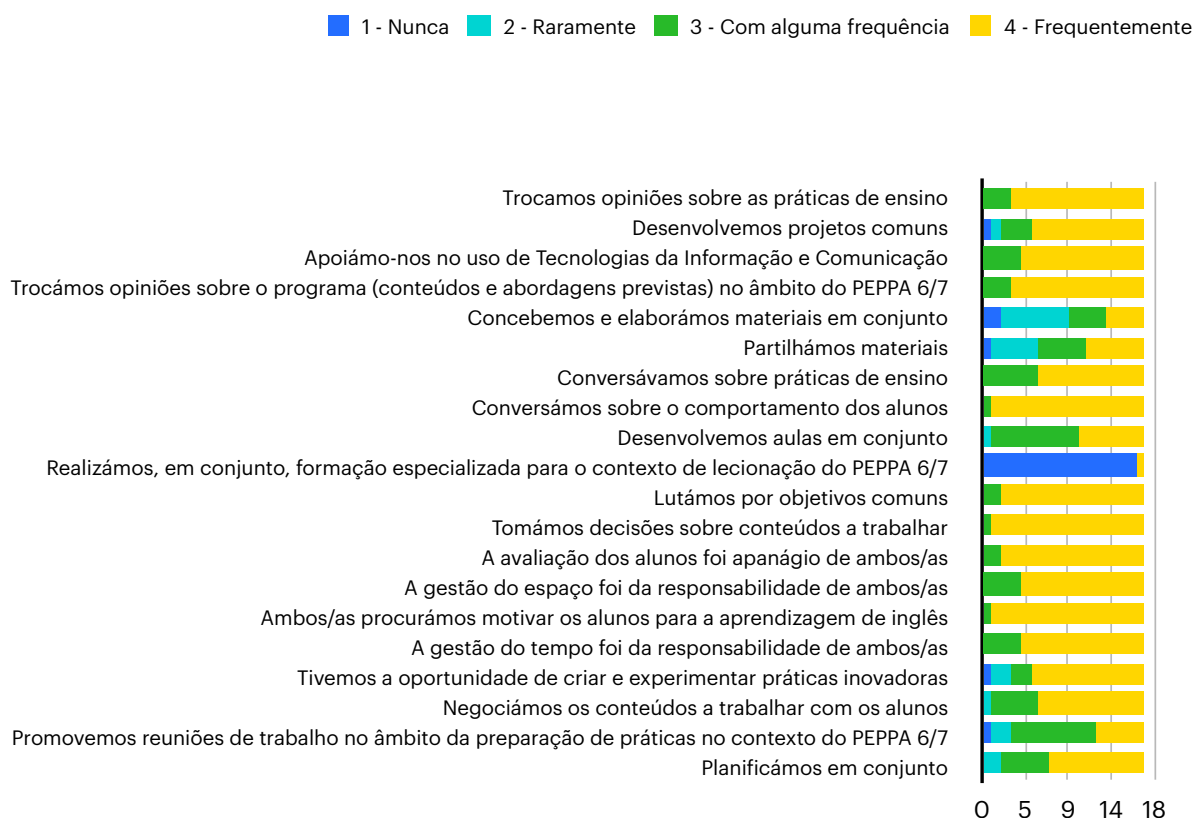


Gráfico 5 - Dinâmicas colaborativas entre docentes titular/generalista e especialista

4.2. Olhares críticos sobre estratégias dinamizadas e implementação global do projeto

Debruçando a nossa atenção sobre estratégias de sala de aula (ver Gráfico 6), chegamos à conclusão de que a Aprendizagem Integrada de Conteúdos e Língua, os Jogos/ Atividades gamificadas e um Ensino baseado em tarefas são aquelas abordagens que mais se destacam, ainda que se note alguma preferência pela diversidade e percursos mais holísticos.

Numa análise detalhada do Gráfico 6, verificamos ainda que Canções & Rimas, o Teatro, Atividades baseadas em projeto e a Resposta Físico-Total são aquelas abordagens que oscilam com avaliações como “Nunca” e “Raramente”, ainda que prevaleçam as avaliações mais positivas como “Com alguma frequência” e “Frequentemente”.

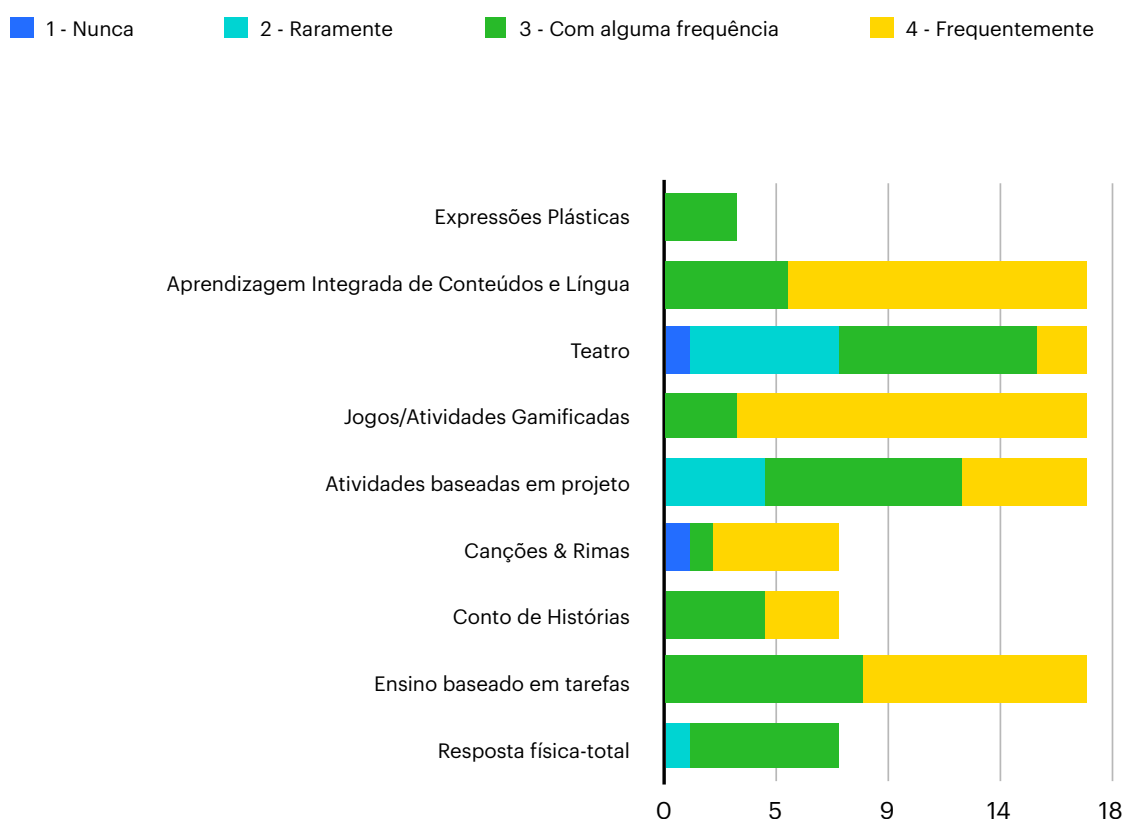


Gráfico 6 - Frequência de mobilização de estratégias na sala de aula

Por sua vez, tendo em vista uma avaliação global da consecução do projeto à luz dos olhares dos próprios intervenientes no projeto PEPPA 6/7, solicitámos aos professores que, usando outra escala, se debruçassem sobre outros indicadores, nomeadamente: conteúdos,

recursos, práticas, desenvolvimento de competências, avaliação, entre outros aspetos.

No Gráfico 7, vemos as avaliações realizadas pelos professores quanto aos diferentes indicadores.

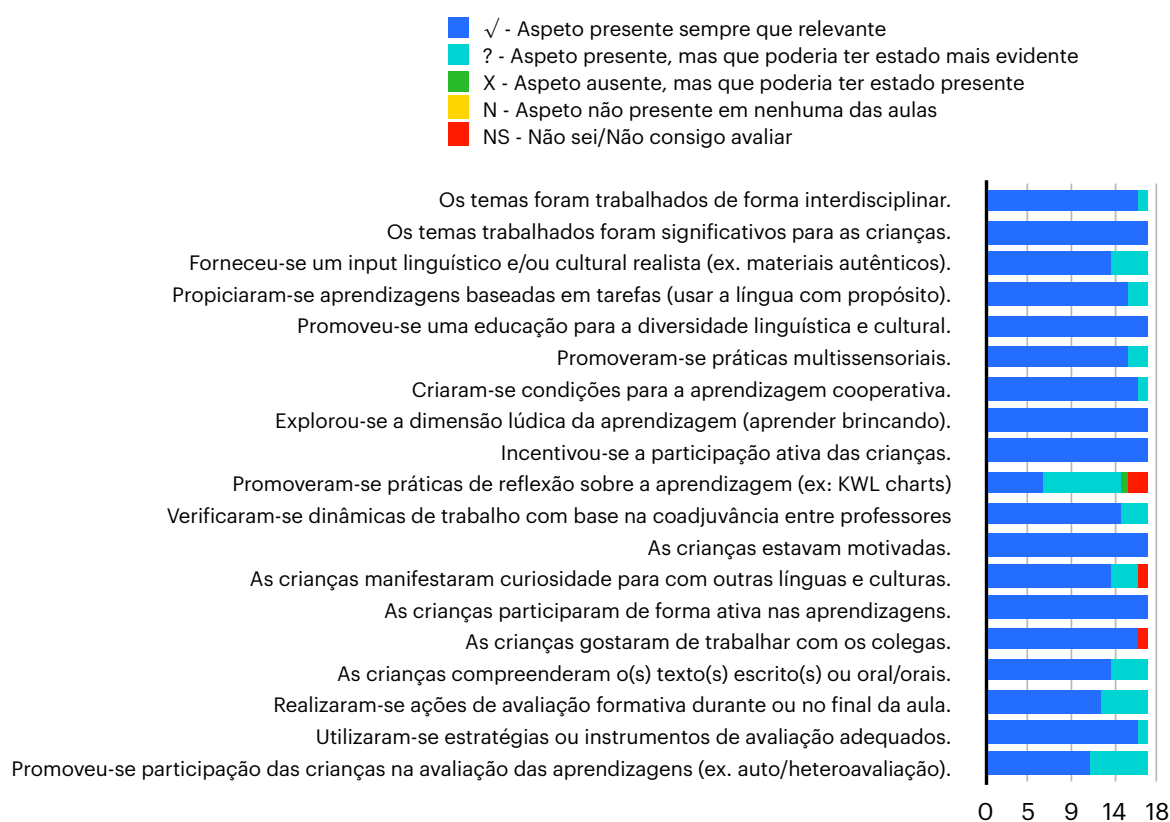
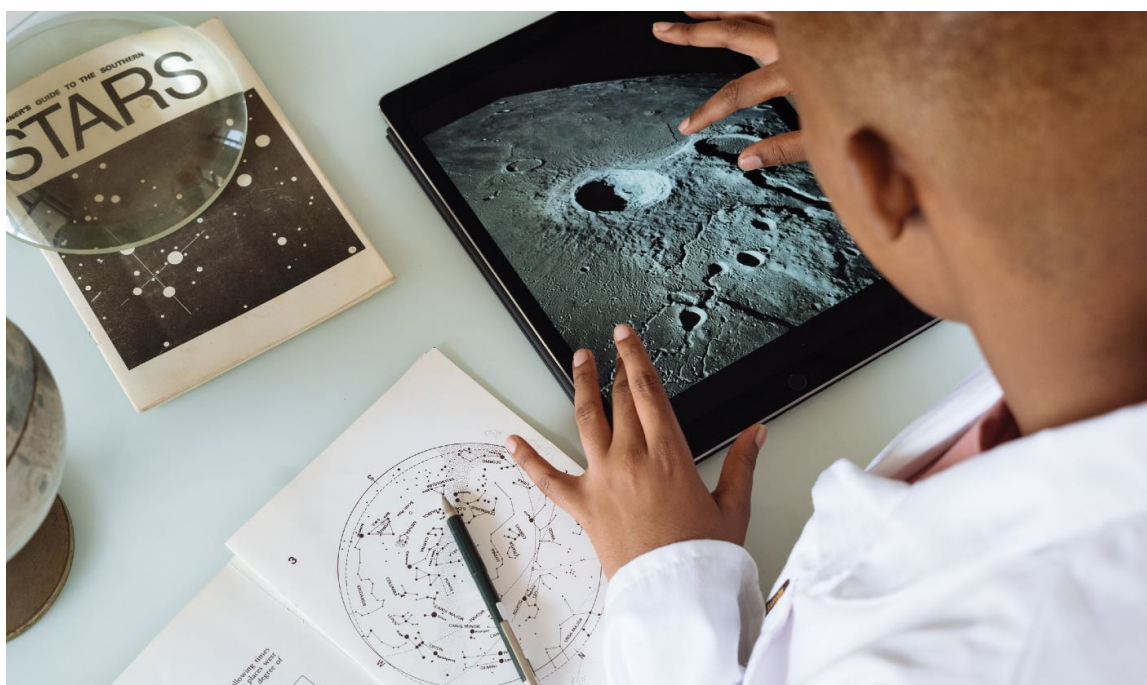


Gráfico 7 - Avaliação global da consecução do projeto PEPPA 6/7

É de notar que a maioria dos docentes considera que a maior parte dos temas eram significativos, trabalhados a partir de recursos autênticos e foram implementados de forma interdisciplinar. Através de um *input* linguístico e

cultural realista, conseguiu-se promover uma educação para a diversidade linguística e cultural das crianças, pelo que podemos considerar que, à luz das representações dos docentes, estas foram capazes de desenvolver a sua competência comunicativa intercultural. Outros aspetos que a maioria dos professores considera como muito presentes são as práticas cooperativas entre aprendentes e docentes generalista e especialista e estratégias baseadas no lúdico e gamificação, o que poderá ter contribuído para uma participação mais proativa por parte das crianças no seu próprio processo de aprendizagem.

Algo que nos parece que foi mais descurado foi a avaliação formativa, tanto no que concerne à sua dimensão auto-como heteroformativa e, concomitantemente, incluindo dinâmicas de reflexão.



4.3. Exemplos de recursos e projetos desenvolvidos

Tendo em conta a terceira parte do questionário, e debruçando-nos sobre os produtos desenvolvidos pelos docentes e alunos, gostaríamos de indicar que categorizámos os mesmos à luz das abordagens que considerámos no subcapítulo anterior, nomeadamente: Expressão plástica, Aprendizagem Integrada de Conteúdos e Língua, Canções & Rimas, Teatro, Ensino baseado em tarefas, Jogos/Atividades gamificadas, Atividades baseadas em projeto, Conto de Histórias e a Resposta Físico-Total.

Posto isto, analisaremos exemplos de recursos criados pelos professores que ilustram percursos pedagógico-didáticos no âmbito do projeto PEPPA 6/7. Ao mesmo tempo, debruçar-nos-emos sobre produções dos alunos de forma a ilustrar o desenvolvimento de competências, à luz dos percursos preconizados pelos docentes.

Antes de começarmos a analisar os dados, gostaríamos ainda de ressaltar que recebemos um elevado número de submissões relacionadas com recursos e projetos idealizados e desenvolvidos no terreno por parte dos docentes. Conforme podemos verificar na Tabela 2, facilmente damos conta da multiplicidade de abordagens e diversidade de recursos/produtos criados, o que está em conformidade com, por um lado, a filosofia do projeto e, por outro, com as vozes dos docentes quando interrogados sobre as estratégias mais utilizadas e a sua frequência de implementação.

Tabela 2 - Recursos/Projetos desenvolvidos

Temas/Conteúdos	Abordagens/Estratégias	Tipo de recursos/Produto
ABC	Atividades baseadas em projeto	Abecedário dos alimentos
Animals & Pets	Conto de histórias Enfoque baseado em tarefas Teatro Jogo/Abordagem gamificada Atividades baseadas em projeto Jogo/Abordagem gamificada Enfoque baseado em tarefas Enfoque baseado em tarefas Conto de histórias Canções & Rimas Enfoque baseado em tarefas Jogo/Abordagem gamificada	Álbum 'Good night Gorilla' Ficha de trabalho 'Good night Gorilla' Peça de teatro 'Fly bird' Kahoot 'This is a...' Dicionário ilustrado 'My favorite animals' Comecocos 'Animals' Action verbs' Bitmoji Class 'Let's go to the farm' Bitmoji Class 'The 5 senses' Álbum 'Dear Zoo' Canção 'Old McDonald' Bitmoji class 'I love pets' Wordwall 'Wild Animals'
Body & Health	Conto de histórias Canções & Rimas Atividades baseadas em projeto Enfoque baseado em tarefas Atividades baseadas em projeto Enfoque baseado em tarefas	Álbum 'This is my bright smile' Canção 'Brush your teeth' Cartaz 'Dental health' Ficha de trabalho 'Good or bad for my teeth' Poster 'Good teeth' Flashcards 'How to brush your teeth'
Clothes	Conto de histórias Jogo/Abordagem gamificada	Álbum 'Pete the Cat' Plickers sobre 'Pete, the Cat'
Environment	Enfoque baseado em tarefas Atividades baseadas em projeto Atividades baseadas em projeto	Bitmoji Class 'Let's talk about water' Project 'Draw your water hero' Project 'I can recycle'
Family	Atividades baseadas em projeto Jogo/Abordagem gamificada Atividades baseadas em projeto Canções & Rimas Conto de histórias Jogo/Abordagem gamificada Atividades baseadas em projeto Enfoque baseado em tarefas Canções & Rimas Enfoque baseado em tarefas	Projeto 'My family book' Jogo 'Online Family Game' Projeto 'My family is special' Canção 'Baby wants a mother' Álbum 'The Family Book' Jogo 'Family Bingo/Memory game' Póster 'My family'/ 'My family selfie' Flashcards 'Family mini cards' Canção 'Family Song' Ficha de trabalho 'Family Song'
Feelings & Colours	Conto de histórias Jogo/Abordagem gamificada Canções & Rimas Jogo/Abordagem gamificada Atividades baseadas em projeto Canções & Rimas Conto de histórias Enfoque baseado em tarefas Atividades baseadas em projeto	Álbum 'The day it rained hearts' Jogo 'Toys and gender' Canção 'Happy Song' Jogo 'The Feelings Game' Projeto 'Color changing milk' Canção 'The Colors Song' Álbum 'The Color Monster' Ficha de trabalho 'Draw your own color monster' Projeto 'Binóculo'

Temas/Conteúdos	Abordagens/Estratégias	Tipo de recursos/Produto
Festividades	Canções & Rimas Enfoque baseado em tarefas Atividades baseadas em projeto Atividades baseadas em projeto Atividades baseadas em projeto Atividades baseadas em projeto	Canção 'Five little ghosties' Ficha de trabalho 'Five little ghosties' Projeto 'My Halloween Mini book' Projeto 'Caldeirão' Projeto 'Thanks for being a super friend' Projeto 'Christmas Steam'
Food	Conto de histórias Atividades baseadas em projeto Conto de histórias Conto de histórias	Álbum 'Pete's big lunch' + Worksheet Projeto 'Our vegetable garden' Álbum 'The very hungry caterpillar' Álbum 'The ugly vegetables'
Seasons, Months & Days of the Week	Jogo/Abordagem gamificada Atividades baseadas em projeto Jogo/Abordagem gamificada Canções & Rimas Jogo/Abordagem gamificada Atividades baseadas em projeto Jogo/Abordagem gamificada	Jogo 'Days of the Week' Mural 'Months' Jogo 'Snakes & Ladders' Canção 'Days of the week' Jogo 'Seasons' Projeto 'I like...' Jogo 'Weather Bingo'
Numbers & Operations	Jogo/Abordagem gamificada Atividades baseadas em projeto Jogo/Abordagem gamificada	Jogo 'Dora and the Stolen Fruit' Projeto 'Domino numbers' Jogo de tabuleiro 'Numbers'

A filosofia do projeto PEPPA 6/7 assenta precisamente no recurso a abordagens holísticas, descentradas da manualocracia (Vasconcelos, 2012, p. 32) que impera no contexto nacional. Com o PEPPA 6/7, preconiza-se uma alteração de paradigma no processo de ensino e aprendizagem, pois espera-se desenvolver o pensamento crítico e a resolução de problemas, através de aprendizagens holísticas e transdisciplinares, convocando as diversas áreas curriculares e implicando os aprendentes nos processos de tomada de decisão sobre o quê e como querem aprender.

Enquanto apologistas de uma pedagogia emancipatória (Raya et al., 2007) e, como tal, de uma postura ativa e reflexiva por parte dos alunos face às suas aprendizagens, acreditamos que não há espaço na sala de aula de hoje

para tarefas mecânicas, abstratas e pouco relacionadas com o mundo real, tarefas essas que não contribuem para uma conexão efetiva e afetiva do aluno com a aprendizagem, especialmente no ensino de línguas, que tem uma relação tão direta com o quotidiano do aluno (Fernández-Corbacho, 2014). Posto isto, acreditamos ser necessário levar o mundo real à sala de aula, “convirtiendo la lengua en una herramienta de comunicación, de crecimiento, conectando el contenido con la vida del alumnado, con sus experiencias pasadas o futuras” (Fernández-Corbacho, 2014, p. 1), o que por sua vez contribui para construir aprendizagens linguísticas mais autênticas e genuínas.

Assim sendo, gostaríamos de começar por dar conta dos recursos que nos parecem estimular este conhecimento do mundo por parte do aprendente, pelo facto de serem recursos autênticos e embaixadores das culturas-alvo. Referimo-nos aqui aos álbuns, *Picturebooks* em inglês, que como podemos observar após uma breve consulta da Tabela 1, são abundantemente usados pelos docentes. Conforme enunciado por Mourão, “picturebooks reflect the times as well as their author’s and illustrator’s cultures. This can be evident through both the illustrations and the language that is used, bringing the cultures of many Englishes into our classrooms” (Mourão, 2016, 29-30). Tanto na sua versão original, ou seja, sem alterações produzidas pelos docentes em virtude do conteúdo a lecionar, como na sua versão adaptada aos temas a trabalhar, é notória a preocupação geral dos docentes em emergir os alunos na(s) cultura(s)-alvo, dando oportunidade aos alunos de

analisar tais artefactos culturais e de desenvolver linguagem própria da ciência. De acordo com Mantzicopoulos & Patrick (2011, p.271), “during reading, children learn the functions and structures of the language of science as they ask questions, describe their observations and experiences, explain, justify and summarize”. Este tipo de estratégias aumenta o grau de confiança do aprendente na discussão que se desenvolve na sala de aula, mas também fornece contribui para o desenvolvimento da linguagem relativa às outras áreas disciplinares.

Conforme enunciámos anteriormente, muitos destes álbuns são mobilizados pelos docentes à luz dos temas a trabalhar, pois contêm personagens já conhecidas pelos aprendentes, o que facilita a sua melhor compreensão dos conteúdos. É o caso do recurso “Pete’s big lunch”, baseado no álbum e canção original “Pete, the cat” (ver Figura 3). Os álbuns são utilizados para trabalhar inclusive temas mais sérios como comida saudável (“The very hungry caterpillar”), a importância da amizade (“The day it rained hearts”), a saúde bucal (“This is my bright smile”), sentimentos e gestão dos mesmos (“The color monster”) ou ainda temas associados a festividades. De uma forma geral, os alunos foram chamados a desenvolver fichas de trabalho que contribuem para a compreensão global da história (ver exemplo em <https://app.box.com/s/1q39l710yj4z3r2fxs4p4j0ssdivlrk8>). O uso de *mini books* por alguns docentes demonstra também que estes estão cientes de que os alunos terão oportunidade de continuar este tipo de leitura fora das paredes da sala de aula e nos seus contextos de interação,

circunstâncias que todos vivemos aquando da declaração do novo coronavirus (COVID-19) como pandemia. Este tipo de aulas permite que os alunos contatem com os recursos de uma forma interativa, consultando sítios Web, participando em jogos, descarregando fichas de trabalho, etc. Contudo, acima de tudo, mostram, sob um ambiente que se assemelha muito ao de uma banda desenhada, a evolução da aula aos olhos dos aprendentes que têm poder de decisão sobre o que trabalhar a seguir, quando e como.

BITMOJI CLASSROOM 1

Olá, meus queridos alunos!

Esta semana, podem encontrar na primeira sala de aula as tarefas a realizar, que são:

- Ver o **"teacher's video"** (clique por cima do cogumelo);
- Nuvem 1:** "Where can we find water?" - ouvir e repetir as palavras dos locais onde podemos encontrar água;
- Nuvem 2:** "Watch the Water Heroes" - ver/ouvir um pequeno vídeo sobre como as crianças podem contribuir para poupar água e serem uns heróis!
- Nuvem 3:** "Listen to the story "The crocodile who didn't like water"" - ver/ouvir a narração da história de um pequeno crocodilo que não gostava de água, acreditam?

TAREFAS:

- TASK 1:** Desenhar e pintar o teu "Water Hero" e escrever o seu super poder. (em Português (podem aceder a um modelo ao clicar na tarefa.))
- TASK 2:** Fazer uma ficha interativa acerca dos locais onde podem encontrar água. (em anexo, podem aceder ao ficheiro .pdf desta ficha.)

Figura 4 - Bitmoji Classroom sobre o tema "Water" (<https://app.box.com/s/tstnnj07a0pczgnv7w04see0v39j47>)

LET'S LEARN ABOUT PETS!

Listen and repeat!

Listen, repeat and do the exercises!

Watch Rocky's video!

Listen to the story "Tails are not for pulling!"

TASK 1: Do some interactive worksheets about pets: [Worksheet 1](#), [Worksheet 2](#), [Worksheet 3](#)

TASK 2: After listening to the story "Tails are not for pulling", make a drawing of the things we can do to take good care of our pets!

Figura 5 - Bitmoji Classroom sobre o tema "Pets" (<https://app.box.com/s/8gz4jtg0mpzm8b4kvnsmdqn3p76eupra>)

Muitas destas lições Bitmoji são a prova viva de uma abordagem mais holística, que apresenta conto de histórias, um enfoque por tarefas e atividades mais próximas da metodologia de projeto.

A metodologia do projeto é, de facto, uma das abordagens que os professores mais abraçaram, existindo um conjunto variado de produções realizadas pelos alunos, como podemos ver nas Figuras 6, 7 e 8.



Figura 6 - Mural bilingue sobre o tema "Food"

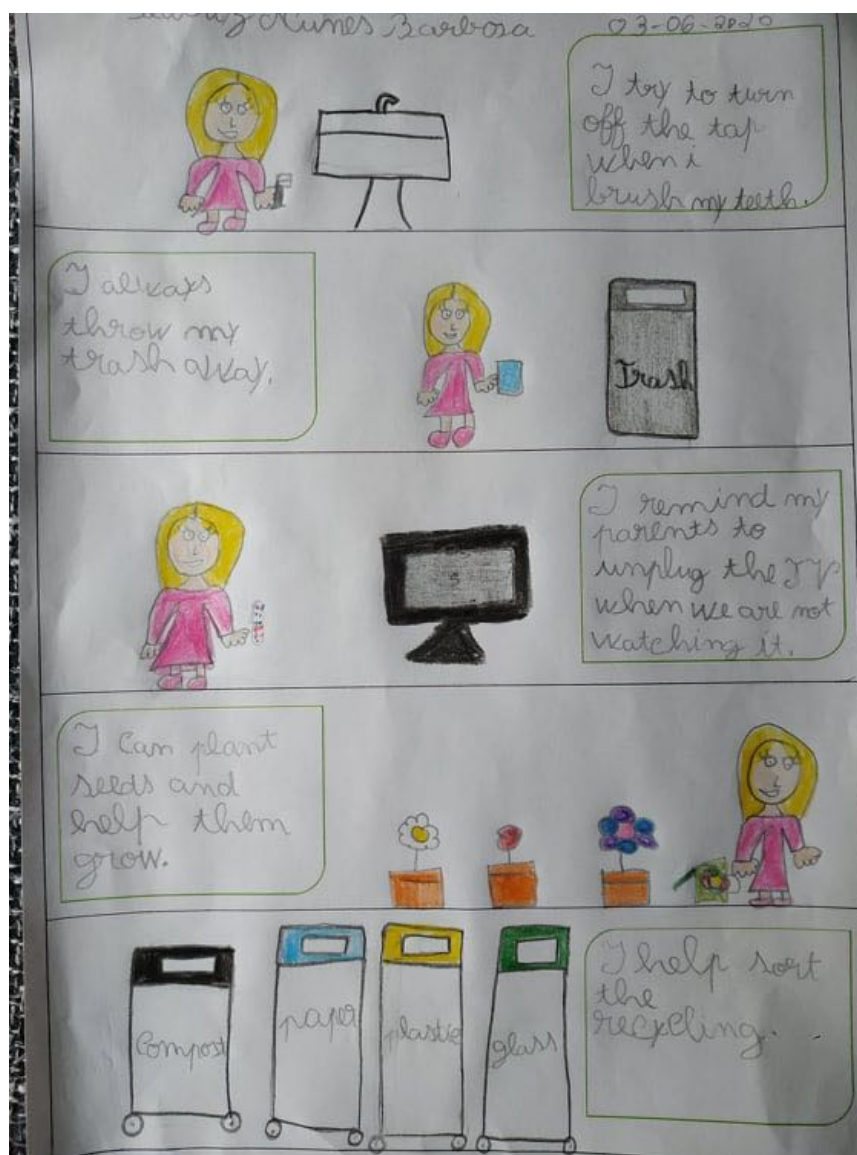


Figura 7 - Banda desenhada construída por um aluno sobre o tema "Environment"

Vários destes trabalhos de projeto demonstram a interdisciplinaridade vivida no projeto por parte dos docentes generalista e especialista, denunciando a existência de práticas colaborativas, assim como também

demonstram a importância da Abordagem Integrada de Conteúdos e Língua para o projeto. Segundo Marsh (2002), a abordagem CLIL, acrónimo para *Content and Language Integrated Learning*, é uma “educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (Coyle et al., 2010, p.1). De facto, realçamos a importância deste tipo de abordagem para o projeto, na medida em que acreditamos que se aprende melhor uma língua “in contexts where there is natural exposure and opportunities for authentic use of it for other learning, rather than when it is taught as a separate and sometimes ‘isolated’ subject” (Ellison, 2014, p.247).

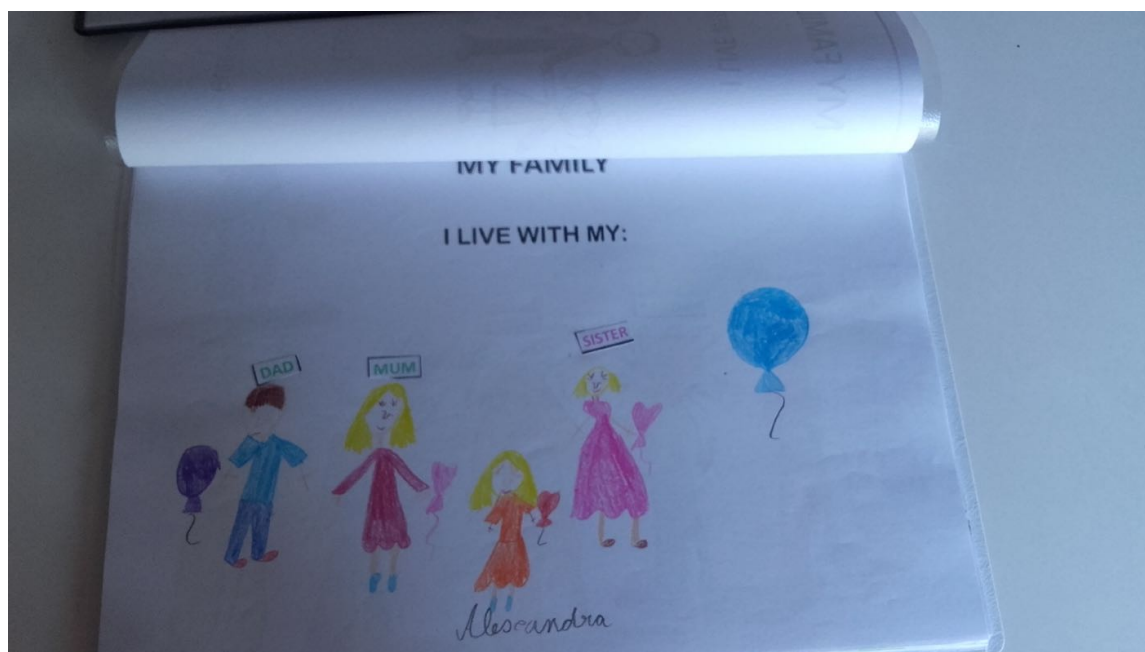


Figura 8 - Exemplo do livro “My family” criado por um aluno

Gostaríamos ainda de evidenciar a necessidade de destruição de “paredes” entre as diferentes áreas

disciplinares. Exemplo disto é o projeto desenvolvido por um grupo de professores que se centra numa experiência, a experiência “Colour Changing Milk” (<https://app.box.com/s/zigzaln8v19zumj8k7aq130w54mzvny5> e <https://app.box.com/s/4l4c61jqk961mksdq05m0lenqtdtpwj6>). Um outro exemplo prende-se com uma ficha de trabalho, baseada no enfoque por tarefas, em que os alunos desenvolvem experiências relacionadas com os cinco sentidos , tendo oportunidade de refletir sobre as suas potencialidades e usos (<https://app.box.com/s/adf7jwuktlwyvkpqn9p0dyysjz8tl>).

Estes tipos de abordagens mais próximas da realidade que nos circunda e, em particular, dos alunos fazem com que os mesmos desenvolvam uma motivação intrínseca associada à aprendizagem. Tal também acontece com o recurso a jogos e/ou abordagens gamificadas. De facto, na Tabela 2, observamos que proliferam estratégias e recursos centrados nesta categoria, embora mais próximos dos jogos do que tarefas gamificadas.

De facto, a pedagogia da gamificação, ou seja, o uso de elementos e pressupostos do jogo no desenho de percursos didático-pedagógicos (Cruz, 2018), implica o aprendente na atividade através de um estímulo dos sentidos do mesmo, experienciando-se a atividade como algo significativo, vivo e ativo. É a emoção que o “chama” a participar ativamente nas tarefas gamificadas. O principal objetivo da gamificação é motivar, envolver e imergir os alunos em contextos que lhes são familiares, usando as tais dinâmicas, mecânicas e componentes dos jogos. Entre o



Figura 10 - Imagens do jogo “Dora and the Stolen Fruit” (<https://app.box.com/s/fq7jv1bm78h9g5jfuf6jtbof0mscmu75>)

As tarefas gamificadas tendem a centrar-se em questões simples, ligadas a vocabulário (Figura 11, 12), mas também exploram conteúdos relacionados com histórias (Figura 13).

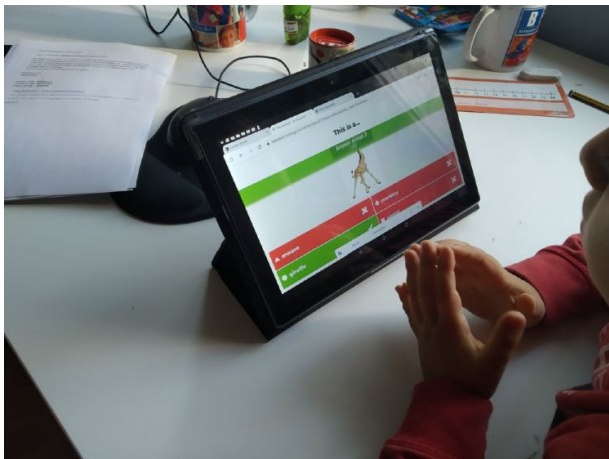


Figura 11 - Aluno a jogar Kahoot sobre o tema “Wild Animals”

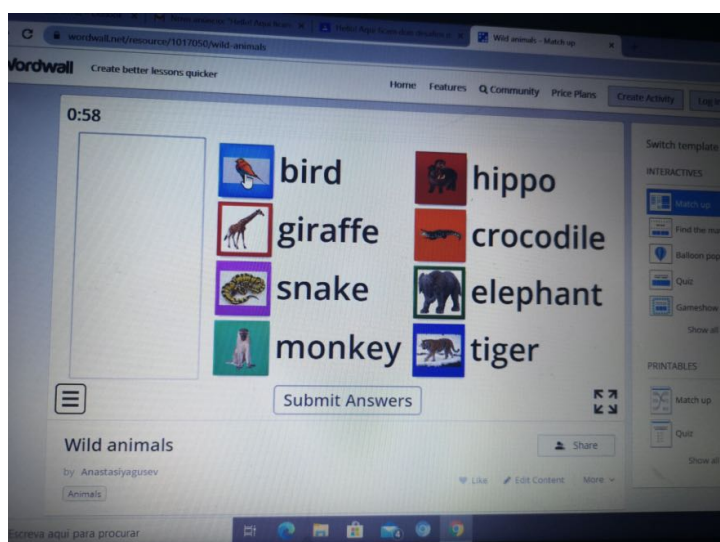


Figura 12 - Wordwall centrado no tema “Wild Animals”

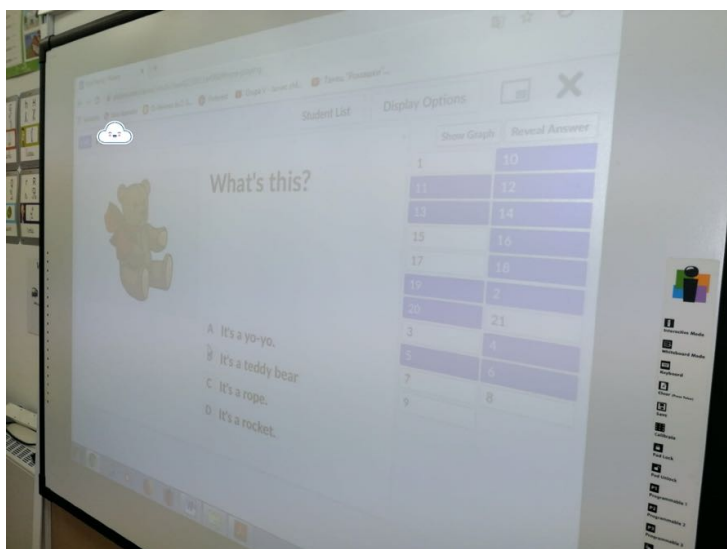


Figura 13 - Exploração de vocabulário relacionado com uma história, realizada através da plataforma Plickers

Embora com menos expressão, também sentimos que as canções são valorizadas pelos docentes, seja como rotina de início de aula (como o caso da “Happy Song”, <https://app.box.com/s/ujv6oq9be96i0ycy8r99odq57x49m4h9>),

seja como trabalho de algum conteúdo mais específico e que culmina a seguir na interpretação da história (se a canção a tiver como neste exemplo: <https://app.box.com/s/fs4ic7dxc8q5g75g80xsh9d22w6twhcy>), exploração de vocabulário, fichas de trabalho, projetos (Figura 14), entre outros.



Figura 14 - Projeto desenvolvido por alunos do 2º ano

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objetivo o seu desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, social e intelectual, com o PEPPA 6/7, os aprendentes têm oportunidade de experimentar, compreender e expressar-se, desenvolvendo as suas literacias, num ambiente pedagógico motivador, flexível, interdisciplinar e democrático, que tem em conta o desenvolvimento.

Como tal, partindo de documentos transnacionais e nacionais, concebemos e implementámos um projeto que promove competências, atitudes, valores e estimula o desenvolvimento de conhecimentos proativos que os docentes devem desenvolver nos seus alunos, no sentido de formar cidadãos democráticos competentes. De facto, procurámos com este projeto criar futuros cidadãos capazes de participar ativamente e de contribuir para o bem-estar em sociedades culturalmente diversas (Conselho da Europa, 2016), no sentido de “empower learners as autonomous social agents who are capable of choosing and pursuing their own goals in life within the framework that is provided by democratic institutions and respect for human rights.” (Conselho da Europa, 2016, p. 57).

De facto, com a formação e autossupervisão perspetivada e espelhada neste relatório, os professores conseguiram

vislumbrar de forma clara, caminhos a seguir. Ao procurar respostas, confrontei-me com novas questões. E penso que é este o verdadeiro sentido de uma formação – orientar para uma mudança. Mudança que se pretende, inicialmente, interna do professor, na sua dimensão reflexiva, mas que antecipa a sua ação futura, junto dos alunos (D13).

Foram capazes de reconfigurar os seus perfis docentes, no que diz respeito aos seguintes aspetos:

- A. dimensão intercultural e plurilingue, pois os docentes reconheceram que a variedade e riqueza de experiências que a escola oferecerá aos alunos permitir-lhes-á uma preparação para a integração numa sociedade pluricultural e plurilingue em que vivem (Starkey, 2002), desenvolvendo a sua consciência cultural crítica (Byram et al., 2002; Starkey, 2003), pelo que a partir da cultura dos alunos, deverão ser trabalhados aspetos socioculturais das culturas-alvo (cf. Cruz & Medeiros, 2006);
- B. dimensão de colaboração, pela necessidade de um trabalho articulado entre o professor generalista e especialista, pelo que as atividades não deverão ser fragmentadas e dispersas, isto é, deverão ser atividades interdisciplinares;

C. dimensão pedagógica pela descoberta de outras estratégias de ensino-aprendizagem, incluindo a concepção de projetos de turma(s) plurilingues e abordagens de *storytelling* e gamificadas, contribuindo ainda para que os alunos participem em aprendizagens em que se estimula o seu imaginário ao apresentar-lhes situações de resolução de problemas, que os aprendentes têm que escrutinar (cf. Duarte & Cruz, 2017), e ainda, possam desenvolver as competências linguísticas gerais como descrever, descobrir, explicar, argumentar, justificar, etc., que deverão ser concretizadas através dos tipos de atividades a que os alunos estão habituados, nomeadamente brincar, cantar, contar, cortar, desenhar, etc. (Cruz & Cruz, 2006b; Cruz & Medeiros, 2006).

Criando-se documentos de referência, nomeadamente referenciais a ter em conta na concepção de cursos de complemento de formação para a lecionação de inglês no 1º CEB, na elaboração de planificações no contexto escolar e, ainda, na avaliação dos alunos no que diz respeito a um nível pré-A1, consideramos que o projeto PEPPA 6/7 funcionou como uma plataforma verdadeiramente colaborativa e emancipatória para formandos, formadores e alunos. Contudo, acreditamos que este seja apenas o princípio de uma escalada maior a fazer no que concerne à curricularização efetiva de inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade a nível nacional.

Alarcão, I., Sá-Chaves, I., & Castro, D. (2017). Articulação entre a Didática e desenvolvimento curricular. Aveiro: CIDTFF da Universidade de Aveiro.

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

Behrens, M., & Oliari, A. (2017). A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. *Diálogo Educacional*, 7(22), 53-66.

Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015). Metas Curriculares de Inglês - Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe.

Campos, B. (1995). *A Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 25-36.

Canha, M. (2001). Investigação em Didática e prática docente. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Correia, P., Fernandes, J., & Alves, M. (2010). Supervisão e desenvolvimento profissional de professores: Perceções de orientadores de estágio de matemática, avaliação e currículo. Paper presented at the 22.º Colóquio Internacional da ADMEE-EUROPE, Universidade do Minho.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL - Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Cruz, M. (2011). *Consciência cultural crítica numa comunidade virtual educativa de línguas*. Universidade de Aveiro, Aveiro. Retrieved from <http://repositorio.esepf.pt/handle/123456789/1487>

Cruz, M. (2018). "Chicos, sacad el móvil de vuestras mochilas porque lo vamos a usar": empowering Spanish as Foreign Language students through mobile devices. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue for INTE-ITICAM-IDEDEC 2018*, 282-292.

Cruz, M. (2019). *Por uma Didática da Gamificação para o desenvolvimento de "creactical skills" na aula de Língua Estrangeira*. Paper presented at the II Jornada Internacional "Princípios e práticas de formação em línguas estrangeiras", Universidade do Minho. https://www.icloud.com/keynote/OCZAwIEWD_9PImVGOpkfQhUGA

Cruz, M., Araújo e Sá, M., & Moreira, A. (2009). Pronetaires: (re)educating students to rethink society in a virtual learning platform. Paper presented at the EDULEARN09, Valencia.

Cruz, M., & Cruz, M. L. (2006). A intercompreensão no ensino precoce de língua espanhola: um estudo de caso. *Saber Educar*, 11, 73-86.

Cruz, M., & Medeiros, P. (2006). European Plurilingualism and Online Mobility at Primary Schools. *International Journal of the Humanities*, 3(2).

Cruz, M., & Orange, E. (2016). 21st Century Skills in the Teaching of Foreign Languages at Primary and Secondary Schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue for IETC, ITEC, IDEC, ITICAM 2016*, 1-12.

Despacho 5908/2017, de 5 de julho de 2017.

Dias, A., & Toste, V. (2006). *Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico - 1º e 2º anos - Orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Duarte, S., & Cruz, M. (2017). From and Beyond Gamified Activities in Primary English Learning. Paper presented at the Challenges Conference 2017, Braga.

Ellison, M. (2014). CLIL as a Catalyst for Developing Reflective Practice in Foreign Language Teacher Education. (Tese de Doutoramento). Universidade do Porto, Porto.

Europa, C. d. (2003). Quadro Europeu de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: ASA Editores.

Europa, C. d. (2016). Competencies for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies. Retrieved from <https://rm.coe.int/16806ccc07>

Ferreira, C., Freitas, P., & Carvalho, R. (2009). Edu-LE: English teaching in Madeira (students from 3 to 12 years old). *Revista Saber Educar - Cadernos de Estudo*, 14.

Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz Terra.

Gadotti, M. (2000). *Perspectivas Atuais da Educação*. São Paulo em *Perspectiva*, 14(2), 3-11.

García, M. (1997). A formação de professores: novas perspetivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Goodier, T., & Szabo, T. (2018). *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences developed for Young Learners*. Zurich: Council of Europe.

Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.

Lawn, M. (2001). O professor e a fabricação de identidades. In A. Nóvoa & J. Schiever (Eds.), *A difusão mundial da escola* (pp. 69-84). Lisboa: Educa.

Mantzicopoulos, P., & Patrick, H. (2011). Reading picture books and learning science: Engaging young children with informational text. *Theory Into Practice*, 50(4), 269-276.

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

Martins, G., Gomes, C., Brocado, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

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

Moreira, M. (2006). Práticas de colaboração universidade - escola: A investigação- acção na formação de Supervisores. In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. Fernandes (Eds.), *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Amoreira: Edições Pedago.

Mourão, S. (2016). Picturebooks in the Primary EFL Classroom: Authentic Literature for an Authentic Response. *CLELEjournal*, 4(1).

OCDE. (2018). The future of education and skills Education 2030. Retrieved from The Future of Education and Skills

Oliveira, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores: supervisão e formação de professores. *Cadernos CIDInE*, 5, 13-22.

P21. (2015). P21 Framework Definitions. Retrieved from http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf

Paviani, J. (2004). Disciplinaridade e interdisciplinaridade. In C. Pimenta (Ed.), *Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade*. Porto: Campo das Letras.

Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-21.

Rodrigues, F., & Mogarro, M. (2016). *Student teachers' identity perceptions in the beginning of professional practice: pre-service versus in-service*. Paper presented at the STEM Teacher Education - Initial and Continuing Professional Development, Dublin City University.

Roldão, M. (2007). A formação de professores como objeto de pesquisa: Contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrónica de Educação*, 1(1), 50-118. Retrieved from <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5/5>

Rosnay, J. (2006). *La révolte du pronétariat: des mass média aux média des masses*. Paris: Fayard.

Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva de praxis*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian.

Severino, M. (2008). *Supervisão em Educação de Infância: Supervisores e Estilos de Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.

Silva, S. (2017). São cada vez menos as escolas que oferecem inglês no 1.º e 2.º ano. *Público*. Retrieved from <https://www.publico.pt/>

2017/07/02/sociedade/noticia/sao-cada-vez-menos-as-escolas-que-oferecem-ingles-no-1-e-2-ano-1777590#gs.nQCGOWI5

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

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

Tavares, J., & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Vasconcelos, M. (2009). *Prática pedagógica sustentada: Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri.

Vasconcelos, M. (2012). *Estereótipos culturais em manuais escolares de ELE nível A2 do 3º CEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

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

Vieira, F. (2009a). Enhancing Pedagogy for Autonomy Through Learning Communities – Making our Dream Come True? *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(3), 269-282.

Vieira, F. (2009b). Para uma Pedagogia da Experiência na Formação Pós-Graduada de Professores. *Indagatio Didactica*, 1(1), 32-75.

Vieira, F. (2011). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *Linguarum Arena*, 2, 9-25.

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



P. PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

pp

Primary
English
Practice
Programme
for Ages 6-7

