

M

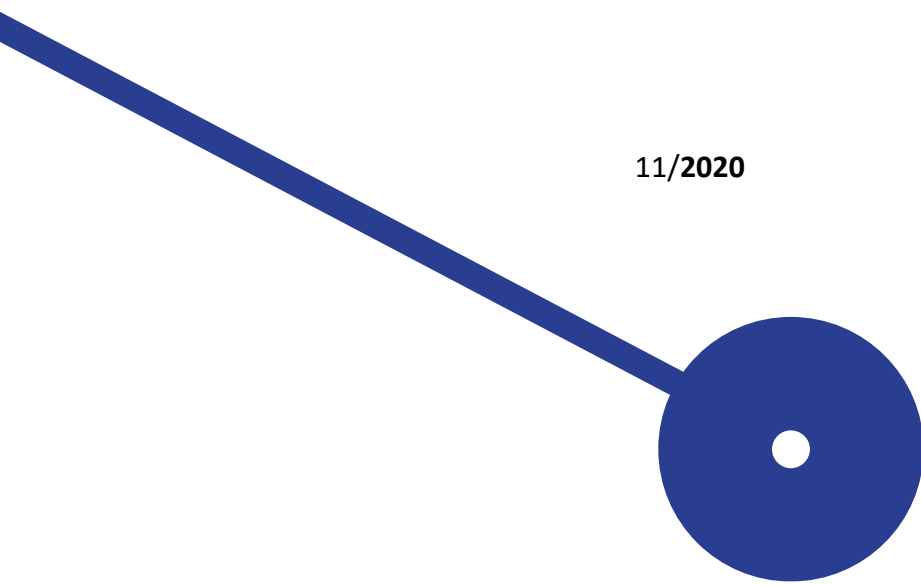
MESTRADO

Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Percursos Didáticos para o Desenvolvimento das *Soft Skills*, a partir da Colaboração, no Ensino de Inglês no 1º CEB

Cláudio Filipe Fernandes Santos

11/2020



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Cláudio Filipe Fernandes Santos

**Percursos Didáticos para o desenvolvimento das *Soft Skills*, a partir
da Colaboração, no ensino de Inglês no 1º CEB**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof. Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

Porto, novembro de 2020

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Cláudio Filipe Fernandes Santos

**Percursos Didáticos para o desenvolvimento das *Soft Skills*, a partir
da Colaboração, no ensino de Inglês no 1º CEB**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof. Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

Porto, novembro de 2020

À minha mulher...

“Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.”

- Fernando Pessoa, *A Mensagem*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho nunca teria sido realizado sem os constantes apoios e incentivos por parte de diversas pessoas, as quais me enchem de orgulho por fazerem parte da minha vida e me deixarem fazer parte da delas. Ficam, por isso, aqui expressos os meus mais sinceros agradecimentos, com o sentimento de que nada aqui escrito seja o suficiente para vos agradecer por tudo aquilo que fizeram por mim. Obrigado do fundo do coração.

Ao Prof. Mário Cruz, por ser mais do que um professor e do que um orientador de relatório. É um amigo, amigo esse que nunca deixou de acreditar em mim, mesmo quando nem eu próprio acreditava. Obrigado por toda a confiança que depositou em mim, por todos os obstáculos que me ajudou a ultrapassar e por ser tudo aquilo que eu um dia desejo ser, enquanto professor e pessoa. Espero que isto seja apenas o princípio e que continuemos este percurso juntos.

À Prof. Edite Orange, por todas as palavras de encorajamento, pela sua atitude louca e apaixonante perante a sua profissão e perante a sua própria vida. Foi graças a si que abracei este meu projeto de vida com todas as forças que tenho, porque enquanto temos o privilégio de estar neste mundo devemos lutar por fazer a diferença. Nunca vou esquecer aquele seu abraço e nunca me vou esquecer da minha amiga. Espero tê-la enchido de orgulho.

Ao Prof. Paulo Silva, por ter acreditado em mim desde o primeiro dia e por me ter dado a oportunidade de crescer a nível pessoal e profissional. Obrigado por ter lutado por mim e por ter defendido sempre que eu era e sou capaz de fazer ainda mais e de ir mais longe.

Aos meus meninos do 4^ªA, por tudo o que ensinaram ao longo daqueles meses. São pessoas como vocês que tornam esta profissão tão gratificante e motivante. Todos os dias sinto saudades de entrar na nossa sala de aula e de conversar convosco. Foi um prazer ter sido vosso *teacher*.

À Prof. Paula Santos, à Prof. Teresa Borges, à Prof. Ludovina, ao Prof. Manuel Leite, ao Prof. Jorge Martins e a todos os professores e professoras da Escola do Cerco do Porto, por me terem feito apaixonar pela profissão docente. Se eu escolhi este caminho, foi graças a todos

vós. A ti, amigo Manuel, estejas onde estiveres, espero que estejas orgulhoso, porque levo os teus ensinamentos para a vida.

A todos os professores da Escola Superior de Educação do Porto, particularmente aos de Línguas e Culturas Estrangeiras, por toda a compreensão, mas acima de tudo, por me terem levado a bom porto.

À minha mulher, Jéssica, por sempre me ter levantado quando tudo à minha volta parecia cair. Obrigado pela paciência, pela confiança, pelos ensinamentos e por todo o amor. Não existem palavras nem páginas suficientes para descrever todo o meu agradecimento, mas espero que saibas que sem ti nunca teria chegado tão longe nem tão pouco seria a pessoa que sou hoje. Este trabalho é tão meu, quanto teu. Amo-te.

Aos meus pais, Fátima e Américo, e à minha irmã, Gisela, por sempre acreditarem que eu seria o herói da minha própria história. Levo-vos sempre no coração e espero vos ter deixado tão orgulhosos, quanto ao orgulho que eu sinto por vos ter como família.

À minha madrinha Marta e ao meu padrinho Amaral, por me terem tratado sempre como um filho e por me fazerem acreditar na palavra família. Nunca, nesta vida, conseguirei retribuir tudo aquilo que fizeram, e continuam a fazer, por mim. Adoro-vos.

Aos meus sogros, Manuela e Rui, por me terem acolhido como um filho e por me tratarem como um rei. Nada na vida é perfeito, mas vocês fizeram com que cada dia tivesse momentos perfeitos. Manuela, nunca me esquecerei de tudo o que fez por mim. “Home is where the heart is”.

Às minhas cadelas, Kyra e Suri, por me terem confortado nos meus piores momentos. Foram o meu balão de oxigénio, porque, mesmo sem falarem, o vosso olhar dizia tudo. Foram vocês que me fizeram ver que há mais na vida, para além de trabalho e problemas. Prometo viver tão intensamente o presente como vocês o fazem.

Ao meu grande amigo João, por todo o apoio, toda a motivação e toda a confiança que teve em mim, do início ao fim. Vivemos muitas aventuras, mas espero que isto não seja o fim e que os nossos caminhos se continuem a cruzar. Juntos somos mais fortes e juntos chegamos mais longe. És como um irmão.

A todos os meus colegas e amigos, por nunca terem deixado de fazer parte da minha vida, ainda que eu tenha hibernado da nossa amizade. Estarei aqui para todos vós, como estiveram para mim ao longo destes tempos difíceis.

A todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a concretização deste sonho e fizeram de mim a pessoa que sou hoje, um eterno “Obrigado”!

RESUMO ANALÍTICO

Pretendeu-se, com o presente trabalho, criar um guia para professores e futuros docentes, no qual estão expostos e explorados diferentes percursos didáticos que permitam evidenciar a possível contribuição da colaboração (Roldão, 2007) para o desenvolvimento de competências socioemocionais/*Soft Skills* (Conselho da Europa, 2016) nos alunos de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, com vista a uma aprendizagem holística e sustentável (UNESCO, 2019) para o século XXI, aliou-se, aos trabalhos colaborativos, uma pedagogia gamificada (Chou, 2016), na qual se incluiu uma abordagem comunicativa experiencial (Férrandez-Corbacho, 2014) com contornos de uma educação para a cidadania (DGE, 2019).

Por isso, este estudo desenvolveu-se em torno de três objetivos principais: a) Percecionar e analisar diversas práticas colaborativas para, desta forma, tentar apurar como estas permitem aos alunos do 1º Ciclo desenvolver *Soft Skills* e competências para o século XXI; b) Procurar identificar práticas e recursos, utilizados em contexto de prática de ensino supervisionada (PES), que, aliados a práticas colaborativas, permitam ao aluno desenvolver-se de forma holística na e para a sociedade do século XXI e c) Descrever de que forma é que as representações dos docentes, relativamente à colaboração gamificada como meio de desenvolvimento de *Soft Skills*, se refletem (ou não) nas suas práticas.

A investigação decorreu, então, sob uma metodologia etnográfica e qualitativa, com contornos de investigação-ação (Coutinho et al., 2009), na qual se utilizou diversos instrumentos de recolha de dados (Griffie, 2012), tais como: a) planificações elaboradas para a intervenção educativa; b) vídeos e fotografias da PES; c) questionários a professores e alunos; d) análise de conteúdo através de trabalhos realizados pelos alunos e, ainda, e) notas de campo.

Por conseguinte, os resultados obtidos deste estudo, parecem evidenciar que as práticas supramencionadas promovem uma aprendizagem ativa (Nealy, 2005), na qual os alunos se sentem mais motivados a aprender a ser, a estar e a crescer num mundo, cada vez mais, desafiante e numa sociedade global (Cruz, 2019).

Palavras-chave: Colaboração; *Soft Skills*; Gamificação; Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

It was intended, with this work, to compose a guide, both for current and future teachers, in which are outlined and explored different didactic paths that meant to highlight the possible contribution of collaboration (Roldão, 2007) towards the development of Soft Skills (Conselho da Europa, 2016) primary english learning pupils. Therefore, aiming an holistic and sustainable learning (UNESCO, 2019) for the 21st century, the collaborative works were supplemented with a gamified pedagogy (Chou, 2016) where it was also included an experiential communicative approach (Férrandez-Corbacho, 2014) in conjunction with outlines of a citizenship education (DGE, 2019).

Hence, this study was developed bearing in mind three main objectives: a) perceive and analyse multiple collaborative practices to try to ascertain how can pupils develop Soft and 21st century Skills through those practices; b) seek to identify practices and resources, used in a supervised teaching practice (STE), which, once bonded with collaborative techniques, permit pupils to grow holistically in and for the 21st century society and c) describe in what ways the teachers' representations, regarding a gamified collaboration as a means of developing Soft Skills, are reflected (or not) in their teaching practices.

Thereupon, the investigation arose from a qualitative and ethnographic methodology, with action research (Coutinho et al., 2009) contours, in which there were used miscellaneous data collection methods (Griffiee, 2012), such as: a) lesson plans drafted for the teaching intervention; b) videos and photographs of the STE; c) questionnaires aimed to both teachers and students; d) content analysis via pupils works and, last but not least, e) field notes.

Ergo, the results obtained from this study appear to reveal that the practices, aforementioned, stimulate an active learning (Nealy, 2005) in which pupils feel more motivated to learn how to be, how to behave and how to grow in an ever challenging world and in a *glocal* society (Cruz, 2019).

Keywords: Collaboration, Soft Skills, Gamification, Primary English.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ECOPONTOS FEITOS DE MATERIAL REUTILIZADO	10
FIGURA 2 - COMPETENCES FOR DEMOCRATIC CULTURE.....	14
FIGURA 3 - ALUNA A RECICLAR.....	17
FIGURA 4 - ESQUEMA CONCETUAL RETIRADO DO PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (2017)	18
FIGURA 5 - DISTINÇÃO ENTRE COLABORAÇÃO E COOPERAÇÃO, RETIRADO DE SILVA (2017, P. 18).....	21
FIGURA 6- ESQUEMA CONCETUAL DE COMPETÊNCIA ADAPTADO DE “THE FUTURE OF EDUCATION AND SKILLS: OECD EDUCATION 2030 FRAMEWORK” E RETIRADO DO PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (2017).....	27
FIGURA 7 - ESQUEMA RETIRADO DE "GAMIFICATION" (WOOD & REINERS, 2015)	33
FIGURA 8- PERSONAGENS COMO PUPPETS	35
FIGURA 9- PLAYFUL URBAN SPACE POR URBAN GORILLAS (2015), RETIRADA DE "LUDIFICAÇÃO COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO CÍVICA E URBANA" (MINDRICO, 2019) ...	38
FIGURA 10 – ALGUNS ALIMENTOS E REFEIÇÕES CRIADAS PELOS ALUNOS A PARTIR DE PLASTICINA	39
FIGURA 11- ALUNOS A PROVAR DIVERSOS ALIMENTOS.....	40
FIGURA 12 - OCTALYSIS FRAMEWORK (CHOU, 2016)	41
FIGURA 13 - OCTALYSIS FRAMEWORK COMPLETO E ADAPTADO DE HTTPS://YUKAICHOU.COM/GAMIFICATION-EXAMPLES/OCTALYSIS-COMLETE- GAMIFICATION-FRAMEWORK/	42
FIGURA 14 - AS CREATICAL SKILLS, SEGUNDO CRUZ (2019, P. 27)	46
FIGURA 15 - STARBOARD.....	49
FIGURA 16 - PÓSTER DO FILME, BILHETE E SALA DE AULA EM MODO CINEMA.....	50

FIGURA 17 - O PROPÓSITO E A FUNÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS, SEGUNDO GRIFFE (2012, P. 128)	57
FIGURA 18 - PERGUNTA 2 DO PRÉ-QUESTIONÁRIO REFERENTE AOS RECURSOS PREFERIDOS DOS ALUNOS PARA APRENDER INGLÊS	73
FIGURA 19 - NOTAS DE CAMPO RELATIVAS À TURMA DO 4º A	76
FIGURA 20 - PÓSTER DO PICK THE GREETING (AFIXADO À PORTA DA SALA DE AULA)	89
FIGURA 21 - ALUNOS A JOGAR UM KAHOOT	90
FIGURA 22 - PRATO COM A PALAVRA "BREAKFAST" ESCRITA	91
FIGURA 23 - ALUNOS A COLABORAR PARA A CRIAÇÃO DE UMA REFEIÇÃO	92
FIGURA 24 - STORY MAP SOBRE O STORYTELLING "GRUFFALO"	93
FIGURA 25 - DESENHO FEITO POR UM ALUNO	94
FIGURA 26 - PROFESSOR-ESTAGIÁRIO DISFARÇADO DE RAINHA DE INGLATERRA	96
FIGURA 27 - UMA DAS COLEGAS DISFARÇADA DE ROYAL GUARD (GUARDA DA RAINHA)	97
FIGURA 28 - ALUNO A RECICLAR	103
FIGURA 29 - ALGUNS DOS OBJETOS UTILIZADOS PELOS ALUNOS PARA A CONSTRUÇÃO DO RELÓGIO (AQUI A CARTOLINA AZUL JÁ SE ENCONTRA CORTADA, ASSIM COMO OS PONTEIROS)	104
FIGURA 30 - ALUNOS A ENTREAJUDAREM-SE	105
FIGURA 31 - RELÓGIOS CONSTRUÍDOS PELOS ALUNOS	105
FIGURA 32 - ALUNOS A COLOCAR A TERRA NAS GARRAFAS E O RESULTADO FINAL APÓS A PLANTAÇÃO DA SEMENTE	107
FIGURA 33 - ALUNOS A APRESENTAREM O SEU PÓSTER PARA UM DESENVOLVIMENTO MAIS SUSTENTÁVEL DO PLANETA	108
FIGURA 34 - ALUNOS A APRESENTAREM PARA A TURMA O SEU PÓSTER SOBRE "GREEN HABITS"	108
FIGURA 35 - ALUNOS A PESQUISAR ONLINE	109

FIGURA 36 - ALUNOS A DIALOGAR SOBRE O TÓPICO E O QUE ENCONTRARAM.....110

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - QUESTÕES E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	55
TABELA 2 - OBJETIVOS, POR SECÇÃO, DO QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS APÓS O TÉRMINO DAS REGÊNCIAS DA PES.....	61
TABELA 3 - AS SOFT SKILLS PRESENTES NAS PLANIFICAÇÕES DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA, SEGUNDO UM PROCEDIMENTO DE ANÁLISE POR CATEGORIAS (CRUZ, 2005)	69
TABELA 4 - JUSTIFICAÇÕES DE ALGUNS ALUNOS AO PORQUÊ DE APRENDEREM MELHOR INGLÊS EM GRUPO	71
TABELA 5 - JUSTIFICAÇÕES DE ALGUNS ALUNOS AO PORQUÊ DE APRENDEREM MELHOR INGLÊS EM PARES	72
TABELA 6 - JUSTIFICAÇÃO DOS ALUNOS AO PORQUÊ DE APRENDEREM MELHOR INGLÊS SOZINHOS	72
TABELA 7 - O QUE OS DOCENTES ENTENDEM POR COLABORAÇÃO (TRANSCRIÇÃO E ADAPTAÇÃO DO GOOGLE FORMS).....	79
TABELA 8 - O QUE OS DOCENTES ENTENDEM POR COOPERAÇÃO (TRANSCRIÇÃO E ADAPTAÇÃO DO GOOGLE FORMS).....	79
TABELA 9 - OPINIÕES DOS DOCENTES FACE ÀS DIFICULDADES QUE PODE APRESENTAR A REALIZAÇÃO DE PRÁTICAS COLABORATIVAS EM INGLÊS NO 1º CEB (ADPTADO DO GOOGLE FORMS)	83

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – PERCENTAGENS DE CONTACTO COM OUTRAS LÍNGUAS POR PARTE DOS ALUNOS.....	74
GRÁFICO 2 – GÉNERO DOS PARTICIPANTES (RETIRADO DO GOOGLE FORMS)	77
GRÁFICO 3- HABILITAÇÕES ACADÉMICAS DOS PARTICIPANTES (RETIRADO DO GOOGLE FORMS)	77
GRÁFICO 4 – TEMPO DE SERVIÇO DOS DOCENTES (RETIRADO DO GOOGLE FORMS).....	77
GRÁFICO 5 – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS POR DISTRITO E NÚMERO DE PARTICIPANTES A LECIONAR NESSA LOCALIZAÇÃO.....	78
GRÁFICO 6 – OPINIÕES DOS PARTICIPANTES FACE À QUESTÃO: “CONSIDERA QUE NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS ATUAL, EXISTE UMA PREOCUPAÇÃO EM PROMOVER A COLABORAÇÃO ENTRE ALUNOS?” (RETIRADO DO GOOGLE FORMS).....	82
GRÁFICO 7 – OPINIÃO DOS PARTICIPANTES FACE AO GRAU DE IMPORTÂNCIA DA GAMIFICAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS (RETIRADO DO GOOGLE FORMS)	84
GRÁFICO 8 – FATORES QUE DIFICULTAM UMA PEDAGOGIA DA GAMIFICAÇÃO, SEGUNDO A OPINIÃO DOS DOCENTES (RETIRADO E ADAPTADO DO GOOGLE FORMS).....	85
GRÁFICO 9 – RESPOSTA DOS ALUNOS À QUESTÃO “CONSEGUIAS ULTRAPASSAR TODOS OS DESAFIOS SEM A AJUDA DOS TEUS COLEGAS?”	99
GRÁFICO 10 – O QUE OS ALUNOS MAIS GOSTARAM NO ESCAPE ROOM	99
GRÁFICO 11 – JUSTIFICAÇÕES DOS ALUNOS QUANDO QUESTIONADOS SOBRE O PORQUÊ DE CONSIDERAREM O ESCAPE ROOM COMO UMA BOA FORMA DE ESTUDAR E APRENDER INGLÊS.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC – Atividades Extracurriculares

CEB – Ciclo de Ensino Básico

CLIL – Content and Language Intergrated Learning

PBL – Points, Badges and Learderboards

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PL1 – Planificação 1

PL2 – Planificação 2

SEL - Social and Emotional Learning

STE - Supervised Teaching Practice

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – CONSTRUIR CAMINHOS COLABORATIVOS RUMO A UM DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS.....	5
1. DO ENSINAR AO APRENDER – O QUÊ, PORQUÊ E PARA QUÊ?	6
1.1. Contextualizar o panorama de ensino nacional e o que se espera de um cidadão no século XXI.....	7
1.2. O ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto educacional atual	11
2. AS <i>SOFT SKILLS</i> PARA UMA PARTICIPAÇÃO ATIVA E CONSCIENTE NA SOCIEDADE	15
2.1. A Colaboração: diferentes concepções	20
2.2. (Re)Construir competências inter e intrapessoais através da Colaboração	26
3. A PEDAGOGIA DA GAMIFICAÇÃO	31
3.1. O Brincar e o Jogar no 1º Ciclo do Ensino Básico	36
3.2. O trabalho colaborativo e a competição nas atividades gamificadas	43
PARTE II – UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS COLABORATIVAS E GAMIFICADAS NO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO	52
1. DESENHO DE INVESTIGAÇÃO	53
1.1. Orientações e Metodologias Investigativas	53
1.2. Questões e objetivos da Investigação	55
1.3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	56
1.4. Caracterização do contexto da intervenção educativa	62
2. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS	69
2.1. Trilhos investigativos: categorias emergentes e procedimentos de análise.....	69
2.2. Colaborar para o desenvolvimento de <i>Soft Skills</i> em contexto de PES.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM PEQUENO-GRANDE BALANÇO DO(S) PERCURSO(S) DIDÁTICO(S)	111
BIBLIOGRAFIA	117
ANEXOS.....	133
ANEXO 1 – PLANIFICAÇÃO 1 (PL1).....	133
ANEXO 2 – PLANIFICAÇÃO 2 (PL2).....	202

ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES.....	265
ANEXO 4 – PRÉ-QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS.....	274
ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO DO <i>ESCAPE ROOM</i>	280
ANEXO 6 – TESTE DOS ALUNOS.....	283
ANEXO 7 – ALIMENTOS CRIADOS PELOS ALUNOS	285
ANEXO 8 – RELATÓRIO CRÍTICO E REFLEXIVO	289
ANEXO 9 - CERTIFICADO DA PALESTRA “ENTENDER AUTISMO”	313
ANEXO 10 – CERTIFICADO DO <i>WORKSHOP</i> “ENTENDER AUTISMO”	314

INTRODUÇÃO

“Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver em conjunto e, finalmente, aprender a aprender. É para isto que serve a escola e se assim não for, seguramente andamos todos enganados!”

Delors, 1996; Belchior, 2013 *in* Carvalho, 2015

É, efetivamente, “necessário perceber as características deste tempo” (Araújo, 2017, p. 26) e considerar que a escola mudou bastante ao longo da história da Educação, assim como a “forma como aprendemos e ensinamos” (cf. Fortunato, 2017, p. 1), pelo que ser professor passou a não se limitar a estar confinado às paredes de uma sala de aula (cf. Cardoso, 2013, p. 37).

As didáticas de ensino do século XXI foram impulsionadas a partir de três choques motores, definidos no “Livro Branco da Comissão Europeia sobre a Educação e a Formação” (1995), na necessidade de promover uma sociedade cognitiva e educativa (cf. Alonso, Peralta & Alaiz, 2001, p. 11), sendo estes: a) a mundialização da economia e das mudanças; b) a sociedade da informação e comunicação; e, ainda, c) o desenvolvimento de uma civilização científica e técnica (*idem*).

Assim, com esta evolução do paradigma educativo, e numa perspetiva (pessoal) de ensino e aprendizagem em línguas, o professor do século XXI terá de incutir nos seus alunos “uma aprendizagem progressivamente mais consistente nas diferentes áreas e [...] uma desenvoltura e atitude de confiança em situações de comunicação diferenciadas” (Sousa, 2018, p. 295). Isto, juntamente com um ensino onde os alunos são os líderes das suas próprias aprendizagens (cf. Fernández-Corbacho, 2014, pp. 1-2), permitirá um desenvolvimento de competências socioemocionais através de dinâmicas de trabalho colaborativo (cf. Sousa, 2018, p. 304; Roldão, 2007, p. 27) e de uma educação para a cidadania e para a sustentabilidade (DGE, 2019; UNESCO, 2019).

Desta forma, a motivação para a exploração da temática deste estudo advém, não só da perceção do seu autor relativamente à posição e às atitudes que um docente de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico deve comportar (supramencionadas), mas também do seu percurso

enquanto aluno, profissional, académico e pessoa. Portanto, as motivações pessoais para a presente investigação remontam, desde logo, ao percurso como aluno e académico.

A experiência como aluno passou, na sua maior parte, por um contexto em que a capacidade de memorização e replicação de conteúdos era o que distinguiu o “bom aluno” do “mau aluno” e do que este seria capaz de ser ou fazer no futuro. Contudo, foi no Ensino Secundário que começou a nascer uma, ainda, pequena paixão pela profissão docente. Num contexto escolar pouco popular e considerado bastante problemático, foi uma surpresa encontrar professores com tanta motivação e com tanto entusiasmo a lecionar as suas aulas, nas quais existia uma preocupação com uma aprendizagem para a vida (Green, 2002) e não apenas para uma classificação/nota. Surgiu um desejo, uma vontade, de um dia conseguir ser assim, conseguir influenciar uma vida, conseguir mostrar que ser professor vai além do espetável. Curiosamente, se assim não fosse, provavelmente este relatório não existiria, uma vez que o percurso escolhido teria sido o de Direito, o que, agora refletindo, era “o curso que abria mais portas ao sucesso”, diziam. No entanto, graças a uma professora de Português, foi (re)encontrado o caminho certo, aquele que, mesmo que difícil, traria um sentimento de felicidade e realização, o “que ao fim e ao cabo era o mais importante na vida”. E, se até aqui ainda poderiam existir dúvidas quanto a um eventual percurso na área da Educação, as mesmas dissiparam-se no Ensino Superior, sendo que foi no curso de Línguas e Culturas Estrangeiras que aquela pequena paixão pela docência, cresceu e se consolidou, principalmente durante a realização do Projeto Final de Licenciatura. Neste projeto explorou-se uma abordagem *Flipped Classroom*¹ (Sigurðsson, 2016; Boyraz & Ocak, 2017) em contexto de ensino de línguas no 1º Ciclo do Ensino Básico, e foi a partir daqui, que se contactou pela primeira vez com a pedagogia da gamificação (Foncubierta & Rodríguez, 2015), a abordagem comunicativa experiencial (Férrandez-Corbacho, 2014) e as *21st century skills* (Cruz & Orange, 2016). Com este projeto surgiu, então, a decisão de querer ir mais longe, o que levou à inscrição no Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Este passo foi fundamental para, ao longo desse período, perceber o que ser professor realmente exige e para entender qual o caminho a traçar como (futuro) docente. Contudo, foi com muita pena

¹ “By using a flipped classroom, the lecturer no longer must lecture for two hours while students take notes; class time no longer is used to lecture but instead, is used for activities and problem solving” (Boyraz & Ocak, 2017, p. 427).

que não foi possível estar presente no “Forum InED” e no “InterNetworking”², dois eventos que certamente seriam importantes na minha evolução académica, profissional e pessoal, na medida em que seria possível trocar e refletir sobre algumas das ideias apresentadas neste estudo, com uma série de professores-investigadores e especialistas.

Não obstante, seria quase que inconcebível não incluir o contexto profissional como uma das motivações para a elaboração desta investigação, até porque este decorreu ao mesmo tempo que o percurso académico. É de salientar, então, que apesar da profissão do autor deste relatório estar ligada ao mundo empresarial e comercial, os seus contributos para a temática deste estudo, assim como para as ideias nele expostas, foram de grande importância. Isto porque, foi neste contexto que se começou a perceber a importância de trabalhar em equipa, de colaborar, para atingir objetivos, seguindo o lema “temos de remar todos no mesmo sentido”. A verdade é que qualquer cargo na companhia exige um nível de competências socioemocionais bastante elevado, entre elas a autonomia, a resolução de problemas, o trabalho em equipa e, acima de tudo, a resiliência e a flexibilidade, além das competências técnicas inerentes. Todavia, existia e existe sempre um ambiente no qual se apela a uma clara necessidade de colaborar (e talvez seja por isso que é atribuído aos trabalhadores o título de ‘colaborador’) tanto entre colegas, como entre empregador e empregado, uma vez que “sozinhos somos como um ramo de uma árvore, partimos facilmente, mas juntos, formamos um tronco, forte e difícil de derrubar” (palavras de uma *District*³ aquando uma ação de formação).

Posto isto, o presente Relatório Final de Estágio dividiu-se em duas grandes partes, o enquadramento teórico e o percurso metodológico, respetivamente.

No que à primeira parte diz respeito, começou-se por contextualizar o panorama de ensino nacional e o que se espera de um cidadão do século XXI, explorando-se, posteriormente, o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto educacional atual. Após este primeiro capítulo, a análise debruçou-se nas *Soft Skills* e da sua contribuição para uma participação ativa e consciente na sociedade por parte dos alunos, incidindo-se, para isso, no

² Devido aos planos de contingência relativamente à Pandemia Covid-19.

³ Neste contexto profissional, a *District* assume um posto superior ao/à de Gerente.

papel da colaboração para o desenvolvimento holístico do aluno e para a (re)construção de competências inter e intrapessoais (Alarcão & Canha, 2013). Por fim, abordou-se a pedagogia da gamificação (Chou, 2016; Deterding et al., 2011) como um dos principais percursos a adotar para o desenvolvimento de competências socioemocionais através de contextos colaborativos, expondo-se aqui, ainda, a importância do brincar (Araújo, 2017) e da competição (Hanna, 2014; Oliveira, 2017) na sala de aula de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Já no que concerne à segunda parte deste estudo, apresentou-se o desenho de investigação, as orientações e metodologias investigativas, as questões e objetivos da investigação (Canha, 2013), as técnicas e instrumentos de recolha de dados (Griffie, 2012; Cruz, 2005) e a caracterização do contexto da intervenção educativa. Adicionalmente, procedeu-se à apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos, nomeadamente às categorias emergentes e procedimentos de análise (Cruz, 2005) e às evidências de um desenvolvimento, através da colaboração, de *Soft Skills* em contexto de PES.

Por fim, mas não menos importante, numa fase final do presente relatório refletiu-se acerca de algumas limitações do estudo, assim como dos seus aspetos positivos e eventuais implicações e aplicações futuras.

Por isso, espera-se que, com o trabalho que se segue, os atuais professores e futuros docentes de inglês no 1º CEB se sintam motivados a “expor os [seus] formandos a diferentes situações de aprendizagem, para lá da sala de aula [...], transferindo competências e saberes” (Sousa, 2018, p. 305), que os torne cidadãos proativos e conscientes na sociedade em que vivem e interagem (cf. Cruz & Orange, 2016, pp. 1-2).

**PARTE I – CONSTRUIR CAMINHOS COLABORATIVOS RUMO A
UM DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO
EM LÍNGUAS**

1. DO ENSINAR AO APRENDER – O QUÊ, PORQUÊ E PARA QUÊ?

Os conceitos “ensinar” e “aprender” podem ser flexíloquos e complexos na sua definição. Não será por acaso que ambos sejam ainda discutidos na área da Educação, levando a divergências no que toca ao que é “bem ensinar” ou “ensinar bem” e o que se considera uma “boa aprendizagem” ou “aprender bem”.

Nas palavras Flores & Escola, “pela primeira vez na história, a sociedade não pede aos educadores que preparem as novas gerações para responder às necessidades actuais, mas para fazer frente às exigências de uma sociedade futura, que ainda não existe” (2008, p. 772). Assim, poderá ser possível compreender que ao professor cabe, não só, ensinar (no seu termo mais lato), mas também conceder oportunidades aos seus alunos de aprenderem e dotarem-se de competências essenciais para o futuro. O professor passa, então, a não estar confinado à sala de aula, mas sim a tirar partido da comunidade local e global⁴ e das realidades nela presentes, pois será nesta última que aluno terá de ser competente nas chamadas *21st Century Skills*. Desta forma, haverá um maior foco “on creativity, critical thinking, communication and collaboration [which are] essential to prepare students for the future” (P21, 2009, p. 3), de forma a prosperar e a criar um currículo de sucesso. Um dos principais objetivos disto poderá remeter-se para a necessidade de prover a sociedade de pessoas dotadas não apenas de conhecimentos, mas também de atitudes que as permitam participar ativamente e conscientemente no contexto e no meio em que se inserem. Contudo, o aspeto da interculturalidade é, no meu entender, algo que nunca deve ser ignorado na formação de um cidadão do século XXI, pois “joga-se hoje num terreno de convivência de culturas e de interação entre parceiros de múltiplas proveniências” (Roldão, 2013, p. 133).

Poderá, portanto, ser pertinente questionar se estará Portugal a dirigir-se a “bom porto” no que toca a estas novas exigências a nível educacional, visto que parece persistir, no sistema educativo português, a imagem de uma escola e de uma pedagogia vinculadas a valores

⁴ A plataforma e-twinning é um excelente exemplo deste alargamento do professor face ao mundo, permitindo que vários profissionais do ramo da Educação e várias instituições de ensino comuniquem entre si, partilhando ideias, práticas e desenvolver projetos. Para saber mais, consultar: <https://www.etwinning.net/pt/pub/index.htm>

tradicionais ainda do tempo do antigo Ministro da Educação e Ciência, Nuno Crato e do Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro⁵.

Será sobre isto que nos iremos, então, debruçar a seguir, contextualizando o panorama de ensino nacional e explicitando qual o papel das Competências do Século XXI na formação das novas gerações.

1.1. CONTEXTUALIZAR O PANORAMA DE ENSINO NACIONAL E O QUE SE ESPERA DE UM CIDADÃO NO SÉCULO XXI

De acordo com a União Europeia, “as competências abrem caminho à empregabilidade e à prosperidade” (Comissão Europeia, 2016, p. 2) e é com estas que as pessoas ficam “preparadas para aceder a empregos de qualidade e podem concretizar as suas potencialidades enquanto cidadãos confiantes e ativos” (idem). Posto isto, questiona-se a razão pela qual o ensino português continua a ser fustigado por documentos de índole tradicional e focados na aquisição de conhecimentos como forma de desenvolvimento curricular, pessoal e social, tal como referido no capítulo anterior.

As Metas Curriculares impostas no sistema educativo português continuam a servir de base para o cumprimento de um programa a ser lecionado ao longo de três períodos o qual segue um ideal de que “o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos [...] é essencial a todo o ensino” (Despacho n.º 17169/2011). No entanto, torna-se relevante perceber que o papel do professor deixou de ser o de transmissão de conhecimento e passou a ser o que oferece “uma ajuda contingente, sustentada e ajustada aos alunos durante o processo de aprendizagem [...] que lhes permita construir novos conhecimentos a partir da reconstrução e da reorganização dos que já possuem” (Albuquerque, 2010, p. 58). Por isso, a afirmação de Crato quanto à transmissão de conhecimentos não será atualmente a mais correta, mas este não deixará de ter razão se se referir à aquisição de conhecimentos como algo essencial. Não

⁵ Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro. Diário da República, nº 245 - 2.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_17169_2011.pdf

obstante, será igualmente importante compreender de onde partiu e como ocorreu esta aquisição.

Efetivamente, as Metas podem e devem ser cumpridas, tal como estipulado pelo Ministério da Educação, contudo, podem ser sempre abordadas de uma forma crítica, na qual os professores se fazem valer de outros documentos como as Aprendizagens Essenciais (2018) e o Perfil dos Alunos para o século XXI (2017), para que a aprendizagem dos alunos se faça durante toda a vida, seguindo os sete pilares de Edgar Morin (cf. Martins et al, 2017, p. 6). Para além disto, os professores podem ainda adotar diferentes abordagens ao longo das suas aulas para que estas se tornem significativas e motivadoras, promovendo uma “sociedade democrática, justa e inclusiva, logo sustentável” (Sá, 2019, p. 14). Tiremos como exemplo um excerto de um texto escrito por Nuno Crato ao Observador em 2018:

Na altura estávamos a aprender Francês. Em vez de o aprendermos com um professor, dizia-se, iríamos ter um laboratório em que cada aluno se enfiava numa pequena cabina, com um microfone à sua frente e auscultadores nos ouvidos. [...] Cansámo-nos. Era tão aborrecido estar fechado, sozinho, a ouvir vozes gravadas! Era desanimador falar para um aparelho e manter monólogos sem sentido. Era triste não ter colegas nem um professor que orientasse as conversas, que lhes desse alguma espontaneidade, algum toque humano. (Crato, 2018, WEB).

Posto isto, e ignorando o tema das tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (pelo menos por enquanto), um professor que se faça valer apenas das Metas Curriculares e que transmita só e apenas conhecimento será nada mais, nada menos, que uma “voz gravada” e um “aparelho [de] monólogos sem sentido”. No entanto, quando o professor torna a aprendizagem em algo que possa ter um “toque humano”, esta poderá ser muito mais interativa e significativa, partindo do princípio que “que a interacção humana é insubstituível na aprendizagem inicial das línguas” (Crato, 2018, WEB).

Por isso, a aquisição de conhecimentos não deve ser ignorada, mas deve sim coexistir com o desenvolvimento de competências. Por exemplo, numa aula baseada na pedagogia da Gamificação que tenha como base atividades nas quais “de forma colectiva, em grupos de discusión al estudiante se le anima a pensar en su participación y en sus sentimientos o sensaciones” (Fernandez-Corbacho, 2014, p. 2) e em que aprendam “through experience” (Arslan, 2010 in Oliveira, 2017, p. 13), o conhecimento adquirido durante essa aula partirá de uma aprendizagem implícita, na qual os alunos são participantes ativos do início ao fim da atividade através de um processo chamado de “Human-Focused Design” (Chou, 2016, p. 8),

como se poderá observar nas aulas da Prática de Ensino Supervisionada (PES) dedicadas a um *Escape Room* e ao cinema⁶. Desta forma, à medida que vão desenvolvendo competências ao “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a viver com os outros e aprender a ser” (Martins, 2017, p. 6) poderão estar, ao mesmo tempo, a adquirir conhecimentos que podem ser postos em prática na sua vida em sociedade. É aqui que surgem, então, as Competências para o século XXI nas quais se inserem as *Soft Skills*. Segundo Fadel, as Competências para o século XXI dividem-se em *Life and Career Skills; Learning and Innovation Skills* e *Information, Media and Technology Skills* (2008, pp. 14-16).

Será importante perceber, neste contexto, que mesmo que um aluno, ao longo da sua vida escolar, desenvolva as competências desejadas para o cidadão do século XXI, o seu currículo poderá parecer incompleto se este não englobar *Soft Skills*. De acordo com Agostinho, “as competências específicas aprendidas ao longo da educação e formação precisam de ser sustentadas por competências transversais” (2018, p. 52). Ou seja, se alguém for bastante competente nas TIC e, assim, dominar as *Information, Media and Technology Skills* irá certamente destacar-se num eventual, futuro, emprego relacionado com as tecnologias. No entanto, se o empregador verificar que existe uma clara falta de capacidade de adaptação, liderança e/ou até de inteligência emocional no seu colaborador, é muito provável que o posto seja entregue a alguém que seja competente em ambas as vertentes, tal como referido por Agostinho:

Atualmente, os empregadores não estão interessados apenas na qualificação académica ou profissional do indivíduo, mas também em outras competências que acrescentem valor à sua organização, tais como a capacidade de trabalhar rapidamente, analisar e organizar informações complexas, assumir responsabilidades, lidar com a crise, gerir riscos e tomar decisões (2018, p. 52).

Para além disso, o quadro europeu de referência para a competência digital “DigComp”, que (o qual sofreu alterações, sendo o mais recente o “DigComp 2.0”) surgiu como uma forma do cidadão se conseguir autoavaliar relativamente às suas competências digitais em diferentes

⁶ As aulas descritas serão aprofundadas mais adiante no relatório, mas poderá consultá-las através das seguintes ligações: <https://www.dropbox.com/preview/Planifica%C3%A7%C3%B5es%202.0%20final/Planifica%C3%A7%C3%A3o%201.pdf?role=personal> e <https://www.dropbox.com/preview/Planifica%C3%A7%C3%B5es%202.0%20final/Planifica%C3%A7%C3%A3o%202.pdf?role=personal>

⁷ Para mais informações, consultar: https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/digcomp_quadro_europeu_de_referencia_para_a_competencia_digital.pdf

contextos, engloba, além de *Hard Skills*, as *Soft Skills* necessárias para a vida em sociedade (ainda que digital). Um dos exemplos encontra-se na área de competência de comunicação e colaboração, quando se refere que se deve “interagir, comunicar e colaborar através de tecnologias digitais enquanto simultaneamente consciente da diversidade cultural e geracional” (DigComp, 2017, p. 29). Ou seja, é importante, sim, saber como utilizar a tecnologia, mas é também essencial saber estar na sociedade com a qual se interage, comportando uma série de atitudes e comportamentos que respeitem a diversidade cultural referida.

Tendo isto em consideração, o papel do professor passará também por motivar os seus alunos, desde muito cedo, a desenvolver competências não só diretamente relacionadas com o conhecimento, mas também aquelas que estão intimamente ligadas a atitudes que se manifestam na e para a vida em sociedade, tal como demonstrado na aula da PES dedicada aos *Green Habits*, na qual foram introduzidos objetos (ver figura 1) na sala de aula que incentivassem a atitudes cívicas e sustentáveis (UNESCO, 2019, WEB) em torno de um desenvolvimento sustentável.



Figura 1 – Ecopontos feitos de material reutilizado

Não obstante, o Ministério da Educação decidiu que deveria existir uma “valorização do ensino da Língua Portuguesa e da Matemática” (2007, p. 13) no 1º Ciclo do Ensino Básico. Isto poderá querer dizer que, aos olhos do órgão máximo regulador da Educação em Portugal, estas disciplinas são as que mais favorecem o desenvolvimento de um bom currículo. Visto

que o mundo atual vive cada vez mais de interações internacionais, tentaremos perceber, então, que peso e que papel terão as Línguas Estrangeiras face a este panorama.

1.2. O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL ATUAL

Referir que uma disciplina favorece mais o desenvolvimento de competências nos alunos do que outra poderá ser algo discutível. De acordo com Mendonça (2007, p. 41), as competências gerais correspondentes ao perfil dos alunos à saída do ensino básico devem desenvolver-se de forma transversal.

Assim, e tal como foi referido anteriormente, o foco estará na forma de como a aprendizagem ocorre e se desenvolve, independentemente da disciplina a ser lecionada, uma vez que “o conhecimento [...] se transforma em competência se for mobilizado de forma inteligente ou adequada a diversas situações” (idem.). Desta forma, será permitido ao aluno trabalhar a informação, integrar os saberes e negociar com o professor não só em momentos pontuais, mas de forma transversal, mobilizando o seu conhecimento e resolvendo problemas em contexto (cf. Barreira & Moreira, 2004, p. 18).

Todavia, continua a existir no sistema educativo português um maior destaque para algumas disciplinas, como é o caso do Português e da Matemática. A Direção Geral da Educação, prevê, na Matriz Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico⁸, um total de 14 horas semanais para as disciplinas de Português (7 horas por semana) e Matemática (7 horas por semana). Já o Inglês ocupa apenas 2 horas semanais. No entanto, a importância dada ao Inglês, e às Línguas Estrangeiras de uma forma geral, tende a aumentar nomeadamente através de algumas iniciativas e projetos que abordaremos seguidamente.

Verifique-se que, apesar de inicialmente o Inglês estar apenas inserido nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), este passou a ser considerado uma disciplina curricular no

⁸ Para mais informações, é favor consultar o sítio: <https://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-1o-ciclo>.

1º Ciclo devido a um “processo natural de evolução” (Ferreira, 2016, WEB). Processo este que poderá justificar-se pela intenção da União Europeia de “dar a possibilidade a todos os cidadãos de comunicar em mais duas línguas, para além da sua língua materna” (União Europeia, 2020, WEB). Para além disto, se o objetivo do ensino/aprendizagem do século XXI passa por uma aprendizagem para a vida, então a aquisição de uma Língua Estrangeira deverá começar nas idades mais tenras, como é o exemplo do 1º Ciclo do Ensino Básico:

Os trabalhos de Krashen et al. (1982) e Singleton (1989) apontam justamente nesse sentido: os adultos parecem adquirir L2 melhor a curto prazo e as crianças a longo prazo, sendo que os primeiros são ultrapassados por estas por volta do final do primeiro ano. (Silva, 2005, p. 104)

Assim, com a inserção do Inglês no plano curricular do 1º Ciclo, surgiram também novos desafios tanto a nível do ensino como da aprendizagem de línguas, especialmente se tivermos em conta que a Educação evoluiu para um patamar no qual “[it] 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” (OECD, 2018, p. 4). Adicionalmente, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas refere que

não se trata já de alcançar 'mestria' em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o “falante nativo ideal”. Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas (Conselho da Europa, 2001, p. 24).

Posto isto, passou a existir a necessidade de incutir aos alunos um sentido social e cultural, a nível da aprendizagem de uma língua estrangeira, e não apenas linguístico. Ou seja, seria preciso dotar os alunos de uma série de competências e atitudes com a finalidade de os tornar comunicadores ideais e não apenas “um falante nativo ideal”, tentando fomentar a Interculturalidade. Atualmente, o objetivo é esse mesmo. O modo tradicional de ensino e aprendizagem não foi descartado por completo, mas foi, de certa forma, revisto e remodelado:

to thrive in the 21st century, students need more than traditional academic learning. They must be adept at collaboration, communication and problem-solving, which are some of the skills developed through social and emotional learning (SEL). Coupled with mastery of traditional skills, social and emotional proficiency will equip students to succeed (World Economic Forum, 2016, p. 4).

De acordo com Cruz & Orange, vive-se num tempo “where people are more interconnected than ever due to the widespread exposure to different languages and cultures through media and technology” (2016 in Fernandes, 2018, p. 1). Por isso, a nível da Interculturalidade, será

desafiante para o professor de Inglês conseguir, através da Língua Inglesa, abordar aspectos linguísticos e culturais de outras línguas estrangeiras, principalmente se se tiver em conta que no 1º Ciclo do Ensino Básico os alunos nem sequer desenvolveram por completo a sua Língua Materna. No entanto, será possível trabalhar esta diversidade linguística e cultural na sala de aula de Inglês, tal como proposto por Fernandes:

Having a multilingual and intercultural approach as a main objective and considering that children who learn different languages are more inclined to develop positive thoughts and attitudes towards languages and their speakers (...), I took the opportunity to, in English class, introduce languages other than English (2018, p. 1),

tendo em conta que “all cultures are internally heterogeneous, contested, dynamic and constantly evolving” (Council of Europe, 2016, p. 10) e que “intercultural situations arise when an individual perceives another person or group as being culturally different from themselves” (idem).

Neste contexto, e atendendo à transversalidade disciplinar referida inicialmente neste subcapítulo, torna-se relevante referir o CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) como algo essencial no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto educacional atual, pois “oferece aos alunos a oportunidade de utilizarem uma língua estrangeira em contexto natural, promovendo dinâmicas metodológicas centradas no aluno que vão ao encontro dos desafios e competências do século XXI” (InED, 2017, WEB)⁹. Um dos projetos de destaque nesta área é o implementado numa das escolas do Grande Porto, intitulado de CLIL4U. Com este projeto, a escola tem as aulas de Inglês a ser lecionadas totalmente nessa língua, sendo que no que toca às restantes aulas (como o Estudo do Meio, a Matemática e Expressões Físico-Motoras), dois terços são lecionadas na língua materna e um terço em Inglês.¹⁰ Além disso, com esta abordagem baseada na pedagogia de projeto, os alunos poderão desenvolver desde cedo uma série de atitudes, valores, competências e consciência crítica tal como os referidos no modelo de “competences for democratic culture” (Council of Europe, 2016, p. 11).

⁹ Algo que se tentou colocar em prática na atividade da plasticina, disponível em <https://www.dropbox.com/preview/Planifica%C3%A7%C3%B5es%202.0%20final/Planifica%C3%A7%C3%A3o%201.pdf?role=personal> (pp. 12-20).

¹⁰ <https://clil4uproject.wixsite.com/clil4u/investigadores>

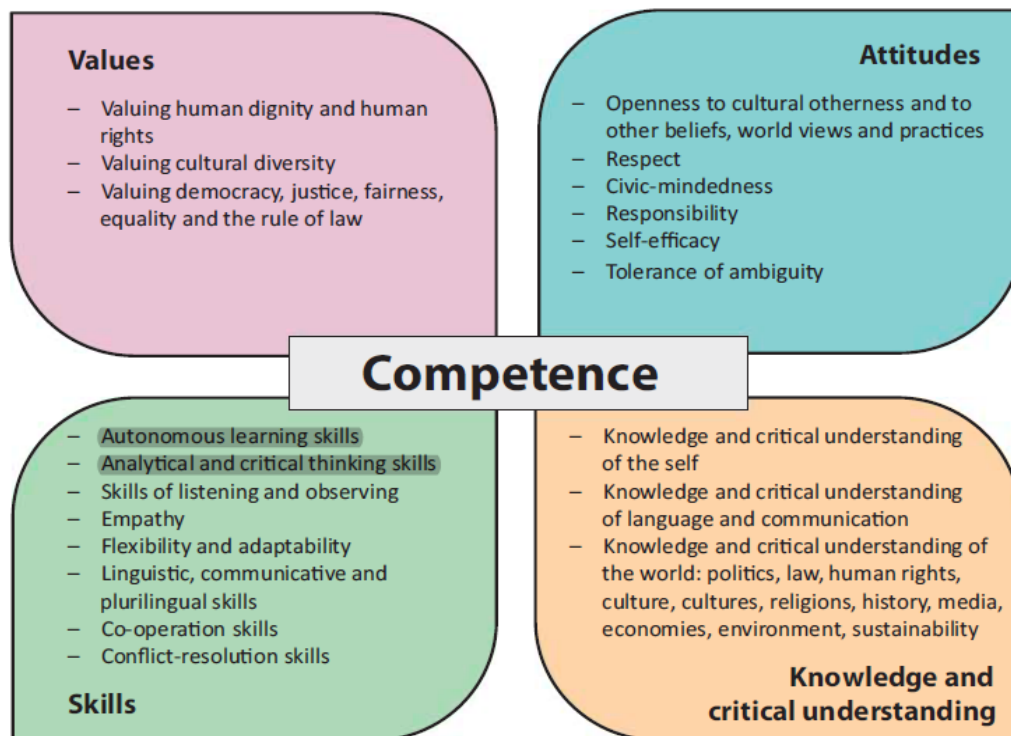


Figura 2 - Competences for democratic culture

Considerando que se vive num “mundo globalizado, que tem cada vez mais a língua inglesa como denominador comum universal” (Santos, 2019, WEB), surge ainda uma nova iniciativa, desta vez no Concelho da Maia, que pretende “generalizar o ensino de Inglês (Inglês precoce) a todos os alunos que frequentam o 1º e o 2º ano do ensino básico” (idem): o Projeto *PEPPA 6/7- Primary English Practice Programme for Ages 6-7*. Este projeto assume então o papel de:

- a) dar resposta ao vazio criado pela integração curricular de inglês nos 3º e 4º anos e, concomitantemente, desvalorização da oferta não curricular de inglês nos anos imediatamente anteriores; b) colmatar os problemas detetados no âmbito do relatório Eurydice em que é sinalizado que Portugal é dos poucos países onde o ensino de uma língua estrangeira começa mais tarde (Viana, 2017, WEB); c) promover uma articulação da área disciplinar de inglês nos diferentes ciclos educativos d) fomentar o enriquecimento cognitivo e socioafetivo das crianças, mas também recriar a profissionalidade do professor de Inglês e do professor titular pelos desafios da coadjuvação (InED, 2019, WEB).

Desta forma, poder-se-á, então, perceber que o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras em Portugal começaram a ganhar cada vez mais peso e que o Inglês, em concreto, passou a ser algo imprescindível e tão importante quanto a Matemática ou o Português no desenvolvimento dos alunos como cidadãos. É, portanto, neste desenvolvimento que nos focaremos no próximo capítulo, tentando abordar o papel das *Soft Skills* no ensino de Inglês e que impacto poderão ter estas competências para uma participação ativa e consciente na sociedade por parte dos alunos.

2. AS *SOFT SKILLS* PARA UMA PARTICIPAÇÃO ATIVA E CONSCIENTE NA SOCIEDADE

Foi a partir de Maior (2005) que o termo *soft* surgiu, a partir de uma abordagem anglo-saxónica, ligado à ideia de competência. Assim, nasceu um conceito denominado “competências *soft*”, as quais são definidas como “competências sociais e comportamentais” (André & Rodrigues, 2013, p.10)¹¹. Contudo, é com Ceitil (2007) que emerge a conceção de “competências transversais¹²” ou *Soft Skills*, que se distinguem “devido às suas duas características centrais: a sua transferibilidade (poderão ser adquiridas em determinado contexto, mas serem exercidas num contexto totalmente diferente) e a sua transversalidade (são transversais a diversos contextos/funções, não sendo algo específico de determinada profissão ou contexto)” (Silvério, 2018, p.11)¹³.

Já na página online oficial da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (FCUL)¹⁴ as *Soft Skills* são descritas como algo associado às competências socio-emocionais, as quais englobam, entre outros, a colaboração, a autonomia e a adaptabilidade (cf. FCUL, 2020, WEB). Paralelamente, outros autores de referência consideram que as *Soft Skills* têm uma definição “often glossed over or exceedingly broad” (Bartel, 2018, p.80).

Por outras palavras, é importante perceber que “as *soft skills* são denominadas de qualidades interpessoais inerentes à personalidade das pessoas, tratando-se de competências comportamentais” (Travassos, 2019, p.33) e que se distinguem das *Hard Skills* que são “caracterizadas pelo conhecimento técnico e necessário à realização de um trabalho, constituintes por aspetos quantitativos” (idem). Apesar da primeira abranger aspetos

¹¹ Ver a tabela 4 da página 10 para mais informação:

https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/7553/1/COM_NIDRH_2013_1.pdf

¹² A ter em conta: “A revisão da literatura permitiu-nos concluir que existem duas abordagens distintas de competências transversais. Identificamos uma abordagem alargada (contexto norteamericano) que contempla, para além das competências básicas, os atributos pessoais, ética e juízo de valor, as competências de aprendizagem ao longo da vida e de empregabilidade. A abordagem do contexto do Reino Unido e Austrália é mais restrita e tende a enfatizar as competências no contexto de trabalho (visão mais instrumental)” (André, 2013, p. 24).

¹³ Nota importante: “Rey (1996) afirma que as competências transversais são como um elemento adicional às competências e poderão ser utilizadas em diversas áreas, não sendo algo específico apenas de uma” (Silvério, 2018, pp. 12-13).

¹⁴ Para mais informações, ver vídeo de Póvoas (2017), disponível em <https://ciencias.ulisboa.pt/en/soft-skills>

qualitativos e a segunda englobar fatores quantitativos, deverá existir uma certa equidade entre ambas. Ou seja, há na sociedade um estereótipo de que o conhecimento técnico (as *Hard Skills*) se sobrepõe à sabedoria socioemocional, contudo, este pensamento tende a desvanecer devido ao facto de ser essencial que o cidadão do século XXI comporte competências comportamentais que facilitem a interação humana (cf. Travassos, 2019, p.33). O sucesso passa, portanto, pela forma como se comunica e não apenas pelo que se sabe (idem). Nas palavras de Gonçalo Costa Andrade¹⁵ ao Expresso:

Se pudesse utilizar uma imagem, diria que é preciso ter noção que são as competências técnicas ou hard skills que nos permitem chegar a uma entrevista de trabalho, mas são as soft skills que nos ajudam a ficar com o lugar (Oliveira, 2017, WEB).

Do mesmo modo, uma participação ativa e consciente na sociedade passa por uma Educação para a Cidadania, a qual

visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos (Direção-Geral da Educação, 2019, WEB).

Torna-se, portanto, evidente o papel das *Soft Skills* neste contexto, especialmente no ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico se se tiver em conta que atualmente se convive numa sociedade onde “questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade estão no cerne do debate” (Martins et al., 2017, p.7) e onde turmas heterogéneas¹⁶ são cada vez mais frequentes.

Neste sentido, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho¹⁷,

aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista [mobilizando] valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, 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, 2017, p. 10).

¹⁵ Diretor da Cloud Division da IBM. Consultar perfil em: <https://pt.linkedin.com/in/gcostaandrade>

¹⁶ Para melhor compreender a heterogeneidade das turmas do Séc. XXI e perceber alguns desafios inerentes ao ensino-aprendizagem com turmas deste género, consultar: <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/3834> ou <https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3834/1/1431-4958-1-PB.pdf>

¹⁷ Para mais informações acerca do Despacho, consultar:

https://dre.pt/home/-/dre/107752620/details/2/maximized?serie=II&parte_filter=31&dreId=107752582

Cabe assim, ao professor de Inglês (tal como a todos os outros docentes), inculcar aos seus alunos um sentido de sustentabilidade social, cultural e ecológica para que estes respeitem a diversidade humana e ajam conforme os princípios de uma cidadania democrática (cf. Martins et al, 2017, pp. 13-17). Desta forma, na intervenção educativa da PES, tentou-se seguir este sentido de sustentabilidade numa cidadania democrática, através de uma atividade que inculca nos alunos a responsabilidade de cuidar do ambiente e a necessidade de um maior envolvimento na sociedade em torno deste aspeto, tanto dentro como fora da sala de aula. Nesta atividade os alunos foram convidados a aprender mais sobre a reciclagem (ver figura 3) e a necessidade de cuidar da natureza, como se poderá observar em maior detalhe no subcapítulo 2.2, da parte 2 deste relatório.



Figura 3 - Aluna a reciclar

Não obstante, é ainda pertinente chegar a um entendimento acerca do perfil que os alunos devem albergar à saída da escolaridade obrigatória e que papel têm as *Soft Skills* no desenvolvimento desse perfil. Desta forma, numa análise ao Esquema Concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (ver figura 4) pode-se admitir, em primeira instância, que os Valores e as Áreas de Competências (assim como a secção “Visão do Aluno”, ainda que não esteja incluída no esquema¹⁸) estão intrinsecamente relacionados com as *Soft Skills* e vice-versa.

¹⁸ Para entender o que integra a Visão do aluno, proceder para a página 15 do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória através do sítio:

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

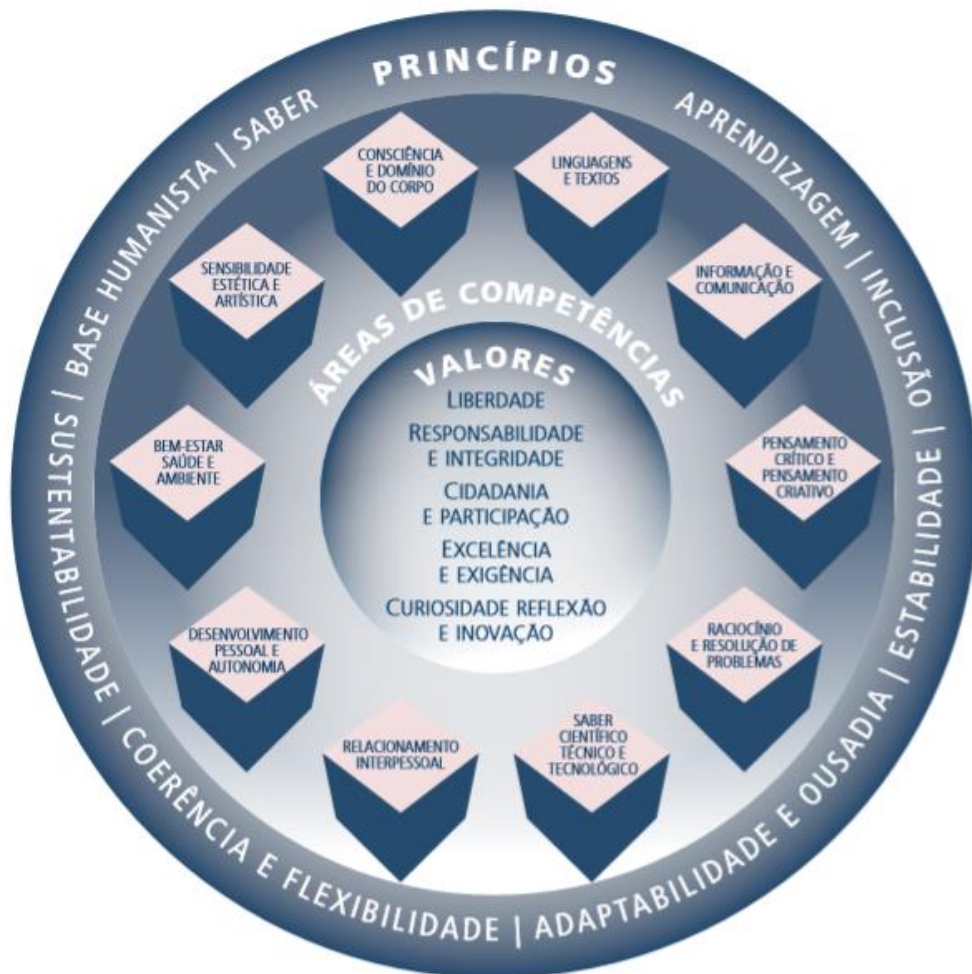


Figura 4 - Esquema conceitual retirado do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017)

O Conselho da Europa indica como “[Soft] Skills” fundamentais as seguintes: “Autonomous learning skills; Analytical and critical thinking skills; Skills of listening and observing; Empathy; Flexibility and adaptability; Linguistic, communicative and plurilingual skills; Co-operation skills; Conflict-resolution skills” (2016, p. 32). Do mesmo modo, na página online do *Ekonomista*, Silva define 15 *Soft Skills* essenciais, nomeadamente:

- 1) Atitude; 2) Comunicação; 3) Pensamento criativo; 4) Ética laboral; 5) Trabalho em equipa; 6) Networking; 7) Positividade; 8) Capacidade de tomar decisões; 9) Gestão do tempo; 10) Motivação; 11) Flexibilidade; 12) Resolução de problemas; 13) Pensamento crítico; 14) Resolução de conflitos; 15) Capacidade de adaptação a ambiente multicultural (2019, WEB).

Tendo isto em conta e analisando o esquema conceitual, poder-se-á considerar que existe uma presença quase que incontornável das *Soft Skills* no mesmo, tanto a nível dos Valores como das Áreas de Competências. Isto porque, relativamente aos Valores, o aluno deve assumir um sentido de responsabilidade perante si mesmo e perante os outros, conseguir precaver e ultrapassar as dificuldades inerentes ao quotidiano, demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural do mundo em que vive, ser crítico, reflexivo, criativo, empreendedor,

arrogar uma atitude que almeje a sensibilidade, a solidariedade e a sustentabilidade ecológica, além de adotar uma postura interventiva, autónoma e colaborativa (cf. Martins et al, 2017, p. 17). Ou seja, nestes valores será possível identificar algumas das *Soft Skills* mencionadas acima pelo Conselho da Europa (2016) e por Silva (2019), desde o pensamento crítico e criativo à inteligência emocional e autonomia.

Seguindo o mesmo fio condutor, também se poderá reconhecer algumas destas competências nas diferentes Áreas de Competências (desde a área de Linguagens e Textos até à área da Consciência e Domínio do Corpo) do esquema concetual, nomeadamente: capacidade de comunicação; flexibilidade e adaptação; domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação; autonomia; pensamento crítico; colaboração; resolução de problemas; tomada de decisões; criatividade; inteligência emocional; respeito pelo Outro; responsabilidade social e ambiental e capacidade de adaptação à multiculturalidade (cf. Martins et al, 2017, pp. 21-30).

Desta forma, poderá concluir-se que um aluno que consiga atingir um perfil baseado no esquema concetual, acima mencionado, juntamente com as *Soft Skills* inerentes e que, com base nisto, mobilize um “knowledge and critical understanding of the world (including politics, law, human rights, culture, cultures, religions, history, media, economies, the environment and sustainability)” (Conselho da Europa, 2016, p. 52), terá a oportunidade de participar ativa e conscientemente na sociedade do século XXI uma vez que assume “uma crescente responsabilidade para [cuidar] de si, dos outros e do ambiente e para se [integrar] ativamente na sociedade” (Martins et al., 2017, p. 27).

Atente-se, também, que em vários documentos nacionais¹⁹ e transnacionais²⁰ existem constantes referências ao trabalho em equipa, à colaboração, ao respeito pelo Outro e à adaptação à multiculturalidade. Tal facto poderá estar relacionado com a crescente necessidade de uma participação consciente e ativa, por parte dos alunos, numa sociedade

¹⁹ Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017); Aprendizagens Essenciais (2018).

²⁰ New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology (2016); The future of education and skills: Education 2030 (2018); Competences for Democratic Culture (2016).

intercultural e na qual a interação com os outros se torna fundamental (tal como referido anteriormente).

Uma vez que há um destaque para o papel do aluno na comunidade e do seu impacto na mesma, a colaboração (que ela mesma é uma *Soft Skill*) tende a assumir um papel crucial neste contexto. No entanto, este termo pode provocar alguma divergência de opiniões quanto ao seu verdadeiro significado (na teoria e na prática). Por este motivo, vários autores adotam e discutem diferentes concepções acerca da colaboração e do seu papel na Educação e na sociedade do século XXI, como veremos no próximo subcapítulo.

2.1. A COLABORAÇÃO: DIFERENTES CONCEÇÕES

Em primeiro lugar, será importante desmistificar uma aparente crença de que colaborar é o mesmo que cooperar. Apesar dos termos parecerem, a nível do senso comum, sinónimos, a verdade é que podem apresentar uma divergência bastante vincada, como se verá em seguida.

Dillenbourg & Schneider (1995, p. 5) e Roschelle & Teasley (1995, pp. 94-95) concluíram nas suas investigações que se deverá, efetivamente, diferenciar cooperação de colaboração. Isto porque, cooperar significa que “all participants do their assigned parts separately and bring their results to the table” (Kozar, 2010, p. 17), ou seja, cada participante fará uma tarefa individualmente e autonomamente de forma a, depois, juntar a sua parte/tarefa à dos restantes participantes concebendo um produto final. Pelo contrário, colaborar implica “direct interaction among individuals to produce a product and involves negotiations, discussions, and accommodating others’ perspectives” (idem), ou seja, os participantes trabalham em grupo, de duas ou mais pessoas, apresentam diversos argumentos e respeitam as ideias de cada um e comunicam entre si para alcançar determinado objetivo e/ou concluir determinada tarefa. Resumindo, a Cooperação é vista como uma tarefa “accomplished by the division of labour among participants, as an activity where each person is responsible for a portion of the problem solving” (Roschelle & Teasley, 1995, p. 70) e a Colaboração é entendida

como “the mutual engagement of participants in a coordinated effort to solve the problem together” (idem).

A figura seguinte poderá ser esclarecedora na distinção entre os dois termos:

Colaboração	Cooperação
Objetivos comuns negociados coletivamente	Objetivos definidos pelo(s) responsável/responsáveis por uma dada atividade em comum e eventualmente dados a conhecer aos restantes elementos da equipa
Corresponsabilidade pela condução das ações (tomada conjunta de decisões)	Possivelmente hierárquica
Relação compartilhada de complementaridade entre parceiros	Atividade possivelmente coordenada pelo(s) responsável/responsáveis da equipa
Aprendizagem mútua	Aprendizagem mais proveitosa para os elementos diretamente envolvidos nos projetos

Figura 5 - Distinção entre Colaboração e Cooperação, retirado de Silva (2017, p. 18).

Uma vez feita a distinção entre os dois conceitos de Cooperação e Colaboração, incidiremos, então, neste último, analisando de forma mais aprofundada as diferentes conceções que apresenta e que importância poderá eventualmente ter no ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Na sua Tese de Doutoramento, Canha (2013) menciona um conceito inerente à Colaboração, a qual este nomeia de Gestão Partilhada. O termo é depois referenciado em Alarcão e Canha (2013) e dá a entender que a colaboração é vista como uma partilha de responsabilidades onde “é necessário que a responsabilidade sobre o processo de realização dos propósitos que a justificam seja equilibradamente assumida e partilhada por todos os que nela intervêm, independentemente dos papéis diferenciados que podem assumir” (Alarcão e Canha, 2013, p. 47). Ou seja, já direcionando o conceito para um contexto de ensino no 1º Ciclo do Ensino

Básico, uma Colaboração benéfica na sala de aula (ou até fora desta) poderá ser aquela na qual os alunos possam participar ativamente na sua aprendizagem e nas dinâmicas da aula, desenvolvendo os seus próprios pensamentos, partilhando-os e (re)construindo-os com os restantes colegas. Considerando, portanto, que o “aprendente é um sujeito activo do processo de aprendizagem e um co-comunicante no processo do ensino, enfim, um indivíduo capaz de tratar a informação que recebe e transformá-la pela interação que estabelece com o seu meio e com os outros” (Bolina & Sousa, 1999, p. 383), é pertinente perceber que a Colaboração incidirá num “social and emocional learning (SEL)” (World Economic Forum, 2016, p. 4) e que a partir desta poderá ser possível se desenvolver outras *Soft Skills* como, por exemplo, o pensamento crítico e a capacidade de tomar decisões, uma vez que colaborar poderá “implica[r] um processo de realização que envolve várias pessoas, exigindo um certo teor de acerto do pensamento, negociação de objetivos, partilha das responsabilidades e [...] benefícios para todos os intervenientes” (Alarcão e Canha, 2013, p. 49). Para além disto, tal como foi referido no capítulo anterior, a heterogeneidade atual das turmas e a multiculturalidade latente nestas poderá dar ainda mais destaque ao papel da Colaboração em contexto de ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, principalmente ao ter em conta que poderão existir, numa simples sala de aula, diferentes formas de pensar, modos de atuar e interagir, visões do mundo e da sociedade, culturas e línguas (as quais serão confrontadas sempre que os alunos comuniquem entre si, tanto na língua materna como na língua estrangeira, numa tarefa de grupo). Por isso é que “the single most important criterion for collaboration is the synthesis of information—that is, creating a new product through the combination of different perspectives, talents, and ideas” (Kozar, 2010, p. 17).

Também Silva partilha a ideia de que “a realização de um trabalho em conjunto requer uma maior dose de partilha e interação do que a simples realização conjunta de determinadas tarefas” (2017, p. 15), acreditando que “o trabalho colaborativo funciona como uma estratégia fundamental para gerir problemas que seriam mais difíceis de resolver individualmente” (idem). Contudo, o trabalho colaborativo pode levar a opiniões mais negativas. Hargreaves (1998 *in* Barreira, 2017) defende que existem dois tipos de colaboração: “1) A espontânea, que se realiza por vontade própria dos intervenientes; 2) A forçada, quando é da iniciativa de terceiros com autoridade para o fazer.” (pp. 9-10). Neste sentido, a colaboração forçada poderá levar a efeitos indesejados se não for aceite pelos seus

participantes (cf. Hargreaves, 1998 in Barreira, 2017, p. 10). O mesmo autor faz referência a ainda mais dois tipos de colaboração. Uma delas envolve competição entre diferentes grupos e intitula-se de ‘balcanização’ e a outra exclui alguns requisitos como a reflexão e a planificação e rege-se por uma colaboração direcionada, intitulando-se de ‘colaboração confortável’ (cf. Barreira, 2017, p. 10).

Num contexto educacional de ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, o objetivo passará por evitar os efeitos indesejados, referidos anteriormente, da colaboração de forma a que haja um equilíbrio onde todos os envolvidos se disponham “a um contínuo dar e receber, assumindo uma responsabilização conjunta pela orientação do trabalho e sendo capazes de construir soluções para os problemas no respeito pelas diferenças e particularidades individuais” (Boavida & Ponte, 2002, pp. 5-6). Estes autores referem ainda algo curioso relativamente à sua conceção de colaboração:

Num trabalho de colaboração existe, necessariamente, uma base comum entre os diversos participantes, que tem a ver com os objectivos e as formas de trabalho e de relação. A um certo nível, para que haja um projecto colectivo, tem de existir um objectivo geral, ou pelo menos, um interesse comum, partilhado por todos. Para além disso, podem ser reconhecidos objectivos particulares específicos para cada um dos membros da equipa. Na verdade, estes objectivos individuais existem sempre, de modo mais explícito ou implícito, consciente ou inconsciente. O que varia é o modo como são oficialmente reconhecidos no seio do projecto (Boavida & Ponte, 2002, p. 6).

Ou seja, os autores partilham os mesmos ideais de autores como Alarcão & Canha (2013) e Silva (2017) referindo que no trabalho colaborativo tem de existir um interesse comum partilhado por todos os envolvidos no processo, mas destacam ainda uma vertente individual que de forma direta ou indireta pode influenciar o percurso da colaboração. Será interessante, neste ponto, mencionar que o recurso ao *Starboard* (ver subcapítulo 2.2, parte 2) durante a intervenção educativa na PES, foi ao encontro desta perspetiva, uma vez que existia um interesse/objetivo comum à turma, mas o qual poderia sofrer influências de atos individuais dos alunos que poderiam afetar todo o trabalho colaborativo inerente. Mesmo que os envolvidos trabalhem em equipa, cada um tem a sua individualidade, a sua forma de trabalhar e o seu modo de se relacionar, o que pode levar a que uns deem mais contributos para a concretização da tarefa do que aquilo que recebem, tornando-se então, difícil atribuir um verdadeiro carácter de colaboração neste contexto (cf. Boavida & Ponte, 2002, p. 6). Posto isto, o papel do professor poderá ser bastante complexo, pois este terá a responsabilidade de avaliar se no(s) grupo(s) existiu realmente uma estreita colaboração ou se simplesmente uns

beneficiaram do trabalho dos outros.²¹ Contudo, “todos os autores tendem a concordar que um participante num projecto de investigação colaborativa tem de assumir um mínimo de protagonismo, não se reduzindo, por exemplo, o seu papel ao de um mero fornecedor de dados a outros participantes” (Boavida & Ponte, 2002, p. 6), o que poderá facilitar as ações de avaliação do professor (ou não).

Por sua vez, Roldão (2007) considera que o trabalho colaborativo está em voga, ainda que não sejam “muito numerosas, e muito menos fáceis, as práticas que se constituam, de facto, como autêntico trabalho colaborativo” (p. 25) à semelhança de Kozar (2010) que considera que a “collaboration is not always easy to achieve” (p. 17). Roldão sublinha ainda que a dificuldade não está em trabalhar a colaboração nas salas de aula, mas sim fazê-la chegar à restante comunidade escolar e ao quotidiano dos alunos (e até dos docentes e não docentes) (2007, p. 25). Da mesma forma, Tardif refere que “embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente” (2005, p. 187 *in* Roldão, 2007, p. 25). Apesar da autora mencionar a colaboração entre professores, poderá ser possível estabelecer uma comparação com os alunos, visto que poderá ocorrer o mesmo tipo de situação. Ou seja, embora possa suceder colaboração entre alunos na sala de aula (ainda que por vezes seja difícil, como se verá em seguida), o mesmo pode não acontecer fora desta, pois o trabalho ou o estudo feito em casa é muitas vezes realizado individualmente, principalmente no que toca ao 1º Ciclo do Ensino Básico. Tal como salienta Silva, “o individualismo, o isolamento e o *privatismo* constituem uma das facetas da cultura do ensino e identifica-os como o cenário mais comum nas escolas” (2017, p. 19).

Não obstante, relativamente aos fundamentos do trabalho colaborativo, Roldão acredita que, apesar desse tipo de trabalho ser ideologizado “melhor no plano moral” (2007, p. 25), existem outras dimensões que se tem de ter em conta e que são igualmente relevantes. Na ideia da autora, é relevante ponderar o papel da aprendizagem cooperativa, uma “forma mais específica do trabalho colaborativo, e elaboração mais fina da ideia empírica de trabalho de grupo ou em grupo quando nos referimos a aprendizagem de alunos” (Roldão, 2007, p. 26).

²¹ Neste panorama, surgem ainda desafios relativos a questões de motivação, abordadas com mais detalhe ao longo do capítulo 3.

Por outras palavras, a autora não separa os termos por completo em relação à sua importância no campo da aprendizagem e do desenvolvimento, entendendo a cooperação como uma dimensão da colaboração (idem). A autora faz ainda referência à área da Psicologia, considerando que o trabalho colaborativo é fundamental

à dinamização dos processos cognitivos e à sua progressão [e que] a dinâmica de exposição do pensamento, discussão de dados e ideias, procura do consenso e superação de conflitos tendem a aumentar o grau de motivação dos participantes numa dada actividade, incentivando maior envolvimento na apropriação de novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias (Roldão, 2007, p. 26).

Como se verá no próximo subcapítulo, isto poderá também depender (a nível motivacional) das capacidades inter e intrapessoais dos alunos, as quais podem trazer facilidades e/ou constrangimentos ao processo de ensino-aprendizagem. É de salientar, contudo, que se o professor conseguir ultrapassar as possíveis dificuldades que a colaboração poderá englobar, o trabalho colaborativo permitirá alcançar e melhorar os resultados visados (cf. Roldão, 2007, p. 27).

Como se pode verificar são várias as representações acerca do conceito de colaboração, mas numa cultura como a portuguesa, a colaboração pode, por vezes, não ser algo muito natural, principalmente se se tiver em conta que o sistema educativo português incentiva mais às práticas individuais e ao sucesso e desenvolvimento individual, tal como já se discutiu anteriormente. Efetivamente, a “Collaboration often does not come naturally to our students, especially in cultures that encourage individual responsibility and accountability” (Kozar, 2010, p. 17), o que pode ser desafiante no Ensino. Isto não poderá causar surpresa, uma vez que os alunos são habituados desde início a trabalhar rumo a uma avaliação que será baseada maioritariamente na sua performance individual:

Think about it—we grade our students based on their individual effort and results, so when we ask learners to work in groups, it may contradict the structure they are used to and become a major challenge, both emotionally and cognitively (Kozar, 2010, p. 17).

Por isso, no subcapítulo seguinte será discutido de que forma a colaboração poderá influenciar a (re)construção de competências interpessoais e intrapessoais e como é que estas poderão estar intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento de *Soft Skills* e de Competências para o século XXI, partindo da ideia de que: “collaboration places more structural, interpersonal, and cognitive demands on individuals” (Kozar, 2010, p. 17).

2.2. (RE)CONSTRUIR COMPETÊNCIAS INTER E INTRAPESSOAIS ATRAVÉS DA COLABORAÇÃO

De um ponto de vista etimológico, o ‘Cambridge Advanced Learner’s Dictionary’ caracteriza o termo ‘interpessoal’ como “connected with relationships between people” (McIntosh, 2013, 2nd ed., p. 817), chegando mesmo a ligá-lo ao conceito de competência, no exemplo que fornece: “The successful applicant will have excellent interpersonal skills” (idem). Já no caso do termo ‘intrapessoal’ este encontra-se ligado aos termos ingleses ‘introspection’ e ‘introspective’, definidos como “examination of and attention to your own ideas, thoughts, and feelings” (McIntosh, 2013, 2nd ed., p. 821) e “examining and considering your own ideas, thoughts, and feelings, instead of talking to other people about them” (idem), respetivamente.

Partindo da etimologia descrita anteriormente, poderá perceber-se o porquê de Assis associar o conceito ‘intrapessoal’ como referente a um “equilíbrio interno, bem-estar pessoal e desenvolvimento saudável” (2010, p.31) e o ‘interpessoal’ como relativo a “comportamentos mais adequados nas relações interpessoais [com os outros]” (idem). Contudo, Gardner (1983) menciona estes termos, não como competências, mas sim como inteligências, nomeadamente como Inteligência Interpessoal e Inteligência Intrapessoal (cf. Cardoso, 2016, p. 7), presentes na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner²². Neste caso, e similarmente às definições descritas anteriormente, a Inteligência Interpessoal “está relacionada com as outras pessoas (líderes religiosos, vendedores, professores) [e é necessário tê-la] para compreender outras pessoas para sermos capazes de trabalhar com eles” (Cardoso, 2016, p. 7) e a Inteligência Intrapessoal “está relacionada com o entendermo-nos a nós mesmos, refletindo sobre quem nós somos, o que nós adquirimos, as nossas forças, medos e desejos” (idem). Contudo, “ser inteligente não significa necessariamente ser competente” (Cabral-Cardoso, Estevão & Silva, 2006 *in* Oliveira, 2015, p. 14), pelo que, mesmo que um indivíduo esteja mais predisposto para a Inteligência Interpessoal, não quer dizer que consiga ser competente a comunicar ou a trabalhar em equipa; da mesma forma, se uma pessoa for mais predisposta para a parte Intrapessoal, não significa que consiga tornar-se mais competente a

²² Para saber mais acerca das Inteligências Múltiplas, consultar o seguinte documento e a respetiva bibliografia: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2403/1/Relatório%20de%20Investigação.pdf>

nível da autonomia e do pensamento crítico. Isto porque, a competência “é definida como a capacidade para operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades numa situação concreta, de modo a ser bem-sucedido” (Oliveira, 2015, p. 13) – como se pode observar na seguinte figura:



Figura 6- Esquema conceitual de competência adaptado de “The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework” e retirado do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017).

Desta forma, poderá ser possível adaptar os conceitos de Inteligências para competências inter e intrapessoais²³, considerando que (direcionado para o campo da educação no 1º Ciclo do Ensino Básico), os alunos poderão (re)construir estas competências através dos conhecimentos, capacidades e atitudes que já possuem e que, também, vão adquirindo ao longo da vida e do seu percurso escolar.

Uma vez que “as crianças do 1º CEB estão num momento chave do seu desenvolvimento social e afectivo” (Carvalho, 2015, WEB), a Colaboração poderá desempenhar um papel importante relativamente ao desenvolvimento de competências Interpessoais e Intrapessoais. Poderá parecer um pouco contraditório ligar a Colaboração ao campo Intrapessoal, mas não será tão descabido quanto isso, sendo que “se o EU comigo está harmónico, estamos muito mais preparados para lidar com o outro” (Escada, 2014, WEB) e uma vez que o trabalho colaborativo envolve uma “interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos” (Roldão, 2007, p. 27).

É necessário lembrar que cada aluno presente na sala de aula, ainda que seja uma criança, tem a sua própria personalidade, a sua história, as suas relações pessoais e a sua maneira de encarar o mundo, por isso, será quase que impossível conseguir controlar todos os fatores que podem influenciar o ato colaborativo (cf. Kozar, 2010, p. 17). Contudo, cabe ao professor servir como um orientador para que as experiências vividas pelos alunos sejam significativas

²³ Exemplos: “competências intrapessoais (auto- conhecimento, autoestima, autorrealização e resiliência) e interpessoais (empatia, assertividade e suporte social)” (Oliveira, 2015, p. 15).

ao longo da sua aprendizagem. Por esta razão “I feel that we should include more collaborative tasks in our regular teaching and work” (Kozar, 2010, p. 17), de forma a

activar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes (no âmbito do grupo-disciplina, do grupo-turma, ou outros) de modo a envolvê-los e a garantir que a actividade produtiva não se limita a alguns, e ainda ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interacção com todos os outros (Roldão, 2007, p. 27).

Efetivamente, o desenvolvimento da competência interpessoal está, de certa forma, subentendido no trabalho colaborativo entre alunos, pois estes, ao longo da sua vida, vão precisar de “acolher o saber e a experiência dos outros [...] para evoluir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento” (Alarcão e Canha, 2013, p. 49), de forma a atingir objetivos. Todavia, é também relevante perceber que a competência intrapessoal pode ser desenvolvida a partir da colaboração e que, por sua vez, poderá ter impacto no próprio ato colaborativo. Ou seja, partindo do pressuposto que os alunos (e no caso deste relatório, as crianças) “são atores sociais competentes [e] não são seres inacabados” (Araújo, 2017, p. 26) cada um terá um pensamento, uma ideia, uma construção individual e pessoal que irá contribuir para o coletivo e que poderá ajudar a melhorar ou a dar rumo ao objetivo/trabalho do todo. Por isso, um aluno mais introvertido não será um ponto negativo no processo de colaboração, podendo até ser algo benéfico, tanto para o trabalho final como para o grupo e para com o “eu”. Por outras palavras,

trabalhar colaborativamente implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalho individuais. As próprias tarefas de trabalho colaborativo [...] podem/devem incluir momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar o trabalho no colectivo no momento seguinte. Trabalho e estudo individual, mas que se concebe na lógica do regresso ao contributo para o todo, e ao confronto com os outros, como matriz regular de produção de conhecimento (Roldão, 2007, p. 27)²⁴.

Este aspeto foi notório na elaboração dos pósteres relativos à proteção ambiental (ver subcapítulo 2.2, parte 2), uma vez que estes resultaram da contribuição de todos os envolvidos, mesmo daqueles mais introvertidos. Aliás, um dos alunos mais introvertidos na turma, foi o escolhido pelo grupo para ser o porta-voz na apresentação do póster do seu grupo e, com a ajuda da turma, conseguiu fazê-lo bastante bem. O mesmo, no fim da aula, confessou ao professor-estagiário, e autor deste relatório, que “foi fixe apresentar o que fiz para turma”.

²⁴ Ainda que Roldão (2007) se refira especificamente a professores, poderá estabelecer-se um paralelo com os alunos.

Será fundamental, no entanto, que o professor assegure condições nas quais os alunos se sintam confortáveis, tanto a nível interpessoal como intrapessoal. Por isso, cabe ao professor não só proporcionar uma aprendizagem significativa, mas também garantir que essa aprendizagem ocorra num espaço e num ambiente estimulantes, pois a forma como o espaço é utilizado interfere no ambiente da sala de aula, influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos emocionais e cognitivos importantes nos alunos (cf. Pinheiro, Marques, Ramos & Figueiredo, 2017, p. 272)²⁵.

Considerando o que foi dito anteriormente, os alunos poderão, então, ser capazes de construir e/ou reconstruir as suas competências interpessoais e intrapessoais através de trabalhos colaborativos. Consequentemente, poderão também desenvolver *Soft Skills*, como descrito por Oliveira:

As competências transversais [ou Soft Skills] têm alcançado um protagonismo e importância crescentes no panorama do desenvolvimento pessoal, social e profissional. Além disso, estão relacionadas com a capacidade de gerir os recursos do “eu” (competências intrapessoais) [e] do relacionamento interpessoal (competências interpessoais) (2015, p. 14).

Note-se, portanto, que o recurso à Colaboração poderá ser fundamental para desenvolver diversas competências, como por exemplo, “comunicação eficaz, negociação, resolução de conflitos, tomada de decisão, liderança, responsabilidade pessoal e trabalho de equipa” (Laghigna, 2017, WEB), formando alunos interdependentes e cidadãos funcionais que conseguirão responder às demandas do “mundo muito complexo” (idem) em que vivem.

Para além disto, o processo de Colaboração na sala de aula pode enriquecer e ser enriquecido com recurso à Pedagogia da Gamificação, tendo em conta que

a colaboração é como um jogo, como uma conversa e como uma luta. Jogo, porque há um objetivo comum e há regras partilhadas. Conversação, porque há diálogo recíproco entre os envolvidos no processo colaborativo. Luta, porque a colaboração não está imune ao aparecimento de dificuldades e obstáculos, sem sucesso garantido, sendo que este depende dos envolvidos no processo (Barreira, 2017, p. 10).

Por isso e uma vez que “the gamification of education is gaining support among educators who recognize that effectively designed games can stimulate large gains in productivity and creativity among learners” (Johnson, Becker, Estrada & Freeman, 2014, p. 42) e que

²⁵ O capítulo 3 e respetivos subcapítulos, relativos à Pedagogia da Gamificação, terão presente esta ideia. Para explorar mais sobre ambientes de aprendizagem consultar: <https://core.ac.uk/download/pdf/229590141.pdf> ou https://www.academia.edu/35517254/Ambientes_de_aprendizagem_educacao_por_todos_com_todos

“educational gameplay has proven to foster engagement in critical thinking, creative problem-solving, and teamwork — skills that lead to solutions for complex social and environmental dilemmas” (idem), no próximo capítulo irá abordar-se a Gamificação no Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, esclarecendo o termo, conceitos inerentes a esta pedagogia e que importância poderá esta ter, aliada a contextos colaborativos, no crescimento dos alunos e na sua aprendizagem.

3. A PEDAGOGIA DA GAMIFICAÇÃO

O conceito de Gamificação, apesar de ter surgido na indústria digital em 2008, apenas se popularizou no ano de 2010 como uma forma de motivar e fidelizar clientes, enriquecendo o marketing do mundo empresarial (cf. Fortunato, 2017, p. 16). Os procedimentos adotados baseavam-se na definição mais simples de Gamificação: “the use of game design elements in non-game contexts” (Deterding et al., 2011, p. 10). Com o tempo, as atividades gamificadas foram-se institucionalizando noutros campos, como é o caso da Educação (cf. Araújo, 2015, p. 18). Não obstante, “while the topic of Gamification is exciting and productive, many people new to the industry have a hard time figuring out what gamification means and how to categorize it” (Chou, 2016, p. 46). Desta forma, tentar-se-á em seguida, não só esclarecer esta abordagem, mas também discutir as diferentes conceções que existem em torno da mesma.

Em primeiro lugar, é relevante entender que apesar da palavra ‘Gamificação’ derivar da palavra inglesa *game* (jogo), existe uma provável distinção entre os termos. Ou seja, “el juego serio consiste en el uso de un juego propiamente dicho, ya existente o creado con el objetivo de aprender, mientras que la gamificación, que también persigue el aprendizaje, no requiere del uso de juegos” (Biel & Jiménez, 2015, p. 74)²⁶. Por outras palavras, gamificar uma atividade envolve que se inclua elementos de jogo nessa atividade, como por exemplo, *points*, *badges*, entre outros e não um jogo propriamente dito. A linha que separa estes dois conceitos é, no entanto, muito ténue uma vez que “the addition of one informal rule or shared goal by a group of users may turn a *merely gamified* application into a *full game*” (Deterding et al., 2011, p. 11). Num contexto de ensino, a gamificação assume, portanto, um papel de destaque, pois “encontra-se unicamente direcionada para a aprendizagem com elementos e pensamentos do jogo” (Foncubierta & Rodríguez, 2015 *in* Fortunato, 2017, p. 15). Partindo de uma perspetiva pessoal, não se deverá, contudo, descartar por completo o ‘jogo’ em aulas planificadas segundo uma Pedagogia da Gamificação, até porque poderá ser possível conciliar os dois conceitos: jogar “serious game[s]” (Deterding et al., 2011, p. 11) e utilizar “elements

²⁶ As autoras acrescentam ainda um outro conceito que intitulam de *eduentretenimiento* e que se define como “jugar aprendendo” (2015, p. 74).

of games” (idem). A ideia passará por fazer com que um influencie o outro²⁷, sendo que o ‘jogo’ terá consequências nos elementos gamificados (e vice-versa), como por exemplo um *leaderboard*.²⁸

No que concerne à noção de Gamificação, Flores indica que “basically, any task, assignment, process or theoretical context can be gamified” (2015, p. 38). O autor refere ainda que os principais objetivos da abordagem é motivar o participante com base num feedback imediato e com recurso a elementos de jogo que criem “in the users a sense of empowerment and engagement” (idem) e destaca que para isso acontecer é essencial entender bem os conceitos básicos de jogo e o que este envolve. Já para Wood & Reiners, a Gamificação tem como base “an understanding of the nature of humankind, founded on behavioral economics and psychology, to allow system designers to achieve objectives” (2015, p. 3) de forma a encorajar os participantes a desenvolverem certos comportamentos e competências.

Contudo, como este relatório tem como foco a área da Educação, parece pertinente mencionar a definição pedagógica de Gamificação de Foncubierta & Rodríguez:

Técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula (2015, p. 2).

A partir desta referência de Foncubierta & Rodríguez, poderá perceber-se que o processo de Gamificação será bem-sucedido se todos os conceitos inerentes a esta estejam em conformidade e sigam o mesmo fio condutor, como podemos observar no seguinte esquema proposto por Wood & Reiners (2015, p. 3):

²⁷ Um/a professor/a poderá numa aula realizar um jogo como o “Jogo da Glória” e focar-se apenas no jogo durante esse período, mas avaliar o desempenho dos alunos nessa aula, tendo em consideração alguns componentes (respeito pelo outro, colaboração, autonomia, etc.) que sucederam ao longo do jogo e posteriormente recorrer a elementos de gamificação para dialogar com os alunos acerca do seu desempenho.

²⁸ Poderá verificar-se este aspeto mais adiante neste relatório, nomeadamente na parte II, no que toca ao uso de um Starboard.

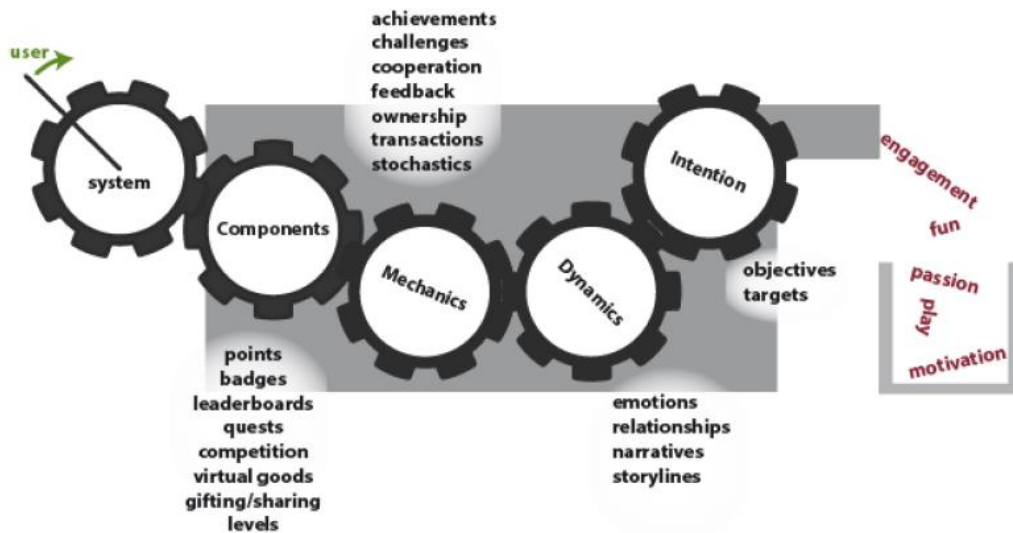


Figura 7 - Esquema retirado de "Gamification" (Wood & Reiners, 2015)

O autor Yu-Kai Chou²⁹, em particular, tende a discordar com alguns dos conceitos referidos anteriormente, principalmente no que toca à Gamificação:

I (along with many gamification professionals) am not a big fan of the word Gamification. This is mostly the term that the industry has adopted. I have preferred the term Human-Focused Design [...], which is a design process that remembers the human motivations within the system³⁰ (2016, p. 49).

Chou acrescenta ainda que não é grande adepto do termo “serious games” mencionado por alguns dos autores referidos anteriormente, pois acredita que “pure games” (Chou, 2016, p. 49) podem ser sérios e importantes para a aprendizagem, chegando a dar um exemplo, irónico, mas relevante e plausível: “Think how many sports athletes would be offended if they played basketball for a charitable cause, and people called that the *Serious Sports* industry” (idem).

Note-se ainda que Chou estabelece uma comparação entre a Gamificação Implícita e a Gamificação Explícita. Esta última envolve estratégias e recursos “that are obviously game-like” (2016, p. 52) e os seus participantes reconhecem que estão a jogar um jogo e “generally need to opt into playing” (idem). Admite-se a Gamificação Explícita como vantajosa por conceder uma maior liberdade e criatividade a quem a desenvolve, podendo, porém, conter algumas desvantagens: “it could be seen as childish, non-serious, or distracting to some target

²⁹ Para mais informações acerca do autor, aceder ao seguinte: <https://yukaichou.com/gamification-expert/>

³⁰ Isto é algo bastante relevante no que concerne à parte pedagógica da gamificação. Para uma maior exploração deste aspeto, sugere-se a leitura de “O jogo das emoções nas atividades gamificadas” (Fortunato, 2017, pp. 25-26), onde a autora explora mais a parte humana e emocional no recurso à gamificação, aquando do processo de ensino e aprendizagem de Inglês no 1ºCEB.

users” (Chou, 2016, p. 53). Por conseguinte, para esta abordagem ser bem-sucedida são necessários “more resources in order to create a high quality game” (idem). Por outro lado, a Gamificação Implícita “is a form of design that subtly employs gamification techniques [...] into the user experience” (Chou, 2016, p. 54). Neste caso, as estratégias utilizadas e “filled with game design elements” (idem) passam muitas vezes despercebidas pelos participantes. Este tipo de Gamificação comporta também algumas vantagens e desvantagens: é vantajosa porque é tecnicamente mais fácil de implementar e pode ser aplicada em diversos contextos (cf. Chou, 2016, p. 54), mas é também desvantajosa porque pode levar a atividades “where the subtle game dynamics are incorrectly designed for and sloppily put together” (Chou, 2016, pp. 54-55).

Partindo da ideia de Gamificação Implícita, o autor dá um excelente exemplo a partir do qual se pode estabelecer uma comparação quase que direta com a Pedagogia da Gamificação no 1º Ciclo do Ensino Básico:

Upon seeing the progress bar on LinkedIn, most people won't say, Ah, they're making me play a game! I don't want to play games.

The Progress Bar just gently builds a Win-State for the user³¹ to see and motivates them to get closer and closer towards the goal.

Of course, many of the points, badges, leaderboards, and levels are seen commonly in implicit gamification (Chou, 2016, p. 54).

Efetivamente, o objetivo do ensino no 1º Ciclo passará por não só motivar explicitamente os alunos com um “Hoje vamos jogar um jogo!” ou “No fim há um prémio para quem vencer este jogo!”, mas sim por motivá-los implicitamente, fazendo-os querer chegar mais longe, promovendo e implementando atitudes e elementos que os façam querer, autonomamente³² e subconscientemente, atingir objetivos. Da mesma forma, no ensino de Inglês (e até de outras línguas estrangeiras) no 1º Ciclo do Ensino Básico a aprendizagem da língua deverá tender para um carácter implícito e não estritamente explícito, até mesmo a nível do ensino da gramática, uma vez que

a gramática deve apenas ser quanto basta. O resto da atenção e do tempo lectivo tem de ser dedicado à exercitação da língua através da realização de uma grande variedade de tarefas que vá dando aos aprendentes o máximo possível de sensação de que a língua é um instrumento útil e vivo que eles podem utilizar (Torre, 1999, p. 34).

³¹ Este é referido ao longo deste capítulo e neste relatório como “participante”.

³² Como se verá no subcapítulo 3.2, o “autonomamente” não significa que os alunos não trabalham em equipa e não colaboram; muito pelo contrário, poderão até desenvolver mais a sua autonomia através da colaboração com os outros e vice-versa.

O autor do presente relatório (ou professor estagiário neste contexto específico) serviu-se, portanto, destes ideais para lecionar as aulas de Inglês na sua Prática de Ensino Supervisionada (PES) no 1º Ciclo. Um dos exemplos a recordar neste caso, será a aula dedicada a um *Storytelling*³³ da história adaptada do *Picture Book* “Gruffalo”. Neste *Storytelling*, os alunos apenas tiveram como auxiliares visuais alguns *handmade puppets* alusivos às personagens do livro (ver figura 8) e um fundo criado de acordo com o ambiente em que ocorre a história.



Figura 8- Personagens como puppets

Já o professor estagiário serviu como auxiliar auditivo, ao fazer a voz dos diferentes personagens ao longo da história. Nesta aula abordou-se o tema lexical e gramatical dos animais e dos artigos definidos e indefinidos, respetivamente. Contudo, o processo de aprendizagem, principalmente no que diz respeito à gramática, ocorreu de forma implícita. Após o *Storytelling* foi realizado um debate em grupo entre professor e alunos acerca do uso de artigos definidos e indefinidos ao longo da história, colocando-se perguntas como:

“Why do you think I said, **A** mouse at the beginning, but in the middle of the story I already said **the** mouse?”³⁴. A partir desta discussão, os alunos tiveram a oportunidade de chegar por eles próprios a uma noção do que são os artigos definidos e indefinidos, quando os usar e porquê usá-los.

³³ Para saber mais sobre Storytelling, consultar o seguinte sítio: <https://storynet.org/what-is-storytelling/>

³⁴ Para ver a planificação desta aula, deverá seleccionar “Planificação 1” (páginas 30 a 37) na seguinte ligação: <https://www.dropbox.com/sh/do12b0mpc71b5i0/AADUVCIxOG7UvQ2XriUN7zDDa?dl=0>

Para além disto, e como se observará mais adiante neste relatório, o recurso a elementos de jogo como um *Starboard* e a boa relação professor-aluno fomentaram uma maior motivação e participação por parte dos alunos, levando-os a querer estar mais envolvidos nas atividades gamificadas, não porque era a sua obrigação, mas porque queriam atingir outros objetivos para além da conclusão de uma tarefa ou de um jogo, tendo em consideração as atitudes de toda a turma e não apenas do “eu”.

Assim, seguindo este fio condutor, no próximo subcapítulo debater-se-á, de um modo mais aprofundado, as influências da Gamificação no 1º Ciclo do Ensino Básico e se esta é efetivamente uma abordagem apropriada para o contexto. Para além disto, irá tentar-se perceber de que forma o *Octalysis Framework* e o conceito de *Human Focused Design*, propostos por Chou (2016), enquanto conceitos enquadrados numa pedagogia da gamificação, poderão ser importantes no processo de ensino e de aprendizagem e com que propósito é que a Ludificação e a Gamificação poderão associar-se à noção de “Abordagem Comunicativa Experiencial” proposta por Fernández-Corbacho (2014).

3.1. O BRINCAR E O JOGAR NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Em primeiro lugar, torna-se pertinente começar por esclarecer a relação entre Ludificação e Gamificação, considerando que os dois termos surgem frequentemente com definições semelhantes entre si.

No que concerne à analogia entre Ludificação e Gamificação, Martins & Sousa mencionam que “A *gamification* ou *ludificação* é um termo [...] que se refere à aplicação de estratégias, dinâmicas e filosofias de jogo em diversos contextos” (2017, pp. 195-196). Na mesma perspetiva, Saias (2017, p. 164) associa o conceito de Ludificação ao de Gamificação: “a Ludificação (do Inglês *Gamification*) é a adoção de técnicas de jogos e dinâmicas próprias do funcionamento de jogos, em processos que não têm essa natureza”. O mesmo se pode

verificar em Leblanc³⁵, na sua entrevista a Richard Landers³⁶, onde este último refere que “Lorsqu’un enseignant *ludifie* son enseignement, cela signifie qu’il utilise des éléments du domaine des jeux et du divertissement et les applique pour faire apprendre.” (2016, WEB). Também o Jornal I assume os dois termos como idênticos: “O termo *gamification* (em português: ludificação) encontra-se associado a um sistema onde são aplicados um ou mais elementos típicos de um jogo” (2014, WEB). Numa rápida pesquisa online, percebe-se o porquê de se assumir as duas conceções como algo que não pode ser desassociado, uma vez que “a palavra *jogo* (*game*) encontra-se, ainda, muito vinculada ao lúdico, sendo facilmente considerada sinónima de *brincadeira* (*play*)” (Fortunato, 2017, p. 14).

Porém, alguns autores tendem a seguir outros caminhos no que diz respeito às noções de Ludificação e Gamificação. De acordo com Deterding et al. (2011, p. 11), “*gamification* relates to *games*, not *play* (or playfulness), where *play* can be conceived of as the broader, looser category, containing but different from *games*”. Por outras palavras, conforme os estudos de Caillois³⁷ (1958), a ludificação assemelha-se à gamificação pela capacidade de aplicar estruturas de jogo a atividades do dia-a-dia, mas distingue-se desde logo pela possibilidade de se recorrer versatilmente à *paidia* e ao *ludus*³⁸ (cf. Mindrico, 2019, pp. 16-17). Baseando-se em Bogost (2016), Mindrico (2019, p. 17) explica que estes dois conceitos assentam na ideia de *playful* e *fun*, exemplificando de que forma os dois se aplicam num contexto de ludificação, onde se valoriza “a experiência da performance sobre qualquer tipo de gratificação imediata” (idem). De facto, este autor recorre a um exemplo para ilustrar esta articulação entre os dois conceitos, ou seja, refere-se ao festival Neon de 2005 dos Urban Gorilas (ver figura 9), através do qual se procura

agregar uma dimensão cívica e crítica a uma atitude brincalhona e de criatividade urbana, colocando em permanente diálogo a dimensão do privado e do público. Uma estrutura em forma de túnel, colorida e repleta de areia no seu interior, que define um

³⁵ Sociólogo e orientador pedagógico no Departamento de Programas de Desenvolvimento Pedagógico da Universidade Cégep na região de Lanaudière, L’Assomption.

³⁶ Professor de Psicologia na Universidade Americana *Old Dominion*.

³⁷ Mais acerca do autor em: <https://www.almedina.net/autor/roger-caillois-1563807670>

³⁸ Para saber mais acerca dos conceitos e dos estudos de Caillois, consultar o seguinte documento e a sua respetiva bibliografia: “O funcionamento da ludus-gamificação e a servidão maquínica” (Amaro & Freitas, 2018), disponível em:

<https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwin4MLJ-vfrAhVM6RoKHZsoAQ8QFJAegQIBRAB&url=http%3A%2F%2Ffojs.labcom-ifp.ubi.pt%2Findex.php%2Ffeikon%2Farticle%2Fdownload%2F491%2F276&usg=AOvVaw2gKeiArOdKiAbxi4R4JzV7>

conjunto de regras ao espaço público e individual (ludus), enquanto simultaneamente se cria uma plataforma de interação comunitária assente na brincadeira (paidia) (idem).



Figura 9- Playful Urban Space por Urban Gorillas (2015), retirada de "Ludificação como forma de comunicação cívica e urbana" (Mindrico, 2019)

Desta forma, poderá concluir-se que a Ludificação não envolve só e apenas o “jogo”, mas que recorre também à aplicação de estratégias mais livres e abertas à improvisação, nomeadamente de “brincadeira” (cf. Mindrico, 2019, p. 17).

Efetivamente, os termos ‘Ludificação’ e ‘Gamificação’ parecem divergir nalguns aspetos, principalmente no que diz respeito à questão do “brincar” e do “jogar” na sala de aula. Por um lado, a Gamificação aparenta focar-se mais nos elementos de jogo, enquanto a Ludificação apresenta um maior destaque para o lado mais brincalhão e livre das atividades. Admitindo que “o brincar é uma atividade que as crianças compreendem bem, porque são elas que a estruturam e pensam” (Araújo, 2017, p. 24), poderá não ser totalmente despropositado assumir que as atividades gamificadas no 1º Ciclo do Ensino Básico devem ter uma componente mais direcionada para a ludificação, não descartando, no entanto, tudo o que é inerente à Gamificação, como se observou anteriormente no capítulo 3. De certa forma, ao incluir-se a Ludificação na Gamificação, esta última tornar-se-á numa abordagem ainda mais adequada para o contexto em que se insere (1ºCiclo do Ensino Básico), na qual se recorre a “formas legítimas e eficazes, devidamente fundamentadas, de promover a produtividade, o envolvimento e a felicidade dos actores sociais em imensas actividades” (Sousa, 2018, WEB³⁹).

³⁹ O autor apresenta ainda algumas dificuldades inerentes aos conceitos de ludificação e gamificação, as quais são sempre válidas e importantes para a ação do professor aquando a aplicação das mesmas na sala de aula. Poderá ler mais acerca deste assunto em: <https://www.publico.pt/2018/10/04/p3/cronica/igualdade-de-genero-e-problemas-das-aplicacoes-serias-de-jogos-1846121>

Posto isto, a Abordagem Comunicativa Experiencial de Fernández-Corbacho (2014) deverá também ser tida em conta na sala de aula, pois recorrendo a esta abordagem nas atividades gamificadas “teachers are able to involve and engage pupils with competencies and dexterities which may help to further develop their collaborative, communicative, creative and critical thinking, hence, *creactical* skills [...] both in and beyond the classroom walls” (Oliveira, 2017, p. 11). Segundo Cruz, “os nossos alunos, futuros cidadãos, pertencem a uma geração com necessidades multissensoriais” (2012, p. 27), pelo que as estratégias utilizadas na sala de aula no 1º Ciclo do Ensino Básico devem estimular o uso dos cinco sentidos (idem), fomentando a ideia de que as crianças “precisam de treinar, de descobrir o que querem fazer, sozinhas ou umas com as outras” (Araújo, 2017, p. 24). Importa, então, que as aulas apresentem um carácter no qual “las tareas faciliten lo que Mora (2013) denomina *encendido emocional*” (Fernández-Corbacho, 2014, p. 2), segundo as quais “para poder aprender de forma eficaz y duradera, el aprendiz ha de sentir, experimentar, observar y reflexionar sobre la lengua y la experiencia de aprendizaje” (idem). Isto talvez seja melhor entendido a partir de duas atividades desenvolvidas⁴⁰, pelo professor-estagiário e redator deste relatório, nas aulas de Inglês da sua PES. Numa das atividades seriam fornecidos aos alunos vários objetos, nomeadamente pratos de cartão reciclável (nos quais estava escrita uma das quatro refeições do dia) e plasticina de diversas cores. A partir disto, o professor-estagiário colocou-lhes o desafio de criarem os alimentos (tentando não ter alimentos iguais uns aos outros) pertencentes ao tipo de refeição descrita no prato, utilizando a plasticina. Posteriormente, os alunos apresentariam o resultado para a turma, descrevendo o conteúdo do prato e o porquê de terem escolhido especificamente aqueles alimentos (ver figura 10).



Figura 10 – Alguns alimentos e refeições criadas pelos alunos a partir de plasticina

⁴⁰ Para ver a planificação destas aulas, deverá selecionar “Planificação 1” (páginas 12 a 29) na seguinte ligação: <https://www.dropbox.com/sh/do12b0mpc71b5i0/AADUVCIxOG7UvQ2XriUN7zDDa?dl=0>.

Na outra atividade, que contou com a ajuda de duas outras professoras-estagiárias, os alunos tiveram a oportunidade de estar perante comida real, a qual puderam provar. A ideia passou não só por identificar os alimentos, mas também por descobrir se eram *bitter*, *sour* ou *sweet*. Ao tocar, cheirar e saborear a comida (ver figura 11), os alunos discutiam entre si (tanto em plenário como em pequenos grupos), e com o professor-estagiário, o que sentiam quando a provavam e ao que poderia isso estar associado na sua língua materna, nomeadamente ao agridoce, azedo e doce.



Figura 11- Alunos a provar diversos alimentos

Poder-se-á, assim, concluir que ambas as atividades englobaram uma vertente gamificada, aliada a elementos de jogo, à brincadeira (ludificação) e a uma Abordagem Comunicativa Experiencial (aliada a uma aprendizagem multissensorial⁴¹), tendo como base a ideia de que “los estudiantes aprenden y recuerdan más cuando están activa y personalmente implicados en el proceso de aprendizaje, es decir, cuando usan la lengua de forma significativa, además de cuando reflexionan sobre experiencias”(Fernández-Corbacho, 2014, p. 1). Não obstante, poderá ser fundamental não esquecer que o ambiente de sala de aula será algo bastante relevante para todo o processo de ensino-aprendizagem, pois caso este não aconteça de uma forma positiva, atividades como as descritas anteriormente podem revelar-se repletas de obstáculos. Tal como referem Pinheiro, Marques, Ramos & Figueiredo, “um ambiente de

⁴¹ Para explorar mais a (hiper)pedagogia multissensorial na aprendizagem de Línguas Estrangeiras, consultar o seguinte documento:

<https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6875/1/Por%20uma%20%28hiper%29pedagogia%20crítica%2c%20plurilingue%20e%20multissensorial%20na%20aprendizagem%20de%20línguas%20estrangeiras%20no%20Ensino%20Básico.pdf>

aprendizagem inovador encoraja os professores e os alunos a correr riscos e a experimentar novas oportunidades para aprender, e até fazê-la acontecer fora dos muros da escola, noutros contextos” (2017, p. 271).

Neste sentido, as abordagens e estratégias mencionadas anteriormente, assim como todos os elementos inerentes a estas, partilham algo em comum: “[it] appeals to certain Core Drives within us and motivates us towards a variety of decisions and activities”. (Chou, 2016, p. 23). Assim, Chou chegou a um *gamification design framework*, intitulado de *Octalysis Framework* cujo nome deriva de um “octagonal shape with 8 Core Drives representing each side” (2016, p. 24), representado na figura 12.



Figura 12 - Octalysis Framework (Chou, 2016)

Segundo Oliveira, a premissa do *Octalysis Framework* partiu da noção de que o objetivo da Gamificação “is to maximise the motivation for desired behavioural outcomes through the use of 8 Core Drives (*Meaning, Accomplishment, Empowerment, Ownership, Scarcity, Unpredictability, Avoidance, Social Influence*)” (2017, p. 15). Estes podem ser classificados e divididos em *White Hat* (gamificação positiva), *Black Hat* (gamificação negativa), *Left Brain*

(tendência extrínseca) e *Right Brain* (tendência intrínseca) (idem)⁴², tal como se pode observar na figura 13, representada a seguir:

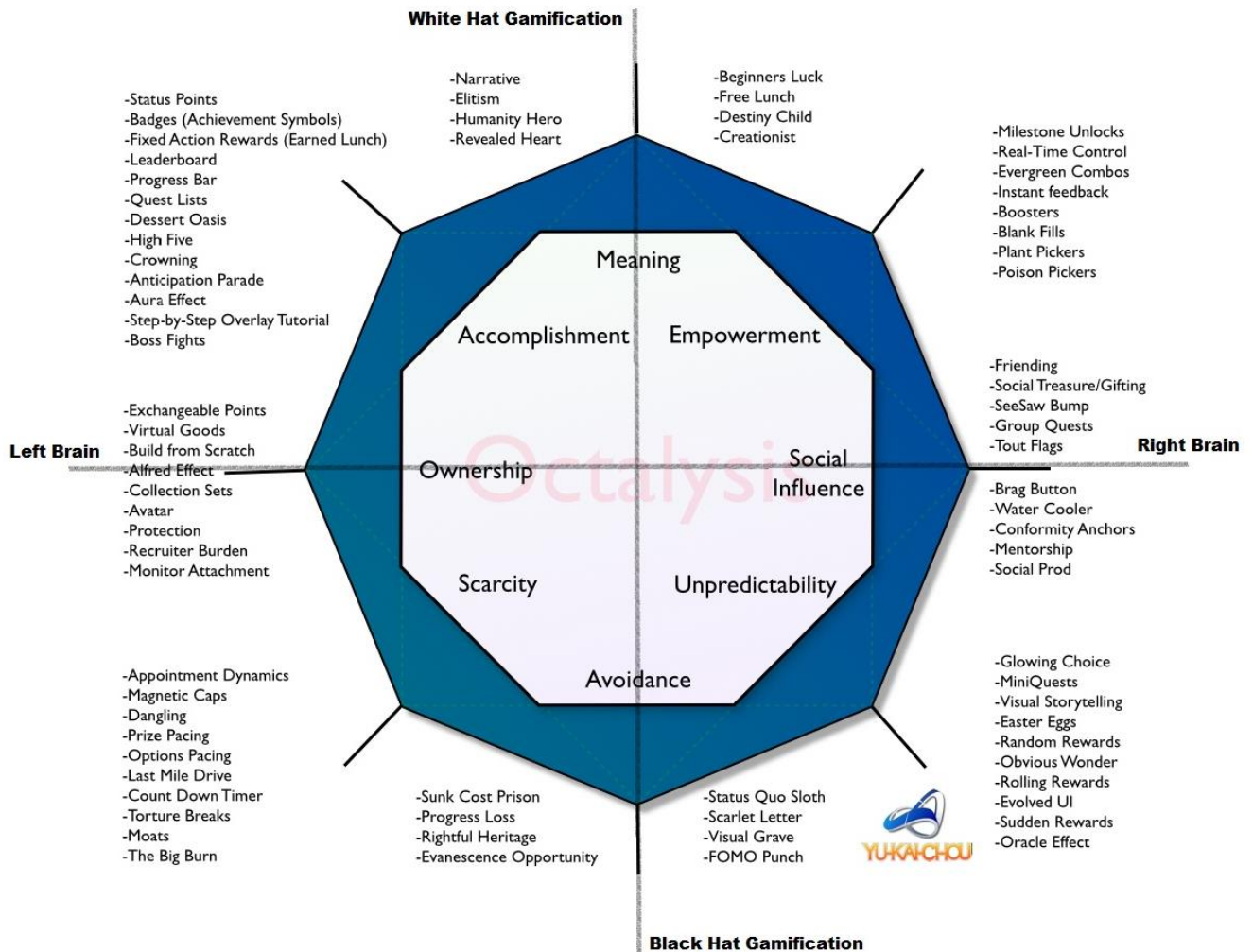


Figura 13 - Octalysis Framework completo e adaptado de <https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>

Assim, ao planejar uma aula gamificada, cabe ao professor ponderar todos os componentes do *Octalysis Framework* e tentar equilibra-los de acordo com o contexto e com os alunos a que se dirige, assumindo uma perspectiva baseada no processo de *Human Focused Design*, o qual se foca em “real-world or productive activities” com uma “optimization of feelings, motivations and engagement” (Cruz & Oliveira, 2018, p. 68). No seguinte subcapítulo poderá observar-se isto, nomeadamente na aula dedicada a um *Escape Room* durante a PES. Efetivamente, o *Octalysis Framework*

⁴² Para saber mais acerca do Octalysis Framework, poderá consultar o seguinte sítio: <https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>

is a tool to help decipher all the motivational Core Drives and can be used in the classroom to understand how to engineer and design for motivation within a particular classroom setting, and to transform activities into meaningful and enriching experiences (Cruz & Oliveira, 2018, p. 69)

e, por isso, a sua utilização no 1º Ciclo do Ensino Básico será essencial, pois “by applying gamification in education, the opportunities for experiential, self-paced and life-long learning expand exponentially [and therefore] pupils and learners can feel engaged in enjoyable activities and tasks [being] rewarded with knowledge and skills” (Cruz & Oliveira, 2018, p. 71). Por esta razão, e porque os professores “cannot only teach English just to make students able to speak or write” (Abbas, 2013, p. 367), percebe-se o recurso às estratégias mencionadas anteriormente (todas elas passíveis de inclusão em atividades gamificadas), para o ensino de línguas estrangeiras no 1º Ciclo, pois no século XXI e num mundo intercultural não basta aos alunos saberem apenas escrever ou falar, mas sim “use their knowledge and skills [namely their soft skills] to solve problems in their life” (Abbas, 2013, p. 365).

Consequentemente, no próximo subcapítulo irá analisar-se de que forma é que o desenvolvimento de *Soft Skills* e das *Four Language Skills* poderá ser influenciado pelo recurso à Colaboração em atividades gamificadas e que papel terá a Competição neste contexto, uma vez que “[it] can appear in different ways, by often embodying: a) individuals or groups competing against one another or b) specific goals established to encourage motivation” (Cheng, Wu, Liao, & Chan, 2009; Hanna, 2014 *in* Oliveira, 2017, p. 25).

3.2. O TRABALHO COLABORATIVO E A COMPETIÇÃO NAS ATIVIDADES GAMIFICADAS

Assim como referido ao longo deste relatório, o trabalho colaborativo parece assumir um papel cada vez mais relevante em contextos educativos, nomeadamente naqueles em que se recorre a atividades gamificadas pois estas “requerem a partilha de experiências com um par ou um grupo para melhorar o desempenho” (Fortunato, 2017, p. 23), criando um ambiente no qual “as crianças aprendem lições valiosas, praticam habilidades e adquirem atitudes que contribuem para o seu desenvolvimento intelectual, social, emocional e motor” (Assunção, 2018, p. 20). Posto isto, poderá tornar-se evidente a importância da Colaboração em

atividades gamificadas no 1º Ciclo do Ensino Básico, particularmente para o ensino de Inglês, uma vez que “a didática das línguas se preocupou com o desenvolvimento duma competência comunicativa” (Cruz, 2012, p. 24), a qual é implicitamente trabalhada em contextos de relações interpessoais, onde existe um constante diálogo entre os participantes. Por conseguinte, como os trabalhos colaborativos e as atividades gamificadas requerem uma inegável comunicação entre vários indivíduos (como já se referiu anteriormente), poderá entender-se a sua utilização no ensino de uma língua estrangeira, como o Inglês, no 1º Ciclo do Ensino Básico, pois “por si só, a aula de língua estrangeira é uma situação comunicativa” (idem). Por esta razão, percebe-se que estas aulas ocorram “through an interactive process in which students’ learning occurs within the collaborative building of knowledge and inter-comprehension” (Cruz, 2019, p. 26), particularmente quando numa

percentagem significativa de casos, os alunos que beneficiam de ambientes educativos onde se utiliza preferencialmente a aprendizagem colaborativa e/ou cooperativa, demonstram melhores resultados em diversos aspetos da sua vida escolar: são mais motivados e predispostos para aprender, atingem um nível de conhecimentos mais elevado e a sua relação social melhora (Freitas & Freitas, 2003 in Pinheiro, Marques, Ramos & Figueiredo, 2017, pp. 271-272).

Por isso, uma vez integrada esta visão de trabalho colaborativo na Gamificação, o aluno poderá aprender na interação com o meio envolvente e com quem o rodeia e, assim, construir de forma ativa o seu conhecimento (cf. Fortunato, 2017, p. 23).

Considerando o que foi dito anteriormente, o autor deste relatório organizou durante a sua PES (para a sua turma de 4º ano) um *Escape Room*⁴³ em colaboração com outro professor-estagiário que lecionava uma turma do 3º ano de escolaridade. Seguindo uma perspetiva de comunidade, a ideia foi misturar as duas turmas e criar dois grandes grupos, cada um deles com alunos do 4º e 3º ano, indo ao encontro do descrito no relatório europeu *Eurydice*⁴⁴ que, segundo Oliveira, “destaca [...] quatro áreas de competências na educação para a cidadania [...]. Interagir de forma eficaz e construtiva com os outros, estimular o desenvolvimento pessoal (autoconfiança, responsabilidade pessoal e empatia), comunicando, ouvindo e cooperando com os outros” (2018, WEB).

⁴³ “Os Escape Room são jogos de ação que se desenvolvem num contexto real, onde grupos de pessoas ou equipas devem descobrir pistas e resolver desafios para resolver um determinado mistério ou escapar de um dado espaço, tendo em conta o tempo que é limitado” (Almeida & Cruz, 2019, p. 6).

⁴⁴ Para explorar mais este relatório, poderá consultar a sua síntese ao clicar na seguinte ligação: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e0f2801c-184c-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-pt>

A atividade foi, então, desenvolvida numa perspetiva CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), segundo a qual “pupils are learning content *and* language in a dual-focused way” (Ellison, 2019, p. 247) tendo em conta, neste caso, as temáticas “English History” e “English customs and traditions”. Neste *Escape Room* os alunos tiveram de concluir tarefas e ultrapassar diversos desafios de modo a conseguirem sair da sala de aula em que se encontravam dentro do tempo limite. No entanto, será relevante referir que os dois grupos se encontravam em salas distintas e que ao concluírem os seus desafios, teriam de se juntar (após saírem das salas) para conseguirem concluir o *Escape Room* com sucesso⁴⁵. Esta atividade gamificada envolveu, portanto, uma imersão num contexto colaborativo (tanto entre alunos como entre docentes), de CLIL e de interculturalidade, o que implicou “a focus on the development of sociocultural skills” (Cruz, 2019, p. 120) e uma “(re)negociação de saberes linguístico-culturais de forma sistemática” (Andrade & Araújo e Sá, 2003 *in* Cruz, 2012, p. 24). Por conseguinte, foi possível aos alunos desenvolverem não só as *Four Language Skills* como o *Listening*, o *Speaking*, o *Writing* e o *Reading* (Ellison, 2019, pp. 171-202), mas também *Soft Skills*, entre elas a autonomia e as *creactical skills*, sendo a última definida por Cruz como “critical thinking and creativity into action” (2019, p. 26) e por Ohler como “the ability to combine creative and critical thinking into an original, reflective piece of work” (2013, p. 35), assim como demonstra a seguinte figura:

⁴⁵ Para ver a planificação completa desta aula, deverá selecionar “Planificação 1” (páginas 47 a 55) na seguinte ligação: <https://www.dropbox.com/sh/do12b0mpc71b5i0/AADUVCIXOG7UvQ2XriUN7zDDa?dl=0>.

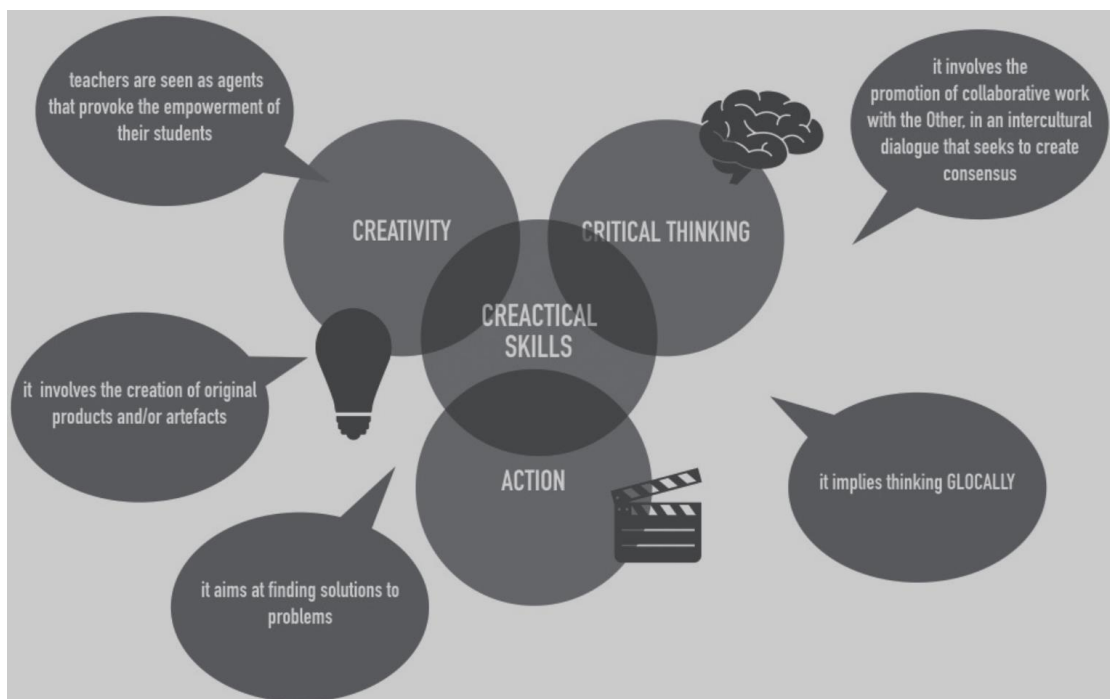


Figura 14 - As creactical skills, segundo Cruz (2019, p. 27)

Sendo que a Colaboração tem um papel principal não só neste caso específico, mas também no âmbito deste relatório, poderá parecer estranho o termo 'autonomia' estar incluído numa *Soft Skill*, passível de ser desenvolvida através de atos colaborativos. Atente-se, todavia, que apesar da riqueza humana se centrar na diversidade, cada pessoa deve afirmar a sua identidade e apreciar-se com uma individualidade original e única, para que ao se valorizar a si mesma, valorize também o outro (cf. Estanqueiro, 1992, p. 26). Por isso, tal como já foi referido anteriormente, na interação com os outros as crianças podem também desenvolver a sua individualidade e a sua autonomia. Devido ao seu desejo inato de querer explorar e de colocar questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade, vão desenvolvendo a sua capacidade de resolver problemas que interferem com os seus objetivos, criando, assim, novas estratégias para porem em prática e que lhes possibilita um crescimento a nível intelectual, emocional, social e físico (cf. Hohmann & Weikart, 2003, p. 5).

Naturalmente, uma pedagogia com contornos colaborativos e gamificados comporta consigo um outro aspeto que poderá pesar no desenvolvimento de competências para o século XXI e influenciar a forma como ocorre a motivação na sala de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico: a Competição.

Segundo Pereira (2007, pp. 29-30), parece existir uma certa controvérsia relativamente à idade em que as crianças devem lidar com ambientes competitivos. Contudo, e apesar de todas as opiniões em volta deste assunto, a autora pensa poder concluir que “o importante não será determinar uma idade para o início das competições, [...] mas sim adequar os conteúdos das mesmas às possibilidades dos jovens” (Pereira, 2007, p. 31). Com efeito, em contextos educativos, a Competição surgirá em dois polos: o negativo e o positivo. Esta poderá, positivamente, ser “a frequently used motivator in classrooms because it draws attention and excitement and it is a well-structured activity with clearly defined goals” (Cheng, Wu, Liao, & Chan, 2009 *in* Oliveira, 2017, p. 25), mas logrará também ser menos positiva, “sendo que o sucesso de uns é o fracasso de outros, já que a vitória de uns implica a derrota de outros (Star, 2015 *in* Fortunato, 2017, p. 23).

Não obstante, revelar-se-á importante referir que existem três conceitos principais inerentes à Competição que podem levar a que subsista uma discrepância entre o que é vantajoso e o que é desvantajoso aquando ao uso da mesma como estratégia na sala de aula, entre eles: *Competition-based learning; Intergroup competition; Constructive competition*.

De acordo com Hanna (2014, p. 20), “competition-based learning describes the method in which learning is achieved through a competition, but not necessarily the student’s achievement within said competition”, ou seja, nesta perspetiva está implícito que se um aluno efetivamente aprende ou não, depende do seu sucesso no processo de competição (*idem*). Simplificando, se o aluno for bem-sucedido e ‘ganhar’ então é porque aprendeu, caso contrário, se o aluno ‘perder’ a sua aprendizagem não foi bem-sucedida. Apesar disto, segundo autores como Burguillo (2010), esta estratégia ostenta uma vertente vantajosa pelo facto de fomentar a motivação e participação por parte dos estudantes, fazendo-os esforçar-se mais para terem êxito (cf. Hanna, 2014, p. 20). Consequentemente, isto poderá também levar a “heightening anxiety levels and limiting peer interaction” (Goodman & Crouch, 1978; Yu, 2001 *in* Hanna, 2014, p. 21), devido à possibilidade de haver um perdedor. Note-se que ambos os aspetos poderão ser incentivados com recurso a *PBL’s (Points, Badges, Leaderboards)* (cf. Burguillo, 2010, p. 568).

Relativamente a *Intergroup Competition*, existe aqui uma forma de motivação individual na qual cada membro de um determinado grupo, ajuda e incentiva a que outros grupos atinjam objetivos e alcancem metas (cf. Oliveira, 2017, p. 27). Por outras palavras,

intergroup competition promotes social support within groups [...] which can increase individual effort through cheering or other forms of encouraging communication [...]. Likewise, task-related support, such as task instruction or direct assistance, can increase team members' effort by enhancing individual and collective efficacy (Wittchen, Dick & Hertel., 2011, p. 259).

Este tipo de competição assume, portanto, “a unique method of learning otherwise unachieved by a non-competitive, non-collaborative environment” (Hanna, 2014, p. 67).

Por fim, mas não menos importante, a *constructive competition* “includes pupil’s effectiveness in completing a task, perceiving one’s participation in the competition as being personally worthwhile, above and beyond winning [...], therefore leading to an increase in pupil’s self-confidence, social support and achievement” (Oliveira, 2017, p. 28). Por isso, num contexto competitivo como este, deixa de haver muito ênfase no ‘ganhar’ e todos os alunos passam a ter uma chance razoável de vencer, uma vez que existem regras específicas e justas, assim como critérios e procedimentos que influenciam a forma como se é bem-sucedido na atividade (cf. Oliveira, 2017, p. 28).

Desta forma, poderá concluir-se que todas estas formas de competição, e da sua aplicação na sala de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico, assumem-se como válidas. Isto porque, os alunos (ainda que agora em idades tenras) terão de lidar no futuro com situações de vitória e de derrota. Assim, terão não só de saber perder, mas também saber ganhar, arrogando uma inteligência emocional que lhes permita ser humildes, tolerantes e responsáveis na sociedade em que vivem. Cabe, por isso, aos professores “promote interaction, develop social skills, facilitate positive relationships amongst pupils, increase pupil’s self-esteem, whereby enhancing character development” (Oliveira, 2017, p. 29), mesmo em situações de competitividade.

Posto isto, convém uma vez mais relembrar o que o redator deste relatório fez durante a sua PES enquanto professor-estagiário. Ao contrário do que se fez no primeiro período de aulas, na segunda fase, recorreu-se ao uso do *Starboard* (ver figura 15) como mote para uma competição entre a turma de 4º ano deste professor-estagiário e a turma de 3º ano de outro colega.



Figura 15 - Starboard

O professor-estagiário da turma de 3º ano decidiu também aplicar o *Starboard*, de modo a que as duas turmas tivessem um fator de motivação para quererem ser ainda melhores do que foram no primeiro período de aulas e para que esta estratégia não se tornasse entediante e banal para eles. Do mesmo modo, ainda que inesperado, verificou-se que o mesmo *Starboard* influenciou o comportamento dos estudantes ao longo das aulas, chegando mesmo a haver alunos que enfatizavam a necessidade de se “portarem bem” e de “cumprirem as tarefas”, sem que o professor-estagiário precisasse de o dizer. Não obstante, esta competição teve em conta todos os aspetos referidos anteriormente, de forma a proporcionar aos alunos um ambiente competitivo, mas motivante, amigável e oportuno para o desenvolvimento de *Soft Skills* e competências para o século XXI.

Além disto, é igualmente relevante dar como exemplo a aula com recurso ao cinema. Neste caso, a sala de aula foi transformada num cinema, com póster alusivo ao filme e uma banca de receção de bilhetes e de venda de pipocas (ver figura 16)⁴⁶. Com isto, pretendeu-se que os alunos aprendessem as horas em inglês relacionando-as com as rotinas diárias, ambas representadas no filme. Para além disso, almejava-se que os alunos conseguissem perceber o

⁴⁶ Para ver a planificação completa desta aula, deverá selecionar “Planificação 2” (páginas 27 a 35) na seguinte ligação: <https://www.dropbox.com/home/Planificações%202.0%20final?preview=Planifica%C3%A7%C3%A3o+2.pdf>

Present Simple e o utilizassem corretamente, por isso, após o filme foi realizada uma discussão em plenário entre professor-estagiário e alunos onde se recorria ao uso da Língua Inglesa e do tempo verbal mencionado de forma a se comunicar eficazmente, mesmo que em frases curtas. Apesar de inicialmente não parecer, esta atividade também teve uma vertente competitiva, uma vez que dependentemente das suas atitudes intrapessoais e interpessoais, os alunos poderiam ganhar ou perder uma estrela para o seu *Starboard*. Contudo, devido à forma como esta aula foi planificada, a competitividade ficou implícita, permitindo aos alunos vivenciar em pleno a atividade e a não se preocuparem com quem ia ganhar ou perder. Assim, esta atividade foi ao encontro de uma competição “to better one’s own performance rather than against another child, [...] encouraging collaboration and co-operative learning” (Oliveira, 2017, p. 25).



Figura 16 - Póster do filme, bilhete e sala de aula em modo cinema

Em modo de conclusão, poderá constatar-se que aliando, de forma equilibrada e contextualizada, o trabalho colaborativo a contextos gamificados e competitivos, haverá a oportunidade de envolver os alunos num “ambiente de aprendizagem estimulante e

desafiante, no qual se vê a aprendizagem como um processo contínuo e experimental” (Cruz & Tavares, 2016, p. 200) e onde o professor assumirá o papel de facilitador e orientador da aprendizagem e do processo de descoberta (idem). Com isto, permitir-se-á aos alunos desenvolver uma série de competências que os prepararão para as exigências da sociedade intercultural do século XXI, indo ao encontro da ideia descrita por Cruz & Tavares

que quanto maior e quanto mais cedo for o treino destas competências em interação no seio da sala de aulas de línguas melhor estarão os nossos alunos, enquanto futuros cidadãos, preparados para os encontros interculturais e as exigências que estes acarretam (2016, p. 202).

PARTE II – UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS COLABORATIVAS E GAMIFICADAS NO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

1. DESENHO DE INVESTIGAÇÃO

Uma vez finalizada e formalmente apresentada a vertente teórica da investigação deste trabalho, no que diz respeito aos Percursos Didáticos para o desenvolvimento das *Soft Skills* a partir da Colaboração no ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, é inquestionável a necessidade do foco agora se centrar na apresentação e fundamentação das opções metodológicas tomadas para alcançar os objetivos deste relatório final de estágio.

Assim, nesta primeira fase, procurou-se esclarecer as orientações e metodologias utilizadas; apresentar as questões levantadas no âmbito do tema desta investigação e os objetivos estipulados - para a mesma; expor as técnicas e instrumentos de recolha de dados convenientemente escolhidos para a investigação e, por fim, caracterizar o contexto em que ocorreu a intervenção educativa presente neste relatório.

Numa segunda fase, tentou-se clarificar os caminhos orientadores da investigação, através de procedimentos de análise por categorias.

Numa terceira fase, procedeu-se à apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos por questionários, considerando não só os instrumentos de investigação aplicados, mas também os textos analisados e utilizados para fundamentar e concretizar a investigação proposta.

Por fim, procurou-se responder às questões que serviram como ponto de partida para a realização deste estudo, apontando as limitações sentidas durante o processo de investigação e indicando a possibilidade de um futuro novo estudo.

1.1. ORIENTAÇÕES E METODOLOGIAS INVESTIGATIVAS

A investigação descrita neste relatório final de estágio teve por base uma postura crítica, por parte do professor-estagiário e autor deste trabalho, no que diz respeito aos resultados obtidos aquando a sua implementação. Isto permitiu uma reflexão não só anterior à prática e ao longo desta, mas também posteriormente, a partir de um processo de *Feedforwarding*, o

qual “comprises not just commentary about what has been done, but suggestions for what can be done next” (Conaghan & Lockey, 2009, p. 48).

Será, então, possível afirmar que se está perante um estudo de caso, pois “*case study methods* are used to probe deeply and intensively to gain insight and understandings of phenomena that are new, not-understood, or unexamined” (Shaban, 2008, p. 59)⁴⁷. Este assume ainda contornos etnográficos e de investigação-ação⁴⁸, considerando que o professor faz uma exploração reflexiva sobre a sua prática, “contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho et al., 2009, p. 360). Para além disso, neste estudo está também presente uma perspetiva epistemológica e metodológica qualitativa, segundo a qual existe um maior interesse pelo processo do que simplesmente pelo resultado ou produto final (cf. Bogdan & Biklen, 1994, p. 49), permitindo desenvolver

grounded understandings of phenomena constructed in and through the everyday actions and activity of people within particular settings (e.g., students’ constructs, what counts as knowing, how teacher actions support or constrain the opportunities students have for learning, and what counts as knowing and doing science) (Putney, Green, Dixon & Kelly, 1999, p. 374).

Do mesmo modo, tratando-se, portanto, de uma investigação qualitativa, esta englobou um paradigma interpretativo e de conceções naturalistas (cf. Aires, 2015, pp. 13-14), pois “only by studying groups in their natural environment can researchers produce [...] sensitive insights” (Frey, 1994, p. 556). Assim, é permitido ao investigador recolher dados mais próximos da realidade e mais plausíveis (cf. Erickson, 1986, p. 149), considerando que “as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Pelas razões acima mencionadas, adotou-se a “habilidade essencial” (Grígoli, Teixeira, Lima Silva & Vasconcellos, 2007, p. 83) de professor-investigador e procurou-se, então, que neste estudo estivesse presente uma postura questionadora aliada a uma análise bem fundamentada cientificamente e próxima à realidade sobre a qual se debruça, para que desta

⁴⁷ Esta definição baseia-se na obra “Case Study Research: Design and Methods” de Yin (2010).

⁴⁸ “A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (Coutinho et al., 2009, p. 360).

forma se verifique se foram cumpridos os objetivos traçados e se se respondeu às questões de partida, aspetos que serão abordados mais detalhadamente no próximo subcapítulo.

1.2. QUESTÕES E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Para a concretização da Investigação descrita neste relatório, foi necessário procurar um conjunto de objetivos e questões de partida que ajudassem a perceber de que forma é que a Colaboração poderia contribuir para o desenvolvimento de *Soft Skills*, mediante os percursos didáticos adotados para o ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Uma vez que o processo investigativo suscita “curiosidades que se convertem em perguntas, construídas com o intuito de orientar a investigação” (Canha, 2013, p. 148), será apresentada uma tabela na qual se apresentam as questões de investigação, surgidas ao autor aquando duma reflexão acerca da pertinência do seu estudo. Naturalmente, como “são as primeiras [as questões] que determinam os segundos [os objetivos]” (Canha, 2013 p. 147), a tabela apresentará ainda os objetivos que “apontam mais para a operacionalização, ou seja, para as realizações empíricas que será necessário levar a cabo para descobrir caminhos de resposta às questões que lhes deram origem” (idem), como se poderá observar de seguida:

Tabela 1 - Questões e objetivos da investigação

Questões de Investigação	Objetivos
1) Como poderá a Colaboração ser uma abordagem válida e necessária para o desenvolvimento de <i>Soft Skills</i> no Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico?	Percecionar e analisar diversas práticas colaborativas para, desta forma, tentar apurar como estas permitem aos alunos do 1º Ciclo desenvolver <i>Soft Skills</i> e competências para o século XXI.
2) Que percursos didáticos poderão ser tomados, no 1º Ciclo do Ensino Básico, para fomentar o desenvolvimento de <i>Soft Skills</i> e um sentido de participação proativa e consciente na sociedade?	Procurar identificar práticas e recursos, utilizados em contexto de prática de ensino supervisionada, que, aliados a práticas colaborativas, permitam ao aluno desenvolver-se de forma holística na e para a sociedade do século XXI.
3) Que representações têm os docentes de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente aos conceitos de Colaboração e de Gamificação e a sua operacionalização em contexto educativo?	Descrever de que forma é que as representações dos docentes se refletem (ou não) nas suas práticas.

Neste sentido, é relevante referir que para se tentar alcançar os objetivos supramencionados, foi ainda necessário recorrer a técnicas e instrumentos de recolha de dados e de “informação fiável” (Afonso, 2014, p. 18), apresentados no subcapítulo seguinte.

1.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Nesta fase ir-se-á, então, proceder à apresentação do conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados, descrevendo as suas finalidades através de uma triangulação de dados, análise documental e representações. Será, no entanto, necessário, em primeiro lugar, contextualizar e definir os conceitos mencionados, para que haja uma linha orientadora e justificativa para estes procedimentos.

A recolha de dados assume um papel fundamental no âmbito desta e de outras investigações, devido ao facto de ser o “lifeblood of research” (Griffie, 2012, p. 128) e de permitir “to look over the researcher’s shoulder and see what he saw” (idem). Com efeito, são os ‘dados’ ou a ‘informação recolhida’ que fazem da investigação um estudo empírico, o qual é “highly valued because it represents something outside our opinions and ourselves” (Griffie, 2012, p. 128).

Deste modo, os instrumentos de recolha de dados servirão o propósito “of producing quantitative or qualitative data to be analyzed and interpreted” (Griffie, 2012, p. 128). Estes podem comportar um aspeto físico ou não físico e concretizam-se em “questionnaires, various types of tests, observation schemes, and transcription protocols for speech samples” (idem). Assim, a partir dos instrumentos de recolha de dados, a informação obtida poderá ser analisada e interpretada, resultando numa interpretação com evidências válidas e fundamentadas que se coadunam com o tópico do estudo, como demonstrado na figura 17, apresentada em seguida:

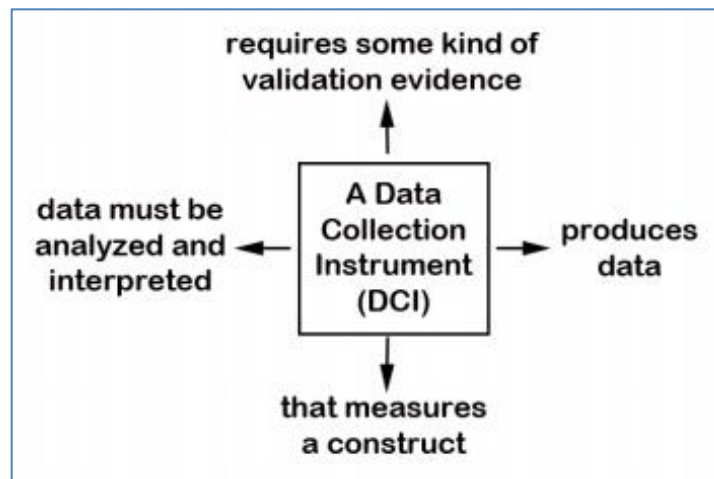


Figura 17 - O propósito e a função dos instrumentos de recolha de dados, segundo Griffie (2012, p. 128)

Os dados recolhidos terão, portanto, de ser analisados de uma forma interpretativa, considerando que “raw data, in and of itself, is useless; it must be analyzed and interpreted to be valuable for research purposes” (Griffie, 2012, p. 129).

Já no que diz respeito ao termo ‘triangulação’, este é definido como “a combination of methodologies in the study of the same program (Patton, 1990, p. 187 *in* Griffie, 2012, p. 132). A triangulação é utilizada por investigadores como uma forma de validação dos instrumentos de recolha de dados (cf. Griffie, 2012, p. 132) e, de acordo com os objetivos deste relatório, a triangulação parece favorecer a sua concretização, uma vez que “in practice, human reasoning is sufficiently complex and flexible that it is possible to research predetermined questions and test hypotheses about certain aspects of a program while being quite open and naturalistic in pursuing other aspects of a program. (Patton, 1990, p. 194 *in* Griffie, 2012, p. 133).

Para além disto, e como foi inicialmente referido neste subcapítulo, serão também analisadas ‘representações’, o que por si só apresenta alguns desafios. Baseando-se nos estudos de Moscovici (1976) acerca das “representações sociais”, Cruz refere que estas “são desenvolvidas na e pela comunicação, reconstroem a realidade e formam o ambiente que as envolve através da sua organização” (2005, p. 52) e, por isso, “analisar uma representação social significa tentar compreender e explicar a natureza dos laços sociais que se estabelecem entre os sujeitos, as práticas sociais em que participam e as relações dentro e entre grupos” (cf. Bonardi & Roussiau, 1999, p. 25 *in* Cruz, 2005, pp. 52-53). De acordo com Moscovici (1976),

existem dois processos de formação e operação das representações sociais: a ‘objetivação’, segundo a qual se seleciona informação considerada pertinente, de forma a transformá-la em imagens significantes, e que levarão a que sejam tomadas certas atitudes; e a ‘ancoragem’, vista como uma forma de prender o “novo” ao “já estabelecido” que será partilhado entre sujeitos de um mesmo grupo (cf. Cruz, 2005, p. 54). Por outras palavras, “a representação é uma forma de fazer com que novos ou diferentes elementos sejam inteligíveis, melhorando a comunicação da sociedade pelas receitas e ferramentas que são dadas aos sujeitos para analisar determinados objectos ou acontecimentos” (idem).

Posto isto, será relevante, antes de mais, mencionar que anteriormente, neste relatório, houve referências à importância da criação de um ambiente de sala de aula no qual os alunos se sintam motivados, desinibidos e confortáveis para facilitar não só a sua aprendizagem, mas também as relações aluno-aluno e professor-aluno (cf. Pinheiro, Marques, Ramos & Figueiredo, 2017, pp. 271-272). Devido a isto, e pelo facto de se estar perante uma investigação qualitativa, o presente estudo é também caracterizado por uma “observação participante” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), pois segundo esta

o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa [e] o material assim recolhido é complementado com outro tipo de dados, como registos escolares, artigos de jornal e fotografias (idem).

Por esta razão, também se poderá afirmar que esta ‘observação participante’ engloba contornos de investigação-ação, uma vez que está implícita uma reflexão crítica, por parte do professor-investigador, que influenciará as suas ações/práticas (cf. Coutinho et al., 2009, p. 360).

Neste sentido, e por ser, por vezes, difícil registar todas as observações ocorridas durante a PES por se estar numa constante dualidade entre ser professor e ser investigador⁴⁹, optou-se por instrumentos de recolha de dados, tais como: a) planificações elaboradas para a intervenção educativa em contexto da PES; b) vídeos e fotografias das práticas ao longo da PES; c) questionários a professores a lecionar inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico; d)

⁴⁹ Assim como exemplifica Fortunato, no que diz respeito ao seu próprio estudo: “Apesar de desempenharmos dois papéis em simultâneo (o de professor que planeia, organiza e orienta a aula e o de investigador) e sendo, por vezes, difícil efetuar o registo de todas as observações [...]” (2017, p. 40).

questionários a alunos⁵⁰; e) análise de conteúdo através de trabalhos realizados pelos alunos e f) notas de campo.

No que concerne às planificações (ver anexo 1 e 2), estas debruçaram-se sobre duas unidades didáticas/ módulos do manual *Smiles 4* (Dooley & Evans, 2016), nomeadamente: “Food is Great” e “Every day...”. Poderá parecer não existir uma razão lógica para o uso de planificações, as quais são previamente concebidas, para uma recolha de dados, que tende a ocorrer num momento posterior. Não obstante, estas possibilitam ao professor-investigador visitar o que estava planeado antes da sua intervenção educativa e comparar isso com a sua perceção do que pôde e/ou não pôde ser concretizado na prática, segundo a ideia de *Feedforwarding* (Conaghan & Lockey, 2009) já mencionada anteriormente. Por conseguinte, a recolha de imagens e vídeos servirá o mesmo propósito, pois estes permitem relembrar momentos de intervenção já passados e refletir sobre os mesmos.

Já no que diz respeito ao questionário a docentes de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (ver anexo 3), este teve como referências os livros “Actionable Gamification: Beyond Points, Badges and Leaderboards” (Chou, 2016) e o texto “Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores” (Roldão, 2007). Este surgiu com o propósito de perceber quais são as representações destes professores relativamente aos conceitos de Colaboração e de Gamificação e de que forma é que estas se refletem, ou não, nas práticas educativas, tal como já foi referido na tabela 1 do subcapítulo 1.2.

Relativamente aos questionários a alunos, estes elaboraram-se com base no livro “Investigação com crianças : perspectivas e práticas⁵¹” (Cruz, 2005) e foram de três tipos: a) um pré-questionário (ver anexo 4); b) um questionário realizado após uma aula de *Escape Room* (ver anexo 5) e c) um questionário posterior à PES⁵², elaborado com o intuito de

⁵⁰ Um dos questionários direcionado aos alunos sofreu algumas limitações, como se poderá verificar mais adiante neste subcapítulo.

⁵¹ O título original do livro é “Research with Children: perspectives and practices” (Christensen, 2005) e foi traduzido por Cruz (2005), como se poderá confirmar ao aceder à seguinte ligação: http://bibliotecas.cm-porto.pt/ipac20/ipac.jsp?session=16M13877YE911.175249&menu=search&aspect=subtab11&npp=20&ipp=20&spp=20&profile=bmp&ri=&limitbox_1=&limitbox_1=&limitbox_1=&term=Investiga%C3%A7%C3%A3o+com+crian%C3%A7as%3A+perspectivas+e+pr%C3%A1ticas&index=.GW&x=0&y=0&aspect=subtab11&ALLLIB=on

⁵² Pode consultar o questionário através da seguinte ligação: <https://forms.gle/mqxcYy7TPmFRYQv67>

entender a opinião dos alunos acerca dos jogos nas aulas e do que estes sentiam ao trabalhar em equipa.

O pré-questionário foi concebido para se tentar perceber, de antemão, de que forma é que as aulas poderiam ter de vir a ser planificadas, tendo em conta aspetos como o contexto, as condições e as pessoas. Por outras palavras, o foco deste questionário passava por entender, ou no mínimo ter uma ideia, qual o *background* dos alunos⁵³, que estilos de aprendizagem apresentavam; quais as suas maiores dificuldades e facilidades na Língua Inglesa; qual a sua posição perante o trabalho em equipa e se eram frequentes (ou não) momentos de colaboração e de entreaajuda na sala de aula; a sua relação com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e com que hábito contactam ou contactavam com outras línguas estrangeiras para além do Inglês.

O questionário realizado após o *Escape Room* serviu o propósito de não só tentar perceber se a metodologia foi, na medida do possível, bem-sucedida, mas também tentar entender o que os alunos acharam da aula e o que sentiram ao longo desta, uma vez que se viram envolvidos num contexto imersivo de colaboração e numa metodologia relativamente recente, como é o caso do *Escape Room*.

Já o questionário que sucedeu à PES, foi elaborado com base nos documentos “EGameFlow: A scale to measure learners enjoyment of e-learning games” (Fu, Su & Yu 2009) e “Learning With Others: Study of Collaboration Student Survey” (Surr, Zeiser, Briggs & Kendziora, 2018) e admitiu os objetivos apresentados na seguinte tabela:

⁵³ Colocando-se uma questão de resposta mais aberta, mas com algumas orientações, de forma a pedir ao aluno para falar um pouco de si, uma vez que eles são os seus melhores críticos. Já no “Diário de Anne Frank: Versão definitiva” (2015), está presente o que Anne escrevia em abril de 1944: “Eu sou a minha melhor crítica, e também a mais severa” (p. 336).

Tabela 2 - Objetivos, por secção, do questionário aos alunos após o término das regências da PES

Secção B do questionário	Secção C do questionário
<p>a) Perceber o nível de concentração dos alunos quando em contexto de aula gamificada;</p> <p>b) Entender se os objetivos definidos nos jogos foram claros do ponto de vista dos alunos;</p> <p>c) Analisar o modo como foi realizado o feedback por parte do professor e se o aluno o compreendeu e/ou recebeu na realização de tarefas.</p>	<p>a) Entender o nível de imersão do aluno na aula gamificada;</p> <p>b) Perceber o papel da colaboração na gamificação e vice-versa;</p> <p>c) Definir o impacto da interação social, ao longo dos jogos, nos alunos, na sua aprendizagem e nas suas relações pessoais;</p> <p>d) Averiguar preferências entre o trabalho individual (autonomia) e o trabalho em equipa (colaboração);</p> <p>e) Verificar o impacto da gamificação e do trabalho em equipa no conhecimento e nas competências dos alunos;</p> <p>f) Definir o nível de motivação apresentado pelos alunos ao jogar e ao colaborar.</p>

Será ainda relevante referir que a Secção A deste questionário não está apresentada na tabela, pois apenas aborda os aspetos sociais dos alunos.

Este questionário sofreu, no entanto, algumas limitações, uma vez que não se conseguiu cumprir o ciclo de ação-reflexão-nova ação (Schön, 1983) devido a fatores externos e pessoais ao autor deste relatório. Esses fatores prenderam-se com o facto do autor ser trabalhador-estudante e, por isso, estar subcarregado de trabalho e condicionado em termos de tempo. Uma vez que, na sua opinião, para se elaborar um questionário bem fundamentado e adequado a crianças é necessário tempo de reflexão, o mesmo considerou que não foi possível isso acontecer na devida altura. Para além disto, com a chegada da Pandemia Covid-19, a carga horária no local de trabalho passou a ser de 10, 11 e até 12h diárias, com apenas uma folga semanal (e não as 8h com as duas folgas semanais habituais), tornando ainda mais difícil, não só a vida pessoal e social, mas também a criação do questionário e a sua implementação. Assim, este não pôde ser aplicado de modo a contribuir para a análise de resultados desta investigação. Todavia, uma vez criadas condições favoráveis, o mesmo foi produzido e não deixa de ser pertinente na sua contribuição para futuros estudos.

Por fim, mas não menos importante, a análise de conteúdo dos trabalhos produzidos pelos alunos, permitiu obter uma representação dos conhecimentos e de competências que os

alunos foram desenvolvendo ao longo das sessões, sendo, por isso, juntamente com as notas de campo, fundamental para “o entendimento das causas, dos efeitos e das conexões entre ações e acontecimentos” (Craveiro, 2007, pp. 224-225).

Uma vez apresentados os instrumentos e técnicas de recolha de dados, ter-se-á de caracterizar o contexto em que ocorreu a intervenção educativa e respetiva investigação, o que irá suceder no próximo subcapítulo.

1.4. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA

A intervenção educativa realizada ao longo da PES, teve como contexto uma escola privada⁵⁴, fundada em 1879 e localizada em Vila Nova de Gaia, com as valências de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. No que diz respeito à última valência, esta tem como disciplinas curriculares o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Física, a Educação Moral e Religiosa e o Inglês. Para além destas, existem ainda as disciplinas de Xadrez e de Filosofia, contudo, estas destinam-se apenas a anos de escolaridade específicos, sendo o Xadrez destino aos alunos do 1º e 2º ano e a Filosofia aos do 3º e 4º ano. Adicionalmente, o Inglês assume um papel principal e de grande importância, considerando que a escola se rege pelo Projeto CLIL4U (o qual será abordado mais adiante), que existe uma sala destinada à disciplina de Inglês e que o Jardim de Infância também usufrui do ensino dessa língua estrangeira.

Relativamente à distribuição dos alunos por turmas, existem quatro grupos do Jardim de Infância e oito turmas (duas para cada ano) do 1º Ciclo do Ensino Básico. As línguas e culturas estrangeiras parecem também estar bem presentes na comunidade discente, uma vez que entre os 270 alunos a frequentar a escola, alguns são provenientes de países como a Angola, Moçambique, Dinamarca, Rússia e Estados Unidos da América. Isto origina a que, por vezes,

⁵⁴ Não será revelado o nome da instituição, no âmbito da atual legislação relacionada com a proteção de dados.

os encarregados de educação desses alunos sejam convidados a ir ensinar a(s) língua(s) do seu país de origem, fomentando, por isso, um sentido de comunidade⁵⁵ (cf. Projeto Educativo da instituição de acolhimento, 2020, pp. 8-9).

Por conseguinte, torna-se relevante e pertinente contextualizar os cinco pilares do Projeto Educativo da escola onde ocorreu a intervenção educativa, de forma a se perceber os princípios pelos quais esta se governa. Os “5 I’s” (Projeto Educativo da instituição de acolhimento, 2020, p. 2) do Projeto Educativo são, então, os seguintes: Instruir; Incluir; Inovar; Investigar e Interiorizar (Projeto Educativo da instituição de acolhimento, 2020, pp. 2-3).

Quanto ao princípio ‘Instruir’, há uma preocupação para com um ensino dinâmico, de qualidade e com carácter, que dê a possibilidade aos alunos de saberem estar e saberem ser no Mundo e nos Mundos que os rodeiam (cf. Projeto Educativo da instituição de acolhimento, 2020, p. 3). De certa forma, isto relaciona-se com a importância da colaboração e do desenvolvimento de *Soft Skills* no contexto educacional atual, pois estes fomentam a ideia de *active learning* que, segundo Nealy (2005, p. 2), “promote[s] a wider and general knowledge base and interpersonal skills such as communication, problem solving and team work”.

Assim, poder-se-á sensibilizar os alunos para o respeito para com o Outro e fortalecer as suas habilidades de pensamento (cf. Projeto Educativo da instituição de acolhimento, 2020, p. 3), de forma a cumprir com o objetivo ‘Incluir’. Neste aspeto, apela-se “à tolerância e ao respeito pelas diferenças aos vários níveis” (idem), levando, como já foi mencionado anteriormente, “a uma aprendizagem ativa que envolva os alunos em pequenos projetos que ultrapassem o tempo e o espaço e sirvam de *rampa de lançamento* para os grandes projetos de vida” (Projeto Educativo da instituição de acolhimento, 2020, p. 3). Outros aspetos (já destacados ao longo deste relatório) a ter em consideração neste pilar são os de desenvolvimento

⁵⁵ Para explorar mais a “Participação Educativa da Comunidade”, obra da Community of Research on Excellence for All, poderá aceder à seguinte ligação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_8_-_participacao_educativa_da_comunidade.pdf

sustentável (BCSD, 2020, WEB)⁵⁶ e de educação para a cidadania⁵⁷ (Nações Unidas, 2015), os quais passam por “educar para a liberdade, a autonomia, a dignidade, a solidariedade e o respeito pela natureza” (Projeto Educativo da instituição de acolhimento, 2020, p. 3).

Por estas razões, é preciso ‘Inovar’, preparando os alunos, futuros cidadãos, “para a realidade de um mundo globalizado, em contínua mudança, [...] onde todos tentam competir” (Projeto Educativo da instituição de acolhimento, 2020, p. 3). Note-se que existem aqui, mais uma vez, aspetos que salientam a necessidade de desenvolver *Soft Skills* e competências para o século XXI, as quais poderão ser facilitadas pelo recurso a contextos colaborativos, perspetivando que se vive num mundo globalizado, competitivo e, por isso, repleto de interações interpessoais.

No que diz respeito ao quarto pilar, ‘Investigar’, este promove um sentido de *lifelong learning*, o qual implica

that learning should take place at all stages of life cycle from the cradle to the grave and [...] that it should be life-wide - that is embedded in all life contexts from the school to the workplace, the home and the community (Green, 2002, p. 3).

Desta forma, tenta incutir-se aos alunos “o gosto em criar, inventar [e] investigar” (Projeto Educativo da instituição de acolhimento, 2020, p. 3) para estimular “a dúvida, a crítica, a curiosidade, a capacidade de correr riscos [e] a aventura de ter um pensamento reflexivo” (idem).

Por fim, o princípio ‘Interiorizar’, refere-se ao desejo da escola em criar um ambiente de aprendizagem que permita aos alunos viver e estimar “os mais belos Valores da Vida: a Simplicidade, a Alegria, a Amizade, a Partilha, a Fraternidade, a Bondade [e] a Concórdia” (Projeto Educativo da instituição de acolhimento, 2020, p. 3).

⁵⁶ “O BCSD é uma associação empresarial que representa empresas comprometidas com a sustentabilidade. A atividade do BCSD é apoiada pela rede global do WBCSD, a maior organização empresarial internacional dedicada ao desenvolvimento sustentável” (BCSD Portugal, 2020, WEB). Poderá consultar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, a partir da seguinte ligação: <https://www.ods.pt/>

⁵⁷ Para explorar a abordagem da UNESCO perante a Educação para a Cidadania Global, poderá aceder à seguinte ligação: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ed_global_citizenchip_brochure_pt_2015.pdf

Após a contextualização e análise do Projeto Educativo e dos seus principais objetivos, poder-se-á admitir que este se coaduna com os princípios de ensino e aprendizagem apresentados no presente estudo e aplicados durante a PES. Mais ainda, tal parece evidenciar, ainda que de uma forma não totalmente explícita, a vontade de promover um desenvolvimento de competências para o século XXI, nomeadamente as *Soft Skills*, através de contextos colaborativos e próximos à realidade, para que sejam dadas aos alunos “as ferramentas necessárias para que cresçam serenos, alegres e felizes” (Projeto Educativo da instituição de acolhimento, 2020, p.3). Isto torna-se ainda mais claro através dos Projetos CLIL4U e DEMETER, os quais se irão explorar seguidamente.

O Projeto CLIL4U teve início no ano letivo 2017-2018, em parceria com a Escola Superior de Educação do Porto/ InED - Centro de Investigação e Inovação em Educação, enquanto entidade responsável pela monitorização e avaliação da consecução do projeto. Este foi inicialmente direcionado às turmas do 1º ano de escolaridade, ambicionado que, ao fim de três anos, a escola seja considerada bilingue, “acreditando que com esse tipo de ensino os alunos ficam [melhor] preparados para intervir e interagir na sociedade plurilingue e pluricultural da atualidade” (Instituição de acolhimento, 2016, WEB). Assim, tal como o nome implica, a implementação deste projeto passa por uma abordagem CLIL, a qual “offers teachers and learners a unique means of learning and understanding both academic subject content and a foreign language, one which simultaneously involves the development of thinking processes and invites new perspectives on cultural understanding” (Matos, 2014, p. 3). Por isso, ao contrário da disciplina de Português, as áreas curriculares de Expressões Artísticas e Físico Motoras, Estudo do Meio e Matemática passaram a ter um terço da sua carga horária lecionada em inglês (cf. Instituição de acolhimento, 2016, WEB).

Já no que ao Projeto DEMETER diz respeito, este refere-se a *DEveloping interdisciplinary Methodologies in Education Through Enhanced Relationships between schools and farms* (Instituição de acolhimento, 2016, WEB). Por outras palavras, com este projeto internacional procura-se recorrer às quintas como um meio onde os alunos possam aprender e colocar em prática conhecimentos e competências relativos a várias disciplinas, como é o caso do Inglês. Cria-se, assim, um ambiente educativo de interdisciplinaridade, a qual “dá um novo sentido

ao ensino, propondo que este trabalhe em sintonia e tendo, no centro de todo o processo, o aluno, como um indivíduo particular e único” (Oliveira, 2017, p. 5), e que promove ao mesmo tempo “relações de diálogo e debate entre os diferentes intervenientes” (Oliveira, 2017, p. 8).

Outro aspeto do Projeto DEMETER, que parece estar em consonância com o tema deste relatório, uma vez que promove “care and respect for the environment, satisfaction and pleasure of non-competitive physical activity, the value of the variety of human relations of cooperation and greater solidarity and curiosity for other things” (Instituição de acolhimento, 2016, WEB). Este aspeto é, então, o de *Pro Well Being* (PWB), um conceito que

stems from the need to affirm more among children and their families the awareness that healthy lifestyles lead to a lasting and authentic well-being; in our hectic life it is often forgotten that the attention to a diversified and healthy diet, a daily and balanced movement, a constant hygiene, a care for the environment in which we live (internal or external) and a correct relational approach, are the bases for living well and staying in psycho-physical health (Mazza & Vescovini, 2020, WEB).

Ambos os Projetos fazem todo o sentido nesta escola, uma vez que esta promove em larga escala um ambiente plurilingue, e ainda de entendimento e respeito inter e multicultural, enquanto disponibiliza um espaço escolar que incentiva uma educação para a cidadania e um estilo de vida mais saudável e feliz. Será ainda relevante mencionar que este último aspeto adquire maior relevância ao contemplar-se um espaço natural, dentro da própria escola, que engloba uma quinta com plantações e animais, permitindo um contacto direto com a natureza e o meio envolvente.

Neste momento, resta, agora particularizando, descrever uma das oito turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico, com a qual se realizou a intervenção educativa na PES, o 4ªA, contexto em que foram implementadas as práticas perspetiva das nas planificações que serão alvo de análise no capítulo seguinte.

A turma em questão era constituída por 25 alunos, sendo que 11 eram rapazes e 14 eram raparigas, representando 44% e 56% da turma, respetivamente. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa e tinham idades entre os 8 e os 9 anos. A nível geral, esta era uma turma bastante ativa e sempre pronta a intervir e a cumprir com as tarefas propostas, demonstrando um claro respeito perante o professor e os restantes colegas. Na interação com a turma e em conversa com o supervisor cooperante da PES, pôde-se concluir que a turma,

apesar de “faladora”, tinha um bom aproveitamento a Inglês⁵⁸, ainda que nela estivesse inserido um aluno com bastantes dificuldades a nível de interação (tanto com o professor como com os colegas de turma) e a nível do *Reading* e do *Speaking* da língua inglesa. Não obstante, na visão deste professor-estagiário, o aluno em questão teve uma progressão significativa a todos os níveis, algo que se deve às abordagens e metodologias utilizadas ao longo da PES, as quais já foram referidas ao longo de todo este relatório e que serão ainda abordadas no próximo capítulo.

Por isso, no próximo capítulo e respetivo subcapítulo, tentar-se-á explicitar os caminhos orientadores da investigação, atendendo a procedimentos de análise por categorias, segundo o quadro epistemológico previamente definido. Posteriormente, recorrer-se-á ao pré-questionário dos alunos (anexo 4), ao questionário direcionado aos docentes de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (anexo 3) e às aplicações para proceder à sua análise no que concerne a uma perspetiva exploratória, quanto ao desenvolvimento das *Soft Skills* durante a intervenção educativa, que são o nosso objeto de estudo.

Uma vez finalizada e formalmente apresentada a vertente teórica da investigação deste trabalho, no que diz respeito aos Percursos Didáticos para o desenvolvimento das *Soft Skills* a partir da Colaboração no ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, é inquestionável a necessidade do foco agora se centrar na apresentação e fundamentação das opções metodológicas tomadas para alcançar os objetivos deste relatório final de estágio.

Assim, nesta primeira fase, procurou-se esclarecer as orientações e metodologias utilizadas; apresentar as questões levantadas no âmbito do tema desta investigação e os objetivos estipulados - para a mesma; expor as técnicas e instrumentos de recolha de dados convenientemente escolhidos para a investigação e, por fim, caracterizar o contexto em que ocorreu a intervenção educativa presente neste relatório.

⁵⁸ O que também se tornou evidente quando o professor-estagiário, e autor deste relatório, teve a oportunidade de elaborar um teste (ver anexo 6) para os seus alunos, sendo que a maior parte da turma teve a classificação de “Muito Bom” (90%). É conveniente, neste aspeto, referir que foi a primeira vez que se elaborou um teste deste tipo e que o mesmo poderá necessitar de melhorias.

Numa segunda fase, tentou-se clarificar os caminhos orientadores da investigação, através de procedimentos de análise por categorias.

Numa terceira fase, procedeu-se à apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos por questionários, considerando não só os instrumentos de investigação aplicados, mas também os textos analisados e utilizados para fundamentar e concretizar a investigação proposta.

Por fim, procurou-se responder às questões que serviram como ponto de partida para a realização deste estudo, apontando as limitações sentidas durante o processo de investigação e indicando a possibilidade de um futuro novo estudo.

2. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

No presente capítulo, convocar-se-á os instrumentos de investigação aplicados na nossa investigação, procedendo-se a uma proposta de categorias de análise em torno das *Soft Skills*, interpretando depois os resultados de questionários a alunos e a docentes. Posteriormente, seguir-se-á uma exploração reflexiva mais aprofundada da nossa intervenção educativa em contexto de PES.

2.1. TRILHOS INVESTIGATIVOS: CATEGORIAS EMERGENTES E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Neste subcapítulo proceder-se-á, então, a uma proposta de categorias de análise, com base no quadro epistemológico previamente definido, em torno das *Soft Skills*, e que emergiram do corpus, à semelhança do que foi realizado por Cruz (2005, pp. 87-100).

Desta forma, apresentar-se-á, em seguida, as competências socioemocionais e de como estas surgem e são evidenciadas nas planificações das aulas/da intervenção educativa, recorrendo a exemplos retirados diretamente do corpus, como demonstrado na seguinte tabela:

Tabela 3 - As Soft Skills presentes nas planificações da intervenção educativa, segundo um procedimento de análise por categorias (Cruz, 2005)

Competências socioemocionais (Soft Skills)	Exemplos retirados diretamente do corpus
<i>Pensamento crítico</i>	“Class discussion about the video and about ways (green habits) to solve some of the problems shown in the video ⁵⁹ and others [...]. Students came up with ideas to help the planet during our class discussing after the video” (PL2, pp. 50-54);

⁵⁹ Para visualizar o vídeo poderá aceder à seguinte ligação: <https://www.youtube.com/watch?v=xFPoIU5iiYQ>

	“They [pupils] gave the idea of presenting the poster to the other younger classes (kindergarten, 1stgrade, etc.)” (PL2, p. 54).
<i>Criatividade</i>	“Choose a food item you can eat in that meal [of the day] (...). After choosing, you will have to create that food item using the plasticine” (PL1, p. 18).
<i>Colaboração</i>	“Using the clocks, made by the pupils, the teacher will say out loud the time shown on a clock. When the groups hear it, they must help the two students, pretending to be the clocks pointers, to position themselves correctly in order to indicate the time they heard” (PL2, p. 24).
<i>Autonomia</i>	“They will have to take care of the plant and water it [...]. They will have to organize themselves and decide who will do it and when (without the teacher’s help)” (PL2, p. 18).
<i>Utilização das TIC</i>	“The teacher will ask them [pupils] to search in their technological devices what is the time in another country that not theirs” (PL2, p. 59).
<i>Resolução de problemas</i>	“The names <i>Marcelo Rebelo de Sousa</i> and <i>Queen Elizabeth II</i> will already be written in the cardboard, but their photos will be spread around the classroom. The pupils will have to solve riddles in order to find the pictures, and then they will have to match them to the correct names” (PL1, p. 52).
<i>Comunicação</i>	“I started to make them think about how to talk about this [daily routines] in the Present Simple, but always in an implicit way. I even showed some objects related to some routines and asked them to make [orally] their own sentences, using the correct tense. For my surprise, and happiness, this worked very well” (PL2, p. 35).
<i>Interculturalidade (capacidade de adaptação a ambiente inter e multicultural)</i>	“The pupils will have information about the <i>Trooping the colour</i> celebration in an information sheet. After reading that information, they will have to create their own birthday cards for the Queen, which they will put inside a cardboard mailbox” (PL1, p. 53).

Uma vez apresentado o procedimento de análise por categorias, torna-se relevante explorar o pré-questionário direcionado aos alunos (anexo 4), o qual, além de permitir caracterizar melhor a turma do 4ºA, influenciou a forma como o professor-estagiário interveio na PES. Por

consequente, e tal como foi descrito no Relatório Crítico e Reflexivo (Santos, 2020, p. 4) elaborado após o período de regências da PES⁶⁰ (anexo 8), as planificações foram elaboradas com o intuito de “criar condições e organizar o processo de ensino-aprendizagem de forma a que o aluno tenha a possibilidade de atingir o sucesso” (Cruz, 2010, p. 31). Por isso, a tabela 3 demonstra quais as competências mais trabalhadas e representadas nas no corpus.

Este questionário⁶¹ permitiu, então, apurar que aproximadamente 58,33% dos alunos (14) prefere aprender inglês ao trabalhar em grupo, enquanto que os restantes 29,17% (7) e 12,5% (3) sentem que é mais fácil aprender inglês em pares e sozinhos, respetivamente. A preferência perante o trabalho em grupo foi, na maior parte dos casos, justificada por questões de entreaajuda e partilha de ideias. Algumas das respostas apresentadas⁶² pelos alunos no que concerne a este aspeto podem ser consultadas a partir da seguinte tabela⁶³:

Tabela 4 - Justificações de alguns alunos ao porquê de aprenderem melhor inglês em grupo

Aluno A	“Eu prefiro trabalhar em grupo, porque se trabalhar sozinho não aprendo, se for em pares não é tão bom, mas se for em grupo temos mais possibilidades de ter menos dúvidas.”
Aluno B	“Em grupo se nós tivermos dúvidas podemos perguntar aos outros, mas se tivermos em pares o nosso colega pode ter a mesma dúvida. Por isso, estudar em grupo é melhor.”
Aluno C	“Porque podemos conversar com os outros para juntos chegarmos a uma conclusão.”
Aluno D	“Porque eu posso ajudar os outros e outros podem ajudar-me a mim também.”
Aluno E	“Porque assim todos podem dar ideias para conseguirem perceber o objetivo do trabalho.”
Aluno F	“Eu prefiro trabalhar em grupo, porque estudar com muitas cabeças é melhor do que uma sozinha, e conseguimos discutir as nossas ideias.”
Aluno G	“É porque a fazer trabalhos em grupo temos a sabedoria de todos.”

⁶⁰ O Relatório Crítico e Reflexivo foi realizado pelo mesmo autor deste Relatório Final de Estágio e foi entregue ao Professor Doutor Mário Cruz (Orientador) em janeiro de 2020.

⁶¹ Apenas 24 alunos preencheram o questionário, devido à ausência de um dos alunos durante um largo período de tempo.

⁶² Algumas respostas sofreram correções ortográficas e de estrutura para serem melhor compreendidas, contudo, tentou-se transcrevê-las na sua forma original. O mesmo acontece nos restantes casos ao longo desta fase do subcapítulo.

⁶³ Atente-se que dado o número de alunos, apenas serão apresentadas algumas das respostas, tentando-se expor as mais relevantes e excluir as que são demasiado semelhantes.

Relativamente aos alunos que responderam que aprendiam melhor inglês em pares, esta escolha prendeu-se, maioritariamente, com o facto de ser menos confuso e menos barulhento, havendo respostas como as seguintes:

Tabela 5 - Justificações de alguns alunos ao porquê de aprenderem melhor inglês em pares

Aluno A	“Porque sozinho depois tenho dúvidas e não tenho ninguém para me ajudar e em grupo está muita gente e às vezes não nos entendemos.”
Aluno B	“Porque se não soubermos uma coisa, o outro pode ajudar e em grupo ia ser uma confusão.”
Aluno C	“Eu escolhi em pares, porque se for em grupo como tem muitas pessoas podem discutir e incomodar-se uns aos outros.”
Aluno D	“Porque se for em grupo é muito barulho e sozinho é muito silencioso.”

No que diz respeito aos alunos que escolheram a opção “Sozinho/a”, estes consideram que assim ficam mais concentrados (acrescentado algumas razões relacionadas com o silêncio), justificando da seguinte forma:

Tabela 6 - Justificação dos alunos ao porquê de aprenderem melhor inglês sozinhos

Aluno A	“Porque fico mais concentrado.”
Aluno B	“Assim eu estou mais concentrado e consigo perceber melhor o inglês.”
Aluno C	“Porque ninguém me perturba.”

Já no que toca aos recursos preferidos para aprender inglês (ver figura 18), 9 alunos (37,5%) referiram os vídeos como a sua forma de eleição para aprender a língua, sendo que 3 (12,5%) optaram pelos jogos, 4 (≈ 16,7%) escolheram histórias, 4 (≈ 16,7%) escolheram músicas e outros 4 (≈ 16,7%) elegeram o manual e/ou livro de exercícios. Quanto aos menos apreciados, o manual/livro de exercícios lidera com 7 alunos (≈ 29,17%), a seguir seguem-se os vídeos, os jogos e as histórias com 5 alunos cada um (≈ 20,83% em cada um dos casos) e, por fim, as músicas com 2 alunos (≈ 8,3%). Resumindo, o recurso de eleição para aprender inglês é o vídeo e o menos apreciado é o manual/livro de atividades.

2. Como é que gostas mais de aprender inglês?

→ Numera de 1 a 5 a tua preferência (1 é o que gostas menos e 5 é o que gostas mais).






	Com jogos <input type="text"/>
	Com histórias <input type="text"/>
	Com vídeos <input type="text"/>
	Com músicas <input type="text"/>
	Com o manual/livro de exercícios <input type="text"/>

Figura 18 - Pergunta 2 do pré-questionário referente aos recursos preferidos dos alunos para aprender inglês

No que diz respeito às maiores dificuldades e facilidades em aprender inglês, foi possível apurar que, por um lado, a dificuldade mais mencionada foi referente ao *writing* (8 alunos), seguido da *grammar* (7 alunos), *vocabulary* (4 alunos), *reading* (4 alunos), *listening* (3 alunos) e *speaking* (1 aluno). Por outro lado, a facilidade que se destacou com mais frequência foi relativa ao *reading* (6 alunos), surgindo depois o *vocabulary* (5 alunos), o *speaking* (5 alunos), a *grammar* (3 alunos), o *writing* (3 alunos) e o *listening* (2 alunos). Logo, pode verificar-se que a maior dificuldade, sentida por parte dos alunos na aprendizagem da Língua Inglesa, é na escrita (*writing*) e que a maior facilidade se centra na leitura (*reading*).

Outro aspeto a destacar é que dos 24 alunos, 16 estudam inglês sozinhos e recorrem às TIC e ao manual e/ou apontamentos para o efeito. Já os restantes 8 alunos afirmam que estudam acompanhados, maioritariamente com a presença dos pais (raramente estudam com os amigos), recorrendo também às TIC e ao manual e/ou apontamentos. Isto parece assumir uma

outra faceta já na sala de aula, uma vez que 19 alunos (79,2%) revelam características de entreajuda, podendo-se, por isso, assumir que há uma vontade de trabalhar com os outros (algo que parece não acontecer no estudo em casa, ainda que não se saiba se isso está dependente da vontade deles ou não). Dentro destes 19 alunos, 10 ($\approx 41,7\%$) referem que ajudam os colegas na realização de uma tarefa se estes lhes pedirem ajuda, 9 ($\approx 37,5\%$) fazem o mesmo mas apenas se se aperceberem que o colega está com dificuldades e 5 ($\approx 20,8\%$) confessam que só ajudam se tiverem tempo para o fazer. Nenhum dos alunos referiu que somente ajudava os colegas, na realização de tarefas, se o professor assim o pedisse.

No que concerne ao uso das TIC, todos os alunos afirmam conseguir utilizar bem aparelhos como tablets, computador e telemóveis, no entanto, existem divergências quanto ao uso destes em contexto de sala de aula e em casa. Posto isto, 12 alunos (50%) admitem não gostar de utilizar as TIC para realizar tarefas na sala de aula, enquanto que 11 ($\approx 45,8\%$) dizem gostar e 1 ($\approx 4,2\%$) não gosta nem desgosta. No que toca ao seu uso em casa para efeitos de estudo de inglês, 21 alunos (87,5%) declaram gostar de recorrer às TIC e unicamente 3 (12,5%) afirmam não gostar.

Em relação ao espírito de abertura da turma para com a aprendizagem de novas línguas para além do português e do inglês, e ao seu contacto com outras culturas, o questionário demonstrou o seguinte:

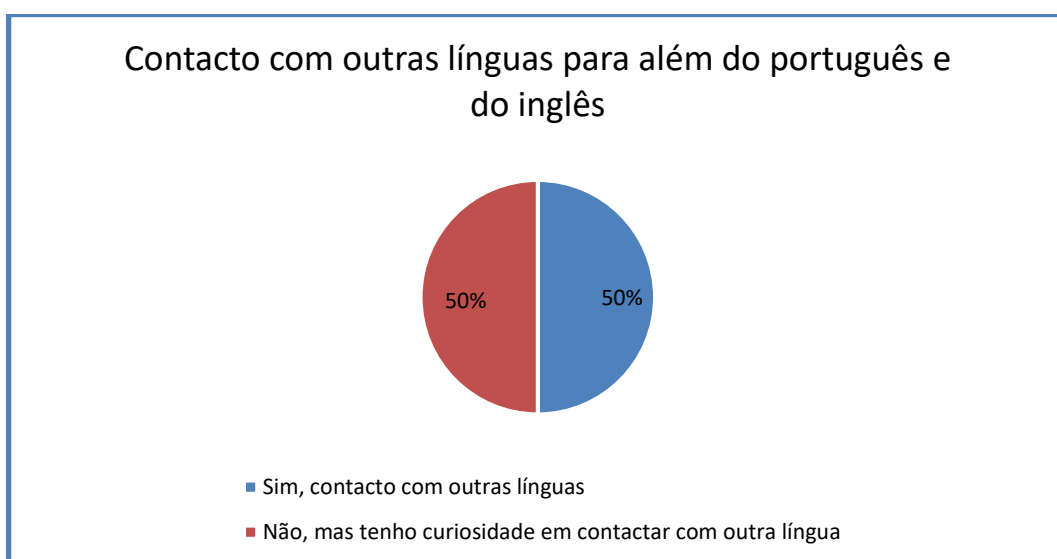


Gráfico 1 – Percentagens de contacto com outras línguas por parte dos alunos

Por isso, com base no gráfico 1, será possível afirmar que a turma divide-se em dois, ou seja, 12 alunos contactam com outras línguas para além do português e do inglês e outros 12 não contactam, mas têm curiosidade em fazê-lo. Os primeiros 12 contactam com línguas como o Espanhol, o Italiano e o Francês, com menções ainda do Brasileiro (variante do português), do Australiano (variante do inglês) e do Canadiano (também variante do inglês). A relação com estas línguas deve-se a viagens (na sua maioria) e ao contacto com familiares e amigos falantes dessas línguas, particularmente o Francês, o Espanhol e o Italiano.

Por fim, o questionário permitiu ainda confirmar conclusões previamente estabelecidas nas observações e notas de campo (ver figura 19), nomeadamente que os alunos da turma do 4^ªA são alunos mais participativos, que gostam de brincar e de atividades mais “mexidas” /*hands-on* e sentem-se mais motivados com vídeos, canções, etc. Isto porque mais de metade da turma (18 alunos) afirma gostar de participar nas aulas e considera-se “falador” e 15 alunos admitem “gostar de se mexer muito”. Deve-se ainda referir que algumas das observações e notas de campo iniciais, do professor-estagiário, poderão não corresponder às conclusões e ideias reiteradas ao longo deste relatório final de estágio⁶⁴. Isto deve-se ao facto de durante a intervenção educativa, e mesmo após a mesma, se passar por um processo de reflexão, o qual permite ter novas ideias e entendimentos que, inevitavelmente, influenciam as práticas (algo que foi demonstrado também nas planificações no recurso ao processo de *Feedforwarding* (Conaghan & Lockey, 2009)).

⁶⁴ Um dos exemplos, prende-se ao “brincar”, o qual foi discutido e valorizado na Parte 1, Subcapítulo 3.1 – “O Brincar e o Jogar no 1^ºCEB”.

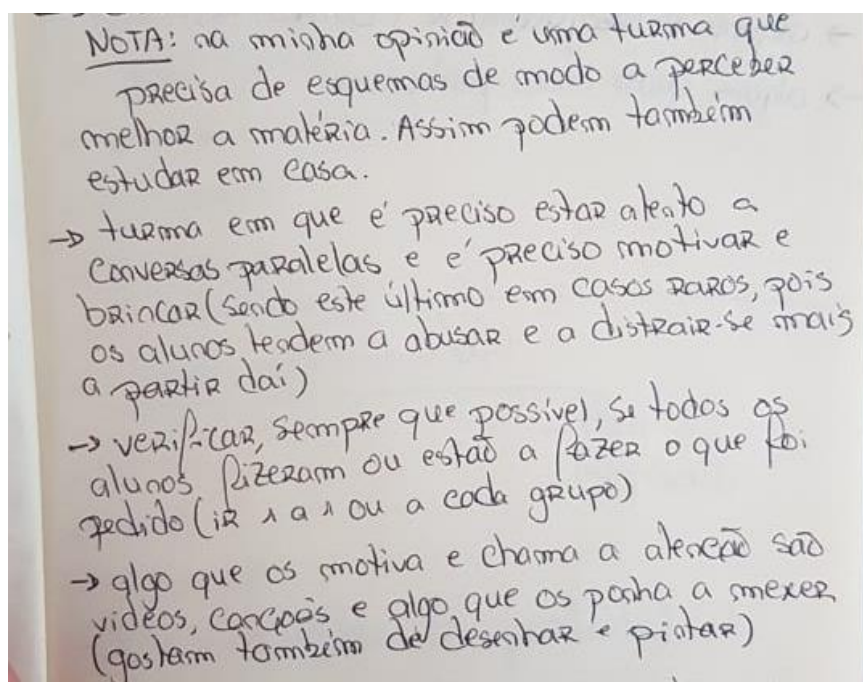


Figura 19 - Notas de campo relativas à turma do 4º A

Comparativamente ao pré-questionário direcionado aos alunos foi, também, elaborado e implementado um questionário digital⁶⁵ para os docentes de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Este permitiu, então, entender quais as representações, dos docentes a lecionar Inglês no 1ºCEB, acerca da Colaboração e da Pedagogia Gamificada e da sua operacionalização em contexto de sala de aula, contando no total com 31 respostas bastante relevantes para o presente estudo. Além do mais, estas perceções permitiram, também, ao autor deste relatório ponderar o seu papel na Educação e de tentar ir ao encontro do que já tinha proposto no seu Relatório Crítico e Reflexivo:

considero que como futuro profissional na área da Educação, terei mais competências ao nível de gestão de turma, um sentido crítico mais apurado em relação ao sistema de ensino vinculativo em Portugal, uma maior perceção da importância de atividades motivadoras e experienciais para a aprendizagem dos alunos, a consciência de que a investigação é importante para melhores práticas e para que existam mudanças de paradigma no ensino, etc. (Santos, 2020, p. 12).

Regressando à análise e exploração do questionário, este teve participantes com idades compreendidas entre os 23 e os 60 anos, sendo que a maioria (12,9%) tinha 44 anos e era quase na totalidade do género feminino (o género masculino representa apenas 6,5%), tal como demonstra o seguinte gráfico:

⁶⁵ Poderá consultar o questionário através da seguinte ligação: <https://forms.gle/MnZbFUPWkv9MeL8B7>

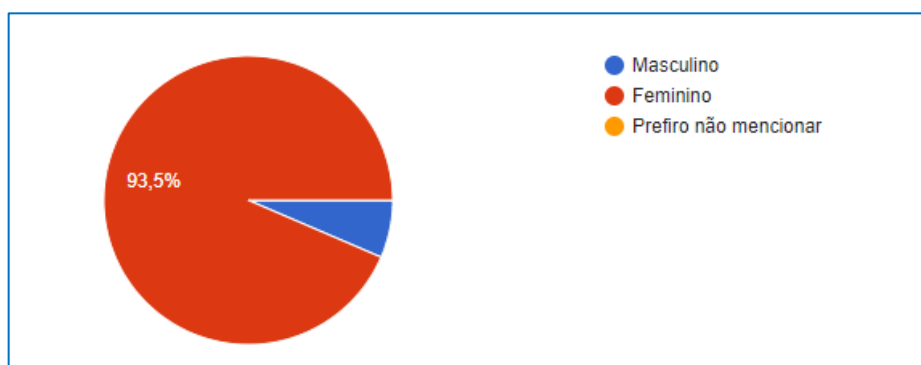


Gráfico 2 – Género dos participantes (retirado do Google Forms)

No que diz respeito às habilitações académicas (ver gráfico 3), 11 participantes (35,5%) detêm o título de Mestre, 9 (29%) são Licenciados, 7 (22,6%) têm uma Licenciatura mais uma Pós-Graduação/Especialização e os restantes são Doutorados (6,5%) e têm título de especialista (6,5%).

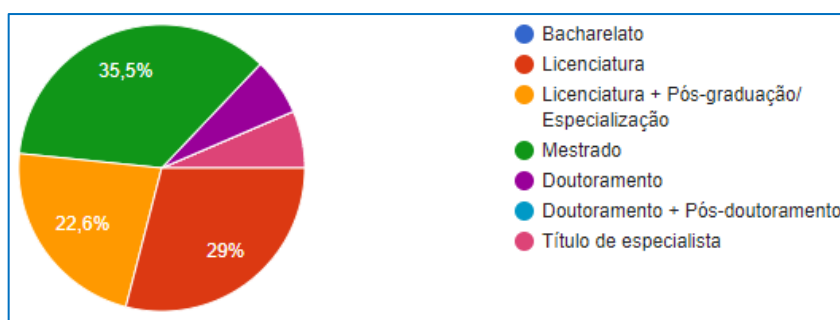


Gráfico 3- Habilitações académicas dos participantes (retirado do Google Forms)

Relativamente ao tempo de serviço, 14 participantes (45,2%) têm mais de 20 anos de serviço, 11 (35,5%) têm entre 11 e 20 anos, 3 (9,7%) têm entre 5 e 10 anos e os restantes 3 (9,7%) têm menos de 5 anos de serviço, como demonstra o seguinte gráfico:

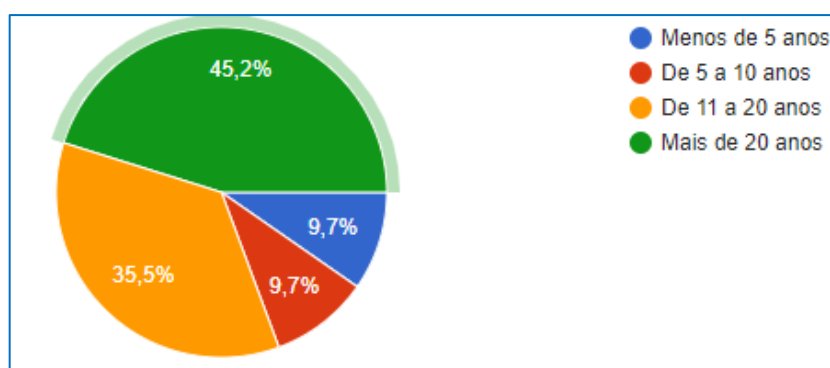


Gráfico 4 – Tempo de serviço dos docentes (retirado do Google Forms)

Para além disto, dos 31 participantes, 24 (77,4%) lecionam numa escola pública, 4 (12,9%) ensinam numa escola privada e 3 (9,7%) admitem lecionar em ambas. Apesar de se desejar que o número das localizações do local de trabalho dos docentes (a par do número de participantes) fosse maior e representasse uma maior diversidade de concelhos e/ou distritos, estas variam, todavia, entre várias localidades, tal como apresentado no seguinte gráfico:

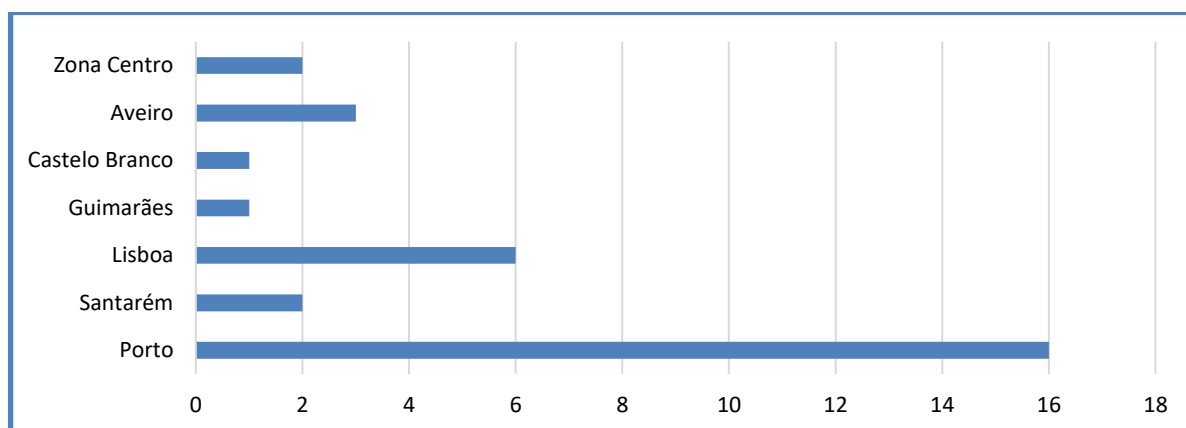


Gráfico 5 – Localização das escolas por distrito e número de participantes a lecionar nessa localização

A partir do gráfico 5 pode-se, então, concluir que 16 docentes (51,6%) lecionam no Grande Porto, nomeadamente nos concelhos do Porto, Paredes e Lousada, Paços de Ferreira e Vila Nova de Gaia. Já no que concerne a Santarém, apenas 2 (6,5%) lecionam nesta localização, nomeadamente nos concelhos de Benavente e Torres Novas. Somente 1 (3,2%) leciona em Guimarães, verificando-se o mesmo em Castelo Branco. No que toca a Aveiro, 3 participantes (9,7%) lecionam neste distrito, particularmente em Espinho e na Freguesia de Arrifana, Santa Maria da Feira. Dos 31 participantes, 2 (6,5%) mencionaram a Zona Centro como o seu local de trabalho.

No que concerne às representações dos docentes sobre o conceito de Colaboração, 27 participantes (87,1%) admitem que os conceitos de ‘Colaboração’ e ‘Cooperação’ não têm o mesmo significado, havendo, no entanto, 4 docentes (12,9%) a assumirem os termos como iguais. Estas respostas parecem evidenciar que existe um melhor entendimento entre o que é colaborar e o que é cooperar, mas demonstra também que em alguns casos, parece ainda não ser totalmente evidente. Desta forma, as perguntas que se seguiram a esta, requereram que os participantes explicassem o que entendiam por ‘Colaboração’ e, posteriormente, o que entendiam por ‘Cooperação’. Para uma melhor compreensão serão apresentadas,

seguidamente, sob a forma de tabela, as respostas dos docentes para depois se proceder a uma discussão entre as diferenças e/ou semelhanças relativamente às suas perceções face aos conceitos ‘colaborar’ e ‘cooperar’. Atente-se que algumas respostas foram assumidas como uma só, uma vez que eram exatamente iguais ou demasiado semelhantes.

Tabela 7 - O que os docentes entendem por colaboração (transcrição e adaptação do Google Forms)

O que entende por Colaboração?
“Colaborar implica trabalhar em equipa. No entanto cada elemento faz a sua parte do trabalho. Depois colabora com os colegas para melhorar eventuais lacunas e criar um produto final.”
“Ajudar alguém numa tarefa.”
“Quando um grupo de pessoas tem o mesmo objetivo final e por isso trabalham, dividindo entre si diferentes tarefas que depois se interligam.”
“Ajudar no desenvolvimento de uma atividade.”
“Trabalhar de (de igual forma) com outrem.”
“Várias entidades podem colaborar numa determinada atividade ou projeto.”
“Quando todos trabalham em conjunto para atingir o mesmo fim.”
“Uma tomada conjunta de decisões baseada no diálogo, na negociação, na aprendizagem mútua dentro de um conjunto de relações assentes na igualdade.”
“Atividade síncrona, resultante de um esforço contínuo para criar, partilhar e/ou desenvolver um trabalho em comum. Partilhar /debater ideias e interesses em função de uma atividade ou projeto. Possibilidade de potenciara e valorizar as metodologias participativas.”
“União.”
“Trabalhar com outro numa visão partilhada.”
“Prestar apoio e colaborar em atividades e projetos em parceria.”
“Trabalhar em conjunto com outras pessoas.”
“Participar num projeto ou atividade.”
“Colaboração implica trabalhar cada um uma tarefa diferente e depois juntar ambas e criar algo novo.”
“Working together — interdependence.”
“Colaborar compreende o trabalho entre pares numa construção de materiais ou planificação para aplicação a grupos distintos de alunos. (Enquanto profissional).”

Tabela 8 - O que os docentes entendem por cooperação (transcrição e adaptação do Google Forms)

O que entende por Cooperação?
“Cooperar implica trabalhar com alguém e ajudar o outro.”
“Trabalhar em conjunto.”
“Trabalhar em equipa para atingir o mesmo objetivo.”
“Quando uma pessoa fora de um grupo contribui para a pesquisa e desenvolvimento do trabalho do mesmo no entanto não beneficia desse trabalho.”
“Desenvolver uma atividade em conjunto.”

“Trabalhar em conjunto para um fim comum.”
“Várias entidades; professores podem cooperar no desenvolvimento de atividades.”
“Cumprir a sua parte num processo.”
“Um trabalho assente numa estrutura hierarquizada, assente em relações de poder, onde cada um recebe uma tarefa e a realiza tendo em vista um produto final previamente estabelecido.”
“Entreajuda.”
“Trabalhar para outro que lidera seguindo a sua visão.”
“Ação / trabalho / atividade em situação de partilha com outrém.”
“Mais abrangente e sistemático. Um trabalho estruturado em equipa.”
“Realmente trabalhar em conjunto.”
“Working under a superior, doing as asked/required.”
“Partilha de experiências em grupo ao mesmo tempo.”
“Entreajudar para beneficio de todas as partes.”

Com base nas tabelas 7 e 8, poderá ser possível entender que, apesar da maioria dos participantes assumir que colaborar é diferente de cooperar, existem definições bastante semelhantes entre os conceitos de Colaboração e Cooperação, nomeadamente “Quando todos trabalham em conjunto para atingir o mesmo fim” (tabela 7) e “Trabalhar em conjunto para um fim comum” (tabela 8). Contudo, existem duas conceções que são de destacar, pela sua base científica e pela sua ligação ao que já foi referido neste relatório: “Uma tomada conjunta de decisões baseada no diálogo, na negociação, na aprendizagem mútua dentro de um conjunto de relações assentes na igualdade” (tabela 7) e “Um trabalho assente numa estrutura hierarquizada, assente em relações de poder, onde cada um recebe uma tarefa e a realiza tendo em vista um produto final previamente estabelecido” (tabela 8). A primeira resposta parece interligar-se com a perceção de Colaboração apresentada em Alarcão & Canha (2013) e a segunda assume uma conceção de Cooperação semelhante à referida em Roldão (2007).

Não obstante, na próxima fase do questionário, procurou-se perceber a opinião dos participantes relativamente a um conjunto de afirmações acerca da Colaboração e do desenvolvimento de competências na disciplina de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Para isso, recorreu-se a uma escala de Likert (Cunha, 2007, pp. 24-26) com cinco opções: *Discordo totalmente; Discordo; Não concordo nem discordo; Concordo* e *Concordo plenamente*, às quais foi acrescentada a opção: *Não sei responder*. Assim, em seguida, apresentam-se as afirmações com que os docentes foram confrontados e as opiniões/resultados obtidos:

1. ***Enquanto professor(a) considero que a colaboração é motivadora de mau comportamento e desorganização na sala de aula:*** 19 (≈ 61,3%) discordam totalmente, 10 (≈ 32,3%) discordam e 2 (≈ 6,5%) não concordam nem discordam.
2. ***Na área curricular de inglês, não há espaço para desenvolver trabalhos colaborativos:*** 19 (≈ 61,3%) discordam totalmente, 8 (≈ 25,8%) discordam, 3 (≈ 9,7%) não concordam nem discordam e 1 (≈ 3,2%) concorda.
3. ***A colaboração só pode existir entre alunos e não entre professores:*** 28 (≈ 90,3%) discordam totalmente e 3 (≈ 9,7%) discordam.
4. ***Não é possível haver colaboração no 1º Ciclo do Ensino Básico:*** 26 (≈ 83,9%) discordam totalmente e 5 (≈ 16,1%) discordam.
5. ***Recorro a estratégias e instrumentos que ajudam os alunos a trabalhar em equipa e a desenvolver competências para o século XXI:*** 1 (≈ 3,2%) discorda totalmente, 2 (≈ 6,5%) não concordam nem discordam, 10 (≈ 32,3%) concordam, 15 (≈ 48,4%) concordam plenamente e 3 (≈ 9,7%) não sabem responder.
6. ***A autonomia não pode coexistir com o conceito de colaboração:*** 19 (≈ 61,3%) discordam totalmente, 10 (≈ 32,3%) discordam e 2 (≈ 6,5%) concordam.
7. ***Promovo uma participação ativa dos alunos nas suas aprendizagens:*** 1 (≈ 3,2%) discorda totalmente, 6 (≈ 19,4%) concordam, 17 (≈ 54,8%) concordam plenamente e 7 (≈ 22,6%) não sabem responder.
8. ***Não recorro a estratégias e instrumentos de trabalho que ajudam os alunos a desenvolver competências socioemocionais/Soft Skills:*** 23 (≈ 74,2%) discordam totalmente, 4 (≈ 19,9%) discordam, 3 (≈ 9,7%) não concordam nem discordam e 1 (≈ 3,2%) concorda.
9. ***Uso a colaboração como recurso nas minhas aulas:*** 1 (≈ 3,2%) discorda totalmente, 2 (≈ 6,5%) discordam, 1 (≈ 3,2%) não concorda nem discorda, 7 (≈ 22,6%) concordam, 15 (≈ 48,4%) concordam plenamente e 5 (≈ 16,1%) não sabem responder.
10. ***É na aula de inglês que se deve promover uma educação para a cidadania, provocando nos alunos sentimentos de questionamento em relação à sociedade e ao mundo:*** 2 (≈ 6,5%) discordam totalmente, 2 (≈ 6,5%) discordam, 8 (≈ 25,8%) não concordam nem discordam, 4 (≈ 19,9%) concordam, 13 (≈ 41,9%) concordam plenamente e 2 (≈ 6,5%) não sabem responder.
11. ***Para fomentar a colaboração na sala de aula, tenho eu mesmo(a) de saber colaborar:*** 2 (≈ 6,5%) discordam totalmente, 1 (≈ 3,2%) não concorda nem discorda, 4 (≈ 19,9%) concordam, 19 (≈ 61,3%) concordam plenamente e 5 (≈ 16,1%) não sabem responder.

De acordo com as respostas apresentadas anteriormente, parecem existir, então, representações e práticas bastante positivas em relação à Colaboração e ao desenvolvimento de competências para o século XXI, o que evidencia uma preocupação em “effective teaching approach[es] [...] in languages learning” (Cruz & Orange, 2016, p. 11). No entanto, e apesar das opiniões indicarem que a Colaboração é valorizada, a maioria das vezes, como um recurso viável na sala de aula, continua-se a verificar que existem divergências nas opiniões relativamente a uma preocupação, por parte do sistema educativo português, em promover a colaboração entre alunos, tal como demonstrado pelo seguinte gráfico:

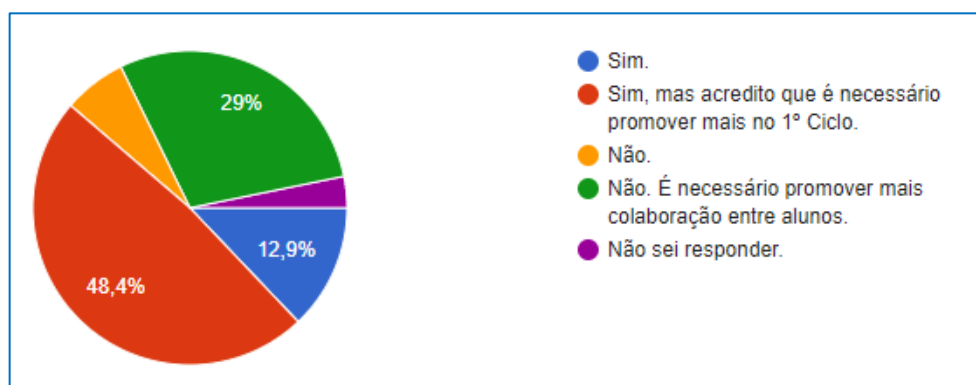


Gráfico 6 – Opiniões dos participantes face à questão: “Considera que no sistema educativo português atual, existe uma preocupação em promover a colaboração entre alunos?” (retirado do Google Forms)

Segundo o gráfico 6, 15 participantes (48,4%) consideram que existe uma preocupação em promover a colaboração entre alunos, mas acredita que é necessário promover mais no 1º Ciclo do Ensino Básico. Já outros 9 (29%) consideram que, no sistema educativo português atual, não existe uma preocupação em promover a colaboração entre alunos e que é preciso evoluir mais neste aspeto. Quanto aos restantes, 4 (12,9%) considera que sim, que existe essa preocupação face à colaboração entre alunos, 2 (6,5%) consideram que não e apenas 1 (3,2%) menciona que não sabe responder.

Seguindo este fio condutor, pediu-se aos participantes que indicassem alguns exemplos de práticas colaborativas nas suas aulas (caso considerassem que não realizam este tipo de práticas, poderiam responder “Nenhuma”).

Desta forma, as práticas que surgem com mais frequência e que parecem evidenciar um contributo para o desenvolvimento de *Soft Skills* através de trabalhos colaborativos foram, resumidamente, as seguintes⁶⁶: a) trabalhos com base numa metodologia de projeto; b) trabalhos de grupo; c) atividades gamificadas; d) apresentações orais em grupo à turma; e) trabalhos de pesquisa com recurso às TIC, onde se destaca o uso do *eTwinning* e f) mentoria entre alunos/ *peer assessment*. Destacam-se apenas dois docentes a responder “Nenhuma”.

Seguidamente, pediu-se aos participantes que indicassem, conforme a sua opinião, as dificuldades inerentes à realização de práticas colaborativas. É de admitir que algumas das

⁶⁶ Alguns destes exemplos foram também aplicados durante a PES do autor deste relatório, evidenciando-se nas planificações e em momentos já referidos anteriormente. No subcapítulo 2.2 também se notará a presença de algumas destas práticas aquando uma exploração reflexiva em torno da intervenção educativa do presente estudo.

respostas recolhidas foram também algumas das dificuldades encontradas pelo autor deste estudo, nomeadamente no que concerne à gestão de tempo, escassez de recursos e uma equidade na participação de cada aluno. Não obstante, na seguinte tabela destacam-se algumas das respostas consideradas mais interessantes:

Tabela 9 - Opiniões dos docentes face às dificuldades que pode apresentar a realização de práticas colaborativas em inglês no 1º CEB (adptado do Google Forms)

Participante A	“Dificuldades de gestão de tempo e de comportamento dos alunos.”
Participante B	“Conseguir que todos os alunos tenham o mesmo objetivo final e por sua vez que beneficiem de igual forma do trabalho realizado. Por sua vez conseguir dividir as tarefas de forma lógica e equilibrada para que todos participem mas também para que todos tenham tarefas do seu agrado e onde estejam confortáveis.”
Participante C	“Pouco tempo de aula.”
Participante D	“Barulho e um pouco de desorganização.”
Participante E	“Falta de autonomia dos alunos.”
Participante F	“Há alunos que, devido à sua personalidade, não gostam de trabalhar em colaboração com os colegas e têm melhor desempenho quando trabalham sozinhos.”
Participante G	“Escassez de recursos, limitação de espaço.”
Participante H	“Haver dificuldades que não consigam ser ultrapassadas por algum aluno.”
Participante I	“Tempo, espaço pouco adequado, falta de preparação para a colaboração, imaturidade.”

Numa outra fase do questionário, foram abordadas as representações dos docentes de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente à Pedagogia da Gamificação. Seguindo, uma vez mais, uma escala de Likert (Cunha, 2007, pp. 24-26), os participantes foram confrontados com uma série de afirmações às quais poderiam responder: *Discordo totalmente; Discordo; Não concordo nem discordo; Concordo e Concordo plenamente*, acrescentando-se a opção: *Não sei responder*. Por isso, em seguida, apresentam-se as afirmações com que os docentes foram confrontados e as opiniões/resultados obtidos:

1. **Gamificar é aplicar elementos de jogo em atividades da vida real:** 2 (≈ 6,5%) discordam, 8 (≈ 25,8%) não concordam nem discordam, 13 (≈ 41,9%) concordam, 7 (≈ 22,6%) concordam plenamente e 1 (≈ 3,2%) não sabe responder.
2. **Ao gamificar uma aula estou a promover uma aprendizagem divertida e significativa:** 2 (≈ 6,5%) não concordam nem discordam, 9 (≈ 29%) concordam e 20 (≈ 64,5%) concordam plenamente.
3. **A pedagogia da gamificação não é adequada para o 1º Ciclo do Ensino Básico:** 27 (≈ 87,1%) discordam totalmente, 3 (≈ 9,7%) discordam e 1 (≈ 3,2%) concorda plenamente.

4. **Para jogar é preciso existir competição:** 13 ($\approx 41,9\%$) discordam totalmente, 8 ($\approx 25,8\%$) discordam, 2 ($\approx 6,5\%$) não concordam nem discordam, 5 ($\approx 16,1\%$) concordam, 2 ($\approx 6,5\%$) concordam plenamente e 1 ($\approx 3,2\%$) não sabe responder.
5. **A competição não deve existir no 1º Ciclo do Ensino Básico:** 9 ($\approx 29\%$) discordam totalmente, 17 ($\approx 54,8\%$) discordam, 3 ($\approx 9,7\%$) não concordam nem discordam, 1 ($\approx 3,2\%$) concorda e 1 ($\approx 3,2\%$) concorda plenamente.
6. **A gamificação pode ser promotora de colaboração em sala de aula:** 8 ($\approx 25,8\%$) concordam, 19 ($\approx 61,3\%$) concordam plenamente e 4 ($\approx 12,9\%$) não sabem responder.
7. **Os alunos precisam de brincar na sala de aula:** 3 ($\approx 9,7\%$) não concordam nem discordam, 11 ($\approx 35,5\%$) concordam, 16 ($\approx 51,6\%$) concordam plenamente e 1 ($\approx 3,2\%$) não sabe responder.
8. **Recorro a instrumentos como leaderboards, points and badges para motivar os meus alunos:** 2 ($\approx 6,5\%$) discordam totalmente, 7 ($\approx 22,6\%$) não concordam nem discordam, outros 7 ($\approx 22,6\%$) concordam, 12 ($\approx 38,7\%$) concordam plenamente e 3 ($\approx 9,7\%$) não sabem responder.

Posto isto, pediu-se ainda aos participantes que indicassem alguns exemplos de práticas gamificadas nas suas aulas (podendo responder “Nenhuma”, caso acreditem que não realizam este tipo de práticas), destacando-se exemplos como: recurso a plataformas digitais como o *Kahoot*, *Padlet*, *Mentimeter*, *Plickers*, *Quizziz*, *ClassDojo*, etc.; jogos como o *Simon Says*, *What’s the time Mr. Wolf*, *Spelling Bee*, jogo da Glória, *Scavenger Hunt*, *Escape Room*, etc. e recurso a *Points* e recompensas. Todas estas práticas gamificadas parecem ter um objetivo em comum, que é envolver os alunos em tarefas onde estes aprendam ao experienciar, promovendo assim o desenvolvimento de competências para o século XXI e de *Soft Skills*, tal como demonstra o gráfico abaixo:

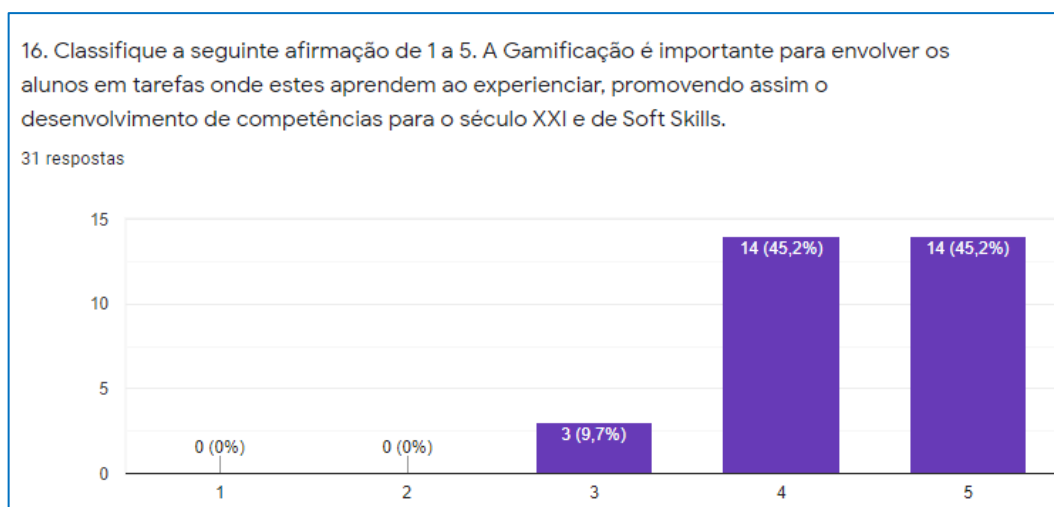


Gráfico 7 – Opinião dos participantes face ao grau de importância da Gamificação para o desenvolvimento de competências (retirado do Google Forms)

Por fim, à semelhança do que se fez nas dificuldades inerentes à realização de práticas colaborativas, pediu-se aos participantes que indicassem quais os fatores que podem dificultar a concretização da pedagogia da gamificação no 1º Ciclo do Ensino Básico, obtendo-se os seguintes resultados:

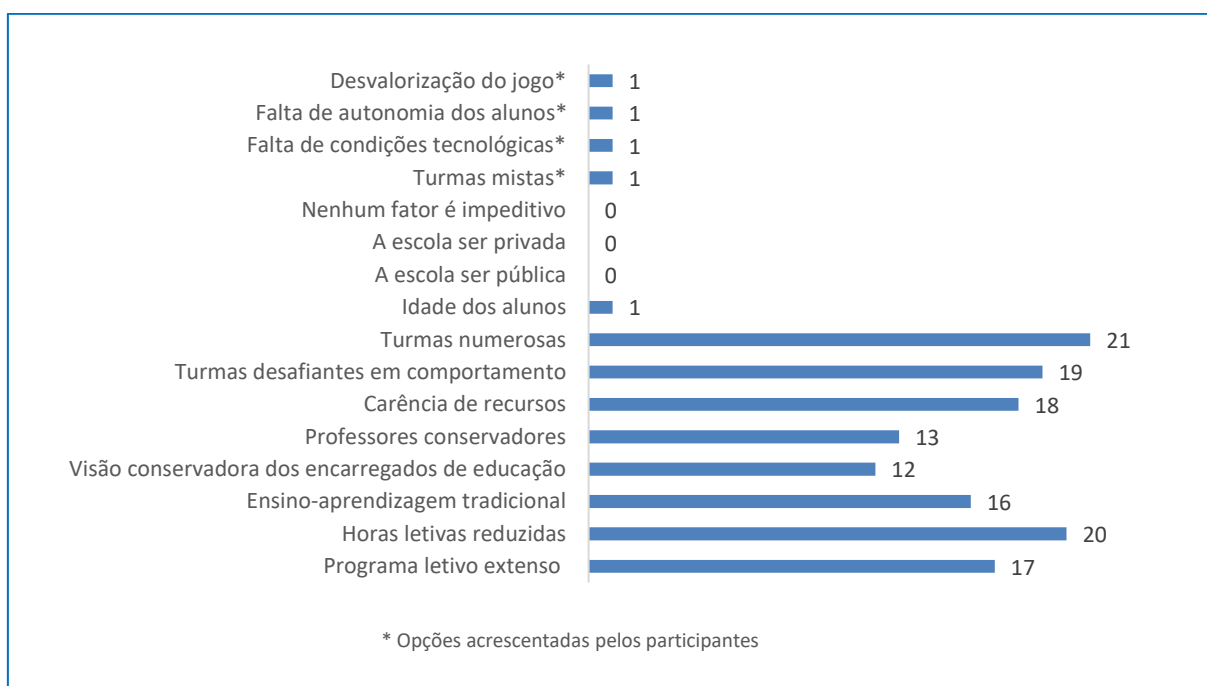


Gráfico 8 – Fatores que dificultam uma Pedagogia da Gamificação, segundo a opinião dos docentes (retirado e adaptado do Google Forms)

Considerando este questionário na sua globalidade, poderá ser possível concluir que, apesar dos docentes admitirem conseguir estabelecer uma diferença entre o que é colaborar e o que é cooperar, os mesmos demonstram nas suas práticas que, por vezes, confundem os dois conceitos. No entanto, como já foi referido neste estudo, a cooperação não está completamente alienada da colaboração, uma vez que esta é uma “forma mais específica do trabalho colaborativo” (Roldão, 2007, p. 26). Para além disto, parece existir uma falta de estratégias colaborativas direcionadas especificamente para o desenvolvimento de *Soft Skills* (nas práticas dos participantes), ainda que na teoria (nas opiniões dos participantes) se verifique o oposto. Já no que toca à Pedagogia da Gamificação, as práticas apresentadas pelos docentes remetem para uma grande utilização de plataformas digitais e de jogos, mas não demonstram, no entanto, de que forma é que estes são utilizados e como é que se materializam na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Pareceu ainda interessante, e até relevante, perceber que ainda existem docentes a assumirem a gamificação como

imprópria para o ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico. Adicionalmente, o facto de existirem docentes a não saberem como responder quando confrontados com algumas das afirmações referidas anteriormente, dá esperanças de que, após esta confrontação, lhes seja inculcado um espírito de reflexão e de questionamento/investigação sobre as suas práticas.

É com base nestas conclusões que o autor deste relatório acredita na pertinência do seu estudo, uma vez que aborda percursos didáticos promotores de competências socioemocionais em idades mais novas, recorrendo especificamente à colaboração (ela própria uma *Soft Skill*) como o foco de um desenvolvimento holístico da criança enquanto estudante e pessoa, algo que parece não ser evidente nas opiniões e práticas dos participantes do questionário supramencionado.

Assim, no próximo subcapítulo, recorrer-se-á à análise documental das planificações para explorar o caminho percorrido ao longo da intervenção educativa na PES, durante a qual se tentou implementar estratégias, abordagens e metodologias que permitissem aos alunos desenvolver as suas competências socioemocionais, a partir de contextos colaborativos. Esta exploração será ainda complementada por notas de campo e por um questionário acerca de uma das atividades realizadas, para se perceber de que forma é que os alunos se sentiram e evoluíram ao longo da sua aprendizagem e de que forma isso se refletiu no processo de ensino.

2.2. COLABORAR PARA O DESENVOLVIMENTO DE *SOFT SKILLS* EM CONTEXTO DE PES

As planificações, para a Prática de Ensino Supervisionada, foram elaboradas de acordo com as unidades didáticas propostas, atendendo sempre às competências que se almejava desenvolver. Nas mesmas está presente uma constante preocupação com o perfil da turma, tanto a nível de grupo, como também a nível individual. Por isso, tentou-se sempre produzir atividades que captassem a atenção e motivação dos alunos, considerando as suas opiniões descritas no pré-questionário, anteriormente referido, e as observações realizadas ao longo

da intervenção educativa (incidindo ainda nas notas de campo e no *feedback* dado pelo Professor Doutor Mário Cruz e professor-cooperante).

Posto isto, foi fundamental, desde o primeiro momento de interação com os alunos, motivá-los a trabalhar em grupo e consciencializá-los para o facto de que ao ajudarem-se uns aos outros também se estão a ajudar a eles próprios (a nível individual). Por conseguinte, tornou-se também essencial introduzir o *Starboard*⁶⁷ (já referido anteriormente neste relatório), um dos elementos mais importantes no contexto gamificado e colaborativo em que ocorreu a PES.

O *Starboard* foi, então, utilizado como uma espécie de ‘meta’, onde os alunos teriam a oportunidade de, em cada aula, ganhar uma estrela que poderiam afixar num quadro preto (feito a partir de cartolina), tentando, assim, colecionar todas as seis estrelas necessárias para no fim terem uma surpresa (os alunos nunca sabiam qual seria o prémio final, ou se sequer teriam direito a ele). Será relevante referir, neste ponto, que o elemento surpresa funcionou bastante bem na turma em questão, levando a que os alunos imaginassem todo o tipo de prémios finais, havendo até referências a *Madeleines*⁶⁸. Não obstante, para ganhar a(s) estrelas(s) não bastava os alunos conseguirem falar ou escrever em inglês ou até mesmo colaborar e cooperar, mas sim saberem ser e estar, ou seja, acima de tudo, serem humildes uns com os outros, entreajudarem-se e respeitarem-se. Por outras palavras, o objetivo não era só formar bons estudantes, mas sim desenvolver futuros cidadãos capazes de viver ativa e conscientemente (Amorim, 2016, WEB) num mundo repleto de interações sociais e de diferenças (culturais ou não).

Além do mais, para uma avaliação/atribuição justa relativamente às estrelas, as perceções do professor-estagiário, eram também comparadas às dos restantes colegas de estágio, professor cooperante e professora titular. Contudo, e sobretudo, antes da atribuição de qualquer estrela, era questionado aos alunos se eles realmente achavam que mereciam

⁶⁷ Tal como foi referido no Relatório Crítico e Reflexivo (Santos, 2020), esta ideia foi também implementada pelo professor de Inglês, após o término da PES por parte do professor-estagiário.

⁶⁸ Numa atividade ainda fora do contexto de PES, onde o autor deste relatório teve a oportunidade de elaborar uma atividade para uma turma do 3º ano e outra do 4º ano no Dia Europeu das Línguas, um dos elementos alusivos à gastronomia francesa era um cesto com Madalenas (*Madeleines*, em francês).

ganhá-la ou não. Este aspeto acabou por também incutir neles um sentido de responsabilidade e de comprometimento, causando até momentos de introspeção, uma vez que numa das aulas (das mais difíceis em termos de comportamento) uma das respostas à pergunta “Acham que hoje merecem esta estrela?”, foi “Não”, seguida da justificação: “Porque não respeitamos o professor”, ao que foi acrescentado: “E não deixamos alguns dos nossos colegas falar e trabalhar”. Neste caso específico, os alunos não ganharam mesmo a estrela, o que, ao invés de causar uma certa ‘negatividade’ na turma, funcionou como um catalisador, pois na aula seguinte, sempre que a turma começava a dispersar, havia alunos que lembravam, em voz alta, à turma: “Shhh!! Façam pouco barulho, olhem a estrela!” ou “Assim vamos perder uma estrela!”. Atitudes como esta, fizeram também com que o professor-estagiário se apercebesse que o *Starboard* poderia ser usado como um regulador de comportamento da sala de aula, ainda que de forma implícita, e como uma ferramenta de *peer assessment* (Vicente, Romano, Sá & Lima, 2014; Carvalho, Silva & Areal, 2020).

Um outro elemento que passou a fazer parte do dia-a-dia dos alunos e que contribui muito para a relação professor-aluno (Reis, 2017, WEB) aumentar e consolidar a confiança e a proximidade entre estes e o professor-estagiário, foi o póster *pick the greeting*⁶⁹ (ver figura 20). Assim, todos os dias, antes de cada aula, os alunos eram convidados a escolher como queriam ser cumprimentados pelo professor: com um *hug*, *high-five*, *fist bump* ou *secret handshake*.

⁶⁹ Esta ideia foi adotada por todos os professor-estagiários da PES, chegando mesmo a ser implementada por alguns professores titulares.



Figura 20 - Póster do Pick the Greeting (afixado à porta da sala de aula)

Partindo da ideia de que “os mesmos alunos gostariam que os professores os conhecessem melhor, que soubessem quem são e o que os torna únicos” (Reis, 2017, WEB), é de acreditar que esta estratégia ajudou a criar um ambiente de sala de aula onde os alunos se sentiam confortáveis e confiantes, uma vez que o professor passou a ser aquele que se preocupa com eles enquanto pessoas com sentimentos, e não aquele que ensina e apenas se preocupa com o que eles sabem ou não. Uma observação interessante durante este período de *pick the greeting*, foi que, inicialmente, quase 90% dos alunos escolheram o *secret handshake*, mas, com o decorrer do tempo, as opções foram variando. Ou seja, enquanto que alguns alunos continuavam a escolher o *secret handshake* (questionando sempre o professor-estagiário se se lembrava do “cumprimento especial que tinham”), outros escolhiam um *hug*, um *high-five* ou um simples *fist bump*. Ainda que não fosse o objetivo inicial e/ou principal da estratégia *pick the greeting*, a verdade é que o professor-estagiário começou a ter percepção de como é que os seus alunos se estavam a sentir naquele dia, dependendo do cumprimento que escolhiam. Por exemplo, quando alguns alunos se sentiam mais em baixo, tendiam a escolher mais vezes o *hug*, chegando mesmo a desabafar com o professor, antes da aula ou depois desta, alguns dos seus problemas e o porquê de estarem tristes e/ou cansados naquele dia. Efetivamente, isto acabou por ‘pesar’ nalgumas abordagens que o professor tinha para com certos alunos, tentando sempre levantar-lhes o espírito através de momentos de brincadeira,

tendo em mente que “as boas relações têm um grande impacto na nossa educação, aprendizagem e felicidade” (Reis, 2017, WEB).

Por isso, e uma vez destacadas e exploradas duas estratégias fundamentais no decorrer da PES, focar-se-á, em seguida, nalgumas práticas da intervenção educativa que contribuiram para o desenvolvimento de *Soft Skills* através de contextos colaborativos. Numa primeira fase, a unidade didática a lecionar incidia sobre a *Food* (ver anexo 1) e, numa segunda fase, os temas passaram a ser a(s) *Daily Routine(s)* e *Telling the time* (ver anexo 2). Deste modo, a seguinte análise das planificações (designadas daqui em diante por PL1 e PL2⁷⁰, respetivamente) e das práticas seguirá essa mesma ordem, tendo ainda em conta a tabela 3 do subcapítulo 2.1.

Portanto, na primeira aula da unidade didática *Food*, o professor-estagiário começou (após realizadas as apresentações) por incitar uma discussão em grupo acerca do que os alunos já sabiam acerca do tema, procurando desde logo tentar saber algo mais pessoal, como por exemplo, a comida favorita de cada um. Após esta conversa, os alunos foram convidados a juntarem-se em grupos e a jogar um *Kahoot*⁷¹ (ver figura 21), o qual permitiu introduzir implicitamente, não só o contexto colaborativo e gamificado em que se viria a trabalhar, mas também algum do vocabulário a ser abordado ao longo da semana.



Figura 21 - Alunos a jogar um Kahoot

Não obstante, o momento alto da aula, onde se procurou trabalhar a *Soft Skill* da criatividade, foi a atividade “Serving a plate of food” (PL1, p. 18). Nesta atividade de artes plásticas, tal

⁷⁰ As mesmas estão disponíveis para consulta nos anexos 1 e 2.

⁷¹ Este sofreu algumas alterações devido a limitações de recursos tecnológicos, como poderá observar na Planificação “It’s all food and games” (pp. 15-16), no anexo 1.

como já foi referido anteriormente neste relatório, os alunos juntaram-se em grupos (divididos aleatoriamente com recurso à plataforma *ClassDojo*⁷²) e foi-lhes lançado o desafio de, através de plasticina, criar alimentos que correspondessem à refeição escrita no prato, tal como demonstrado na seguinte figura:



Figura 22 - Prato com a palavra "Breakfast" escrita

Não podendo repetir o mesmo alimento entre grupos, os alunos foram criando a sua refeição (ver figura 23), mantendo uma constante comunicação entre si (incentivando-se, sempre que possível, o uso da língua inglesa), o que culminou numa série de alimentos e refeições (anexo 7). Assim, considerar-se-á que esta atividade contribuiu para o desenvolvimento da criatividade dos alunos, atendendo a uma abordagem CLIL (introduzindo as artes plásticas no ensino de inglês) com contornos colaborativos, onde o aluno é um sujeito activo no processo de aprendizagem (cf. Bolina & Sousa, 1999, p. 383). Além do mais, ao se inserir a colaboração nesta atividade, possibilitou-se aos alunos criar “a new product through the combination of different perspectives, talents, and ideas” (Kozar, 2010, p. 17). É, por isso, de salientar que segundo o professor-cooperante, uma atividade deste género não acontecia, na escola em questão, há mais de vinte anos.

⁷² Para saber mais sobre esta plataforma online, deverá consultar a seguinte ligação: <https://www.classdojo.com/pt-pt/>. Atente-se que, para conseguir utilizar esta plataforma corretamente, o professor-estagiário teve de saber previamente os nomes de cada aluno da turma de forma a conseguir preparar tudo com antecedência, o que já tinha sido possível aquando a realização de atividades não letivas, nomeadamente um *Treasure Hunt* e uma atividade para o Dia Europeu das Línguas (como referido no Relatório Crítico e Reflexivo (Santos, 2020)).



Figura 23 - Alunos a colaborar para a criação de uma refeição

Uma outra aula que também já foi referida anteriormente neste relatório, mas que merece aqui uma maior exploração, é a de *Storytelling*. O *Picture Book* escolhido para esta aula foi o “Gruffalo”, sendo que a história foi adaptada para o 4º ano de escolaridade (mais curta e com vocabulário mais simples).

Para uma maior imersão no contexto de *Storytelling*, criou-se um plano de fundo alusivo ao ambiente onde ocorria a história (a floresta), juntamente com uns fantoches das personagens do livro. Além do mais, o espaço da sala de aula foi organizado de forma a se assemelhar a um teatro, uma vez que “planificar e gerir os espaços, de um modo coerente com os nossos modelos metodológicos, reveste-se de uma grande importância dado que o ambiente se revela como um poderoso fator facilitador ou inibidor da aprendizagem” (Zabalza, 2001 *in* Pinheiro, Marques, Ramos & Figueiredo 2017, p. 272).

No fim, os alunos foram, então, convidados a recontar a história, tentando usar a língua inglesa o máximo possível, com a ajuda do professor, e a preencherem um *Story Map* (ver figura 24) de acordo com o que tinham acabado de ouvir e/ou (re)contado. Com isto, todos os alunos ficariam com um *outline* de toda a história, o que os ajudaria a concluir uma tarefa proposta para ser apresentada na próxima aula.

Name: _____

STORY MAP

SETTING

CHARACTERS

BEGINNING

MIDDLE

END

Figura 24 - Story Map sobre o Storytelling "Gruffalo"

Note-se que apesar do *Story Map* ter uma parte referente ao “End”, os alunos foram convidados a imaginar, em grupo, um final (alternativo) para a história. Para isso, foram distribuídos pedaços de folha quadrados, onde estes poderiam escrever, desenhar e pintar o fim da história, o qual seria apresentado na aula seguinte. O professor-estagiário, como forma de manter uma constante ligação ao vocabulário relativo ao tema *Food*, colou, nos cantos superiores dessas folhas, autocolantes em forma de alimentos, nomeadamente, um limão, um ananás, uma melancia, entre outros.

É relevante referir que, o facto dos alunos terem uma tarefa de grupo fora da sala aula, deixou o professor-estagiário um pouco reticente quanto aos resultados. Contudo, na aula seguinte os alunos mostraram que conseguiram trabalhar em conjunto para concluir o desafio proposto, pelo que apresentaram os seus trabalhos à turma, num contexto de *Show and Tell*, “uma actividade em que os alunos trazem algo de casa para mostrar (*show*) à turma e falar (*tell*)” (Abreu, 2011, p. 31). Uma vez que “os alunos mais jovens (*young learners*) são os aprendentes ideais para este tipo de actividade” (Abreu, 2011, p. 32) por serem entusiásticos, curiosos e imaginativos (cf. Baker & Westrup, 2003, p. 10), foi inevitável recorrer a esta estratégia na aula de inglês, pois deu-se aos alunos “a oportunidade de se exprimirem

oralmente, de uma forma mais livre e não tão mecânica como a de pergunta / resposta ou repetição de diálogos” (Abreu, 2011, p. 32).

Portanto, e apesar de alguns alunos apenas apresentarem desenhos sem nada escrito, mostraram, ainda assim, uma grande criatividade e capacidade de comunicação perante a turma, tentando recorrer à língua inglesa durante a apresentação com a ajuda da turma e do professor. No entanto, alguns deles chegaram mesmo a escrever (ainda que com alguns erros) em inglês, nomeadamente: “My favourite food...” e “Rat”, “Owel”, etc., assim como demonstra a seguinte figura:

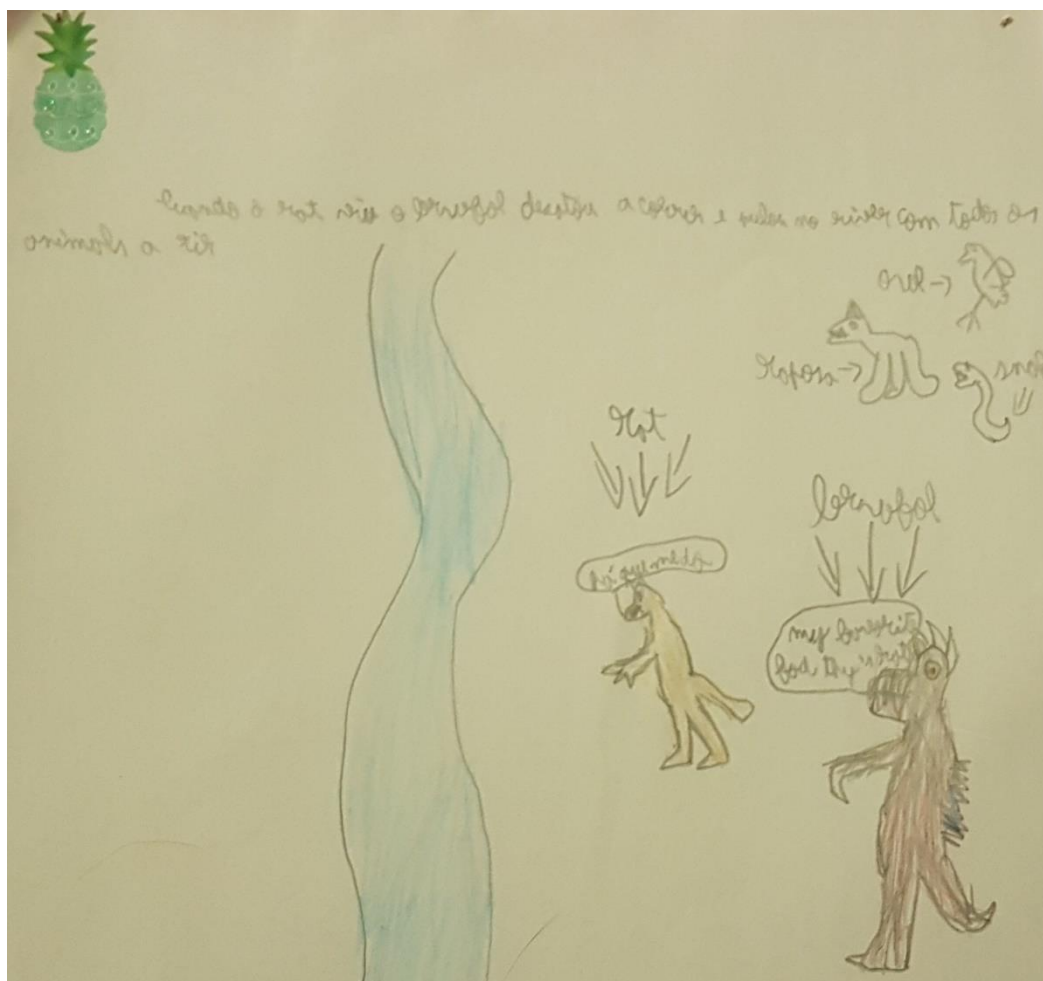


Figura 25 - Desenho feito por um aluno

Esta atividade permitiu aos alunos desenvolver, à semelhança da primeira aula, a sua criatividade, mas também a sua capacidade de trabalhar e pensar em conjunto, acreditando que se elevou, também, muito a sua motivação para as aulas que se seguiriam. Será igualmente importante destacar que, apesar de não existir um prémio para o melhor desenho

ou fim de história, os alunos sabiam que tinham de dar o seu melhor (todos, sem exceção) para merecer a estrela no *Starboard* da turma, o que levou a que alunos, que antes raramente participavam nas aulas e não realizavam tarefas fora da sala de aula, participassem ativamente para a conclusão do trabalho proposto.

Já no que diz respeito ao quarto plano de aula (PL1, pp. 38-46), é de realçar a atividade “Run Piggy Run”. Esta atividade foi, inicialmente, idealizada de forma a recorrer a tablets para os alunos tirarem o maior partido da visualização da história no *Google Spotlight Stories*⁷³, uma vez que esta plataforma online permite que se movimente o ecrã na direção que se quer, para se acompanhar a história, os personagens e *background* conforme desejado. Ao recorrer a isto, os alunos teriam a oportunidade de se sentir mais envolvidos na história e, por isso, poderiam estar mais motivados e atentos. Contudo, devido à falta de recursos tecnológicos da escola onde ocorreu esta intervenção educativa, o professor-estagiário optou por utilizar um tablet conectado ao computador da sala, de forma a mover o ecrã para uma experiência um pouco mais inversiva, na medida do possível.

Uma vez visualizado o vídeo, o professor-estagiário colocou algumas questões, relativas a *Healthy Food* e *Junk/Unhealthy Food* e relacionadas com o vídeo, de forma a fomentar nos alunos a sua capacidade de tomar decisões. Com a pergunta, por exemplo, “*The Piggy is fat because he eats healthy food*”, os alunos teriam de decidir se concordavam, discordavam ou se não sabiam. Poderiam, também, explicar o porquê da sua decisão e até discutir isso entre os colegas.

Não obstante, numa tentativa de “desconstrução de uma sala de aula tradicional” (Mendonça & Leiria, 2017, WEB), o professor-estagiário tinha combinado com a professora titular da turma que, ainda no decorrer da aula de inglês, esta fosse bater à porta da sala de aula e afirmar que tinha chegado uma carta diretamente do Reino Unido direcionada à turma do 4^ªA da escola em questão. Isto serviu, não só como mote para introduzir a próxima aula, mas também para provocar nos alunos um sentimento de entusiasmo e motivação para o que viria a acontecer. Então, o professor-estagiário, abriu a carta e, mostrando-se tão surpreendido

⁷³ Poderá visualizar o vídeo aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=KV0nvH8sLdE>

como os alunos, retirou do envelope uma *pen* e uma folha na qual constava que o conteúdo da *pen* eram as imagens de um roubo e um pedido de ajuda da Rainha de Inglaterra (ver figura 26), tal como referido e contextualizado na PL1:

[...] the Queen of England explains that her favourite underpants were stolen by an alien, and the only way to retrieve them is to beat the Escape Room created by the alien. However, he decided that only someone from Portugal could try to beat the Escape Room, and that's why the Queen is asking the pupils to help her (p. 45).



Figura 26 - Professor-estagiário disfarçado de rainha de Inglaterra

Desta forma, seguir-se-ia uma das aulas mais desafiantes, exigentes, ambiciosas e gratificantes desta primeira fase da intervenção educativa em PES: o *Escape Room*, uma metodologia cujo objetivo é “mobilize students’ knowledge in a more attractive context [...] encouraging students to develop their intuition, or solving original problems in a limited time” (Guigon, Humeau & Vermeulen, 2018, p. 191).

Esta aula (ver PL1, pp. 47-55) foi concebida em colaboração com um colega de estágio a lecionar no 3º ano de escolaridade e com a ajuda das restantes duas colegas (conforme a ‘Cultura Docente’, referente à Colaboração, descrita em Abelha (2011, pp. 113-114)) que se disponibilizaram para tornar a experiência ainda mais imersiva e próxima da realidade, tal como demonstra a figura que se segue:



Figura 27 - Uma das colegas disfarçada de Royal Guard (guarda da rainha)

Tal como também já foi referido no Relatório Crítico e Reflexivo (Santos, 2020) e, anteriormente neste estudo, todo um conjunto de fatores tornou esta aula um motor para o desenvolvimento de *Soft Skills* como a colaboração, a autonomia, a resolução de problemas, as *creactical skills* e a interculturalidade. Tudo isto enquadrado num contexto de estreita colaboração (na medida da conceção adotada pelo autor deste relatório), tendo mesmo alunos de 4º e 3º ano misturados em vários grupos.

De forma resumida, para a concluírem com sucesso o *Escape Room* proposto, cada grupo tinha o objetivo de completar uma série de tarefas para, assim, receberem uma letra (pista) por cada desafio ultrapassado. Ao juntarem todas as letras, formariam uma palavra que lhes permitiria receber não só a chave para saírem da sala, mas também uma outra chave ou um cofre, dependendo do grupo. No fim, os diferentes grupos, teriam de se juntar (um deles teria uma chave e o outro teria um cofre) e abrir o cofre, contudo, nenhum dos grupos conseguiria, como é claro, ser bem-sucedido se não se entreasudassem e partilhassem os objetos que conquistaram. Dentro do cofre encontravam-se as cuecas da Rainha e duas cartas de agradecimento (como se tivessem sido mesmo escritas pela Rainha), uma para o 4ºA e outra para o 3ºA.

Não obstante, e de forma a perceber mais concretamente o porquê de se considerar que foram fomentadas as *Soft Skills* anteriormente referidas, é essencial mencionar que o *Escape Room* comportou uma abordagem CLIL (indo ao encontro do Projeto *CLIL4U* da escola), na

qual se estabeleceram como desafios: a) criar os seus próprios cartões de aniversário direcionados à Rainha de Inglaterra, conforme o que acontece no evento *Trooping the colour*⁷⁴; b) localizar países num mapa da Europa e afixar as respetivas bandeiras; c) pesquisar informação online para completar tabelas acerca de eventos históricos e/ou culturais; d) definir “Brexit” a partir da visualização de um vídeo; e) desenhar, colorir e recortar os seus próprios chapéus alusivos ao “Royal Ascot”; f) fazer chá (ligando isto ao tradicional *Five o’clock Tea*), seguindo as instruções de uma receita em inglês; entre outros. A partir disto, e considerando que “today students must be provoked by undertaking activities which allow them to learn essential skills for their success and pro-active integration within our global society” (Cruz, 2019, p. 26), poderá concluir-se que “by participating in an escape room, pupils feel motivated, self-directed and reflective” (Cruz, 2019, p. 29) e, por isso, “favor the development of 21st century skills” (idem).

Posto isto, de forma a se perceber as opiniões dos alunos acerca do *Escape Room* em que estiveram envolvidos, procedeu-se à implementação de um questionário⁷⁵ (ver anexo 5), cujos resultados se apresentarão e discutirão seguidamente.

Quando questionados acerca de como se sentiam por terem participado na atividade, 90% dos alunos responderam que se sentiam felizes e que gostaram, enquanto apenas 10% responderam que se sentiram “mais ou menos”. Note-se que nenhum aluno referiu se ter sentido triste e não ter gostado da atividade.

Para além disto, 40% dos alunos referiu que provavelmente conseguiria ultrapassar todos os desafios, antes do tempo acabar, sem a ajuda dos seus colegas. No entanto, 30% referiram que não o conseguiriam fazer sozinhos e outros 30% responderam que não sabiam se conseguiriam ou não, tal como demonstra o seguinte gráfico:

⁷⁴ Para saber mais sobre o evento, poderá consultar a seguinte ligação: <https://www.royal.uk/trooping-colour>

⁷⁵ Ao qual apenas responderam 20 alunos, sendo que cinco destes não puderam estar presentes no *Escape Room*.

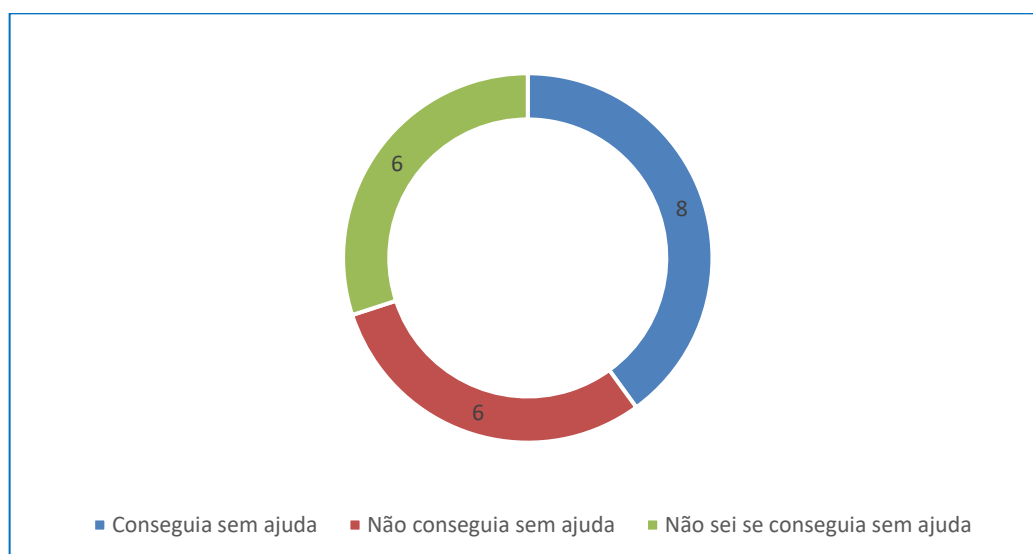


Gráfico 9 – Resposta dos alunos à questão "Conseguias ultrapassar todos os desafios sem a ajuda dos teus colegas?"

Foi também pedido aos alunos que descrevessem o que mais gostaram no *Escape Room*, pelo que se obteve diversas respostas, as quais serão organizadas e resumidas para uma melhor compreensão, no seguinte gráfico:

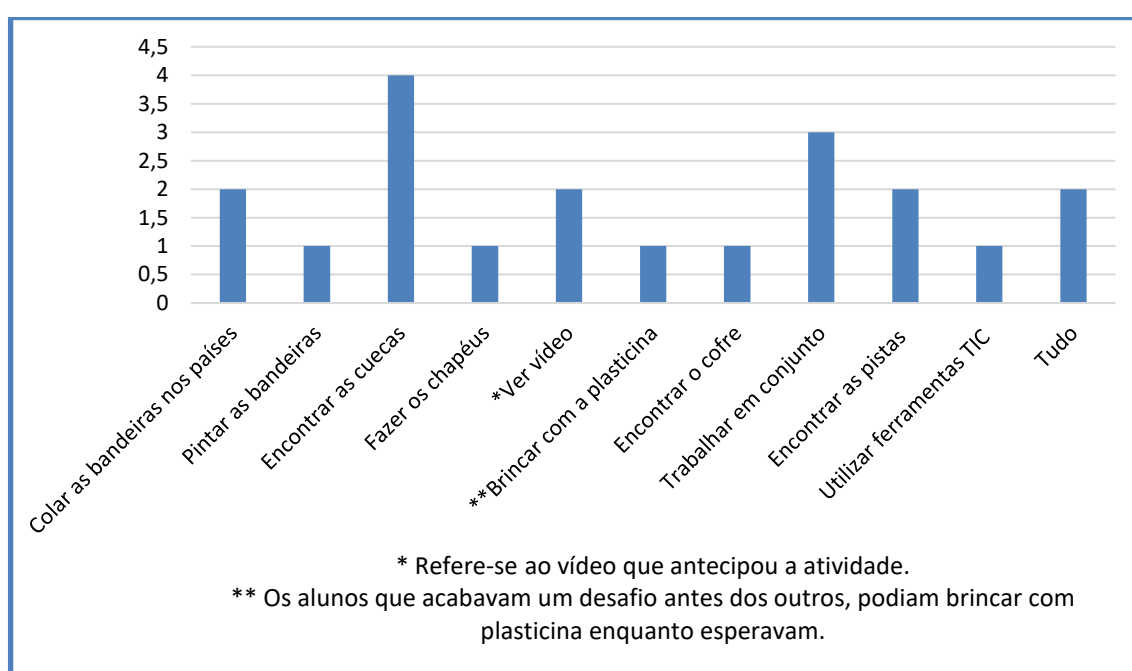


Gráfico 10 – O que os alunos mais gostaram no *Escape Room*

De acordo com o gráfico supramencionado, 10% dos alunos gostaram de colar as bandeiras aos países correspondentes e mencionados no Mapa Mundo, 5% gostou de pintar as bandeiras do Reino Unido e de Portugal, 20% gostaram de encontrar as cuecas que tinham sido roubadas à Rainha de Inglaterra, 5% gostou de fazer os chapéus alusivos ao evento *Royal*

Ascot⁷⁶, 10% gostaram do vídeo anterior à realização da atividade, 5% gostou de brincar com a plasticina, 5% gostou de encontrar o cofre, 15% gostaram de trabalhar em conjunto, 10% gostou de encontrar as pistas depois de realizar todos os desafios, 5% gostou de ter a oportunidade de utilizar as TIC e 10% gostaram de tudo.

Partindo dos dados recolhidos acima, poderá perceber-se o porquê de a maior percentagem incidir na parte de encontrar as cuecas, pois estas eram o objetivo/prémio final. Contudo, é de salientar os 15% que referiram que o que mais gostaram foi trabalhar em conjunto. Apesar de parecer pouco, isto mostra-se, mesmo assim, relevante para este estudo, especialmente quando em conversa com os alunos (após o questionário), estes referiram que foi gratificante terem trabalhado todos juntos e com colegas mais novos. Aliás, um dos participantes, numa pergunta mais adiante (questão 5), referiu mesmo: “Aprendi que com as crianças mais novas também consigo trabalhar em grupo”.

Seguindo a ideia da questão anterior, perguntou-se ainda aos estudantes o que é que não tinham gostado no *Escape Room* (se tivessem gostado de tudo, teriam de escrever “Gostei de tudo”). Assim, mais de metade dos alunos (90%) respondeu “Gostei de tudo” e apenas os restantes 10% responderam que foi demasiado fácil encontrar as cuecas e que não gostaram do desafio “English breakfast and tea challenge” (PL1, p. 53).

Numa outra fase do questionário, os alunos foram convidados a responder se aprenderam algo novo, ou não, com a atividade do *Escape Room*. Caso a resposta fosse afirmativa, teriam de justificar a sua opção, ao referir o que tinham aprendido.

Deste modo, 90% dos alunos respondeu que aprendeu algo novo e, pelo contrário, 10% afirmaram que não aprenderam nada de novo. Desses 90%, 5% aprendeu a fazer chá e 40% aprenderam novos países (tanto na língua portuguesa como na língua inglesa), novas culturas e novas bandeiras (as quais nunca tinham visto). Da mesma forma, 5% afirmou ter aprendido

⁷⁶ Para saber mais sobre o evento, poderá consultar a seguinte ligação: <https://www.harpersbazaar.com/celebrity/latest/a21614623/what-is-royal-ascot-2018-facts-history/>

sobre o *Brexit*, 10% aprenderam novas palavras/novo vocabulário em inglês, 5% refere que conseguiu falar melhor em inglês e 25% aprenderam a trabalhar melhor em equipa.

Já quando confrontados com a questão “Achas que os *escape rooms* são uma boa forma de estudar e aprender inglês?”, 95% alunos respondeu que sim, enquanto que 5% respondeu “Sim” e “Não” simultaneamente, o que leva a concluir que a resposta seja “Não sei”. Atente-se que nenhum aluno respondeu “Não”. No ponto seguinte desta questão, pediu-se aos alunos que justificassem a sua escolha. Assim, o mesmo aluno que respondeu “Não sei” na pergunta anterior, manteve essa resposta como justificação, enquanto que, no que diz respeito aos que responderam “Sim”, 15% disseram que era divertido, 55% referiram que os ajudava a praticar mais o inglês, de acordo com as *Four Language Skills* (Ellison, 2019, pp. 171-202) e 20% referiram que era uma boa forma de estudar e aprender inglês porque o faziam em grupo/conjunto. Já os restantes 5% afirmativos, disseram que era porque a aprendizagem ocorria ao ritmo deles. Não obstante, o seguinte gráfico poderá ajudar na sintetização destes dados:

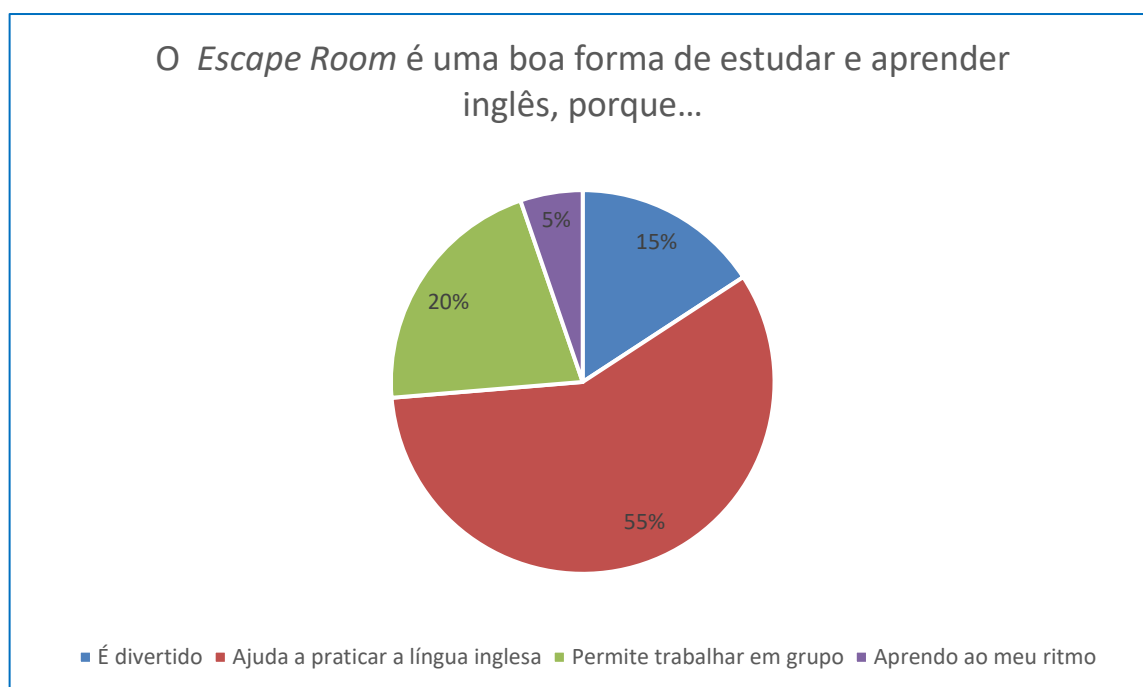


Gráfico 11 – Justificações dos alunos quando questionados sobre o porquê de considerarem o *Escape Room* como uma boa forma de estudar e aprender inglês

Numa fase final do questionário, concluiu-se que todos os alunos gostariam de participar noutra *Escape Room*. Contudo, as opiniões divergiram quanto ao tema ou missão do mesmo.

Antes de se avançar para a análise destes dados, é importante perceber que o valor total das percentagens é maior que o número total de questionários, pois houve crianças a darem mais do que uma resposta. Posto isto, 15% dos alunos referiram “Criar uma poção mágica”; 30% “Investigar um assalto e descobrir o culpado”; 30% “Encontrar um tesouro”; 10% “Salvar alguém em perigo”; 30% “Encontrar alguém que desapareceu” e 20% escolherem outras missões, tais como:

1. “Salvar os animais que estão na rua”;
2. “Encontrar a vila dos anões pretos e brancos”;
3. “Encontrar pistas para formar o desenho de uma chave”.

Ao explorar-se os resultados deste questionário, poder-se-á concluir que este é indicativo de que a metodologia *Escape Room* tem uma vertente bastante positiva no processo de aprendizagem de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Além do mais, o questionário revelou que o desenvolvimento de *Soft Skills* poderá ser incentivado através de trabalhos colaborativos, uma vez que o trabalho em grupo/equipa foi referido muitas vezes, pelos alunos, ao longo do mesmo.

Regressando agora à exploração da intervenção educativa na PES, na primeira aula da PL2 o professor-estagiário introduziu o tópico “How to be Green”, aliando hábitos de desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2019, WEB) às *Daily Routines* e, por isso, foram colocados, aos alunos, dois desafios com o intuito de os envolver num trabalho colaborativo que explorasse o desenvolvimento da autonomia. O professor-estagiário levou, então, para a sala de aula umas caixas, que serviriam como ecopontos, e começou a questionar os alunos se sabiam para o que serviam os caixotes e o que se poderia colocar em cada um. Após esta discussão em plenário e de ter sido esclarecida a política dos 3R’s (Quercus, 2020), o professor espalhou no chão da sala de aula diversos objetos que poderiam ser reciclados e pediu a participação dos alunos para os reciclar adequadamente nos ecopontos, tal como se poderá observar na seguinte figura:



Figura 28 - Aluno a reciclar

Ainda no âmbito desta temática, o professor-estagiário colocou na sala de aula uma planta e explicou aos alunos que teriam de cuidar dela até ao fim do ano letivo, convidando-os organizarem-se da forma que lhes fosse mais conveniente para cumprir, todos os dias, o proposto. Os alunos teriam, junto ao vaso, uma folha, para assinar sempre que fossem regar a planta, e um tablet para tirarem uma foto à mesma planta. Desta forma, com o recurso a uma ferramenta tecnológica, seria possível aos alunos acompanharem o crescimento de uma planta, não só durante a intervenção educativa, mas também no fim do ano letivo, uma vez que o professor-cooperante decidiu continuar com este desafio mesmo após o fim da PES (tal como aconteceu com o *Starboard*). Dever-se-á acrescentar que foi bastante gratificante, e até surpreendente, observar o modo como os alunos se organizaram nesta tarefa, durante a qual criaram um horário, no qual estava definido as horas e o aluno que iria regar a planta, que até previa um Plano B, para o caso de alguém faltar no dia previsto. Esta organização foi completamente autónoma, sendo que foram eles próprios a falar com a professora titular e com o professor-cooperante sobre puderem sair/entrar da sala de aula para cumprir com o desafio em questão. Além do mais, poderá concluir-se que, neste ponto, existiu também uma estreita colaboração entre todos os elementos da turma, que lhes permitiu desenvolver *Soft Skills* como a resolução de problemas, tomada de decisões, autonomia, comunicação, etc., e ao mesmo tempo, possibilitou uma (re)construção de competências inter e intrapessoais, conforme se viu na parte 1, subcapítulo 2.2.

Já no que diz respeito à aula “Making a clock” (PL2, p. 22), os alunos foram desafiados, em equipas, a construir um relógio (ligado à unidade didática *Telling the time*) a partir de simples objetos, tais como cartolina, tesoura, papéis, etc, como se poderá observar na seguinte figura:



Figura 29 - Alguns dos objetos utilizados pelos alunos para a construção do relógio (aqui a cartolina azul já se encontra cortada, assim como os ponteiros)

Note-se que, juntamente com os utensílios para a construção do relógio, os alunos tinham um pedaço de papel (diferente para cada grupo) no qual constava uma hora (*a quarter to five*, por exemplo), sendo que teriam de indicar essa hora no seu relógio, após a conclusão do mesmo.

Ao longo deste desafio, estaria projetada no quadro da sala de aula, uma tabela com os passos para a construção do relógio, para que os alunos não se perdessem durante a atividade (ainda que inicialmente não estivesse prevista na planificação). Da mesma forma, estaria a tocar uma música de fundo para que se conseguisse um melhor controlo sobre o barulho causado pelos alunos, uma vez que a atividade envolveria bastante comunicação entre equipas e entre a turma no seu todo. Não obstante, será importante não só ter em consideração que se exigirá ao professor uma orientação constante, pois os alunos irão, efetivamente, ter dificuldades durante a realização da tarefa, mas também não esquecer que ter-se-á que incentivar, frequentemente, os alunos a comunicar na língua inglesa e a utilizar vocabulário/expressões relativos ao tema da atividade, tal como descrito na PL2 (p. 26), para que, assim, se possa “desenvolver a aprendizagem através do uso real da língua em sala de aula” (Cruz, 2012, p. 17).

Não obstante, nesta atividade possibilitou-se aos alunos entreajudarem-se para conseguirem concluir um objetivo comum (ver figura 30), desenvolvendo assim as suas competências colaborativas, a sua criatividade, a sua autonomia, a sua comunicação e a sua capacidade de resolver problemas sob pressão.



Figura 30 - Alunos a entreajudarem-se

Apesar de todas as dificuldades inerentes à concretização de uma atividade deste tipo, os alunos conseguiram ser bem-sucedidos na construção dos seus relógios, como se poderá observar pela figura em seguida:



Figura 31 - Relógios construídos pelos alunos

Atente-se ainda que todos estes relógios foram afixados em volta do *Starboard* e, em concordância com o professor-cooperante, os mesmos puderam ser utilizados pelos alunos num futuro teste acerca da unidade temática, até porque a maioria dos alunos demonstrava

perceber melhor as horas quando mexia num relógio, ao invés do que acontecia com uma simples imagem. Desta forma, e uma vez que um dos objetivos era ajudar os alunos a “procesar la experiencia de aprendizaje de manera que pueda establecer conexiones con experiencias o conocimientos previos y hacer generalizaciones” (Férrnandez-Corbacho, 2014, p. 2), a atividade permitiu um “cierto grado de iniciativa y autodirección por parte del aprendiz” (Férrnandez-Corbacho, 2014, p. 2) o que, por sua vez, possibilitou “experiencias emocionales profundas” (idem).

Relativamente ao quinto plano de aula (PL2, p. 47), esta começou com a apresentação de um vídeo⁷⁷ com o intuito de provocar nos alunos um pensamento crítico e um sentido de responsabilidade perante os problemas ambientais do planeta. Após o vídeo iniciou-se uma discussão em plenário com os alunos, sendo que houve várias opiniões e resoluções sobre os dilemas apresentados no vídeo, entre as quais se podem destacar as seguintes:

1. “Podemos fazer *recycling!*”;
2. “Não atirar lixo para o chão.”;
3. “Não sujar o *sea.*”;
4. “*Plant plants in home.*”.

Após esta conversa, o professor-estagiário deu uma ideia para se ser mais sustentável e ajudar o ambiente: “plant their own fruits and vegetables at home by using reused materials” (PL2, p. 50). Desta forma, e uma vez que devido à meteorologia a aula não poderia acontecer na quinta da escola, levou-se a quinta para a sala de aula (indo também ao encontro do Projeto DEMETER⁷⁸). Ou seja, de acordo com uma hiperpedagogia multissensorial (Cruz, 2012), na sala de aula, os alunos puderam plantar sementes de frutos e/ou vegetais em garrafas de plástico reutilizadas sendo que, para isto, tiveram de mexer em terra (que o professor-estagiário levou para o interior da sala), colocá-la na garrafa, plantar a semente, regá-la e identifica-la com o nome de quem a plantou (ver figura 32). Os alunos teriam depois a possibilidade de escolher entre deixar a sua semente na sala de aula ou levá-la para casa. Para completar esta atividade,

⁷⁷ Poderá visualizar o vídeo em: <https://www.youtube.com/watch?v=xFPoIU5iiYQ>

⁷⁸ “DEveloping interdisciplinary Methodologies in Education Through Enhanced Relationships between schools and farms (DEMETER) will contribute to the achievement of the priorities above by rethinking the teaching paradigm through the development of a teaching methodology that will use farms as a new learning context” (Instituição de acolhimento, 2016, WEB).

os alunos foram convidados a preencher um *Quiz*⁷⁹ da *National Geographic for Kids*, que lhes diria que tipo de *Planet Protector* eles eram, para que pudessem refletir acerca dos seus atos para com o planeta onde vivem e, ao mesmo tempo, permitir-lhes um maior envolvimento no uso das TIC.



Figura 32 - Alunos a colocar a terra nas garrafas e o resultado final após a plantação da semente

Após a conclusão desta parte da aula, os alunos foram desafiados, em grupos, a elaborar um póster, acerca do tópico que se discutiu ao longo da aula, e apresentá-lo ao resto da turma, pelo que os resultados excederam todas as expectativas do professor-estagiário Isto porque, os alunos não só elaboraram, bastante criativamente, o póster (ver figuras 33 e 34) como também se propuseram, de forma completamente autónoma, a levar as suas apresentações aos restantes anos de escolaridade da escola, argumentando que: “Podemos ajudar os nossos amigos dos outros anos a perceber a importância de não poluir o nosso planeta”. Efetivamente, isto aconteceu (assim que organizado com o professor-cooperante e respetivos professores titulares) e os pósteres foram até afixados à entrada da escola a apelar a um desenvolvimento sustentável por parte de toda a comunidade.

⁷⁹ Poderá aceder a este *quiz* a partir da seguinte ligação: <https://kids.nationalgeographic.com/explore/nature/save-the-earth-hub/planet-protector-personality-quiz/>



Figura 33 - Alunos a apresentarem o seu póster para um desenvolvimento mais sustentável do planeta



Figura 34 - Alunos a apresentarem para a turma o seu póster sobre "Green Habits"

Por fim, uma outra aula a referir, no âmbito do desenvolvimento de *Soft Skills* através da colaboração, será a de "Different countries, different hours, different routines, same fun" (PL2, p. 59). Nesta aula, o professor-estagiário levou para a sala de aula vários computadores e tablets, com o intuito de desafiar os alunos a pesquisarem as diferentes horas e as diferentes

rotinas à volta do mundo. Contudo, em primeiro lugar iniciou-se uma conversa em plenário com a turma, para “make them think if all people in the world wake up at the same time, for example” (PL2, p. 59). Posto isto, os alunos formaram grupos e foram distribuídos, por cada grupo, um computador/tablet e uma folha com um mapa do mundo onde, no verso, constava os nomes de alguns países. Utilizando o computador/tablet (ver figura 35), os alunos teriam de comparar se à hora em que estavam a ter a aula, seria possível isso também estar acontecer noutra parte do mundo, como explicado na PL2: “for example, if at the time of class, in Russia there’s a different hour, they have to mark it in the map; but before doing that, they will have an hour in their country so that they can compare” (p. 59). Assim, os alunos poderiam perceber que nem todas as crianças no mundo estão na escola àquela hora, pelo que poderiam estar a dormir ou até mesmo a acabar de acordar (o que influência as rotinas diárias de cada um). Uma vez descobertas as horas em que se encontrava um determinado país, os alunos teriam de, na folha com o mapa mundo, identificar o respetivo país e escrever lá as horas desse mesmo país.



Figura 35 - Alunos a pesquisar online

Para além disto, poderá concluir-se que esta atividade englobou uma vertente de perceção intercultural, fomentando a utilização das TIC e promovendo o desenvolvimento de competências comunicativas, do pensamento crítico e da colaboração e cooperação (cf. Cruz, 2005, pp. 1-2), tal como está implícito na seguinte figura:



Figura 36 - Alunos a dialogar sobre o tópic e o que encontraram

Todavia, será igualmente importante, neste ponto do relatório, salientar que, em ambas as fases de aulas supervisionadas, nem tudo ocorreu de acordo com o planeado. Ou seja, por vezes a gestão do tempo não foi a melhor e em alguns casos existiu um uso do manual em demasia (apesar deste ser um requisito obrigatório estipulado pela escola e pelo professor-cooperante, tal como mencionado no Relatório Crítico e Reflexivo⁸⁰). Também se gostaria de ter desenvolvido em maior profundidade a competência da Inteligência Emocional, o que apesar de ter ocorrido em determinados momentos de aula, não está explícito nem exemplificado nas planificações e nas práticas.

Do mesmo modo, também se desejava ter dado mais oportunidades aos alunos de escolherem e conduzirem eles próprios as aulas e os recursos das mesmas, uma vez que

quando lhes é dada a oportunidade de escolha, a atividade não assume um carácter tão cansativo e o próprio ato de escolha pode ser, em si, uma atividade de exercício de educação para a cidadania, o desenvolvimento da autonomia e a responsabilidade. [Além do mais,] se à criança é dado a escolher uma atividade, ela ajuda a planear, numa perspectiva lúdica e participativa, e então a atividade é vivenciada, plenamente aproveitada e pode ser excelente (Araújo, 2017, pp. 23-25).

⁸⁰ Disponível no anexo 8.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM PEQUENO-GRANDE BALANÇO DO(S) PERCURSO(S) DIDÁTICO(S)

A presente investigação partiu, em grande parte, da experiência profissional do autor, em contextos empresariais e comerciais, e da sua própria visão e perceção perante o ensino e a aprendizagem de inglês no contexto educacional atual. Por isso, a mesma resulta de um conjunto de convicções acerca do que é ser um cidadão e profissional no século XXI, aliadas a uma crescente paixão pela profissão docente e pelos contributos que esta pode trazer, não só para os alunos, mas também para toda a comunidade nacional e internacional.

Assim, tendo em consideração a, cada vez mais importante, necessidade de saber estar e ser em contextos colaborativos e de interação inter e multicultural (Conselho da Europa, 2016; OECD, 2018; World Economic Forum, 2016), procurou-se, neste estudo, investigar a possibilidade de desenvolver *Soft Skills* e competências para o século XXI, através da colaboração, no ensino de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, e de como é que isso se refletiria na prática. Com isto, tentou-se facilitar uma aprendizagem que tivesse “em vista a criação de cidadãos que continuem a contribuir para a sua comunidade na e fora da escola” (Cruz, 2012, p. 12) e que consigam (sobre)viver no mundo do século XXI.

Não obstante, e tal como já foi anteriormente referido, nem tudo ocorre conforme o previsto ou idealizado, pelo que importa também, nesta fase, apontar e refletir sobre algumas das fragilidades e limitações deste estudo.

Por um lado, e apesar dos trabalhos elaborados pelos alunos ao longo da PES ajudarem neste aspeto, foi difícil avaliar se se desenvolveu efetivamente as competências socioemocionais desejadas e se estas se desenvolveram realmente a partir da colaboração. Partindo deste ponto de vista, poderá considerar-se que com mais turmas, com mais tempo e com outros contextos de estágio, este estudo poderia avaliar e sustentar as questões referidas de um modo mais efetivo e holístico. Além do mais, e tal como já foi referido anteriormente neste relatório, o facto de não se ter implementado um dos questionários destinados aos alunos de modo a cumprir o processo de reflexão-ação-nova ação (Schön, 1983), foi também uma

limitação a esta investigação. Todavia, este constrangimento tentou ser combatido com recurso aos trabalhos elaborados pelos alunos e respetivas notas de campo do professor-estagiário.

Por outro lado, acredita-se que não existiu espaço neste relatório para a uma análise crítica mais aprofundada às unidades didáticas propostas no manual, nem para estabelecer uma comparação entre o *Smiles 4* (Dooley & Evans, 2016) e outros manuais de outras escolas. Da mesma forma, crê-se não ter havido a possibilidade de expor e exemplificar aspetos da promoção do desenvolvimento de *Soft Skills* presentes no manual em questão. Esta insistência por uma análise e reflexão debruçadas no manual, prende-se com o facto de, no sistema educativo português, se continuar a persistir em práticas quase que somente direcionadas pelo manual que, por sua vez, incide diretamente nas Metas Curriculares definidas pelo Ministério da Educação (como descrito e explorado ao longo da parte 1, capítulo 1, deste relatório).

Para além disto, será igualmente importante, neste ponto, mencionar as questões de investigação levantadas neste estudo e, posteriormente, tentar evidenciar as respostas que se sucederam. Recordando as questões mencionadas no subcapítulo 1.2 (parte 2 do relatório), estas eram as seguintes:

1. Como poderá a Colaboração ser uma abordagem válida e necessária para o desenvolvimento de *Soft Skills* no Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico?
2. Que percursos didáticos poderão ser tomados, no 1º Ciclo do Ensino Básico, para fomentar o desenvolvimento de *Soft Skills* e um sentido de participação proativa e consciente na sociedade?
3. Que representações têm os docentes de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente aos conceitos de Colaboração e de Gamificação e a sua operacionalização em contexto educativo?

Relativamente à primeira questão, e tal como se procurou demonstrar no enquadramento teórico do presente estudo, para a Colaboração ser considerada uma abordagem válida e necessária para desenvolver *Soft Skills*, esta deve, em primeiro lugar, ser devidamente compreendida e o docente deverá adotar um conceito de colaboração que permita efetivamente um desenvolvimento holístico do aluno. Em segundo lugar, ao se inserir

contextos colaborativos (Alarcão & Canha, 2013; Roldão, 2007) numa pedagogia gamificada (Chou, 2016) centrada na abordagem comunicativa experiencial (Férrandez-Corbacho, 2014), na metodologia *Escape Room* (Nicholson, 2016; Cruz, 2019) e numa hiperpedagogia multissensorial (Cruz, 2012), poder-se-á criar, efetivamente, as condições necessárias para o desenvolvimento de *Soft Skills* em crianças de tenra idade. Estas conclusões poderão ser sustentadas a partir da literatura explorada neste estudo, nas planificações da intervenção educativa e na sua análise documental e pelos dados recolhidos nos questionários sobre as perceções dos alunos. Para além disso, as práticas educativas demonstradas na PES parecem sustentar as afirmações supramencionadas, uma vez que seguem o *P21 Framework* (P21, 2009, p. 1) que tem em vista “skills for success in today’s world, such as critical thinking, problem solving, communication and collaboration [through which] students are more engaged in the learning process and graduate better prepared to thrive in today’s global economy” (idem). Todavia, e claro está, estas estratégias de promoção de desenvolvimento de *Soft Skills* não são únicas e exclusivas, mas poderão comportar um elemento inovador e importante para futuros educadores: as competências serem desenvolvidas através da colaboração (que ela própria é uma das competências socioemocionais). Tendo em consideração tudo o que foi referido anteriormente, poder-se-á, então, assumir que a Colaboração deverá ser uma abordagem válida e necessária para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

No que concerne à segunda questão de investigação, será possível admitir que são diversos os percursos didáticos a tomar rumo ao desenvolvimento de *Soft Skills* no 1º Ciclo do Ensino Básico e a uma participação proativa e consciente, por parte dos alunos, na sociedade do século XXI. Estes caminhos foram descritos ao longo deste relatório, nos quais se incluíram algumas estratégias como jogos, *picture books*, *storytelling*, artes plásticas, etc. Alguns desses trilhos percorridos e/ou a percorrer passam por:

- a) recorrer a práticas que que promovam o respeito pelo Outro e que sensibilizem uma maior humildade nas interações interpessoais (e que respeitem também os indivíduos mais introvertidos);
- b) introduzir na sala de aula práticas que promovam um desenvolvimento sustentável de acordo com uma educação para a cidadania;
- c) utilizar ferramentas e recursos que incentivem os alunos a participar ativamente na sua aprendizagem e, ao mesmo tempo, que os motivem a passar por processos de introspeção;

- d) praticar uma abordagem CLIL que permita aos alunos colocarem em prática, na comunidade nacional e internacional, os seus conhecimentos e competências, não só a nível da Língua Inglesa, mas também no que diz respeito à Matemática, Estudo do Meio, Artes, etc.;
- e) promover a ajuda e a colaboração entre alunos para, assim, explorar competências para o século XXI;
- f) desenvolver práticas que coloquem o professor no papel de orientador e não no de líder;
- g) pôr em prática exercícios que provoquem um pensamento crítico e uma reflexão acerca de questões sociais e sobre comportamentos e atitudes dentro e fora da sala de aula;
- h) inculcar um sentimento de concretização nos alunos, através de práticas colaborativas que promovam um desenvolvimento autónomo e sustentável;
- i) promover, através de trabalhos colaborativos, uma autonomia que permita aos alunos interagir com a comunidade, exporem as suas curiosidades e explorarem (novas) formas de viver num mundo melhor;
- j) suscitar nos alunos um sentimento de superação e de *empowerment*, que lhes permita resolver problemas dentro e fora da sala de aula.

Posto isto, pelo que se observou, pela informação recolhida ao longo da intervenção educativa e pelos trabalhos elaborados pelos alunos, os quais se encontram explícitos no presente relatório, poderá afirmar-se que os objetivos foram bastante positivos e, por isso, cumpridos. Além do mais, a sua atitude proativa e consciencializada na sociedade foi bastante notória na aula referente à apresentação dos pósteres sobre questões ambientais, pelo que se poderá admitir que o contributo da intervenção educativa, neste contexto, foi bastante importante e relevante para um desenvolvimento holístico dos alunos.

Já no que diz respeito à terceira, e última, questão investigativa, esta poderá ser respondida através do questionário implementado a docentes a lecionar inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Apesar este já ter sido analisado, resumir-se-á, em seguida, as principais conclusões retiradas do mesmo:

1. A colaboração entre alunos é vista como uma boa estratégia para o ensino de Inglês no 1º CEB, mas existe uma certa reticência em recorrer à mesma, muito devido a questões ligadas ao comportamento e desorganização da sala de aula;
2. Existe uma certa confusão entre a teoria e a prática, relativamente à concretização da colaboração em sala de aula;
3. Existe uma clara falta de estratégias colaborativas direcionadas, particularmente, para o desenvolvimento de competências socioemocionais;
4. Há um recurso bastante evidente a ferramentas TIC, ainda que não esteja demonstrada a forma como se operacionalizam nas práticas para o ensino de inglês;
5. A Pedagogia da Gamificação continua a ser vista, em alguns casos (ainda que raros), como imprópria para o 1ºCEB, contudo, a justificação para tal crença não foi fornecida pelos participantes.

Por fim, no âmbito desta investigação contribuir como um guia para outros docentes, estagiários e investigadores no ensino de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, explorar-se-á, seguidamente, algumas das suas implicações para estudos futuros.

Desta forma, há que salientar a curiosidade de desenvolver e aprofundar ainda mais esta investigação noutros contextos de ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, de forma a ter uma melhor fundamentação prática para o enquadramento teórico deste relatório, como já se referiu anteriormente. Para além disto, considerando que as turmas são cada vez mais heterogéneas e diversificadas culturalmente (Cruz, 2010) seria interessante perceber até que ponto estes percursos didáticos seriam viáveis ao longo de um ano letivo inteiro, ao invés de apenas uns meses. Além do mais, e considerando que 1% da população mundial atual sofre de Autismo (Santos, 2020)⁸¹, seria também importante perceber até que ponto estes caminhos pedagógicos favoreciam de forma positiva a aprendizagem de uma criança com autismo, partindo do pressuposto que alunos com predisposição para terem mais dificuldades de aprendizagem também obtêm melhores resultados quando envolvidos em trabalhos e contextos colaborativos (cf. Pinheiro, Marques, Ramos & Figueiredo, 2017, p. 272).

Para terminar, é de salientar que a postura do autor deste relatório é uma de humildade e de consciência de que este estudo é apenas a ponta do *iceberg* e que ainda existe um longo caminho a percorrer. Caminho esse que será, certamente, cheio de altos e baixos, mas também repleto de novas experiências e aprendizagens que irão contribuir para um enriquecimento pessoal e profissional.

No seu Projeto Final de Licenciatura, este autor já questionava “se os filhos são o espelho dos seus pais, não serão também os alunos o espelho dos seus professores?”. A verdade é que por muitas dificuldades que se apresentem, “os professores constituem uma dimensão crucial de qualquer sistema educativo” (Sousa, 2018, p. 153) e, por isso, um nunca deve desistir do ensino, da aprendizagem, do aluno e da Educação, “porque quando uma flor não cresce até

⁸¹ O autor deste projeto esteve envolvido numa palestra para entender o autismo em crianças (ver anexo 9) e, posteriormente, num workshop sobre como lidar com essas crianças (ver anexo 10) e, nesse contexto, Joe Santos (co-fundador da Associação Vencer Autismo e do movimento *Autism Rocks!*), refere que 1% da população atual sofre de Autismo, sendo a maior parte crianças. Poderá saber mais em: <https://vencerautismo.org/>

ao seu máximo potencial, nós não tentamos arranjar a flor... colocamos terra nova, regamos, colocamo-la ao sol, e a flor, floresce” (Santos, 2017).

BIBLIOGRAFIA

- Abbas, A. (2013). Integrating the english language teaching and Learning process with soft skills. *International Conference on Education and Language* (pp. 365-371). Indonesia: Bandar Lampung University.
- Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Abreu, C. (2011). *Show and tell: melhorar a fluência linguística* (Relatório de Mestrado). Faculdade de Letras, Porto.
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação - um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Agostinho, R. (2018). *Adaptabilidade de carreira e competências na transição do ensino superior para o mercado de trabalho: Uma perspetiva construtivista*. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. Disponível em https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwim4prSyKrsAhVQ3IUKHfMzDk8QFjACegQIBRAC&url=https%3A%2F%2Frepositorioaberto.uab.pt%2Fbitstream%2F10400.2%2F2028%2F4%2FParadigma_Qualitativo%2520%25281%25C2%25AA%2520edi%25C3%25A7%25C3%25A3o_atualizada%2529.pdf&usg=AOvVaw3muvXaYfUGp3_nX9ynKybV
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento* (5ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, C., (2010). Processo ensino aprendizagem: características do professor eficaz. *Millenium*, 39, 55-71.

- Almeida, J., & Cruz, M. (2019). 'Escape 2 Educate': a metodologia "Escape Room" no ensino de inglês no 1º CEB. *Sensos-E*, 6 (2), 3-19. Disponível em <https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/3466>
- Alonso, L., Peralta, H. & Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o projecto de "Gestão Flexível do Currículo"*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Amorim, I. (2016). Educação para a cidadania: alicerces de uma participação social refletida e empenhada. *FocusSocial*. Disponível em <http://www.focussocial.eu/noticia.php?id=155>
- André, A. (2013). *As competências transversais e as práticas de gestão por competências: um estudo exploratório de diferentes realidades organizacionais* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão, Vila do Conde.
- André, A. & Rodrigues, C. (2013). Emergência e desenvolvimento do conceito de competência. *IV Conferência Investigação e Intervenção em Recursos Humanos – Os Novos Contextos da Gestão de Recursos Humanos*. Setúbal: Escola Superior de Ciências Empresariais.
- Araújo, C. (2015). *Gamification como estratégia metodológica para formação profissional* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Ceará. Disponível em https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwik9-7HtarsAhVKxoUKHbh0Ci8QFjABegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Fwww.uece.br%2Fmpcomp%2Findex.php%2Farquivos%2Fdoc_download%2F442-dissertacao181&usg=AOvVaw0KJz_4fxerXI6v-LRAXCTZ
- Araújo, M. J. (2017). A importância do tempo livre para as crianças. *Diversidades: Educação e Aprendizagem* (julho-dezembro), 22-27. Disponível em <https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/11629/1/Revista%20Diversidades%2051.pdf>

- Assis, S. (2010). *Promoção de competências emocionais: avaliação qualitativa do impacto de um programa no ensino superior* (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Ciências da Saúde, Gandra.
- Assunção, P. (2018). *A gamificação aplicada no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Economia no Ensino Profissional* (Relatório Final de Estágio). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Baker, J. & Westrup, H. (2003). *Essential speaking skills*. Londres: Continuum.
- Barreira, M. (2017). *Trabalho colaborativo no 1º ciclo do ensino básico - um estudo prospetivo* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/8407>
- Barreira, A. & Moreira, M. (2004). *Pedagogia das competências: da teoria à prática*. Porto: Edições Asa.
- Bartel, J. (2018). In the Classroom: teaching soft skills for employability. *Tesl Canada Journal*, 35 (1), 78-92.
- Biel, L. & Jiménez, A. (2015). *Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza de español. Y tú, ¿gamificas?* (pp. 73-83). Hong Kong: III Jornadas de formación de profesores de ELE.
- BCSD (2020). *Objetivos de desenvolvimento sustentável e o BCSD Portugal*. Disponível em <https://www.ods.pt/>
- Boavida, A., & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.). Porto: Porto Editora. Disponível em https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao

- Bolina, M. & Sousa, M. (1999). *Aula de língua estrangeira e interconstrução de competências*. In Actas do 1º Encontro Nacional de Didática/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras - Educação em Línguas Estrangeiras: Investigação, Formação, Ensino. Instituto de Educação e Psicologia – Departamento de Metodologias da Educação: Universidade do Minho, Braga.
- Boyras, S., & Ocak, G. (2017). Implementation of flipped education into Turkish EFL teaching context. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13 (2), 426-439. Disponível em <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/728>
- Burguillo, J. (2010). Using game-theory and competition-based learning to stimulate student motivation and performance. *Computers & Education*, 55 (1), 566-575. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131510000527>
- Canha, B. (2013). *Colaboração em didática – utopia, desencanto e possibilidade* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10358/1/tese.pdf>
- Cardoso, D. (2016). *O papel do professor no desenvolvimento das inteligências múltiplas em contexto de sala de aula* (Relatório de Mestrado). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra & Paz: Lisboa.
- Carvalho, J. L. (2015). Cultura de colaboração versus cultura de substituição: breve reflexão em torno da integração de saberes no 1º CEB. *Profforma*, (17). Disponível em http://cefopna.edu.pt/revista/revista_17/es_02_17.htm
- Carvalho, A., Silva, J. & Areal, N. (2020). *Envolver os alunos nas avaliações de grupo: Avaliação pelos pares - Peer Assessment*. Minho: Centro de Inovação e Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem.
- Chou, Y.-K. (2016). *Actionable gamification: beyond points, badges and leaderboards*. London: Leanpub.

Instituição de acolhimento (2016). *Projeto CLIL4U*.

Instituição de acolhimento (2016). *Projetos Internacionais*.

Instituição de acolhimento (2020). *Projeto Educativo*. Vila Nova de Gaia.

Comissão Europeia (2016). Trabalhar em conjunto para reforçar o capital humano, a empregabilidade e a competitividade. *Comunicação da comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões - Uma nova agenda de competências para a europa*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Conaghan, P. & Lockey, A. (2009). Feedback to feedforward: a positive approach to improving candidate success. *Notfall Rettungsmed*, 2, 45–48. Disponível em <http://www.siaarti.it/Materiale%20didattico/TAT/Letteratura/Conaghan%20P%20et%20al.Feedback%20to%20feedforward.Notfall%20Rettungsmed%202009.pdf>

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições Asa.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Viera, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 355-379. Disponível em <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjR2r7Sx6rsAhWvz4UKHZQfBcAQFjABegQICRAD&url=http%3A%2F%2Frepositorium.sdum.uminho.pt%2Fhandle%2F1822%2F10148&usg=AOvVaw1Bwl3d oxf7yqYtZFPbKJMM>

Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Estrasburgo: Council of Europe.

Cunha, L. (2007). *Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências, Lisboa.

- Crato, N. (2018). Eles hoje aprendem de maneira diferente... Ah é?! *Observador*. Disponível em <https://observador.pt/opiniao/eles-hoje-aprendem-de-maneira-diferente-ah-e/>
- Craveiro, M. C. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Cruz, M. (2005). *O cibercomunicador intercultural: imagens das línguas em chat plurilingue* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Cruz, M. (2010). Desmistificando o mito da turma homogénea: caminhos numa sala de aula inclusiva. *Revista Educação Especial*, 23 (36), 27-42. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/283010048_Desmistificando_o_mito_da_turma_homogenea_caminhos_duma_sala_de_aula_inclusiva
- Cruz, M. (2012). *Por uma (hiper)pedagogia crítica, plurilingue e multisensorial na aprendizagem de línguas estrangeiras no Ensino Básico* (Relatório Final de Estágio). Escola Superior de Educação, Porto.
- Cruz, M. (2019). Escaping from the traditional classroom: the 'escape room methodology' in the foreign languages classroom. *Babylonia*, 3, 26-29. Disponível em https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15187/3/ART_M%3a1rioCruz_2019.pdf
- Cruz, M. & Oliveira, S. (2018). The Gamification Octalysis Framework within the Primary English teaching process: the quest for a transformative classroom. *Revista Lusófona de Educação*, 41, 63-82. Disponível em https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjuq7al_qnsAhWcA2MBHYX7AL8QFjABegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Frevistas.ulusofona.pt%2Findex.php%2Feducacao%2Farticle%2Fview%2F6490%2F3944&usg=AOvVaw0UY1OMMqgy-DiOUftuUWJL
- Cruz, M. & Orange, E. (2016). 21st century skills in the teaching of foreign languages at primary and secondary schools. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1-12.

- Cruz, M. & Tavares, S. (2016). Entre a diversidade e a diferença na aprendizagem de línguas no ensino básico (1º Ciclo). *Revista Intersaberes*, 11 (22), 197-218. Disponível em https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/9920/1/ENTRE_A_DIVERSIDADE_E_A_DIFERENCA_NA_APR.pdf
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). Nova Iorque: MindTrek’11.
- Despacho 17169/2011 de 23 de dezembro. Diário da República n.º 245/2011 - Série II. Lisboa: Ministério de Educação e Ciência.
- DigComp (2017). *Quadro europeu de referência para a competência digital*. Aveiro: Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.
- Dillenbourg, P. & Schneider, D. (1995). Collaborative learning and the internet. *Proceedings of the International Conference on Computer Assisted Instruction* (pp. 6-13). Taiwan: TECFA.
- Direção-Geral da Educação (2019). *Educação para a cidadania*. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania>
- Dooley, J. & Evans, V. (2016). *Smiles 4º ano*. Batalha: Leirilivro.
- Ellison, M. (2019). CLIL in the primary school context. In Garton, S. & Copland, F. (Eds.). *The Routledge handbook of teaching English to young learners* (pp. 247-268). Nova Iorque: Routledge.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In Wittrock, M. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3ª Ed.), 119-161. Nova Iorque: MacMillan.
- Escada, A. (2014). Soluções para melhorar relações intra e interpessoais (entrevista). *Expresso*. Disponível em https://expresso.pt/blogues/bloguet_economia/blogue_vipp_valorizacao_img_pesso

[al_profissional/solucoes-para-melhorar-relacoes-intra-e-interpessoais-entrevista=f860879](#)

Estanqueiro, A. (1992). *Saber lidar com as pessoas*. Lisboa: Editorial Presença.

Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (2020). *Competências transversais*. Disponível em <https://ciencias.ulisboa.pt/pt/competências-transversais>

Fadel, C. (2008). *How can you prepare students for the new Global Economy?* OECD/CERI. Disponível em <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>

Fernandes, M. (2018). *Diatopic variation in Primary School: from English and its varieties to other languages*. Escola Superior de Educação, Porto.

Fernández-Corbacho, A. (2014). *Aprender una segunda língua desde un enfoque comunicativo experiencial*. Madrid: Edinumen. Disponível em http://www.academia.edu/12076149/Aprender_una_segunda_lengua_desde_un_enfoque_comunicativo_experiencial

Ferreira, A. (2016). Governo desfaz em 40 dias política de educação de Crato. *Diário de Notícias*. Disponível em <https://www.dn.pt/portugal/governo-desfaz-em-40-dias-politica-de-educacao-de-crato-4967476.html>

Flores, J. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital education review*, (27), 32-54. doi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065005.pdf>

Flores, P. & Escola, J. (2008). *A imagem de si e o reconhecimento dos outros: o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade de Aveiro, Aveiro.

Foncubierta, J., & Rodríguez, C. (2015). Didáctica de la gamificación en la clase de español. *Programa de Desarrollo Profesional*. Disponível em https://www.academia.edu/9753254/Did%C3%A1ctica_de_la_gamificaci%C3%B3n_en_la_clase_de_ELE.

Fortunato, M. (2017). *O jogo das atividades gamificadas e das emoções no Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico* (Relatório Final de Estágio de Mestrado). Escola Superior de Educação, Porto. Disponível em http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10142/1/DM_MartaFortunato_2017.pdf

Frank, A. (2015). *O diário de Anne Frank*. Oeiras: Livros do Brasil.

Frey, L. (1994). The naturalistic paradigm: studying small groups in the Postmodern era. *SAGE Social Science Collections*, 25 (4), 551-577. Chicago: Sage Publications.

Fu, F. Su, R. & Yu, S. (2009). EGameFlow: A scale to measure learners' enjoyment of e-learning games. *Computers & Education*, 52, 101–112. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/222668228_EGameFlow_A_scale_to_measure_learners%27_enjoyment_of_e-learning_games

Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe - draft for journal of education policy. *Journal of Education Policy*, 17, (6), 611-626. Disponível em https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwifpZD2vKrsAhUO1BoKHWv3DgEQFjABegQIBxAC&url=https%3A%2F%2Fwww.tandfonline.com%2Fdoi%2Fabs%2F10.1080%2F0268093022000032274&usg=AOvVaw0dXj7Cm8PSQQ5_T_h5Cy9h

Griffiee, D. (2012). *Na intruduction to second language research methods: Design and data*. Sokolik, M. (Ed.). Berkeley: TESL-EJ Publications.

Grígoli, J., Teixeira, L., Lima, C., Silva, A. & Vasconcellos, M. (2007). A formação do professor investigador na escola e as possibilidades da pesquisa colaborativa: um retrato sem retoques. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 81-95. Disponível em <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj5OWvyqrsAhUFLBoKHZvDCAAQFjAAegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Frevistas.uluso-fona.pt%2Findex.php%2Frleducacao%2Farticle%2Fview%2F635%2F530&usg=AOvVaw3HE8l1ke5Hwj5P4la0E9Te>

- Guigon, G., Humeau, J. & Vermeulen, M. (2018). A model to design learning escape games: SEGAM. In *Proceedings of the 10th International Conference on Computer Supported Education, 2*, 191-197. Funchal.
- Hanna, C. (2014). *Tournaments, rankings, and time crunches: exploring the use of competition technologies in the classroom* (Tese de Mestrado). The University of Western, Ontario.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- InED (2017). *Projeto: CLIL...o que é?* Disponível em <https://clil4uproject.wixsite.com/clil4u/investigadores>
- InED (2019). *PEPPA 6/7 - Primary english practice programme for Ages 6-7*. Disponível em <https://ined.ese.ipp.pt/pt/projetos/peppa-67-primary-english-practice-programme-ages-6-7>
- Johnson, L., Becker, S., Estrada, V., Freeman, A. (2014): Higher education edition: the new media consortium. *NMC Horizon Report* Disponível em <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2014/1/hr2014-pdf.pdf>
- Jornal I (2014). *Gamification ou Ludificação. Já conhece esta nova tendência?* Disponível em <https://ionline.sapo.pt/artigo/284294/gamification-ou-ludificacao-ja-conhece-esta-nova-tendencia-?seccao=Tecnologia>
- Kozar, O. (2010). Towards better group work: seeing the difference between cooperation and collaboration. *English Teaching Forum* (2),16-23.
- Laghigna, A. (2017). *Aprendizagem colaborativa: uma entrevista com a especialista Anna Laghigna*. Disponível em <https://www.etwinning.net/pt/pub/highlights/collaborative-learning-an-int.htm>
- Leblanc, D. (2016). Ludification, jeux et jeux sérieux: un expert explique les subtilités. *École Branchée: Enseigner à L'ère du Numérique*. Disponível em <https://ecolebranchee.com/ludification-jeux-serieux-expert-explique/>

- Martins, H. & Sousa, J. (2017). GAME ON Reflexões sobre uma experiência de ludificação da unidade curricular de Gestão de Recursos Humanos do Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial. *Educação, Sociedade e Culturas*, (50), 193-211. Disponível em https://sigarra.up.pt/fmup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=257769&pi_pub_r1_id=
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Matos, M. (2014). *CLIL as a catalyst for developing reflective practice in foreign language teacher education* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Artes e Humanidades, Porto.
- Mazza, S. & Vescovini, G. (2020). *Pro well being*. Disponível em <https://sites.google.com/scuolacollecchio.org/prowellbeing>
- McIntosh, C. (Ed.). (2013). *Cambridge advanced learner's dictionary* (fourth edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mendonça, M. (2007). *Aprendizagem e avaliação de competências na escola moderna*. Universidade da Madeira, Funchal.
- Mendonça, B. & Leiria, I. (2017). Na nova sala de aulas todos ensinam, todos aprendem. *Expresso*. Disponível em <https://expresso.pt/sociedade/2017-04-15-Na-nova-sala-de-aulas-todos-ensinam-todos-aprendem>
- Mindrico, T. (2019). *Labirinto Urbano: Ludificação como forma de comunicação cívica e urbana* (Trabalho de projeto). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Ministério da Educação (2007). *Educação e formação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nações Unidas (2015). *Educação para a cidadania global*. Unesco.

- Nealy, C. (2005). Integrating soft skills through active learning in the management classroom. *Journal of College Teaching & Learning*, 2, (4), 1-6. Disponível em <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwipvab5kPbiAhW4RhUIHQrsDvkQFjAAegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fclutejournals.com%2Findex.php%2FTLC%2Farticle%2Fdownload%2F1805%2F1784&usg=AOvVaw1XTzyfD1iHk2Asg5vganeZ>
- Nicholson, S. (2016). The state of escape: escape room design and facilities. *Meaningful Play 2016*. Michigan. Disponível em <http://scottnicholson.com/pubs/stateofescape.pdf>
- OECD (2018). *The future of education and skills: education 2030*. França: OECD.
- Ohler, J. (2013). *Digital Storytelling in the Classroom. New Media pathways to literacy, learning and creativity* (2ª ed.). Londres: SAGE Publications.
- Oliveira, R. (2015). *Competências e bem-estar no trabalho em estudantes de informática: transição para a empregabilidade* (Dissertação de Mestrado). Universidade Portucalense, Porto.
- Oliveira, T. (2017). Sofisticação das competências fará a diferença. *Expresso*. Disponível em <https://expresso.pt/iniciativaseprodutos/o-meu-futuro/2017-03-01-Sofisticacao-das-competencias-fara-a-diferenca>
- Oliveira, S. (2017). *The UBUNTUfication of a 21st century transformative Primary English classroom* (Relatório de Mestrado). Escola Superior de Educação, Porto. Disponível em <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/10789>
- Oliveira, S. (2018). Educar para a cidadania é construir uma sociedade responsável. *Educare*. Disponível em <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=132128>
- Pereira, A. (2007). *A competição no processo de formação dos jovens futebolistas em Portugal* (Dissertação de Licenciatura). Faculdade de Desporto, Porto.

- Pinheiro, C., Marques, J., Ramos, V. & Figueiredo, V. (2017). Ambientes de aprendizagem: educação por todos, com todos. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, extra 1, 269-274. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/321843693_Ambientes_de_aprendizagem_educacao_por_todos_com_todos
- Putney, L., Green, J., Dixon, C. & Kelly, G. (1999). Evolution of qualitative research methodology: looking beyond defense to possibilities. *Reading Research Quarterly*, 34 (3), 368-377. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/240773150_Evolution_of_Qualitative_Research_Methodology_Looking_Beyond_Defense_to_Possibilities
- P21 (2009). *P21 framework definitions*. 21st century skills. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>
- Quercus (2020). *Os 3 Rs: reduzir, reutilizar e reciclar*. Disponível em <https://www.quercus.pt/residuos/3608-os-3-rs>
- Reis, A. (2017). A relação professor-aluno é uma escola para a vida. *Observador*. Disponível em <https://observador.pt/opiniao/a-relacao-professor-aluno-e-uma-escola-para-a-vida/>
- Roldão, M. C. (2007). Dossier: trabalho colaborativo de professores. *Noesis*, (71), 22-49.
- Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados - *melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 131-140). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica, Porto.
- Roschelle, J. & Teasley, S. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. *Computer Supported Collaborative Learning*, 69-97.
- Sá, C. M. (2019). Flexibilidade curricular e perfil do aluno para o século XXI. *Educação e Formação – Cadernos Didáticos*, 3. Aveiro: UA Editora.

- Saias, J. (2017). Ludificação: experiências para construção e marcação de um corpus para análise de sentimentos. In Gomes, C., Araújo, A., Bezzeghoud, M. & Carapau, F (Eds.). *I Congresso Luso-Extremadurense de Ciências e Tecnologia* (pp. 164-165). Évora: Universidade de Évora.
- Santos, A. (2019). Aprovado programa PEPPA para ensino do Inglês a crianças de 6 e 7 anos na Maia. *Maia – Primeira Mão*. Disponível em <https://www.primeiramao.pt/politica/aprovado-programa-peppa-para-ensino-do-ingles-a-criancas-de-6-e-7-anos-na-maia/>
- Santos, C. (2020). *Prática de ensino supervisionada: relatório crítico e reflexivo*. Escola Superior de Educação, Porto.
- Santos, J. (Co-fundador) (2017). *Vencer Autismo – Comissão Europeia* (Vídeo Online). Lisboa: Youtube.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Shaban, R. (Ed.) (2008). Book Review: Case study research. *Australasian Emergency Nursing Journal* 12, 59–60. Disponível em https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj2oIKZprvsAhVnAGMBHRu8CZIQFjAAegQIDRAC&url=https%3A%2F%2Fwww.academia.edu%2F32420108%2FYin_Case_Study_Research_Design_and_Methods&usg=AOvVaw0-CHAqNTgDW9Y5w202TAae
- Sigurðsson, K. (2016). *Turning the english classroom on its head*. Disponível em <https://skemman.is/bitstream/1946/24257/1/Turning%20the%20English%20Classroom%20on%20its%20Head.pdf>
- Silva, C. (2017). *Inglês curricular e trabalho colaborativo no 1º Ciclo do Ensino Básico: relato de uma experiência em contexto de estágio pedagógico* (Relatório Final de Estágio de Mestrado). Disponível em http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10139/1/DM_ClaudiaSilva_2017.pdf

- Silva, I. (2019). Soft skills: quais são e por que são tão valorizadas. *Ekonomista*. Disponível em <https://www.e-konomista.pt/soft-skills/>
- Silva, M. (2005). A aquisição de uma língua segunda: muitas questões e algumas respostas. *Saber (e) Educar*, 10, 97-110.
- Silvério, F. (2018). *A importância das competências transversais – perspectiva dos estudantes do ensino superior* (Dissertação de Mestrado). ISCTE, Lisboa.
- Sousa, M. (2017). *O ensino do português na educação básica e a formação de professores em Timor-Leste: circunstâncias, discursos e práticas* (Tese de Doutoramento). Instituto de Educação, Minho.
- Sousa, M. (2018). Igualdade de género e problemas das aplicações sérias de jogos. *Público*. Disponível em <https://www.publico.pt/2018/10/04/p3/cronica/igualdade-de-genero-e-problemas-das-aplicacoes-serias-de-jogos-1846121>
- Surr, W., Zeiser, K., Briggs, O. & Kendziora, K. (2018). *Learning with others a study exploring the relationship between collaboration, personalization, and equity*. Washington: American Institutes for Research.
- Torre, M. (1999). Tendências recentes no ensino das Línguas estrangeiras (pp. 29-35). *Actas do 4º Encontro Nacional do Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior em Portugal*. Porto: Universidade do Porto.
- Travassos, V. (2019). *A importância das soft skills nas competências profissionais*. Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra, Coimbra.
- UNESCO (2019). *Education transforms lives*. Disponível em <https://en.unesco.org/themes/education/>
- União Europeia (2020). As línguas da EU. *Europa.eu*. Disponível em https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages_pt

Vicente, S., Romano, D., Sá, V. & Lima, R. (2014). The influence of peer assessment to the teamwork dynamics in project-based learning. *Sixth International Symposium on Project Approaches in Engineering Education*. Colombia: PAEE'2014.

Wittchen, M., Dick, R. & Hertel, R. (2011). Motivated information processing during intergroup competition: A model of intergroup competition effects on individual effort. *Organizational Psychology Review*, 1 (3), 257–272. Disponível em https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi9vb7ewarsAhWGzoUKHeXmBJ4QFjABegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fpublication%2F258174048_Motivated_information_processing_during_intergroup_competition_A_model_of_intergroup_competition_effects_on_individual_effort&usg=AOvVaw37advhgjc-9pxlaev8B7_Q

Wood, L. C. & Reiners, T. (2015). Gamification. In M. Khosrow-Pour (Ed.), *Encyclopedia of Information Science and Technology* (3rd ed.) (pp. 3039-3047). Hershey: Information Science Reference. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/265337179_Gamification

World Economic Forum (2016). *New vision for education: fostering social and emotional learning through technology*. Genebra: World Economic Forum.

ANEXOS

Anexo 1 – Planificação 1 (PL1)

P.PORTO

Escola Superior de Educação do Porto

It's all food and games!



Class 4^ºB

Level A1

Teacher Cláudio Filipe Fernandes Santos

Coordinators Dr. Paulo Silva and Prof. Doutor Mário Cruz

November 11th, 12th, 14th, 18th, 19th and 21st 2019.

Index

Introduction	1
Pedagogical and Didactic Justification.....	2
Unit plan: Food is Great!	5
Crosscheck with <i>Metas Curriculares</i>	7
<i>Aprendizagens Essenciais</i> Crosscheck.....	9
First Lesson Plan	12
Second Lesson Plan.....	21
Third Lesson Plan.....	30
Four Lesson Plan	38
Fifth Lesson Plan.....	47
Sixth Lesson Plan	56
Bibliography	65

Introduction

In this unit, pupils will learn vocabulary related to food, namely food items and meals, fruits and vegetables, healthy and unhealthy food and food around the world. Pupils will also learn some grammar points such as definite and indefinite articles, how to state preferences and how to express opinions. These themes will be explored through motivational and significant materials and resources. Moreover, in collaboration with their main teacher, the main teacher of a 3rd grade class and one of my internship colleagues, they will also have a CLIL activity where they will learn about the culture and history of England.

Pedagogical and Didactic Justification

This plan was created for a 4th grade class, consisting of 25 students in total. The same plan was designed the way it was, considering a school situated in Vila Nova de Gaia.

The level of English taught in the 4th grade is A1; however, the referred class is composed of students with varying levels of English.

The course book, which is currently used by the 4th grade pupils, is “Smiles 4”. I will make use of both digital and analogical resources throughout this unit, as well as the Internet, since the context in which I am inserted in provides it.

The goal, when planning this unit, was to use a wide range of activities which would allow me to not only reach the group, but also each student individually from the most outgoing to the most withdrawn. Moreover, it was my intention, by gamifying my lessons, to keep them motivated, focused and to raise in them an urge to help others and work together in order to achieve and complete objectives and, with that, developing their soft skills. I also dedicated a whole lesson (and tried to do a little of this in the other lessons as well) to a Content and Language Integrated Learning (CLIL) so that I could intertwine the English class with other areas of knowledge.

As a teacher, I strive to prepare students not only to be good at the English language and enjoy learning it, but also to be prepared for the real world and for the future, instilling them skills for the 21st century. In other words, and quoting Roldão, “Não se trata assim, para o professor, de se perguntar: ‘Como é que vou organizar a apresentação deste conteúdo de modo a ser claro e perceptível?’ – mas sim ‘Como é que vou conceber e realizar uma linha de atuação (que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com outros dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar?’”. (p.136, 2013).

It was for these reasons that I decided to focus on teamwork in this unit along with a gamification approach which would allow students to be more engaged and to be able to develop their soft skills (and even if they had to work individually, they would have the sense of having to work towards the same goal).

Being “Food is Great!” the topic of this unit, I chose to give students the opportunity to learn by doing, by allowing them to think, create and communicate in order to, hopefully, aid them to understand better what they are learning not only with me but with each other,

and at the same time giving them the chance to develop their sociocultural and intercultural awareness (with the “Food around the world activity” in which they will compare their culture with others) as well as other essential skills for the 21st century. Taking into account that my main goal, as said, is to allow students to develop their soft skills by working together and that one of my colleagues is also giving his class the opportunity to work on their creactical skills, we decided that a CLIL Escape Room was a great way to meet both objectives. Having that said, we challenged our two classes (4th and 3rd grades) to work together and solve problems in order to beat the Escape Room, since it is a type of live-action team-based game which requires a great deal of communication and critical thinking (based on Nicholson, 2016, *in* Cruz, 2019, p.1).

Moreover, considering the context in which I am inserted in and what I have learned about it, it was clear to me that collaboration between teachers was key in order for the school to thrive. Therefore, my intern colleagues and I, decided to organize a five o’clock tea in which all the school community would be welcomed to participate in. This activity was proposed as an extra lesson so that students could be involved and interact in a different context to that they are used to.

Nonetheless, in this unit I also tried to incorporate several moments in which pupils would have to learn by doing, by for example, letting them smell, touch and taste some food and compare it (sweet, bitter, sour). They were also given the chance to imagine and create their own dishes and meals using visual arts materials, along with many other things that were thought to allow them to be hands-on on their learning, since “a aprendizagem duma língua estrangeira está longe de ser apenas o processo de conhecimento e aquisição de uma competência linguística, devendo funcionar antes como um território de intervenção comunicativa, de maximização das múltiplas competências dos nossos alunos [...] e duma relação afetiva com a língua ligada ao contexto e experiência” (Cruz & Tavares, 2016, p. 201).

Another important aspect is that in the context in which I am inserted in, teachers need to work with the Pupil’s Book and the Activity Book and never ignore it. Therefore, I chose to do classroom activities that would allow students to strengthen and reflect about what they have learned by doing some book exercises. Of course, there would be other ways (even better ways) of doing this, but as I said, the obligation of working with those specific books was established. Apart from this, I also tried to have some classroom discussions about the topic of each lesson so that students could explain and reflect upon what they learned, not only relying on exercises present on the books.

With this I hoped pupils would be more engaged and at ease with the use of English. It is my opinion that always showing to my students that I am really happy by being in the classroom with them and learning and teaching English with and to them, I will be able to contradict something that tends to happen in the English classroom which is silence when it is supposed to be participation and engagement - “é sobretudo na aula de LE que os aprendentes recorrem ao silêncio como forma de reação” (Cruz, 2010, p.35).

Finally, I will also be using, depending on what happens in the classroom, of course, an attention getter which was never introduced by their English teacher: I will lift one of my hands and I will start counting “One, two, three” and then say “All eyes on me”. When students are already looking at me, I will also show a gesture which represents “zipping my mouth” and then “locking it”. Another aspect I believe it is worth mentioning is that I will have a “Star Board”. With this, I will give students a purpose for behaving correctly. The challenge with this is that they must win six stars in order to win a prize, but if they misbehave, they will lose as many stars as I wish. Therefore, this will also work as a sort of attention getter.

Unit plan: Food is Great!

Student Group: Portuguese young learners from ages 8 to 9.

Level of English: A1.

Learning Environment: Primary School.

General Aims					
To identify and distinguish types of food and meals; to state preferences; to listen and repeat some words; to use technological devices; to work as a team; to play some games; to contact with different cultures and languages; to develop soft skills.					
Strategies	Communicative	Theoretical Contents	Grammar	Intercultural Domain	Evaluation
		Lexical			
<ul style="list-style-type: none"> - Pick the greeting - Discussion(s) with the class - Pupil's book - Activity book - Riddles - Escape Room; - Listen to a song - Caption some photos or images - Molding plasticine - Drawing a comic strip - Watch the Google Spotlight Story "Piggy" - Story-map worksheet - Picture book "Gruffalo"- storytelling - "Guess What" game activity - Solving a Kahoot - Answering a short quiz on Plickers - Powerpoint presentation 	<ul style="list-style-type: none"> - To name food items and meals of the day - To state preferences - To hear and repeat some words - To read, understand, repeat and write simple words and phrases related to the topic(s) - Communicate with others to solve problems 	<ul style="list-style-type: none"> - Types of food <i>This is a hotdog.</i> <i>That is an apple.</i> - Meals - Countries <i>Where do you eat Fish and Chips?</i> <i>I eat Fish and Chips in England.</i> - ICT terms <i>Click here/there;</i> <i>Search this/that;</i> <i>Google this/that;</i> <i>Type this/that</i> <i>Tablet/Computer/Mobile phone/Keyboard/Projector;</i> - Animals (Picture Book) <i>Fox, owl, mouse, etc.</i> - Food (escape room) - Names of countries (escape room) 	<ul style="list-style-type: none"> - I like/I don't like - I agree/I don't agree/I don't know - Definite and Indefinite articles 	<ul style="list-style-type: none"> - Typical food in other countries and or cultures - Greeting(s) in different languages - English culture (escape room) <i>Symbols;</i> <i>traditions; history;</i> <i>etc.</i> - European Union and Brexit (escape room) 	<ul style="list-style-type: none"> - Interest and respect towards others - Collaboration - Development of Soft Skills during tasks <i>Autonomy; problem solving;</i> <i>creativity; critical thinking,</i> <i>ICT...</i> - Behaviour - Completion of different tasks and development of the four basic skills: listening, reading, writing and speaking

Resources	
Computer/Tablet/Mobile phone; Projector; Interactive whiteboard; Youtube songs and videos; Kahoot; Plickers; Digital Picture Book; PowerPoint; Story-map; Pick the Greeting poster like sheet; Pupil's Book; Activity Book; eBook; Plastic plates; Plasticine; Cardboard; A4 and A5 paper sheets; ClassDojo; Digital clock; "Guess What" game materials; Escape Room materials; Rubber; Pencil; Pen; Coloured pencils.	
Time	Types of Work
6 sessions: 45 minutes each.	Plenary; Pair work; Group work; Individual work.
Evaluation	
Oral and written; Continuous.	

Crosscheck with Metas Curriculares

Compreensão Oral/Listening

3. Compreender palavras e expressões simples.

2. Identificar palavras e expressões em rimas e canções.

4. Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada.

1. Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas.

2. Entender frases sobre temas estudados.

Leitura/Reading

2. Compreender frases e textos muito simples.

1. Identificar vocabulário acompanhado por imagens.

2. Ler pequenas histórias ilustradas, com vocabulário conhecido.

Interação Oral/Spoken Interaction

3. Expressar-se de forma adequada em contextos simples.

1. Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor.

4. Interagir com o professor e/ou com os colegas em situações simples e previamente preparadas.

1. Utilizar palavras e expressões para concordar (*me too, so do I*).

3. Perguntar e responder sobre preferências pessoais.

4. Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados.

Produção Oral/Spoken Production

3. Produzir sons, entoações e ritmos da língua.

1. Dizer rimas, chants e cantar canções

4. Expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas.

1. Expressar agrado e desagrado.

3. Falar sobre os temas trabalhados.

Escrita/Writing

3. Utilizar palavras conhecidas.

1. Legendar sequências de imagens.

2. Preencher espaços lacunares, em textos muito simples, com palavras dadas.

4. Produzir um texto muito simples com vocabulário limitado.

3. *Escrever sobre preferências.*

Domínio Intercultural/Intercultural Domain

4. Conhecer-se a si e ao outro.

1. *Identificar festividades em diferentes partes do mundo.*
2. *Identificar atividades relacionadas com as festividades.*
3. *Participar em jogos e pequenas dramatizações.*

5. Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro.

3. *Identificar comidas e bebidas.*
5. *Identificar animais.*
6. *Identificar os cinco sentidos.*

Léxico e Gramática/Lexis and Grammar

6. Conhecer vocabulário com base nos temas apresentados.

3. *Identificar vocabulário relacionado com comidas e bebidas.*
5. *Identificar vocabulário relacionado com animais.*

7. Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua.

1. *Reconhecer e utilizar as estruturas dadas, de forma implícita, no 3º ano.*
2. *Usar lexical chunks ou frases que contenham: Articles; Nouns in the singular and plural; Connectors; Determiners; Positive, negative, question forms with to do, e Question words.*

Aprendizagens Essenciais Crosscheck

Áreas temáticas/situacionais:	<ul style="list-style-type: none">- Comida e alimentação saudável- Animais
Descritores do Perfil dos Alunos¹	<ul style="list-style-type: none">- Informação e comunicação- Pensamento crítico e pensamento criativo- Desenvolvimento pessoal e autonomia- Linguagens e textos- Raciocínio e resolução de problemas- Relacionamento interpessoal- Bem-estar, saúde e ambiente- Saber científico, técnico e tecnológico

Competência Comunicativa

Compreensão oral

Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; entender instruções simples para completar pequenas tarefas; acompanhar a sequência de pequenas histórias conhecidas com apoio visual/audiovisual; identificar palavras e expressões em rimas, lengalengas e canções.

Compreensão escrita

Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens; ler pequenas histórias ilustradas com vocabulário conhecido; compreender instruções muito simples com apoio visual; desenvolver a numeracia, realizando atividades interdisciplinares com a Matemática e o Estudo do Meio.

Interação oral

Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor ou colegas; perguntar e responder sobre preferências pessoais; perguntar e responder sobre temas previamente apresentados; interagir com o professor e/ou colegas em situações simples e organizadas previamente; participar numa conversa com trocas simples de informação sobre temas familiares.

Interação escrita

Preencher um formulário (online ou em formato papel) muito simples com informação pessoal básica.

¹To work during the expected six lessons

Produção oral

Expressar-se com vocabulário simples, em situações previamente organizadas; dizer rimas, lengalengas e cantar.

Produção escrita

Legendar sequências de imagens; preencher espaços lacunares em textos muito simples com palavras dadas; escrever sobre as suas preferências de forma muito simples.

Competência Intercultural

Reconhecer realidades interculturais distintas

Reconhecer elementos da sua própria cultura: diferentes aspetos de si próprio e identificar pessoas, lugares e aspetos que são importantes para si e para a sua cultura; reconhecer elementos da cultura anglo-saxónica.

Identificar festividades em diferentes partes do mundo e atividades relacionadas com as mesmas; identificar vocabulário relacionado com a alimentação.

Competência Estratégica

Comunicar eficazmente em contexto

Valorizar o uso da língua como instrumento de comunicação, dentro e fora da sala de aula; reformular a sua capacidade de comunicar, usando a linguagem corporal para ajudar a transmitir mensagens ao outro.

Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos

Revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, dando razões para justificar as suas conclusões; demonstrar atitudes de inteligência emocional, utilizando expressões como please e thank you, solicitando colaboração em vez de dar ordens ao interlocutor; planejar, organizar e apresentar uma tarefa de pares ou um trabalho de grupo.

Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto

Contribuir para projetos e tarefas de grupo interdisciplinares que se apliquem ao contexto e experiências reais e quotidianas do aluno, utilizando aplicações informáticas.

Pensar criticamente

Seguir um raciocínio bem estruturado e fundamentado e apresentar o seu próprio raciocínio ao/s outro/s, utilizando factos para justificar as suas opiniões; refletir criticamente sobre o que foi dito, fazendo ao outro perguntas simples que desenvolvam a curiosidade.

Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto
Cantar, reproduzir rimas, lengalengas e participar em atividades dramáticas;
ouvir, ler e reproduzir histórias; participar em atividades interdisciplinares.

Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem

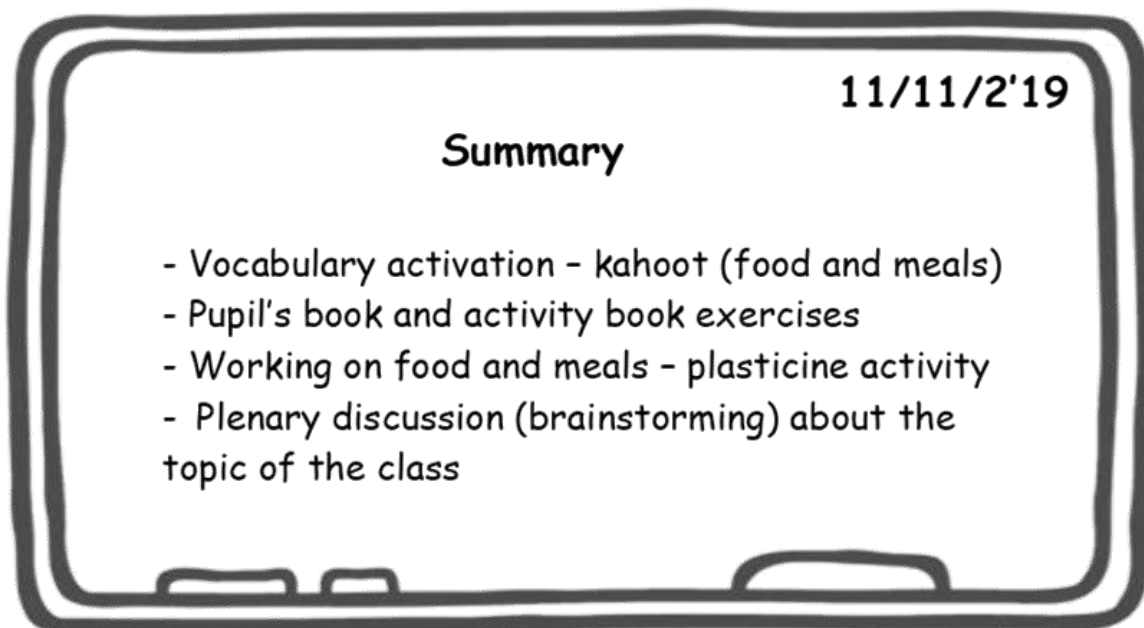
Realizar atividades simples de auto e heteroavaliação: portefólios, diários e grelhas de progressão de aprendizagem.

First Lesson Plan

Pupils already know...

- ✓ the names of the food items and meals in Portuguese and some in English;
- ✓ the places where you buy food and go eat;
- ✓ the concepts of healthy and unhealthy;
- ✓ the verb 'to like' in English, allowing them to state their preferences.

Summary



Contents

Contents	Strategies	Attitudes
Lexical - Food items and meals	- Pick the greeting they prefer - Group tasks - Solving a Kahoot - Doing some exercises from the Pupil's book and activity book - Repeating some words - Molding some plasticine into food items, according to the meal in which we can eat them - Discussing with the class	Interest and respect towards the others Pupil's ability to work collaboratively Autonomy Pupil's ability to create food items through plasticine (creativity) Pupil's ability to do some exercises related to the topic Behaviour Helping one another/others

AIMS

Specific aims:

- To understand simple instructions
- To name food items
- To name the meals of the day

Transversal Aims:

- To develop teamwork
- To develop their autonomy
- To develop their creativity and artistic expression
- To communicate with each other to solve problems
- To be motivated


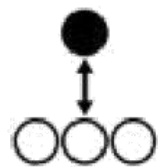
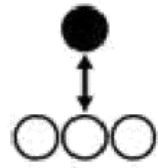
Material




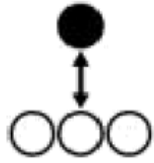
- Pick the greeting poster
- Computer and Projector
- White interactive board
- Blackboard and chalk
- Plasticine
- Plastic plates
- Paper (Kahoot activity)
- Pupil's book and activity book (E-book)
- Stars (star board)

Skills

- Language skill
- Learning skill
- Social skill
- Strategic skill

Lesson Procedures

Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p>Step 0 - Warm Up/Pick the Greeting</p> <p>The students start by picking the greeting at the door.</p> <p style="text-align: center;"><i>Hello! How do you want to be greeted today?</i></p> <div style="text-align: center;"> <p><i>Pick the Greeting!</i></p>  <p>Hug High five</p> <p>Fist bump OUR SECRET HANDSHAKE</p> </div> <p>While the students are entering the classroom, there is also a greeting projected on the white board.</p> <p style="text-align: center;"><i>Good morning! / Good afternoon!</i></p>		<p>Language skill Social skill Strategic skill</p>	5'
<p>Step 1 – A Short Presentation</p> <p>The teacher continues the greeting by asking how the students are feeling. Then the teacher gives a very short presentation on himself (since the students already have an idea of who he is) and introduces Unit 3 “Food is Great!”.</p> <p style="text-align: center;"><i>Good morning/ Good afternoon, how are you feeling today?</i></p> <p style="text-align: center;"><i>I'm teacher Cláudio and during the next 2 weeks we will be learning English together! And we are going to talk about food!</i></p>		<p>Language skill Strategic skill</p>	5'

<p><i>What is "food"? What types of food do you know? When do you eat that/this? At dinner?</i></p> <p> 3 Food is great!</p> <p><i>You will also have a challenge during these 2 weeks! You have to win 6 stars to win a prize. You have 6 lessons, so you must win a star in each lesson and complete that board.</i></p> <p></p> <p>The teacher will talk in Portuguese, if necessary, for a better understanding and will answer and ask questions according to what the students have to say.</p>			
<p>Step 2 – What a Kahooting Food!</p> <p>The students will then be asked to play a Kahoot game (in order to introduce some food vocabulary and to get an idea of what pupils really know). Although this game is usually played online, the teacher will do something different (since students do not have access to technological devices in the classroom, they will use pieces of paper to solve the Kahoot).</p> <p>The teacher starts by dividing the students into groups of three (since there are in total 25 children, it may be necessary to have a group of four pupils) and explains the game, using the Portuguese language so that the students can fully understand what is asked of them.</p> <p><i>Vão ser projetadas no quadro umas perguntas e as respostas a essas perguntas. Vocês vão ter de escolher a resposta certa. Mas como é que o vão fazer? Vão levantar o pedaço de folha que é igual à resposta que aparece no quadro. Não se esqueçam que vão ter x segundos para responder! Quem tiver mais pontos/mais respostas certas, no final, ganha!</i></p> <p><i>Any questions?</i></p> <p></p> <p>With the pieces of paper already distributed among the groups and the task in hand explained, the</p>	<p></p>	<p>Language skill Learning skill Social skill Strategic skill</p>	<p>5'</p>

Kahoot game will then be projected on the white interactive board. As said, the pieces of paper represent the answers to the Kahoot game and students must show them when they know the correct answer.



It will be given a little star to the team that answers correctly each time. The team/group with the most stars at the end, wins an even bigger star in which each member of the team will write their name and stick that star to the classroom wall.



Step 3 – Food is Great!

After solving the Kahoot and clarifying some possible doubts, the teacher asks students to open their Pupil's book and solve the exercises on pages 40 (exercise 1) and 44 (exercise 12) in order to reinforce some vocabulary already seen in the previous game and also to introduce more words related to food (and meals whenever it is needed). Pupils will be challenged to solve these exercises in 2 minutes each.

Please open your Pupil's book and do the exercise 1 on page 40, and the exercise 12 on page 44. You have 4 minutes to do those two exercises, starting... NOW!



Language skill
Learning skill
Strategic skill

15'

3 Food is great! Lesson 1

1 Listen, point and repeat.

1 fries 2 banana 3 orange juice 4 chicken
5 pizza 6 carrot 7 steak 8 burger

2 Listen, point and repeat. Then find the sticker!

3 Food is great!

1 Look at the pictures. Look at the letters. Write the words.

Q 1		chicken	
Q 2		<input type="text"/>	
Q 3		<input type="text"/>	
Q 4		<input type="text"/>	
Q 5		<input type="text"/>	
Q 6		<input type="text"/>	

Step 4 – Serving a plate of food

In order for students to further develop soft skills, to better understand the vocabulary related to food and to recognize the meals of the day and to know in which meal they should include certain food items, the teacher will give students (after dividing them into eight random groups, using the ClassDojo online platform) some plastic plates and some plasticine.

The teacher begins explaining why they have those materials with them and what they are supposed to do.

He will ask a pupil to explain in Portuguese what he just said, if necessary.

Each group has a plate and some plasticine, correct? Can you read what is written behind the plate? [Each plate will have a meal of the day]. Each member of the group will choose a food item you can eat in that meal. You CANNOT repeat the same food item in your group. If one of you has an apple, the other one can't have an apple. After choosing, you will have to create that food item using the plasticine.

You have 15 minutes to finish!

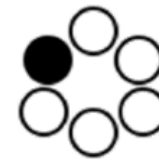
Any questions?

Two groups → Breakfast

Two groups → Lunch

Two groups → Snack

Two groups → Dinner



Language skill
Learning skill
Social skill
Strategic skill

15'

Still using the ClassDojo platform, the teacher will show a countdown (projected on the white board)

and he will also play a music as background noise during the task.

While the students are doing the task, the teacher will monitor them to assure the task is being done correctly and writes the names of the members of each group on a piece of paper so that he can remember who did what.

When the task is completed the students are asked to put their plates near the teacher's desk and to sit and settle.

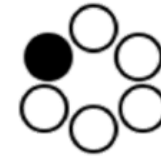
If there is enough time, the teacher will discuss with the pupils the main topic of the lesson (food and meals). He may ask a student to come to the blackboard and write words that the other students remember about the topic in order to draft a 'brainstorm' of ideas (if possible, the teacher can use the Mentimeter online platform to do a similar exercise with his pupils).



The teacher gives a star (or not) and ends the lesson.



You may pack your things and go. Thank you, see you tomorrow! After the students have left the classroom, the teacher takes photos to each plate so that he can do a revision exercise the next lesson.



Evaluation

Specific aims:

- To assess their behavior during class activities
- To assess if they can identify food items
- To assess if they can differentiate the meals of the day
- To assess if they respect each other and work together
- To assess how they manage a class goal/objective (star board)
- To assess if they are developing soft skills

Transversal Aims:

- To reflect on the adequacy of the proposed activities and resources;
- To reflect on whether the aims of the lesson were met by the students
- To reflect if the time given to each activity was suitable
- To reflect on the type of interactions proposed and if they were successful

A critical view about the lesson (teacher's evaluation)

Regarding this first lesson I think that it would have been better to have used the digital platform for Kahoot!, however, since the school did not have tablets or computers available, I had to improvise. Thus, the activity was not the best in terms of technological skills development. Moreover, I could not show the graphic with the winning team and correct or incorrect answers. This last part, in terms of CLIL (connecting it to Mathematics) would be important. I later realised that a way of adapting this, would be to use the Plickers platform. However, students would not be able to use technological devices either way.

Second Lesson Plan



Pupils already know...

- ✓ the names of the food items and meals in Portuguese and in English;
- ✓ the verb 'to like' in English, allowing them to state their preferences;
- ✓ the places where you buy food and go eat.



Summary

12/11/2019

Summary

- Revising food items and meals
- Listening to a song - introduction to I Like/I Don't Like
- Activity book exercises
- Riddles - fruits and vegetables

Contents

Contents	Strategies	Attitudes
Lexical - Food Grammar - Stating preferences: I like/ I don't like	- Pick the greeting they prefer - Group tasks - Listening to a song and sing it - Repeating some words - Activity book exercises - Guessing riddles about fruits and vegetables	Interest and respect towards the others Pupil's ability to work collaboratively Autonomy Pupil's ability to listen to a song and then sing it Pupil's ability to do some exercises related to the topic Pupil's ability to solve problems Behaviour Helping one another/others

AIMS

Specific aims:

- To understand simple instructions
- To name food items
- To state preferences

Transversal Aims:

- To develop teamwork
- To develop their autonomy
- To communicate with each other to solve problems
- To be motivated

Material:

- Pick the greeting poster
- Computer and Projector
- Cardboard and pictures
- White and Blackboards
- Activity book
- Riddles (paper)
- E-book
- Stars (star board)

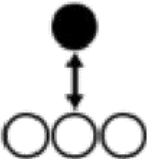
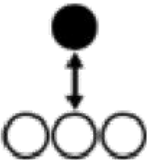
Grammar:



- I like/ I don't like (stating preferences)





Skills:

- Language skill
- Learning skill
- Social skill
- Strategic skill

Lesson Procedures

Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p>Step 0 - Warm Up/Pick the Greeting</p> <p>The students start by picking the greeting at the door.</p> <p style="text-align: center;"><i>Hello! How do you want to be greeted today?</i></p> <div style="text-align: center;"> <p><i>Pick the Greeting!</i></p>  </div> <p>While the students are entering the classroom, there is also a greeting projected on the white board.</p> <p style="text-align: center;"><i>Good morning! / Good afternoon!</i></p>		<p>Language skill Social skill Strategic skill</p>	5'
<p>Step 1 – A Yummy task</p> <p>The teacher already has with him cardboards that were prepared before the beginning of the lesson. These cardboards have the pictures of the plates with the food made by the students in the previous lesson, along with the identification of each group in order to know what picture belongs to which group.</p> <p>Now the teacher begins the revision exercise.</p> <p>The teacher will talk in Portuguese if he feels that students are not understanding what is asked of them.</p>		<p>Language skill Learning skill Strategic skill</p>	5'

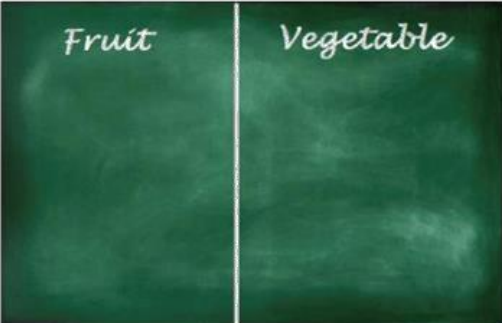
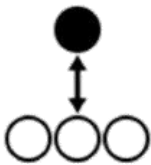
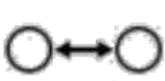
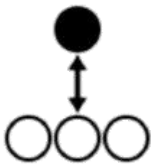
<p><i>Do you remember what we talked about yesterday? [the teacher answers and asks according to what pupils have to say].</i></p> <p><i>So, today you are going to write the names of the food you made yesterday. You have pictures and you must write under those pictures the names of the food you see.</i></p> <p><i>You have 5 minutes!</i></p> <p><i>If you need me, please call me.</i></p> <p><i>Any questions?</i></p> <p>The teacher will monitor the pupils, while they do the task, to assure everything is being done correctly.</p> <p>When everyone is finished with the task, the teacher takes the cardboards to his desk so that he can put them in the classroom wall at the end of the day.</p>			
<p>Step 2 –A Super Simple Song</p> <p>After the previous task is complete and the students are settled, the teacher plays a Youtube song and projects the video of that song on the white interactive board. But before beginning he gives instructions of what pupils should do. He speaks in English, but sometimes reinforces an instruction in Portuguese.</p> <p><i>Now you are going to listen to a song.</i></p> <p><i>First I want you to listen. Primeiro só vão ouvir.</i></p> <p><i>Then, we are going to listen to the song again and you have to sing along. Depois, vamos ouvir a canção outra vez, mas desta vez vocês vão ter de cantar também.</i></p>		<p>Language skill</p> <p>Learning skill</p> <p>Social skill</p> <p>Strategic skill</p>	<p>5'</p>

	 <p>Do you like ?</p> <p>Super Simple Learning</p> <p>Do You Like Broccoli Ice Cream? Super Simple Songs</p> <p>1- https://www.youtube.com/watch?v=frN3nvhIHUk</p>			
<p>Step 3 – Smiling</p> <p>After listening to the song, the teacher asks students to open their Activity book on page 26.</p>	<p><i>Please open your Activity book on page twenty-six.</i></p> 		<p>Language skill Strategic skill</p>	<p>10'</p>

Together, they are going to do exercises 1 and 2.

The teacher projects the exercise on the white interactive read board and asks each student individually to answer the question (he does this to both exercises) and corrects it for everyone to see it.



<p>Step 4 –Fruits and Vegetables</p> <p>The teacher then divides the blackboard into two parts. On the left side he writes “Fruit” and on the other side he writes “Vegetable”.</p>  <p>He begins to explain to his pupils that they are going to be divided into pairs (one group will have 3 students taking into account the total number of pupils of the classroom).</p> <p>The teacher will then hand out to each group a riddle about a fruit or a vegetable and they will have 5/6 minutes to solve the riddles.</p> <p style="text-align: center;">My colour is yellow And I grow on trees I am a popular food With apes and monkeys</p> <p style="text-align: center;"><i>[Answer: Banana].</i></p>	 	<p>Language skill Social skill Strategic skill</p>	<p>15'</p>
<p>Step 5 – Solving Riddles</p> <p>When the clock runs out of time, the teacher will proceed to correct the riddles.</p> <p>The teacher asks each group to read their riddle and to give the answer to it.</p>		<p>Language skill Learning skill Strategic skill</p>	<p>2'</p>

After all the riddles are corrected, the pupils will then have the opportunity to touch, smell and taste some food (which will be on a table in front of the classroom) in order to distinguish vegetable from fruit and to discuss what is sweet, sour or bitter. They will come in groups or they will form a queue. After tasting, the teacher will give each student a sticker related to food in order for them to remember better a food item and to feel more motivated.

This step is repeated until all the students have done it.

The teacher gives a star (or not) and ends the lesson.



*You may pack your things and go.
Thank you, see you Thursday!*

Evaluation

Specific aims:

- To assess how they behave during class activities
- To assess how they react to the introduction of a new language besides English
- To assess if they can identify food items and meals
- To assess if they can state preferences
- To assess if they respect each other and work together
- To assess how they manage a class goal/objective (star board)
- To assess if they are developing soft skills

Transversal Aims:

- To reflect on the adequacy of the proposed activities and resources
- To reflect on whether the aims of the lesson were met by the students
- To reflect if the time given to each activity was suitable;
- To reflect on the type of interactions proposed and if they were successful

A critical view about the lesson (teacher's evaluation)

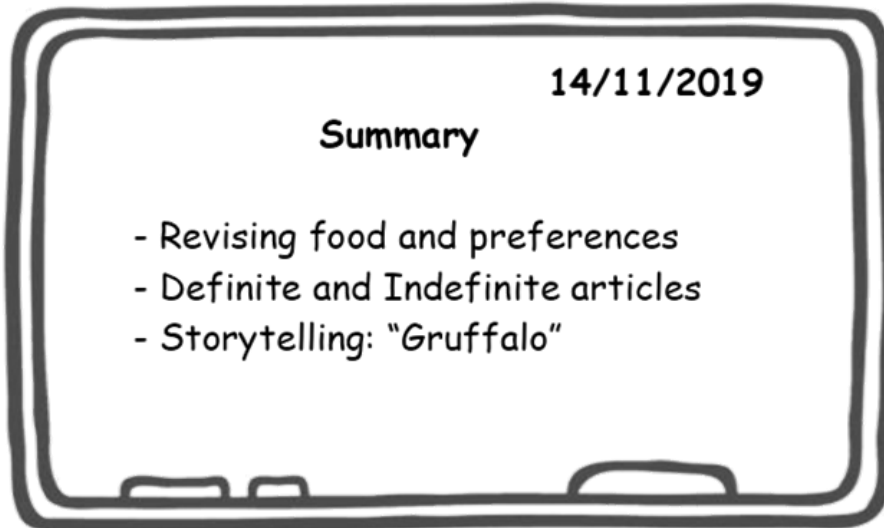
Concerning the last activity planned, I reflected upon it after getting to know better my class and came to realize that students would remember better the vocabulary and expressions related to food if they had the opportunity to have a more hands-on activity. Therefore, I took some food to the classroom and asked students to come and taste it, taking the opportunity to talk to them if it was bitter, sour or sweet. Investigations show that “los estudiantes aprenden y recuerdan más cuando están activa y personalmente implicados en el proceso de aprendizaje, es decir, cuando usan la lengua de forma significativa, además de cuando reflexionan sobre experiencias” (Fernández-Corbacho, 2014, p.1).

Third Lesson Plan

Pupils already know...

- ✓ the names of the food items and meals in Portuguese and in English;
- ✓ definite and indefinite articles in Portuguese;
- ✓ how to greet in Portuguese, English and Spanish.

Summary



Contents

Contents	Strategies	Attitudes
Lexical - Food - Animals Grammar - Definite and Indefinite articles (a, an, the). Cultural - Picture Book "Gruffalo"	- Group tasks - Listening to a story - Doing a story map - Repeating some words - Imagining an ending for the story (drawing, writing and/or painting) - Homework	Interest and respect towards the others Pupil's ability to work collaboratively Autonomy Pupil's ability to listen a story and comprehend it Creativity Pupil's ability to synthesize ideas Behaviour Helping one another/others

AIMS

Specific aims:

- To understand simple instructions
- To remember food items and how to state preferences
- To say and use definite and indefinite articles
- To end an open-ending story

Transversal Aims:

- To develop teamwork
- To develop their autonomy
- To develop creactical skills
- To make decisions
- To communicate with each other
- To be motivated

Material:

- Pick the greeting poster
- Computer and Projector
- Pupil's book and Activity book
- Whiteboard
- Picture book "Gruffalo"
- Square shaped papers
- E-book
- Stars (star board)

Grammar:

- Definite and Indefinite articles (a, an, the)

Skills

- Language skill
- Learning skill
- Social skill
- Strategic skill

Lesson Procedures

Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p>Step 0 - Warm Up/Pick the Greeting</p> <p>The students start by picking the greeting at the door.</p> <p><i>Hello! How do you want to be greeted today?</i></p> <div style="text-align: center;"> <p><i>Pick the Greeting!</i></p> <p>Hug High five</p> <p>Fist bump OUR SECRET HANDSHAKE</p> </div> <p>While the students are entering the classroom, there is also a greeting projected on the white board.</p> <p><i>Good morning! / Good afternoon!</i></p>		<p>Language skill</p> <p>Social skill</p> <p>Strategic skill</p>	<p>5'</p>
<p>Step 1 – A revision to be mad</p> <p>In order to do a revision about the previous lessons, the pupils are asked to open their Activity book on page 29. They will have to read the text and solve exercise 9.</p> <p>The students will first read in silence and then the teacher will ask some of them to read out loud.</p> <p><i>I want you to open your Activity book on page 29 and read the text in silence.</i> <i>Can you read out loud [pupil's name]?</i></p> <p>After reading they will listen to the text.</p>		<p>Language skill</p> <p>Learning skill</p> <p>Strategic skill</p>	<p>10'</p>

Now, I want to pay attention and listen to the text.

The pupils will then have a few minutes to solve the exercise and when they are finished, the teacher will correct the exercise (projected on the white interactive board).

3 Food is great!

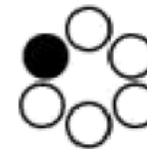
9 Read and choose yes or no.

Ann: I'm so hungry today. What can I have?
Pam: Do you like sausages?
Ann: No, I don't, yak.
Pam: Really? I like sausages. I like eggs, too! What's your favourite food?
Ann: Well, I like rice and potatoes. But my favourite food is pasta.
Pam: You can have some pasta then.
Ann: Oh, yes, yum! What about you?
Pam: I'm not very hungry. I've got some biscuits with me.

1 Ann likes sausages. yes no
2 Pam likes eggs. yes no
3 Ann likes rice. yes no
4 Ann's favourite food is potatoes. yes no
5 Ann can have some pasta. yes no
6 Pam has got some eggs with her. yes no

Step 2 –Storytelling "Gruffalo"

The teacher will ask students to gather around and during the next 10 minutes the teacher will proceed to a storytelling of the Picture Book "Gruffalo". The story has been adapted by the teacher to the 4th grade level (shorter story and easier words). He will use handmade puppets and a handmade background.

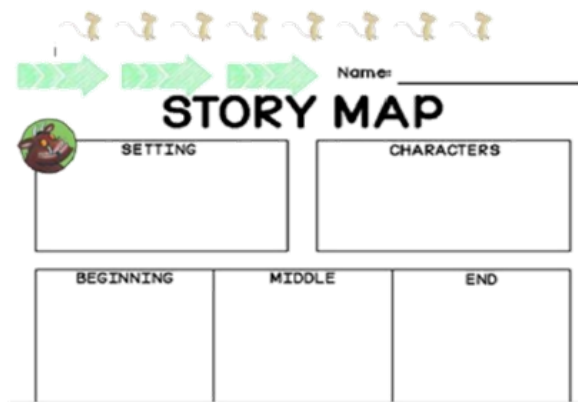


Language skill
Strategic skill

10'



<p>Step 3 – Story Map</p> <p>After telling the story, the teacher asks his students to retell the story they heard and then gives to his pupils a story map for them to fill. With this, each student will have an outline of the whole Picture Book.</p> <p>They can either write or draw (or both).</p> <p>The teacher explains what they are supposed to do and gives them 7 minutes, more or less, to complete the story map. He will monitor and help students whenever it is necessary.</p>		○	<p>Language skill Learning skill Strategic skill</p>	8'



After completing the story map, the teacher will give an explanation about definite and indefinite articles relying on the Picture Book to give examples. He will, therefore, have a plenary discussion with his pupils.

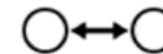
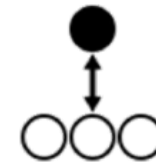
Why do you think I said, "A mouse" at the beginning, but in the middle of the story I already said "the mouse"?

The teacher will ask a student to explain in Portuguese if someone is not able to understand what is being discussed.

Step 4 –Glory, glory, that is the end of the story

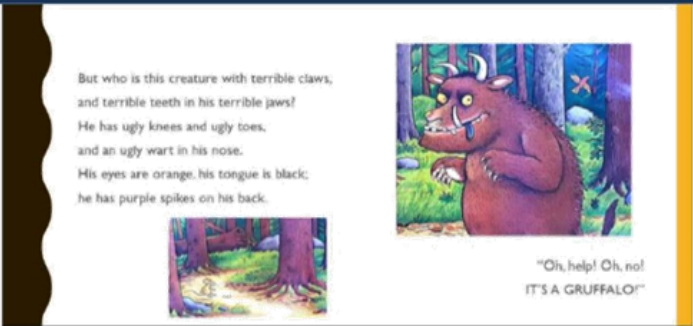
The pupils are then divided into pairs (with a group of 3 considering the total number of students).

The teacher will give to each group two pieces of paper (square shaped). He asks the class to think about what happened to the mouse when he met the Gruffalo and explains the task.



Language skill
Social skill
Strategic skill

10'



You will have to imagine an ending to the story. You can draw, write and paint in your square. Talk to your partner to get ideas and if you need help with something. You have 8 minutes! GO!

The teacher will explain again in Portuguese, only if necessary. He will also monitor the task in order to verify if everyone understood and is doing what was asked.

Step 5 – Homework

Before ending his lesson, the teacher gives the homework for the weekend (with this, he will see if there any doubts when correcting it).

For homework I want you to do the exercise 15 on page 45 of the Pupil's book and the exercise 7 on page 28 of the Activity book.

The teacher gives a star (or not) and ends the lesson.



*You may pack your things and go.
Thank you, see you Monday!*



Language 2' skill

Strategic skill

Evaluation

Specific aims:

- To assess their behaviour during class activities
- To assess how they react to the introduction of a new language
- To assess if they can establish a connection between greetings in different languages
- To assess if they can identify food items and meals
- To assess if they understand the difference between definite and indefinite articles and how and when to use them
- To assess if they respect each other and work together
- To assess how they manage a class goal/objective (star board)
- To assess if they are developing soft skills

Transversal Aims:

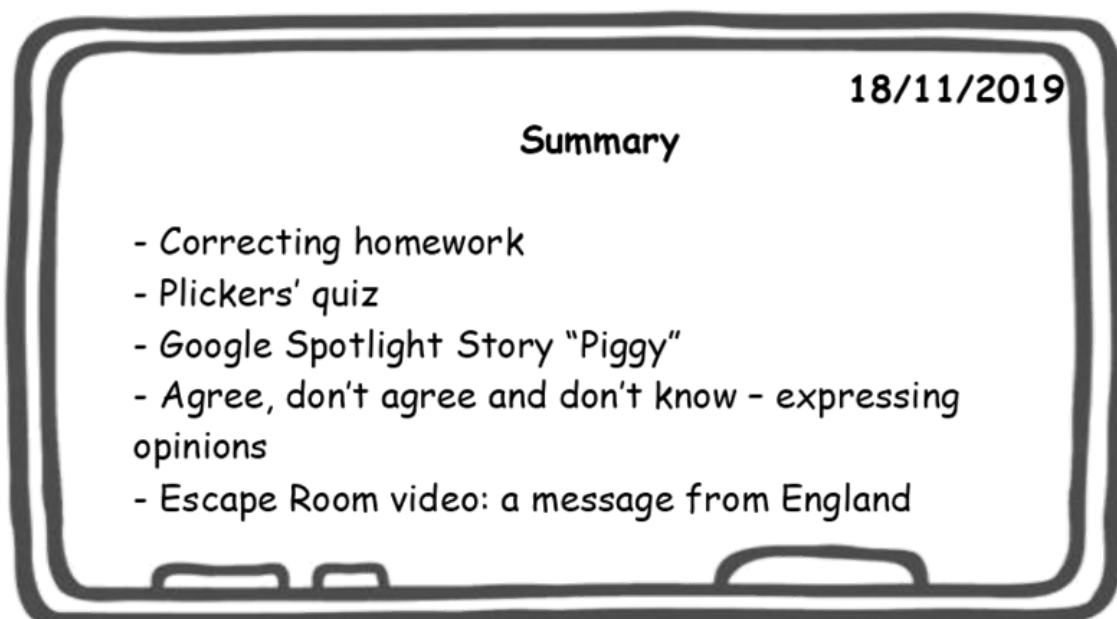
- To reflect on the adequacy of the proposed activities and resources
- To reflect on whether the aims of the lesson were met by the students
- To reflect if the time given to each activity was suitable
- To reflect on the type of interactions proposed and if they were successful

Four Lesson Plan

Pupils already know...

- ✓ the names of the food items and meals in Portuguese and in English;
- ✓ the definite and indefinite articles in Portuguese and English;
- ✓ healthy and unhealthy food in Portuguese;
- ✓ how to greet in Portuguese, English, Spanish and French.

Summary



Contents

Contents	Strategies	Attitudes
Lexical - Food Grammar - Verb agree (affirmative and negative) Cultural - Google Spotlight Story "Piggy" - Escape Room video	- Pick the greeting they prefer - Plenary discussion(s) - Answering a quiz on Plickers - Listening and viewing a story - Asking questions and giving statements (for expressing opinions) - Viewing a video (preparing for the Escape Room) - Correcting homework	Interest and respect towards the others Pupil's ability to work as a whole Pupil's ability to work collaboratively Autonomy Pupil's ability to make decisions and stick to them Pupil's ability to view a story and comprehend it Pupil's ability to think critically Behaviour; Helping one another/others

AIMS

Specific aims:

- To understand simple instructions
- To remember vocabulary related to food
- To know Healthy Food and Junk Food, in English
- To express opinions

Transversal Aims:

- To develop critical thinking
- To develop teamwork
- To develop their autonomy by making decisions on their own
- To communicate with each other
- To be motivated


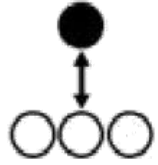
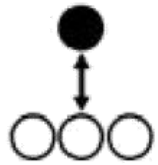
Material:

- Pick the greeting poster
- Computer and Projector
- Pupil's book and Activity book
- Whiteboard
- E-book
- Stars (star board)

Skills

- Intercultural skill
- Language skill
- Learning skill
- Social skill
- Strategic skill

Lesson Procedures

Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p>Step 0 - Warm Up/Pick the Greeting</p> <p>The students start by picking the greeting at the door.</p> <p><i>Hello! How do you want to be greeted today?</i></p> <div style="text-align: center;"> <p><i>Pick the Greeting!</i></p>  </div> <p>While the students are entering the classroom, there is also a greeting projected on the white board.</p> <p><i>Good morning/ Good afternoon</i></p>		<p>Language skill Social skill Strategic skill</p>	5'
<p>Step 1 – Checking Homework</p> <p>The teacher begins by asking who did the homework. He verifies who did it and then projects the exercises (one at a time) on the white interactive board and corrects them along with the students.</p> <p><i>Did you do your homework?</i> <i>Let's correct it. Please open your Pupil's book on page 45, exercise 15.</i> <i>[Pupil's name] can you answer/read number two? [The teacher goes on until both exercises on both books are corrected].</i></p>		<p>Language skill Learning skill Strategic skill</p>	10'

3 Food is great! Lesson 5

15 Read and circle.

- 1 Can I have an hot dog, please?
- 2 The / An burger is on the table.
- 3 Here's a / an biscuit for you.
- 4 Put a / an orange in your bag.
- 5 I want a / an onion for my salad.
- 6 Mark, put the / an banana in your lunchbox.

3 Food is great!

7 Read and choose.

Study spot

- 1 Mum, where's _____ hot dog?
A a B an C the
- 2 the horse wants _____ carrot.
A a B an C the
- 3 Can you give me _____ orange?
They're in the bag over there.
A a B an C the
- 4 I'd like _____ burger, please.
A a B an C the
- 5 Would you like _____ apple?
A a B an C the
- 6 _____ banana is there, on the table.
A A B An C the



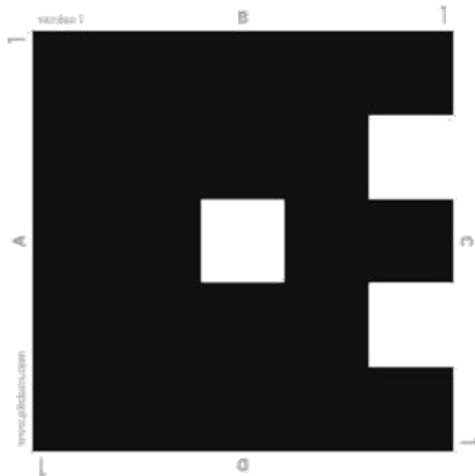
If there are any doubts during the correction of the homework, the teacher will explain again and try that students get a better understanding.

Step 2 – Let’s go Plickers!

In order to introduce the terms “Healthy Food” and “Junk Food” the teacher will use the online platform Plickers.

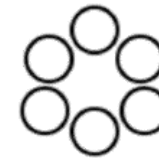
He will start by dividing the class into groups of three (one of groups will have to be composed of four students due to the total numbers of pupils).

The teacher will then give to each group the necessary papers to play the game.



He will also give a short explanation about the game so that pupils fully understand what they should do. For this, the teacher, will ask a pupil to explain again in Portuguese if necessary.

*You will have some questions on the board. You have to answer A, B, C or D. When you know the answer lift your paper. The paper has to have the letter of the answer facing up. You keep the paper up until I take a photo of your answers.
Any questions?
Let’s start?*




Language skill
Learning skill
Social skill
Strategic skill

10’

Using the papers, the pupils will have to decide if they want to answer A, B, C or D considering the questions presented/projected on the white interactive board.

Choose one healthy food.



A Hot Dog.
B Crisps.
C Salad.
D Pizza.

Show Graph Reveal Answer

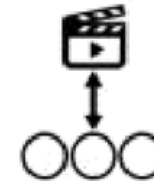
When the students have decided what answer they want to show, they should lift the paper up so that the teacher can take a photo. This will show if the answer is correct or not.

When all 5 questions have been answered, the game stops. With this, the teacher will already have an idea of what pupils now or not about Healthy and Unhealthy Food.

Step 3 – Run Piggy Run


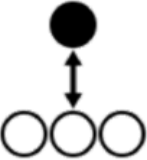
When the students are all settled again, the teacher will ask them to pay attention to the story “Piggy” that he will project on the whiteboard by using a tablet connected to the computer in order to move the screen for a more immersive experience. The story is on Youtube’s section for Google Spoltight Stories.

The teacher plays the story.



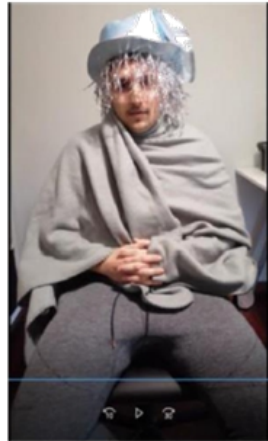
Language skill
Learning skill
Social skill
Strategic skill

8'

 <p>Google Spotlight Stories, Piggy - (HTC VIVE VR)</p> <p>2- https://www.youtube.com/watch?v=frN3nvhIHUk</p>			
<p>Step 4 – Do you agree?</p> <p>After listening and viewing the story, the teacher discusses with the class giving some questions and statements concerning the terms “Healthy” and “Unhealthy”.</p> <p>If the class agrees, they stand up. If they don’t agree they should sit down or stay seated. If they don’t know they should lift one arm while seated.</p> <p>The instructions of what they should do will be projected on the whiteboard during the exercise.</p> <p><i>“The Piggy is fat because he eats healthy food”.</i> <i>Stand up if you agree.</i> <i>Stay seated if you don’t agree.</i> <i>Lift one arm if you don’t know.</i></p>		<p>Language skill Learning skill Strategic skill</p>	<p>10’</p>

Step 5 – A message from England

As the lesson comes to an end, pupils will be told that a video was sent to them, which they really need to see. In the video, the Queen of England explains that her favourite underpants were stolen by an alien, and the only way to retrieve them is to beat the Escape Room created by the alien. However, he decided that only someone from Portugal could try to beat the Escape Room, and that's why the Queen is asking the pupils to help her.



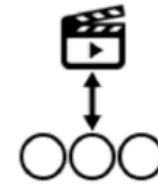
After watching the video, the teacher will clarify any doubts and will ask the students if they know what an Escape Room is. If none of them can explain, the teacher will.

Pupils will also be informed that the Escape Room will take place next class.

The teacher gives a star (or not) and ends the lesson.



*You may pack your things and go.
Thank you, see you tomorrow!*



Intercultural skill
Language skill
Strategic skill

5'

Evaluation

Specific aims:

- To assess how they behave during class activities
- To assess how they react to the introduction of a new language
- To assess if they can establish a connection between greetings in different languages
- To assess if they can identify Healthy food and Junk food
- To assess if they can express their opinions
- To assess if they respect each other and work together
- To assess how they manage a class goal/objective (star board)
- To assess if they are developing soft skills

Transversal Aims:

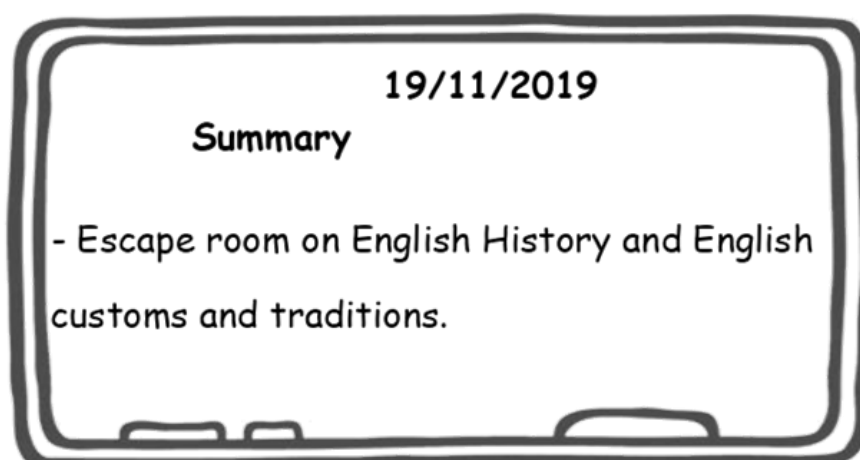
- To reflect on the adequacy of the proposed activities and resources
- To reflect on whether the aims of the lesson were met by the students
- To reflect if the time given to each activity was suitable
- To reflect on the type of interactions proposed and if they were successful

Fifth Lesson Plan

Pupils already know...

- ✓ the escape room narrative;
- ✓ some Portuguese customs and traditions;
- ✓ some historical events and figures of the Portuguese History;
- ✓ how to work with tablets, computers and mobile phones; ✓ the Portuguese breakfast.

Summary



Contentes

Contents	Strategies	Attitudes
Lexical - Food - Names of countries Cultural - Ascot Racecourse - Brexit - Cooper's Hill Cheese-Rolling and Wake - English breakfast - Portuguese and English rulers - Treaty of Windsor - Trooping the colour - European Union countries and their flags	- Solving riddles - Group tasks - Researching online - Watching videos - Following instructions - Making tea - Creating birthday cards - Drawing - Filling charts - Locating European Union countries on a map - Matching names and pictures of real people - Taking photos - Sending an email - Colouring flags - Writing a simple definition of Brexit - Putting letters in the correct order to form a word	Behaviour Engagement in classroom activities Interest and respect towards the others Collaboration Autonomy Expressing themselves

AIMS

Specific aims:

- To understand simple instructions
- To learn about English customs and traditions
- To learn about English history
- To name food
- To locate countries
- To solve riddles

Transversal Aims:

- To develop teamwork
- To develop their intercultural awareness
- To develop their creactical skills
- To develop their autonomy
- To develop their ICT skills
- To communicate with each other to solve problems
- To be motivated

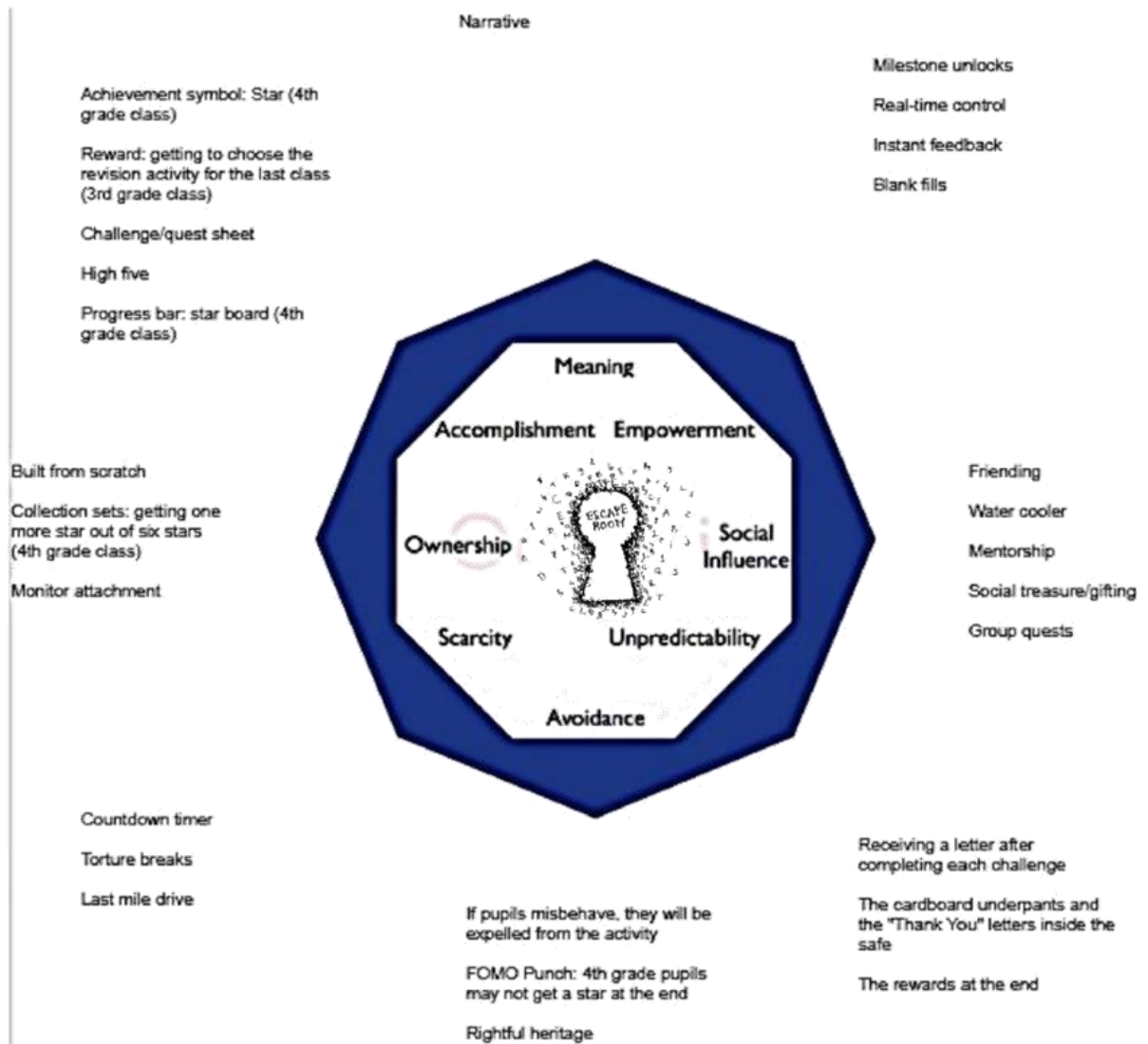
Material:

- Pick the greeting poster
- Classroom computer and Projector
- White interactive board
- Tablets, computers and mobile phones
- Paper and cardboard
- Safe and key
- Cardboard underpants
- Water, bags of tea and cups
- Cardboard mailbox
- Pictures
- Map
- Little paper flags
- Star (star board)
- Coloured pencils
- Glue
- Plasticine
- Scissors
- Small boxes
- Spoons
- Tablets, computers and mobile phones
- Videos


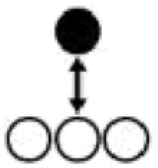

Skills

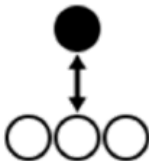

- Intercultural skill
- Language skill
- Learning skill
- Social skill
- Strategic skill

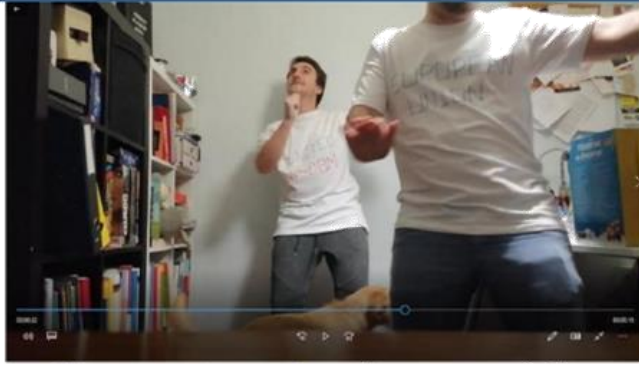
Octalysis Framework – Escape Room



Lesson Procedures

Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p>Step 0 - Warm Up/Pick the Greeting</p> <p>The students start by picking the greeting at the door.</p> <p><i>Hello! How do you want to be greeted today?</i></p> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p><i>Pick the Greeting!</i></p>  </div>		<p>Language skill Strategic skill</p>	5'
<p>Step 1 – Getting together</p> <p>Pupils will be divided in groups, which have been previously established by both intern teachers. Some pupils will remain in the English classroom, while others will go to another classroom. In the English classroom, 5 groups made up 5 pupils each will be trying to overcome challenges related to English History; in another classroom, 4 groups made up of 4 pupils each will be trying to overcome challenges related to English customs and traditions.</p>		<p>Language skill Strategic skill</p>	5'

<p>Step 2 – Escape room</p> <p><u>English History classroom</u></p> <p>The teacher will explain in Portuguese that pupils will be organised in smaller groups (previously established by both intern teachers). Then, they will sit down in their groups and will be told that each group will have 30 minutes to complete a challenge, which they will already have on their tables (inside envelopes).</p> <p>Treaty of Windsor challenge: The pupils will have to search online for information about the Treaty of Windsor in order to complete a chart.</p> <p>Portuguese and English rulers challenge: The pupils will have a cardboard with information regarding the government of Portugal and England. The names “Marcelo Rebelo de Sousa” and “Queen Elizabeth II” will already be written in the cardboard, but their photos will be spread around the classroom. The pupils will have to solve riddles in order to find the pictures, and then they will have to match them to the correct names. They will also have to write “President” and “Queen” below the correct pictures. Finally, they will have to take a picture of the cardboard and send it to the email indicated by the teacher.</p> <p>EU challenge: The pupils will be given a list with all the European Union countries along with small paper flags referring to each country. The pupils will have to locate on the European map on the wall the countries highlighted on the list and stick the corresponding flags.</p> <p>England vs UK challenge: The pupils will be given images of the flags of England and the UK to colour. In order to colour them correctly, they will have to find the already coloured flags hidden somewhere in the classroom. After colouring the images correctly, they will have to write “England” and “United Kingdom” below the corresponding flag.</p> <p>Brexit challenge: The pupils will have to watch a funny video about Brexit and write a simple definition of Brexit. They may write in Portuguese.</p>	 	<p>Intercultural skill Language skill Learning skill Strategic skill</p>	<p>30'</p>
---	--	---	------------



<https://www.youtube.com/watch?v=Pyg-A1VRKjk&feature=youtu.be>

English customs and traditions classroom


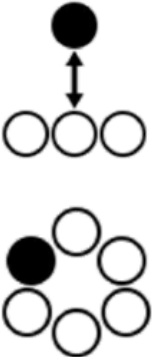
The teacher will explain in Portuguese that pupils will be organised in smaller groups (previously established by both intern teachers). Then, they will sit down in their groups and will be told that each group will have 30 minutes to complete a challenge, which they will already have on their tables (inside envelopes).

Cooper's Hill Cheese-Rolling and Wake challenge: The pupils will have to search online for information about the Cooper's Hill Cheese-Rolling and Wake in order to complete a chart.

English breakfast and tea challenge: The pupils will be given a sheet of paper divided in two columns: one for Portuguese breakfast and the other for English breakfast. The pupils will have to write what people eat in one and the other. If necessary, they may search online for information. The pupils will also have to make tea, by following the recipe that will be given to them.

Trooping the colour challenge: The pupils will have information about the "Trooping the colour" celebration in an information sheet. After reading that information, they will have to create their own birthday cards for the Queen, which they will put inside a cardboard mailbox.

Royal Ascot challenge: The pupils will have information about the Royal Ascot in an information

<p>sheet. After reading that information, they will have to draw, colour and cut out their own Royal Ascot hats.</p> <p>Once each group has completed their challenge, they will receive a letter. Together, all the groups inside each classroom will have to put the letters in the correct order to form a specific word. Once they are successful, the teacher will hand them a key or a safe, depending on the classroom.</p> <p>[If the pupils in one of the classrooms finishes before the others, they will have to wait. To guarantee that the pupils wait without misbehaving, if they do misbehave, they will be warned that they will immediately leave the activity to reflect upon their attitudes].</p> <p>Then, the pupils will leave both classrooms and meet in a third classroom indicated by the teachers. There, they will have to use the key to open the safe. Inside the safe, there will be the Queen’s underpants (cardboard underpants) and two “Thank You” letters written by the Queen and addressed to each teacher and their classes.</p> <p>The teachers will monitor and help during the activity whenever necessary.</p>			
<p>Step 3 – Wrapping up</p> <p>The intern teacher of the 4th grade class will return to the English classroom with his students, while the intern teacher of the 3rd grade class will go with his students to their classroom.</p> <p>The 4th grade teacher will give a star to the class (or not, depending if they deserve it) and will talk about the escape room with them (what they have learned, what they enjoyed the most, etc.).</p> <p>The 3rd grade teacher will announce that the prize of the class for beating the escape room will be having the opportunity to choose the revision activity for the last class: Plickers, Hangman or Pictionary. The teacher will also talk about the escape room with the pupils (what they have learned, what they enjoyed the most, etc.).</p>		<p>Language skill Strategic skill</p>	<p>5'</p>

Evaluation

Specific aims:

- To assess their behaviour during class activities
- To assess if they respect each other and work together
- To assess how they manage a class objective (star board)
- To assess if they are developing soft skills

(including autonomy and the creactical skills)

Transversal Aims:

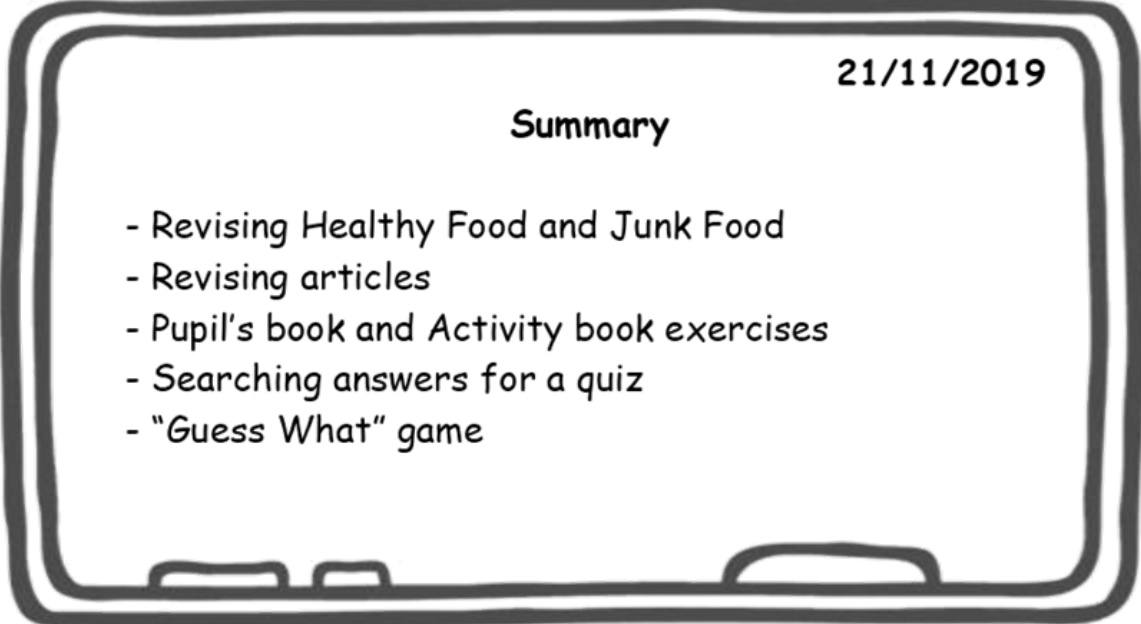
- To reflect on whether the activities and materials were adequate and motivating
- To reflect on whether the time for each activity was adequate
- To reflect on whether the class was well managed regarding behavior
- To reflect if pupils were able to work collaboratively and if the strategies implemented with such purpose were successful (that is, if such strategies facilitated and promoted collaborative work)
- To reflect if pupils were able to perform autonomous work and if the strategies implemented with such purpose were successful (that is, if such strategies facilitated and promoted autonomous work)
- To reflect if pupils were able to use their creactical skills to overcome the escape room challenges

Sixth Lesson Plan

Pupils already know...

- ✓ the names of the food items and meals in Portuguese and in English;
- ✓ how to state preferences in English;
- ✓ the definite and indefinite articles in Portuguese and English;
- ✓ healthy and unhealthy food in Portuguese and in English; ✓ how to express opinions in English.

Summary



21/11/2019

Summary

- Revising Healthy Food and Junk Food
- Revising articles
- Pupil's book and Activity book exercises
- Searching answers for a quiz
- "Guess What" game

Contents

Contents	Strategies	Attitudes
<p>Lexical</p> <ul style="list-style-type: none"> - Food and meals. Countries - Typical meals and dishes from around the world <p>Grammar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definite and Indefinite articles - Stating preferences - Expressing opinions (verb agree) <p>Cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Guess What” game (adaptation of the traditional and popular known Portuguese game “Mamã dá licença”) 	<ul style="list-style-type: none"> - Pick the greeting they prefer - Plenary discussion(s) - Group tasks - Playing a game - Listening and viewing a story - Asking questions - Activity book and Pupil’s book exercises 	<ul style="list-style-type: none"> Interest and respect towards the others Pupil’s ability to work collaboratively Autonomy Pupil’s ability to make decisions Pupil’s ability to work under pressure Behaviour Helping one another/others

AIMS

Specific aims:

- To understand simple instructions
- To remember vocabulary related to food and meals
- To remember Healthy Food and Junk Food, in English
- To remember how to state preferences and express opinions
- To know other countries of the world and their foods/dishes

Transversal Aims:

- To develop critical thinking
- To develop teamwork
- To develop their autonomy by making decisions on their own
- To communicate with each other
- To solve problems
- To be motivated








Material:

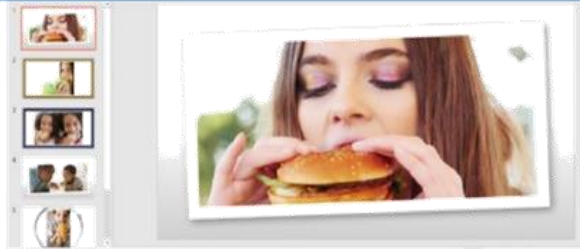
- Pick the greeting poster
- Computer and Projector
- Pupil’s book and Activity book
- Whiteboard
- E-book
- Paper or cardboard
- Rope (finish line)
- Stars (final star for the star board)
- Final prize (medals)

Skills

- Intercultural skill
- Language skill
- Learning skill
- Social skill
- Strategic skill

Lesson Plans

Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p>Step 0 - Warm Up/Pick the Greeting</p> <p>The students start by picking the greeting at the door.</p> <p style="text-align: center;"><i>Hello! How do you want to be greeted today?</i></p> <div style="text-align: center;">  <p><i>Pick the Greeting!</i></p> <p> Hug  High five</p> <p> Fist bump  OUR SECRET HANDSHAKE</p> </div> <p>While the students are entering the classroom, there is also a greeting projected on the whiteboard.</p> <p style="text-align: center;"><i>Good morning/ Good afternoon</i></p>		<p>Language skill Strategic skill</p>	5'
<p>Step 1 – Eating revision</p> <p>A revision will be made with a short PowerPoint presentation with images showing people eating. The teacher will ask students some questions to make them remember the lesson about Healthy Food and Junk Food.</p>		<p>Language skill Strategic skill</p>	5'



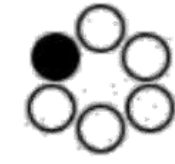
What is this person eating? Is this Healthy Food or Junk Food?

The teacher will then ask pupils to open their Activity book on page 32. With the teacher's help, they will solve exercise 16.



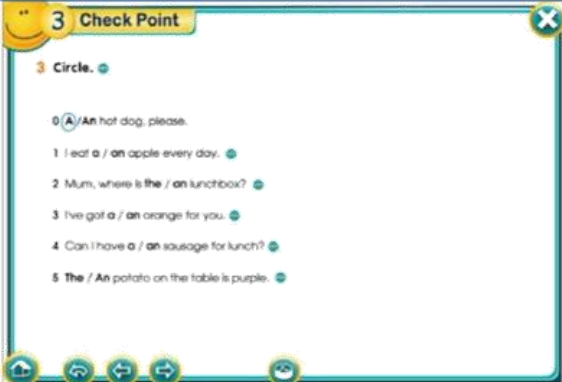
Step 2 – Revising articles

Next, the students are asked to open their Pupil's book on page 51. With the teacher's help, they will solve exercise 3 (revising definite and indefinite articles).



Intercultural skill
Language skill
Learning skill
Strategic skill

30'

			
--	--	--	--

Step 3 – Food around the World

The pupils will be divided into groups of three (one group must be of four elements due to the total number of students).

The teacher asks pupils to open their Activity book on page 33 and silently read exercise 17.





He then gives to each group a tablet/cellphone (8 tablets/cellphones in total).



Language skill
Strategic skill

5'

<p>He starts explaining what they are going to do. He will only use Portuguese if necessary.</p> <p><i>Using your tablets/cellphones you are going to search on Google the answers to that quiz. You have 7 minutes to do it. Any questions?</i></p> <p>The teacher will monitor the activity and help students if needed.</p> <p>When the clock stops, the teacher asks some groups to answer and corrects the exercise.</p> <p>[If there is no possibility of using tablets/cellphones, the teacher has to adapt the lesson by, for example, discuss with students the possible answers and solving the exercise with them].</p>			
<p>Step 4 – The “Guess What” game</p> <p>This game will be an adaptation of the popular known Portuguese game “Mamã dá licença”.</p> <p>The teacher starts by asking students to stand up and lean against the wall so that him can modify the classroom in a way that none of the tables and chairs are in the middle of the room.</p> <p>He then puts all the materials needed for the game in the room.</p> <p>After doing so, the teacher divides the pupils into 7 groups (three pupils per group, with one group being composed of four children). Next, he asks them to organize themselves in rows.</p> <p style="text-align: center;"> o o o o o o o o o o o o o o o o o o o o o o </p> <p>When the students are all organized and settled, the teacher explains the game so that pupils can</p>		<p>Language skill Social skill Strategic skill</p>	<p>18’</p>

understand and enjoy the game to the fullest. If there is someone who does not understand, the teacher will ask one of the pupils to explain it in Portuguese.

Do you see the finish line? Your objective is to go there.

I am going to ask some questions to each group, starting from the right to the left. The questions are about everything we did in the classroom the past 2 weeks.

When a group answers correctly, that group will advance. You only have 15 seconds to answer a question.

If you do not behave you will be out of the game immediately.

Any questions?

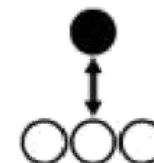
Let's start!

When the game comes to an end, the teacher verifies if the class has all 6 stars, they should have won during the past 2 weeks. If they do have them, they all win a prize.

The teacher gives the last star (or not) and ends the lesson.



You may pack your things and go. Thank you!



Evaluation

Specific aims:

- To assess their behaviour during class activities
- To assess how they react to the introduction of a new language
- To assess if they can establish a connection between greetings in different languages
- To assess if they can establish differences between their country/culture and other countries/cultures and how they react to it
 - To assess if they can identify Healthy food and Junk food
 - To assess if they understand the difference between definite and indefinite articles and how and when to use them
 - To assess their ICT skills
 - To assess if they respect each other and work together
 - To assess how they manage a class goal/objective (star board)
 - To assess if they are developing soft skills

Transversal Aims:

- To reflect on the adequacy of the proposed activities and resources
- To reflect on whether the aims of the lesson were met by the students
- To reflect if the time given to each activity was suitable
- To reflect on the type of interactions proposed and if they were successful

Bibliography

Bolivar, A., Freire, I., Amado, J., Formosinho, J., Azevedo, J., Machado, J., Alves, J. M., Verdasca, J., Veríssimo, L., Roldão, M. C. & Guerra, M. S. (2013). *Melhorar a Escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Universidade Católica Portuguesa: Porto.

Cruz, M. (2010). Desmistificando o mito da turma homogénea: caminhos duma sala de aula inclusiva. *Rev. Educ. Espec.*, 23 (36). 27-42. Available at <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

Cruz, M. (2019). 'Escapando de la clase tradicional': the Escape Rooms methodology within the Spanish as Foreign Language classroom. In MILT Conference.

Cruz, M. & Tavares, S. (2016). Entre a diversidade e a diferença na aprendizagem de línguas no Ensino Básico (1º ciclo). *Revista Intersaberes*, 11 (22). 197 – 218.

Fernandez-Corbacho, A. (2014). Aprender una segunda lengua desde un enfoque comunicativo experiencial. Programa de Desarrollo Profesional. Madrid: Editorial Edinumen. Disponível em https://www.academia.edu/12076149/Aprender_una_segunda_lengua_desde_un_enfoque_comunicativo_experiencia

Anexo 2 – Planificação 2 (PL2)

P.PORTO

Escola Superior de Educação do Porto

It's time to have fun!



Class 4ºA

Level A1

Teacher Cláudio Filipe Fernandes Santos

Coordinators Dr. Paulo Silva and Prof. Doutor Mário Cruz

January 6th, 8th, 9th, 13th, 14th and 16th 2020.

Index

Introduction	1
Pedagogical and Didactic Justification.....	2
Unit plan: Every day.....	5
Crosscheck with <i>Metas Curriculares</i>	7
<i>Aprendizagens Essenciais</i> Crosscheck.....	9
First Lesson Plan	11
Second Lesson Plan	19
Third Lesson Plan.....	26
Fourth Lesson Plan	35
Fifth Lesson Plan.....	46
Sixth Lesson Plan	54
Bibliography	61

Introduction

In this unit, pupils will learn vocabulary related to daily routines and activities, green habits (for example, how to recycle) and they will learn how to tell the time in English, relating the hours of the day with their routines. Students will be, as well, encouraged to express their opinions and state their preferences during class discussions. Pupils will also learn some grammar points such as the present simple and propositions of time (in, after, at, on). These themes will be explored through motivational and significant materials and resources. Moreover, they will have some CLIL approaches during class activities which will allow them to be more hands-on on their learning process and to deal with real-life problems and situations.

Pedagogical and Didactic Justification

This plan was created for a 4th grade class, consisting of 25 students in total. The same plan was designed the way it was, considering a school situated in Vila Nova de Gaia.

The level of English taught in the 4th grade is A1.

The course book, which is currently used by the 4th grade pupils, is "Smiles 4". I will make use of both digital and analogical resources throughout this unit, as well as the Internet, since the context in which I am inserted in provides it.

The goal, when planning this unit, was to use a wide range of activities which would allow me to not only reach the group, but also each student individually from the most outgoing to the most withdrawn. Moreover, it was my intention, by gamifying my lessons, to keep them motivated, focused and to raise in them an urge to help others and work together in order to achieve and complete objectives and, with that, develop their soft skills. In each of my lessons I also tried to do Content and Language Integrated Learning (CLIL) approaches so that I could intertwine the English class with other areas of knowledge, thus accomplishing what is intended in the CLIL4U Project: "um projeto que envolve uma parceria entre uma Instituição do grande Porto, a Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e o InED Procurando assegurar a oferta de ensino bilingue aos alunos, em língua inglesa, para que possam vir a tornar-se cidadãos capazes de interagir numa Europa e mundo plurilingues e pluriculturais" (INED, 2017, WEB).

As a teacher, I strive to prepare students not only to be good at the English language and enjoy learning it, but also to be prepared for the real world and for the future, instilling them skills for the 21st century. In other words, and quoting Roldão, "Não se trata assim, para o professor, de se perguntar: 'Como é que vou organizar a apresentação deste conteúdo de modo a ser claro e perceptível?' –mas sim 'Como é que vou conceber e realizar uma linha de atuação (que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com outros dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar?'" (p.136, 2013).

It was for these reasons that I decided to focus on teamwork in this unit along with a gamification approach which would allow students to be more engaged and to be able

to develop their soft skills and at the same time challenging them to try to always be better than what they think they are.

Being “Every day...” the topic for this unit I chose to give students the opportunity to learn by doing, by allowing them to think, create and communicate in order to, hopefully, aid them to understand better what they are learning not only with me but with each other. And at the same time giving them the chance to develop their sociocultural awareness and emotional intelligence (giving them the chance to think about the earth’s pollution and to do something about it through recycling, for example).

Nonetheless, considering the context in which I am inserted in and what I learned about it, it was clear to me that collaboration between teacher was key in order for the school to thrive. Therefore, one of my intern colleagues and I decided to implement the star board idea in our classes, being mine the 4th grade and my colleague’s the 3rd grade. By doing this, we intend to make them move out of their comfort zones and realise that they won’t always win, so they have to fight and work together to overcome difficulties and try not to lose. Moreover, with this, we are giving them a sense of community where they see the school environment as a whole and not something in which “it’s every man for himself”.

Nevertheless, in this unit I also tried to incorporate several moments in which pupils would have to learn by doing, by for example, taking care of a plant as they watch it grow (taking photos of each stage of its growth). With this, they will also be learning in a CLIL environment, learning “Matemática” and “Estudo do Meio” in their English lessons, since since “a aprendizagem numa língua estrangeira está longe de ser apenas o processo de conhecimento e aquisição de uma competência linguística, devendo funcionar antes como um território de intervenção comunicativa, de maximização das múltiplas competências dos nossos alunos[...] e numa relação afetiva com a língua ligada ao contexto e experiência” (Cruz & Tavares, 2016, p. 201).

Another important aspect is that in the context in which I am inserted in, teachers need to work with the Pupil’s Book and the Activity Book and never ignore it. Therefore, I chose to do classroom activities that would allow students to strengthen and reflect about what they have learned by doing some book exercises. Despite this, I will try to encourage classroom discussions about the main topic and other topics, thus encouraging pupils to more at ease with the use of a foreign language like English.

Since it is my opinion that my students now feel more at ease with my presence in the classroom, which may lead them to disperse a little bit more during lessons, I will

be using an attention getter different from the one I used before, which will be “Mac and cheese, everybody freeze!”. The goal is for the students to stand still and quiet until the teacher tells them otherwise. Another, more “radical”, choice, similar to the “Negative Punishment” or “Punishment by removal” by B.F Skinner (Cherry, 2019, WEB), is to take away their stars from the star board which proved to be very affective in previous lessons.

Last, but not least, each lesson procedure has included a final text in which I reflect about the lesson in hand, using a feedforwarding procedure referred as something that “comprises not just commentary about what has been done, but suggestions for what can be done next” (Conaghan & Lockey, 2009, p.48).

Unit plan: Every day...

Student Group: Portuguese young learners from ages 8 to 9.

Level of English: A1.

Learning Environment: Primary School.

General Aims					
To learn some daily routines; to tell the time; to be environmentally aware; to learn some green habits; to understand a story/movie; to state preferences; to listen and repeat some words; to use technological devices; to work as a team; to play some games; to be aware of different cultures and languages as well as their different routines and schedules; to develop soft skills.					
Strategies	Theoretical Contents			Intercultural Domain	Evaluation
	Communicative	Lexical	Grammar		
<ul style="list-style-type: none"> - Pick the greeting - Discussion(s) with the class - Pupil's book - Activity book - Movie/Story - Games - Show & Tell - CLIL - Be more Green - Caption some photos or images - Making clocks - Drawing comic strips - Watch a video - Solving a Plicker's quiz - Answering a short quiz on National Geographic Kids - Powerpoint presentation 	<ul style="list-style-type: none"> - To tell the time - To state their daily routines and green habits - To state preferences - To hear and repeat some words - To read, understand, repeat and write simple words and phrases related to the topic(s) - Communicate with others to solve problems 	<ul style="list-style-type: none"> - Telling the time <i>It is 7 o'clock.</i> <i>It's half past eight.</i> - Daily Routines - Countries - ICT terms <i>Click here/there;</i> <i>Search this/that;</i> <i>Google this/that;</i> <i>Type this/that</i> <i>Tablet/Computer/Mobile phone/Keyboard/Projector;</i> - Green habits <i>Turn off the lights when we don't need them [...].</i> - Farming terms <i>Water the plant, plant the seed [...]</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Present simple - I agree/I don't agree/I don't know (because...) - Prepositions of time 	<ul style="list-style-type: none"> - Different countries (different time schedules and daily routines) - Mr. Bean's (well-known British sit com) movie 	<ul style="list-style-type: none"> - Interest and respect towards others - Collaboration - Development of Soft Skills during tasks <i>Autonomy; problem solving; creativity; critical thinking, ICT...</i> - Behaviour - Completion of different tasks and development of the four basic skills: listening, reading, writing and speaking

- Playing with Leggos
- Taking care of a class plant
- Planting seeds
- Reusing, reducing and recycling

Resources

Computer/Tablet/Mobile phone; Projector; Interactive whiteboard; Youtube videos; Plickers; Mentimeter; PowerPoint; World Map; Pick the Greeting poster like sheet; Pupil’s Book; Activity Book; eBook; Clock(s); Cardboard; A4 and A5 paper sheets; Timer; Digital clock; Required materials for farming; Recycling bins; Rubber; Pencil; Pen; Coloured pencils.

Time

6 sessions: 45 minutes each.

Types of Work

Plenary; Group work; Individual work.

Evaluation

Oral and written; Continuous.

Crosscheck with *Metas Curriculares*

Compreensão Oral/Listening

3. *Compreender palavras e expressões simples.*

2. *Identificar palavras e expressões em rimas e canções.*

4. *Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada.*

1. *Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas.*

2. *Entender frases sobre temas estudados.*

Leitura/Reading

2. *Compreender frases e textos muito simples.*

1. *Identificar vocabulário acompanhado por imagens.*

2. *Ler pequenas histórias ilustradas, com vocabulário conhecido.*

Interação Oral/Spoken Interaction

3. *Expressar-se de forma adequada em contextos simples.*

1. *Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor.*

4. *Interagir com o professor e/ou com os colegas em situações simples e previamente preparadas.*

1. *Utilizar palavras e expressões para concordar (me too, so do I).*

3. *Perguntar e responder sobre preferências pessoais.*

4. *Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados.*

Produção Oral/Spoken Production

4. *Expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas.*

1. *Expressar agrado e desagrado.*

2. *Descrever o que é/não é capaz de fazer.*

3. *Falar sobre os temas trabalhados.*

Escrita/Writing

3. *Utilizar palavras conhecidas.*

1. *Legendar sequências de imagens.*

2. *Preencher espaços lacunares, em textos muito simples, com palavras dadas.*

4. *Produzir um texto muito simples com vocabulário limitado.*

3. *Escrever sobre preferências.*

Domínio Intercultural/Intercultural Domain

4. Conhecer-se a si e ao outro. .

3. *Participar em jogos e pequenas dramatizações.*

5. Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro.

2. *Identificar partes do corpo humano*

4. *Identificar os espaços à nossa volta.*

5. *Identificar animais.*

6. *Identificar os cinco sentidos.*

7. *Identificar atividades ao ar livre.*

Léxico e Gramática/Lexis and Grammar

5. Conhecer vocabulário simples do dia a dia

1. *Identificar numerais cardinais até 100.*

2. *Identificar numerais ordinais nas datas.*

3. *Identificar as horas (eight o'clock, half past nine).*

6. Conhecer vocabulário com base nos temas apresentados. -

Reciclagem na escola (don't litter, pick up papers).

- Ecopontos (yellow bin, green bin).

7. Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua.

1. *Reconhecer e utilizar as estruturas dadas, de forma implícita, no 3º ano.*

2. *Usar lexical chunks ou frases que contenham: Articles; Nouns in the singular and plural; Connectors; Determiners; Positive, negative, question forms with to do, Question words e Prepositions of Time (at, on, after).*

Aprendizagens Essenciais Crosscheck

Áreas temáticas/situacionais:	<ul style="list-style-type: none">- Escola e rotinas escolares- Objetos pessoais- Numerais cardinais até 100- As horas
Descritores do Perfil dos Alunos¹	<ul style="list-style-type: none">- Informação e comunicação- Pensamento crítico e pensamento criativo- Desenvolvimento pessoal e autonomia- Linguagens e textos- Raciocínio e resolução de problemas- Relacionamento interpessoal- Bem-estar, saúde e ambiente- Saber científico, técnico e tecnológico

Competência Comunicativa

Compreensão oral

Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; entender instruções simples para completar pequenas tarefas; acompanhar a sequência de pequenas histórias conhecidas com apoio visual/audiovisual.

Compreensão escrita

Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens; ler pequenas histórias ilustradas com vocabulário conhecido; compreender instruções muito simples com apoio visual; desenvolver a numeracia, realizando atividades interdisciplinares com a Matemática e o Estudo do Meio.

Interação oral

Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor ou colegas; perguntar e responder sobre preferências pessoais; perguntar e responder sobre temas previamente apresentados; interagir com o professor e/ou colegas em situações simples e organizadas previamente; participar numa conversa com trocas simples de informação sobre temas familiares.

Interação escrita

Preencher um formulário (online ou em formato papel) muito simples com informação pessoal básica.

Produção oral

Expressar-se com vocabulário simples, em situações previamente organizadas.

¹To work during the expected six lessons

Produção escrita

Legendar sequências de imagens; preencher espaços lacunares em textos muito simples com palavras dadas; escrever sobre as suas preferências de forma muito simples.

Competência Intercultural

Reconhecer realidades interculturais distintas

Reconhecer elementos da sua própria cultura: diferentes aspetos de si próprio e identificar pessoas, lugares e aspetos que são importantes para si e para a sua cultura; reconhecer elementos da cultura anglo-saxónica.

Competência Estratégica

Comunicar eficazmente em contexto

Valorizar o uso da língua como instrumento de comunicação, dentro e fora da sala de aula; reformular a sua capacidade de comunicar, usando a linguagem corporal para ajudar a transmitir mensagens ao outro.

Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos

Revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, dando razões para justificar as suas conclusões; demonstrar atitudes de inteligência emocional, utilizando expressões como please e thank you, solicitando colaboração em vez de dar ordens ao interlocutor; planear, organizar e apresentar uma tarefa de pares ou um trabalho de grupo.

Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto

Contribuir para projetos e tarefas de grupo interdisciplinares que se apliquem ao contexto e experiências reais e quotidianas do aluno, utilizando aplicações informáticas.

Pensar criticamente

Seguir um raciocínio bem estruturado e fundamentado e apresentar o seu próprio raciocínio ao/s outro/s, utilizando factos para justificar as suas opiniões; refletir criticamente sobre o que foi dito, fazendo ao outro perguntas simples que desenvolvam a curiosidade.

Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto

Cantar, reproduzir rimas, lengalengas e participar em atividades dramáticas; ouvir, ler e reproduzir histórias; participar em atividades interdisciplinares.

Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem

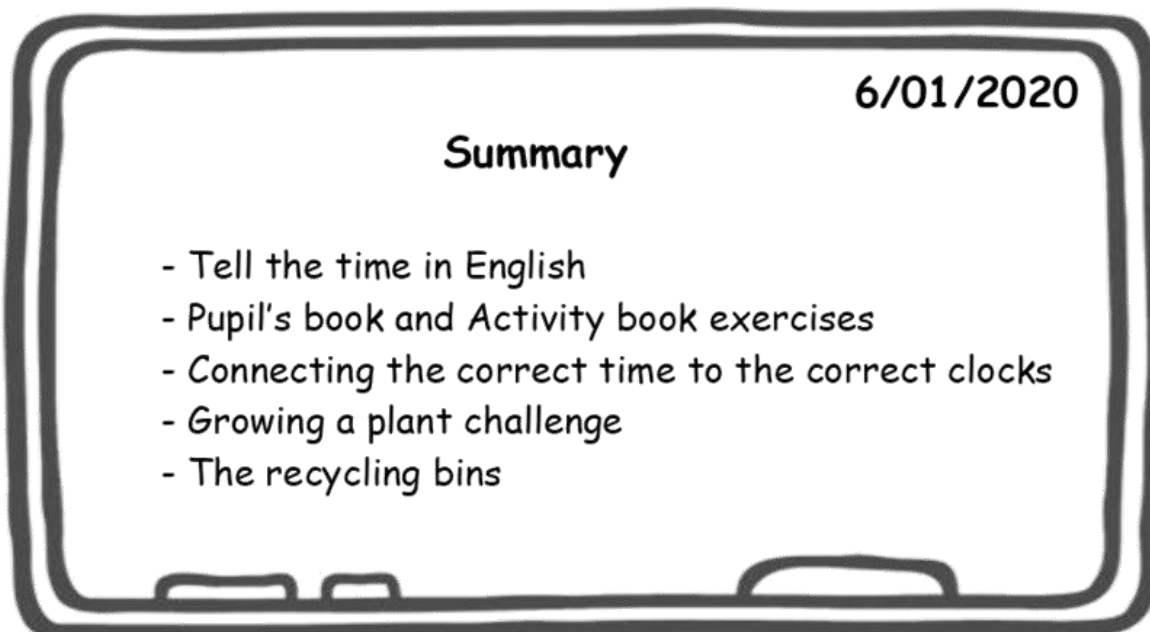
Realizar atividades simples de auto e heteroavaliação: portefólios, diários e grelhas de progressão de aprendizagem.

First Lesson Plan

Pupils already know...

- ✓ how to tell the time in Portuguese
- ✓ the parts of the day in Portuguese and in English

Summary



Contents

Contents	Strategies	Attitudes
Lexical - Telling the time (hours) - Parts of the day (morning, afternoon, etc.) - The 3 R's (Green Habits) - Some agricultural terms (water the plant, seed, etc.)	- Pick the greeting they prefer - Group tasks - Doing some exercises from the Pupil's book and activity book - Repeating some words - Solving a problem by choosing the correct options and connecting them - How to grow and take care of a plant (from seed to plant) - Some strategies on how to save our planet from the increasing pollution (recycling bins) - Discussing with the class	Interest and respect towards the others Pupil's ability to work collaboratively Autonomy Pupil's ability to do some exercises related to the topic Critical thinking and Emotional Intelligence Behaviour Helping one another/others

AIMS

Specific aims:

- To understand simple instructions
- To tell the time
- To name the parts of the day
- To understand and to know some vocabulary related to agriculture
- To name some Green Habits (recycle, reduce, reuse, etc.)

Transversal Aims:

- To develop teamwork
- To develop their autonomy
- To develop their emotional intelligence and critical thinking
- To develop their awareness about real-life problems
- To communicate with each other to solve problems
- To be motivated to change towards their well-being
- To be motivated and interested in their planet's and all its living creatures' well-being




Material

- Pick the greeting poster
- Computer and Projector
- White interactive board
- Recycling bins
- Products to recycle (plastic bottle, glass bottle, etc.)
- A vase or a ceramic pot
- A seed
- Water
- Watering can
- Paper (for the signature sheet)
- Paper and cardboard (for the connecting exercise)
- Pupil's book and activity book (E-book)
- Stars (star board)

Skills

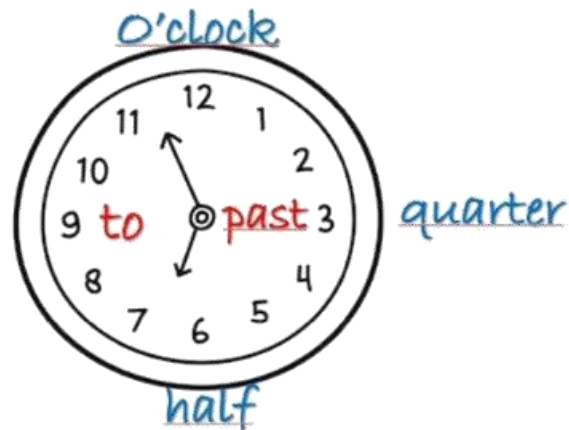
- Language skill
- Learning skill
- Social skill
- Strategic skill

Lesson Procedures

Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p>Step 0 - Warm Up/Pick the Greeting</p> <p>The students start by picking the greeting at the door.</p> <p style="text-align: center;"><i>Hello! How do you want to be greeted today?</i></p> <div style="text-align: center;"> <p><i>Pick the Greeting!</i></p>  <p>Hug High Five</p> <p>Fist bump OUR SECRET HANDSHAKE</p> </div> <p>While the students are entering the classroom, there is also a greeting projected on the white board.</p> <p style="text-align: center;"><i>Good morning! / Good afternoon!</i></p>		<p>Language skill</p> <p>Social skill</p> <p>Strategic skill</p>	5'
<p>Step 1 – It’s all a matter of time</p> <p>The teacher continues the greeting by asking how the students are feeling. Then the teacher gives a very short presentation about Unit 4 “Every day...” and explains what changed about the star board.</p> <p style="text-align: center;"><i>You will have a challenge during these 2 weeks! You have to win 6 stars to win a prize, just like before. But now you must compete with Teacher João’s class. They also have a star board, and if they complete it before you, you will lose, and you won’t win the final prize.</i></p>		<p>Language skill</p> <p>Strategic skill</p> <p>Learning skill</p>	15'

The teacher will ask a student to explain again in Portuguese, if necessary, for a better understanding and will answer and ask questions according to what the students have to say.

The teacher will then start introducing and explaining how to tell the time in English. For this, he will project a clock on the white interactive board through a PowerPoint presentation.



To try to get a better understanding from the students, the teacher will compare the way people tell the time in Lisbon with the way people say it in the UK, while using the clock in the PowerPoint to show what he means.

For example, in Lisbon, people often say: "Faltam 5 para as 10", when there's only 5 minutes left for 10 o'clock. So, when this happens, you in English say: "It's five to ten". See here... [explains using the clock].

If necessary, the teacher will use the handmade clock, he intended to use for his second lesson, as a backup, in order for students to understand better.

He will answer to questions accordingly.

Step 2 – Deepening time

The students will then be asked to open their Pupil's book on page 52 and along with their teacher, solve exercise 1 (the clocks part only). This exercise will be useful to clarify any doubts some students may still have. It will take more or less 3 minutes.

4 Every day ... Lesson 1

1 Listen, point and repeat.

It's eight o'clock.

It's quarter past eight.

It's half past eight.

It's quarter to nine.

get up

have a shower

brush my teeth

do my homework

go to bed

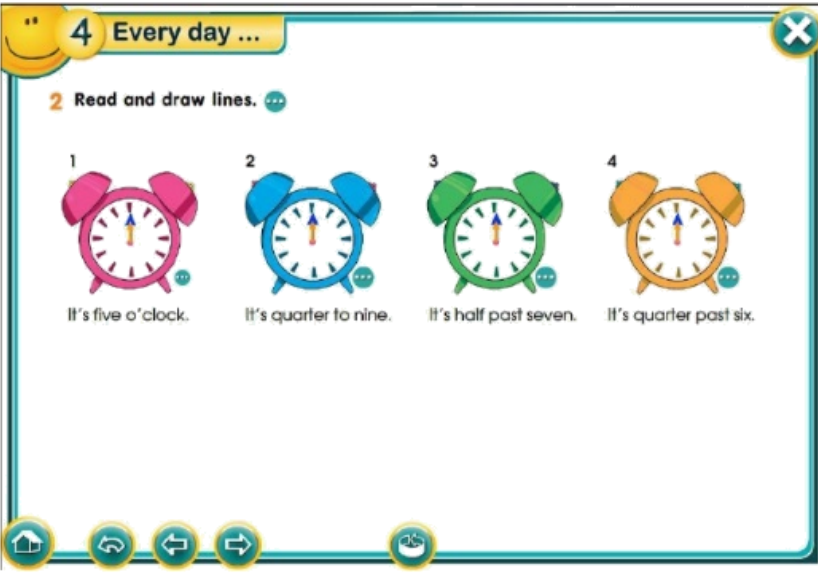

Then, the pupils will also be asked to open their Activity Book on page 36 and solve exercise 2. They will do it individually, although the teacher always encourages them to help each other if they feel like it. To complete this task, they will have more or less 5 minutes.



Language 8' skill

Strategic skill



			
<p>Step 3 – Time to connect.</p> <p>After solving the exercises and clarifying some possible doubts, the teacher moves on to a group activity to check if the pupils fully understood the topic of the class (in groups, those who did not understand very well will have the chance to discuss and clarify some doubts with the members of the group). The class will, therefore, be divided into groups of 3 and one of 4.</p> <p>Then, the teacher starts by explaining the activity.</p> <p><i>You have some clocks and some sheets of paper with hours written in them. The challenge is for you to find the correct clock for the correct sheet of paper. The time shown on the clock should be the time written in the paper. Any doubts?</i></p>		<p>Language skill Learning skill Strategic skill</p>	<p>10'</p>



If necessary, the teacher will ask a pupil to explain again to rest of the classmates, in Portuguese.

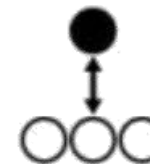
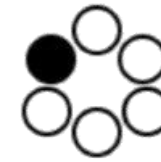
The pupils will have 10 minutes to finish the task. A timer will be project on the class board.
When they are finished, the teacher will check if everything is correct.

The clocks with the correct hours will be hung in the classroom wall in order for pupils to check them if they have any doubts.

Step 4 – An introduction on how to be Green

Towards the end of the class, the teacher will launch two more challenges besides the star board. With this he will be able to see how his pupils function under pressure, if they are autonomous and if they can work well as a team. With this he will also be introducing the topic “Green Habits” to be taught later on.

First, he will show the recycling bins and ask (and explain if necessary) for what are, and will they be used for. The bins will stay in the classroom to encourage students to recycle. They will learn why do the bins have different colours and what we can put in them. This is expected to last 5 minutes, since it is supposed to be a class discussion where the teacher will ask and hopefully answer some questions. Some of the questions presented by the teacher will encourage their critical thinking and emotional intelligence by confronting them with real-life problems (earth’s pollution, for example).



Language skill
Learning skill
Social skill
Strategic skill

7'

Then, in the last 2 minutes the teacher will show a vase or a ceramic pot and will, randomly (using a bag with small papers containing the names of each and every student), choose a pupil to fill it with dirt and plant the seed. He will then explain that they will have to take care of the plant and water it according to the schedule (made by the teacher). They will have to organize themselves and decide who will do it and when (without the teacher's help). Every time they go water the plant, they will have to sign a sheet with the name of the person who did it. After watering it, they will also have to take a photo with the tablet near the vase. They have to repeat this until the plant is fully grown. The teacher will verify if this is being accomplished or not.

After explaining all these steps to his pupils, the teacher gives (or not) a star and ends the lesson.



You may pack your things and go. Thank you, see you next lesson!



Evaluation

Specific aims:

- To assess their behavior during class activities
- To assess if they can tell the time
- To assess if they can differentiate parts of the day
- To assess if they respect each other and work together
- To assess how they manage a class goal/objective
- To assess their level of autonomy
- To assess if they are developing soft skills

Transversal Aims:

- To reflect on the adequacy of the proposed activities and resources;
- To reflect on whether the aims of the lesson were met by the students
- To reflect if the time given to each activity was suitable
- To reflect on the type of interactions proposed and if they were successful

A critical view about the lesson (teacher's evaluation)

As I reflected about what I planned for this first lesson I came to realize that first I should begin with the introduction to being Green, since it gives students a daily task. In other words, after students being introduced to ways of being green, such as recycling, they had to continue with this task during the rest of the year. This way, similar to what Cruz (2012) did, I tried to create a “processo de ensino-aprendizagem o mais significativo possível para os [...] alunos: a) a criação dum processo de ensinoaprendizagem que se debate sobre situações-problema da sociedade em que os alunos se movem” (Cruz, 2012, pp. 15-16) so that students would have a task which promotes their development as active and aware citizens and even their critical thinking, since they are dealing with real-life problems.

Another aspect to take into consideration is that by doing the exercise in which they have to connect the hours to the correct time, they are, in a way, already doing the exercises proposed in the Pupil's book and Activity Book, but in a more motivating way, since they are active in their learning process, by working together, being “hands-on” in their task and discussing with each other what can be right or wrong rather than finish a written exercise and wait for the teacher to correct it on the board. Therefore, this was what I eventually did.

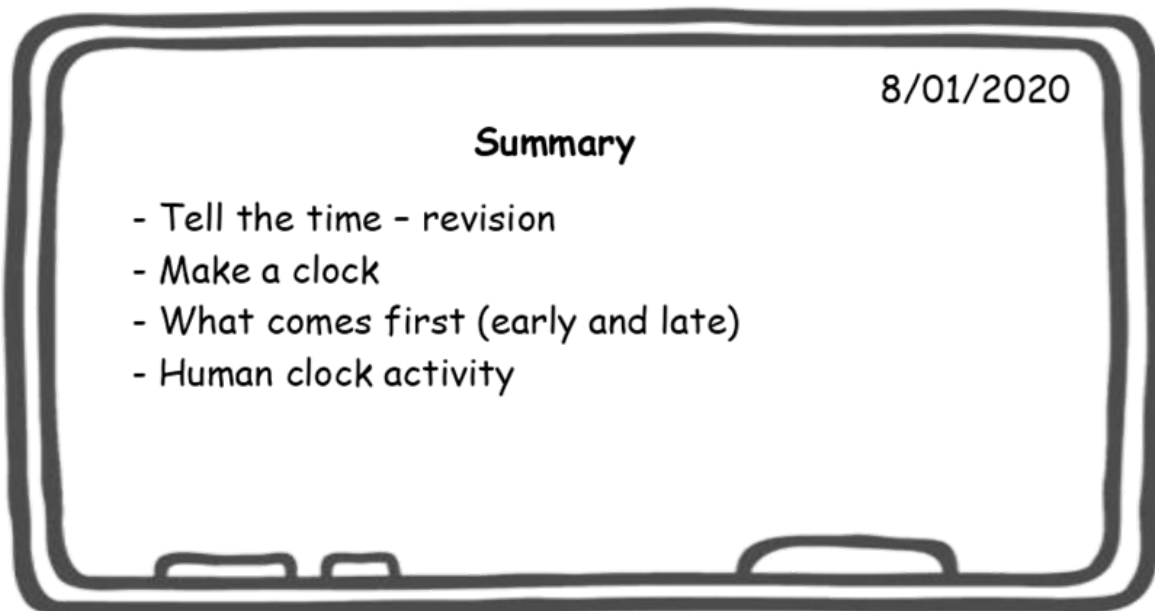
Last, but not least, it is my opinion that if there is time to do so, students could be even more involved in their learning process by, for example, making the recycling bins for the classroom instead of the teacher doing so. This way we would have a critical and multisensorial hyper-pedagogy with a “metodologia de trabalho de projeto, que concebe uma escola ativa em que os alunos, futuros cidadãos, entram, de forma estruturada, em contacto com situações-problema e aprendem em grupo, coexperimentando” (Cruz & Tavares, 2016, p.200). I might add that students also create, therefore, they may also develop their creativity.

Second Lesson Plan

Pupils already know...

- ✓ how to tell the time in Portuguese and in English;

Summary



Contents

Contents	Strategies	Attitudes
Lexical - Telling the time	- Pick the greeting they prefer - Group tasks - Repeating some words and expressions - Make a clock and tell what time it is - Ordering the time stated on the clocks that were made (from earliest to latest) - Being a clock (human clock activity)	Interest and respect towards the others Pupil's ability to work collaboratively Autonomy Pupil's ability to be creative Pupil's ability to solve problems Behaviour Helping one another/others

AIMS

Specific aims:

- To understand simple instructions
- To tell the time
- To understand how a clock works

Transversal Aims:

- To develop teamwork
- To develop their autonomy and creativity
- To communicate with each other to solve problems
- To be motivated during their learning process




Material:

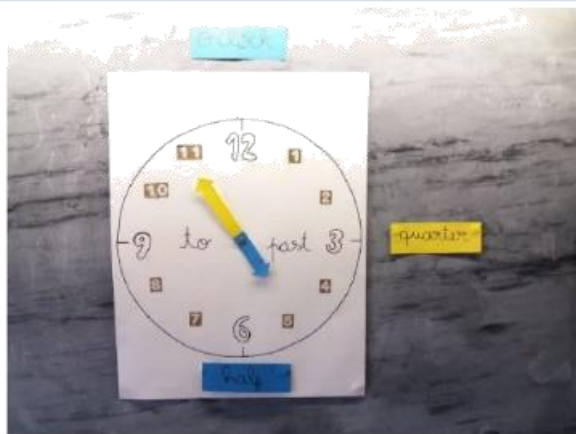
- Pick the greeting poster
- Computer and Projector
- Cardboard
- White and Blackboards
- Markers, papers, scissors, etc. (all the necessary material to make a clock and play the human clock activity and some extra material to encourage pupils to be creative while they are making the clock)
- Stars (star board)

Skills:

- Language skill
- Learning skill
- Social skill
- Strategic skill

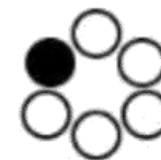
Lesson Procedures

Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p>Step 0 - Warm Up/Pick the Greeting</p> <p>The students start by picking the greeting at the door.</p> <p style="text-align: center;"><i>Hello! How do you want to be greeted today?</i></p> <div style="text-align: center;"> <p><i>Pick the Greeting!</i></p>  <p>Hug High five</p> <p>Fist bump OUR SECRET HANDSHAKE</p> </div> <p>While the students are entering the classroom, there is also a greeting projected on the white board.</p> <p style="text-align: center;"><i>Good morning! / Good afternoon!</i></p>		<p>Language skill</p> <p>Social skill</p> <p>Strategic skill</p>	5'
<p>Step 1 – Making a clock</p> <p>The teacher starts the lesson by asking students what they learned and/ or remember from the previous lesson and therefore, revising the time with a small class discussion.</p> <p>The teacher will also ask some questions, show some images related to the topic and/or use a handmade clock to clarify any doubts pupils may have during the discussion.</p>		<p>Language skill</p> <p>Learning skill</p> <p>Strategic skill</p> <p>Social skill</p>	20'



Then, pupils will be divided into groups of three (one group will have four students, considering the total number of pupils which is twenty-five.) After that, students will be asked to make their own clocks with the materials provided by the teacher. Along with the materials, it will be given to each group a piece of paper stating the time they should show on their clocks when they finish the task. The teacher will monitor and help during the activity.

Pupils will only have 20 minutes to make the clock. A timer will be shown on the classroom board. When they are finished, the teacher will verify if everything is correct.



Step 2 –Put it in order!

After the previous task is complete, pupils will be asked to put their clocks in order. In other words, they will have to organize them in chronological order. For example, if one group has “five o’clock”, their clock should be after the other group’s clock that shows “two o’clock”.

For this task, students will have 5 minutes to complete it. A timer will be shown on the classroom board. The teacher will only help if necessary and will verify if everything is correct at the end.



Language skill
Learning skill
Social skill
Strategic skill

5'

Step 3 – The Human Clock

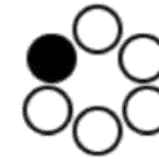
After completing Step 2, pupils will handout the clocks to their teacher.
The teacher will then divide the class into two big groups. Those two groups will each have to form a circle. Each group will be composed of 14 students (two of those students will be the clock's pointers). Pieces of paper with numbers from 1 to 12 will be given to the pupils.
The groups should look like the people on the picture below:



Using the clocks, made by the pupils, the teacher will say out loud the time shown on a clock. When the groups hear it, they must help the two students, pretending to be the clocks pointers, to position themselves correctly in order to indicate the time they heard.

This is repeated until the end of the class. The teacher will always help and explain something when needed in order to clarify any doubts about the topic.

The teacher then gives (or not) a star and ends the lesson.



Language skill
Strategic skill
Social skill

15'



You may pack your things and go. Thank you, see you next lesson!

Evaluation

Specific aims:

- To assess how they behave during class activities
- To assess if they can tell the time
- To assess if they respect each other and work together
- To assess how they manage a class goal/objective
- To assess if they are developing soft skills

Transversal Aims:

- To reflect on the adequacy of the proposed activities and resources
- To reflect on whether the aims of the lesson were met by the students
- To reflect if the time given to each activity was suitable
- To reflect on the type of interactions proposed and if they were successful
- To reflect if students are or continue to be motivated and interested

A critical view about the lesson (teacher's evaluation)

It is my opinion that in this lesson procedure the time dictated to each task is not very well calculated. Making a clock takes time, even most of the lesson. Even by projecting steps on how to make it, as I in fact did, the students will struggle to do some of the parts.

Another aspect to take into consideration is that the point of this task should not be entirely about the use of plastic arts, but also about using the English language while doing so. I think that for this activity to work well, this last aspect is very important. While monitoring the activity I should have motivated my students to use vocabulary and expressions related to what they were doing and to try and use the English language as much as they could, in order to “desenvolver a aprendizagem através do uso real da língua em sala de aula” (Cruz, 2012, p.17).

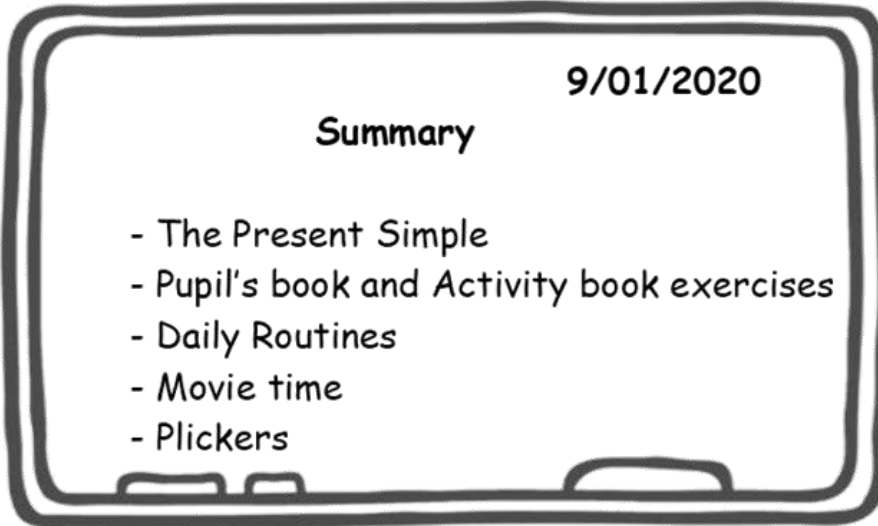
The first part of the lesson should also have included the use of a Picture Book (by Eric Carle, for example) or a video or other resources about time literacy to serve as a motive to what students would do next.

Third Lesson Plan

Pupils already know...

- ✓ how to tell the time in Portuguese and in English
- ✓ the daily routines in Portuguese and some in English
- ✓ verbs in the *Presente do Indicativo* in Portuguese and some in English

Summary



Contents

Contents	Strategies	Attitudes
Lexical - Daily routines Grammar - Present simple Cultural - Movie: "Mr. Bean: Daily Routine".	- Group tasks - Watching a movie/story - Solving Plickers about the movie - Repeating some words and expressions - Doing some Pupil's and Activity book exercises	Interest and respect towards the others Pupil's ability to work collaboratively Autonomy Pupil's ability to view a movie and comprehend it Pupil's ability to synthesize ideas Behaviour Helping one another/others

AIMS

Specific aims:

- To understand simple instructions
- To recognize and know the daily routines
- To say and use verbs in the present simple
- To speak using the present simple tense
- To answer some questions related to the movie

Transversal Aims:

- To develop teamwork
- To develop their autonomy
- To make decisions
- To communicate with each other
- To be motivated

Material:

- Pick the greeting poster
- Computer and Projector
- Cellphone
- Pupil's book and Activity book
- Whiteboard
- Popcorn and drinks
- Plickers' papers
- E-book
- Stars (star board)




Grammar:

- Present Simple

Skills

- Language skill
- Learning skill
- Social skill
- Strategic skill

Lesson Procedures

Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p>Step 0 - Warm Up/Pick the Greeting</p> <p>The students start by picking the greeting at the door.</p> <p style="text-align: center;"><i>Hello! How do you want to be greeted today?</i></p> <div style="text-align: center;"> <p><i>Pick the Greeting!</i></p>  </div> <p>While the students are entering the classroom, there is also a greeting projected on the white board.</p> <p style="text-align: center;"><i>Good morning! / Good afternoon!</i></p>		<p>Language skill Social skill Strategic skill</p>	<p>5'</p>
<p>Step 1 – A very Simple Present</p> <p>Using some Leggos that when put together form a sentence in the Present Simple, the teacher divides the class into groups of 3 and one of 4 and hands out to each group the Leggos. He then explains that they have to put the Leggos together in order to form a sentence. The teacher will not explain the tense before and will only help if necessary. They will have 5 minutes to do it. When the pupils are finished the teacher will correct it. [The sentences will be related to the daily routine activities in order to introduce them].</p>		<p>Language skill Learning skill Strategic skill</p>	<p>18'</p>

The teacher will then discuss with the class why one verb appears in a certain way in a sentence and another verb appears completely different. To make sure pupils fully understand the Present Simple they will be asked to open their Pupil's book on page 53 and solve exercise 4. When corrected, they will be asked to solve exercise 3 on page 36. Student will have 10 minutes in total to do these exercises.

4 Every day ... Lesson 2

Study spot

4 What does Justin do every day? What doesn't he do? Read and make sentences. CHECK

1 7 o'clock ✓ 7:30 X	2 by bus X on foot ✓	3 3 o'clock ✓ 3:30 X	4 at school X at home ✓	5 9 o'clock X 10 o'clock ✓
----------------------------	----------------------------	----------------------------	-------------------------------	----------------------------------

1 (get up) *He gets up at seven o'clock. He doesn't* _____

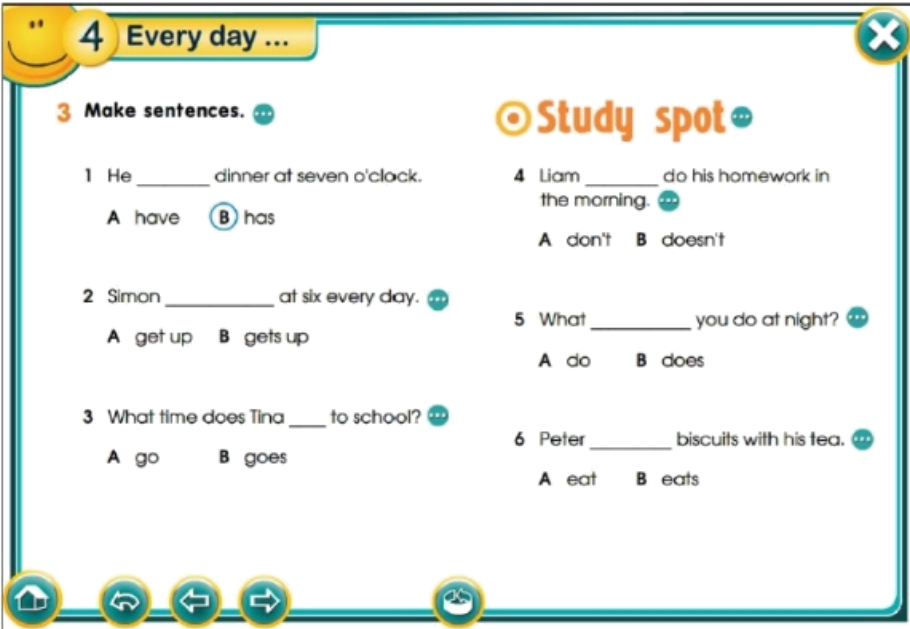
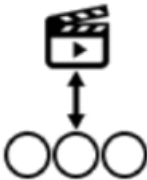
2 (go to school) _____

3 (come back home) _____

4 (do his homework) _____

5 (go to bed) _____



			
<p>Step 2 – Let’s watch a movie (https://www.youtube.com/watch?v=msqsxVX_gjs)</p> <p>In order to fully introduce the daily routines topic, the teacher will project a movie/story, turn off the classroom lights, handout popcorn, thus setting an environment similar to when pupils go to the movies outside the classroom.</p>		<p>Language skill Learning Skill Strategic skill Sociocultural skill</p>	<p>11’</p>

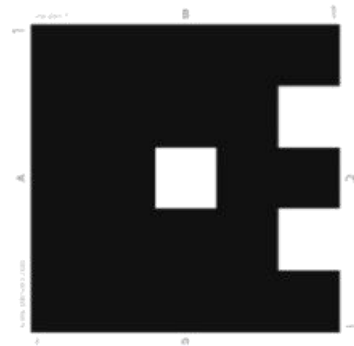


Mr Bean Daily Routine

Step 3 – Plickering about a movie

After watching the movie, the pupils will answer a Plickers. They will have to answer questions about the movie, focusing on the parts about daily routines and/or hours.

The teacher will start by dividing the class into groups of three (one of groups will have to be composed of four students due to the total numbers of pupils). The teacher will then give to each group the necessary papers to play the game.




Language skill
Strategic skill

11'

Using the papers, the pupils will have to decide if they want to answer A, B, C or D considering the questions presented/projected on the white interactive board.

Mr. Bean is...



A Watching tv ×

B Washing the dishes ×

C Having dinner ×

D Click here to edit ×



When the students have decided what answer they want to show, they should lift the paper up so that the teacher can take a photo. This will show if the answer is correct or not. When all 5 questions have been answered, the game stops. With this, the teacher will already have an idea of what pupils learned.

The teacher then gives (or not) a star and ends the lesson.



You may pack your things and go. Thank you, see you next lesson!

Evaluation

Specific aims:

- To assess their behaviour during class activities
- To assess how they react to the introduction of nonspeaking movie
- To assess if they can understand a story without dialogues
- To assess if they can identify and understand the daily routines
- To assess if they understand the Present Simple
- To assess if they respect each other and work together
- To assess how they manage a class goal/objective
- To assess if they are developing soft skills

Transversal Aims:

- To reflect on the adequacy of the proposed activities and resources
- To reflect on whether the aims of the lesson were met by the students
- To reflect if the time given to each activity was suitable
- To reflect on the type of interactions proposed and if they were successful

A critical view about the lesson (teacher's evaluation)

When reflecting about this third lesson procedure, I came to realize that the use of the Pupil's Book and Activity Book to consolidate students' knowledge about grammatical points such as the Present Simple, would not be the better way to follow the “enfoque comunicativo experiencial”, by Fernandez-Corbacho (2014), I intended.

Therefore, I decided to make this lesson a full movie session with a plenary discussion at the end.

I made tickets and a poster (see below) to motivate the students for what they would be doing and so that they would be more engaged in the activity. I also included a stand in which they should go to show the tickets and buy popcorn.

At the end of the movie session, we discussed what happened in the movie and started talking about the daily routines. In this last topic, I started to make them think about how to talk about this in the Present Simple, but always in an implicit way. I even showed some objects related to some routines and asked them to make their own sentences, using the correct tense. For my surprise, and happiness, this worked very well.



Fourth Lesson Plan

Pupils already know...

- ✓ the Present Simple;
- ✓ the daily routines;
- ✓ prepositions of time in Portuguese;
- ✓ how to tell the time in English.

Summary

13/01/2020

Summary

- Revising daily routines and the Present Simple
- More daily routine activities (some outdoor activities included)
- Prepositions of time
- Adaptation of the game "Passa a Palavra" or "Relógio Estragado".

Contents

Contents	Strategies	Attitudes
Lexical - Daily routine activities Grammar - Present Simple - Prepositions of time Cultural - Adaptation of the game "Passa a palavra" or "Relógio Estragado"	- Pick the greeting they prefer - Plenary discussion(s) - Group tasks - Playing a game - Pupil's and Activity book exercises - Revision tasks	Interest and respect towards the others Pupil's ability to work as a whole Pupil's ability to work collaboratively Autonomy Pupil's ability to make decisions and stick to them Pupil's ability to read and listen to a story and comprehend it Behaviour; Helping one another/others

AIMS

Specific aims:

- To understand simple instructions
- To remember the daily routines and learn new daily activities

- To know how to use and identify the Present

Simple

- To learn and apply some prepositions of time

Transversal Aims:

- To develop teamwork

- To develop their autonomy by making decisions on their own

- To communicate with each other

- To be motivated about what they are learning even if using the Pupil's and Activity book


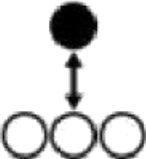
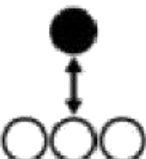
Material:

- Pick the greeting poster
- Computer and Projector
- Pupil's book and Activity book
- Whiteboard
- E-book
- Stars (star board)

Skills

- Sociocultural skill
- Language skill
- Learning skill
- Social skill
- Strategic skill

Lesson Procedures

Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p>Step 0 - Warm Up/Pick the Greeting</p> <p>The students start by picking the greeting at the door.</p> <p><i>Hello! How do you want to be greeted today?</i></p> <div style="text-align: center;"> <p><i>Pick the Greeting!</i></p>  </div> <p>While the students are entering the classroom, there is also a greeting projected on the white board.</p> <p><i>Good morning/ Good afternoon</i></p>		<p>Language skill Social skill Strategic skill</p>	5'
<p>Step 1 – Present Simple Routines</p> <p>The teacher starts by revising the Daily Routines by asking students to open their Activity book on page 36 and solve exercise 1.</p>		<p>Language skill Strategic skill</p>	10'

4 Every day ...

1 Look, read and match.

a b c
 d e f

1 have a shower ...
 2 do my homework ...
 3 go to bed ...
 4 brush my teeth ...
 5 go to school ...
 6 get up ...

After they finish, the teacher will correct it on the board. Right after, pupils will be asked to open their Activity book on page 39. Individually, each student will read out loud the text on exercise 10. Then, they will have two tasks: solve the exercise and find in the text the verbs in the Present Simple, underlining them.



4 Every day ...

10 Read and write the correct day. CHECK

Jenny does a lot of things every day! On Mondays she has a piano lesson. On Tuesdays she helps her mum. On Wednesdays she visits her grandma. On Fridays she watches TV. On Saturdays she goes to the park and plays football with her friends. On Sundays she does her homework.

The teacher will help and answer questions accordingly. If pupils feel they need to help their colleague(s), they should be allowed to.



Step 2 – Daily Routine Activities

In order to revise and to learn more daily routine activities, the students are asked to open their Pupil's book on page 56 and solve exercise 12 and exercise 13. They will have 5 minutes. A timer will be projected in the white board. [in exercise 12 they have to find the stickers and glue them to the correct place].



Language skill
Learning skill
Social skill
Strategic skill

5'

4 Every day ... Lesson 4

12 Listen, point and repeat.

1 make the bed 3 water the plants 5 visit my friend 7 wash the dishes

2 watch a DVD 4 go to the gym 6 play computer games 8 go jogging

Navigation icons: Home, Undo, Redo, Repeat, List, Refresh, Previous, Next, Search, ABC

They can help each other at any time during the tasks.



4 Every day ... Lesson 4

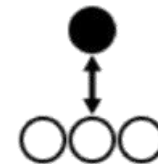
13 What do they do after school? Look and complete the speech bubbles. Use the phrases below.

- make the bed
- watch a DVD
- water the plants
- go to the gym
- visit my friend
- play computer games
- wash the dishes
- go jogging

When they finish, they will correct it along with the teacher.

Step 3 – Prepositioning time

The teacher asks his pupils to open their Pupil's book on page 57 and tells them to pay attention to the part that says, "Study spot". He then divides the students into groups of 3 and one of 4. He gives to each group 4 pieces of paper similar to those used at auctions. See the example below:



Language skill
Learning skill
Social skill
Strategic skill

15'

Each of those papers have written on them prepositions of time (in, on, after, at).

The teacher will then project a PowerPoint with one sentence in each slide. In each sentence there is missing a preposition. The groups have to lift the correct preposition so that the teacher can see it.

At the end, the teacher will start a plenary discussion about why we use those prepositions and clarifies any doubts. [The teacher only starts the game after explaining it and making sure everyone understood what they are supposed to do].

Each group will also have a team number so that the teacher can mark on the black board who is answering correctly.

Then, the teacher will ask his pupils to open their Activity books on page 38 and solve exercise 9 in order to consolidate what they learned. [This task will only be done if there's enough time].



4 Every day ...

9 Read and underline. ...

- 1 What do you do on / in Mondays?
- 2 Let's meet at / on five o'clock. ...
- 3 We play football after / in the afternoon. ...
- 4 What time do you go to bed at / in night? ...
- 5 What do you do on / after school? ...
- 6 I finish school on / at three o'clock. ...
- 7 Dad always goes to the gym after / at work. ...
- 8 I visit my grandma after / on Saturdays. ...

Step 4 – The Broken Clock/ Spread the Word game

To end the class, the teacher will ask students to form a queue and turn their backs on each other. He starts explaining the game.

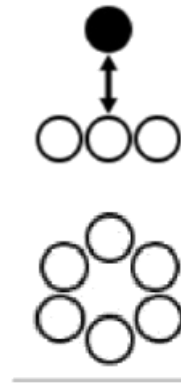
I will say or do something to the first person in this line. This person will have to repeat what I said or did to the person behind. You will all do this until the message reaches the last person. If the message arrives correctly you win a point. If you are able to achieve 5 points, you win a prize.

Everything the teacher will say or do to the first student in the queue is related to the topic Daily Routine, Present Simple and/or Telling the Time.

When the game ends, the teacher gives homework (read the text on exercise 18, page 59 of the Pupil's book and draw a sort of comic book where they show what they do in their favourite day). He then gives (or not) a star and ends the lesson.



You may pack your things and go. Thank you, see you next lesson!



Language skill
Learning skill
Strategic skill

10'

Evaluation

Specific aims:

- To assess how they behave during class activities
- To assess if they can understand and know the daily routines, how to use the present simple and how to tell the time
- To assess if they can use prepositions of time correctly
- To assess if they respect each other and work together
- To assess how they manage a class goal/objective
- To assess if they are developing soft skills

Transversal Aims:

- To reflect on the adequacy of the proposed activities and resources
- To reflect on whether the aims of the lesson were met by the students
- To reflect if the time given to each activity was suitable
- To reflect on the type of interactions proposed and if they were successful

A critical view about the lesson (teacher's evaluation)

For the fourth lesson plan I had planned to work with the Pupil's Book and Activity Book to revise some of the topics that were talked about in the previous lessons. However, upon reflecting on the best way for students to learn about those topics, I realized that the class reacted better to other kinds of approaches.

Consequently, I came up with the idea of a mimic's game to revise the Present Simple and the Daily Routines. One or more students came to the front of the class and tried to show to the rest of the class, by gestures, what they were doing. The class would then have to guess and form a sentence orally. Each student that came to the front had a piece of paper with a daily routine written in it.

Moreover, for the exercise related to the time prepositions, I decided to use a PowerPoint presentation instead of the Pupil's book, in which I wrote sentences missing the time preposition. Each group had to decide which was the preposition missing, without me helping or giving hints. Then, I would show the complete sentence and we would reflect about why was that preposition the one to use and not another one, thus fostering "práticas de reflexão crítica de saberes, levando os alunos a resolver problemas." (Cruz & Tavares, 2016 , p.202).

These two activities lasted the entire class.

It is my opinion that by doing the activity mentioned above, students felt more involved in their learning and felt more active and motivated during the class. They also had the chance to develop more their soft skills, mainly their critical thinking and problem-solving capacity, by working together; something that I think would not be so significant if they only had done exercises from the Pupil's book.

Fifth Lesson Plan

Pupils already know...

- ✓ some green habits in Portuguese and some in English
- ✓ names of vegetables and fruits
- ✓ the daily routines
- ✓ how to work with tablets, computers and mobile phones;
- ✓ some of Earth's problems related to the environment and its pollution in

Portuguese

Summary

14/01/2020

Summary

- Watch a video about pollution
- Discussion about Green habits
- Plant a seed using reused products
- National Geographic Kids quiz: What kind of Planet

Protector are you?

Contents

Contents	Strategies	Attitudes
Lexical - Green habits	- Group tasks - Watching a video - Following instructions - Plant a seed - Use reused materials - Class/Plenary discussion - Doing a National Geographic for Kids quiz - Expressing opinions	Behaviour Engagement in classroom activities Interest and respect towards the others Collaboration Autonomy Expressing themselves Thinking critically about real-life problems

AIMS

Specific aims:

- To understand simple instructions
- To learn about Green Habits
- To learn ways to save the planet's environment
- To solve a quiz
- To know how to express an opinion

Transversal Aims:

- To develop teamwork
- To develop their critical thinking
- To develop their environmental awareness
- To develop their autonomy
- To develop their ICT skills
- To communicate with each other
- To be motivated to be different and make a difference in society and in the world


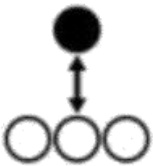
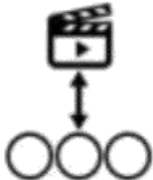
Material:

- Pick the greeting poster
- Classroom computer and Projector
- White interactive board
- Tablets, computers and/or mobile phones
- Water, dirt and reusable products to plant a seed
- Seeds
- Stars (star board)

Skills

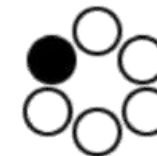
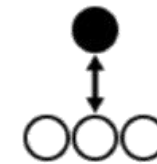
- Language skill
- Learning skill
- Social skill
- Sociocultural skill
- Strategic skill

Lesson Procedures

Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p>Step 0 - Warm Up/Pick the Greeting</p> <p>The students start by picking the greeting at the door.</p> <p><i>Hello! How do you want to be greeted today?</i></p> <div style="text-align: center;"> <p><i>Pick the Greeting!</i></p>  </div>		<p>Language skill Strategic skill</p>	<p>5'</p>
<p>Step 1 – Realizing the dark side of life</p> <p>The teacher begins the lesson by showing a short video which is intended to make pupils think about the harm humans are doing to planet earth, thus encouraging a discussion and making them realize people need to have more Green Habits. (https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdalCIU).</p>		<p>Language skill Strategic skill Social skill Sociocultural skill</p>	<p>15'</p>

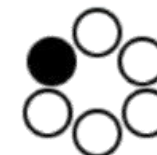


After watching the video, the teacher will start a class discussion about the video and about ways (green habits) to solve some of the problems shown in the video and others. He may use the Mentimeter online platform to help to organize the children's ideas and opinions.



Step 2 – Let's plant

Then the teacher will explain that they are going to do something that may help the environment: plant their own fruits and vegetables at home by using reused materials.
 Students will be divided into groups of 3 and one of 4 and the teacher will give them the necessary tools to plant a seed. They will have the steps to follow projected on the classroom board. When they are finished, they will choose if they want to leave it in the classroom or take it home with them when the lesson ends.



Language skill
 Learning skill
 Strategic skill

15'

Step 3 – NGK quiz

To end class, the teacher will ask students to search online for the National Geographic for Kids quiz about what kind of Planet Protector they are.

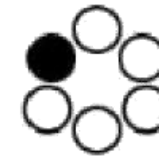
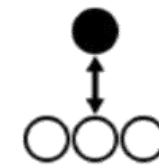
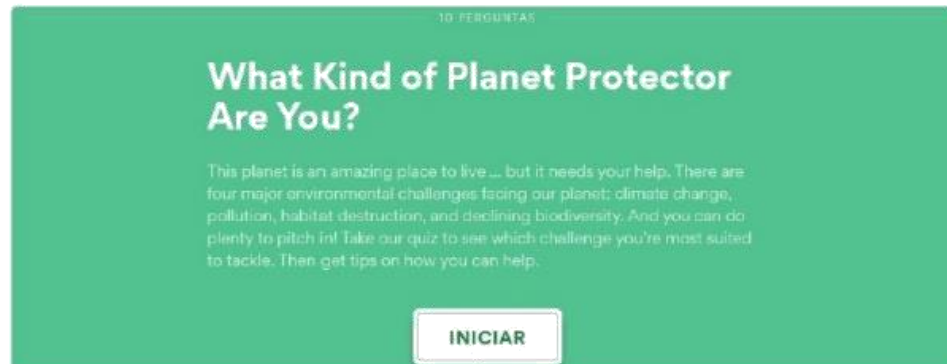
When they are finished, the teacher will talk with them about the results and will ask questions and answer doubts accordingly.

If there is enough time, the teacher will ask them to, in 4 large groups, fill up a cardboard with stuff about Green Habits and other topics related to this.

KIDS VS. PLASTIC

Personality Quiz

Take this just-for-fun quiz to see what kind of planet protector you are.



Language 10th skill

Strategic skill
Social Skill
Sociocultural skill

The teacher then gives (or not) a star and ends the lesson.



You may pack your things and go. Thank you, see you next lesson!

Evaluation

Specific aims:

- To assess their behaviour during class activities
- To assess if they respect each other and work together
- To assess how they manage a class objective
- To assess if they are developing soft skills
- To assess if they comprehend what green habits are

Transversal Aims:

- To reflect on whether the activities and materials were adequate and motivating
- To reflect on whether the time for each activity was adequate
- To reflect on whether the class was well managed regarding behavior
- To reflect if pupils were able to work collaboratively and if the strategies implemented with such purpose were successful
- To reflect if the strategies implemented were successful

A critical view about the lesson (teacher's evaluation)

To begin this fifth lesson, I changed the video I initially intended to show to my students, since I thought that it would be too violent for their age. So, I chose another video I felt would be more appealing and still make them think about some of the planet's issues: <https://www.youtube.com/watch?v=xFPoIU5iiYQ>.

Although I think a video more related to the activity we would do next would have been better, it is also my opinion that this video worked very well as well, since students came up with ideas to help the planet during our class discussing after the video.

Joining this video activity with the planting a seed activity, in which students could touch dirt and work with it, they had a multisensorial experience. As referred by Cruz (2012, p.27):

“[...] os nossos alunos, futuros cidadãos, pertencem a uma geração com necessidades multisensoriais. Como tal, torna-se necessário incluir nas práticas letivas estratégias que usem e estimulem o uso dos cinco sentidos.

De facto, ao experimentar o mundo que nos rodeia exploramos as nossas capacidades multisensoriais.”.

At the end, instead of doing the National Geographic quiz, they had the task of making a poster about the topic of the class and present it in the next class (a group work). They not only did it, but they gave the idea of present the poster to the other younger classes (kindergarten, 1st grade, etc.), showing, in my opinion, that the lesson had an impact in their way of thinking and gave them empowerment

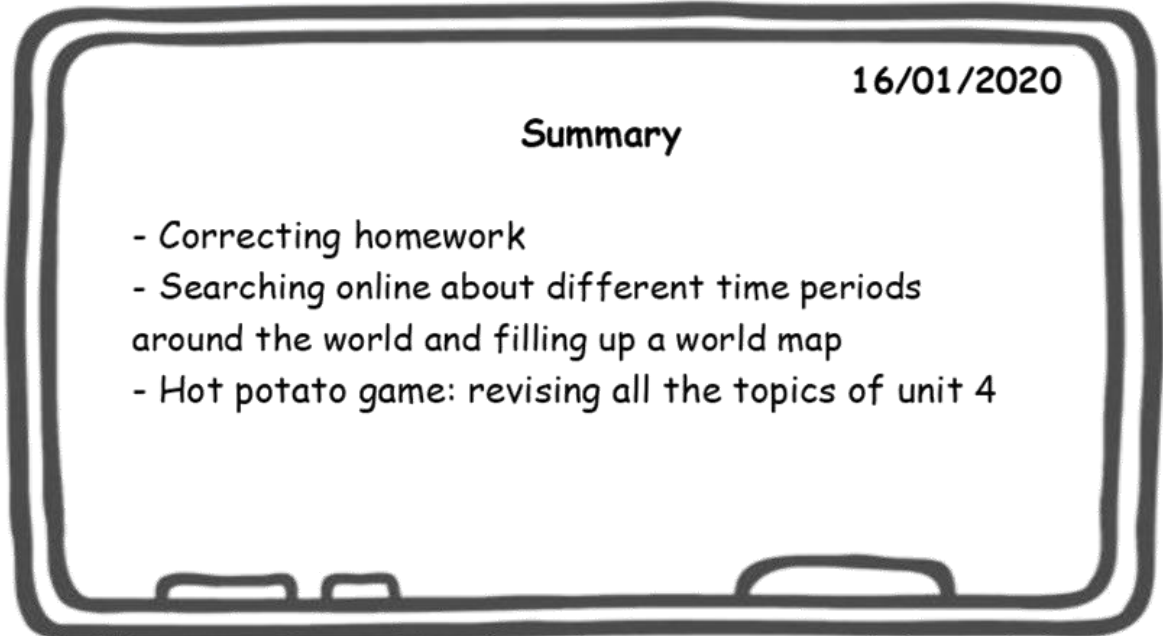
which happens during the critical reflection, the critical dialogue and the recognition of difference. This empowerment can be achieved by learners and it is considered essential for the development of a pedagogy based on responsibility, which prepares them for a future job but also for a critical and active citizenship (Cruz, Araújo e Sá, Moreira, 2009, pp. 1730-1731).

Sixth Lesson Plan

Pupils already know...

- ✓ how to tell the time in English;
- ✓ the Present Simple and prepositions of time;
- ✓ the daily routine activities
- ✓ how to express opinions in English.
- ✓ the green habits

Summary



16/01/2020

Summary

- Correcting homework
- Searching online about different time periods around the world and filling up a world map
- Hot potato game: revising all the topics of unit 4

Contents

Contents	Strategies	Attitudes
Lexical - Tell the time - Daily routine activities - Green habits - Different countries (different time schedules and daily routines) - Saving the planet Grammar - Present simple - Prepositions of time Cultural - Different countries (different time schedules and daily routines)	- Pick the greeting they prefer - Plenary discussion(s) - Group tasks - Playing a game - Asking and answering questions - Activity book and Pupil's book exercises - Researching online - Filling a world map	Interest and respect towards the others Pupil's ability to work collaboratively Autonomy Pupil's ability to make decisions Pupil's ability to work under pressure Behaviour Helping one another/others Pupil's ability to put into practice their ICT skills

AIMS

Specific aims:

- To understand simple instructions
- To remember vocabulary related to telling the time, daily routines and green habits and other topics that were talked about during lessons
- To remember how to state preferences and express opinions
- To know other countries of the world and their time schedules and different routines

Material:

- Pick the greeting poster
- Computer(s) and Projector
- Pupil's book and Activity book
- Whiteboard
- E-book
- Paper or cardboard
- A potato (for the game)
- A map
- Stars (final star for the star board)
- Final prize


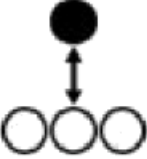
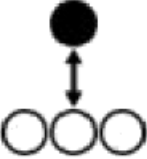
Transversal Aims:

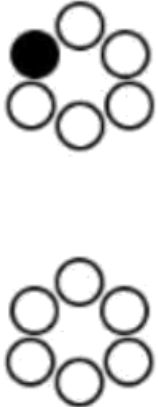


- To develop critical thinking
- To develop teamwork
- To develop their autonomy by making decisions on their own
- To communicate with each other
- To solve problems
- To be motivated about learning

Skills

- Intercultural skill
- Language skill
- Learning skill
- Social skill
- Strategic skill
- Sociocultural skill

Lesson Plans

Strategies	Social Forms	Skills	Time
<p>Step 0 - Warm Up/Pick the Greeting</p> <p>The students start by picking the greeting at the door.</p> <p><i>Hello! How do you want to be greeted today?</i></p> <div style="text-align: center;"> <p><i>Pick the Greeting!</i></p>  </div> <p>While the students are entering the classroom, there is also a greeting projected on the whiteboard.</p> <p><i>Good morning/ Good afternoon</i></p>		<p>Language skill Strategic skill</p>	5'
<p>Step 1 – Correcting homework: Show & Tell</p> <p>The teacher starts by correcting the homework from the past 2 lessons and asks the pupils, one at a time, to come to the front of the class and show and tell what they did. At the end, they can stick their works to the classroom wall.</p>		<p>Language skill Strategic skill</p>	15'

<p>Step 2 – Different countries, different hours, different routines, same fun</p> <p>The teacher will start a little discussion with the class, by asking some questions to make them think about if all people in the world wake up at the same time, for example. He will ask and answer questions accordingly.</p> <p>The class will be divided into groups of 5 students each.</p> <p>Then, the teacher will ask them to search in their technological devices what is the time in another country that not theirs (each group will have different countries chosen by the teacher). Next, the teacher will hand out a world map to each member of the groups and ask them to fill it out with the information they found (for example, if at the time of class, in Russia there's a different hour, they have to mark it in the map; but before doing that, they will have an hour in their country so that can compare). When they are finished, they will be asked to search what other peoples do regarding their daily routines. [this task will only begin after the teacher explains it and makes sure everyone understood].</p> <p>The teacher will help when needed.</p> <p>When finished, the teacher collects the maps and asks the students to prepare themselves to play a game.</p>		<p>Intercultural skill Language skill Learning skill Strategic skill Sociocultural skill</p>	<p>15'</p>
<p>Step 3 – What a hot, hot potato!</p> <p>In order to revise all the topics that were talked about during the lessons, the students will play the Hot Potato game.</p> <p>A real potato will be given to one student. A timer will be projected in the board and an energetic music will be playing. The teacher explains how the game works and what will happen. The student with the potato can only give the potato to the student next to him when a question is answered correctly. The student that has the potato when the time runs out loses. This is repeated until the end of the lesson.</p> <p>The teacher gives the last star (or not) and ends the lesson.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;"><i>You may pack your things and go. Thank you!</i></p>		<p>Language skill Strategic skill</p>	<p>10'</p>

Evaluation

Specific aims:

- To assess their behaviour during class activities
- To assess if they can establish differences between their country/culture and other countries/cultures and how they react to it
- To assess their ICT skills
- To assess if they respect each other and work together
- To assess how they manage a class goal/objective
- To assess if they are developing soft skills

Transversal Aims:

- To reflect on the adequacy of the proposed activities and resources
- To reflect on whether the aims of the lesson were met by the students
- To reflect if the time given to each activity was suitable
- To reflect on the type of interactions proposed and if they were successful

Bibliography

Bolivar, A., Freire, I., Amado, J., Formosinho, J., Azevedo, J., Machado, J., Alves, J. M., Verdasca, J., Verissimo, L., Roldão, M. C. & Guerra, M. S. (2013). *Melhorar a Escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Universidade Católica Portuguesa: Porto.

Cherry, K. (2019). *Positive Punishment and Operant Conditioning*. Searched at the 3rd of January, 2019, Available at <https://www.vervwellmind.com/what-is-positive-punishment-2795411>

CLIL4U (2017). Searched at the 2nd of January 2019, Available at |

Cruz, M. & Tavares, S. (2016). *Entre a diversidade e a diferença na aprendizagem de línguas no Ensino Básico (1^o ciclo)*. *Revista Intersaberes*, 11 (22). 197 – 218. Available at

file:///C:/Users/claude/Desktop/ENTRE_A_DIVERSIDADE_E_A_DIFERENCA_NA_APR.pdf

Cruz, M. (2012). *Por uma (hiper)pedagogia crítica, plurilingue e multisensorial na aprendizagem de línguas estrangeiras no Ensino Básico* Por uma (hiper)pedagogia crítica, plurilingue e multisensorial na aprendizagem de línguas estrangeiras no Ensino Básico (Relatório de Estágio de Mestrado). Escola Superior de Educação, Porto.

P. Conaghan & A. Lockey (2009). *Feedback to feedforward: A positive approach to improving candidate success*. *Notfall Rettungsmed*, 9. 45-48. Available at

<file:///C:/Users/claude/Desktop/Conaghan%20P%20et%20al%20Feedback%20to%20feedforward%20Notfall%20Rettungsmed%202009.pdf>

M. Cruz, M. Araújo & Sá, A. Moreira (2009). *Pronetaires: (Re)educating students to rethink society in a virtual learning platform*. *Proceedings of EDULEARN09 Conference* (pp.1729-1740). Barcelona.

Anexo 3 – Questionário aos Professores

19/10/2020

Representações acerca da Colaboração e da Pedagogia da Gamificação no Ensino de Inglês no 1º CEB

Representações acerca da Colaboração e da Pedagogia da Gamificação no Ensino de Inglês no 1º CEB

Este questionário surge no âmbito de um estudo para o Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. O seu propósito é recolher dados que permitam perceber as representações dos/das docentes de Inglês no 1º Ciclo em Portugal sobre o conceito de Colaboração e sobre a Gamificação e a operacionalização das mesmas, tendo como referências os livros "Actionable Gamification: Beyond Points, Badges and Leaderboards" (Chou, 2016) e o texto "Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores" (Roldão, 2007).

Respeitando os princípios éticos da investigação, as suas respostas são confidenciais e anónimas e os dados recolhidos apenas serão utilizados para efeitos científicos, pelo que não serão pedidas nem reveladas informações pessoais dos participantes (tais como o seu nome). Assim, ao preencher o questionário estará a concordar automaticamente com a nossa Política de Privacidade, que se encontra em conformidade com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD), incluindo os sistemas Privacy Shield da União Europeia e da Suíça.

Para além disso, os indivíduos que aceitarem participar neste questionário podem, a qualquer momento, desistir dessa participação, excluindo-se assim todas as informações que tenham fornecido. A duração estimada para o preenchimento do questionário será de 10 a 15 minutos.

Agradecemos desde já a sua atenção, esperando poder contar com a sua colaboração! Para mais informações e/ou esclarecimento de dúvidas: claudio_santos_10@live.com.pt

***Obrigatório**

A. Aspetos socioprofissionais

1. Idade *

2. 2. Género *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não mencionar

3. 3. Habilitações académicas (selecione a mais alta que detém) *

Marcar apenas uma oval.

- Bacharelato
- Licenciatura
- Licenciatura + Pós-graduação/ Especialização
- Mestrado
- Doutoramento
- Doutoramento + Pós-doutoramento
- Outra: _____

4. 4. Tempo de serviço *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 11 a 20 anos
- Mais de 20 anos

5. Atualmente, leciona em escola(s) pública(s) ou privada(s)? *

Marcar apenas uma oval.

Pública(s)

Privada(s)

Ambas

6. Onde se localiza(m) essa(s) escola(s)? *

B. Representações sobre o conceito de Colaboração

7. Na sua opinião, Colaboração e Cooperação têm o mesmo significado? *

Marcar apenas uma oval.

Sim.

Não.

8. O que entende por Cooperação? *

9. O que entende por Colaboração? *

10. 10. Classifique a sua opinião. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente	Não sei responder
Enquanto professor(a) considero que a colaboração é motivadora de mau comportamento e desorganização na sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na área curricular de Inglês, não há espaço para desenvolver trabalhos colaborativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A colaboração só pode existir entre alunos e não entre professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não é possível haver colaboração no 1º Ciclo do Ensino Básico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recorro a estratégias e instrumentos que ajudam os alunos a trabalhar em equipa e a desenvolver competências para o século XXI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A autonomia
não pode
coexistir com o
conceito de
colaboração

Promovo uma
participação
ativa dos alunos
nas suas
aprendizagens

Não recorro a
estratégias e
instrumentos de
trabalho que
ajudam os
alunos a
desenvolver
competências
socio-
emocionais/
Soft Skills

Uso a
colaboração
como recurso
nas minhas
aulas

É na aula de
Inglês que se
deve promover
uma educação
para a
cidadania,
provocando nos
alunos
sentimentos de
questionamento
em relação à
sociedade e ao
mundo

Para fomentar a
colaboração na
sala de aula,
tenho eu
mesmo(a) de
saber colaborar

11. 11. Considera que no sistema educativo português atual, existe uma preocupação em promover a colaboração entre alunos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Sim, mas acredito que é necessário promover mais no 1º Ciclo.
- Não.
- Não. É necessário promover mais colaboração entre alunos.
- Não sei responder.
- Outra: _____

12. 12. Dê exemplos de práticas colaborativas entre alunos nas suas aulas. Caso considere que não realiza esse tipo de práticas, pode responder "Nenhuma". *

13. 13. Na sua opinião, que dificuldades pode apresentar a realização de práticas colaborativas? *

C. Representações acerca da Pedagogia da Gamificação

14. 14. Classifique a sua opinião. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente	Não sei responder
Gamificar é aplicar elementos de jogo em atividades da vida real	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ao gamificar uma aula estou a promover uma aprendizagem divertida e significativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A pedagogia da gamificação não é adequada para o 1º Ciclo do Ensino Básico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para jogar é preciso existir competição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A competição não deve existir no 1º Ciclo do Ensino Básico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A gamificação pode ser promotora de colaboração em sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Os alunos
precisam de
brincar na
sala de aula

Recorro a
instrumentos
como
leaderboards,
points and
badges para
motivar os
meus alunos

15. 15. Dê exemplos de práticas gamificadas nas suas aulas. Pode responder "Nenhuma", caso acredite que não realiza esse tipo de práticas. *

16. 16. Classifique a seguinte afirmação de 1 a 5. A Gamificação é importante para envolver os alunos em tarefas onde estes aprendem ao experienciar, promovendo assim o desenvolvimento de competências para o século XXI e de Soft Skills. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Não é nada essencial É fundamental

17. 17. Na sua opinião, que fatores podem dificultar a concretização da pedagogia da gamificação no 1º Ciclo do Ensino Básico? Poderá selecionar mais do que uma resposta. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Programa letivo extenso
- Horas letivas reduzidas
- Ensino-aprendizagem tradicional (aulas centradas nos manuais escolares, professor como mero transmissor de conhecimento, alunos passivos, etc.)
- Visão conservadora dos encarregados de educação (não estão abertos a novidades, manuais não utilizados equivalem a não aprendizagem, etc.)
- Professores conservadores relativamente ao seu papel e ao processo de ensino-aprendizagem
- Carência de recursos
- Turmas desafiantes no que toca à gestão de comportamento
- Turmas numerosas
- Idade dos alunos
- A escola ser pública
- A escola ser privada
- Nenhum fator é impeditivo

Outra: _____

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Anexo 4 – Pré-questionário aos alunos

Questionário

1. Como é que achas que aprendes melhor inglês? Coloca um X na tua resposta.



Sozinho/a



Em pares



Em grupo

1.1 Explica porquê.

2. Como é que gostas mais de aprender inglês?

→ Numera de 1 a 5 a tua preferência (1 é o que gostas menos e 5 é o que gostas mais).



Com **jogos**



Com **histórias**



Com **vídeos**



Com **músicas**



Com o **manual/livro de exercícios**

3. Ao aprender inglês, sentes que tens mais dificuldade em quê?

3.1 E no que é que tens mais facilidade?

3.2. Como é que estudas inglês?

4. Coloca um **X** na tua resposta.

Costumas ajudar os teus colegas na realização de tarefas durante a aula?

- Não

- Sim, se tiver tempo

- Sim, se algum colega me pedir ajuda

- Sim, se vir/perceber que algum colega está com dificuldades

- Só quando o professor me pede para ajudar alguém

5. Consegues utilizar bem tablets, computadores e/ou telemóveis? Pinta a tua resposta.



5.1 Gostas de os usar na aula para realizar tarefas?



5.2 E para estudar em casa?



6. Costumas contactar com outras línguas para além do português e do inglês? Coloca um na tua resposta.

Se a tua resposta for SIM, diz quais são as línguas e explica como contactas com elas (por exemplo: quando viajas, a partir de pessoas da tua família, músicas, filmes...).

Se a tua resposta for NÃO, tens na mesma curiosidade em contactar ou aprender outra língua além do português e do inglês?

SIM.

NÃO.

ESTÁ QUASE!
SÓ MAIS UMA PERGUNTA E
TERMINAS.
FORÇA!



7. Fala um pouco sobre ti. Podes escrever sobre o que achares importante. Abaixo tens algumas pistas que te podem ajudar a começar:

- de que nacionalidade és (portuguesa, americana, francesa...)
- que idade tens
- o que fazes nos teus tempos livres
- se gostas de te mexer muito ou gostas mais de estar sossegado
- se gostas de participar nas aulas ou se preferes estar em silêncio
- o que gostas mais de ver na tv e/ou no youtube
- se és falador e gostas de conversar ou nem por isso
- do que é que mais gostas na tua escola

Obrigado pela tua
participação!



Anexo 5 – Questionário do *escape room*

Questionário

1. Como te sentes por teres participado no “escape room”? Pinta a cara que representa melhor aquilo que sentes.



2. Sem a ajuda dos teus colegas, achas que conseguias ultrapassar todos os desafios antes do tempo acabar? Coloca um X na tua resposta.

- Sim
- Não
- Não sei

3. De que é que gostaste mais no “escape room”? Escreve a tua resposta.

4. De que é que não gostaste? Escreve a tua resposta. Se gostaste de tudo, escreve “Gostei de tudo”.

5. Aprendeste alguma coisa nova? Coloca um X na tua resposta. Se a tua resposta for "Sim", escreve aquilo que aprendeste.

Não

Sim. Aprendi...

6. Achas que os "escape rooms" são uma boa forma de estudar e aprender inglês? Pinta as letras da tua resposta.

YES NO

6.1. Porquê?

7. Gostavas de participar noutra "escape room" na tua escola? Pinta a mão que corresponde à tua resposta.



8. Se criasses o teu próprio "escape room", qual seria a missão? Coloca um X na tua resposta. Se a tua resposta for "Outra missão", escreve a tua ideia.



Criar uma poção mágica



Investigar um assalto e descobrir o culpado



Encontrar um tesouro



Salvar alguém em perigo



Encontrar alguém que desapareceu

Outra missão: _____

Anexo 6 – Teste dos Alunos

Time: 45 minutes

Name: _____ Class: _____

Date: _____ Mark: _____

LISTENING

1. Listen to the audio. Answer the questions. Write a name or number.

Examples

What is the girl's name? **Kim**

How old is she? **8**

Questions

1 What is Kim's cousin's name? _____

2 Which class are the two children in at school? _____

3 How many brothers has Kim got? _____

READ AND WRITING

1. Look at the picture. Write the correct words in the boxes.

_____ y e e

_____ s o e n

_____ m u h o t

_____ r m a

_____ a d h n

_____ e l g

Foot t o f o

GOOD LUCK! 😊

3. Read and circle.

0 There is a pen on **the** / **an** table.

1 Are you eating **a** / **an** orange?

2 I buy bread at **the** / **a** bakers.

3 I eat **a** / **an** banana for breakfast.

4 My house has got **a** / **the** kitchen.

5 You have **the** / **an** egg in the box.

4. Look and read. Write Yes or No.



0 They are in the living room. **Yes**

1 There is a dog in the sofa. _____

3 There is a cat on the armchair. _____

2 The ball is under the table. _____

4 There is a table behind the sofa. _____



5. Look, read and write words.

Next, complete the box.

Mum,

There are some  **oranges**,

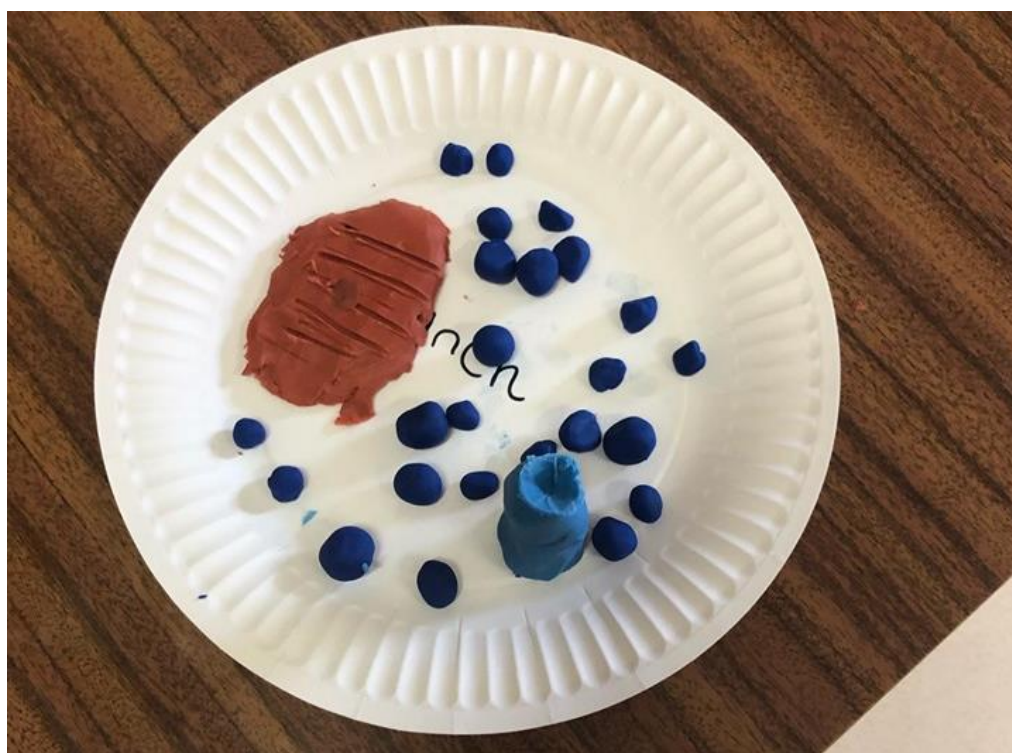
but there aren't any  _____.

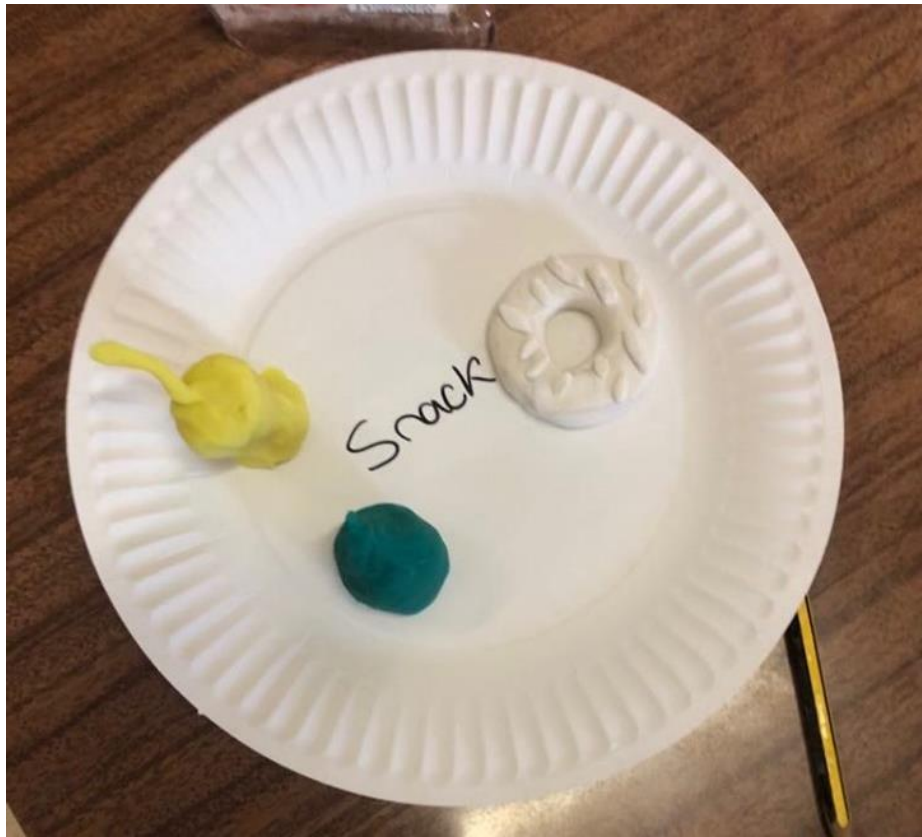
We have one  _____ and two  _____.

Write one healthy food: _____
Write one junk food: _____
Write one drink: _____

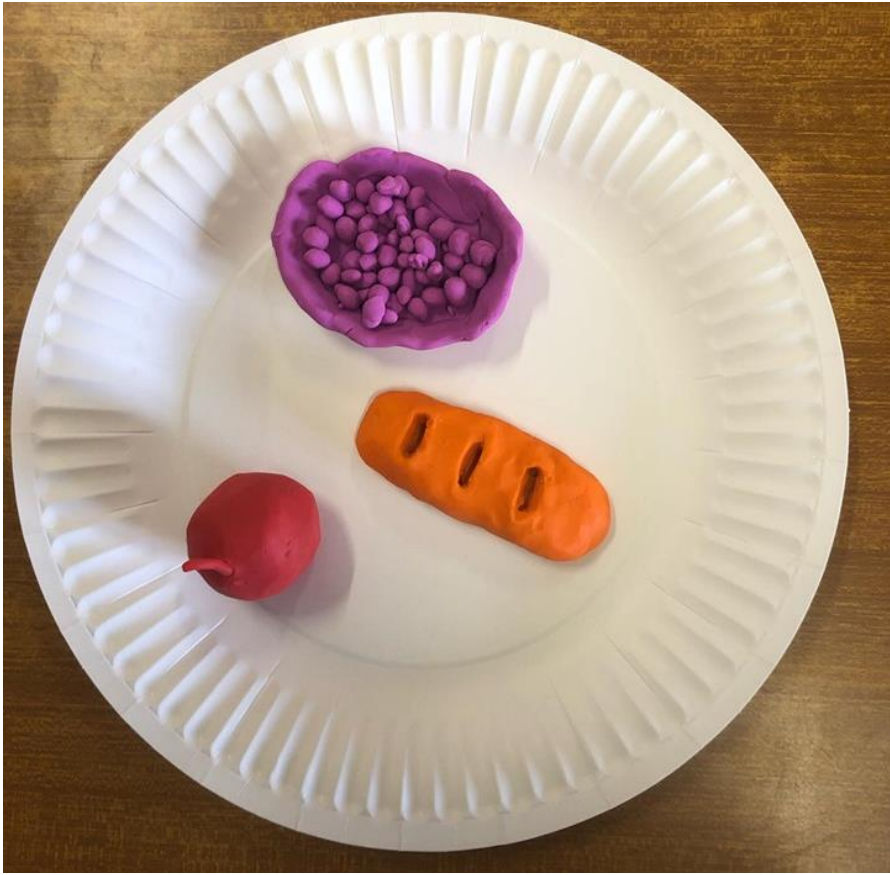
GOOD LUCK! 😊

Anexo 7 – Alimentos criados pelos alunos









Anexo 8 – Relatório crítico e reflexivo



ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Ensino de Inglês no 1ºCEB

Prática de ensino supervisionada

Relatório crítico e reflexivo



Mestrando: Cláudio Filipe Fernandes Santos

Orientador: Prof. Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

Orientador Cooperante: Dr. Professor Paulo Silva

27/01/2020

Índice

Introdução	1
Observação e planificação de práticas letivas.....	2
Intervenção Educativa	4
Realização de práticas letivas: domínio científico e pedagógico-didático	4
Criação e consecução de atividades não letivas	8
Considerações Finais: apreciação global e autoavaliação	11
Bibliografia	13
Anexos	14
Anexo 1	14
Anexo 2.....	15
Anexo 3.....	16
Anexo 4.....	17
Anexo 5.....	18
Anexo 6.....	19
Anexo 7.....	20
Anexo 8.....	21
Anexo 9.....	22

Introdução

O presente relatório apresenta um parecer crítico e reflexivo acerca do meu percurso e desempenho na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES). Proponho-me, por isso, a refletir sobre dois parâmetros: 1) observação e planificação de práticas letivas e 2) intervenção educativa (englobando a realização de práticas letivas e não letivas). Por fim, nas minhas considerações finais farei uma apreciação global do trabalho desenvolvido e uma autoavaliação qualitativa e quantitativa.

Observação e planificação de práticas letivas

A primeira fase do meu estágio na Prática de Ensino Supervisionada (PES) compreendeu um período de observação de aulas lecionadas pelo Dr. Professor Paulo Silva, o meu supervisor cooperante. Durante esta fase observei mais de dezassete aulas (além das previstas no programa) de duas turmas do quarto ano de escolaridade, juntamente com o meu par pedagógico. Ficou atribuída uma turma a cada um de nós e ambas tinham já pleno conhecimento que iríamos lecionar as aulas seguintes durante o nosso período de regências. Será importante referir que ao contrário do que aconteceu na unidade curricular de Investigação na Prática Profissional, onde tive a oportunidade de observar (no mesmo contexto) aulas do primeiro ao quarto ano de escolaridade, esta fase inicial de observação restringiu-se apenas ao ano de escolaridade que iria lecionar, ou seja, o quarto ano. Porém, estas observações na PES foram de índole mais interventiva, sendo que, além de observar, interagi com os alunos, ajudando-os durante algumas tarefas individuais realizadas em sala de aula.

Este período de observação foi, então, particularmente relevante para perceber algumas das características daquela que viria a ser a minha turma e a começar a criar laços com os meus futuros alunos. Ainda que de um modo mais superficial do que durante a fase mais interventiva do estágio, foi possível ter uma ideia, nesta fase, de algumas das motivações da turma, os perfis de aprendizagem da maior parte dos alunos de acordo com a “tipologia das inteligências múltiplas” (baseado em Gardner, 2001), os pontos fortes e fragilidades a nível coletivo e individual, o desempenho global do grupo e de cada aluno no que toca à competência linguística, a sua capacidade de colaborar, etc. Desta forma, obtive um rascunho do perfil da turma com base nas observações realizadas, nos meus apontamentos, na troca de ideias com o meu par pedagógico, nas informações fornecidas pelo Dr. Professor Paulo Silva e nas interações com a turma e com cada aluno (juntando todos estes dados aos que já tinha recolhido em observações anteriores, como já referi). Todas estas interações realizadas durante a observação, foram, de certa forma, essenciais para as minhas práticas, pois funcionaram como uma ponte para estabelecer uma ligação mais próxima e de maior confiança com os meus futuros alunos.

No que diz respeito à planificação das minhas práticas, procurei produzir planificações detalhadas e bem fundamentadas, com organização, rigor e com um fio condutor durante todo o período de regências e entre cada aula. Nestas planificações, tive sempre em conta a unidade a ser abordada, o perfil da turma (também graças a um

questionário que realizei antes de iniciar o período de regências e cuja primeira página disponibilizo no anexo 1 como forma de exemplo), as Metas Curriculares, as Aprendizagens Essenciais do Aluno (apesar de não me focar apenas e só nestes documentos, adaptando-os às minhas práticas), o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e, claro, o tema do meu Relatório Final de Estágio: “Percurso Didáticos para o desenvolvimento de soft skills a partir da colaboração no ensino de inglês no 1ºCEB”. Creio que os objetivos delineados foram atingidos, contudo, considero que a primeira fase de regências foi mais bem-sucedida comparativamente à segunda fase. Não obstante, em ambas as fases senti que a turma tirou todo o proveito da aprendizagem, mostrando-se uma verdadeira equipa no cumprimento de algumas tarefas, mas também evidenciando autonomia e outras competências que eu almejava que surgissem. É também necessário referir que, no que concerne às planificações, as da segunda fase de regências foram mais completas e mais organizadas em termos de formatação. No entanto, tenho de evidenciar que ambas as planificações não foram entregues na data prevista de submissão. Admito ainda que as mesmas não foram inteiramente cumpridas durante as minhas práticas, sofrendo adaptações com base em reflexões feitas por mim à medida que ia lecionando (pareceu-me em várias ocasiões que a turma reagiria melhor ao ser confrontada de uma outra maneira que não aquela inicialmente planeada). Por isso mesmo, estas podem (e devem) ser melhoradas de acordo com algumas destas reflexões mencionadas

<https://www.dropbox.com/sh/do12b0mpc71b5i0/AADUVCIXOG7UvQ2XriUN7zDDa?dl=0>.

Intervenção Educativa

Neste tópico irei debruçar-me e refletir sobre a minha intervenção educativa no centro de estágio no qual estive integrado. Numa fase inicial irei focar-me nas atividades de natureza letiva que foram desenvolvidas para, numa fase posterior, concentrar-me nas atividades de caráter não letivo.

Realização de práticas letivas: domínio científico e pedagógico-didático

O Plano de Formação da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada prevê um mínimo de doze regências obrigatórias com um tempo de quarenta e cinco minutos cada, as quais foram escrupulosamente cumpridas por mim. O Dr. Professor Paulo Silva, meu Orientador Cooperante, também observou e supervisionou as doze intervenções, sendo que três delas foram ainda supervisionadas pelo Prof. Doutor Mário Cruz, o meu Supervisor. Contudo, tive ainda outras oportunidades de intervenção em sala de aula, nomeadamente através de aulas de substituição e de elaboração de um teste. Estas intervenções, além das regências previstas, foram bastante importantes pois permitiram-me desenvolver competências de gestão de turma, sendo que do meu núcleo de estágio eu fiquei com a maior turma em termos de número de alunos (25) e, no caso do teste, perceber qual o melhor caminho a tomar na realização do mesmo (se faria versões, se seria longo, quais os temas mais importantes e quais exercícios valorizar mais, etc.). Nos dois casos, devo referir que senti um certo receio, pois poderia estar a fazer algo que colocasse a aprendizagem dos alunos em causa, ou seja, caso não conseguisse gerir uma turma dita “grande” poderia estar a prejudicar alguns alunos em detrimento de outros, pois poderia focar-me apenas num núcleo de alunos dentro da turma para levar a minha aula a “bom porto”, tal como Cruz (2010) refere. No entanto, tive de arranjar formas de contornar estes receios e de “criar condições e organizar o processo de ensino-aprendizagem de forma a que o aluno tenha a possibilidade de atingir o sucesso” (Cruz, 2010, p.31), o que penso que se refletiu nas minhas planificações e nas opções que fui tomando ao longo das aulas que lecionei. Por exemplo, uma das precauções que tomei numa aula de correção do teste elaborado, foi não tanto corrigir o teste em si, mas perceber ao máximo o que os alunos acharam do mesmo e o que poderia estar melhor ou diferente. Pelas opiniões que recolhi, a maioria dos alunos sentiu falta de algo mais “contextualizado” ao invés de exercícios de memória sobre o que aprenderam.

Ao longo do período de estágio e através das aulas que lecionei procurei que os meus alunos desenvolvessem competências ao nível das “four basic language skills”

(compreensão oral, produção oral, leitura e escrita) e que aprendessem acerca dos temas “food”, “telling the time” e “daily routines” (dando-lhes sempre a oportunidade de ligar esses temas e o que aprendiam à vida real e quotidiana deles). Para além disto, procurei que a sua aprendizagem envolvesse “approaches with more student involvement” (Nealy, 2005, p.2), onde os alunos possam participar ativamente na sua aprendizagem e nas dinâmicas da aula, desenvolvendo os seus próprios pensamentos, partilhando-os e (re)construindo-os com os restantes colegas, desenvolvendo assim as “21st Century Skills”. Isto porque, como (provável) futuro professor desejo que os meus alunos se envolvam ativamente no seu processo de aprendizagem e que se desenvolvam como cidadãos proativos e conscientes na nossa sociedade. Por isto mesmo, a transmissão “pura e dura” de conhecimentos de professor para aluno é algo que tento evitar, promovendo sempre que possível um “processo de ensino-aprendizagem o mais significativo possível para os [...] alunos: a) a criação dum processo de ensino-aprendizagem que se debate sobre situações-problema da sociedade em que os alunos se movem” (Cruz, 2012, pp. 15-16). Evidentemente, também almejo que os meus alunos trabalhem em equipa e que tenham consciência que se podem ajudar uns aos outros sem quaisquer repercussões por parte do professor e que, por isso (e apesar de não ser o tema principal do meu Relatório Final de Estágio, mesmo que incluído nele através das competências do século XXI) desenvolvam também a sua autonomia.

No que diz respeito às primeiras seis regências, tenho de destacar positivamente duas aulas. A que envolveu plasticina, na qual os alunos teriam de moldar alimentos através da plasticina e criar uma refeição. Destaco esta, pois penso que a nível do CLIL foi uma das minhas melhores aulas (tendo mesmo o Dr. Professor Paulo Silva referido que não via uma atividade assim há mais de vinte anos no colégio), indo inclusive ao encontro do Projeto CLIL4U do colégio onde este procura “assegurar a oferta de ensino bilingue aos alunos, em língua inglesa, para que possam vir a tornar-se cidadãos capazes de interagir numa Europa e mundo plurilingues e pluriculturais” (INED, 2017, WEB). Outra aula que merece um enorme destaque e que, de certa forma, me enche de orgulho, foi o “Escape Room” que realizei em colaboração com um dos meus colegas de estágio encarregue de uma das turmas de terceiro ano. Além de exigente em termos de execução e preparação de todo o ambiente em torno da atividade, esta aula foi também bastante exigente no que toca à planificação, incluindo até um “Octalysis Framework” referido por Yu-Kai Chou em “Actionable Gamification Beyond Points, Badges, and

Leaderboards” (2016). Esta aula acabou por ter enorme sucesso no desenvolvimento de “creactical skills” e na colaboração feita entre turmas de anos de escolaridade diferentes, criando e fomentando o sentimento de comunidade. Permitiu-me também desenvolver mais competências relativamente a uma dimensão ética, pois como já referido, existiu uma união entre os meus pares, entre o professor cooperante, professoras titulares e outros elementos da escola.

No que concerne a aspetos menos positivos nesta primeira fase de regências, verifiquei que um dos meus problemas é controlar o tempo de aula, acabando por não ter tempo de finalizar algumas atividades ou até mesmo por ultrapassar os quarenta e cinco minutos previstos de aula. Outro aspeto que penso que merece ainda muita melhoria de minha parte (e o qual se inclui também na segunda fase de regências) é não me esforçar tanto para tentar traduzir algumas expressões e vocabulário para os alunos, devendo arranjar formas de que eles mesmos cheguem lá (ainda que pense ter melhorado neste aspeto, ainda tenho um caminho a percorrer até atingir o meu objetivo).

No que diz respeito à segunda fase de regências tenho de destacar positivamente, à semelhança do que fiz anteriormente, duas aulas. Uma delas foi a sessão de cinema realizada para aprender o “Present Simple” e as “Daily Routines”. A criação de um ambiente realista de cinema, com póster alusivo ao filme, bilhetes, uma entrada para mostrar o bilhete e comprar pipocas e depois uma sala completamente às escuras do início ao fim do filme foi bastante motivadora para os alunos. Após a visualização do filme, a discussão em plenário com os alunos foi também um dos pontos altos desta aula, pois conseguiram perceber alguns aspetos do “Present Simple”, ainda que indiretamente, pelo que conseguiram construir frases, no tempo verbal correto, alusivas às rotinas diárias.

Uma outra aula que tenho de destacar foi a de plantação de sementes na sala de aula, permitindo aos alunos participar numa atividade “hands-on” onde puderam mexer na terra, reutilizar material para semear e refletir sobre alguns aspetos a melhorar no que toca a cuidar do ambiente, seguindo o “enfoque comunicativo experiencial” de Fernández-Corbacho (2014). Fiquei surpreendido e claramente feliz com os cartazes que os alunos elaboraram no final da aula (ver anexo 2 para um exemplo) e com o facto de eles próprios se proporem a falar com os alunos mais novos do colégio acerca dos problemas do planeta e de como cuidar dele, fazendo uma apresentação com os pósteres que elaboraram. Penso que a autonomia e o trabalho de equipa (e outras competências do século XXI) que tentei que desenvolvessem ao longo das minhas regências se refletiu e

culminou neste momento de *empowerment* “which happens during the critical reflection, the critical dialogue and the recognition of difference. This empowerment can be achieved by learners and it is considered essential for the development of a pedagogy based on responsibility, which prepares them for a future job but also for a critical and active citizenship” (Cruz, Araújo e Sá, Moreira, 2009, pp. 1730-1731).

É essencial referir também que um dos objetivos comuns dentro da turma, era trabalhar para ganhar estrelas e preencher um “starboard” criado por mim. Esta iniciativa teve um enorme sucesso e funcionou como motor para que a turma se envolvesse mais nas atividades e até controlasse o seu próprio comportamento dentro da sala de aula e fora dela. O mesmo “starboard” foi utilizado pelo Dr. Professor Paulo Silva mesmo após as minhas regências. De forma a acrescentar uma maior dificuldade na obtenção das estrelas e a fomentar uma ligeira competição entre turmas, o meu colega de estágio implementou o mesmo “starboard” na sua turma de terceiro ano.

Alguns dos aspetos menos positivos nesta segunda fase de regências foram já mencionados anteriormente, mas gostaria de referir aqui um que me deixou um pouco dececionado com a minha prestação enquanto estagiário, que foi o facto de não ter conseguido proporcionar uma atividade de envolvimento da comunidade no colégio (como um *brunch*, um *five o'clock tea*, etc.). Contudo, consegui participar na organização de um *brunch* dedicado a duas turmas de terceiro ano, onde se fez um *english breakfast*. A juntar a este pequeno-almoço inglês, criou-se um espaço dedicado a um tradicional pequeno-almoço mexicano. Penso que a nível da interculturalidade, esta foi uma atividade bem sucedida e que nos permitiu mais uma vez criar um momento de convívio entre comunidades (estiveram presentes encarregados de educação, professores, estagiários, alunos e outros funcionários do colégio) e que mostrou que a lecionação de inglês, pode não se restringir apenas à cultura inglesa. Através da elaboração do pequeno-almoço inglês foi possível estabelecer uma comparação com um outro país, que apesar de se encontrar junto a uma grande potência inglesa (EUA), tem uma cultura e costumes completamente distintos da mesma.

Por fim, gostaria de mencionar a importância de algumas unidades curriculares que tive ao longo do Mestrado para a realização (e eventuais reflexões) das minhas práticas, nomeadamente a unidade curricular de Didática do Inglês no 1ºCEB (que me apresentou ferramentas e abordagens a ter em conta em futuras práticas, sendo que algumas delas não tive oportunidade de utilizar, mas gostaria de o fazer no futuro, como

é o caso do eTwinning) e a unidade curricular de Investigação na Prática Profissional que me permitiu perceber antecipadamente o contexto no qual iria estar inserido e que me possibilitou ainda investigar mais sobre algumas práticas. Esta investigação revelou-se ser bastante importante para as minhas práticas durante o estágio, visto que consegui, por exemplo, refletir mais sobre quais as melhores abordagens a ter ao lecionar e preparar aulas.

Criação e consecução de atividades não letivas

A somar às práticas letivas supracitadas, intervêm ainda em algumas atividades de natureza não letiva.

Gostaria de começar por mencionar a minha atividade de “Treasure Hunt”, ainda realizada antes da fase de regências, que consistiu em duas sessões de quarenta e cinco minutos para cada turma de quarto ano, na qual os alunos teriam de completar uma série de “Quests” de forma a encontrar o Tesouro. Esta atividade foi realizada no exterior do colégio e envolveu questões CLIL, assim como tarefas ligadas ao programa DEMETER do colégio (ver exemplo no anexo 3). A nível de gestão de aula e de turmas, esta foi talvez, uma atividade mais complexa, pois senti que gerir uma turma com cerca de 25 alunos fora do contexto de sala de aula, foi mais desafiante (alunos têm mais oportunidades de divagar, etc.). Isto levou-me a pensar em formas de condicionar certos tipos de atitudes e comportamentos nos alunos, o que ajudou para a criação do “starboard” usado durante as minhas regências.

Uma outra atividade que desenvolvi no colégio foi a do Dia Europeu das Línguas, na qual, mais uma vez, estiveram incluídas as duas turmas do quarto ano de escolaridade. Nesta atividade, foram dadas aos alunos umas folhas que tinham de preencher, assim como um mapa da Europa. Para preencher a folha (ver anexo 4 o exemplo de uma) teriam de pesquisar em computadores e tablets pela informação, desenvolvendo assim as suas competências TIC. Devo referir que após a realização da atividade, percebi que grupos demasiado grandes destabilizavam muito mais as dinâmicas de sala de aula, sendo que alguns dos alunos se queixavam inclusive de não estarem a “fazer nada”. Tendo em conta estes aspetos, durante as minhas regências os grupos não excederam os quatro alunos por grupo. No entanto, ainda que implicitamente, os alunos trabalharam em grande grupo quando se uniam para tentar ganhar as estrelas do starboard e quando se tiveram de organizar para cuidar de uma planta que deixei na sala de aula (quem iria regar, quando, etc.), o que implicou “um processo de realização que envolve várias pessoas, exigindo

um certo teor de acerto do pensamento, negociação de objetivos, partilha das responsabilidades e [...] benefícios para todos os intervenientes” (Alarcão e Canha, 2013, p.49).

Quero ainda destacar o facto de ter estado envolvido, a par dos meus colegas, na realização de um teatro intitulado “Goldilocks and the Three Bears” apresentado a toda a comunidade do Colégio no âmbito da Semana Cultural. Devo referir, contudo, que no dia do espetáculo adoeci e não pude estar presente (por muita infelicidade minha), tendo sido o colega Luís a substituir-me.

Compareci ainda à Feira do Outono e dos Sabores, a qual decorreu no mesmo dia da inauguração do novo relvado sintético do campo de futebol do colégio que contou com a presença dos encarregados de educação e de toda a comunidade escolar. Participei ainda na formação “Aprender a ler e a escrever com Anne Frank” e na montagem do espaço para a mesma (certificado em anexo 5) e na Conferência do projeto Erasmus + (Projeto Pro Well Being) (certificado em anexo 6), o que penso que me envolveu mais nas dinâmicas do colégio e da comunidade escolar, assim como contribuíram mais uma vez para o meu desenvolvimento como profissional e pessoa.

Não posso deixar de referir que participei na Videoconferência, realizada por um dos meus colegas de estágio, com uma outra escola estrangeira Ficou também acordado com o Dr. Professor Paulo Silva que ficaria integrado no projeto das Videoconferências a ser realizadas com mais regularidade no colégio e que até ao final do ano letivo estaria presente pelo menos uma vez por mês no colégio para lecionar e realizar atividades com os meus alunos.

Penso que também seja importante mencionar que implementei algo, pelo menos na sala de inglês, que não se verificava no colégio: a necessidade de reciclar. Os alunos passaram a ter caixotes de reciclagem os quais passaram a ficar na sala para os mesmo colocarem lá o devido lixo.

Parece ser pertinente assinalar ainda que ao longo deste semestre fui um dos elementos ativos na organização e realização do evento “Seminar no Presente com o Olhar no Futuro: um Seminário em Educação no 1ºCEB”, o qual se realizou na Escola Superior de Educação do Porto (ESEP) e no qual fui moderador (ver certificado no anexo 7). Considero importante assinalar este momento, pois para práticas futuras como professor, mesmo após o estágio, este seminário tornou-se relevante para a reflexão e

adoção de práticas já realizadas por docentes de outros estabelecimentos de ensino públicos e privados.

Por fim, estarei ainda presente na conferência do Fórum INED onde farei uma comunicação flash acerca da investigação que realizei no âmbito do meu tema do Relatório Final de Estágio e de dados obtidos durante a minha fase de estágio (ver resumo submetido no anexo 8). Da mesma forma e com o mesmo objetivo, estarei presente no INW2020, mas desta vez para uma comunicação de cerca de 30 minutos (ver resumo submetido no anexo 9). Apesar destes eventos se encontrarem marcados já fora do contexto de estágio, considero-as bastante pertinentes para eventuais futuras práticas que venha a realizar (sendo que até vou continuar presente no colégio uma vez por mês, como referido anteriormente) e para melhorar e consolidar pensamentos presentes no meu Relatório Final de Estágio. Para além disto, foi ainda realizada uma proposta para uma ação de formação, realizada por mim, a ser concretizada no colégio onde estagiei e que incidia sobre como “Gamificar para Colaborar”. Contudo, na altura, a Direção do Colégio achou que não seria a melhor altura para a realização da mesma, devido aos professores do colégio estarem repletos de trabalho e muito ocupados. A ação de formação ficou por isso, em acordo com o Dr. Professor Paulo Silva e a Direção do Colégio, adiada e com data a definir até ao fim do ano letivo.

Considerações Finais: apreciação global e autoavaliação

Neste último ponto procederei a uma apreciação global do meu percurso, assinalando os principais aspetos positivos e aperfeiçoáveis e as implicações futuras deste trajeto.

No que diz respeito aos aspetos positivos, gostaria de destacar: a) planificações detalhadas, organizadas e bem fundamentadas; b) o desenvolvimento nos alunos de 21st Century Skills; c) práticas diversificadas, experienciais e significativas; (Fernandéz-Corbacho, 2014); d) a relação criada entre professor-aluno e aluno-professor; e) a receptividade a críticas (que considerei bastante construtivas); f) a forte união e colaboração entre mim e os restantes colegas de estágio, assim como com o Dr. Professor Paulo Silva e a Professora Sónia (professora titular da minha turma); g) a disponibilidade para estar presente e envolvido em todas as atividades inerentes ao colégio; h) o meu esforço brutal em estar presente e ativo em torno do colégio e de todas as atividades apesar de estar a trabalhar em dois empregos distintos além de estagiar e estudar (não me limitando nunca ao básico e querendo mostrar e fazer mais e melhor, sempre). Além disto, no que toca a pontos como a assiduidade, a pontualidade e o respeito pelo Outro e pelos valores culturais, estive a um nível que considero excelente.

No que concerne aos aspetos aperfeiçoáveis preciso de salientar: a) o incumprimento, como já referi anteriormente, das “deadlines” para submissão das planificações ao meu Supervisor; b) uma melhor gestão ao nível do tempo de aula e de cada atividade, assim como um melhoramento de uma motivação ou fio condutor na transição entre atividades/tarefas; c) sentimento de necessidade de me ter envolvido ainda mais nas atividades não letivas do colégio e na comunidade escolar e educativa; d) um melhor fundamento teórico na justificação de alguns dos meus pensamentos em algumas das reuniões em que estive presente.

Por fim, devo acrescentar que todo este trajeto serviu para me amadurecer como académico, profissional, mas acima de tudo, como pessoa, tendo certamente percussões bastante positivas no meu futuro. Penso que isto se reflete plenamente na evolução que tive na relação com a comunidade escolar, nas práticas (como *storytelling* com *puppets* e cantar) em que sai da minha zona de conforto de forma a proporcionar momentos motivadores de aprendizagem, no sentido crítico que demonstrei ao arranjar formas de contornar o uso do manual (apesar de este ter de ser obrigatoriamente utilizado devido a

políticas implementadas pelo colégio) e de tornar a aprendizagem mais contextualizada e implícita e não tão motora e explícita como considero estar no manual (tendo ainda analisado criticamente os documentos das Metas Curriculares, Aprendizagens Essenciais e Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, o que se reflete nas minhas planificações e nas reflexões sobre as mesmas). Gostaria ainda de mencionar que a obrigatoriedade do uso do manual serviu como um *handicap* para as minhas práticas letivas e elaboração de planificações, devido a razões já referidas anteriormente.

Após a conclusão do meu período de estágio, não me revejo na palavra “fim”, pois penso que a relação que criei com os meus alunos e outros alunos de outras turmas, assim como os professores, outros elementos da comunidade escolar e a própria Direção do colégio fará com que esteja presente no estabelecimento de ensino no futuro. Tal como já mencionei, irei realizar ainda uma ação de formação, irei lecionar algumas aulas (eventualmente até de substituição) e realizarei atividades, estarei inserido também em alguns projetos do colégio como a presença e participação em videoconferências, etc. Noutras palavras, haverá uma continuidade e não um fim. Por estas razões e por todo o meu percurso durante a fase de regências, considero que como futuro profissional na área da Educação, terei mais competências ao nível de gestão de turma, um sentido crítico mais apurado em relação ao sistema de ensino vinculativo em Portugal, uma maior perceção da importância de atividades motivadoras e experienciais para a aprendizagem dos alunos, a consciência de que a investigação é importante para melhores práticas e para que existam mudanças de paradigma no ensino, etc. Mas acima de tudo, penso que serei uma pessoa mais madura, motivada e preparada para o que se avizinha, tendo plena consciência que existem contextos ainda mais desafiantes com alunos ainda mais desafiantes, mas que apesar de tudo, merecem que dê o meu melhor para lhes proporcionar o melhor.

Por tudo isto, por tudo o que referi ao longo deste relatório e considerando o Referencial de Avaliação, autoavalio-me qualitativamente em Muito Bom e quantitativamente em 18,5.

Bibliografia

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma Relação para o Desenvolvimento* (5ª ed.). Porto: Porto Editora.

Angelis, I. M. (2017). *A aplicação da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner como proposta didática para a prática da gramática nas aulas de língua estrangeira* (Relatório de Mestrado). Faculdade de Letras: Porto.

CLIL4U (2017).

CRUZ, M.; ARAÚJO E SÁ, M.; MOREIRA, A. Pronetaires: (re)educating students to rethink society in a virtual learning platform. In: EDULEARN09 Proceedings. Valencia: LATED, 2009

Cruz, M. (2012). *Por uma (hiper)pedagogia crítica, plurilingue e multisensorial na aprendizagem de línguas estrangeiras no Ensino Básico* Por uma (hiper)pedagogia crítica, plurilingue e multisensorial na aprendizagem de línguas estrangeiras no Ensino Básico (Relatório de Estágio de Mestrado). Escola Superior de Educação, Porto.

Fernandez-Corbacho, A. (2014). *Aprender una segunda lengua desde un enfoque comunicativo experiencial. Programa de Desarrollo Profesional*. Madrid: Editorial Edimumen. Disponível em https://www.academia.edu/12076149/Aprender_una_segunda_lengua_desde_un_enfoque_comunicativo_experiencial

Nealy, C. (2005). *Integrating Soft Skills Through Active Learning In The Management Classroom*. *Journal of College Teaching & Learning*, Vol. 2, (4), 1-6. doi: https://www.google.pt/url?sa=t&trct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwipvab5kPbiAhW4RhUIHQrsDxkQFjAAegQLARAC&url=https%3A%2F%2Fchutejournals.com%2Findex.php%2FJTL%2Farticle%2Fdownload%2F1805%2F1784&usq=A_OvVaw1XTzyfD1iHk2Asg5vganeZ

Yu-kai Chou (2016). *Actionable Gamification: Beyond Points, Badges, and Leaderboards*. Leapub.

Anexos

Anexo 1

Questionário

1. Como é que achas que aprendes melhor inglês? Coloca um X na tua resposta.



Sozinho/a



Em pares



Em grupo

1.1 Explica porquê.

Anexo 2



Anexo 3




This is the number of times you have to jump!

Estação Pavilhão/Ginásio

Question:
What activities can you do here? Say at least three.

Answer:

Swimming, playing football, playing basketball.



Descobre o seguinte:



- 1 - The flag on your right belongs to which country?
- 2 - What language do you speak in that country?
- 3 - O professor mostrou-vos algo no início da aula. Look at *Object 1* and find out how do you say it in this country's language.

4 - Pesquisa como é que se pergunta "Hello, what is your name?" e a resposta "Hi! My name is..." na língua do país desta ficha.



Madrid



O COLÉGIO DO SARDÃO CERTIFICA QUE

CLÁUDIO SANTOS

esteve presente na formação "Ler e Escrever com Anne Frank", realizada a 16 de janeiro nesta instituição.



A DIREÇÃO

PAULO MANUEL OLIVEIRA DA SILVA

COLÉGIO DO SARDÃO, 16 DE JANEIRO 2020

Anexo 6



This is to certify that Cláudio Santos participated in the Conference/Seminar and in the Jobshadowing for the Erasmus + Project (Pro Well Being project) which is entitled: "Creativity and Well being" that was organized by Colégio do Sardão in Portugal, from the 4th to the 7th of November of 2019 .

THE BOARD OF COLÉGIO DO SARDÃO


Paulo Silva



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Anexo 8

 1º Forum InED (author) [Help](#) / [Log out](#)

[New Submission](#) | [Submission 8](#) | [1º Forum InED](#) | [CFP](#) | [News](#) | [EasyChair](#)

1º Forum InED Submission 8

[Update information](#)
[Update authors](#)

The submission has been saved!

Submission 8	
Title:	A Gamificação como ponte para a colaboração e desenvolvimento de soft skills no 1ºCEB
Author keywords:	Gamificação Colaboração Soft Skills
Abstract:	<p>A Gamificação é habitualmente definida como a aplicação de elementos de jogo em "non-game activities and environments" (Duarte & Cruz, 2017) com o objetivo de motivar, promover a aprendizagem e fomentar situações de resolução de problemas (Kapp, 2012). De acordo com Chou (2016), gamificar é aplicar a mesma diversão e motivação, normalmente encontradas em jogos, em atividades da vida real, através de um processo chamado "Human Focused Design" que tem como foco as sensações, a motivação e o empenho como meios para uma aprendizagem divertida e significativa por parte dos alunos. Esta pedagogia da gamificação atribui ao professor o papel de mediador, visto que as atividades de sala de aula necessitam de envolver os alunos em estratégias colaborativas (Fernandez-Corbacho, 2014) onde estes aprendem ao experienciar (Arslan, 2010).</p> <p>Por isso, esta comunicação tem como objetivo discutir o papel da Gamificação como promotora de colaboração em sala de aula no ensino de Inglês no 1ºCEB, assim como o desenvolvimento de Soft Skills através dessa mesma colaboração (Abbas, 2013). Através de um estudo etnográfico com contornos de Investigação-ação, foram realizadas algumas atividades com alunos do 4º ano e recolhidos apontamentos, que tendem a mostrar que gamificar uma aula e promover a colaboração entre alunos ajuda-os a desenvolver Soft Skills relevantes para o Século XXI.</p> <p>Contudo, também se concluiu que durante tarefas de grupo, os alunos tendem a dispersar em termos de comportamento.</p>

Anexo 9

[New Submission](#) [Submission 11](#) [INW20](#) [CFP](#) [News](#) [EasyChair](#)

INW20 Submission 11

If you want to **change any information** about your paper, use links in the upper right corner.

For all questions related to processing your submission you should contact the conference organizers. [Click here to see information about this conference.](#)

Submission 11

Title:	Fostering student collaboration and soft skills development through Gamification
Author keywords:	Gamification Collaboration Soft Skills
Topics:	Primary Education
Abstract:	<p>Gamification is usually defined as the application of game elements and mechanics in non-game activities and environments (Duarte & Cruz, 2017) with the objective of engaging people, motivating action, promoting learning and solving problems (Kapp, 2012). According to Chou (2016), gamification is applying the fun and engagement usually found in games to real-world activities, through a process called Human-Focused Design which focuses on feelings, motivations and engagement as a means for pupils to experience meaningful and fun activities. This gamification pedagogy gives the classroom teacher the role of facilitator rather than teacher-as-expert, since classroom activities need to engage pupils in collaborative strategies (Fernandez-Corbacho, 2014) where they learn through experience (Arslan, 2010).</p> <p>Therefore, this communication aims at discussing both the role of Gamification in promoting collaboration in the Primary English classroom as well as the development of Soft Skills (Abbas, 2013) through this collaboration.</p> <p>By following an ethnographic methodological approach, we undertook some classroom activities with 4th graders and collected some notes which tend to show that gamifying a lesson and promoting pupils collaboration help developing soft skills rather important for the 21st Century. However, we also concluded that pupils often lean to a dispersion in terms of behaviour when doing a group task. Nonetheless, this gamified methodology seems to be an opportunity to turn the Primary classroom into something meaningful, engaging and experiential (Fernandez-Corbacho, 2014), in which the learning process is interesting and amusing not only for those who are learning but also for those who are teaching.</p>

Anexo 9 - Certificado da Palestra “entender autismo”



Anexo 10 – Certificado do *Workshop* “Entender Autismo”

ENTENDER AUTISMO

A Associação Vencer Autismo certifica que

Cláudio Santos

participou no *Workshop* Entender Autismo com a duração de 6 horas nos dias 13, 14 e 15 de outubro de 2020.

OS FUNDADORES DA ASSOCIAÇÃO
SUSANA SILVA E JOE SANTOS

Susana Silva *Joe Santos*

Todas as pessoas são únicas

WWT FIDELIDADE

Portugal INOVAÇÃO SOCIAL

PO ISE 2020

Rua de Serralves 578 1Dto
4150-703 Porto - Portugal
www.vencerautismo.org

VENCER AUTISMO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

MESTRADO

Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

**Percursos Didáticos para o
Desenvolvimento de *Soft Skills*, a partir da
Colaboração, no Ensino de Inglês no 1ºCEB**
Cláudio Filipe Fernandes Santos

