



**NM**

Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

Não posso dar por concluída a minha reflexão sobre esta jornada sem deixar aqui o meu eterno agradecimento a todos os que me ajudaram a alcançar mais esta meta.

Antes de mais agradeço à minha família por mais esta demonstração de amor incondicional: aos meus filhos, a luz do meu projeto de vida, cujo brilho me conduziu a seguir sempre inspirada e motivada, provocando em mim a boa disposição com os elogios que me foram tecendo; ao meu marido, por ter caminhado sempre junto comigo neste desafio, incentivando-me a abraçar com determinação os estímulos de cada dia; à minha mãe, pelo apoio nos momentos prolongados de recolhimento, mostrando-se sempre disponível para me auxiliar.

Às professoras cooperantes, Alice Guimarães e Olga Vieira, por toda a dedicação e compreensão. A experiência e o saber que me transmitiram foram valiosos. Foi muito gratificante poder contar com o seu profissionalismo, disponibilidade e inteira compreensão.

Ao Professor Doutor Bernardo Canha, agradeço-lhe a partilha de saberes e experiências, as “provocações” que me lançou e que despertaram em mim uma atitude deontológica mais vincada.

Aos meus companheiros de viagem que partilharam comigo esta caminhada de aprendizagem académica e pessoal.

Finalmente, gostaria de deixar aqui o meu agradecimento às comunidades escolares que me acolheram calorosamente nos diferentes estabelecimentos de ensino e que me fizeram sentir integrada desde o primeiro dia.

## RESUMO

O presente relatório surge como a súmula do trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado de Ensino de Inglês e Espanhol no Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Porto, mais precisamente da Prática Educativa I (pré-escolar e 1º Ciclo) bem como Prática Educativa II (3º Ciclo).

Com o presente documento pretende-se-á proceder a uma reflexão sobre o caminho percorrido, apresentando-se pressupostos que o fundamentaram e as considerações a que foi possível chegar.

Como tema, o relatório pretende explorar, à luz de um olhar mais atento, as potencialidades da Metodologia do Trabalho de Projeto relativamente à avaliação dos alunos. Com o estudo do trabalho dos alunos, pretende-se entender se a metodologia mencionada acima permite a superação de dificuldades e se garante o sucesso. Desta forma, ambiciona-se compreender a importância de uma temática que poderá ser uma boa alternativa a modelos de avaliação mais convencionais.

Por último, este relatório pretende, ainda, desvendar se este tipo de abordagem, que se começou por experimentar, motiva maior colaboração de vários intervenientes da comunidade educativa.

**Palavras-chave:** trabalho de projeto; avaliação; colaboração; reflexão

## **ABSTRACT**

This report aims to sum up the work developed throughout the Master's Course in English and French or Spanish education, presented in the School of Education of Porto's polytechnic, specifically the work developed for Educational Practice I as well as for Educational Practice II and III.

With this document I will highlight key moments of my practice, showing assumptions that support it and the considerations reached.

Additionally, this will report will also focus, through a more penetrating look, on the potential of Project Approach as far as the students' evaluation is concerned. By studying the work of the students, I will try to understand if the approach mentioned above allows to overcome difficulties and to ensure success. Through this approach, I will try to understand the importance of this subject as an attractive alternative to more traditional evaluation models.

Furthermore, this report aims to find out if this kind of approach, that has begun to be tried out, motivates a greater collaboration of several members of the educational community.

**Key-words:** project work; evaluation; collaboration; reflection

## ÍNDICE

Introdução	2
1. Expectativas quanto à Prática Educativa e ao contexto Profissional	5
2. Caracterização dos contextos educativos	6
3.1. As escolas	6
3.2. As turmas	9
3. Enquadramento teórico-concetual da atuação pedagógica	12
4. Potencialidades da Metodologia do Trabalho de Projeto na Avaliação dos Alunos	15
4.1. Definição de Metodologia de Trabalho de Projeto	15
4.2. Razões que justificam a escolha do tema	23
4.3. Âmbito da investigação	26
5. Reflexão final	36
Bibliografia	

# INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

O relatório que aqui se pretende gerar resulta da articulação da minha experiência vivida em contexto de prática educativa, desenvolvida no âmbito do Mestrado de Ensino de Inglês e Espanhol no Ensino Básico, com a minha experiência profissional no campo da docência em trajetos anteriores. Muito embora a minha formação inicial em Línguas e Literaturas Modernas, variante de estudos franceses e ingleses- ramo educacional, obtida na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), desde cedo me tivesse encantado, sempre soube que a minha caminhada na aprendizagem profissional seria contínua.

Não obstante esta minha postura de manifesto gosto pela atualização de conhecimentos, devo dizer que o meu interesse por este mestrado também se prendeu com a necessidade de enriquecimento de currículo. É inegável que no mercado de trabalho atual, cada vez mais exigente e com uma concorrência que não se esgota nos limites do território nacional, não existem grandes complacências nem abertura para currículos mais pobres.

Assim, comecei por perceber pela análise de necessidades de colocação de professores a falta de docentes para leccionar a língua espanhola. Mediante esta lacuna, decidi matricular-me em Unidades Singulares Isoladas na área de Espanhol de maneira a obter o número de créditos exigidos para a admissão ao mestrado em causa.

Paralelamente a este processo continuei a desempenhar funções enquanto professora no Ensino Pré-Escolar e no 1º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Em

---

<sup>1</sup> O presente relatório segue as normas do novo acordo ortográfico.

simultâneo, ainda, fui-me apercebendo da unanimidade de representantes de diferentes quadrantes políticos no que toca à pertinência e validade da aprendizagem de línguas estrangeiras desde o 1º Ciclo do Ensino Básico.

A leitura que fui fazendo fez-me ter a noção que este mestrado seria o caminho ideal para mim, pois, permitir-me-ia, por um lado a possibilidade de complementar a minha atuação no 3º Ciclo do Ensino Básico com a prática letiva de língua espanhola e, por outro, a oportunidade de certificar a prática de ensino de língua inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico que tenho vindo a desenvolver no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular.

Deste modo, numa tentativa de convergência de interesses pessoais com o desejo de aprofundar competências pedagógico-didáticas, tive a preocupação de procurar sustentar a minha prática educativa em metodologias de ensino de línguas atuais e adequadas à realidade de cada estabelecimento de ensino, desde o pré-escolar, ao 1º Ciclo do Ensino Básico até ao 3º Ciclo do Ensino Básico. E foi justamente imbuída da vontade de procurar contribuir para o enriquecimento dos meus alunos, não só curricularmente, mas também ao nível das suas competências enquanto cidadãos, efetivamente, proativos e responsáveis pelas suas aprendizagens, que pensei o desenho das sessões.

Neste relatório, que se assume como um documento de reflexão do trabalho realizado, irei, igualmente, colocar o enfoque na abordagem metodológica que despertou em mim um interesse particular e que veio, de certa forma, dar resposta ao que acima expus e que se prendeu com as potencialidades da Metodologia do Trabalho de Projeto enquanto elemento facilitador da avaliação dos alunos. De facto, a experiência em sala de aula motivou-me para a eleição desta temática que me permitiu tomar, ainda mais consciência, de que que partindo desta abordagem, que vai beber a diferentes áreas do saber, os alunos irão ter a oportunidade de desenvolver competências sociais de cooperação e comunicação, potenciando uma tomada de consciência de certas práticas sociais, o que permite dar sentido às

noções e conhecimentos que aprendemos normalmente nas aulas (Perenoud, 1999).

Deste modo, iniciarei uma revisitação ao meu estágio...

## **1. EXPECTATIVAS QUANTO À PRÁTICA EDUCATIVA E AO CONTEXTO PROFISSIONAL**

Com o propósito de proceder a uma reflexão que não pode deixar de viver de um discurso analético e prolético, torna-se imperativo começar por revisitar o meu primeiro registo escrito de reflexão sobre a viagem que iria iniciar.

Ainda antes do momento de dar início ao desenho do projeto de realização da minha prática letiva, tive o cuidado de transpor para o papel aquelas que eram na altura as minhas expectativas quanto à prática educativa e ao contexto profissional. Ao reler esse meu registo, recordo que muito embora estivesse consciente de que poderia ter que navegar num mar menos sereno, até porque esta não seria a minha primeira experiência profissional no campo da docência, reconhecia que deveria canalizar toda a minha atenção em direção aos objetivos que pretendia atingir. Considero que esta premissa foi, aliás, a alavanca que me levou a abraçar este desafio com toda a minha energia.

Volvido este tempo, é com elevada satisfação que verifico que não tendo feito nada grandioso, pude receber da parte dos alunos indicações que o meu contributo na condução do conhecimento teve uma grande expressividade. Sei que a caminhada que envolve a vida de um professor é longa e exigente, mas sei, do mesmo modo, que dei tudo de mim e tentei fazer sempre melhor do que no dia anterior.

De resto, tenho eu plena consciência, até pela leitura dos relatórios de autoavaliação que os alunos foram fazendo ao longo das sessões, que a minha partilha da forma como concebo o ensino terá sido favorável para a sua formação enquanto cidadãos mais informados e com um grande sentido de cidadania e de humanismo.

## **2. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS**

### **2.1. AS ESCOLAS**

Da mesma forma que uma reflexão introdutória sobre as expectativas quanto à prática educativa e ao contexto profissional me permitiu compreender até que ponto o que eu ambicionava antes de partir para o terreno e o trabalho que desenvolvi foi correspondido, o conhecimento das características do local onde trabalhei afigurou-se, igualmente, como um agente promotor de uma atuação pedagógica mais eficiente.

#### **2.1.1. Jardim de Infância Regaço**

Este estabelecimento de ensino, onde realizei uma parte da Prática Educativa I, encontra-se inserido na Instituição Particular de Solidariedade Social, não lucrativa, denominada “Centro Social Paroquial de Santo Ovídio”, que se propõe contribuir para a promoção humana integral de todos os habitantes desta Paróquia, coadjuvando os serviços públicos competentes ou Instituições Privadas, num espírito de solidariedade humana, cristã e social.

De salientar que esta é uma instituição que apela a uma participação ativa de todos os agentes educativos, tal como se poderá verificar no quadro abaixo retirado do sítio oficial:

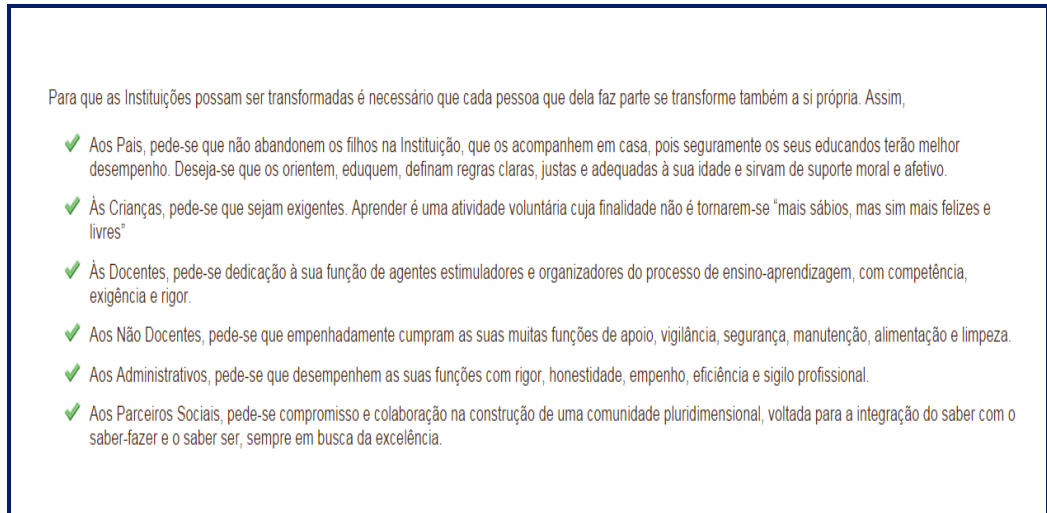


Fig.1 Objetivos do Jardim de Infância “Regaço”

## 2.1.2. EB1 de Vila Chã

A escola EB1 de Vila Chã, onde realizei uma outra parte da Prática Educativa I, encontra-se inserida no Agrupamento de Escolas de Valadares. De acordo com informação recolhida e disponibilizada no sítio oficial do Agrupamento, os princípios que norteiam o Projeto Educativo são subsidiários da conceção de educação focalizada no aprender: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Neste enquadramento, está implícito um conjunto de valores imprescindíveis ao exercício da cidadania: solidariedade, tolerância, respeito, espírito crítico, valores éticos, estéticos e afetivos bem como a valorização e preservação do património natural e histórico-cultural.

Todas as salas estão equipadas com computadores, quadros interativos e/ou vídeo projetores.

### 2.1.3. Escola Secundária da Senhora da Hora

A Escola Secundária da Senhora da Hora, onde realizei as Práticas Educativas II e III de Espanhol, é sede do Agrupamento que está localizado na Senhora da Hora, uma das uniões de freguesias que constituem o concelho de Matosinhos. De acordo com informação disponibilizada no sítio oficial, o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora parte da explicitação de princípios, referências a cumprir e valores, procurando envolver a participação da Comunidade Educativa, tendo em vista o sucesso dos alunos numa perspetiva abrangente de cidadania.

Todas as salas estão equipadas com computadores, quadros interativos e/ou vídeo projetores.

### 2.1.4. EB 2/3 Teixeira Lopes

A escola EB 2/3 Teixeira Lopes, onde realizei as Práticas Educativas II e III de Inglês, está inserida no Agrupamento Dr. Costa Matos, em Vila Nova de Gaia. De acordo com informação obtida a partir do Projeto Educativo do Agrupamento, de referir que a educação é encarada como uma construção complexa e coerente de princípios e valores que visa o exercício de uma vida responsável e proativa.

De salientar, ainda, que dada a sua natureza central urbana, a área de influência é vasta e diversificada, já que integra alunos de várias freguesias do Concelho de Vila Nova de Gaia, cujos encarregados de educação trabalham no seu raio de ação.

Todas as salas estão equipadas com computadores, quadros interativos e/ou vídeo projetores.

## 2.2.AS TURMAS

Do mesmo modo que o conhecimento das características do local onde trabalhei potenciou uma atuação pedagógica mais eficiente, a recolha de dados sobre cada uma das turmas foi, igualmente, essencial.

### 2.2.1. Pré-escolar

Tratou-se de uma turma a frequentar o ensino pré-escolar com 20 crianças (9 rapazes e 11 raparigas) com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos (8 com 3 anos, 7 com 4 anos e 5 com 5 anos). As crianças eram participativas e aderiam bem às atividades propostas. De referir, que a sua inscrição nesta Atividade de Enriquecimento Curricular partiu dos respetivos encarregados de educação, sendo por essa razão um grupo formado com crianças oriundas de três grupos distintos e que se encontravam juntas apenas no momento da aula de Inglês. Este correspondeu ao seu primeiro contacto com a aprendizagem da língua estrangeira. No geral, a turma tinha bom rendimento e foi gratificante trabalhar com elas, porque demonstraram bastante interesse em aprender.

### 2.2.2. 1º Ciclo do Ensino Básico

A turma de 4º ano era constituída por 20 alunos (5 rapazes e 15 raparigas) com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. Tratava-se de uma turma muito interessada, participativa e ávida por ser capaz de comunicar o máximo possível em língua inglesa, revelando grande empatia pela aprendizagem da

língua em causa. De uma maneira geral, os alunos mostravam reconhecer as regras de bom funcionamento definidas para a sala de aula.

### 2.2.3. 3º Ciclo do Ensino Básico

A turma onde fiz as regências de Espanhol era uma turma do 7º ano, com 27 alunos, (12 rapazes e 15 raparigas) entre os 12 e os 15 anos. A turma estava referenciada por problemas de inconstância no comportamento, que com o esforço do conselho de turma, veio a melhorar. Os alunos eram participativos e aderiam bem às atividades propostas. De referir que existiam 5 alunos com retenções. No geral, a turma apresentou bom rendimento e foi gratificante trabalhar com eles, porque demonstram bastante interesse em aprender.

No que toca à turma onde fiz as regências de Inglês, era uma turma do 9º ano, com 17 alunos, (8 rapazes e 9 raparigas) com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos. Tratava-se de uma turma referenciada por problemas de inconstância no comportamento, que com o esforço do conselho de turma, também, foi revelando progressos. Os alunos eram participativos e aderiam bem às atividades propostas. No geral, a turma apresentava um nível satisfatório, quer em relação à aquisição e aplicação de conhecimentos. Foi gratificante trabalhar com eles, porque demonstraram bastante interesse em aprender.

Posto isto, esta consciência que fui ganhando da necessidade de desenvolver um trabalho individual capaz de ir ao encontro dos interesses e características do Projeto Educativo de cada contexto, que tinha como ponto comum o apelo à colaboração de todos os intervenientes educativos na construção do desenvolvimento de cada aprendente, fez-me começar a ponderar a conceção de um projeto com um pendor mais investigativo que fosse capaz de me fazer compreender o impacte da dinamização de práticas

colaborativas entre todos os acima mencionados. Assim, veio a nascer o meu interesse pela metodologia do trabalho de projeto enquanto espaço facilitador da avaliação dos alunos, que irei mais à frente procurar refletir sobre, e que considere poder aproximar-se de um contributo para a operacionalização do modelo de Projeto Educativo de cada estabelecimento de ensino.

### **3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL DA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA**

As aspirações que eu tinha relativamente à minha atuação pedagógica, dentro do contexto das realidades distintas de cada centro de estágio, e que acabo de descrever, encontraram suporte de fundamentação nas diferentes unidades curriculares do curso em que participei.

As sessões na Escola Superior de Educação assumiram uma importância fulcral neste meu percurso. Considero que as experiências partilhadas foram bastante enriquecedoras e abriram-me novas perspetivas de encarar o ensino.

A este propósito, gostaria de referir a formação que recebi e que despertou uma maior atenção da minha parte relacionada com investigação, pois desconhecia por completo, quer instrumentos, quer estratégias de investigação educacional. Desde sempre soube que iria ter que desenvolver uma atitude de investigação no que toca às práticas educativas, mas confesso que, inicialmente, me senti algo perdida. Agora sinto que esse conhecimento que pude adquirir me está a ajudar a planear e desenvolver com maior cientificidade este relatório final de estágio.

Assim, uma outra aprendizagem que me enriqueceu e que complementou a abordagem da área da investigação foi aquela que teve lugar durante os seminários de acompanhamento de relatório final de estágio. Julgo que já no primeiro semestre procurei ter uma postura reflexiva sobre as minhas vivências na prática pedagógica e tive o cuidado de a transpor para o relatório pedido então. No entanto, com a minha presença nestes seminários fiquei a compreender melhor a necessidade de desenhar um relatório final que espelhe uma boa capacidade de articular domínios de saber à luz de um olhar crítico assente num olhar investigativo.

No que diz respeito às sessões dedicadas a seminários temáticos, estas foram extremamente gratificantes, uma vez que se assumiram como espaços abertos ao contacto com especialistas de áreas do saber ligadas ao mestrado em causa e que me ajudaram imenso e me despertaram para algumas temáticas que eu desconhecia. O facto de terem sido pessoas que aprofundaram investigação em áreas diversas fez com que eu percebesse, ainda melhor, as potencialidades de abordagens que, seguindo caminhos distintos, podem e devem ser experimentadas, pois terão sempre a possibilidade de ajudar na construção das aprendizagens dos alunos. Além deste aspeto, foi com bastante satisfação que participei nestes momentos, visto que num ambiente aparentemente mais descontraído todos pudemos emitir opiniões ou simples comentários.

Gostaria, igualmente, de colocar em evidência as sessões dedicadas à educação especial e inclusão que me levaram a compreender melhor a importância de desenvolver um ensino e aprendizagens colaborativos promotores de contextos educativos onde todas as crianças, com e sem Necessidades Educativas Especiais, se devem e podem sentir incluídas. Embora consciente da importância de desenvolver práticas inclusivas, reconheço que era uma debutante quanto à implementação de diferentes tipos de dinâmicas e estratégias. Não obstante esses encontros terem sido apenas uma luz que me fez acordar para esta necessidade, admito ter posto em prática algumas das orientações e que as mesmas surtiram efeito.

Por último, mas não menos importante até porque esta aprendizagem veio a dada altura a ser objeto da temática que mereceu da minha parte uma maior focalização, salientaria a aprendizagem baseada numa Metodologia de Trabalho de Projeto. Devo dizer que, embora já seguisse todos os passos para levar a cabo uma atividade desta natureza, a forma como eu definia com os alunos o mesmo, faziam com que eu no fundo estivesse a definir com os meus alunos mais uma atividade em que eu enquanto professora determinava os produtos a apresentar. Passei a compreender que esse tipo de abordagem deveria desde o primeiro minuto partir da colocação de um problema e que

os alunos deveriam ser eles mesmos os verdadeiros autores, apresentando sugestões quanto à dinamização do projeto em si. De referir, que esta perspectiva que me começou a animar, desde este momento, provocou em mim a necessidade de aprofundar o meu conhecimento sobre o enquadramento teórico e que mais à frente irei aprofundar. Devo dizer que gostei imenso do que aprendi e que esta abordagem através da Metodologia do Trabalho de Projeto me fez sentir capaz de encarar o processo de ensino-aprendizagem com um olhar mais crítico e aberto a novas propostas.

Em jeito de conclusão, diria que o meu gosto por inovar e experimentar novos caminhos se ficou, igualmente, a dever aos docentes responsáveis, pois sempre apresentaram, com o maior profissionalismo, sessões como espaços de reflexão abertos, tendo sido capazes de reforçar a pertinência de enquadrarmos as nossas opções com base em documentos oficiais, nomeadamente o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, o Plano de Acção para a Aprendizagem das Línguas e a Diversidade Linguística, o *“Framework for the European Survey on Language Competences”*.

## 4. POTENCIALIDADES DA METODOLOGIA DO TRABALHO DE PROJETO NA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

O até agora referido sobre a relevância de desenvolvimento profissional sustentado em práticas que comprovadamente promovam a aprendizagem provocou em mim o desejo de procurar novos modos de atuação e formas de aprendizagem que pudessem ser holísticas, isto é, que propusessem a interligação entre aprendentes e a comunidade tendo em vista a criação e aprofundamento de paixão não só pela aprendizagem, mas também pela própria vida<sup>2</sup>.

### 4.1. DEFINIÇÃO DE METODOLOGIA DO TRABALHO DE PROJETO

Posto o acima mencionado, vejamos, em primeiro lugar, as propostas que alguns dicionários de referência apresentam quanto à definição de projeto mais estreitamente ligada ao ensino:

- O New Penguin English Dictionary” (2002):
  - *a task or problem engaged by a group of pupils, esp. to supplement and apply classroom studies.*

---

<sup>2</sup> Essa é uma uma definição dada por Ron Miller, fundador do jornal *Holistic Education Review* (atualmente intitulado como *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*).

- No Oxford Advanced Learner’s Dictionary (2002) “project” surge como:
  - *School/college work – a piece of work involving careful study of a subject over a period of time, done by school or college students.*
  
- Segundo o Cambridge Advanced Learner’s Dictionary (2003) “project” significa:
  - *A study of a particular subject done over a period of time, especially by students.*
  
- O Oxford Wordpower Dictionary (2006) define “project” como:
  - *A piece of school work in which the student has to collect information about a certain subject and then write about it.*

Ainda na área educacional, Veiga (2001) recorda que a origem etimológica se encontra no latim *projectu*, participio passado do verbo *projecere* cujo significado é “lançar para diante”.

Da leitura destas breves definições podemos de imediato verificar que na confluência das mesmas é possível encontrar a relevância e centralidade do papel dos alunos em todo o processo. De igual modo, parece que se levanta o véu à necessidade de interação com o meio.

Esse olhar esteve subjacente ao pensamento construtivista piagetiano que realçou a importância do social e do cultural na adaptação do indivíduo ao meio (Piaget, 1974). Vigotsky, por seu turno, foi mais além ao enfatizar a importância da interação entre pares como condição *sine qua non* para que o indivíduo desenvolva a sua inteligência e se aproprie dos conhecimentos.

(...) o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação

com seus companheiros. Uma vez internalizados esses processos torna-se parte das aquisições do desenvolvimento independente das crianças (Vygotsky, 1984, p. 101).

No alinhamento destes pensamentos, no início do séc. XX, nos Estados Unidos da América, teve origem a denominada filosofia pragmática, cujo um dos seus maiores representantes é Dewey. Segundo este autor, a educação tem uma função social. Assim, do mesmo modo que movido pelo reconhecimento de que os projetos desempenham um papel essencial na formação daqueles que se encontram a aprender, Dewey (1932) realça a relevância do envolvimento nos mesmos para a resolução de problemas, criticando severamente a educação tradicionalmente concebida com base na “instrução”. A prioridade deveria ser dar às crianças as condições para que resolvessem, por si mesmas, os seus problemas. Ao interagirem estariam a desenvolver a sua inteligência e a apropriar-se dos conhecimentos.

E são justamente estes pressupostos que estarão na origem da metodologia de projetos, ou seja, a integração da resolução de problemas, a partir de um desafio lançado, com vista a permitir a progressão de capacidades construtivas.

A este propósito do lançamento de um desafio e da resolução de um problema, Fried-Booth (1986) sublinha que o trabalho de projeto poderá constituir-se como a ponte que une “the language students are taught and the language they in fact require.”. Ainda a respeito, Fried-Booth (1989) aponta que apesar desta abordagem preconizar a resolução de problemas, ela própria poderá reunir em torno de si mesma alguns problemas aos seguintes níveis: ao nível da monitorização, já que ao professor poderá nem sempre ser fácil ter a perceção se os aprendentes estão a recorrer ao uso da língua estrangeira que se encontram a aprender; ao nível da organização, visto que várias serão as vezes em que se ponderam os prós e os contras de determinadas opções, sendo, por isso, a reformulação de planificações mais frequente e/ou ao nível de problemas pessoais, pois poderão ocorrer casos de

desmotivação motivada por lacunas em determinadas competências que fragilizarão um melhor desempenho.

No que se refere à resolução de problemas, Haines (1989) e Legutke & Thomas (1991) citados por Stoller (2003) assinalam que a mesma poderá estar ligada ou não ao mundo real. A saber, os projetos em sala de aula podem estar relacionados com:

- interesses dos próprios alunos que podem ter ou não um significado particular para o mundo real. Os alunos podem, por exemplo, promover entrevistas a personalidades que lhes interessem;
- preocupações do mundo real. Os alunos podem elaborar, por exemplo, um panfleto/ um vídeo a alertar contra o tabagismo ou a poluição;
- simulações de questões reais. Os alunos podem organizar um debate sobre uma questão premente na sociedade do momento.

Ainda de acordo com estes autores, os projetos também se distinguem nas técnicas de recolha de dados e nas fontes de informação que utilizam:

- **Correspondance projects** pressupõem a comunicação entre indivíduos (instituições, Escolas, agencias) para solicitar informação, usando meios como o email, cartas, faxes ou telefonemas;
- **Encounter projects** resultam em contactos cara a cara com um convidado ou uma individualidade exterior à turma;
- **Research projects** necessitam da recolha de informação através de pesquisa bibliográfica;
- **Survey projects** pressupõem a criação de um instrumento de pesquisa/inquérito, que levará posteriormente à recolha e análise da informação cedida pelos “informadores”;
- **Text projects**: este tipo de projetos envolve o contacto com textos de várias ordens (literários, de jornais ou revistas, material áudio e vídeo, ou recolhido no computador) e não com pessoas.

Já Henry citado por Stoller (2003) identifica três tipos de projeto:

- **Structured projects** são projetos em que o professor é o principal organizador e responsável pela escolha dos tópicos, materiais, metodologia a seguir e apresentação;
- **Unstructured projects**, são projetos definidos e orientados pelos próprios alunos;
- **Semistructured projects** são projetos definidos e orientados quer pelo professor, quer pelos alunos.

Na sua versão final, a atividade que conclui todo o processo poderá constar de uma brochura informativa, um espetáculo, uma exposição, um jornal, entre outros, que podem ser apresentados na sala de aula ou podem estender-se à comunidade escolar ou inclusive à própria comunidade exterior à escola. O envolvimento no projeto que poderá passar pelo que acaba de ser exposto poderá, além disso, ficar limitado no tempo a uma duração variável que vai desde uma aula a algumas semanas, um período ou um ano letivo. Podem ser levados a cabo por alunos individualmente, em pequenos grupos ou pela turma inteira. A escolha do formato terá sempre de ter em consideração o tempo disponível, os materiais disponíveis, os objetivos curriculares, os interesses dos alunos bem como o seu nível de proficiência.

Independentemente da tipologia, Ribé e Vidal (1993) concluíram que o trabalho de projeto na aprendizagem de línguas aponta para o desenvolvimento global da personalidade do aluno, o que apenas é possível aquando da participação em tarefas que ajudam no desenvolvimento de competências cognitivas e comunicativas. Tais competências estão ligadas a simples tomada de consciência das lacunas ou não nas próprias aprendizagens ou, ainda, a mudança de atitude e maior motivação com o objetivo de alcançar as competências exigidas.

Embora, tal como já foi referido anteriormente, o trabalho de projeto possa estar relacionado ou não com o mundo real, possa recorrer a distintas técnicas de recolha de dados e fontes de informação, possa ser mais ou menos dirigido podemos segundo Stoller (2003) apoiado em vários autores

(Carter and Thomas, 1986; Fried-Booth, 1982, 1986; Haines, 1989; Leguthke and Thiel, 1983; Sheppard and Stoller, 1995) reconhecer algumas características comuns:

1- O trabalho de projeto centra-se em aprendizagens em contexto, em vez de alvos linguísticos específicos. Tornam-se centrais para os projetos os tópicos de interesse para os alunos, baseados em questões do mundo real;

2- Embora o professor tenha um papel importante no apoio e orientação do projeto, este é essencialmente centrado nos alunos;

3- O trabalho de projeto é essencialmente cooperativo ou colaborativo (*INTER ALIA*, 2013; *ALARCÃO & CANHA*, 2013) e não competitivo. Os alunos, para completarem as tarefas, podem trabalhar sozinhos, em pequenos grupos ou como grupo turma, com o objetivo de terminarem o projeto. No percurso partilham ideias, recursos e sabedoria;

4- O trabalho de projeto permite a integração de diferentes competências e de processamento de informação oriunda das mais diversas fontes, o que se assemelha a determinadas tarefas da vida real;

5- O trabalho de projeto culmina com um produto final (um poster, uma apresentação oral, uma exposição, um jornal...), que pode e deve ser partilhado com os outros e que dá um sentido real ao projeto. Segundo estes autores, o valor do projeto não reside somente no produto final, mas acima de tudo no processo de trabalhar para atingir um objetivo. Desta forma, o trabalho de projeto reveste-se de uma dupla orientação: de processo e de produto, dando aos alunos a possibilidade de se centrarem na fluência e na correção linguística em momentos diferentes do trabalho;

6- O trabalho de projeto é potencialmente motivador, estimulante e desafiante. Normalmente permite melhorar a autoestima, a confiança e a autonomia dos alunos, bem como as suas capacidades linguísticas, aptidões cognitivas e aprendizagem de conteúdos.

Além destas características comuns, Fried-Booth (1988) propõe uma sequência de passos que qualquer trabalho de projeto terá que seguir:

1- **Stimulus.** A discussão inicial da ideia, comentários e sugestões. As principais competências envolvidas são o ouvir e o falar;

2- **Definition of the project objective.** Discussão, negociação, sugestões e argumentação. Quanto mais longo for o projeto, mais detalhado terá de ser este passo. As principais competências trabalhadas são o falar, o ouvir e provavelmente o escrever, porque terão de ser tomadas algumas notas;

3- **Practice of language skills.** Este passo inclui a linguagem que os alunos precisam para o início do projeto. Também introduz algumas funções da linguagem, como introduções, pedir informações e pode envolver algumas ou todas as quatro competências;

4- **Design of written materials.** Questionários e grelhas, por exemplo, necessários para a recolha de dados. Ler e escrever são predominantes nesta fase;

5- **Group activities.** Os alunos podem trabalhar individualmente, em pares ou em pequenos grupos de forma a recolher informações. O trabalho pode acontecer dentro ou fora da sala de aula, por exemplo para efetuarem entrevistas ou inquéritos. Provavelmente utilizarão as quatro competências.

6- **Collating information.** Verificar e confrontar informação provavelmente em grupo, dentro da sala de aula. Leitura das notas, demonstração de materiais visuais, como por exemplo gráficos. A ênfase centra-se na discussão;

7- **Organization of materials.** Desenvolvimento do produto final do projeto. Discussão, negociação, cruzamento de informações e verificação. A principal competência a ser mobilizada no entanto é a escrita;

8- **Final presentation.** O modo de apresentação do projeto vai depender do tipo de projeto (mapa, livro, apresentação vídeo, ou apresentação oral) e do tipo de apresentação/demonstração que se pretende fazer. A principal competência a utilizar será o falar, mas pode ser suportada por outras competências.

Por seu turno, Stoller (2003) defende que o trabalho de projeto obriga a obedecer a 10 fases:

- No primeiro passo os alunos e o professor chegam a um acordo sobre o tema do projeto. Como o tipo de projeto pode variar a nível do grau de estruturação, o professor deve dar aos alunos uma oportunidade de dar forma ao projeto e de desenvolver algum tipo de comprometimento e sentido de pertença em relação ao trabalho;

- No passo número 2, o professor e os alunos determinam qual o resultado final do projeto. Este deve ter em conta a natureza e os objetivos do que se pretende fazer. Os alunos podem escolher dentro de um leque variado de opções: um relatório escrito, uma carta, uma apresentação oral, uma brochura, etc.

- No passo número três, o professor e os alunos estruturam o projeto. Com o ponto de partida e resultado final já decididos, os intervenientes definem os detalhes que irão guiar os alunos para poderem completar a tarefa. Nesta fase, os alunos estabelecem o papel de cada um, bem como as responsabilidades. Também decidem que tipo de informação vão precisar, como vão reunir essa informação e delimitam um tempo para estas atividades.

- No quarto passo, o professor prepara os alunos para a linguagem, competências e estratégias que vão precisar de mobilizar para recolher a informação. Por exemplo, se os alunos precisarem de escrever cartas, o professor pode fazer uma revisão do formato e da linguagem próprias deste tipo de escrita.

- O passo número cinco corresponde à fase em que os alunos recolhem a informação. Depois de praticarem a linguagem, as estratégias e as competências para recolherem informação, os alunos estão prontos para reunirem informação usando uma variedade de métodos, como por exemplo, fazer pesquisa numa biblioteca.

- O sexto passo, pressupõe que o professor prepare os alunos para compilarem e analisarem informação. Nesta fase, os alunos são confrontados com o desafio de compilarem, analisarem e sintetizarem informação reunida em diferentes fontes. O professor pode preparar os alunos para esta atividade

desenvolvendo tarefas que envolvam, por exemplo ordenar, categorizar e comparar dados.

- No passo número sete, os alunos compilam e analisam a informação reunida de modo a identificar elementos que interessam para o projeto. Alguma da informação reunida pode ser descartada por ser considerada irrelevante.

- O oitavo passo consiste na preparação dos alunos para a linguagem necessária à apresentação do produto final. Tal como nos passos quatro e seis, o professor implementa atividades que vão ajudar os alunos a apresentarem com sucesso o resultado final do projeto. Estas atividades podem focar competências para uma apresentação oral bem-sucedida, por exemplo.

- No passo número nove os alunos já deverão estar preparados para a apresentação do seu trabalho, como o culminar de todo um processo.

- Finalmente no passo número dez, os alunos avaliam o trabalho realizado. Devem ser capazes de refletir sobre a linguagem que dominaram, o conhecimento que adquiriram sobre o tema em questão, as competências que adquiriram, os caminhos seguidos, bem como as dificuldades sentidas aquando da elaboração do projeto. É também neste momento de reflexão que o professor dá aos alunos o feedback sobre as aprendizagens conseguidas a nível de linguagem e de conteúdos.

## 4.2. RAZÕES QUE JUSTIFICAM A ESCOLHA DO TEMA

Na secção anterior, procurei apresentar uma definição de trabalho de projeto. Importa agora refletir sobre as razões que me terão inspirado para ter optado por aprofundar essa abordagem que procurei aplicar ao longo da minha prática educativa.

Consciente de que o interesse e motivação dos alunos e os conhecimentos que possam mobilizar para dentro dos limites de uma aula devem ser rentabilizados, procurei assumir comigo mesma que esta experiência de prática educativa teria que exigir de mim própria uma vontade acrescida de estudar e pôr em prática novas estratégias e atividades.

Assim, conquanto muitas mais razões pudessem justificar esta minha focalização, parece-me que na ordem desta minha escolha terão estado, essencialmente, três razões que terão decorrido da compreensão teórica que fui fazendo do tema em análise.

A primeira razão prende-se com o facto de o trabalho de projeto encerrar em si uma atividade holística promotora de uma aprendizagem que, de acordo com o documento UNESCO- Educação, um Tesouro a Descobrir orientado por Delors, vive da permanente interação entre: o “aprender a conhecer”; o “aprender a fazer”; o “aprender a ser” e o “aprender a viver”.

A segunda evoca a minha preocupação com a promoção do sucesso dos alunos em sintonia com a recomendação de contribuir para a formação de um cidadão aprendente cooperante, responsável e tolerante:

“ O Conselho da Europa apoia também métodos de ensino e de aprendizagem que ajudem os jovens e também os aprendentes mais velhos a construírem as atitudes, os saberes e as capacidades necessárias para se tornarem mais independentes na reflexão e na ação e mais responsáveis e cooperantes nas suas relações com os outros”. (QECR: 12).

A terceira razão remete para o meu percurso profissional anterior ligado à docência em diferentes ciclos de ensino (do pré-escolar, ao 1º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário). No meu pensamento deambulam algumas inquietudes face ao modelo de avaliação atual que, a meu ver, acusa um pendor excessivo no peso do desenvolvimento curricular definido em função da mensurabilidade de classificações finais de exame. A minha experiência

permitiu-me tomar consciência que o trabalho de projeto se assume como facilitador no processo de avaliação de ensino-aprendizagem, quer dos alunos, quer do próprio professor. Realce-se, todavia, que esta minha visão não ofuscou a consciência que tenho de que este é apenas um dos caminhos e não apenas o único a seguir.

Por último, mas não menos importante, gostaria de salientar que apesar de não poder ser apontada como uma razão, na ordem da minha escolha terá estado a minha memória fotográfica de um esquema projetado numa das aulas de Didática e que a seguir se apresenta.

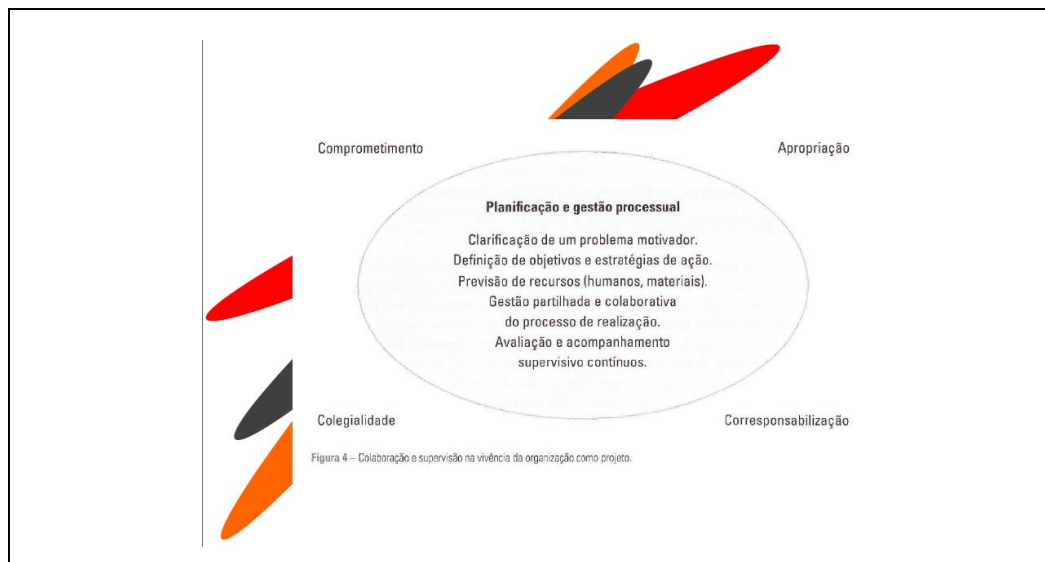


Fig.2 Colaboração e vivência da organização como projeto<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Alarcão, Isabel e Canha, Bernardo. (2013). *Supervisão e Colaboração, Uma Relação Para o Desenvolvimento*.

### 4.3. ÂMBITO DA INVESTIGAÇÃO

A legitimação do trabalho de projeto passa pelo envolvimento em dinâmicas que favoreçam a autoestima dos alunos, desenvolvendo nos mesmos competências sociais de cooperação e comunicação. Associada a uma abordagem que procura não isolar ninguém, está a possibilidade de serem criadas condições ideais para a avaliação dos envolvidos.

Com os exemplos que a seguir se apresentam, ambicionou-se refletir até que ponto a metodologia do trabalho de projeto é um espaço facilitador da avaliação dos alunos.

Numa busca de tentar perceber o contributo de uma abordagem que passa pelo recurso à Metodologia de Trabalho de Projeto, optei por expandir o meu estudo chamando até ao mesmo a questão da avaliação.

Na prática pedagógica diária, torna-se essencial que da relação professor-alunos tal como da relação alunos-alunos emergam vários momentos reservados à auto e heteroavaliações.

Assim, começaria por remeter, em primeiro lugar, para os princípios que deverão constar de todo e qualquer processo avaliativo, ou seja, o facto de a avaliação procurar ajudar a aprender, se assumir como um resumo da aprendizagem e de pretender dar feedback do trabalho desenvolvido e tomar medidas para melhorar as aprendizagens. Neste sentido, a gestão partilhada desse processo poderá revelar-se como potencialmente benéfica para todos os intervenientes, dado que esse tipo de gestão concorrerá para a compreensão sistematizada dos elementos que acabo de enunciar.

Um outro aspeto a salientar, prende-se com a sugestão de que uma boa avaliação significa avaliação das aprendizagens e não para as aprendizagens. A este propósito, importa remeter para o Despacho normativo 24-A/2012 onde se define que: “A avaliação tem ainda por objetivo conhecer o estado geral do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas em função dos objetivos curriculares fixados.”. A postura de um professor reflexivo terá que passar pelo conhecimento de realidades de modo a poder

reajustar e retificar procedimentos que não estejam tão bem pensados. Aliás, o olhar do professor enquanto observador desejoso de promover o sucesso dos seus alunos espelha isso mesmo. E, se esse olhar, for complementado com olhares múltiplos e dialogantes, sejam eles lançados de um conselho de turma, de uma reunião de departamento, da direção da escola ou de um simples diálogo com um encarregado de educação, a captação de índices de reajustamento será tanto mais clara. Através dessa captação, o professor terá dado a oportunidade de todos poderem, mesmo sem que expressamente se lhes diga, contribuir para a (re)definição de critérios de avaliação.

Ainda nesta perspetiva de encarar a avaliação como um espaço aberto ao diálogo, parece, igualmente, importante a valorização dos progressos, embora com consciencialização dos limites de que a avaliação dos alunos terá de obedecer a um conjunto de normas e procedimentos legais, sendo que a avaliação sumativa não é algo à parte, mas é ela própria um dos elementos de um processo exigente que formalizará a avaliação formativa.

É assim possível perceber que existem estratégias, alternativas às comumente postas em prática, que podem resultar mais e que poderão ser veículos para uma avaliação mais justa e transparente.

Todos os profissionais de educação têm que lidar com a necessidade de avaliar, quer os alunos, quer a própria prática docente e, por essa razão, a partilha de opiniões sobre como avaliar parece fulcral. Releva desta consciência, o entendimento que BROOKS e BROOKS (1995) salientam do pensamento construtivista (que já foi, de resto, anteriormente aludido no capítulo 4) que acreditava na avaliação enquanto ferramenta quer no auxílio da aprendizagem do aluno, quer no entendimento que o professor poderia fazer sobre a aprendizagem a decorrer num determinado momento.

Na tentativa de uma amostra mais relevante deste estudo de investigação, optou-se por recuperar o entendimento que Henry citado por Stoller (2003) identifica como projetos de tipo “*structured project*” e “*semistructured project*”.

Posto isto, a experiência de prática letiva em contextos diversificados possibilitou a aplicação de cada um dos tipos de projetos que mencionei acima. Da necessidade de adequação a cada realidade surge, pois, uma dinâmica diferente.

No caso do ensino pré-escolar, a dinâmica do trabalho de projeto, cujo destinatário foi um grupo de 20 crianças a frequentar o ensino pré-escolar (9 rapazes e 11 raparigas) com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos (8 com 3 anos, 7 com 4 anos e 5 com 5 anos), enquadra-se no que Henry citado por Stoller (2003) identifica como **Structured project**. Atendendo, principalmente, ao estágio de desenvolvimento em que estas crianças se encontram, o projeto levado a cabo acabou por fazer de mim a principal organizadora e responsável pela escolha dos tópicos, materiais, metodologia a seguir e forma de apresentação.

No sentido de dar sequência a uma planificação alicerçada na metodologia do trabalho de projeto e que tem em conta uma postura avaliativa contínua, quer dos alunos, quer minha, a sequenciação das aulas começou por assentar no pressuposto de que a implementação de medidores de avaliação seria essencial para o desenvolvimento e evolução de todos os atores e para que as competências de aprendizagem se desenvolvessem e que eram, além do mais, imprescindíveis para o bom desempenho de todos (alunos e eu mesma), nunca esquecendo que nesta fase em que as crianças se encontram a avaliação deverá forçosamente embocar sobre a valorização de progressos.

A par de uma estratégia de avaliação permanente, partindo do diálogo com os alunos e da própria educadora pretendi o arranque de um projeto que pudesse, de alguma forma, permitir o comprometimento na mudança de alguns hábitos alimentares, lembrando às crianças e indiretamente aos encarregados de educação a importância de optarem por rotinas diárias saudáveis.

Considero que, apesar da escassez de tempo para implementar determinado tipo de atividade, consegui envolver os alunos numa atividade que reconheço como das mais valiosas, pois terá contribuído para de certa

forma os levar a sentir que uma cultura de exigência em que se mergulham os alunos em pequenas tarefas que sejam, será certamente enriquecedora para o seu currículo e para a sua própria valorização como pessoa.

Assim, destacaria o plano de aula em que os alunos foram convidados juntamente com os seus familiares a elaborar um chapéu de cozinheiro. No âmbito da frequência da atividade de enriquecimento curricular de Inglês, solicitava-se a colaboração dos respetivos encarregados de educação para a elaboração de um chapéu de cozinheiro (tendo-se facultado um exemplo). Tal chapéu deveria conter recortes de imagens (facilmente disponíveis nas revistas de grandes superfícies) com alimentos previamente definidos e que apontariam para alimentos mais saudáveis e para menos saudáveis. De referir que esta atividade se inseria no estudo da unidade temática: *Food*.

Embora tivesse tido o cuidado de enviar por escrito a explicação da tarefa, sabia que corria o risco de a maioria poder ignorar a proposta e de, como consequência, não poder levar a cabo a aula que se seguiria à execução de "My cook hat". Felizmente tal não sucedeu, pois a adesão foi total. Os pais empenharam-se e surpreenderam-nos a todos, professora cooperante, professoras estagiárias e educadoras, com o seu empenho. Devo dizer que, até porque o meu contacto com estes alunos não tinha um historial longo, embora receasse que pudesse não haver um envolvimento tão grande, procurei junto de todas as crianças motivá-las para a tarefa. Este meu apelo à motivação não foi inocente, pois sei que os verdadeiros arautos do conhecimento são os próprios aprendentes e, nestas idades, se eles se sentirem realmente motivados, não desistem enquanto não conseguem o que pretendem. Foi com bastante apreço que senti esta verdade. Com esta tarefa pude compreender que este género de proposta permite, sem dúvida, não só desenvolver a capacidade de cada um comunicar em língua inglesa, mas também criar uma ponte de ligação entre o mundo da criança em família e o mundo da criança em contexto escolar.

Nesta fase tão tenra em que alguns não verbalizarão o que aprendem e fazem na aula de língua estrangeira, reconheço que cabe ao professor a

construção destas pontes para que haja uma ligação permanente entre esses dois mundos, ligação essa que terá permitido, além do mais, para uma ajuda na solução do problema de hábitos alimentares menos saudáveis e que esteve na origem do trabalho de projeto realizado com estes pequenos debutantes na aprendizagem de línguas estrangeiras. Apesar de não ter havido um *continuum* da minha prática letiva, julgo que o diálogo entre todos os intervenientes da ação educativa (crianças, educadoras, pessoal auxiliar e encarregados de educação) terá produzido os resultados esperados, ou seja, a consciencialização da necessidade de mudar hábitos alimentares.

Este foi o momento em que a proposta da aprendizagem cooperativa se revelou extremamente eficaz já que considero que possuiu grande poder de ação e modificação no desempenho dos avaliados. Sem darem conta, as crianças conduziram o percurso idealizado para conseguir alcançar a meta onde estaria a solução do problema. Além desta virtualidade, os contornos do desenho da planificação das aulas permitiram percorrer um caminho que não se confinou à mera memorização de vocabulário e estruturas, tendo-se abastecido em conhecimentos de várias áreas de conteúdos.

No contexto do 3º Ciclo do Ensino Básico, o trabalho de projeto desenvolvido poderá ter uma maior proximidade com a tipologia de ***semistructured project***.

Esta abordagem inseriu-se na unidade didática desenhada para trabalhar o tema “Addictions” com alunos que frequentam o 9ºano de escolaridade nas instalações da Escola Básica 2/3 de Costa Matos, naquele que é o seu quinto ano de aprendizagem da língua estrangeira. Estes alunos têm aulas de Inglês/Língua estrangeira duas vezes por semana num total de 3 horas semanais.

A aprendizagem na aula de Inglês Língua Estrangeira exige por si só uma planificação didática aberta e contínua, isto é, uma metodologia que deverá oferecer a possibilidade de enriquecer, por um lado, os conhecimentos adquiridos com outros anteriores ou subseqüentes que se adequem à

competência linguística do aluno e, por outro, o conhecimento de outras culturas anglófonas.

Partindo deste pressuposto, pretendeu-se o desenvolvimento de uma pedagogia que propiciasse ligações colaborativas entre os nossos alunos e outro sujeitos favorecendo a criação de futuros cidadãos que capazes de intervir no seu meio sempre que seja necessário (Cruz, 2011); favorecer o contacto com materiais ricos, diversificados e culturalmente significativos para os alunos; estimular a pesquisa, selecção e tratamento da informação virtual de uma maneira crítica; promover uma participação ativa de produção, reconstrução e transformação cultural para os alunos e que despertasse nos mesmos o desejo pela descoberta, pela análise e por uma crítica proativa.

Juntamente com isto, esta unidade a partir de uma perspectiva pedagógica crítica e intercultural (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007) procurou fazer uma abordagem interdisciplinar integrando conteúdos de diferentes áreas do saber e que a seguir se apresentam:

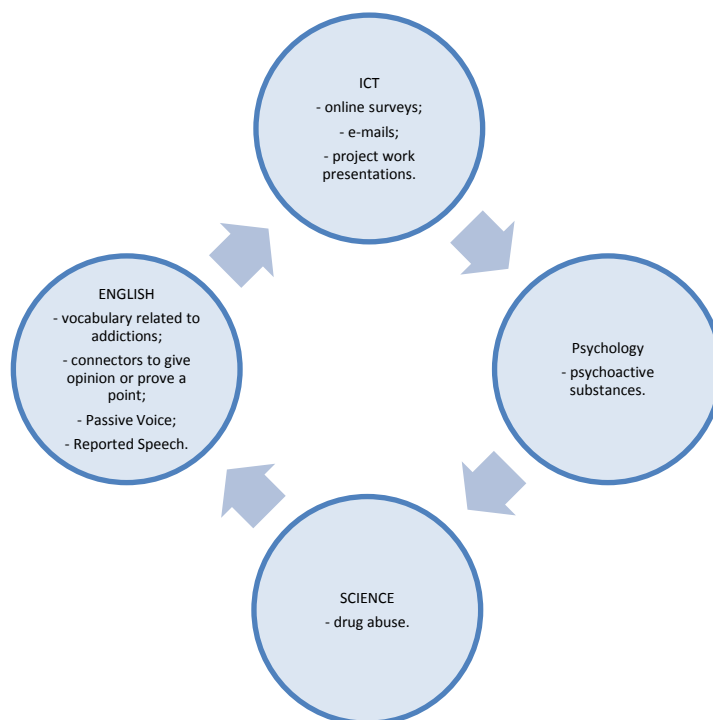


Fig.3 Mapa conceitual de planificação de uma unidade didáctica

Neste alinhamento, pensou-se no desenho de sessões que segundo uma filosofia de trabalho de projeto fossem capazes de implicar diferentes áreas do saber, tendo em vista o desenvolvimento de competências sociais de cooperação que fizessem que os alunos reconhecessem o sentido de determinadas aprendizagens. Para tal, os alunos puderam contar com a minha colaboração enquanto professora que assumiu o papel de um guia.

Assim, neste caso em particular, partindo do conteúdo temático previsto para abordar ao longo do 3º período, comecei por tentar fazer perceber aos alunos por que razão é que o mesmo lhes poderia ser útil. De referir que acabou por não haver grande necessidade de aprofundar a pertinência do mesmo, pois este assunto tinha acabado de ser objeto de reflexão, quer por parte da direção e demais professores, quer por parte dos alunos em geral. Alguns alunos da turma tinham inclusive sido entrevistados por órgãos da comunicação social para emitir um parecer sobre o abuso excessivo de determinados equipamentos/ recursos tecnológicos.

Considero, por isso, que esta dinâmica de trabalho facilitou o uso da língua em contexto significativo já que exigiu dos alunos a sua capacidade de sintetizar dados e a própria compreensão escrita e produção oral. No que diz respeito aos alunos com maiores dificuldades ao nível de conhecimentos da língua inglesa tentou-se ultrapassar essa barreira com a ajuda de todos os elementos de grupo e de mim mesma que procurei estar, ainda mais, atenta à necessidade de implementar estratégias e atividades ajustadas aos diferentes níveis de conhecimento de cada aluno.

De maneira a promover, ainda, o uso das tecnologias de informação e comunicação, previu-se a realização das aulas na sala de informática para que os alunos pudessem aceder às pesquisas que entendessem necessárias no desenrolar das tarefas. Todavia este uso das TIC não se limitou ao espaço da sala de aula, visto que se incentivou o uso do e-mail para esclarecer qualquer dúvida ou para trocar sugestões e opiniões.

Atendendo a que esta foi a primeira vez em que os alunos se envolveram num projeto desta natureza, teve que haver um cuidado acrescido no que toca à clareza de instruções e de produto final a apresentar. O mesmo consistiu numa apresentação oral, em grupo, a apresentar à turma. Esta foi a altura em que se partiu do momento em que os alunos “adotaram” o projeto como seu para os permanentemente fazer sentir “proud of themselves, creating motivation (Jung, Jun, and Gruenwald, 2001).

No sentido de promover uma reflexão sobre não só o produto, como também o próprio processo de aprendizagem, procurei comprometer os alunos na avaliação das suas potencialidades mesmo antes de os mesmos iniciarem a trabalhar, tendo enviado, de imediato, um questionário elaborado a partir da ferramenta *Google docs* e que me permitiu compreender o nível de empenho que os alunos assumiam à partida.

Assessment rubric   2013/14						
1-GROUP WORK: Overuse of technologies						
Bearing in mind the criteria for assessment we have defined the previous lesson, fill in the following chart:						
RUBRIC CRITERIA	1- Not yet meeting expectations	2- Approaching expectations	3- Fully meeting expectations	4- Exceeding expectations	LEVELS	
					Prediction	At the end
Organization	Audience has trouble understanding presentation, poor organization.	Audience has trouble following presentation, awkward organization.	Audience follows information presented in a logical order.	Audience can easily follow information presented in an interesting and logical order.		
Subject Knowledge Questions	Students do not appear to understand subject, can't answer questions.	Students have limited understanding of the subject, and have difficulty understanding questions.	Students are at ease and answer most questions with explanations and some elaboration.	Students demonstrate comprehensive knowledge and answer all questions with explanations and elaboration.		
Multi-media technology support	Students have difficulty with technology, does not really support presentation, not engaging.	Technology is used, and supports presentation generally, engages viewers.	Technology supports presentation and well used. Good balance of visuals, audio and text to enhance ideas.	Technology is well integrated, competently used, and excellent selection of audio, visual and textual resources enhances information.		
Presentation style	Students lack confidence, do not speak clearly, and not engaged with audience.	Students' voices are low and unclear, difficult to keep engagement with audience.	Students are confident, speak well and are engaged with their audience.	Students present with easy confidence, speak very well and clearly, maintain excellent engagement.		
Research: Complete coverage & conclusions with justifications	Students do not present a comprehensive view of the topic, and do not present a clear conclusion.	Students have some view of the topic and recommendations, but not well supported or argued for.	Students provide good overview of the topic and support their recommendations with good reasons and evidence.	Students present a comprehensive view of the topic, compelling recommendations with excellent justifications and evidence.		

abridged from <http://blogs.ubc.ca/etec530constructivism/alternative-energy-course-home/assessment-rubrics/>

Fig.4 Grelha de autoavaliação

Tal questionário foi, aproveitado posteriormente para que cada grupo procedesse a uma autoavaliação do seu próprio trabalho, bem como do

trabalho de cada um dos elementos do próprio grupo e dos demais grupos. Para isso, foram facultadas grelhas de observação por forma a facilitar os registos de cada um e as próprias conclusões a que todos iriam chegar.

Assessment rubric 2013/14

**PROJECT WORK: ADDICTIONS**

Bearing in mind the criteria for assessment we have defined the previous lesson, fill in the following chart:

RUBRIC CRITERIA	GROUP 1	GROUP 2	GROUP 3	GROUP 4	LEVELS
Organization					
Subject Knowledge Questions					
Multi-media technology support					
Presentation style					
Research: complete coverage & conclusions with justifications					

Observations:

---



---



---

Be honest,  
Isabel Ferreira

Fig.5 Grelha de heteroavaliação

A turma em causa era constituída por um grupo de alunos cujas experiências ligadas à dinâmica de projeto não pareciam ter expressividade. Não posso deixar de dizer que os alunos superaram imenso as minhas expectativas, quer pelo seu empenho dentro da sala de aula, quer pela vontade que mostraram ao longo do seu trabalho, solicitando constantemente a minha ajuda. Confessaram que aprenderam imenso e que estavam, e passo a citar, a “adorar” trabalhar daquela forma.

A leitura dos relatórios acima ilustrados deu a perceber que valerá a pena investir numa dinâmica desta natureza onde os alunos conseguem efetivamente aceder ao conhecimento de uma forma bastante autónoma.

Graças ao desenvolvimento desta reflexão que neste capítulo assumiu uma componente mais empírica, é possível, contudo estar consciente do risco de alguns constrangimentos.

Primeiro, importa salientar que a prática de ensino pela descoberta pura e livre dos aprendentes não poderá conduzir ao desprezo dos conteúdos curriculares.

Outra questão levantada prende-se com a importância da criação de indicadores que dêem o feedback analítico, quer aos alunos, quer ao professor. Não se poderá cair no risco da implementação de práticas de *laissez-faire*.

Será importante realçar que este poderá ser um bom método de organização do trabalho dos alunos e do professor, mas a este último caberá uma planificação séria pensada com o objetivo de ensinar a aprender a aprender.

## 5. REFLEXÃO FINAL

“O valor das coisas não está no tempo em que elas duram,  
Mas na intensidade com que acontecem.  
Por isso existem momentos inesquecíveis,  
Coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.”

Fernando Pessoa

O exercício de reflexão que acabo de fazer permitiu-me revisitar justamente as experiências que vivi ao longo deste percurso no Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no Ensino Básico que me encontro prestes a concluir. Nessa reflexão, pude aperceber-me da intensidade com que vivi cada uma das experiências em que me vi envolvida ao longo da minha prática educativa que não será, seguramente, por mim esquecida. A singularidade de cada ator que me acompanhou neste percurso fez com que me sentisse impelida para eu própria me tentar superar no projeto de investigação a desenvolver.

Com este trabalho de reflexão final acerca da minha prática educativa, que compreendeu uma dimensão empírica, tive a pretensão de encontrar plataformas de entendimento na metodologia do trabalho de projeto enquanto elemento facilitador da avaliação dos alunos.

Partindo da minha conceção de ensino em cumplicidade com a forma como os múltiplos agentes da comunidade educativa percecionam a aprendizagem, ambicionei um avanço rumo a uma abordagem que fosse capaz de potenciar o sucesso dos alunos. No caso dos alunos do pré-escolar, é provável que o limite temporal imposto tenha atraído a solução plena do problema. Todavia, foi possível encontrar aqui não só uma forma de criar um referencial de avaliação (do professor e dos aprendentes), mas também uma

oportunidade de sensibilização à participação de todos os agentes da comunidade educativa. No caso dos alunos de 3º Ciclo do Ensino Básico, a experiência e análise retrospectiva parecem revelar a possibilidade de essa mesma abordagem ter concorrido para a concretização de uma participação ativa que permitirá o sucesso e desenvolvimento dos alunos. Esta leitura decorre, nomeadamente, da análise dos relatórios de auto e heteroavaliações que perspetiva que o envolvimento em experiências em que se criam condições de autonomia e de intercolaboração entre pares converge para a obtenção de melhores resultados.

A reflexão levantada pela questão (Poderá a Metodologia de Trabalho de Projeto ser um espaço facilitador da avaliação dos alunos?) que me suscitou um maior interesse, a dado momento, permitiu-me perceber que os princípios orientadores incorporados neste tipo de abordagem ajudam na desconstrução de modelos mais tradicionais, exigindo quer ao professor, quer aos alunos e a toda a comunidade educativa em geral uma relação de maior proximidade.

## Bibliografia\*

Alarcão, I. e Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração , Uma Relação Para o Desenvolvimento*. Porto Editora

Alarcão, I. e Canha, B. (2013). *Collaborative Research in Portugal- from a sceptical past to present attempts and (maybe) a compromising future*.

Acedido a 28 de novembro de 2014 em:

[http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/19/contribution/32638/?cHash=d03944c8c7aaca6a6e7de8d18a771837&addToBookmark1=1&bookmark\\_contriUid=32638](http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/19/contribution/32638/?cHash=d03944c8c7aaca6a6e7de8d18a771837&addToBookmark1=1&bookmark_contriUid=32638)

BROOKS e BROOKS (apud NCREL, 1995)

CONSELHO DA EUROPA. (2001). *Quadro Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Lisboa. Edições Asa.

Cruz, M. (2011). *Da (In)Diferença à intervenção: O contributo da Educação Intercultural na Educação Especial*, Revista Educação Especial, 24, 38: 0 - 0.

Dewey, J. (1932). *The School and Society*. Illinois. University of Chicago Press.

*Educação, um tesouro a descobrir*. (2010). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília. Faber – Castel.

Haines, S. (1989). *Projects for the EFL classroom*. Edinburgh. Thomas Nelson and Sons Ltd.

---

\*Contém uma secção diferenciada: Dicionários

Harmer, J. (2001). *How to Teach English*. Edinburgh. Longman.

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.

Jung, Jun, and Gruenwald. (2001). *A Learning and Teaching Model using Project-Based Learning (PBL) on the Web to Promote Cooperative Learning*.

Acedido a 17 de agosto de 2014 em:

<http://www.yt.ac.th/thesis/voravat/Vorawat-Article.pdf>

Legutke, M. Thomas, H. (1991). *Process and experience in the language classroom*. UK. Longman Group.

Miller, R. (2000). *A brief introduction to holistic education*, the encyclopaedia of informal education. Acedido a 30 de novembro de 2014 em:

<http://infed.org/mobi/a-brief-introduction-to-holistic-education/>

North Central Regional Educational Laboratory Pathways to school improvement. (1995). *Pathways to school improvement*. Acedido a 25 de novembro de 2014 em:

<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/content/cntareas/science/sc5model.htm>

Perrenoud. P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre. Artmed.

Piaget, Jean. (1974). *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos

Ribé, R., Vidal, N. (1993). *Project Work. Step by Step*. Oxford. Heinemann International

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

Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford. Macmillan.

Stockton, J. (1920). *Project work in education*. Chicago. Houghton Mifflin Company.

Stoller, F. Project work: *A means to promote language and content*. In Richards, J., Renandya, W. (Eds). (2003). *Methodology in Language Teaching. An anthology of Current Practice*. Cambridge. CUP.

VEIGA, Ilma P.A. (Org.). (2001). *As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, 4. ed. SP: Papirus.

VYGOTSKY, L. S. . (1984). *A formação social da mente o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes,.

### **Dicionários**

Advanced Learner's English Dictionary. (2003). 4th ed. Harper Collins Publishers.

Cambridge Advanced Learner's Dictionary (2003). Cambridge University Press.

Oxford Advanced Learner's Dictionary. (2000). 6th ed. Oxford University Press.

Oxford Wordpower Dictionary. (2006). Oxford University Press.

The New Penguin English Dictionary. (2000). Penguin Group.