

P.PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

Mário Cruz
Cristina Pinto

RELATÓRIO DO PROJETO 22/23



Primary
English
Practice
Programme
for Ages 6-7

Mário Cruz
Cristina Pinto



Primary
English
Practice
Programme
for Ages 6-7

RELATÓRIO DO
PROJETO 22/23

Ficha técnica

título

PEPPA 6/7 - Primary English Practice Programme: Relatório do Projeto 22/23

autores

Mário Cruz
Cristina Pinto

data

3 de julho de 2023

ISBN

978-972-8969-67-7

edição

Politécnico do Porto
Escola Superior de Educação
Rua Dr. Roberto Frias, 602
4200-465 Porto
PORTUGAL

apoio

inED - Centre for Research and Innovation in Education

Este relatório foi elaborado no âmbito da fase de monitorização de práticas do projeto PEPPA 6/7 – Primary English Practice Programme, no que diz respeito ao ano académico 2022–2023. Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/ 05198/2020 (Centro de Investigação e Inovação em Educação, inED).

**“If you are planning for a year, sow rice; if you are planning for a decade, plant trees; if you are planning for a lifetime, educate people.”
(Chinese Proverb)**

índice

Introdução	6
Por um processo de ensino e aprendizagem transformador	7
Monitorização de práticas	25
Considerações finais	47
Bibliografia	50

INTRODUÇÃO

Depois dos seus três primeiros anos de implementação, o projeto *PEPPA 6/7 - Primary English Practice Programme* continuou a ser promovido em Agrupamentos de Escolas do Concelho da Maia.

Relembramos que este projeto surgiu de uma necessidade criada por um dos módulos inseridos no programa LUDI+ posto em prática junto das crianças que frequentam a Educação Pré-escolar, *PlayEnglish* (familiarização com a língua inglesa através de músicas, vídeos e jogos) e do hiato de tempo que medeia este ciclo e o 3º ano de escolaridade, momento a partir do qual o inglês passa a ser curricular e universal (dentro do contexto do Decreto-Lei nº. 176/2014).

O projeto foi concretizado em todas as turmas dos 1º e 2º anos de escolaridade com base em sessões semanais de 60 minutos lecionadas pelos/as professores/as do grupo de recrutamento 120 - Inglês 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), em regime de coadjuvação pelos/as professores/as titulares de turma.

CAPÍTULO 1

POR UM PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM TRANSFORMADOR

“Teaching is the greatest act of optimism.” (Colleen Wilcox)

No presente ano académico, e durante os meses de fevereiro e maio de 2023, foi realizado, mais uma vez, o curso de Didática de Inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade, com a duração de 10 horas letivas e na modalidade à distância, via plataforma Zoom¹ e Moodle².

Em cada sessão de uma hora semanal, discutiu-se um dos seguintes temas: 1) Políticas linguísticas e ensino de inglês a crianças; 2) O debate da idade: uma análise crítica; 3) Enfoque Comunicativo Experiencial: abordagens plurais no ensino de inglês nos primeiros anos de escolaridade; 4) Desenho curricular: planificação de tarefas de ensino e aprendizagem; 5) Recursos e atividades pedagógico-didáticas para uma abordagem integrada e interdisciplinar dos conteúdos; 6) Avaliação no ensino de línguas estrangeiras: abordagens e estratégias; 7) Desenvolvimento das competências comunicativa intercultural e competência plurilingue na aula de inglês no 1º e 2º anos de escolaridade; 8) O papel do Storytelling: exploração de *picturebooks* nos 1º e 2º anos de escolaridade; 9) Didática da gamificação para os primeiros anos de

¹ <https://zoom.us>

² <https://moodle.cip.ipp.pt/>

escolaridade; e, ainda, 10) Desenvolvimento de práticas baseadas numa pedagogia crítica e metodologia de projeto.

Os professores em formação tiveram, efetivamente, oportunidade de: a) mobilizar os conhecimentos linguísticos, científicos e pedagógicos necessários a uma prática pedagógica nos 1º e 2º anos de escolaridade; b) analisar criticamente pressupostos, discursos e práticas europeus e nacionais relativos ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade; c) refletir sobre a dinâmica das interações linguísticas, sociointeracionais, culturais e éticas da comunicação nas sociedades plurais da atualidade; d) dimensionar o alcance formativo da aprendizagem de línguas e culturas maternas e não maternas na formação global do aluno encarado como ator social; e) desenvolver quadros conceituais de referência sobre políticas educativas que promovem o plurilinguismo e o diálogo de culturas; f) equacionar a aprendizagem do Inglês, língua de comunicação internacional, como ponte entre línguas e culturas, no quadro da promoção do plurilinguismo; g) mobilizar os conceitos e perspectivas atuais subjacentes à educação em línguas estrangeiras a crianças no contexto dos 1º e 2º anos de escolaridade; h) conhecer e mobilizar estratégias de aprendizagem e avaliativas no processo de ensino e aprendizagem de inglês nos primeiros anos de escolaridade; i) planificar unidades didáticas e de aulas tendo em conta os princípios definidos nos documentos de referência europeus e nacionais; j) utilizar recursos físicos e digitais, no âmbito da literatura infantil, propiciadores de aprendizagens no que concerne o desenvolvimento de competências linguísticas em Inglês, mas também transversais e interdisciplinares, próprias do currículo do 1º CEB.

Quando comparadas as diferentes edições, verifica-se que algumas adaptações efetuadas ao primeiro curso de formação (ministrado no ano académico de 2019/2020), nos anos académicos imediatamente posteriores, se mantiveram no presente ano: por um lado, deu-se uma redução substancial no número de horas presenciais da formação, que se procurou colmatar com o trabalho desenvolvido assincronamente, pelo

que consideramos que a qualidade da formação não ficou comprometida; por outro lado, esta redução impediu que o curso fosse considerado como formação superior com créditos ECTS. Ao mesmo tempo, este curso previa a supervisão de uma aula de cada uma das formandas, em contextos do 1º e 2º CEB. Neste relatório, debruçar-nos-emos sobre os dados recolhidos nestas sessões monitorizadas, que ilustram percursos didático-pedagógicos que espelham a natureza do PEPPA 6/7.

Também há a salientar que o curso passou a contar com apenas só um formador, especializado na área em apreço. O formador é Professor Adjunto de Ensino de Línguas Estrangeiras - Inglês e Espanhol, na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, onde leciona Didática de Línguas, supervisiona a prática pedagógica de futuros professores e coordena o Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Atualmente, é o Diretor do Centro de Inovação Pedagógica do Politécnico do Porto. É também investigador integrado no inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Sendo profissionalizado nos grupos de recrutamento 120 - Inglês, 220 - Português e Inglês, 330 - Inglês, 340 - Alemão, 350 - Espanhol e 910 - Educação Especial, exerceu funções como professor em escolas públicas do ensino básico e secundário, desde o ano escolar de 2001-2002 até ao ano escolar de 2013-2014. É doutor em Didáctica e Formação pela Universidade de Aveiro, Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade de Vigo e mestre em Didática de Línguas (Universidade de Aveiro), Ensino de Inglês e Espanhol no Ensino Básico (Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação) e Ensino de Inglês e Espanhol no 3º CEB e Ensino Secundário (Universidade de Aveiro). As suas teses de doutoramento e dissertações de mestrado têm como principais enfoques: a hiperpedagogia crítica, a abordagem intercultural e plurilingue, o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e as variedades linguísticas e culturais. Neste momento é coordenador dos projetos de investigação *CLIL 4 U*, *VarLang* e *Schoolers & Scholars*, no inED.

Através da lecionação do curso de formação, procurou-se preconizar um ensino de línguas que tem como objetivo dotar os aprendentes com visões múltiplas da realidade e um pensamento crítico capaz de a problematizar e transformar numa era de supercomplexidade e superdiversidade em que vivemos (Barnett, 2000). Neste contexto, o aprendente é visto como um sujeito coconstrutor das suas aprendizagens e, ainda, um sujeito flexível, que quer aprender ao longo da vida e aproveitar cada desafio para se reconfigurar. Nesta perspetiva, a formação e supervisão pedagógicas levadas a cabo assentaram num diálogo criativo entre saberes teóricos e prática docente, numa reflexão permanente e de questionamento de problemas didáticos, tendo em conta atividades de aprendizagem eficazes e mutáveis, métodos de avaliação adequados e recursos educativos abertos.

À semelhança dos anos anteriores (Cruz, Pinto, & Costa, 2021; Cruz, 2021; Cruz, 2022), consideramos que esta reconfiguração foi desencadeada com o curso de formação ministrado, já que os docentes envolvidos tiveram oportunidade de refletir, discutir e (re)pensar criticamente estratégias e atividades a levar a cabo nos seus contextos, desenvolvendo uma verdadeira cultura de comunidade de prática. A inovação pedagógica deste projeto prende-se com o facto de se procurar implementar práticas assentes numa pedagogia para a autonomia que visa a transformação constante das condições em que se aprende e também aborda o desenvolvimento da responsabilidade social, da consciência crítica da sociedade e o papel proativo dos alunos, ao longo do processo, no sentido da experimentação e reflexão dialógicas.



O curso foi frequentado por 7 professoras de diferentes Agrupamentos de Escolas e diferentes escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, incluindo: Escola EB1/JI da Maia, Escola Básica de 1º CEB/JI Nº 1 de Gueifães, Escola Básica do 1º Ciclo de Corim, Escola Básica de 1º CEB de Giesta, Escola Básica de 1º CEB de Gestalinho, Escola Básica do 1º Ciclo/JI de Frejufe e Escola Básica do 1º CEB da Gandra. Particular relevância na consecução desta formação, para além das sessões síncronas, teve a plataforma *Moodle*, que fomentou a reflexão entre pares e a partilha de experiências. Como podemos ver nas Figuras 1 e 2, o formador propõe uma tarefa que acabou por ser um exercício prático que os formandos teriam de realizar e experimentar em contexto de sala de aula.

Figura 1

Exemplo de proposta de tarefa no Moodle relacionada com um "picture book"

Outras Formações / PEPDI / Tarefa 1

TRABALHO

Tarefa 1

Trabalho Configurações Método de avaliação avançado Mais ▾

Marcar como concluída

Abriu: sábado, 18 de março de 2023 às 00:00
Data limite: sexta, 23 de junho de 2023 às 23:59

A partir de um picturebook escolhido a seu gosto, faça uma proposta de tarefas de leitura:

- pre-reading;
- while-reading;
- post-reading activities.

Deverá utilizar apenas uma folha A4.

Ver todas as submissões Avaliação

Figura 2

Exemplo de proposta de tarefa no Moodle relacionada com uma canção

TRABALHO


Tarefa 2

Trabalho Configurações Método de avaliação avançado Mais ▾

Marcar como concluída

Abriu: sábado, 18 de março de 2023 às 00:00
Data limite: sexta, 23 de junho de 2023 às 23:59

Analise a canção "Pizza & Chips" e indique que aspetos linguísticos e temas trabalharia.



I'm going to eat you with pizza and chips.

Estas tarefas, relacionadas com dois recursos autênticos, o vídeo e o *picture book*, acabaram por se revelar muito profícuas para o desenvolvimento de abordagens com base na metodologia de projeto, que apresenta as seguintes vantagens, de acordo com Yaşar & Cruz (2022, p. 71):

a) PBL focuses on real-world subject-matter; b) PBL is a learner-centered teaching method and the teacher acts as a facilitator; c) learners can work individually or collaboratively; d) pupils learn by doing and engage in the project cognitively; e) PBL provides pupils with an authentic learning experience and is often interdisciplinary; f) PBL values not only the final product but also the process; and g) PBL is motivating, engaging and stimulating, which also works on building pupils' skills.

A abordagem de *storytelling* e o uso de *picture books* são, efetivamente, recursos poderosos e motivadores nas práticas de sala de aula (Ellis & Brewster, 2014). Ouvir histórias é, de facto, uma atividade natural, divertida e envolvente para as crianças, permitindo, ao mesmo tempo, desenvolver as suas competências linguísticas durante uma experiência de cariz social e dialógico por excelência, uma vez que se fomenta a sua consciência e conhecimento linguístico sobre itens como vocabulário e padrões sonoros (Ghosn, 2002). Por outras palavras, ao aprender, tendo em conta uma abordagem baseada no recurso a *picture books*, os alunos podem colaborativamente refletir sobre a moral de uma dada história, chegando a uma "shared response of laughter, sadness, excitement and anticipation" (Ellis & Brewster, 2014, p. 7). Por outro lado, a abordagem de *storytelling*, alicerçada na metodologia de projeto, também promove uma ligação com outras áreas disciplinares (Pinto, Cruz, & Orange, 2020; Ellis & Brewster, 2014; Povey, 2019) e um olhar reflexivo sobre a diversidade e a compreensão (inter)cultural, pois dá a oportunidade aos alunos de analisar problemas do mundo real na sala de aula (Harmer & Stokes, 2014). Deste modo, muitos *picture books*, que oferecem exemplos de situações da vida real, podem ser usados para construir um projeto e

fornecer uma compreensão dessas questões (Crawford & Hade, 2020), ajudando os alunos a pensar criticamente e a desenvolver empatia por aqueles que estão a enfrentar determinados problemas sociais.

Há ainda que lembrar que a metodologia de projeto promove um ensino centrado na potenciação da aprendizagem linguística e de competências transversais por parte do aluno, conforme sinalizado por Yasar, & Cruz (2022, p. 73):

learners take part in authentic activities in which they get meaningful communication opportunities. Also, a variety of language skills are integrated naturally, such as reading, writing, listening, speaking, and these skills are improved during the project work.

Assim, podemos concluir que a metodologia de projeto ajuda os alunos a melhorar as suas "creactical skills", principalmente fomentando a criatividade e o pensamento crítico enquanto participam do processo de aprendizagem, ou seja, resolvendo um problema (Cruz, 2019). A metodologia de projeto também apoia o desenvolvimento de competências de investigação e digitais, que são consideradas essenciais no mundo de hoje, pois os alunos desta geração estão "growing up digital" (Metiri Group, 2002, p. 5). Neste contexto, a relação dos alunos com os dados faz-se através de várias ferramentas digitais, incluindo Web 2.0 e 3.0, podendo estes criar *podcasts*, vídeos, pósteres digitais e, ainda, participar em *Webquests*, etc. (Bell, 2010; Chen, 2019).



À semelhança dos anos académicos anteriores (Cruz, Pinto, & Costa, 2021; Cruz, 2021; Cruz, 2022), também estas formandas foram convidadas a responder a um questionário que se encontra disponível aqui: <https://forms.gle/WKD2HBrdPGoeJfhYA>.

No que diz respeito à primeira questão, “Autoavale-se quanto ao cumprimento dos objetivos do Curso de complemento de formação para o Ensino de Inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade”, é de ressaltar que as formandas destacam os seguintes objetivos como aqueles que mais desenvolveram: 1) mobilizar os conceitos e perspetivas atuais subjacentes à educação em línguas estrangeiras a crianças no contexto dos 1º e 2º anos de escolaridade; 2) conhecer e mobilizar estratégias de aprendizagem e avaliativas no processo de ensino e aprendizagem de inglês nos primeiros anos de escolaridade; 3) utilizar recursos físicos e digitais, no âmbito da literatura infantil, propiciadores de aprendizagens no que concerne o desenvolvimento de competências linguísticas em

Inglês, mas também transversais e interdisciplinares, próprias do currículo do 1º CEB.

Por sua vez, tendo em conta uma apreciação global da formação desenvolvida, a título de exemplo, alguns dos docentes indicam o seguinte:

1) “Em 2002 concluí o Curso de Professores do Ensino Básico, variante de Português e de Inglês, permitindo-me lecionar o 1º ciclo, bem como, Português e Inglês do 2º ciclo. Nos primeiros anos da minha carreira, dei aulas ao 1º ciclo como professora titular de turma e também como professora de apoio educativo. Posteriormente, lecionei vários anos Português e Inglês no 2º ciclo. Houve um ano letivo em que fui recrutada através do grupo 220 para desenvolver um projeto que incidia na produção escrita em português junto de turmas de 3º ano. Este ano foi muito gratificante para mim porque adoro delinear e implementar projetos. Desde 2015 que ensino Inglês aos 3º e 4º anos. Esta descrição serve para explicar que a minha experiência profissional é diversificada e nem sempre foi focada no Ensino do Inglês. Para lecionar Inglês ao 1º ciclo não tive que fazer o complemento de formação por decisão da tutela, ou seja, por eu ter tirado um curso com possibilidade de dar aulas ao 1º ciclo. De facto, não senti necessidade de formação para dar aulas de Inglês aos alunos de 3º e 4º anos. Claro está que, já participei em diversas ações de formação no âmbito do Ensino de Inglês no 1º ciclo. Contudo, ensinar crianças com 6 e 7 anos é bem diferente e requer estratégias pedagógicas diferenciadas. Neste sentido, esta formação constituiu uma mais-valia e um verdadeiro refresh para mim na medida em, além de ter adquirido conhecimentos novos, também me fez refletir sobre a minha prática, tendo alterado certas estratégias e incluído novos recursos.” (P3)

2) “A minha apreciação global da formação ao longo dos módulos é muito positiva. Tanto as sessões teóricas, como as sessões práticas foram bem estruturadas, quer na sua duração, quer na sua quantidade e nível científico dos conteúdos. As temáticas abordadas foram de encontro aos meus interesses enquanto formanda, nomeadamente o plurilinguismo e o diálogo de culturas. Relativamente às sessões práticas, considero que foram muito pertinentes e completamente adequadas. No geral, esta formação foi benéfica pois possibilitou uma atualização/reciclagem científica bem como a aquisição de

competências significantes inerentes à profissão. Para além do mais, permitiu melhorar a minha competência de docente, nomeadamente na planificação e desenvolvimento das minhas aulas, direcionadas especificamente aos primeiros e segundos anos. A monitorização da aula foi uma mais valia, sendo o seu feedback útil e relevante para a prática em sala de aula. No que concerne o formador, é laudável a sua capacidade de comunicação pois fomentou um fácil relacionamento entre todos". (P4)

3) "Despite our twenty years of experience in teaching English to children, no training is bad training. It is always key to be updated on the newest pedagogic trends or just going back to and reviewing the basics. Not seldom did I catch myself thinking "Oh, I remember that! I haven't done it for so long now!". But I still think the most important is to share experiences and resources with the trainer and between trainees." (P5)

4) "Ao longo da formação, dos debates promovidos abordando diferentes temáticas do Ensino do Inglês a crianças de tenra idade e nos seus primeiros anos da Educação Primária, houve oportunidade para analisar criticamente políticas educativas, dinâmicas, estratégias, práticas educativas, entre outras. A partilha de saberes, de experiências e de práticas educativas diversas usadas por outros docentes, e mesmo nos documentos fornecidos pelo formador/professor foram bastante enriquecedores, uma vez que, constantemente temos de avaliar e refletir sobre as nossas práticas, os objetivos atingidos e os que ainda queremos atingir, e/ou melhorar, e, assim, a formação foi, também, uma forma de consciencialização/reflexão acerca do processo ensino-aprendizagem de Inglês a crianças ainda muito jovens. Para além disto, a partilha de algumas "ferramentas" tecnológicas que não conhecia, foram uma mais valia, pois podem ser utilizadas na sala de aula, por vezes, para consolidação de conhecimentos, para diversificar as estratégias, motivando os alunos para uma aprendizagem mais dinâmica." (P6)

Assim sendo, podemos considerar que os professores ressaltam: a) por um lado, a pertinência da formação como plataforma de reflexão colaborativa sobre abordagens, estratégias e recursos pedagógico-didáticos; b) por outro lado, a importância do curso de formação e da

experiência de supervisão na reconfiguração da sua profissionalidade docente.

Relativamente às aprendizagens realizadas quanto a abordagens, estratégias e recursos para o ensino de inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade, alguns docentes referem-se à abordagem de *storytelling* e seu uso nesta faixa etária:

"O manuseamento das abordagens, estratégias e recursos para a aprendizagem podem ser uma chave para o sucesso académico dos alunos se essencialmente conseguirem promover no aluno o desejo de aprender. Quanto às abordagens, fiquei a conhecer melhor o *storytelling* e fiquei motivadíssima, portanto comecei a utilizá-la nas aulas e continuarei a utilizá-la com mais frequência." (P7)

"Com a formação e tarefa realizada, obtive uma maior consciencialização face ao uso da estratégia/recurso do *Picturebook*, uma vez que, com a exploração da leitura e das imagens do livro podemos trabalhar várias temáticas, vocabulário, e temas transversais, e os alunos desenvolvem a imaginação, a literacia visual e criam, como que um cenário à volta de tudo o que diz respeito ao *Picturebook*." (P6)

No discurso das docentes também impera a aprendizagem relativa ao desenvolvimento de competências de comunicação de natureza plurilingue e intercultural, em situação de sala de aula de inglês do 1º CEB:

"(...) O que mais levo presente desta ação de formação é a importância do papel que as línguas estrangeiras assumem na valorização da diversidade linguística dos alunos enquanto veículo para expressar uma identidade individual e coletiva, e a valorização de uma planificação interdisciplinar e articulada do currículo através do desenvolvimento de projetos significativos (*storybooks*) para os alunos desta faixa etária." (P4).

"One of the things I took with me from these training sessions was the possibility to include a third language in the process of teaching. In my plan, I took a risk

with teaching the water cycle in Spanish in a Year 2 CLIL class. I do confess I wasn't so sure about the final result. But it was amazing!" (P3)

Por sua vez, no que concerne a aprendizagens relacionadas com a metodologia de projeto, alguns docentes mencionam estratégias que aprenderam pela primeira vez e que parece estarem a incorporar nas suas práticas:

"Percebi melhor a importância de serem os alunos a liderarem a sua aprendizagem, sendo o professor um moderador guiando os alunos a descobrirem por eles mesmos. As crianças devem ser capazes de questionar e encontrar soluções para a descoberta, sendo o KWL chart uma ótima estratégia para o desenvolvimento desta capacidade. O professor deve estimular a colaboração e a autonomia dos alunos, propondo o desenvolvimento de projetos em grupo. A abordagem experimental comunicativa é cada vez mais pertinente na educação, isto porque, torna os alunos responsáveis pela sua própria aprendizagem, mais autónomos e mais bem preparados para a vida adulta, sendo necessário proporcionar na sala de aula um ambiente de segurança e de afetividade, propondo tarefas desafiantes, para que aprendizagem seja de facto significativa e efetiva." (P3)

Relativamente a aspetos a aperfeiçoar e a melhorar na sua prática, as docentes partilham o seguinte:

"(...) Se por um lado levo da ação de formação a valorização de uma planificação interdisciplinar e articulada do currículo através do desenvolvimento de projetos significativos (storybooks) que consigam fundir aprendizagens das diferentes áreas curriculares sempre em coadjuvação com a Professora Titular de Turma, por outro lado reconheço que o trabalho colaborativo entre o docente de inglês e o professor titular de turma tem espaço para um maior investimento. Pois só desta forma será possível chegar a uma melhor articulação entre o docente de inglês e as outras áreas curriculares. Um outro aspeto a aperfeiçoar será a abordagem da leitura e escrita com estes alunos. Por se tratar da iniciação da aprendizagem de uma língua estrangeira, o relevo recai sobretudo em atividades e tarefas ora de listening (audição ativa), ora de speaking (oralidade), tendo por vezes algum receio em incrementar a reprodução escrita e encontrando alguma relutância por

parte do professor titular de turma. Contudo, pelo que foi partilhado nesta ação de formação, procurarei fomentar a escrita, refletindo com a/o professor/a titular quais os contextos pertinentes para o fazer. Será necessário trabalhar este aspeto a fim de permitir a utilização da linguagem escrita de forma mais precoce, levando os alunos a comunicar num contexto mais natural.” (P4)

“Including other languages in the process. Do more role-playing and drama. Implementing more outdoor activities.” (P5)

“Utilização de mais recursos físicos e digitais no que se refere à Literatura Infantil que promovam a aprendizagem do Inglês e desenvolvam ainda mais as competências linguísticas dos alunos em termos culturais, socioculturais e interdisciplinares. Melhorar os recursos digitais usados em contexto de sala de aula para promover uma maior motivação por parte dos alunos, diversificar as estratégias de ensino e, de certa forma, promover uma aprendizagem interdisciplinar, já que, os alunos apresentam uma grande iliteracia digital e o uso destes, iria ser benéfico.” (P6)

Por último, quanto à aplicabilidade prática/ implementação no terreno das aprendizagens e conhecimentos desenvolvidos na formação, é inequívoco que alguns dos docentes já tiveram oportunidade de reconfigurar a sua prática, como é o caso destas docentes:

“Das estratégias e recursos transmitidos, algumas já utilizava, recorri com mais frequência a trabalhos de par ou de grupo, utilizei pela primeira vez o KWL chart, usei diversos picture books, estimulei a aprendizagem cooperativa e por descoberta, recorri com muita frequência ao plickers, jogos de adivinhação através do tato e do paladar, utilizei várias vezes memory games, um espelho para melhorar a dicção, canetas de tinta invisível e o bingo. Desenvolvi um pequeno projeto com base no livro "I love the Earth" de Todd Parr, a partir do Dia da Terra. Abordaram-se os diferentes tipos de poluição e os 3 R's: Reduce, Reuse and Recycle. O projeto culminou com uma competição entre equipas de "Super Kids" com a separação de resíduos no recreio. Os recursos utilizados foram: o livro, um vídeo explicativo sobre os diferentes tipos de poluição, um vídeo da Peppa pig no qual é abordada a separação de lixo, outro vídeo sobre os centros de reciclagem, prática digital de separação de resíduos, diversos

materiais reais de plástico, meta, vidro, papel e cartão e ecopontos em Inglês. Este projeto foi desenvolvido numa turma da Pré e em duas turmas de 1º ano e três turmas de 2º ano. O feedback que tive foi muito positivo, na medida em que houve diversos alunos que começaram a separar os resíduos em casa.” (P3)

“Pude constatar que, quando recorremos ao storytelling, aos nursery rhymes e as traditional children’s songs inseridos numa abordagem temática da aprendizagem (theme-based-learning), estão criadas as condições para que as aprendizagens dos nossos alunos sejam mais naturais e menos fragmentadas, uma vez que é uma abordagem em que muitas áreas do currículo estão ligadas entre si. Pude também constatar que o recurso ao storytelling, aos nursery rhymes e as traditional children’s songs promove o desenvolvimento social e emocional dos alunos. De igual forma, esta abordagem também favorece um ambiente de mútua cooperação entre o professor de Inglês e o professor Titular de Turma e que por sua vez a sala de aula torna-se num espaço mais dinâmico. A diversificação de recursos que esta abordagem permite possibilita um contacto mais próximo com a realidade do mundo. O recurso à gamificação como uma “warm-up activity” ajuda os alunos mais ansiosos a descontraírem, tornando a aprendizagem do inglês uma experiência positiva e emocionante. Tratando-se de uma atividade prazerosa, a inclusão de jogos em quase todas as aulas potenciou a utilização da língua repetidamente. Os alunos estão mais atentos, participam mais e retêm mais facilmente os conteúdos.” (P4)

Por sua vez, os trabalhos desenvolvidos pelas docentes ilustram estas representações. Na tarefa enunciada na Figura 3, as docentes foram convidadas a criar uma planificação de um projeto de natureza interdisciplinar (ver Figura 4, para consultar um exemplo), a partir de um *picture book* e com o objetivo de levar a cabo uma abordagem centrada numa metodologia de projeto.

É de sinalizar a multiplicidade de abordagens e diversidade de recursos/ produtos criados, que estão em conformidade com a filosofia da metodologia de projeto, como podemos ver, ainda, nestes exemplos seguintes:

- a) <https://app.box.com/s/abbht4zc7799j8vjwf4vi92b857aih5t;>

- b) <https://app.box.com/s/zdov24muizvstmzy7d6fafzbaxobeqe>;
- c) <https://app.box.com/s/jc8fhw6akhwk0o0af5pfm4uf8tt2hjv1>.

Figura 3

Exemplo de proposta de tarefa

TRABALHO
Criação e implementação de um projeto pedagógico-didático direcionado para a aprendizagem de inglês no 1º e/ou 2º ano(s) de escolaridade (40%)

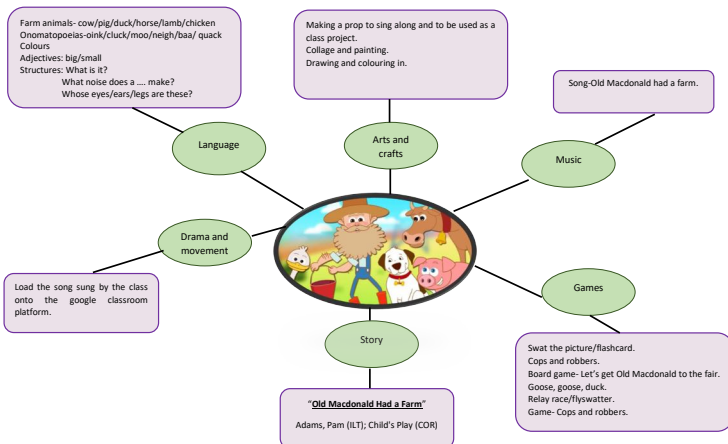
Marcar como concluída

Deverá criar uma planificação direcionada para a aprendizagem de inglês no 1º e/ou 2º ano(s) de escolaridade, tendo em conta os seguintes aspetos:

1. escolher um picture book e pensar num projeto a desenvolver;
2. a estrutura deve contemplar uma breve fundamentação sobre aspectos linguísticos e tópicos a trabalhar (incluindo pontes interdisciplinares) e os passos didáticos;
3. incluir ligações para recursos e/ou propostas de recursos previstos na planificação.

Figura 4

Exemplo de abordagem interdisciplinar proposta por uma docente



O projeto PEPPA 6/7 assenta precisamente na mobilização de abordagens holísticas, transdisciplinares e emancipatórias (Jiménez Raya et al, 2007), baseadas no uso de recursos autênticos que promovem o desenvolvimento de competências do século XXI, como o pensamento crítico, a comunicação e a criatividade. Com o PEPPA 6/7, procura-se promover a mobilização de estratégias e recursos que vão mais além do uso do manual e que afastam de paradigmas de aprendizagem mecânicos e baseados na repetição.

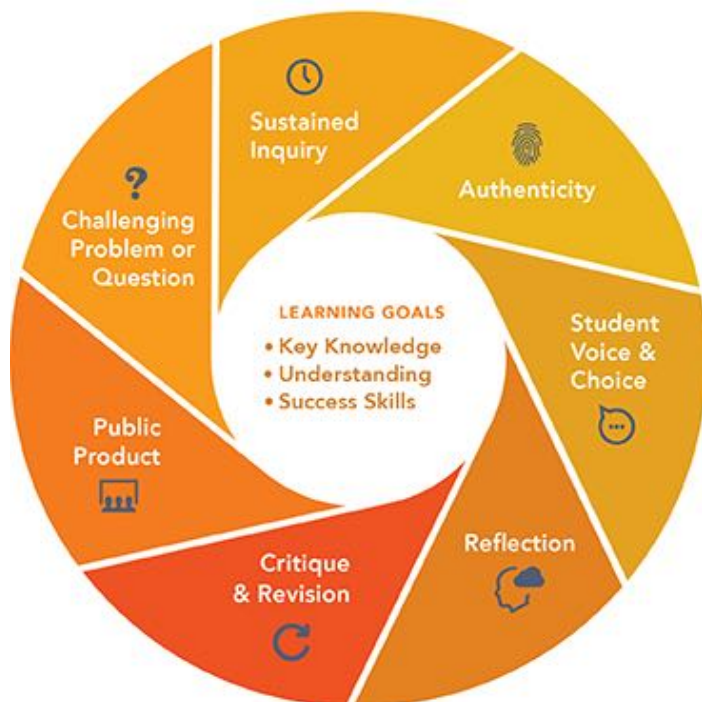
Conforme indicado anteriormente, valoriza-se no âmbito do PEPPA 6/7 um modelo que organiza a aprendizagem em torno de projetos, que são descritos como tarefas complexas “based on decision making, or investigative activities; give students the opportunity to work relatively autonomously over extended periods of time; and culminate in realistic products or presentations.” (Thomas, 2000, p.1).

A metodologia de projeto é uma pedagogia poderosa e transformadora que, quando bem executada, pode ajudar todos os alunos a aprender e a desenvolver competências. Segundo o Modelo espelhado na Figura 5. o desenvolvimento de uma abordagem eficaz baseada na metodologia de projeto inclui 7 componentes-chave:

- 1) autenticidade no que diz respeito a recursos e contextos;
- 2) empoderamento dos alunos e poder de escolha;
- 3) reflexão individual e colaborativa;
- 4) pensamento crítico e revisão;
- 5) criação de produtos que são tornados públicos;
- 6) práticas de problematização e desafios;
- 7) questionamento fundamentado.

Figura 5

O Modelo "PBL Gold"



Nota: Adaptado de Larmer (2020)

Há, pois, que ressaltar que, na sala de aula de línguas, a metodologia de projeto não deve ser confundida com a metodologia de enfoque por tarefas, pois a metodologia de projeto oferece oportunidades para a integração natural de todas as quatro competências linguísticas-base, ou seja, leitura, escrita, audição e fala (Stoller, 2002), ao mesmo tempo que se preocupa com o desenvolvimento de competências de outra natureza (Buyukkarci, 2019). Por sua vez, o principal objetivo do enfoque por



tarefas é desenvolver, sobretudo, as competências de comunicação, focando a atenção em questões de natureza mais linguística.

CAPÍTULO 2

MONITORIZAÇÃO DE PRÁTICAS

“The mediocre teacher tells. The good teacher explains. The superior teacher demonstrates. The great teacher inspires.” (William A. Ward)

A semelhança dos anos letivos anteriores, optámos por continuar a centrar-nos numa abordagem auto e hetero-supervisiva (Cruz, Pinto, & Costa, 2021; Cruz, 2021). Também desta vez, tivemos oportunidade de realizar a supervisão direta de práticas das docentes, o que nos permitiu ver *in loco* a implementação do projeto PEPPA 6/7. Este capítulo centra-se nesta observação.

Assim sendo, tivemos a oportunidade de desenvolver atividades de monitorização nas seguintes escolas: Escola EB1/JI da Maia, Escola Básica de 1º CEB/JI N.º 1 de Gueifães, Escola Básica do 1º Ciclo de Corim, Escola Básica de 1º CEB de Giesta, Escola Básica de 1º CEB de Gestalinho, Escola Básica do 1º Ciclo/JI de Frejufe e Escola Básica do 1º CEB da Gandra. Agradecemos a colaboração das docentes na consecução destas práticas de monitorização. O objetivo deste processo de monitorização foi o de recolher dados que permitissem perceber a operacionalização das atividades de lecionação do PEPPA 6/7 por parte dos docentes de Inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade, sobre as abordagens, estratégias e recursos mobilizados aquando da implementação do projeto, incluindo, ainda, aspetos como conteúdos, clima para a aprendizagem, reações das crianças e práticas avaliativas.

Neste processo de monitorização, utilizámos a grelha de observação (Figura 6) que está disponível em <https://app.box.com/s/y5j12117xr7hf37tvwqigmjd7deiuuwz>. Relembramos que, também como nos anos letivos passados, estavam previstas dinâmicas supervisivas centradas na observação de práticas em contexto escolar, com recurso ao preenchimento destas grelhas de auto-observação e de observação interpares, após as mesmas. À semelhança de outros documentos, esta grelha foi criada e discutida em situação de formação com os professores envolvidos.

Figura 6

Grelha de monitorização de práticas coconstruída pelo formador e formandos

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

P. PORTO

Primary English Practice Programme for Ages 6-7

Ficha de auto e hetero-observação de aulas

Esta grelha de observação destina-se a apoiar processos de auto-observação e supervisão colaborativa de práticas pedagógicas, podendo ser utilizada com a presença ou em não observadores. Sugere-se que, apresentando ao docente de observação, a planificação da aula seja partilhada com os observadores, podendo haver uma reunião de pré-observação se for necessário. Após a observação, segue-se uma reflexão conjunta com base no planeamento da grelha, para análise das práticas e eventuais propostas de melhoria. Antes dessa reflexão conjunta, os professores observados devem refletir sobre a sua aula e preencher igualmente a grelha, para poder confrontar a sua perceção com a dos observadores. Para se fazer a observação, é aqui entendida como uma atividade de reflexão conjunta sobre a prática pedagógica. No primeiro momento, que não foi utilizado qualquer modelo, os alunos incluem uma avaliação do desempenho docente. O foco principal é a perceção do impacto da abordagem na aprendizagem das crianças, e a opção C pode ser ou não preenchida dependendo da fase de planificação de aulas.

A. Comentários

Data	Hora de início/ término	Professores	Temas trabalhados:	Exatidão	Ass. / Turma	N.º de alunos
	início:	Generalista:				
	término:	Especialista:				

B. Abordagens e recursos pedagógicos de aula

Arts & Crafts		Songs & Rhymes
Content and Language Integrated Learning		Storytelling
Drama		Task-Based Language Teaching
Games (Ice / Warm-up Activities)		Total Physical Response
Project-like Activities		Outlines

C. Grelha de monitorização

Indicadores	J	T	X	N
Conteúdos				
1				
Os temas são trabalhados de forma interdisciplinar;				
Os temas trabalhados são significativos para os crianças.				
Metodologias e Recursos				
Fornece-se um input linguístico e/ou cultural realista (ex. materiais autênticos);				
Propõem-se aprendizagens baseadas em tarefas (ou a fazer com propósito);				
Promove-se uma educação para a diversidade linguística e cultural.				
3				
Promove-se práticas multissensoriais;				
Criam-se condições para a aprendizagem cooperativa;				
Explora-se a alternância lúdica de aprendizagem aprender brincando;				
Incentiva-se a participação ativa das crianças;				
Promove-se práticas de reflexão sobre a aprendizagem (ex. KWL, charts)				

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

P. PORTO

C. Grelha de monitorização

Indicadores	J	T	X	N
Objetos para a aprendizagem e recursos das crianças				
Incluem-se materiais de trabalho com base na realidade/identidade entre professores				
As crianças estão motivadas.				
3				
As crianças manifestam curiosidade para com outras línguas e culturas.				
As crianças participam de forma ativa na aprendizagem.				
As crianças gostam de trabalhar com os colegas.				
As crianças compreendem (e/ou tentam) explicar os resultados.				
Avaliação				
4				
Realizam-se ações de avaliação formativa durante ou no final da aula.				
Utilizam-se estratégias ou instrumentos de avaliação adequados.				
Promove-se participação das crianças na avaliação (das aprendizagens (ex. auto-heteroavaliação)).				
Notas:				
1. Não se pretende avaliar os alunos;				
2. Apenas para uso de referência;				
3. Apenas para uso de referência;				
4. Apenas para uso de referência.				
5. Apenas para uso de referência.				
D. Notas sobre a aula observada (aspectos especialmente relevantes, incidentes críticos, questões emergentes, etc., a discutir no relatório pós-aula)				
Os Professores				

Passemos agora a uma análise de práticas que observámos e seus aspetos positivos e aperfeiçoáveis, tendo em conta as aulas observadas nas escolas de cada um dos Agrupamentos de Escolas.

A nossa análise será realizada à luz da seguinte categorização: a) rotinas de início de aula; b) recursos autênticos não digitais; c) abordagens ativas com recursos hipersensoriais; d) rotinas de finalização de aula.

A) Rotinas de início de aula

No que se refere a rotinas de início de aula, a maioria das docentes escolhe a canção como recurso para marcar o início da aula de inglês, assim como para motivar os alunos para as atividades que se seguem.

Embora exista alguma diversidade, a canção mais popular é a “Hello Song” (ver Figura 7).

Figura 7

Vídeo da canção “Hello Song”



Nota: <https://youtu.be/tVlcKp3bWH8>

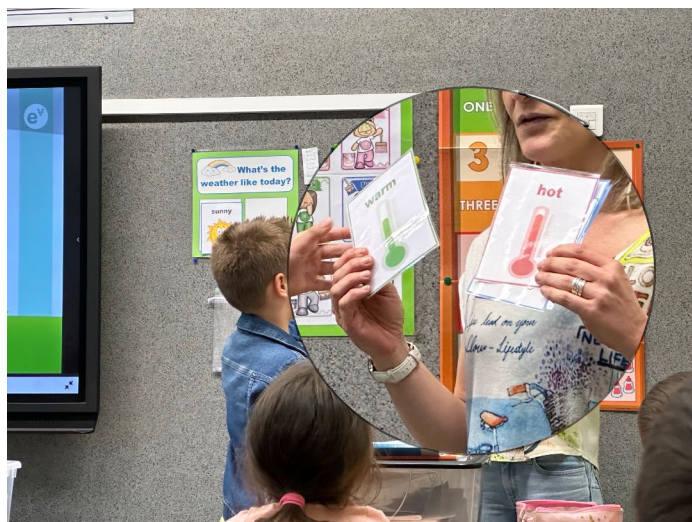
Esta canção debruça-se também sobre estados de espírito, pelo que os alunos têm a possibilidade de indicar como se sentem: “I’m good!”, “I’m great!”, “I’m wonderful” e/ou “I’m not so good”. É interessante que várias docentes revelam preocupação em que todos os alunos indiquem como se sentem, escolhendo a expressão frásica que mais se coaduna com o seu estado de espírito. Tal prática acaba por permitir que os alunos desenvolvam a sua expressão oral desde o início da aula.

Nem todas as docentes recorrem a gestos ou a algum tipo de rotina baseada em dança, aquando da exploração da canção. Tal abordagem ativa seria recomendável, sobretudo quando combinada com gestos da Língua Gestual Portuguesa (LGP). No curso de formação “Didática de Inglês para os 1º e 2º anos de escolaridade” as formandas ficaram a conhecer como aprender e incorporar gestos da LGP em atividades desta natureza, com recurso ao dicionário dinâmico disponível em <https://www.spreadthesign.com/pt.pt/search/>.

Outra das rotinas de início de aula a sinalizar é a análise do estado do tempo. Todas as docentes optaram por este tipo de rotina. Na maior parte dos casos, os alunos, em regime de rotatividade, sinalizam qual o estado do tempo. Após uma observação colaborativa do estado do tempo e a alocação de *flashcards* (com recurso a velcro), os alunos verbalizam: “It’s sunny”, “It’s cloudy”, etc. (ver Figura 8, para observar um exemplo).

Figura 8

Aluno a escolher o estado de tempo adequado



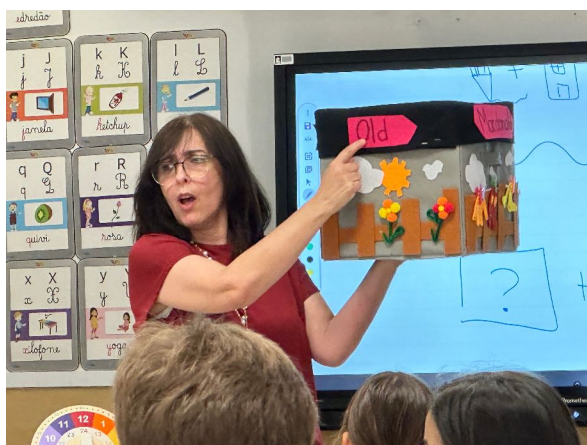
B) Recursos autênticos não digitais

Tendo em conta o uso de recursos autênticos e não autênticos, apenas uma docente recorre ao uso de um manual. As restantes docentes criam ou reutilizam materiais.

É de sinalizar que várias docentes recorrem a itens como caixas ou mochilas surpresa, que os alunos têm que analisar e explorar como forma de motivação para o tema da aula. É o caso do exemplo que se segue:

Figura 9

Professora a recorrer a uma “mystery box”



Nesta aula, a professora explora a caixa mostrando e lendo as informações da caixa, nomeadamente: *Who is this? What does he do?, Where do you think he lives?*, entre outras. Também abana a caixa para que os alunos entendam que há algo dentro dela e convida alguns alunos a apalpar e a retirar itens que esta contém. A caixa contém animais de peluche. Cada aluno mostra à turma e o nome do animal em inglês é introduzido (por exemplo, *pig*). A professora pede para o aluno repetir a

palavra, perguntando a cor do animal e o seu tamanho. Os alunos são também convidados a imitar o animal, através de gestos e sons.

Outro recurso que ocupa um lugar de destaque no processo de ensino e aprendizagem de aulas do 1º e 2º anos de escolaridade é o *picture book*. No caso de uma aula observada, a docente utiliza o *picture book* “Where’s Spot?”.

Figura 10

Professora a desenvolver a abordagem “storytelling”



Numa outra aula observada, uma docente utiliza o *picture book* “Lara, the Yellow Ladybird”, aproveitando o mesmo para trabalhar valores assentes na diversidade, em que todos somos “special”, “rare” e “unique” (ver Figuras 11 e 12).

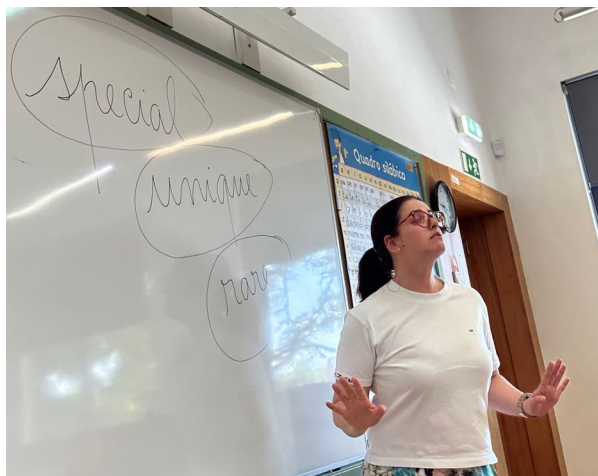
Figura 11

Professora a trabalhar o livro "Lara, the Yellow Ladybird"



Figura 12

Os valores trabalhados através de "Lara, the Yellow Ladybird"



Por sua vez, na Figura 13, vemos outra docente a trabalhar a leitura do *picture book* "From head to toe", explorando partes do corpo, movimentos e características dos animais.

Figura 13

Professora a trabalhar o livro "From head to toe"



Conforme indicado pela docente na sua planificação,

"Welcome to the engaging and interactive English language learning project, "Animals All Around." This project is designed for students in the 1st and 2nd grades, aiming to foster their English language skills while exploring the fascinating world of animals. Through the exploration of body parts and animal movements, students will embark on a captivating journey filled with creativity, research, collaboration, and self-expression. Over the course of four engaging lessons, students will delve into the pages of the book "From Head to Toe" and extend their learning by selecting, drawing, and painting additional animals. With

the guidance of the English teacher and collaboration with the homeroom teachers, students will work together to compile their artwork into a captivating flipbook. Get ready to unleash your imagination, dive into the animal kingdom, and embark on a memorable language learning adventure!" (P4)

Como vemos neste trecho da planificação criada pela docente, a metodologia de projeto, alicerçada em práticas de *storytelling*, permite o desenvolvimento de competências do século XXI. Podemos sinalizar que este tipo de práticas desenvolve competências por parte dos alunos, semelhantes às aquelas desenvolvidas no contexto das ciências naturais, conforme indicado por Mantzicopoulos & Patrick (2011, p. 271): "during reading, children learn the functions and structure of the language of science as they ask questions, describe their observations and experiences, explain, justify, and summarize". De facto, estas competências linguísticas não apenas fazem com que os alunos se sintam confortáveis quando discutem o seu entendimento sobre determinados conceitos, assim como também fornecem uma base para o estudo de outros tópicos em outras áreas disciplinares (Price & Lennon, 2009).

Por último, gostaríamos também de evidenciar que uma docente realizou uma aula baseada na abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), em que os alunos foram convidados a trabalhar conteúdos da área de Estudo do Meio, nomeadamente o ciclo da água. Os recursos produzidos pela mesma e utilizados nesta sessão estão esboçados nas Figuras 14 e 15.

A propósito da história "The Little Raindrop", e seguindo uma abordagem baseada em *storytelling*, a professora trabalhou o tema do ciclo da água, permitindo, ainda, que os alunos explorassem outros recursos em inglês³ e em espanhol⁴.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=ncORPosDrjl>

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=VBp9PZGsH6E>

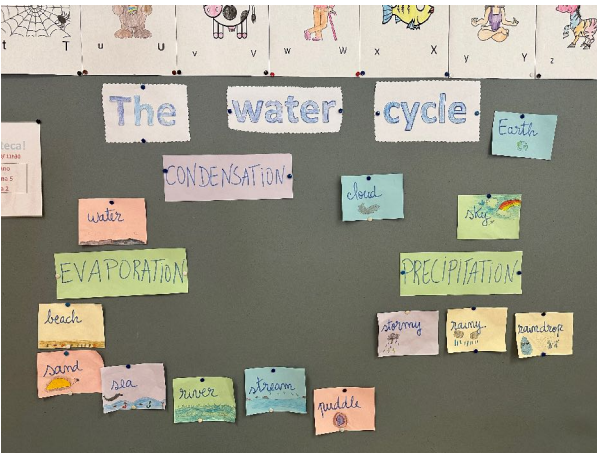
Figura 14

Maquete utilizada para trabalhar o tema do ciclo da água



Figura 15

Conceitos-chave para trabalhar o ciclo da água



C) Abordagens ativas com recursos hipersensoriais

As abordagens ativas revelam-se como fundamentais nas salas de aula do PEPPA 6/. Estas requerem um maior foco atencional por parte da docente, pelo que a coadjuvância acaba por se fazer sentir ao nível da consecução de práticas de ensino e aprendizagem de inglês no 1º CEB desta natureza. É de ressaltar que, nesta última edição do PEPPA 6/7, se verificou uma verdadeira colaboração docente entre os professores titulares e os especialistas, tanto ao nível da preparação das atividades, como ao nível da sua implementação.

Quanto às abordagens de natureza ativa, os alunos têm oportunidade de utilizar o seu corpo aquando da aprendizagem ao nível do recurso a rotinas ligadas a canções, como evidenciado nas Figuras 16 e 17:

Figura 16

Professora a trabalhar a canção “Head, shoulders, knees and toes”



Figura 17

Professora a trabalhar a canção “I’m a... bird”



Estas canções permitem que os alunos treinem o uso de vocabulário em ação, como é o caso da canção trabalhada na Figura 17, em que os alunos têm oportunidade de dizer expressões como “Run like a dog!”, “Jump like a rabbit”, “Roll like a cat”, entre outras.

Numa aula dedicada ao tema do ciclo da água, uma professora arrisca um pouco mais e utiliza uma canção mais exigente ao nível de compreensão, intitulada “Water Recycle”⁵, mas trabalhou-a devidamente com os seus alunos, no que diz respeito à exploração dos conceitos utilizados, incluindo as rotinas, gestos e ritmos utilizados ao longo do rap.

Para além destes momentos, os alunos têm a oportunidade de desenvolver práticas de aprendizagem mais ativas estimuladas através de recursos digitais, como é o caso do uso do Quadro Interativo

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=KM-59ljA4Bs>

Multimédia (QIM) e da ferramenta *Plickers*⁶, como se verifica na consecução da atividade espelhada na Figura 18.

Figura 18

Uso da ferramenta Plickers por parte de uma docente



A ferramenta *Plickers* é mobilizada por parte da professora como forma de testar a compreensão da leitura do *picture book*. Todos os alunos têm a hipótese de partilhar as respostas para cada uma das questões através de um código QR individualizado. As respostas individuais não são

⁶ <https://get.plickers.com/>

partilhadas, pois é esboçado um gráfico no final com o maior número de respostas do grupo, assim como a resposta considerada correta.

O mesmo aconteceu com a sessão dedicada ao tema “The Water Cycle” em que os alunos tiveram oportunidade de participar numa atividade gamificada, realizada através da plataforma Kahoot⁷ (ver Figura 19).

Figura 19

Alunos a responder a uma questão sobre a definição de “Condensation”



⁷ <https://kahoot.com/>

O QIM é também usado para consolidação de aprendizagens, como é o caso da atividade que partilhamos na Figura 20. Neste caso, o aluno está a associar o animal a um tipo de ação que consegue realizar: “giraffe” e “bend my neck”, por exemplo. De facto, os QIM

“are quite important in the modern foreign languages classroom, and they offer a new learning experience: we call it the 2.0 learning experience (...) the use of websites, CD-ROMs, games, Word documents or even PowerPoint slideshows in conjunction with highlighting, annotation and dragging-and-dropping activities, foster pupils’ competences of (re)reading or (re)thinking knowledge.” (Durán, & Cruz, 2011, p. 212).

Figura 20

Aluno a realizar exercício diretamente no Quadro Interativo Multimédia



Não podíamos também de deixar de referir os múltiplos mini-projetos desenvolvidos pelos alunos nas sessões observadas. Estes mini-projetos, como aqueles ilustrados nas Figuras 21, 22 e 23, permitem que os alunos levem para casa um resultado da aula e que conversem com os seus encarregados de educação sobre as aprendizagens realizadas.

Figura 21

Aluna a criar um animal-fantochete para a maquete "My farm"

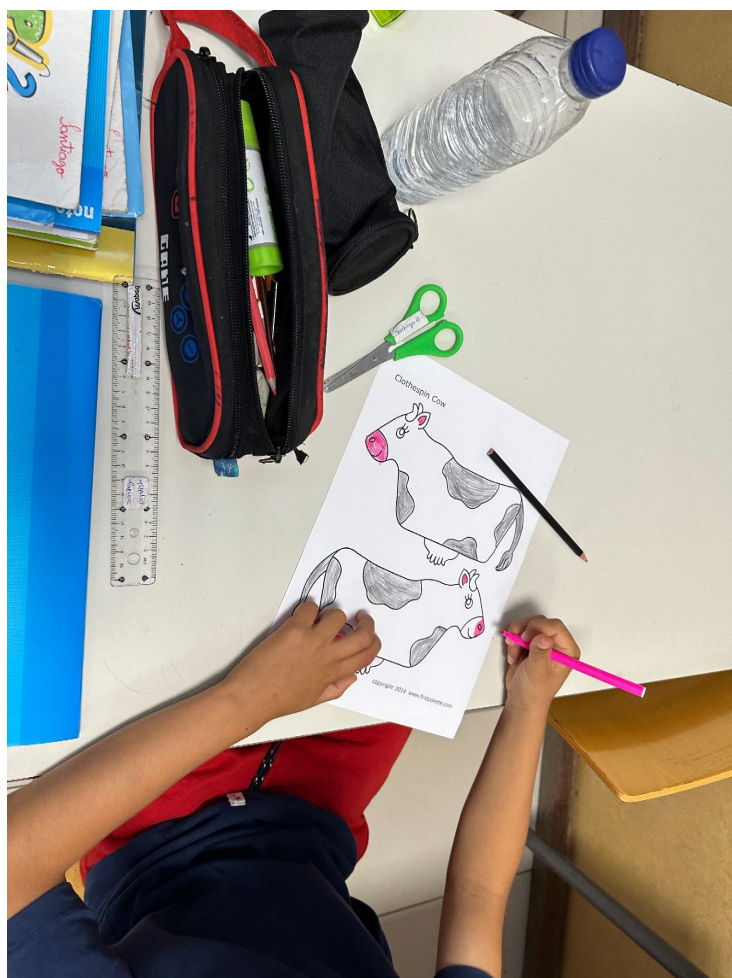


Figura 22

Produto final em formato origami, referente a uma aula relacionada com animais e ações

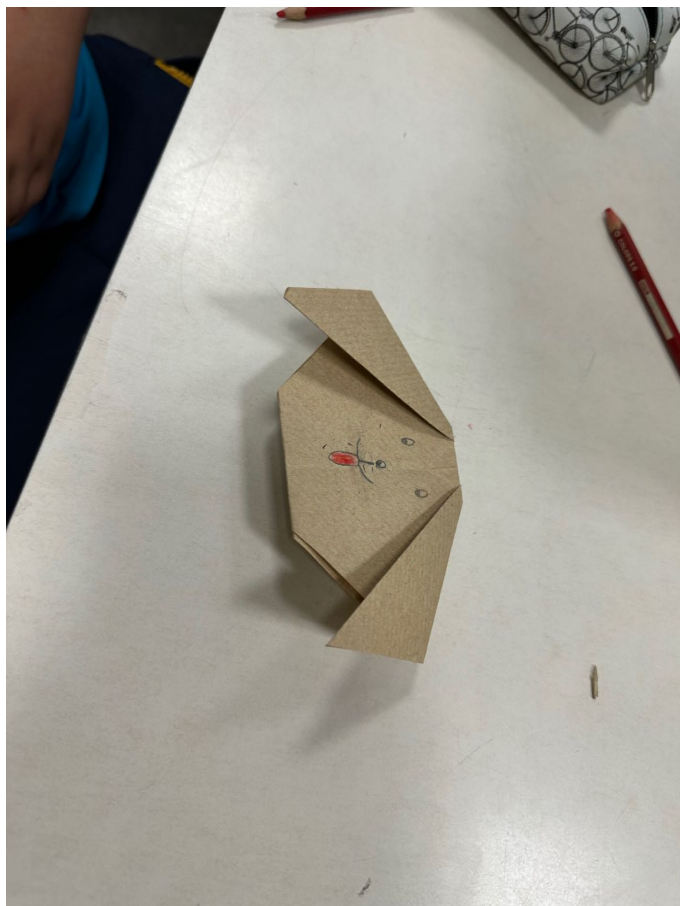
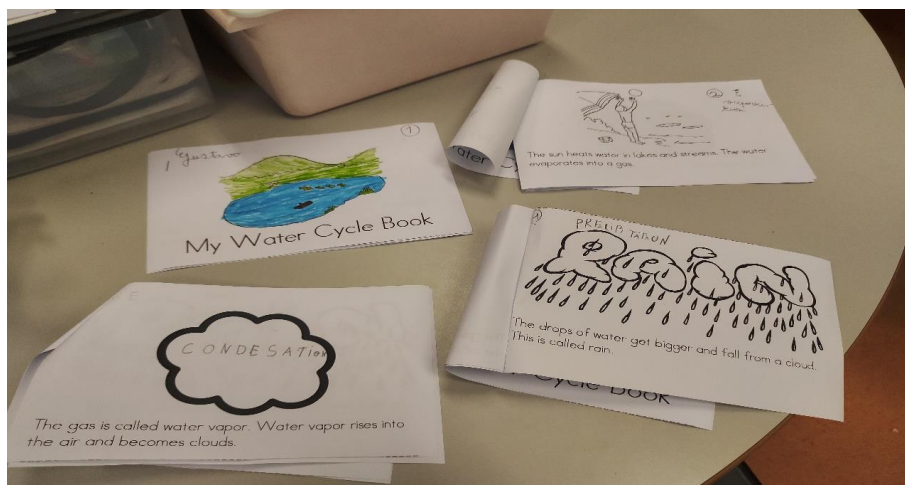


Figura 23

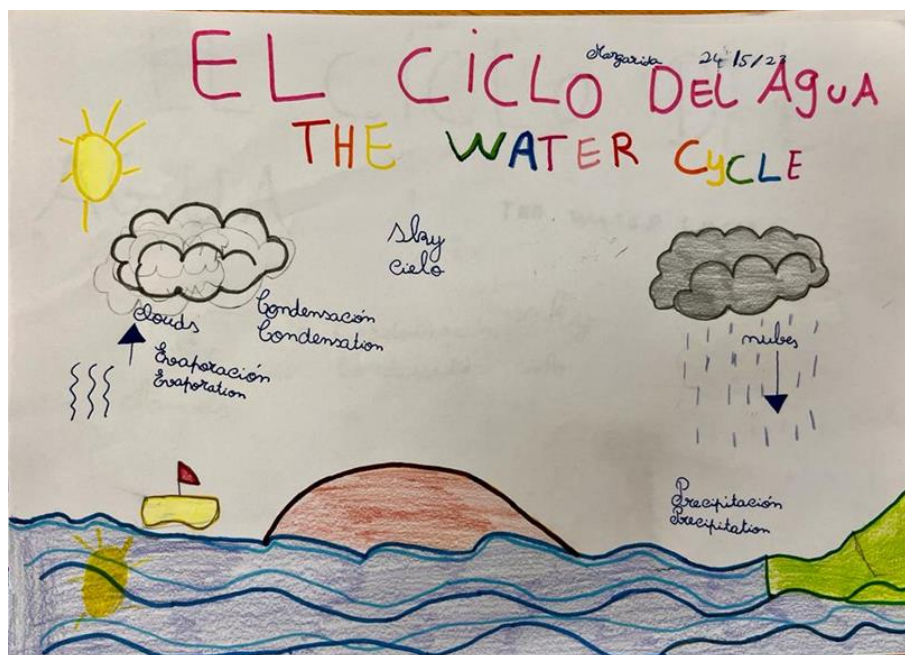
Mini book sobre o ciclo da água



Terminamos esta secção com um produto que merece a nossa especial atenção, pois demonstra que os alunos que beneficiam do PEPPA 6/7 desenvolvem a sua competência plurilingue. É o caso de um projeto relacionado com o ciclo da água, em que se observa que a aluna utilizou inglês e espanhol para etiquetar os elementos que formam parte do seu cartaz (ver Figura 24).

Figura 24

Poster plurilingue sobre o ciclo da água, criado por uma aluna



D) Rotinas de finalização de aula.

No que diz respeito às rotinas própria do final de uma aula, gostaríamos que as mesmas fossem mais diversificadas, pois a maioria das docentes ora termina com uma canção (normalmente a "Good-Bye song"), ora com um dos mini-projetos que acabámos de apresentar na secção imediatamente anterior.

Neste contexto, gostaríamos de salientar uma escolha feita por uma das docentes e que se prende com o uso de uma canção ligada à arrumação

dos materiais, nomeadamente “Clean Up”⁸. Na Figura 25, vemos os alunos a trautear a canção à medida que vão arrumando os seus materiais.

Figura 25

Alunos a arrumar os materiais escolares à medida que vão cantando a canção “Clean up”



Sugere-se que os professores incorporem também outros tipos de estratégias de finalização das lições, que permitam aferir a compreensão dos temas trabalhados na lição, como por exemplo: “thumbs up/thumbs down strategy” e fichas de auto-monitorização de aprendizagens.

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=SFE0mMWbA-Y>



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objetivo o desenvolvimento global e eco-sustentável da criança, o PEPPA 6/7 permite aos aprendentes compreender e experimentar com a língua inglesa, num contexto pedagógico emancipatório e centrado em práticas e recursos hipermediais (Jiménez Raya, et al, 2006).

No que diz respeito a aspetos positivos, neste ano académico, gostaríamos de destacar o seguinte relativamente aos dados recolhidos e práticas observadas:

- a) a utilização de recursos autênticos e, ainda, físicos e digitais, baseados na gamificação, propiciadores de aprendizagens linguísticas ao nível da língua estrangeira;
- b) a importância dada ao desenvolvimento da consciência fonológica desde cedo, através do recurso a canções e vídeos próprios das culturas-alvo;
- c) a relevância da abordagem por projetos, que permite o desenvolvimento de práticas formativas de avaliação de aprendizagens;
- d) o recurso ao *storytelling* e *picture books*, fomentado pela boa consecução de práticas *scaffolding*;
- e) a participação proativa dos alunos nas práticas, fomentada através de recursos hipersensoriais;
- f) a coadjuvância eficaz entre professor titular e professor especialista nas atividades pré-aula e durante a consecução de atividades.

Neste quarto ano, tivemos oportunidade de continuar a implementação do projeto que promove uma metodologia de projeto, no sentido de formar cidadãos empoderados e proativos na sua comunidade *glocal* (Conselho da Europa, 2016).

Através de práticas de formação e de auto-supervisão e hetero-supervisão espelhadas neste relatório, os professores conseguiram reconfigurar a sua profissionalidade docente, verificando-se a concretização e consolidação dos seguintes pressupostos, já desenvolvidos nos primeiros anos de implementação deste projeto, nomeadamente: a) a mobilização efetiva de conhecimentos linguísticos, científicos e pedagógicos necessários a uma prática pedagógica nos 1º e 2º anos de escolaridade; b) a atualização científica e pedagógica dos/as professores/as, nomeadamente na elaboração e consecução com sucesso de projetos interdisciplinares e em regime de coadjuvação.

Foram tidos em conta os documentos coelaborados no ciclo de formação e monitorizações anteriores, nomeadamente o referencial de avaliação

do nível pré-A1⁹, e, ainda, criadas planificações e materiais para o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem de inglês nos 1º e 2º anos, cuja qualidade dá conta de uma curricularização efetiva de inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade, na área geográfica da Maia.

Recomenda-se, no entanto, um maior investimento em práticas como as seguintes: a) a cogitação sobre a abordagem da leitura/escrita nos 1º e 2º anos de escolaridade; b) uma diversificação de práticas de finalização de aulas; c) a promoção de práticas de autoavaliação de aprendizagens; d) um aumento da carga horária de 1 hora para 2 horas semanais.

⁹ O documento pode ser consultado em <https://app.box.com/s/y5j12117xr7hf37tvwqicmjd7deiuuwz>.

BIBLIOGRAFIA

- Buyukkarci, K. (2009). A critical analysis of task-based learning. *Kastamonu Journal of Education*, 17, pp. 313–320.
- Chen, J. (2019). Designing Online Project-based Learning Instruction for EFL Learners: A WebQuest Approach. *MEXTESOL Journal*, 43(2) 1–7.
- Crawford, P., & Hade, D. (2020). Inside the Picture, Outside the Frame: Semiotics and the Reading of Wordless Picture Books. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(1).
- Cruz, M., Pinto, C, & Costa, J. (2021). *PEPPA 6/7 – Primary English Teaching Practice Programme for Ages 6/7 – Relatório do Projeto 2019–2020*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Cruz, M. (2021a). *PEPPA 6/7 – Primary English Teaching Practice Programme for Ages 6/7 – Relatório do Projeto 2020–2021*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Cruz, M. (2021b). CLIL Approach and the Fostering of “Creactical Skills” Towards a Global Sustainable Awareness. *MEXTESOL Journal*, 45(2).
- Conselho da Europa (2016). *Competencies for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*. <https://rm.coe.int/16806ccc07>
- Decreto-Lei nº. 176/2014. <https://dre.pt/home/-/dre/64297587/details/maximized>
- Durán, A., & Cruz, M. (2011). The Interactive Whiteboard And Language Learning: A Case Study. *Porta Linguarum*, 15.
- Ellis, G. & Brewster, J. (2014). *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary Teachers* (3rd ed.). British Council.

- Ghosn, I. K. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal*, 56(2), 172–179. <https://doi.org/10.1093/elt/56.2.172>
- Harmer, N. & Stokes, A. (2014). *The benefits and challenges of project-based learning: A review of the literature*. Plymouth, UK: Pedagogical Research Institute and Observatory (PedRIO)/Plymouth University.
- Hestetræet, T. (2018). Vocabulary teaching for young learners. Handbook. In S. Garton, & F. Copland, *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. New York : Routledge.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.
- Larmer, J. (2020, July 22). Gold Standard PBL: Essential Project Design Elements. Gold Standard PBL: Design Elements. Buck Institute for Education.
- Mantzicopoulos, P., & Patrick, H. (2011). Reading picture books and learning science: Engaging young children with informational text. *Theory Into Practice*, 50, 269– 276.
- Metiri Group (2002). enGauge 21st Century Skills: Digital Literacies for a Digital Age. North Central Regional Educational Laboratory and the Metiri Group. 3, 1–32. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED463753/pdf/ERIC-ED463753.pdf>
- Mourão, S. (2015). The potential of picturebooks with young learners. In Bland, J. (ed.) *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds* London: Bloomsbury.
- Pinto, C., Cruz, M., & Orange, E. (2020). From European Heritage to 21st Century European Pro-active Citizenship: 'Luko's Journey'. *MEXTESOL Journal*, 44(3). <https://www.mextesol.net/journal/public/files/9b78308d0646e78c6be4fcf628030a4a.pdf>

- Povey E. (2019). Storytelling in Young Learner EFL Education: From Theory to Practice. *International Journal of Issues in Language and Teacher Education*, 4, 1-14.
- Price, R., & Lennon, C. (2009). *Using children's literature to teach mathematics*. Durham, NC: Quantile.
- Stoller, F. (2002). Project Work: A Means to Promote Language and Content. In J. Richards & W. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stoller, F. (2013). Dr. Fredricka Stoller – Project-based Learning – KOTESOL 2012 [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=VV1zo3iKy74>
- Thomas, J. (2000). A review of research on project-based learning. San Rafael, CA. Retrieved from: http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf
- Yasar, B., & Cruz, M. (2022). The effects of project-based learning using storytelling on enhancing EFL young learners 21st Century Skills. In M. Cruz, A. Couto, F. Lambert, *issuEs'22 – Issues in Education*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Yimwilai, S. (2020). The Effects of Project-based Learning on Critical Reading and 21st Century Skills in an EFL Classroom. *Journal of Liberal Arts*, 8(2), pp. 214-232.



MIA



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO & INOVAÇÃO
CENTRE FOR RESEARCH & INNOVATION



EM EDUCAÇÃO
IN EDUCATION

fct

Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



9 789728 969677