



Orientação

## AGRADECIMENTOS

A todos os meus professores que me ajudaram a perceber o quão importante é dedicarmo-nos àquilo que acreditamos, em todos os projetos que traçamos para a nossa vida, quer profissional quer pessoal, pois o resultado final é enriquecedor e de grande aprendizagem.

Em especial, aos meus professores Doutor Mário Cruz, meu orientador de Relatório de Estágio, à Professora e Mestre Edite Orange, minha orientadora de Estágio, ao Doutor Bernardo Canha, meu professor da Unidade Curricular (UC) de Seminário de Acompanhamento da Prática de Ensino e Coordenador deste mestrado, à Mestre Teresa Maia, minha Cooperante de Estágio e amiga...

Aos quatro, quero-vos agradecer por esta *Jornada* e lição tão importante...e, peço-vos que leiam a minha reflexão de Seminário, (Anexo 1), a qual mostra e descreve uma parte deste meu caminho que agora se avizinha terminar...

Também vos dedico estas palavras que li... na agenda das II Jornadas Científicas de Arouca,

Apesar da diversidade de culturas, sentimo-nos em família,  
Rodeadas de pessoas com as mesmas paixões que as nossas,  
Pessoas de diversas especialidades científicas mas disponíveis para partilhar,  
Fazer uma crítica construtiva, sem que se sentisse o espírito de competição.

Diria que foi uma grande experiência de construção Pessoal.

In Jornal "Roda Viva"

Agradeço

A todos os meus colegas de profissão e de mestrado pela vossa colaboração e experiências partilhadas;

À professora Armanda que possibilitou este meu trabalho;

Aos professores e Coordenadora Raquel Duarte do 1º Ciclo do Agrupamento do Escolas de Arouca pelo apoio prestado, colaboração e por acreditarem no meu trabalho e profissionalismo;

À Diretora de Escolas de Arouca, Mestre Adília Cruz, pela disponibilidade para colaborar neste mestrado;

Ao Sr. Vítor Figueiredo da DGE;

À Céu...pela amizade e companheirismo nesta "nossa viagem";

Aos meus amigos, que nunca me falharam, com o seu abraço, o meu obrigado;

A toda a minha família, pela compreensão...e tempo que lhes "roubei", mesmo quando desejaram que o meu computador avariasse;

À minha Mãe e ao meu Pai, um beijo terno.

## DEDICATÓRIA

Aos meus alunos que são o verdadeiro motivo deste trabalho e que me fazem acreditar, todos os dias, que é possível ter um *Ensino de Qualidade e Excelência!*

A *todos aqueles* que acham que este trabalho, de alguma forma, os pode ajudar na realização dos seus próprios trabalhos e que esta partilha de experiências sirva para melhorar as suas práticas.

A todos os que se dignaram a partilhar comigo este simbólico momento, o meu humilde reconhecimento e a minha inteira disponibilidade.

A todas as famílias e crianças...

A vós dedico este poema,

Lá bem no alto do décimo segundo andar do Ano  
Vive uma louca chamada Esperança  
E ela pensa que quando todas as sirenas  
Todas as buzinas  
Todos os reco-recos tocarem  
Atira-se  
E — ó delicioso voo!  
Ela será encontrada miraculosamente incólume na calçada,  
Outra vez criança...  
E em torno dela indagará o povo:  
— Como é teu nome, meninazinha de olhos verdes?  
E ela lhes dirá  
(É preciso dizer-lhes tudo de novo!)  
Ela lhes dirá bem devagarinho, para que não esqueçam:  
— O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA...

Mário Quintana

## RESUMO

A família e a escola, integrando a comunidade, representam dois dos mais importantes agentes socializadores para crianças e adolescentes, devendo interagir de uma forma saudável e positiva para o seu desenvolvimento, proporcionando um ambiente favorável à aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Segundo o Ministério da Educação (ME) é importante promover o contacto e a cooperação entre a família e as instituições escolares, na medida em que estes dois sistemas contribuem para a educação de cada criança, sendo fundamental a existência de uma relação próxima entre os dois (ME, 1997, p.43).

Segundo Reis (2007,p.6), “a escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela está prestes a começar. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos.” Este processo de colaboração “tem efeitos na educação das crianças” (ME, 1997, p.23) e na formação de cidadãos aptos para viverem em sociedade.

Desta forma e, tendo em conta a evolução da sociedade, julga-se ser necessário um maior envolvimento da família e da comunidade na vida escolar das crianças, com o intuito de as apoiar nas suas tarefas educativas, através de atividades que as permitam desenvolver-se enquanto cidadãos pró-ativos.

Atendendo a estas considerações, este trabalho tem por base um estudo realizado em contexto de Prática Educativa Supervisionada que teve por objetivo definir, planificar e aplicar (*define, plan and review*) estratégias que permitam melhorar a relação de parcerias entre a família, a escola e a comunidade bem como fomentar o trabalho colaborativo entre si.

Através da análise de dados recolhidos, e recorrendo às metodologias quantitativa (questionários) e qualitativa (entrevista), pretende-se verificar, entre outros aspetos, quais as expectativas dos professores, encarregados de educação e alunos, relativamente à introdução do Inglês no currículo do 1º CEB. Numa última análise, procurar-se-á verificar quais as atividades realizadas/ ou de possível realização e colaboração com a família, a escola e a comunidade, no ensino de Inglês. Para atingir estas finalidades, a investigação centrou-se em dois grupos de observação: Turma 1 e Turma 2.

Este estudo pretende ir de encontro a um dos desafios que se coloca à Educação no séc. XXI fomentando a relação de parcerias entre a Família, a Escola e a Comunidade.

Palavras-chave: Parcerias entre Família – Escola — Comunidade — Educação do Séc.XXI

## ABSTRACT

School and family / community represent two of the most important socializing agents for children and adolescents and must interact within a healthy and positive way for their development, providing a helpful environment in the process of learning English in 1º CEB. According to the Ministry of Education, it is important to promote contact and cooperation between the family and school institutions, as these two systems contribute to the education of each child, and it is essential to have a close relationship between the two. (ME, 1997, p. 43)

According to Reis (2007, p. 6), "school will never educate itself, so the educational responsibility of the family will never cease. Once the school is chosen, the relationship is about to begin. It is crucial a dialogue between school, parents and children". This collaboration process "has effects on children's education" (ME, 1997, p.23) and on the training of citizens able to live in society.

This way, and according to the evolution of society, it is believed that it is necessary to involve more the family in the school life of the children, with the intention of supporting them in their educational tasks, through activities that allow them to develop themselves as pro-active citizens.

Considering these ideas, this project is based on a study carried out in the context of a pedagogical training (*Prática de Ensino Supervisionada*) whose main aim was to define, plan and implement strategies to improve the relationship between school and family / community as well as foster collaborative work between them.

Through the analysis of collected data, using the quantitative (questionnaires) and qualitative (interview) methodologies, we intend, among other aspects, to realize what are the teachers, families, and students' expectations regarding the introduction of English in the Primary School Curriculum. In a final analysis, we will try to find out what activities are being carried out and / or possible realization and collaboration with the family, school and community in English teaching. To achieve this end, the research is focused on two observation groups: Class 1 and Class 2. This study intends to be the answer to one of the challenges that poses to Education in the 21<sup>st</sup> Century.

Keywords: Family - School – Community Partnerships – Education of the 21<sup>st</sup> Century

# ÍNDICE

---

Introdução	1
Parte 1 – Parcerias entre Família, Escola e Comunidade no Ensino de Inglês do 1º CEB, no decurso da Educação do Séc.XXI	6
1. Conceito de Família, Escola e Comunidade	8
1.1 Conceito de Família	8
1.2 Conceito de Escola	12
1.3 Conceito de Comunidade	15
2. Parcerias entre Família, Escola e Comunidade no Ensino	17
3. O Ensino de Inglês no 1º CEB	19
3.1 De Área de Enriquecimento Curricular (AEC) a Área Disciplinar Curricular	19
3.2 Do Ensino de Inglês às Expectativas Parentais	22
4. Educação do Séc. XXI	29
4.1 Objetivos Educativos da UNESCO	29
4.2 Perfil do aluno	29
4.3 Competências do Séc.XXI	30
4.4 A Escola como um Projeto: metodologia de projeto	33
Parte 2 – Parcerias entre Família, Escola e Comunidade no Ensino de Inglês do 1º CEB em contexto de Prática de Ensino Supervisionada – Estudo de caso	37
1. <i>Design</i> da investigação	38
1.1 Questão de partida e objetivos	38
1.2 Abordagem metodológica	40
1.3 Técnica de recolha de dados	41
2. Prática de Ensino Supervisionada	42
2.1 Constrangimentos e desvios	42
2.2 Caracterização do meio escolar	43
2.3 Análise crítica do contexto	45
2.4 Análise crítica do contexto (análise documental)	45
2.5 Análise crítica da planificação pedagógico-didática	48
2.6 Análise dos resultados escolares: Avaliação Diagnóstica e Avaliação Sumativa	52
2.7 Análise de perceções:	56

2.7.1 Análise de entrevistas (Professora T. Turma 2 e Professora de Inglês)	56
2.7.2 Análise de entrevistas (Professores Titulares de Turma)	59
2.7.3 Análise de questionários (Encarregados de Educação)	61
2.7.4 Análise de questionários (Alunos)	63
3 O Inglês como um Projeto	65
Considerações Finais	69
Bibliografia	71

## ÍNDICE DE TABELAS

---

Tabela 1 – Atividades do PAA (A.E. de Estágio)	66
Tabela 2 – Atividades do PAA (A.E. de Arouca)	66

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

Figura 1 – O Tesouro da Abissínia	2
Figura 2 – Características de Escolas Bem-Sucedidas	7
Figura 3 – Esquema Conceptual de definição de Competência	30
Figura 4 – Efeito Bola de Sabão	67

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

---

Gráfico 1 – Resultados da Avaliação Diagnóstica (Turma 1 - 3º ano)	53
Gráfico 2 – Resultados da Avaliação Sumativa (T.1 - 3º ano)	53
Gráfico 3 – Resultados da Avaliação Diagnóstica (Turma 2 - 3º ano)	53
Gráfico 4 – Resultados da Avaliação Diagnóstica (T.2 - 4º ano)	53

Gráfico 5 – Resultados da Avaliação Sumativa (T.2 - 3º ano)	53
Gráfico 6 – Resultados da Avaliação Sumativa (T.2- 4º ano)	53

## ÍNDICE DE ANEXOS<sup>1</sup>

---

Anexo 1 – Reflexão Individual – UC Seminário de Acompanhamento da Prática de Ensino	
Anexo 2 – Atividades que permitem melhorar a Aprendizagem dos Alunos	
Anexo 3 – Trabalho de Grupo – U.C. de Seminário de APE – “Lithuanian Schools”	
Anexo 4 – Trabalho de Grupo – U.C. de Seminário de APE – “A Escola como um Projeto”	
Anexo 5 – Exemplos de Projetos de Parcerias – Agrupamento de Escolas (AE) de Arouca	
Anexo 6 – Autorizações do Estudo (DGE e AE de Estágio)	
Anexo 7 – Entrevista à Professora de Inglês	
Anexo 8 – Entrevista à Professora Titular de Turma	
Anexo 9 – Análise documental do AE de Estágio	
Anexo 10 – Planos de Aula	
Anexo 11 – Plataforma ClassDojo	
Anexo 12 – Relatório de Auto e Heteroavaliação de Estágio	
Anexo 13 – Proposta de Avaliação	
Anexo 14 – Relatório Trimestral de Inglês (Turma 1)	
Anexo 15 – Relatório Trimestral de Inglês (Turma 2)	
Anexo 16 – Análise de Entrevistas (Professores Titulares de Turma)	
Anexo 17 – Análise de Questionários (Encarregados de Educação)	
Anexo 18 – Análise de Questionários (Alunos)	
Anexo 19 – Atividades do PAA (AE de Estágio e AE de Arouca)	
Anexo 20 – Apresentação dos Trabalhos Realizados - UNESCO	

---

<sup>1</sup> Os Anexos são apresentados em formato digital.

## LISTA DE ABREVIações

---

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico  
ACI – Adequações Curriculares Individuais  
AE – Agrupamento de Escola  
AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular  
CE – Conselho da Europa  
CEI – Currículo Específico Individual  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
DGE – Direção Geral de Educação  
E/A – Ensino/Aprendizagem  
EE – Encarregados de Educação  
IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social  
LE – Língua Estrangeira  
LM – Língua Materna  
ME – Ministério da Educação  
NEE – Necessidades Educativas Especiais  
OC – Orientadora Cooperante  
PAA – Plano Anual de Atividades  
PEA – Projeto Educativo do Agrupamento  
PEE – Projeto Educativo de Escola  
PES – Prática de Ensino Supervisionada  
PLN – Planificação  
PTT – Professor Titular de Turma  
TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária  
TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação  
T1 – Turma 1  
T2 – Turma 2  
UC – Unidade Curricular  
UE – União Europeia

# INTRODUÇÃO

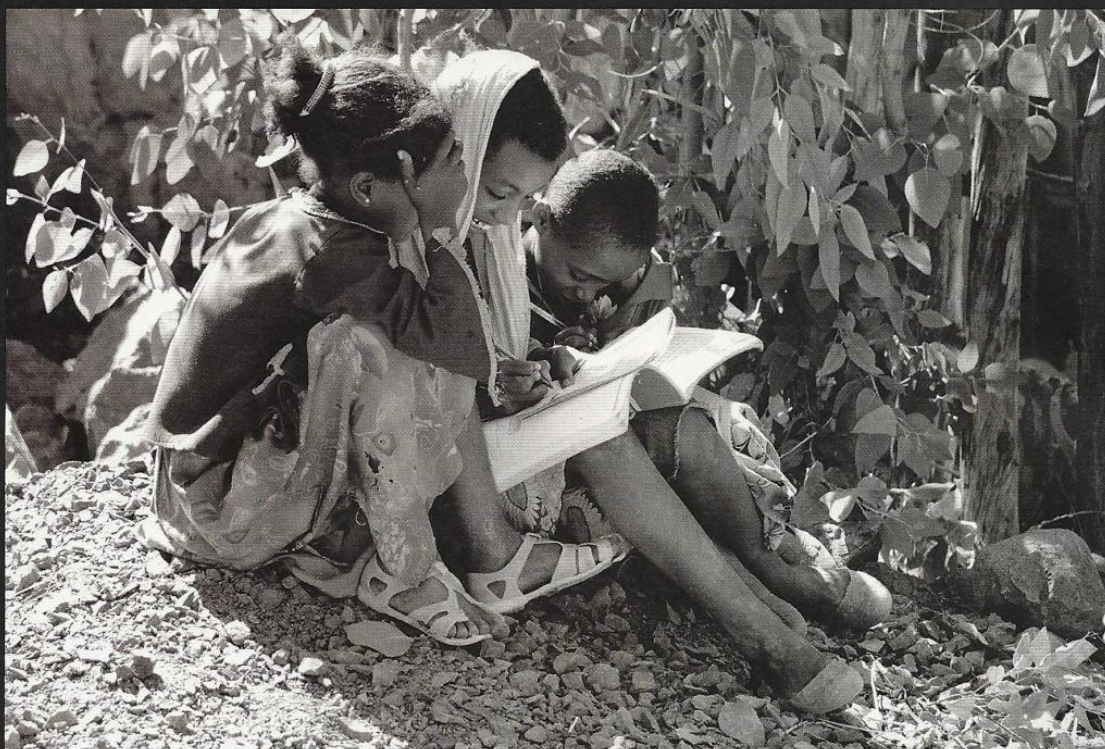
A escolha do presente tema para a elaboração deste relatório final de estágio de Prática Supervisionada de Estágio, denominada PES, prendeu-se com a importância que a família, a escola e a comunidade exercem sobre a vida das crianças influenciando o seu percurso escolar desde tenra idade. Sendo um tema interessante do foro profissional, pretendo realizar este trabalho explicando as minhas motivações e vivências realizadas, não só enquanto professora estagiária em contexto de sala de aula, como também, por vezes, fazendo pontes com a minha experiência profissional nesta área de ensino.

Assim, pretendo apresentar-me convenientemente para que possam entender um pouco do meu percurso. Sou professora profissionalizada para os grupos 110 – 1º CEB, 220 – Português e Inglês e 120 – Inglês e exerço a profissão docente mais ou menos há cerca de catorze anos. Durante este meu percurso profissional obtive colocações nos diferentes grupos, incluindo o 120, que exerci na ilha de S. Miguel, Açores, pelo grupo 220. Também já lecionei em escolas inseridas em diferentes contextos sociais e integradas no Programa TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Sendo profissionalizada do grupo 120, e já com alguma experiência nesta área, quer através da formação de base quer através de formações realizadas e colocações obtidas no 1º CEB, gostaria que este trabalho fosse algo que pudesse agitar e quem sabe mesmo mudar mentalidades e encher de esperança os novos profissionais desta área de que é possível mudar a forma de ensinar.

Relembrando, neste trabalho, algumas das preocupações atuais dos professores aquando do momento das colocações ou início de estágio (onde vou ficar a dar aulas; quem serão os meus alunos; que tipos de acompanhamento têm das suas famílias e o que devo esperar por parte dos encarregados de educação e dos professores titulares), creio que contribuo para uma maior sensibilização para o trabalho de parcerias entre a família, a escola e a comunidade, perspetivando-o algo benéfico e enriquecedor.

Na âncora do lema de um notável pensador “Os que não estão descontentes nunca farão qualquer progresso” e nessa perspetiva, irei explicar o tema escolhido, ligado ao Ensino de Inglês do 1º CEB e que será apresentado a partir de uma pequena história de um artigo que li intitulado “Um Caderno de Quatro Folhas (Mesquita & Gonçalves, 2014, citado por A página da educação, 2017 p. 59)



## UM CADERNO DE QUATRO FOLHAS

360 quilómetros. Nove horas de viagem separam Lalibela e Gondar. As pedras que rolam encosta abaixo e os buracos na estrada emperram o percurso, mas é a curiosidade que dita as paragens. A mulher curvada sob o peso de um fardo de palha, o padre que pára para benzer quem passa, o rebanho de cabras encavalitadas na encosta, o homem armado que guarda o estaleiro chinês no meio do nada.

E as crianças, sempre as crianças. De um lado e do outro da estrada. Os uniformes da escola, toscas peças de sarja de cores garridas, desenhavam os percursos dos que vão e dos que regressam.

Acenam à nossa passagem e correm para nós. Saio para lhes falar, enquanto o Pedro tenta captar todo este bulício e guardá-lo em imagens. Rodeiam-me. Olhos vivos, curiosos, fitam-me, medem-me, sorriem-me e ficam à espera que fale.

Começo por ela. Chama-se Wubayehu. Traz na mão o caderno. Peço-lhe para ver. É um caderno de quatro folhas. Quatro folhas, dois agrafos no meio, os cantos rasgados. A protegê-las uma capa plástica, como um saco de arroz espalmado, dobrada nas pontas. Olho as letras desenhadas tentando decifrar o código amárico. “Tens uma letra muito bonita”, digo-lhe em Inglês. Ela sorri, orgulhosa, e guarda o caderno num saco de pano que traz a tiracolo.

De repente, olho em volta e, sem que antes os tivesse visto, há uma dúzia de cadernos para conferir.

**O Tesouro da Abissínia**  
Centro Português de Fotografia  
Campo Mártires da Pátria, Porto, 2017

Figura 1 - O Tesouro da Abissínia (Mesquita & Gonçalves, 2017)

Começo logo pelo primeiro parágrafo do texto, em que nos é descrito uma localidade que prima pela longitude “360 quilômetros. Nove horas de viagem separam Lalibela e Gondar.” Localidade, essa que aparenta ser bastante pobre com “buracos da estrada...”, seguindo-se de uma caracterização de uma *comunidade* também ela pobre e sem recursos, comunidade, esta, composta simbolicamente por várias *famílias*.

Por sua vez, o segundo parágrafo foca-nos a atenção nas crianças, como que nos ensinando, de repente, que, apesar da distância, da riqueza ou da pobreza... são sempre crianças; “Olhos vivos, curiosos, fitam-me, medem-me, sorriem-me e ficam à espera que fale” (Mesquita & Gonçalves, 2007, p. 58). Esta situação acontece sempre no início de cada ano, com todas as turmas e assim aconteceu no meu estágio. Este parágrafo representa as minhas turmas e a *escola*, pois fui a responsável por ensinar aquelas crianças.

Seguindo a ideia do texto, “começo por ela. Chama-se Wubayehu. Traz na mão o caderno. Peço-lhe para ver. É um caderno de quatro folhas” (idem). Aqui surge representada a figura do *professor*, sabendo cativar e elogiar os seus alunos: “Tens uma letra muito bonita”, para as suas aulas, e “digo-lhe *em Inglês*. Ela sorri, orgulhosa,...”. Através desta ligação pelos afetos (“educar pelos afetos”) conseguimos conquistar todos os nossos alunos e, sim, agora sim... estamos prontos para começar a ensinar.

Neste pequeno texto foram abordados vários conceitos importantes, em três dos quais irei debruçar-me em particular: *a comunidade, a família e a escola*, abordando a importância da sua relação para o *ensino do Inglês no 1º CEB*. Caberá ao professor e à escola fazer a ponte, ou seja, traçar estratégias e planificar atividades que permitam estabelecer essa relação, não perdendo nunca o principal objetivo de ser professor, neste caso desta disciplina ou área disciplinar curricular de Inglês, que é *ensinar Inglês às suas crianças*.

Interessa-me para este trabalho tentar perceber vários aspetos que foram surgindo à medida que procedia à recolha de dados, para responder à minha pergunta de partida: Poderá a relação entre a escola, família e comunidade influenciar os resultados de inglês?

No papel de professora, enquanto profissional com experiência nesta área de ensino e professora estagiária, tentei criar um fio condutor lógico para este trabalho, que passarei a explicar de seguida.

No primeiro capítulo, Capítulo I, vou-me debruçar e procurar explicar de maneira cuidada, com base em diversos autores e documentos, o conceito de família, escola e comunidade e, posteriormente, tentar perceber se é possível estabelecer uma relação de parceria entre si. Procuro perceber se esta relação pode ou não influenciar os resultados escolares dos meus alunos, nomeadamente no Ensino de Inglês do 1º CEB. Relativamente a este, farei o enquadramento legal e tentarei explicar de forma breve a sua introdução no contexto educativo

português, desde Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) a Área Disciplinar Curricular e quais as Expectativas Parentais, no ensino desta língua.

Seguidamente, e perspetivando a Educação do séc. XXI, com a qual me identifico, irei fazer referência aos objetivos educativos da UNESCO, *Education for All*, da Comissão Nacional da UNESCO e procederei, também, a uma pequena análise relativamente ao perfil do aluno e às competências exigidas, neste novo século, tendo por base o documento intitulado *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, criado nos termos do Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho, o qual visa “criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia.” Para concluir este capítulo, irei explicar a visão da escola como um projeto, abordando a metodologia de projeto. Para isso, irei, entre outros documentos, fazer referência ao trabalho de grupo realizado para a UC de Seminário de Acompanhamento da Prática de Ensino, realizado em janeiro do presente ano. Concluindo, a Parte 1 é sobretudo uma explicação e reflexão de índole teórica sobre todas as questões e a base que sustenta o estudo prático que será apresentado na Parte 2.

Na Parte 2, irei apresentar e refletir sobre todo o trabalho realizado empiricamente no terreno, em contexto de estágio pedagógico, sobre o tema em causa, procurando e ajustando métodos e estratégias, enquanto assumia o papel de investigadora na recolha de dados. Assim, procurarei fazer numa fase inicial uma contextualização documental da forma que esta parceria, família - escola - comunidade, é abordada, num contexto escolar específico, e de que forma eu, enquanto professora estagiária de Inglês, posso contribuir em contexto de sala de aula no processo de planeamento, ação e mudança. Neste sentido, trata-se de uma investigação qualitativa com recurso à metodologia de investigação-ação. Neste contexto, tendo por base a Educação do séc. XXI, será um desafio mostrar de que forma o Inglês se pode articular com as diferentes áreas curriculares e não curriculares, famílias e a comunidade em geral. Procurarei também verificar o grau de satisfação e as expectativas da comunidade escolar (professores titulares, de Inglês, pais/ encarregados de educação e alunos) relativamente às aulas de Inglês e à sua introdução no currículo do 1º CEB. Seguindo a ideia “Faz-me sentir feliz” (Maia, 2016, p.14), caberá ao professor transformar-se e adaptar-se aos desafios educativos do novo século tornando o processo de ensino – aprendizagem satisfatório e motivador, “pois só assim o aluno evolui e cresce como aprendiz. É importante descobrir novos percursos que transformem a sala de aula num espaço aprazível para o professor e para o aluno” (Maia, 2016, p. 14).

Por último, irei apresentar alguns projetos realizados em contexto letivo, enquanto professora titular de Inglês do grupo 120, e que uma vez postos em prática me permitiram projetar o Inglês, em colaboração com toda a comunidade escolar, fornecendo-me,

simultaneamente, uma nova visão para o Inglês: o Inglês como um Projeto. Sabendo que a sua implementação depende, em grande medida, do envolvimento de todos elementos, Adília Cruz refere que

“esta cultura de participação e partilha será determinante na construção de uma escola aberta à mudança, capaz de refletir sobre a sua ação, aprender, ajustar-se e responder à exigência contínua de melhoria. Para que possa cumprir plenamente a sua finalidade educativa, a Escola tem que definir de forma criteriosa metas e objetivos e deve possuir uma liderança forte, capaz de envolver a comunidade educativa, valorizando os contributos positivos de cada um, que promova a cooperação e seja capaz de administrar eficazmente os recursos” (Cruz, 2017, p. 20).

Esta visão tem por objetivo reforçar a relação entre a Família, a Escola e a Comunidade Educativa, possibilitando a articulação do Inglês com as diferentes áreas e a sua interligação com os diferentes ciclos.

Ao longo deste trabalho serão usados os termos de parceria e relação com um sentido de semelhança, pois nos diversos documentos analisados não se verificava distinção. O mesmo acontece com os termos família, escola e comunidade, não se verificando uma ordem obrigatória na sua referenciação, podendo aparecer, por vezes, alterada devido aos documentos em análise.

Desejo que este trabalho seja uma oportunidade, para nós professores, de “nos vermos ao espelho”, pondo em perspetiva a nossa ação presente para reajustar as nossas práticas e projetar o futuro.

# **PARTE 1 – PARCERIAS ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E COMUNIDADE NO ENSINO DE INGLÊS NO 1º CEB, NO DECURSO DA EDUCAÇÃO DO SÉC.XXI**

Educar crianças é talvez a tarefa mais importante e desafiadora que a maior parte de nós executa. É um compromisso para toda a vida – por vezes descrito como a única tarefa que temos na vida – e o facto de a executarmos bem tem a probabilidade de ter um impacto nas gerações futuras, tendo um papel significativo na modelação de valores e atitudes que os jovens tomam até às suas próprias relações adultas e a sua abordagem em serem pais por sua vez.

(Pugh, De 'Ath & Smith, 1994,p.9)

Em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar.

(Hargreaves, 2007)

“Uma vez que a descoberta do outro passa, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e pelo facto de que se deve dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela fornecida pela família, pela comunidade ou pela escola, deve, antes de mais nada, ajudá-los a descobrir-se a si mesmos” (Delors, 2017).

Tendo em conta os desafios da Educação do Séc.XXI, este capítulo procurará mostrar a importância da relação entre a escola, família e comunidade para o processo de ensino – aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo.

Sabendo que nos encontramos, nós professores, entre o choque de duas gerações, a antiga e a nova, tentarei abordar alguns conceitos chave para que se consiga mostrar de que forma, poderemos dar às crianças uma visão ajustada do mundo, dotando-a de competências sócio-emocionais para que este processo decorra de forma natural e motivador.

O documento “Características de Escolas Eficazes, do Observatório de Melhorias e da Eficácia da Escola” (2000) enfatiza quais os elementos essenciais que devem estar presentes nas escolas:

“serem bem sucedidas na ajuda que prestam aos alunos, tanto ao nível da sua realização académica; como ao nível do desenvolvimento de competências sócio-emocionais. Esta dupla missão de educar as emoções e educar os pensamentos dos jovens assume a mesma importância na busca de uma escola de sucesso” (p. 8).

Segundo esta lógica, cada elemento não é independente do outro, mas sim interdependentes, ou seja, relacionam-se e só fazem sentido se envolverem e fizerem parte deste processo dinâmico de aprendizagem.

Na figura 1 estão representadas sete características que devem estar presentes numa escola de “sucesso” (Benson & Madison, 2000, p. 7).

Sabendo que equidade, diversidade, justiça e inclusão são as características de base e comuns às sete características apontadas, o enfoque deste trabalho irá centrar-se na característica “Parceria: Família, Escola e Comunidade”, não se

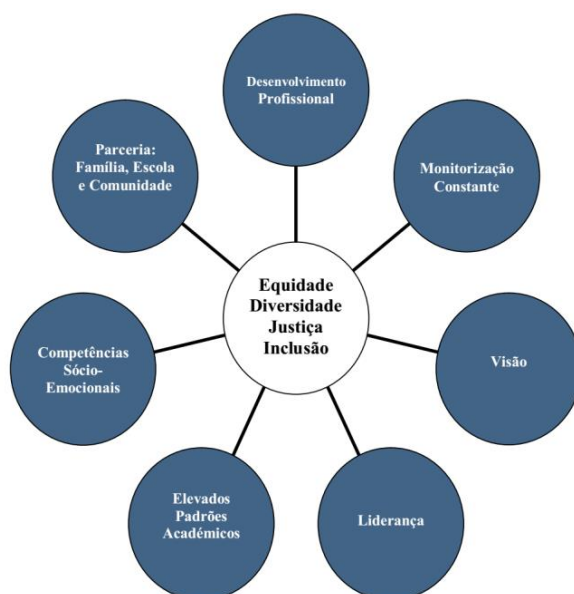


Figura 2 – As características de Escolas Bem-Sucedidas

desassociando, contudo, das restantes, nomeadamente das competências sócio-emocionais, que se relacionam com o meu contexto de estágio e o profissional.

Posto isto, irei abordar e explorar criticamente os três conceitos chave deste trabalho: família, escola e comunidade.

## **1. CONCEITO DE FAMILIA, ESCOLA e COMUNIDADE**

### **1.1 A Família**

Desde o momento do nascimento que somos integrados em grupos sociais (primário e secundário) e, ao longo da vida, influenciados e somos influenciados pelo que nos rodeia. O primeiro deste conjunto de grupos é, normalmente, o familiar composto pelo pai, mãe e irmãos e caracteriza-se por união e relações estreitas, afetivas, educadoras e duradouras, capazes de manter os seus membros unidos durante uma vida e durante várias gerações.

Derivando do termo latino *familia*, o conceito de família é definido como um grupo de pessoas que possuem antepassados em comum e/ou se encontram unidos por laços afetivos. Caracteriza-se por ser o primeiro agente modelador de comportamentos e o principal responsável pelo correto desenvolvimento quer físico quer psicológico da criança. É primeiramente nesta que a criança procura os modelos que imita.

Nesta linha de ideias, a família representa um grupo social primário que influencia e é influenciado por outras pessoas, instituições e comunidades. Dentro de uma família verifica-se, geralmente, um grau de parentesco, em que os seus membros costumam partilhar o mesmo sobrenome, herdado dos ascendentes diretos e verifica-se uma estrutura de hierarquia entre os próprios elementos com condições e em posições socialmente reconhecidas, e com uma interação regular e recorrente, também ela socialmente aprovada.

Para Carter & McGoldrick (1995, pp.7-29),

“A família representa o espaço de socialização, de busca coletiva de estratégias de sobrevivência, local para o exercício da cidadania, possibilidade para o desenvolvimento individual e grupal dos seus membros, independentemente dos arranjos apresentados ou das novas estruturas que vêm se formando. Sua dinâmica é própria, afetada tanto pelo desenvolvimento do seu ciclo vital, como pelas políticas econômicas e sociais”.

Ela é um dos principais contextos de socialização dos indivíduos e, portanto, possui um papel fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano que, por sua vez, é um processo em constante transformação, sendo multideterminado por fatores do próprio indivíduo e por aspectos mais amplos do contexto social no qual estão inseridos (Dessen & Braz, 2005, p.113-131).

Segundo Minuchin (1985, 1988),

“a família é um complexo sistema de organização, com crenças, valores e práticas desenvolvidas ligadas diretamente às transformações da sociedade, em busca da melhor adaptação possível para a sobrevivência de seus membros e da instituição como um todo. O sistema familiar muda à medida que a sociedade muda, e todos os seus membros podem ser afetados por pressões interna e externa, fazendo com que ela se modifique com a finalidade de assegurar a continuidade e o crescimento psicossocial de seus membros” (citado por Faco & Melchiori, 2009, p. 122).

A família, por sua vez, apresentando-se como “um complexo sistema de organização”, pode assumir uma estrutura nuclear ou conjugal, que consiste num homem, numa mulher e nos seus filhos, biológicos ou adotados, habitando num mesmo ambiente, apresentando uma grande capacidade de adaptação.

Contudo, com as mudanças da sociedade, esta estrutura tem vindo a ser alterada, verificando-se famílias com uma estrutura de pais únicos ou monoparentais, tratando-se, desta forma, de uma variação da estrutura nuclear tradicional.

A família, enquanto organização, como qualquer outra, assume ou renuncia funções e responsabilidades que lhe são inerentes, entre as quais, o bem-estar e desenvolvimento da criança e a responsabilidade “de dirigirem a educação dos seus educandos” e de “promoverem ativamente o desenvolvimento físico, intelectual e cívico (art.43º, nº1, Responsabilidade dos pais ou encarregados de educação).

Vários são os autores que se referem a esta questão, tentando identificar quais as funções e responsabilidades da família. Para Duvall e Miller (citado por Stanhope, 1999, pp. 492-514) as funções familiares são: "geradora de afeto", entre os membros da família; "proporcionadora de segurança e aceitação pessoal", promovendo um desenvolvimento pessoal natural; "proporcionadora de satisfação e sentimento de utilidade", através das atividades que satisfazem os membros da família; "asseguradora da continuidade das relações", proporcionando relações duradouras entre os familiares; "proporcionadora de estabilidade e socialização", assegurando a continuidade da cultura da sociedade correspondente; "impositora da autoridade e do

sentimento do que é correto", relacionado com a aprendizagem das regras e normas, direitos e obrigações características das sociedades humanas.

Já para Serra (1999, pp. 5-6), a família tem, como função primordial, a de proteção, tendo, sobretudo, potencialidades para dar apoio emocional para a resolução de problemas e conflitos, podendo formar uma barreira defensiva contra agressões externas.

A UNICEF (2001, pp. 11-15) traz uma nova concepção ao definir que as competências familiares são os conhecimentos, saberes e habilidades somados à afetividade e às atitudes e práticas das famílias que facilitam e promovem a sobrevivência, o desenvolvimento, a proteção e a participação das crianças.

Segundo Romanelli (2003, p. 227), a família, independentemente do contexto social, histórico e cultural, deverá prestar cuidados à criança, marcados pelas ações do grupo numa dinâmica intensa, que exige dos seus integrantes constantes exercícios de repensar o presente e o futuro, levando-os a reorganizar as suas estratégias de vida constantemente, o que provoca alterações tanto internas como externas.

Para melhor se compreender a função da família e as suas responsabilidades, penso ser necessário fazer uma pequena retrospectiva sobre a evolução história da família, pois alguns dos factos a serem mencionados relacionam-se com os detetados no meu contexto de estágio.

Inicialmente, o termo família significava "escravo doméstico". Este termo foi criado na Roma Antiga para designar um novo grupo social que surgiu entre as tribos latinas, ao serem introduzidas à agricultura e à escravidão legalizada. Antigamente, a família nuclear albergava o pai, a mãe e os irmãos que viviam em união. Tinha mais estabilidade, rotinas mais calmas, horários escolares mais reduzidos e principalmente havia mais tempo para os pais se dedicarem aos filhos.

Atualmente, vários fatores têm vindo a interferir com a rotina da família e, conseqüentemente, com a educação. Apesar de se verificar uma maior escolarização e um maior grau de formação e educação, a família vive afetada por diversos aspetos que conduzem, cada vez mais, à instabilidade familiar, nomeadamente o número elevado de crianças nascidas fora do casamento, o número de famílias monoparentais, e, principalmente, a entrada da mulher no mundo laboral levando a uma redução de disponibilidade para com os filhos, atendendo às exigências estipuladas pelo currículo do Ensino Básico.

Quando foram realizados os inquéritos por questionário aos Encarregados de Educação (EE), que apliquei no âmbito da minha PES, a sua maioria mães, o principal aspeto referido era mesmo a falta de tempo para apoiarem os filhos nas tarefas escolares, pois todas se encontravam a trabalhar.

Nos últimos trinta e quatro anos, a sociedade foi alvo de grandes mudanças a nível político, económico e social. Ora, estas mudanças tiveram influência direta sobre a família e o papel por ela desempenhado, obrigando-a constantemente a reorganizar-se e adaptar-se de acordo com a sociedade.

A família, na sociedade pré-industrial, era a unidade económica e o único agente socializador, pelo que a educação dos seus membros assumia uma elevada importância relativamente aos valores, normas e tradições que a família transmitia e impunha. Eram famílias numerosas, conviviam com várias gerações e verificava-se uma hierarquia patriarcal (família patriarcal).

A revolução industrial dos séculos XIX e XX teve grandes repercussões na família e em toda a sua organização. Sendo as famílias forçadas a mudarem-se para os centros urbanos, a unidade familiar até lá existente alterou-se, tendo-se despertado uma nova consciência para a importância da educação desde os primeiros anos de vida, surgindo deste modo o sistema educativo e as primeiras escolas.

O século XX foi considerado “O Século da Criança”, em função do interesse e da valorização das crianças, e determinou profundas modificações nos métodos educacionais usados ao longo do tempo.

A contribuição da Psicanálise e o desenvolvimento da Psicologia Infantil favoreceram uma maior compreensão e valorização das primeiras etapas de vida das crianças e do seu desenvolvimento. As ideias de Freud proporcionaram uma nova interação familiar. A criança, ao longo do seu desenvolvimento, estabelece fortes laços afetivos com a figura feminina e o seu comportamento afetivo vai depender também da relação afetiva-conjugal da mãe. Desta forma, a infância e a adolescência são fases muito importantes para o desenvolvimento do ser humano, conduzindo-o à maturidade dentro dos parâmetros normais. A inserção e aceitação da criança num grupo social revela a sua necessidade de reconhecimento dos seus valores. O companheirismo dos amigos e o apoio familiar servem de “pilares” de uma construção, interligando autoestima e sociabilidade, impulsionadoras de futuros cidadãos.

Depois desta pequena contextualização, pode-se concluir que, após a família (grupo social primário), a escola deverá ser, por excelência, o segundo grupo social onde a criança se irá desenvolver e crescer de forma saudável (grupo social secundário), tornando-se imperativo esclarecer o conceito da escola, qual a sua função e responsabilidade.

Assim, e neste contexto, surge a escola “como uma extensão da família e que, sobretudo a escola pública, teve (e tem ainda) como uma das suas funções alargar e complementar o papel educativo da família, através de processos educativos [...]” (Lima, 1998, p. 41).

## 1.2 A Escola

Designada como uma organização, a escola é vista como “uma unidade socialmente construída” e o “longo processo da sua construção tem sido indelevelmente marcado pelo transcurso da história [...] enquanto organização [...]” (Lima, p. 41). Assim, na linha da perspetiva histórica, à medida que as escolas se iam modificando com a sociedade, estas foram atravessando fases de transformação e adaptação.

As primeiras escolas mantinham uma estreita relação de união com a comunidade. Contudo, no início do século XX, começaram a distanciar-se devido à complexidade das matérias e métodos usados pelos professores e desconhecidos para a maioria das famílias. Desta forma, as responsabilidades da família e da escola tornaram-se distintas. A família deveria ensinar aos seus filhos bons modos e valores enquanto a escola deveria ensinar a ler, a escrever e a calcular.

Contudo, esta separação tem-se vindo a atenuar e a ideia de que a família e a escola têm que colaborar na educação obrigou a redefinir novas estratégias e métodos colaborativos entre ambas as instituições. Nesta relação de colaboração, são visíveis as expectativas que a família espera da escola, nomeadamente: expectativas assistenciais (apoio às famílias), expectativas educativas (programas) e expectativas mistas (ambas).

Assim sendo, a Escola, é, por definição, uma instituição/organização concebida para o ensino de alunos sob a direção e orientação de professores com a colaboração de todos membros da comunidade, sendo da sua responsabilidade “a salvaguarda efetiva do direito à educação e à igualdade de oportunidades no acesso à mesma” (Lei nº51/2012, art.39º, nº1).

A própria Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece o quadro geral do sistema educativo português, referido como

“o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei nº49/2005, art.1º, nº2).

Este desenvolve-se

“segundo um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas” (nº3).

Pode-se concluir que as escolas estão devidamente preparadas para o ato educativo, reconhecendo no sistema constitucional atual a Liberdade de educação (*máxime* art. 43º) e o direito à educação (art.ºs 73.º e segs.). Nos Princípios Gerais, da Lei de Bases, (art.2º) é referido que

“1 - Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República. 2 - É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. 3 - No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:

a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;

b) O ensino público não será confessional;

c) É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

4 - O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho. 5 - A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Ministério da Educação, 2005).

Contudo, vários autores referem-se ao sistema educativo como um sistema obsoleto e descontextualizado, tendo sido pensado e estruturado na época da revolução industrial e encontra-se, atualmente, desfasado das exigências da sociedade moderna. De acordo com Cortis (1980, p.138), a aplicação do modelo input-output à escola, “sugere, de facto, que a escola é como uma fábrica, com linhas de produção empenhadas em fabricar um certo número de crianças idênticas, todas com características comuns”. E, segundo Abreu (1988, p.8), “a escola, em

vez de acompanhar as mudanças que se foram operando até mesmo no mundo industrial, cristalizou no modelo original e encontra-se, hoje, inteiramente desajustada”.

Desta forma, Lima (1998, p.63) na análise organizacional da escola, enfatiza a complexidade do sistema educativo português, citando que,

“gerir uma escola não é gerir cadeias de produção ou linhas de montagem. É utilizar uma variedade enorme de meios, de forma criativa e racional, responsabilizar e mobilizar pessoas, promover o sucesso escolar” (FENPROF, 1987, p. 1).

Assim, repensando o atual sistema educativo, penso que nos deveríamos dedicar mais às nossas crianças ou ter a liberdade de desenvolver novas ideias, projetos ou processos de participação de forma mais efetiva, sem depender de terceiros. Gabriela Trevisan (2017, p.18) refere que as crianças deveriam ser ouvidas e “envolvidas em vários processos” que sejam significativos e que tenham um efeito:

“aquilo que se sabe e conhece é que ao nível das crianças, individualmente, há uma lógica de reconhecimento que elas sentem e expressam quando são envolvidas e tidas em conta nestes processos. Elas perspetivam muito esta participação como o fato de alguém ter valorizado aquilo que é a prespetiva delas, em contextos onde normalmente não são chamadas. [...] em termos de competências, eles salientam muito a questão da aprendizagem, salientam o aprender, o construir uma boa ideia, ou seja, que dar uma ideia implica ter de a conhecer, discutir e partilhar. E isto é muito importante para eles.”

De acordo com a mesma investigadora,

“as comunidades também ganhariam, porque comunidades onde as crianças se sintam incluídas são comunidades em que a própria qualidade de vida se acentua. Nomeadamente, porque são comunidades em que as respostas, para eles, se tornam mais interessantes, mas também para as outras gerações” (idem, p. 18).

Referindo ainda que “a escola é um sítio onde as crianças aprendem, e aprendem coisas importantes, não têm é de aprender todas da mesma maneira, nem necessariamente, a mesma coisa”, sendo necessário um sistema educativo que seja “respeitador e prazeroso” para alunos, professores e encarregados de educação, embora não nos devamos esquecer que “[...] a escola é um lugar de aprendizagem, tem essa função, e as crianças gostam de aprender”(idem, p. 16)

Creemos que a escola e a família desejam a mesma coisa, ou seja,

“preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa instituição. A escola tem sua metodologia filosofia, no entanto ela necessita da família para concretizar seu projeto educativo” (PAROLIM, 2003, p. 99).

Assim, em termos de evolução histórica, podemos constatar que, apesar dos constrangimentos verificados no atual sistema educativo, “as escolas foram acompanhando um conjunto de modificações que foram acontecendo” e que atualmente são “cada vez mais chamadas a ter uma presença mais abrangente nas comunidades”, pois as famílias “não vivem isoladas, vivem em comunidades”[...] “E conhecer a comunidade e perceber a realidade das crianças é fundamental para quem está numa escola” (Trevisan, 2017, p.12).

### 1.3 A Comunidade

Entenda-se por comunidade uma unidade social que partilha algo em comum, como normas, valores, identidade e lugar. Em termos sociológicos, a comunidade define-se por um conjunto de pessoas que se organizam sob o mesmo conjunto de normas, vivem no mesmo local, sob o mesmo governo ou partilham do mesmo legado cultural e histórico.

Nos termos legais, Lei nº51/2012 de 5 de setembro, a comunidade educativa caracteriza-se por integrar,

sem o prejuízo de outras entidades, os alunos, pais ou encarregados de educação, os professores, o pessoal não docente, as autarquias locais e os serviços de administração central e regional com intervenção na área da educação (art.39º, nº3).

Sabendo que a participação da comunidade será um fator importante para o sucesso educativo, na última década já se tem verificado uma crescente participação de alunos, pais e encarregados de educação neste processo, participando em conjunto em várias atividades propostas pelos próprios agrupamentos. Segundo Barroso (2005), professores, alunos e suas famílias são os agentes privilegiados que, segundo uma lógica mais comunitária, cooperam no sentido de adaptar e contextualizar a escola e seus programas educativos.

A importância da participação e da colaboração da comunidade no processo educativo constitui um tema abordado de forma extensiva na literatura referente à educação e avaliação (Taut, 2008; Giacobbe et al., 2007; King; Ehlert, 2008). Segundo Canha, o trabalhar colaborativamente “implica que cada elemento da equipa seja capaz de alinhar o seu pensamento e a ação dos seus parceiros, na expectativa de melhor compreender a realidade e de sobre ela agir”. Desta forma, “cada

participante é equitativamente reconhecido e valorizado no seu pensamento, na sua experiência e nos seus contributos” (Canha, 2013, p. 62).

Antunes (1995, p. 202) salienta ainda outro aspeto importante para a vinculação da escola à comunidade:

“o diálogo entre a escola e comunidade que, sendo conflitual, é essencial o processo de negociação [...]; a concepção da comunidade como fonte e espaço de exercício alargado da cidadania, o que implica, da parte da escola, favorecer o seu investimento pelos projetos e aspirações e como horizonte da vida dos estudantes.”

Desta forma, a participação da comunidade permite a criação de uma escola dinâmica e criativa, pois permite o diálogo, a troca de informações e ações conjuntas, que têm por objetivo o bem estar de todos os envolvidos e principalmente um ensino de qualidade que forme cidadãos responsáveis e atuantes na escola, bem como na sociedade (Torquato, p. 26916).

Mark Warren (2004) destaca as possíveis contribuições de iniciativas da comunidade com potenciais impactos na melhoria do contexto de aprendizagem dos alunos, na promoção da participação pública na vida escolar, na alocação de mais e melhores recursos na escola ou na transformação de práticas e culturas escolares.

Contudo, atualmente, têm-se vindo a destacar os agrupamentos que têm adotado metodologias mais inovadoras no ensino e na sua própria organização, nas quais se tem verificado práticas de integração da comunidade, em contraste com aqueles agrupamentos que ainda exibem uma organização escolar mais tradicional, regida por métodos tradicionais, que restringem a participação da comunidade, não a incluindo, assim, de modo sistemático na prática de ensino e não a encarando, verdadeiramente, como uma parceira no processo educativo, e ignorando os seus efeitos na aprendizagem.

Desta forma, podemos concluir que esta relação de participação e de colaboração da comunidade nas escolas está sujeita às relações e hierarquias de poder existentes dentro da mesma, do seu meio envolvente e da forma como se estruturam os processos de participação. Nessa linha de raciocínio, é fundamental perceber de que forma se pode estabelecer uma relação de parceria entre a família, a escola e a comunidade e quais os objetivos que as escolas apresentam para estabelecer tais parcerias.

## 2. PARCERIAS ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E COMUNIDADE NO ENSINO

As parcerias com as entidades locais são estabelecidas com o intuito de desenvolver projetos e atividades para e com os alunos, bem como garantir modalidades de apoio material ou logístico (transportes, instalações, receitas alternativas de financiamento). São igualmente necessárias para contactar com o mercado de trabalho, nomeadamente na realização de estágios profissionais e no apoio ou assessoria referente aos recursos humanos, o que se traduz essencialmente na prestação de serviços de técnicos mais especializados, nas ações de formação ou em outras formas de aproximação e abertura à comunidade.

O documento “Características de Escolas Eficazes, do Observatório de Melhorias e da Eficácia da Escola” demonstra, como anteriormente mencionado no início deste capítulo, que uma relação de parcerias entre a Família, a Escola e a Comunidade assume um papel muito importante para o sucesso das crianças, tanto na escola como na vida. Enquanto parceiros, no processo educativo, todos contribuem de forma positiva com os seus pontos fortes, competências, perspectiva e conhecimento:

“os pais são os primeiros e mais influentes professores. A investigação mostra, claramente, que as famílias são fundamentais para a aprendizagem das crianças, para o seu desenvolvimento saudável e sucesso escolar. Quando as famílias participam de forma ativa e conjunta, as crianças adquirem melhores resultados e a escola torna-se num lugar melhor para todos. A investigação mostra que as escolas são mais eficazes a assegurar uma boa realização escolar, quando desenvolvem esforços para trabalharem com as famílias das crianças” (Benson & Madison, 2000, p. 21).

Neste mesmo documento, são destacadas algumas ideias-chave que nos permitem reter alguns exemplos de boas práticas para que se estabeleça e se fomente esta relação de parcerias, sendo destacadas as seguintes:

1. “quando pais, professores, estudantes e outros se vêem mutuamente, na educação, como iguais, forma-se uma comunidade solidária em torno dos estudantes;
2. as parcerias devem ser uma parte integrante do trabalho normal da escola;
3. os estudantes aprendem e crescem em casa, na escola e na sua comunidade;
4. o melhor predictor da realização académica de um aluno, não é o seu estatuto económico ou social, mas sim até que ponto a família do estudante é capaz de (1) criar um ambiente familiar que fomente a aprendizagem; (2) comunicar altas expectativas, embora

razoáveis, em relação à realização e futuras carreiras das suas crianças; e (3) de se envolver na educação das suas crianças em casa, na escola e na Comunidade” (idem).

O presente documento refere ainda que escolas de sucesso têm parcerias com as Famílias e Comunidade quando: incluem liderança administrativa e apoiem esta relação de parceria; planifiquem atividades estruturadas para a comunidade; estejam preparadas/orientadas para apoiar as famílias; promovam a comunicação entre casa e escola; dando ênfase às capacidades da família, preparando e convidando os pais a participar quer em atividades quer em tomadas de decisão; promovam a colaboração de toda a comunidade na vida escolar; construam laços estáveis e seguros e reconheçam que existam fragilidades no relacionamento e comunicação advindas de experiências escolares passadas.

O próprio documento propõe, ainda, algumas atividades que permitem melhorar a aprendizagem dos alunos (anexo 2). Entre elas destacam-se o apoio à família no desenvolvimento das competências parentais e na definição das condições de casa que melhor lhes permitam orientar as crianças enquanto aprendizes (verificado numa das turmas); a comunicação entre a família/casa e, escola; a participação de pais e outros membros da comunidade na implementação e desenvolvimento de estratégias de ensino, para serem aplicadas em casa e na comunidade; o incentivo dos pais na tomada de decisões; a utilização de recursos da comunidade como forma de fortalecer a relação entre a família e a escola, contribuindo assim para a melhoria da aprendizagem e principalmente “sentirem-se todos bem-vindos” neste processo.

Como possíveis ações de apoio para melhorar estas parcerias (Família, Escola e Comunidade) destacam-se: criar uma equipa de ação, que poderá ser constituída por membros da comunidade educativa e estabelecer guias de ação; identificar pontos de partida, apresentando os aspetos positivos e as necessidades; desenvolver um esquema; redigir um plano; executar e avaliar a sua implementação e os resultados, transmitindo o progresso a todos os participantes. Por fim, deve-se trabalhar continuamente face a um programa positivo e compreensivo das parcerias em curso. Através desta relação de parcerias, a Escola assume um papel fundamental no desenvolvimento da criança enquanto futuro cidadão, proporcionando-lhe “uma visão ajustada do mundo” e ajudando-o na “descoberta de si mesmo”. A educação não se gera em partes, necessita de canais de comunicação e de uma ação coordenada entre escola, família e comunidade. É fulcral para que as crianças cresçam e se desenvolvam nas melhores condições dentro da sua própria comunidade. Deve-se sensibilizar as famílias que educar é um processo conjunto e que todos se complementam nessa mesma função.

E de acordo com Adília Cruz,

“Defendemos, de uma forma séria e rigorosa, aquilo que julgamos ser possível realizar, [...] com toda a comunidade educativa. Acreditamos nas relações interpessoais e na participação e no envolvimento da comunidade educativa, onde todos os intervenientes trabalham em conjunto e partilham um projeto educativo comum, fatores essenciais para o sucesso” (2017, p. 11).

### **3.O ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO**

#### **3.1 Das AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular) a Área Disciplinar Curricular**

Na perspetiva da evolução histórica da sociedade, devido às grandes mudanças que se verificaram a nível político, económico e social, as famílias e as escolas tiveram que se reorganizar e adaptar, como já foi, anteriormente, referido. A entrada da mulher no mundo laboral fez com que as famílias fossem obrigadas a dividir tarefas e a procurar “apoio” junto de todos os seus elementos, para assegurar o horário escolar das crianças. Para as famílias que tinham recursos, os Centros de Atividades de Tempos Livres eram uma opção, contudo não eram acessíveis a toda a comunidade. É neste contexto que emergem as Atividades de Enriquecimento Curricular, mais conhecidas por AEC. Inseridas numa estratégia “alargada de articulação entre o funcionamento da escola e a organização de respostas sociais no domínio do apoio à família” (DGE), procuravam

“fazer face às dificuldades das famílias em assegurar o acompanhamento dos seus educandos, este programa teve – e tem –, por isso, o apoio quase incondicional dos pais, que vêem nele uma solução pouco dispendiosa, senão gratuita, para um período de tempo que, sendo "terra de ninguém", era assegurado por Centros de Atividades de Tempos Livres, nem sempre acessíveis, nem sempre de qualidade garantida” (Santos, Oliveira & Festa, 2011,p.58).

Desta forma, as AEC visavam o alargamento do horário escolar para as dezassete horas e trinta minutos, atribuindo à escola um novo conceito de “Escola a Tempo Inteiro”, introduzido no ano letivo 2005/2006 pelo Ministério da Educação.

Reiterando a ideia de que “brincar e jogar são atividades essenciais para o desenvolvimento cerebral das crianças e jovens, contribuindo de forma determinante para o seu bem-estar físico, emocional, cognitivo e social” (DGE,2017), as AEC caracterizavam-se, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, por

“atividades de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural que incidam, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da

escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação” (Direção Geral da Educação).

As AECs situavam-se a dois níveis. O primeiro englobava atividades de implementação obrigatória, incluindo o ensino do inglês, destinado aos alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade, e o segundo, pelo contrário, apresentava um conjunto de outras atividades (outras línguas estrangeiras, atividade física e desportiva, ensino da música), outras expressões artísticas ou outras atividades, que incidiam nos domínios identificados e eram de carácter facultativo.

Sendo visto como um programa entre parcerias, podiam ser promotoras das atividades de enriquecimento curricular (AEC) as autarquias locais, associações de pais e de encarregados de educação, instituições particulares de solidariedade social (IPSS) e agrupamentos de escolas, as quais deviam escolher que atividades iriam implementar, ocupando os períodos de tempo em falta.

Regulamentado pelo Despacho nº 12 591/ 2006, de 16 de junho, veio-se consolidar o programa, a nível experimental, de Generalização do Ensino de Inglês, no 3º e 4ºanos de escolaridade, iniciado em 2005.

No documento “Orientações Programáticas” (2005), do Programa anteriormente referido, são enfatizados os principais aspetos para o ensino desta língua, nomeadamente a

“relevância da introdução da aprendizagem da Língua Inglesa enquanto língua de comunicação internacional por excelência e instrumento das novas tecnologias de informação; o seu carácter essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência enuncia; os benefícios que o desenvolvimento precoce de uma competência comunicativa numa língua universal como o Inglês necessariamente implica, no contexto da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia; o seu contributo, tido por fundamental, para a construção da cidadania” (2005, p. 9).

Elaborado tendo em conta “o currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico, a psicologia da aprendizagem, a psicologia do desenvolvimento, a língua e culturas de expressão inglesa, as metodologias de ensino e aprendizagem de línguas”, é referido no documento, que a sua elaboração decorre ainda de “práticas pedagógicas diversificadas” (p. 9). Assim, o ensino de Inglês, se por um lado,

“permite reforçar conceitos de outras áreas curriculares, por outro lado, as Orientações Programáticas incentivam a integração da Língua Inglesa nos processos de aprendizagem utilizados pelos alunos” (p. 9).

As orientações deste Programa enquadram-se na convicção de que “ao ensinar-se Inglês aos mais novos se está a contribuir para o desenvolvimento global da criança, não apenas para o seu sucesso na aprendizagem de línguas” (2005, p. 11).

O Despacho nº 14 460/2008 de 26 de Maio veio revogar o Despacho nº 12 591/ 2006, de 16 de junho, decorrendo da monitorização e avaliação das AEC, feita pela CAP - Comissão de Acompanhamento do Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), introduzindo o alargamento da obrigatoriedade de oferta de Ensino de Inglês ao 1º e 2º anos do 1º CEB (Relatório Final de Acompanhamento, p. 2).

De acordo com o Relatório Final de Acompanhamento das AEC (2008/2009), são referidos alguns constrangimentos sentidos pelos professores de Inglês que, atualmente, se continuam a verificar, apesar de o Inglês já fazer parte integrante do currículo. Entre eles destacam-se: falta de articulação de atividades e de planificação conjunta com o professor titular; as reuniões de articulação horizontal e vertical não estarem previstas no horário; falta de tempo para reunião com os outros professores (titular e de Inglês) e os horários quase sempre tardios (das 15h30 às 17h30). Relativamente à articulação horizontal entre professor de Inglês e professor titular, esta já se realiza de forma mais generalizada, embora

“a maior parte das vezes com carácter informal e essencialmente ao nível de dois pontos: partilha de informação sobre os alunos e reflexão conjunta sobre as competências dos alunos e, mais raramente, na programação de atividades conjuntas” (p. 8).

Contudo, para concluir, é referido, no documento, que apesar dos constrangimentos apontados,

“os alunos estão altamente motivados para a aprendizagem do Inglês e todos os intervenientes no Programa das AEC continuam a referir, nas visitas de acompanhamento, que o Inglês deveria ser curricular” (p. 15).

E o facto de não se verificar

“uma eficiente articulação na planificação e concretização da atividade” pode-se correr o risco de, em vez de potenciar o gosto pela aprendizagem de uma língua estrangeira, esta se tornar desmotivadora e geradora de insucesso à entrada do 2º Ciclo” (p. 15).

Desta forma, o Ministério da Educação, através do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro procede à introdução do Inglês no currículo, como disciplina obrigatória, a partir do 3.º ano de escolaridade:

“Assim, após a experiência de procura da disciplina de Inglês no 1.º ciclo do ensino básico e face a um período em que a mesma não é obrigatória para todos os alunos deste ciclo, importa proceder a uma mudança curricular que assegure a todos os alunos do 1.º ciclo do ensino

básico o estudo da língua inglesa inserida no currículo e com um grau de exigência apropriado, de forma uniforme, e com metas curriculares adequadas à progressão mais rápida nos ciclos subsequentes” (ME, 2014).

### 3.2 Do Ensino de Inglês às Expectativas Parentais

Sabendo, desta forma, que a introdução e obrigatoriedade do Ensino de Inglês no currículo do 1º Ciclo era algo positivo e necessário, as finalidades do ensino da Língua Inglesa, para este nível de ensino eram:

“sensibilizar para a diversidade linguística e cultural; promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s); fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua; fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia; promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania; contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafectivas, culturais e psicomotoras da criança; proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras; favorecer atitudes de auto-confiança e de empenhamento no saber-fazer; estimular a capacidade de concentração e de memorização; promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e fomentar outras aprendizagens” (2005, p. 11).

Contudo, para se tentar perceber como se processa a aquisição de uma língua, em particular do Inglês, penso que será necessário referir, em primeira instância, como se processa a aquisição da linguagem, sabendo que se trata de um dos temas mais interessantes e fascinantes para psicólogos e linguistas desde sempre. Como professora, penso que será algo fundamental, em termos de conhecimento, para exercermos a nossa profissão com rigor e eficácia.

Na tentativa de explicar este processo surgiram várias teorias e marcos de referência. Nos primeiros dias de vida, a linguagem é um processo que se desenvolve de uma forma semelhante nas crianças, em todo o mundo. As primeiras vocalizações dos bebés são atos involuntários de comunicação. No primeiro ano de vida, estes são capazes de produzir e reagir a sons por nós produzidos e já conseguirão produzir uma ou duas palavras mais familiares. Esta forma primitiva de comunicação é o início deste processo “misterioso” da aquisição da linguagem. Pois, a linguagem é a capacidade que o ser humano tem de comunicar com os seus semelhantes.

No segundo ano de vida, as crianças conseguem produzir cerca de cinquenta palavras de forma telegráfica, que são, geralmente, entendidas pelos seus progenitores. Em 1960, foram feitas algumas pesquisas sobre de que forma as crianças adquirem os morfemas gramaticais, entre os quais salienta-se Roger Brown (1973) que fez um dos melhores estudos longitudinais sobre o desenvolvimento da linguagem. Neste estudo, concluiu-se que se trata de um processo que decorre sistematicamente e que as crianças conseguem criar novas formas e estruturas a partir do que ouvem. Desde cedo, desenvolvem também o sentido de negação que se vai aperfeiçoando ao longo do crescimento.

Por volta dos quatro anos, “the pre-school years”, a maior parte das crianças consegue ter um discurso mais ou menos organizado, adquirindo uma consciência metalinguística. Apesar de já terem adquirido as estruturas básicas da linguagem, continuarão a desenvolvê-las nos anos escolares seguintes, “the school years”, através da leitura e escrita (cf. Brown, 1973).

Ao longo dos últimos cinquenta anos, surgiram três importantes teorias sobre a aquisição da linguagem, nomeadamente: Behaviorista, Inatista e Interacionista. Segundo a teoria Behaviorista, e especificamente Skinner (1940-1950), a linguagem desenvolvia-se através de um processo cognitivo, ou seja, imitação. A qualidade e quantidade da língua ouvida pela criança iria modelar o seu comportamento linguístico. Desta forma o ambiente assumia um papel relevante. Contudo, esta teoria não conseguia explicar aspetos gramaticais complexos.

A teoria Inatista, por sua vez, defendia que a aquisição da linguagem era um processo inato, ou seja, desenvolvia-se em simultâneo com outras funções biológicas, em que o meio era apenas uma parte do processo. Noam Chomsky (1959) veio, desta forma, revolucionar a teoria de Skinner.

Na teoria Interacionista, acreditava-se que a aquisição da linguagem era um processo que decorria não só do meio circundante, onde se encontrava inserida a criança, mas também de um poderoso mecanismo do cérebro humano. Segundo esta ideia, Piaget via a linguagem como um processo usado para expressar o conhecimento adquirido através da interação com o mundo físico. Por sua vez, Vygotsky considerava o pensamento um discurso interno que emergia na interação social.

Recentemente, surgiu a perspectiva conexionista em que tudo o que as crianças precisam de saber está na língua que estão a aprender. Apesar de a maior parte das crianças evoluírem desta forma descrita, sem aparentes dificuldades na aquisição da linguagem, dando-se, por vezes, casos em que isso não se verifica.

Tendo em conta o processo de aquisição da linguagem descrito, podemos, agora, perceber de que forma se processa a aquisição de uma segunda língua. Neste sentido, cabe “aos profissionais do ensino despertar e promover nos seus alunos as competências estratégicas, nomeadamente aquelas que se prendem com o aprender a aprender”, ou seja, desenvolver “nos aprendentes as competências que lhes permitam descobrir por si só quais as estratégias que mais se adequam à sua aprendizagem e às suas peculiaridades de ser humano” (Cruz & Ribeiro, 2014, p. 2).

Segundo Cruz & Ribeiro a sensibilização para uma língua deve passar

“antes de mais pela motivação e o dar a conhecer da diferença entre línguas, levando os aprendentes a respeitar essa mesma diferença. As metodologias e recursos utilizados deverão ser lúdicos, provocando a sedução das crianças pela língua-alvo e sua cultura. Deste modo, os professores deverão utilizar cantigas, jogos didáticos, vídeos, imagens, entre outros, para possibilitarem um primeiro contacto da criança com uma nova fonia, provocando assim uma aquisição de sonorização específica numa idade precoce” (idem).

Segundo Fróis (2002), o ensino de línguas numa idade precoce é o trabalho de iniciação a determinada língua no pré-escolar ou primeiro ciclo do ensino básico. Poderá ainda referir-se ao primeiro contacto com uma língua e sua cultura, através dum processo de impregnação, desencadeando, desta forma, aquisições, isto é, de forma mais natural e espontânea do que numa aprendizagem propriamente dita, num sentido construtivo e programado (citado por Cruz & Ribeiro, 2014, p. 2).

De acordo com Krashen (1982), tanto crianças como adultos têm esta capacidade de aquisição de uma segunda língua (L2). A sua teoria incide num estudo realizado sobre os processos de aquisição e é conhecida como “As 5 hipóteses de Krashen”. Segundo a sua investigação,

“some second language theorists have assumed that children acquire, while adults can only learn. The acquisition-learning hypothesis claims, however, that adults also acquire, that the ability to ‘pick-up’ language does not disappear at puberty” (p. 10).

De acordo com o documento “Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable”, pode-se perceber a importância da exposição e contato da criança, o mais cedo possível, com as línguas. Desta forma, a criança consegue assimilar a língua de uma forma natural, adquirindo várias competências ao nível dos falantes nativos, em particular ao nível da pronúncia e da entoação:

“young children’s second/foreign language acquisition is similar in many ways to the acquisition of their first language/mother tongue, which is natural and effortless. Experts agree that there is a ‘critical period’ for developing one’s first language/mother tongue, beyond which it is less likely to

occur with ease. The same tends to apply in the case of second/foreign language learning. An early start is therefore essential to gain native-speaker levels of competence, particularly in pronunciation and intonation” (European Commission, 2011, p. 7).

Assim, as crianças que iniciam a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) em tenra idade são normalmente recetivas, curiosas, gostam de experimentar novos sons, têm desejos de aprender, comunicar, imitar, e uma nova língua é, por certo, um recurso estratégico que irá funcionar como uma nova dimensão para o seu desenvolvimento pessoal. As crianças são menos inibidas do que um adulto e têm menos receio de cometer erros. Quando são cometidos erros, nem sempre recebem reforço negativo e isso faz com que não se desencorajem. Segundo Lightbown & Spada (2006), as crianças, apesar de estarem muito expostas a uma LE (como é o caso particular do inglês), durante o dia, tendem a aprender em ambientes onde a única prática oral são jogos ou canções.

Na sala de aula onde se aprende uma LE, o professor tende a apresentar oralmente aos seus alunos a pronúncia que deseja que estes adquiram, nomeadamente ao nível dos sons, dos acentos, do ritmo e da entoação. Segundo Ortega (2009, p. 28), a maior parte dos aprendentes que começam a estudar uma LE antes de uma determinada idade, normalmente antes da puberdade, terão uma consciência fonológica (assim como morfossintática) mais aproximada dos falantes nativos dessa língua. Também caberá ao professor “optar por uma posição conciliadora, no que se refere ao recurso da língua materna” (Cruz & Ribeiro, 2014, p. 2).

As Orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e as Orientações Programáticas para o Ensino e Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, “que visam a apropriação progressiva de competências específicas da disciplina” (p. 9), e “respeitam e promovem o desenvolvimento das competências gerais e transversais do Ensino Básico”(p. 10), procuram fomentar a interdisciplinaridade do Inglês com todas as áreas curriculares.

De acordo com Cruz & Ribeiro,

“os conhecimentos e as disciplinas não podem, à semelhança do que acontecia no passado, operar de modo isolado uma das outras, pois existe hoje, mais do nunca, a necessidade de passar as fronteiras das disciplinas, por forma a obter um espírito que transcenda a divisória estanque das disciplinas, desenvolvendo a interdisciplinaridade” (2014, p.3).

Desta forma, o professor deverá planear atividades de forma articulada e interdisciplinar tendo em conta os alunos, enquanto indivíduos, com ritmos de aprendizagens diferentes, experiências familiares distintas e contextos sociais diversos, pois segundo Cruz & Ribeiro (idem),

“as crianças gostam de partilhar aquilo que descobrem com o Outro, nomeadamente: os seus professores, colegas de turma, colegas de escola, pais e avós. Sendo seres sociais e gregários por natureza, gostam de aprender conjuntamente e, sobretudo, de receber um reforço positivo pelas suas boas práticas e resultados bem conseguidos” (p. 4).

Assim, este reforço positivo irá contribuir para que a criança explore o mundo que o rodeia através de uma gestão eficaz da aprendizagem, em sala de aula, que passará entre outros aspetos, por “encorajar os pais a envolverem-se nas atividades escolares, de forma ativa e participativa” (idem).

Na aplicação do inquérito por questionário, no âmbito da nossa PES, os pais/ encarregados de educação referiram que gostariam de ajudar e acompanhar mais os seus filhos de forma ativa e participativa. Contudo, a falta de tempo era um constrangimento, devido a motivos laborais ou mesmo por falta de articulação entre escola e família. De facto, os E.E. que mencionaram que dispunham de algum tempo, raramente, foram convidados a participar em atividades.

Tendo em conta o lema de “Successful children come from committed parents”(Easterbrooks & Baker, 2002, p. 84), penso ser importante perceber quais as expectativas parentais relativamente ao Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Sabendo que vivemos numa era digital, liderada pelos avanços tecnológicos, em que as crianças contactam diariamente com o Inglês por meio da internet, jogos, telemóveis, televisão e do turismo, torna-se imprescindível para os pais que os seus filhos aprendam e apreendam a Língua Inglesa, o mais cedo possível e por diversos motivos.

Enquanto, nós, professores, nos preocupamos e estamos sensibilizados para os benefícios da aprendizagem de uma língua em idades do pré-escolar e primeiro ciclo, como anteriormente referidos, os pais manifestam outras preocupações relativamente ao Inglês. Desejando que os seus filhos se formem nas melhores universidades e tenham acesso à melhor educação possível, as suas preocupações centram-se ao nível das expectativas profissionais alvejando que os seus filhos tenham melhores empregos e que o Inglês lhes possa “abrir novas janelas” para um futuro mais promissor e estável. Na sua perspetiva, sendo a língua Inglesa vista como uma língua internacional, acreditam que esta permitirá aos mais jovens saírem de Portugal, em idade adulta, à procura de melhores oportunidades de trabalho.

Este aspeto confirmou-se na análise dos questionários realizados aos alunos e pais/ E.E., no âmbito do nosso estudo, ao referirem que o ensino de Inglês era importante pois permitia procurarem trabalho no estrangeiro além de melhorarem os seus conhecimentos. Desta forma, as suas preocupações prendem-se, maioritariamente, com a tentativa de obter uma maior

estabilidade profissional, assumindo o Inglês relevância no currículo do 1º Ciclo e recebendo o apoio dos pais/ E.E. num total de 92.82% dos inquiridos.

Num estudo realizado por Clemente, (n/d:, p. 147) a maioria dos pais considerava benéfico que os filhos aprendessem precocemente uma língua estrangeira (88.6%). Contudo, apenas (82.9%) dos pais esperavam que essa aprendizagem se concretizasse.

Nesse mesmo estudo, foi possível verificar qual a finalidade que poderia conduzir a aprendizagem precoce das línguas estrangeiras para os pais/ E.E. e constatou-se que 31.4% dos inquiridos indicavam em primeiro lugar o item *obtenção de uma boa profissão*; 30% *aumento da cultura pessoal*; 30% *melhor inserção na sociedade* e 24.3% *aquisição de conhecimentos*. (idem, p. 148)

Na tentativa de tentar perceber se existia uma relação entre as representações que os pais têm da escola e da aprendizagem precoce das línguas estrangeiras, foi possível verificar uma certa relação:

“quando os pais valorizam nas finalidades da escola o item *obter um diploma que dê acesso a um emprego*, valorizam a aprendizagem precoce das línguas estrangeiras como um meio de *no futuro os filhos obterem uma boa profissão*. Do mesmo modo, quando valorizam nas finalidades da escola os itens *aprender a movimentar-se na sociedade* e *construir e desenvolver a personalidade*, valorizam a aprendizagem precoce das línguas estrangeiras como um *aumento da cultura pessoal*” (Clemente, n/d:, p. 149).

Este estudo ainda tentou mostrar se as representações parentais da aprendizagem das línguas estrangeiras, nomeadamente do Inglês, poderiam estar relacionadas com o nível de escolaridade dos pais. Esta questão torna-se muito pertinente pois como se verá na Parte 2, poderemos estar perante uma situação semelhante, comparando dados entre duas turmas.

Contudo, tanto neste estudo como no de contexto do estágio, isso não se verificou, apesar das diferenças de escolaridade observadas, a maioria dos pais “quer tenham apenas o 4.º ano de escolaridade ou um nível académico superior, reconhece como benéfica esta aprendizagem e espera que os seus filhos a concretizem” (p.149). Desta forma, interessa perceber se as representações parentais relativamente ao ensino do Inglês poderão estar relacionadas com a sua classe social e contexto social.

Tanto o estudo como os resultados obtidos através dos questionários mostram que, independentemente da classe social ou do contexto social, a maior parte dos inquiridos considera benéfica esta aprendizagem e espera que os seus filhos a realizem, adquirindo “competências que

no futuro lhes possibilitem a obtenção de uma melhor profissão, de um melhor nível de vida” (Clemente, n/d., p. 150).

Assim, e de acordo com o explanado, poderemos dizer que os pais, independentemente da sua escolaridade, classe ou contexto social, reconhecem as vantagens da aprendizagem do Inglês, revelam-se interessados perante a aprendizagem desta língua estrangeira e consideram pertinente que esta se realize no 1.º Ciclo do Ensino Básico (idem).

Para concluir, podemos referir algumas estratégias que poderão ser postas em prática pelos pais e E.E., como forma de apoiar e ajudar os seus educandos neste processo de aprendizagem de maneira geral, e também na aprendizagem de Inglês. Em primeiro, deve-se adotar uma atitude positiva, pois se os pais não valorizarem esta área os seus educandos também não se irão interessar por ela, uma vez que as crianças tendem a imitar comportamentos parentais. Em segundo, os pais deverão verificar se a criança dispõe do material necessário para as aulas de Inglês, na escola e preparar adequadamente um local de estudo, calmo, em casa. A comunicação com os professores deverá ser algo constante, pois será uma forma de os pais acompanharem o processo de aprendizagem do seu educando. O apoio nos trabalhos de casa, a participação nas atividades propostas, na associação de pais e nas reuniões serão outras formas de acompanhamento positivo para o sucesso da aprendizagem. De forma mais particular, os pais poderão: consolidar o vocabulário ensinado na aula; ajudar na escrita; apoiar na leitura; aprender, também eles, a Língua Inglesa; brincar, procurar eventos culturais, na comunidade; solicitar aos professores outras fontes ou materiais de apoio ao estudo; promover o contato com vídeos, jogos e canções de língua Inglesa e, por fim, revelar interesse e “preocupação” pelo que se aprende na aula e com os seus próprios educandos, conversando todos os dias sobre como correu a aula e a escola.

Sabendo que se tratam apenas de algumas estratégias para promover o sucesso escolar, não nos podemos esquecer que os pais/ EE precisam muitas vezes de apoio para as realizarem, cabendo à escola orientá-los para uma Educação Parental Positiva que tem por base o respeito mútuo entre pais e filhos, pois “educar não é tarefa fácil, mas pode, mesmo assim, ser muito gratificante e até extraordinário” (Dias, 2015, p. 53).

O documento da Comissão Europeia “Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable” (2011) salienta o papel dos pais/ E.E. e a sua influência na aprendizagem da língua, mencionando que:

“parents are the most importante stakeholders in ensuring success with early language learning.[...] Parents’ engagement is central to the success of language learning at all stages of a child’s development, whether this takes place in the home or at school, for both staff and pupils alike. Parents can even support their children’s efforts and draw direct personal benefits by learning a second/foreign language with them” (p. 26).

Reforça, ainda, a importância da interação da criança com a comunidade, neste processo de aprendizagem, podendo-se ler: “Engagement with community groups [...], a wide range of adults (not only parents) can significantly enrich children's learning experiences (p. 26).

Ora tendo em conta todos os aspetos até agora explicitados e nunca descurando a relação de parcerias entre a família, a escola e a comunidade, penso que estamos perante a Educação do Séc.XXI, procurando melhorar o sistema de ensino, a sua qualidade e até mesmo inovar, “garantindo que a educação desenvolve conhecimentos e competências em diversas áreas” (UNESCO, 2017).

## **4. A EDUCAÇÃO DO SÉC.XXI**

### **4.1 Objetivos Educativos da UNESCO**

Tendo em conta o objetivo mundial desta organização, “EDUCATION FOR ALL”, podemos referir que são objetivos educativos da UNESCO apoiar a realização de Educação para Todos (EPT), com o fim de assegurar a liderança global e regional na educação para fortalecer os sistemas de ensino em todo o mundo, desde a infância até a idade adulta, para responder aos desafios globais contemporâneos através da educação (UNESCO, 2017).

Desta forma, ao procurar melhorar ou mesmo até fomentar a relação de parcerias entre os vários intervenientes no processo educativo, nomeadamente a família, a escola e a comunidade, penso estar a ir de encontro com estes objetivos, tentando promover “[...] a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia” (Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Ucha, Encarnação, Horta, Calçada, Nery & Rodrigues, 2017, p. 6).

### **4.2 Perfil do aluno**

Como o próprio documento do perfil do aluno refere,

“a referência a um perfil não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, *a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade* que nos

rodeia. Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre *o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico*. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Martins, 2017, p. 6).

De acordo com o princípio/ objetivo “O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser [...], a educação assume um papel de grande destaque perante a sociedade que passa a estar “centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais.” Estamos, desta forma, perante um perfil humanista (idem), daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo [...] visando valorizar o saber, ou seja, “a escola tem como missão despertar e promover a curiosidade intelectual e criar cidadãos que, ao longo da sua vida, valorizam o saber” (idem, p. 9).

Tendo em conta às necessidades da sociedade do século XXI importa desenvolver nos alunos competências que lhes permitam alcançar o sucesso desejado tanto no plano académico como no plano profissional. Pretende-se desenvolver um trabalho efetivo e conjunto entre todos os parceiros da educação, preparando, desta forma, os alunos para um “novo” mercado de trabalho indo, também desta forma, de encontro com as expectativas parentais já referidas anteriormente.

### 4.3 Competências do Séc.XXI

Sabendo que “competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados,” estas podem ser representadas como um todo, uma construção integrada, como se apresenta na seguinte figura:



Figura 3 – Esquema conceptual de definição de competência (Adaptado de: Progress report on the Draft OECD EDUCATION 2030 Conceptual Framework – 3rd Informal Working Group (IWG) on the Future of Education and Skills: OECD Education 2030)

Consideram-se áreas de desenvolvimento e aquisição das competências-chave as seguintes: Linguagens e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Autonomia e desenvolvimento pessoal; Bem-estar e saúde; Sensibilidade estética e artística; Saber técnico e tecnologias e Consciência e domínio do corpo. (Gomes et al., 2017, p. 12)

Tendo em conta que todas as áreas de competências mencionadas são importantes e essenciais quer no Ensino de Inglês quer na relação de parcerias entre a família, a escola e a Comunidade, importa destacar algumas destas competências, tendo em conta o tema do trabalho e o contexto de estágio e explicar a sua relação.

Em primeiro lugar, gostaria de destacar as competências na área de *autonomia e desenvolvimento pessoal* através das quais o aluno desenvolve a sua capacidade de integrar o pensamento, as emoções e o comportamento, construindo a confiança em si próprio e a motivação para aprender. Decidi começar por estas por me ter deparado com uma turma que não revelava confiança em si, os alunos tinham dificuldades em gerir as suas emoções e o seu próprio comportamento. Antes de iniciar qualquer aula, tinha que gerir todos estes aspetos ou seria impossível realizar qualquer tipo de atividade. Tentar estabelecer uma relação de afeto e de empatia com estes alunos foi o primeiro passo a dar.

Em segundo, salientaria as competências associadas ao *relacionamento interpessoal* que implicam que os alunos sejam capazes de adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha e colaboração, trabalhar em equipa ganhando novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. A turma do contexto da PES, como se poderá ler mais à frente, era uma turma muito conflituosa e apresentava problemas comportamentais, do foro geral. Não sabiam trabalhar em par ou em grupo. Contudo quando se conseguia realizar atividades que implicassem este tipo de relacionamento os resultados eram muito positivos. Este foi o meu segundo desafio.

Em terceiro, realçaria as competências na área de *informação e comunicação* pretendendo-se que os alunos sejam capazes de pesquisar, descrever e transformar a informação em conhecimento, comunicando e colaborando de forma adequada e segura. Depois de trabalhar continuamente as competências anteriores, passaria ao ato de ensinar, visando apoiar os meus alunos no ato de estudar e de saberem “comunicar” o que aprenderam. Poderiam, desta forma, “contar” aos pais o que tinham aprendido na aula de Inglês.

Por fim, e em quarto lugar, ressaltava as competências associadas ao *pensamento crítico e ao pensamento criativo* em que é suposto aos alunos, para além de desenvolverem o pensamento, proporem e desenvolverem novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros. Para isso foram propostas atividades a uma das turmas para realizarem com os pais/ EE em casa, relativas aos conteúdos lecionados nas aulas ou de épocas festivas, como a atividade do “Halloween”, tendo-se revelado muito positiva. Os pais e os alunos empenharam-se e realizaram trabalhos criativos, o que não era de esperar nesta turma.

Nesta análise outra das turmas, apesar de usufruir das mesmas atividades da turma anteriormente mencionada, apresentava-se como uma turma sem grandes problemas ao nível destas competências. Por esse motivo não foi aqui referida.

Ora para apoiar os docentes nesta tarefa e tendo em conta as competências-chave mencionadas, o documento “Perfil do Aluno” (2017, p.18) apresenta um conjunto de ações relacionadas com a prática docente que contribuem para o desenvolvimento destas mesmas competências. Tendo em conta o perfil dos meus alunos e o trabalho entre parcerias serão de destacar as seguintes estratégias: abordar os conteúdos da disciplina de Inglês tendo em conta situações e problemas presentes no quotidiano dos alunos e/ ou presentes no meio sociocultural e geográfico, recorrendo a materiais e recursos diversificados; organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e por fim a realização de projetos intra ou extraescolares valorizando, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, e incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na/ com a comunidade.

Tendo em conta estas estratégias veremos de que forma a realização de atividades, na comunidade educativa, poderá ser encarada como desenvolvimento de projetos, recorrendo assim à metodologia de projetos. Optámos por esta metodologia pelo fato de todos os intervenientes neste processo de estágio revelarem gosto na sua concretização, reforçando com a opinião dos EE/ pais de que “poderiam melhorar a sua participação na escola e no ensino de Inglês através da realização de mais atividades e projetos escolares”, como poderemos observar na Parte 2 deste trabalho. (ver anexo 17).

Segundo Corbacho,

“la investigación en el campo indica que los estudiantes aprenden y recuerdan más cuando están activa y personalmente implicados en el proceso de aprendizaje, es decir, cuando usan la lengua de forma significativa, además de cuando reflexionan sobre experiencias” (2015, p. 1).

O especialista em educação emocional, Brierly (2011) refere que “sólo se recuerda lo que se siente, y eso se convierte en experiencia”, reforçando assim o poder das emoções no processo educativo. De facto, por sua vez, para Corbacho (2015, p. 1),

“en el enfoque experiencial la atención a los factores afectivos (proporcionar seguridad y confianza en el alumno, mediante la selección de objetivos, la reflexión y la autoevaluación, entre otros) es central para potenciar el aprendizaje lingüístico.”

António Damásio, um dos principais pesquisadores contemporâneos do cérebro e cientista, defende que o entendimento da atividade cerebral passa pela compreensão das emoções humanas, ou seja, que os saberes não são compartimentados e que o corpo não está separado da mente. Segundo ele, qualquer ser humano não consegue tomar decisões sem a mediação do domínio afetivo e neste contexto surge com uma nova teoria: a inteligência emocional (Damásio, 1995). Desta forma para Damásio (2013) “as emoções e os sentimentos são extremamente importantes na forma como guiam o nosso pensamento e o nosso comportamento.”

Assim, depois do explanado, podemos concluir que o valor da experiência com um enfoque comunicativo aliada ao domínio afetivo, na aprendizagem de uma segunda língua, poderá ser algo muito positivo. A realização de projetos poderá ser uma estratégia muito benéfica, quer no desenvolvimento de competências e aquisição de conhecimentos, quer na relação com a comunidade.

Tendo em conta um trabalho de intercâmbio realizado com alunos da Lituânia, U.C. de Seminário de Acompanhamento da Prática de Ensino, sobre o Sistema Educativo em vigor na Lituânia, alguns alunos referiram que

“parents are getting involved in the school community. There some groups of parents who come together to support their children’s education. They are fairly informal and can choose their own role in the school. Their main job is raising funds for specials projects, facilitating communication between home and school” (Anexo 3).

Deste modo, a escola poderá ser vista como um projeto comum entre a Família, a Escola e a própria Comunidade.

#### 4.4 A Escola como um Projeto: metodologia de projeto

Segundo Richard Riley (2009, p. 3),

“We are currently preparing students for jobs that don’t yet exist... using technologies that haven’t yet been invented...in order to solve problems we don’t even know are problems yet.”

Na tentativa de perceber de que forma a metodologia de projetos, aliada à tecnologia, pode contribuir ou não para uma dinâmica de agrupamentos, numa visão da escola como um projeto, irei fazer referência ao trabalho de grupo realizado, também na U.C. de Seminário, sob a Orientação do Doutor Manuel Canha (Anexo 4).

Tendo em conta a evolução da sociedade e, como já foi referido, encontramos-nos numa era de conhecimento integrada num mundo liderado pelos avanços da tecnologia e que de acordo com Steve Jobs (cit. in Casterson, 2016. Web), “technology is nothing. What’s important is that you have a faith in people, that they’re basically good and smart, and if you give them tools, they’ll do wonderful things with that.” A questão aqui é a de que, efetivamente, a tecnologia de nada vale ou serve, se não houver quem a crie, quem a desenvolva, quem a ponha em prática. É necessário que, às pessoas certas, sejam dadas as ferramentas certas, que, aliadas à sua motivação, à sua vontade e ao seu trabalho, contribuam para que nasçam as tais “coisas maravilhosas” que Jobs refere.

“Coisas maravilhosas” podem acontecer na educação, nas nossas escolas e em todo processo de ensino/aprendizagem. Alie-se a criatividade e a tecnologia a uma comunidade educativa dinâmica e empreendedora, e certamente, iremos de encontro com um ensino de qualidade e de excelência correspondendo às exigências do séc. XXI.

Cabendo à escola, cada vez mais, educar cidadãos para o mundo, pensando globalmente e não em termos locais, como acontecia há umas décadas atrás, a escola não pode viver entre os seus muros ou fechar-se na sua concha. É exatamente o oposto. A escola pode e deve aproveitar todos os recursos de que dispõe, sejam eles materiais ou humanos, uni-los e colocá-los, essencialmente, ao dispor daqueles que estão a ser lapidados, os alunos, abrindo as portas e as janelas para o exterior, para a realidade. Porque é este exterior que vai aguardar estes alunos quando eles terminarem a sua vida académica e, é neste exterior que se transformarão em profissionais bem-sucedidos.

E é neste patamar que entra também o papel preponderante do professor. Como afirma Moran (2004, p. 3),

“antes o professor só se preocupava com o aluno em sala de aula. Agora, continua com o aluno no laboratório (organizando a pesquisa), na Internet (atividades a distância) e no acompanhamento das práticas, dos projetos, das experiências que ligam o aluno à realidade, à sua profissão (ponto entre a teoria e a prática).”

O professor assume-se, desta forma, como um orientador, um mentor que consegue partilhar a informação de forma mais simples e unificada, pelo crescimento e avanços da tecnologia, da ciência e da própria educação, tornando, assim, este processo mais profundo e aberto de conhecimento e discussão.

Logo, a implementação de projetos entra aqui como algo que permite desenvolver inúmeras competências nos nossos alunos e devem ser considerados como um recurso, uma ajuda, uma

metodologia de trabalho destinada a dar vida ao conteúdo, tornando a escola mais atraente e a aprendizagem um desafio e uma motivação constantes. Neste espaço, que extravasa em larga escala a sala de aula, os alunos são estimulados a pensarem a respeito do conhecimento que se espera construir, a refletir e a retirar conclusões sobre o seu próprio trabalho.

Procura-se, a partir de questões e/ou problemas reais, sentidos como verdadeiros problemas para aqueles que os vão tratar, encontrar uma resposta. Procura-se promover uma educação motivadora e aberta, em que os alunos partam dos seus interesses e das questões que os rodeia, seja, do seu meio e do seu mundo; referimo-nos a uma educação participada e compartilhada, partilhando tarefas na planificação do que pretendem fazer/estudar e aprender; trata-se de uma educação cooperativa e em interação, trabalhando em conjunto, em colaboração e em cooperação e, também, uma educação integrada e integral, ou seja, que se mobilizem recursos mais alargados, para a procura de respostas e para uma compreensão global do problema, diversificando as abordagens e vivências mobilizando saberes e competências de diferentes domínios (Rangel & Gonçalves, 2011, p. 23 - 24).

Na perspetiva da aplicação desta metodologia à prática de ensino, no 1º Ciclo do Ensino Básico, deve-se ter em conta a duração dos projetos bem como a faixa etária. De acordo com Rangel & Gonçalves (idem, p. 26) esta metodologia não consegue ir de encontro com todos os objetivos e necessidades de ensino,

“e ela não poderá ser, do nosso ponto de vista, uma metodologia única e exclusiva nas nossas práticas. A diversidade de objetivos e aprendizagens a promover, implica que se recorra, igualmente, a uma diversidade de abordagens e metodologias.”

Contudo não deixa de tratar-se de uma metodologia muito rica ao nível das aprendizagens que permite dar um sentido mais social e cultural ao currículo nestas idades.

De acordo com a Diretora do Agrupamento de Escolas de Arouca, Dr.ª Adília Cruz (2017), a partilha de conhecimentos e de experiências individuais e/ou coletivas, de âmbito local, regional, nacional ou internacional, são as suas fortes convicções, fazendo com que a dinâmica do seu agrupamento reflita este aspeto. O Anexo 5 espelha estas convicções, procurando integrar e valorizar a comunidade educativa na elaboração de documentos orientadores do Agrupamento (Projeto Educativo e Regulamento Interno) e transmitindo a importância deste tipo de partilhas e a ideia de uma escola de todos e para todos. Neste mesmo anexo, são apresentados outros projetos do seu agrupamento que o marcam pela diferença, e como refere a Dr.ª Adília (2017) na apresentação do novo Projeto de Flexibilidade Curricular,

“a promoção de um ensino de qualidade e sucesso para todos os alunos - ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória - implica garantir que o sucesso se traduz em aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, que são mobilizados em situações concretas que potenciam o desenvolvimento de competências de nível elevado, que, por sua vez, contribuem para uma cidadania de sucesso no contexto dos desafios colocados pela SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.”

Para ela, a escola, a tecnologia e a ciência caminham de mãos dadas e isso torna-se visível em todos os projetos, o seu envolvimento, a sua motivação e o empenho que incute desde cedo nos seus alunos e que, como o poeta Fernando Pessoa (1997) dizia, “eu sou do tamanho do que vejo e não do tamanho da minha altura”.

Em jeito de conclusão da Parte 1, e deste subcapítulo, concluímos com uma citação de Benson (2000, p. 44), que permite sintetizar algumas das ideias explanadas e de extrema importância:

“o processo de melhoria da escola é complexo e os resultados não ocorrem em passos definidos ou numa ordem sequencial; portanto, os envolvidos na comunidade educativa são desafiados pelos esforços para melhorar a escola.”

**PARTE 2 – PARCERIAS ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E  
COMUNIDADE NO ENSINO DE INGLÊS NO 1º CEB, EM  
CONTEXTO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA –  
Estudo de Caso**

Não acredito que haja um único design para a metodologia de uma investigação ... [uma] boa metodologia para um estudo, tal como um bom design para um barco, deve ajudá-lo a atingir o destino de modo seguro e eficiente.

(Maxwell, 1996)

# 1. **DESIGN DE INVESTIGAÇÃO**

Se a primeira parte, revisão teórica, me permitiu explicar conceitos chave e organizar a linha do meu pensamento, nesta segunda fase, irei explanar todo o trabalho realizado em contexto de Prática Pedagógica. Trata-se, no meu ponto de vista, da parte mais importante e rica deste trabalho.

Segundo vários autores, a investigação deverá ser algo essencial para que possibilite conhecer e transformar o mundo, permitindo o desenvolvimento e a melhoria das práticas letivas. Segundo Graue e Wlash (1998), o objetivo da investigação em educação é conhecer cada vez mais o mundo e transformá-lo, pois “a investigação em educação é essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuos da prática educativa” (Borg & Gall, 1989, p. 4). Contudo, para se realizar um bom trabalho de investigação devemos observar as crianças nos seus contextos, ou seja, onde vivem e agem:

“Mas para se saber o que é *um mundo melhor* para as crianças, é preciso observá-las nos contextos específicos em que vivem e agem, tarefa que exige muito tempo e um grande investimento intelectual e emocional (Graue & Walsh, 1998). Como investigadores, temos essa “obrigação intelectual e moral” (Lieberman, 1999, p. 62).

## 1.1. **Questão de partida e objetivos**

Assim, para começar, gostaria de referir que esta parte do trabalho foi a que se tornou mais difícil de realizar devido à minha inexperiência na área da investigação.

Segundo Bogdan & Biklen (1994, pp. 85 - 86), a pergunta de partida de qualquer trabalho de investigação deverá ser algo que nos desperte o interesse e motive, pois

“Por vezes, a escolha ainda mais acidental: surge uma oportunidade; acorda-se com uma ideia; no desempenho de uma tarefa de rotina encontra-se algum material que desperta curiosidade. Independentemente da forma como surge um tópico, é essencial que ele seja importante e estimulante para si. Em investigação, a autodisciplina só o pode levar até um certo ponto. Sem um toque de paixão pode não ter fôlego suficiente para manter o esforço necessário à conclusão do trabalho ou limitar-se a realizar um trabalho banal.”

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2003, p. 44), “a pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação”.

Assim, de acordo com o explanado elaborei a minha questão de partida:

*Poderá a relação entre a família, a escola e comunidade influenciar os resultados escolares dos meus alunos no processo de ensino/aprendizagem de Inglês do 1º CEB?*

A minha experiência profissional diz-me que isso poderá, de certa forma, acontecer. Contudo, surgem casos em que isso não acontece. Desta forma, proponho-me investigar como se desenrola e se verifica essa relação num contexto específico. Assumindo um papel de professora investigadora, planifiquei as minhas aulas de acordo com esta questão e propus e realizei atividades, em contexto de aula, que me permitissem recolher dados e tirar conclusões. Assim, como professora de Inglês, tentarei assumir um papel fulcral no desenvolvimento de práticas e dinâmicas colaborativas e interdisciplinares que me permitam aferir resultados.

Para responder a esta questão foram-me surgindo outras questões, das quais não me consegui dissociar:

- De que forma esta relação entre a família, escola e comunidade é abordada pelo agrupamento? Que estratégias são referidas nos diversos documentos legais do agrupamento, para a fomentar?
- Como poderá o professor de Inglês articular o seu trabalho ou as suas práticas com o professor titular e contribuir para a interdisciplinaridade e fomentar práticas colaborativas entre a família, a escola e a comunidade?
- Que resultados escolares obtiveram os meus alunos? Poderá o contexto social influenciar os resultados escolares dos meus alunos?
- Quais as expectativas dos professores, encarregados de educação e alunos relativamente às aulas de Inglês, à sua introdução no currículo e qual o apoio prestado aos alunos?

Posto isto, defini os seguintes objetivos, a que me proponho responder neste estudo:

- Identificar e refletir sobre os diversos documentos legais do agrupamento;
- Analisar e reflexionar as minhas aulas, verificando de que forma contribuí para a melhoria desta parceria e fomentei práticas colaborativas e interdisciplinares;
- Comparar dados relativos à avaliação formativa (diagnóstica) e a sumativa (resultados finais do 1º período);
- Auscultar a opinião da comunidade educativa relativamente às aulas de Inglês, à introdução do Inglês no currículo e ao apoio prestado aos alunos.

Com este percurso investigativo tentarei perceber se as competências desenvolvidas vão de encontro com a educação do séc. XXI. Segundo Teresa Maia, pretende-se “encontrar o caminho

de mudança para professores e as competências a desenvolver nos alunos, que poderão resultar na construção de uma nova abordagem” para o Inglês: o Inglês como um projeto. (2016, p. 62).

## 1.2. Abordagem metodológica

Com base na questão de partida e nos objetivos delineados anteriormente, torna-se necessário definir a metodologia que melhor se adequa à investigação pretendida. Assim, situo-me numa investigação qualitativa. Segundo Carmo & Ferreira (1998, p. 177)

“a investigação qualitativa tem por base técnicas de recolha de dados descritivas e a sua análise cuidadosa. Algumas técnicas privilegiadas nesta investigação são: observação dos sujeitos, entrevistas, notas de campo, consulta de registos biográficos, consulta de documentos históricos e jornalísticas. Neste tipo de investigação privilegia-se o contexto material como fonte direta dos dados sendo o investigador o principal elemento de recolha enquanto observador do que quer investigar. É essencialmente descritiva; os dados recolhidos apresentam-se normalmente num texto (texto das entrevistas, fotografias, gravações, documentos pessoais, artigos) e não com o aspeto numérico. A metodologia qualitativa incide mais nos processos (descrição e análise das ações, interações e discursos dos sujeitos) do que nos produtos. Tem mais a ver com o processo do que com os resultados.”

Neste tipo de investigação, os dados provêm de um “ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). Desta forma, assumo o papel de professora-investigadora e procurarei adotar uma modalidade desta metodologia designada de “investigação-ação”, pois procurarei que os professores reflitam sobre os seus comportamentos, no que diz respeito a fomentar as relações cooperativas dentro de uma comunidade (Maia, 2016, p. 65). Também irei demonstrar de que forma o Inglês poderá ser visto e trabalhado como um projeto.

Segundo Esteves (2014, citado por Maia, 2016, p. 65), a investigação qualitativa pode ainda designar-se por “investigação-ação participativa” e “experimentação social”, por considerar que esta investigação será um processo coletivo, porque pretende-se suscitar mudanças nos sujeitos envolvidos, tal como denuncia a definição de Esteves:

“processo colectivo que, na diversidade das suas acções e das suas fases, envolve como sujeito activo, já de investigação já de intervenção, não só o coletivo de investigadores mas também a sociedade, ou a parte dela, em estudo e em vias de transformação” (Esteves, 2014, p. 271).

Esta metodologia de investigação

“é a que mais se aproxima do meio educativo sendo mesmo apresentada como a metodologia do professor como investigador (Latorre, 2003, p. 20) e que, valoriza, sobretudo a prática, tornando-a, talvez, o seu elemento chave [...]” (Ferreira, 2009, p. 358)

Tendo em conta a metodologia selecionada e as questões a investigar, optei pelo estudo de caso, face à minha PES e aos dados que pretendo recolher pois,

“não é por acaso que a maioria dos investigadores escolhe, para o seu primeiro projeto, um estudo de caso. O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (Merriam, 1988).” (Citado de Bogdan & Biklen, 1994, p.89)

Para tal, irei recorrer a determinados instrumentos e técnicas de recolha de dados de forma a chegar a possíveis conclusões.

### 1.3. Técnicas de recolha de dados

Relativamente a este ponto, procurei selecionar diferentes técnicas de recolha de dados que fossem de encontro com a análise que pretendia fazer. Assim, numa fase inicial deste estudo, irei proceder à análise documental, ou seja, recorrer a todos os documentos legais do agrupamento e verificar como é que estes abordam a relação entre a família, escola e comunidade e que estratégias são apontadas para o fazer. Em seguida, procederei à análise documental das minhas planificações e aulas, e verificarei em que medida consegui, ou não, ir ao encontro ao que era pretendido: fomentar a interdisciplinaridade e práticas colaborativas entre a família, a escola e a comunidade. Posteriormente, farei uma comparação de resultados escolares obtidos pelos alunos, referente à avaliação diagnóstica e sumativa (final de período) e, numa fase mais avançada, irei procurar compreender as perceções e representações dos professores titulares de turma, de Inglês, das famílias/EE e dos alunos, através da análise de entrevistas e questionários realizados, relativamente às aulas de Inglês, à sua introdução no currículo do 1º CEB e ao apoio prestado aos alunos.

Para o tratamento das informações decorrentes das entrevistas realizadas aos professores titulares de turma e de Inglês foram criadas grelhas (ver anexo 16) que permitiram compilar os dados para a sua leitura. Já para o tratamento das informações relativas aos questionários foram elaboradas tabelas (anexos 17 e 18), onde se pode observar as percentagens e resultados obtidos. Apesar de se recorrer ao método quantitativo para sumariar dados, a investigação decorre essencialmente do método qualitativo.

A recolha de dados efetuada teve por base duas turmas inseridas em contextos diferentes e remetem-se apenas ao primeiro período, do ano letivo 2016/2017. Segundo Afonso (2005, p. 88), a análise de dados consiste na utilização de documentos já existentes, com o objetivo de adquirir dados significativos para uma investigação. Desta forma, irei passar à análise dos dados recolhidos em contexto de estágio pedagógico.

## **2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

### **2.1 Constrangimentos e desvios**

Antes de iniciar a minha reflexão sobre o trabalho que foi realizado em contexto de estágio e proceder à análise dos dados recolhidos, importa referir alguns constrangimentos e desvios que se fizeram sentir para a realização do mesmo.

Os primeiros referem-se, sem dúvida, ao tempo e à distância a que me encontrava do Porto e do agrupamento de estágio. Encontrando-me a morar e a trabalhar a uma hora de distância do Porto (com horário completo) foi necessário uma grande colaboração, por parte dos docentes do meu agrupamento, para conseguir realizar o estágio e reunir-me com professores, alunos e encarregados de educação de forma a conseguir recolher dados. Foi necessário alterar o meu horário constantemente e o dos restantes professores. Este pedido de “colaboração” para comigo foi reforçado pela própria diretora do agrupamento onde lecionava.

Também houve a necessidade de solicitar autorização ao agrupamento de estágio para a aplicação dos instrumentos de investigação, tendo sido enviada toda a documentação para ser aprovada. Foi, também necessário, solicitar à Direção Geral de Educação (DGE) a autorização para o estudo, tendo sido confirmado com o número de registo 0603400001 (ver anexo 6). Esta autorização chegou apenas no terceiro período, a duas semanas de terminarem as aulas, pelo que ainda foram enviadas as autorizações aos Encarregados de Educação (EE) para os alunos poderem responder ao questionário. Saliento que as autorizações para esta investigação foram apenas concedidas na condição do anonimato, quer dos alunos como do próprio agrupamento. Contudo, foi posteriormente solicitado ao agrupamento autorização para o identificar neste relatório, pelo que não se obteve resposta.

Todo o trabalho realizado com os EE verificou-se na semana de entrega das avaliações, pelo que exigiu um grande “esforço” e disponibilidade de ambas as partes (minha e dos EEs) e da professora titular. Neste ponto, quero salientar o esforço e a ajuda incondicional da professora

titular de uma das minhas turmas de PES e da professora de Inglês para que fosse possível recolher os dados para a investigação.

## 2.2 Caracterização do meio escolar

Começando pelo meu estágio, este iniciou-se num contexto escolar diferente do ano anterior, uma vez que a minha cooperante foi colocada por concurso nacional de professores num outro agrupamento. Também, como já foi referido no ponto anterior, não me foi autorizado identificar o agrupamento de Estágio, pelo que todas as informações aqui registadas relativamente ao nível do contexto baseiam-se em dados anónimos referente ao projeto educativo e às entrevistas realizadas às professoras.

Segundo Silva (2017, p. 33), é importante para se iniciar um estágio uma “caracterização inicial dos contextos” onde vamos lecionar e estagiar, e para Estrela (1992, p. 27) “nenhum projeto de investigação, ou de atividade geral, poderá realizar-se sem o conhecimento da realidade a que se refere”. Ora esta é, normalmente, uma preocupação que assola todos os anos muitos professores, nas fases de colocação.

No primeiro ano de mestrado na UC de Investigação na Prática Profissional, compreendemos o valor e a importância da observação na prática docente. Segundo Estrela, (1986) “a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores (...), demonstrando a investigação que não há um modelo de bom professor, mas sim uma infinidade de modelos possíveis.” Nos contextos observados, nessa altura, pude perceber que as famílias dos meus alunos se enquadravam numa classe social média e média baixa. Os pais eram maioritariamente jovens e com baixa escolaridade e outros de etnia cigana, habitando em acampamentos e recebendo o Rendimento Mínimo de Inserção. Contudo, os EEs pautavam a sua conduta pela promoção de relações abertas e dialogantes com a comunidade escolar, dinamizando atividades com o intuito de facilitar a interação da comunidade escolar e/ com a comunidade local.

No meu segundo ano de estágio, deparei-me com duas turmas com realidades totalmente opostas que me desafiaram e surpreenderam. Se por um lado tinha uma escola “moderna e virada para o futuro”, abraçando vários projetos “permitindo aos alunos tornarem-se cidadãos da Europa e do Mundo pela convivência com outras realidades e culturas, permitindo o intercâmbio de trabalhos, opiniões e até de visita a outros países”, por outro, tinha uma escola que integrava “projetos TEIP, permitindo-lhe usufruir de um conjunto de recursos, humanos e materiais,

proporcionando melhores condições de ensino/aprendizagem às suas crianças, minimizando o abandono escolar e atenuando a discriminação étnica” (Projeto Educativo, 2015-2017, p. 6 - 7). Procurava proporcionar um ambiente de razoável igualdade, promovendo relações de intercâmbio e de enriquecimento cultural e visava aproximar a família da escola e incentivar os pais a participar nas atividades dos seus filhos.

Assim, e após esta contextualização, segue-se uma caracterização breve das duas turmas. Para não haver lapsos na caracterização e posterior tratamento de dados, denominarei *Turma 1* a que se encontra inserida num contexto “não TEIP” e *Turma 2* a que se encontra inserida num contexto TEIP.

A *Turma 1* era uma turma de terceiro ano, composta por 16 alunos, dois dos quais com necessidades educativas especiais (NEE), e era, no geral, uma turma motivada e participativa, apresentava um bom comportamento e os alunos revelavam bons conhecimentos de inglês. No entanto, era necessário gerir essa maioria com uma minoria que apresentava maiores dificuldades. Os alunos realizavam as atividades com entusiasmo e empenho (Entrevista à Professora de Inglês, anexo 7).

A *Turma 2* era uma turma mista de terceiro e quarto anos (dois níveis de ensino), constituída por vinte alunos: doze alunos do quarto ano e oito do terceiro. Dos doze alunos do quarto ano, quatro tinham NEE – um usufruía de um Currículo Específico Individual (CEI) e três tinham Adequações Curriculares Individuais (ACI). De acrescentar ainda que dos doze alunos do quarto ano, oito apresentavam já pelo menos uma retenção no primeiro ciclo. A turma detinha, na sua maioria, “poucos hábitos de estudo e de trabalho”, bem como um “comportamento irregular”. Eram alunos com imensas dificuldades de aprendizagem e com pouco apoio familiar (Entrevista à Professora de Inglês, anexo 7) (Entrevista à Professora Titular da Turma, anexo 8).

Perante estas características, optei por incidir o meu estudo mais na Turma 2. Lecionar em turmas com alunos com bons conhecimentos, empenhados, esforçados, trabalhadores, atentos e concentrados, é uma tarefa mais fácil (metade do trabalho já está feito). Contudo, um bom professor também se mede nas suas atitudes e capacidades de ensinar “crianças” desmotivadas, desatentas, sem hábitos de trabalho e estudo que, com tenra idade, já revelam, muitas vezes, vivências demasiado marcantes, vivências que impedem que a aprendizagem se processe harmoniosamente. E isto também devido, ou assim justificado, a um fraco acompanhamento familiar.

### 2.3. Análise crítica do contexto

Relativamente ao contexto das minhas turmas de PES, apenas nas primeiras aulas foi possível conhecer as realidades da Turma 1 e 2. Deste modo, tratando-se de turmas muito heterogêneas, foi necessário planificar atividades motivadoras e cativantes para cada turma, tornando-se imperativo para qualquer docente, na sua atividade letiva, conhecer os contextos sociais dos seus alunos.

Gabriela Trevisan, professora adjunta e supervisora de estágios profissionais na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, no Porto, refere numa entrevista que “ [...] quanto mais os professores conhecem as comunidades e saem da escola, melhor o seu trabalho se reflete na sala de aula.” e “conhecer a comunidade e perceber a realidade das crianças é fundamental para quem está numa escola”. É ainda referido que “[...] as escolas com experiências mais interessantes são as que têm um conhecimento profundo das respetivas comunidades e conseguem valorizar e aproveitar o que elas têm a favor das aprendizagens dos alunos” (Trevisan, 2017, p.12 - 13).

Desta forma, e só após contactar pela primeira vez com as minhas turmas, é que percebi que realmente é crucial conhecer os contextos sociais e familiares em que as crianças se inserem e onde se movem. Assim, procurei entender como se caracterizava o agrupamento onde elas pertenciam e de que forma era vista e tida em conta a relação entre a família, a escola e a comunidade pelo próprio agrupamento.

### 2.4. Análise ao nível do contexto (análise documental):

Indo de encontro ao primeiro objetivo traçado para este trabalho de investigação, *Identificar e refletir sobre os diversos documentos legais do agrupamento*; procurei analisar os documentos legais do agrupamento, respeitando a seguinte ordem de análise: caracterização do contexto educativo; relação escola, família e comunidade; ação estratégica (ações de melhoria a implementar); análise do Plano Anual de Atividades (PAA) e o Decreto-Lei nº51/2012 de 5 de setembro. Para melhor se entender a seguinte análise deve-se consultar o anexo 9 - Análise documental do AE de Estágio.

Relativamente à caracterização do contexto educativo e de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), é de registar a concentração de população em risco de pobreza, com agregados familiares numerosos, afetados pelo desemprego e por problemas sociais. O público-alvo é bastante heterogéneo (e.g. alunos de etnia cigana, oriundos dos PALOP, etc.), circunstância

que promove o contacto com realidades diversas e transforma, cumulativamente, o agrupamento num espaço multicultural e numa escola que se deseja inclusiva. Um dos principais objetivos é diminuir a discrepância entre os resultados da avaliação interna e externa, diminuir a taxa de abandono precoce do sistema educativo, proporcionar meios de apoio e condições de aprendizagem que minimizem esse abandono e, ainda, diminuir os comportamentos indisciplinados, congregando esforços com várias parcerias comunitárias. Das várias atividades desenvolvidas e de destaque do PAA, verifica-se na área do Inglês o “Halloween” e o “St. Valentine’s Day”.

No que concerne a relação escola, família e comunidade, da análise efetuada à matriz SWOT, acrónimo de Forças, (*Strengths*), Fraquezas (*Weaknesses*), Oportunidades (*Opportunities*) e Ameaças (*Threats*), é de destacar o seguinte: sabendo que a satisfação dos alunos e o trabalho de parcerias, neste caso entre a escola, família e comunidade, representam potencialidades para o sucesso desta unidade orgânica, as fragilidades apontadas são numerosas, destacando-se: a dificuldade dos pais/EEs no acompanhamento escolar dos seus educandos, a falta de expectativas por parte dos alunos e EEs e a própria comunicação, representada, nesta análise como uma *ameaça*. Assim, de acordo com as Áreas de Intervenção Priorizadas, o Eixo 4 aborda especificamente a Relação Escola, Família e Comunidade, que visa promover uma maior intervenção parental, no sentido de reforçar a articulação da escola/ família e os comportamentos assertivos em contexto de sala de aula, promovendo, ainda, espaços de participação proactiva de toda a comunidade.

Para concretizar os objetivos traçados para este Eixo (4), procurarei ir de encontro a alguns dos objetivos traçados nos Eixos 1, 2 e 3, nomeadamente: eixo 1 – Integrar e desenvolver conhecimentos por via de projetos e/ou ações com vista a orientar para a aprendizagem cooperativa e significativa e dotar os alunos de estratégias orientadoras e de procedimentos de estudo que visem a qualidade do sucesso educativo; eixo 2 – Desenvolver competências psicossociais nos alunos, para que não se comprometa o desempenho escolar e eixo 3- Promover a partilha de práticas educativas de sucesso em contexto de sala de aula e dinamizar estratégias interdisciplinares.

De acordo com a Ação Estratégica (ações de melhoria a implementar), sabendo que o Inglês irá trabalhar tendo por base os objetivos traçados no Eixo 4, com o intuito de minimizar esta “ameaça”, procurei, antes de mais, destacar duas ações (Eixo 1) nas quais o Inglês poderá contribuir para a interdisciplinaridade, ou seja: “*Com ajuda consigo*”, destinada ao Português e à Matemática e “*Já sei estudar*”, destinada a todas as áreas. Procurando contribuir para a ação do

Eixo 3, “A arte de partilhar”, propus-me partilhar este meu trabalho com o próprio agrupamento. Relativamente, então, ao Eixo 4, irei propor-me: a melhorar a participação e acompanhamentos dos pais/ EEs no meio escolar; criar espaços e momentos de partilha de trabalhos e fortalecer a relação escola/ família e comunidade recorrendo às tradições culturais como projetos a desenvolver.

No que concerne ao PAA, propus-me trabalhar de acordo com a meta 2, que visa “criar uma imagem do agrupamento como espaço de aprendizagem e de segurança, combatendo as situações de indisciplina e integrando as famílias nas atividades”, através de atividades congregadoras do agrupamento, tendo por objetivo trazer os pais à escola para mostra do trabalho desenvolvido (1ª Prioridade).

Nos termos do número 1 do artigo 39.º da Lei nº51/2012, de 5 de setembro, que aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, pode ler-se que é da

“responsabilidade de todos os membros da comunidade educativa a salvaguarda efetiva do direito à educação, a promoção de medidas que visem o empenho e o sucesso escolares, a prossecução integral dos objetivos dos referidos projetos educativos, incluindo os de integração sociocultural e o desenvolvimento de uma cultura de cidadania” (ME, 2012, p. 5115).

É da responsabilidade do professor titular, de acordo com o número 2 do artigo 41.º da referida Lei,

“a adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais ou encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem” (idem).

Caberá aos pais ou aos EEs, nos termos do número 2 do artigo 43.º, “*alínea a)*, acompanhar ativamente a vida escolar do seu educando, *alínea b)* promover a articulação entre a educação na família e o ensino na escola e *alínea e)* Cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, em especial quando para tal forem solicitados, colaborando no processo de ensino dos seus educandos.”

Tendo em conta os factos explanados veremos, no ponto seguinte, como é que o Inglês pode contribuir para melhorar as fragilidades apontadas e objetivos traçados no Projeto Educativo do Agrupamento, indo de encontro com o PAA e o Estatuto do Aluno e Ética Escolar.

## 2.5. Análise crítica da planificação pedagógico-didático

Atendendo ao segundo objetivo, por mim traçado para a investigação, *Analisar e reflexionar as minhas aulas, verificando de que forma contribuí para a melhoria desta parceria e fometei práticas colaborativas e interdisciplinares*, procurei analisar e refletir sobre as minhas aulas, verificando de que forma contribuí para a melhoria desta relação e fometei práticas colaborativas e interdisciplinares, explicando de forma breve as estratégias usadas.

Assim sendo, apresento no anexo 10, um conjunto de cinco planos de aula, materiais e registo fotográfico, dos conteúdos que foram lecionados, na sua maioria, nas duas turmas e que seguem a seguinte ordem de apresentação: Aula 1 – Parts of the school; Aula 2 – Halloween; Aula 3 – Family; Aula 4 – Self-Assessment e Aula 5 – Christmas.

Para todos estes planos foram criadas tabelas que mostram de que forma cada aula se articula com as diferentes áreas curriculares (Matemática, Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Expressões), promovendo práticas colaborativas e interdisciplinares, e tendo em conta quais as estratégias usadas para fomentar a parceria entre família – escola – comunidade.

Tenta-se ir ao encontro com o Projeto Educativo do Agrupamento e o Plano Anual de Atividades, após ter identificado as suas fragilidades trabalhando de acordo com os objetivos traçados no Eixo 4, Relação Escola – Famílias – Comunidade e o ponto 7 (Ação Estratégica). Sempre que possível relacionaremos cada tema lecionado com a Educação do séc. XXI: literacia digital (recurso a vídeos), propondo, por vezes, outros materiais e/ou projetos que com eles se relacionem. Desta forma passaremos a explicar as atividades mais importantes planificadas em cada aula:

- a) Na aula 1 (*Parts of the school*) foram realizados vários cartões que permitissem aprender o vocabulário das partes da escola bem como a função de cada espaço. Também foi possível ver esses espaços em outras escolas (Lithuanian schools), permitindo assim a interdisciplinariedade com a área de Estudo do Meio. Para fomentar a relação entre família e escola foi solicitado, como trabalho de casa, desenhar a parte preferida da escola, procurando articular com o projeto educativo incutimos nos alunos estratégias para saberem estudar (Projeto Já sei estudar).
- b) Na aula 2 (*Halloween*) foi realizado em sala de aula vários trabalhos de expressão plástica (aranhas, zombies e fantasmas) promovendo a interdisciplinariedade e o trabalho colaborativo, uma vez que todo o grupo participou. Com a colaboração dos pais foram realizadas duas exposições de trabalhos para a comunidade escolar e decoradas bruxinhas com materiais à escolha.

- c) Na aula 3 (*Family*) foi realizada a árvore geneológica da família “The Simpsons” e trabalhados os conceitos relacionados com os membros da família. Foram, ainda, realizados puzzles para consolidação de vocabulário e iniciaram-se os trabalhos de natal dirigidos à família (molduras de família). Para fomentar a relação entre pais e filhos e família-escola foram realizados dominós para os alunos jogarem com a família, registando num cartão quem tinha jogado com o aluno.
- d) Na aula 4 (*Self-assessment*) foram realizadas fichas de autoavaliação para incutir no aluno valores para se autoavaliar. Para isso recorreu-se a autocolantes. Dirigido aos pais, alunos e escola foi elaborada uma nova proposta de avaliação para alunos com a participação ativa da escola e da família. (ver anexo 13)
- e) Na aula 5 (*Christmas*) foram terminados os trabalhos dirigidos à família (molduras de natal) e realizados cartões de natal para trocar entre as duas turmas. Foi realizada uma árvore de natal com bens alimentares, doados pelos pais, e dinamizado o Inglês no workshop de natal de uma das escolas. A nível interdisciplinar foi posto em prática o projeto Koinos (Jornadas Lale) na construção de tapetes viajantes fomentando o natal intercultural recorrendo à história “Ten Christmas wishes”.

Procederemos agora à reflexão do trabalho realizado tendo em conta três pontos de análise:

*Ponto 1 – Relação com as turmas:* Como a Turma 2 apresentava problemas ao nível do comportamento, procurei planificar atividades que exigissem uma dinâmica diferente, ou seja, que envolvessem constantemente os alunos em atividades, evitando criar momentos de distração ou geradores de conflitos. Desta forma foi-se estabelecendo uma relação de confiança e de laços afetivos. Esta educação pelos sentidos ou pelos sentimentos é um fator chave para “conquistarmos” os nossos alunos, daí a ter introduzido na Parte 1. Sempre que eu chegava à escola ia ter com os alunos ao pátio, falava com eles, via o que estavam a fazer e assim interagia um pouco com eles antes da aula se iniciar. Desta forma, passei a ser aceite e acarinhada por eles, predispondo-se a colaborar nas atividades e outras tarefas em sala de aula. Não querendo dizer que todos os problemas estariam resolvidos mas melhorados, o comportamento, o cumprimento de regras de sala ou de socialização era, de facto algo difícil de gerir. Foi necessário, recorrer à plataforma “ClassDojo”<sup>2</sup> (ver anexo 11) para controlar e minimizar estes problemas. Esta plataforma já era utilizada pela professora de Inglês, apesar de eu também a usar com algumas das minhas turmas.

---

<sup>2</sup> ClassDojo – disponível em <https://www.classdojo.com/pt-pt/>. Esta plataforma permite o uso da abordagem gamificada com o objetivo do controle comportamental e permite a participação dos pais na observação de resultados semanais dos seus educandos.

Das várias aulas lecionadas, constantes dos anexos, as que mais me chamaram à atenção foram: Halloween, Family and Christmas, pela dinâmica e estratégias usadas e relevantes para o tema deste trabalho envolvendo a comunidade educativa. Tornando o Inglês, numa aula divertida e com várias atividades de expressão plástica foram realizados diversos trabalhos ligados à área das expressões, tais como: realização de aranhas “grandes e peludas”; exposição de Halloween; imitação de personagens (Bruxas e Pai Natal), elaboração de trabalhos para oferecer aos pais ou a outro membro da família (molduras de família, puzzles, postais); preparação de árvores e *workshops* de Natal.

Da Turma 1 para a Turma 2, tive que fazer ajustes a nível de atividades a serem realizadas devido à diferença do tempo de aula, contudo gostaria de salientar que retirar este tipo de atividades mais práticas à Turma 2, nunca se pôs em causa. E, devido às atividades planificadas para o final do primeiro período, não me foi possível terminar a tempo todos os trabalhos de Natal para os alunos levarem, pelo que e, já após a professora cooperante estar ausente por motivo de baixa e os alunos sem aula, optei por ir ao Porto dar a aula de Inglês, por autoria própria, muito embora, já tivesse cumprido todas as aulas previstas deste estágio, tendo combinado previamente com a professora coordenadora da escola.

Na hora da despedida, as duas turmas revelaram-se tristes com a nossa partida, não fossem elas crianças. Digo *nossa*, porque passamos a ser um grupo constante em sala de aula a tentar fazer o melhor que conseguíamos e juntos vivemos as melhores experiências, pelo menos para que se recordassem com saudade e alegria dos momentos partilhados.

Debrucemo-nos agora no ponto seguinte:

*Ponto 2 – Poderá o professor de Inglês articular com o professor titular e contribuir para a interdisciplinaridade fomentando práticas colaborativas?*, analisando a articulação e trabalho colaborativo com os professores titulares de turma (Turma 1 e Turma 2).

Sabendo que a articulação e o trabalho colaborativo são ferramentas essenciais para o sucesso das aprendizagens dos alunos, nem sempre estas se conseguiram implementar ou verificar.

Ao nível das aulas, no âmbito do ensino de Inglês, conseguimos facilmente articular interdisciplinarmente com outras áreas curriculares e não curriculares, adotando estratégias capazes de ir de encontro com os objetivos traçados. Contudo, o trabalho colaborativo é mais difícil de implementar por diversos motivos. Os professores titulares da Turma 1 e da Turma 2 encontravam-se ocupados na hora do Inglês por motivos de horário, não existindo tempo para se efetuar a articulação desejada. Para se conseguir “trocar algumas palavras” era necessário “tentar” cruzar horários de almoço ou o próprio intervalo. O trabalho colaborativo com a professora titular da Turma 1 foi difícil de realizar, pois por motivos de saúde entrou de baixa pelo que não foi possível realizar quaisquer outros trabalhos. Por sua vez, a professora da Turma 2

revelou-se bastante colaborativa e cedeu alguns dos seus tempos letivos, à sexta-feira, para eu conseguir terminar algumas das atividades de Natal e revelou-se muito empenhada e interessada em ajudar. Algumas das atividades realizadas, nesta turma, centraram-se apenas no contexto de sala de aula, não podendo ser realizada uma Árvore de Natal como a realizada na escola da Turma 1, com bens alimentares recolhidos, devido ao contexto social em que se inseria. Contudo, foi realizada a troca de postais entre a Turma 1 e a Turma 2. O registo fotográfico destas atividades podem ser vistas no anexo 12 (Relatório de Auto e Heteroavaliação de Estágio).

De forma geral, acho que o trabalho realizado superou os constrangimentos e avalio-o de muito positivo e satisfatório. É visível o grande caminho que teremos que percorrer para chegar verdadeiramente ao trabalho colaborativo mas penso que já existe alguma abertura por parte de alguns professores. Passemos agora ao ponto seguinte:

*Ponto 3 – Consegui contribuir para a melhoria da relação Escola, Família e Comunidade e ir ao encontro com o Projeto Educativo do Agrupamento e o Plano Anual de Atividades?*

Tendo em conta todo o trabalho mencionado, penso que consegui contribuir para a melhoria desta relação através das estratégias implementadas, em contexto de sala de aula e fora dela e, através da leitura e análise do meu Relatório de Auto e Heteroavaliação (anexo 12). Pode-se verificar, também, este trabalho realizado em cinco dimensões avaliativas: 1. Atuação Pedagógico-Didática; 2. Intervenção no Plano da Escola; 3. Gestão de autodesenvolvimento pessoal; 4. Intervenção crítica na gestão das políticas educativas e 5. Ética e Deontologia, sendo de destacar os principais aspetos:

a) Atuação Pedagógico-Didática: Durante o período de estágio, sinto que cresci muito como pessoa e professora, podendo afirmar que foi um trabalho árduo mas que valeu a pena. Percebi o que é dar o melhor de nós em situações mais complicadas do dia-a-dia, referindo o apoio incansável das pessoas que trabalharam comigo. Tentei que existisse um fio condutor e lógico no desenvolvimento de cada aula e de cada atividade planificada evitando realizar atividades sem propósito pedagógico; tentei ser criativa e realizar tarefas com o intuito de despertar a curiosidade, imprimindo ritmo e uma boa gestão do tempo. Tentei usar materiais originais e apelativos e estabeleci uma boa relação com os meus alunos, facilitando o processo ensino – aprendizagem. Penso que consegui ultrapassar e melhorar os aspetos fragilizados.

b) Intervenção no Plano da Escola: Relativamente a este ponto, penso que fiz o meu melhor para que se realizassem e concretizassem todas as atividades planificadas pelo grupo de estágio, sendo de destacar as seguintes: Halloween (preparação de exposições); *Workshop* de Natal (dinamização de duas atividades para pais/EE/família e filhos); construção da Árvore de Natal, troca de postais e molduras de Natal, na Turma 1; troca de postais e preparação e decoração da

Árvore de Natal de bens alimentares, na Turma 2; aplicação do Projeto Koinos – construção dos Tapetes Viajantes – nas duas turmas.

c) Gestão de autodesenvolvimento pessoal: Relacionado com este ponto, foi-me possível realizar algumas ações de formação, durante o tempo de estágio, que penso serem úteis para esta minha jornada como professora. Algumas delas tiveram influência de forma mais direta que outras, contudo todas foram importantes e fulcrais para o meu desenvolvimento e crescimento como profissional, sendo de referir as seguintes: Sessão de parentalidade positiva – Educar da Cabeça para o Coração” com a Dr.ª Magda Gomes Dias; participação nas III Jornadas do Lale “Educação plurilingue e intercultural”; “Oficina de narração oral e promoção da leitura: CONTAR e LER PARA RESPIRAR”, com Jorge Serafim; Google Docs e Google Drive, com o Dr. António José Peres de Sousa.

d) Intervenção crítica na gestão das políticas educativas: Relativamente a este ponto, propus-me a elaborar uma proposta de avaliação que estivesse relacionada com o tema do meu trabalho de mestrado e que envolvesse os encarregados de educação (anexo 13). Este trabalho tinha por objetivo propor uma nova modalidade de avaliação dos alunos, permitindo uma maior interação entre a escola e a família e permitindo alcançar melhores resultados escolares. Assim, o documento consistia na elaboração/ explicação e preenchimento de um portefólio, o qual seria preenchido pela criança com o apoio do professor e dos EE sendo visto como algo comprometedor e de responsabilidade para os envolvidos.

e) Ética e Deontologia: No que concerne este ponto, penso que fui uma pessoa responsável e consciente das minhas obrigações. Fiz o possível por ajudar as colegas do grupo e retribuir o esforço das pessoas que me acompanharam, diariamente, dando o meu melhor em tudo. Inseri-me na comunidade escolar de forma positiva, colaborando e articulando com todos os intervenientes, tendo sido bem recebida.

Apesar do trabalho explanado, penso que será importante referir que o pouco tempo de estágio apenas serve para o início de qualquer projeto, pois seria necessário um trabalho efetivo e contínuo, a médio e longo prazo, para se observarem melhorias e, quem sabe, até mudança de comportamentos por parte da comunidade educativa.

## 2.6. Análise dos resultados escolares: avaliação diagnóstica e sumativa

Relativamente ao terceiro objetivo traçado para a investigação: *Comparar dados relativos à avaliação formativa (diagnóstica) e a sumativa (resultados finais do primeiro período)*, passarei à

análise dos seguintes gráficos e terei em conta não só os resultados obtidos como também os relatórios trimestrais do primeiro período e as entrevistas realizadas aos professores: titular da Turma 2 e professora de Inglês.

### Resultados da Avaliação Diagnóstica – Turma 1

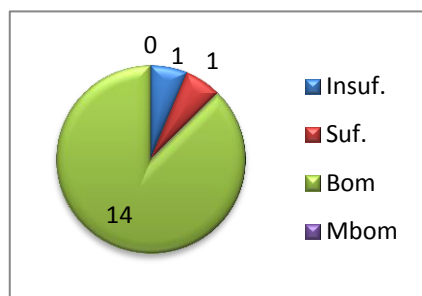


Gráfico 1

### Resultados da Avaliação Sumativa

3º Ano

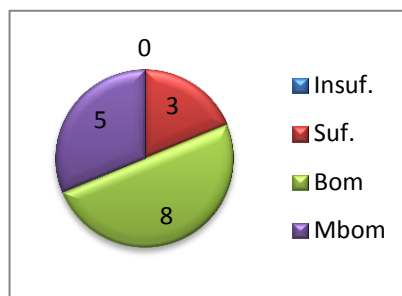


Gráfico 2

### Resultados da Avaliação Diagnóstica – Turma 2 (20 alunos)

3º Ano

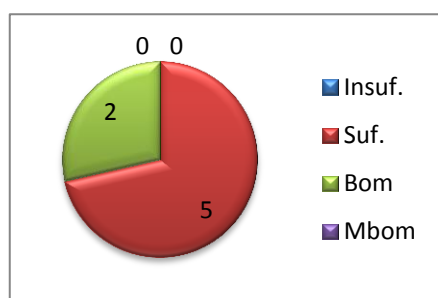


Gráfico 3

4º Ano

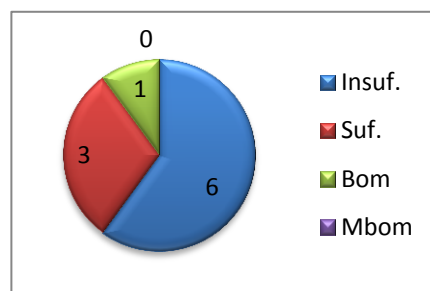


Gráfico 4

Um aluno do 3º ano e dois alunos do 4º ano não realizaram a avaliação diagnóstica.

### Resultados da Avaliação Sumativa – Turma 2

3º Ano

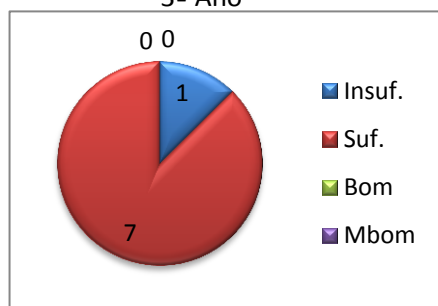


Gráfico 5

4º Ano

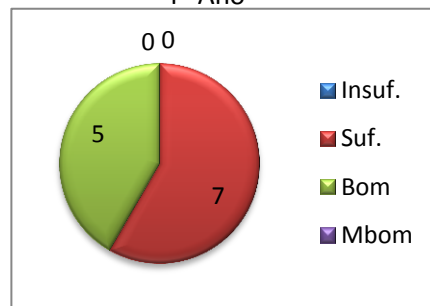


Gráfico 6

Relativamente à Turma 1, nota-se que houve uma melhoria de resultados da avaliação diagnóstica (gráfico 1) para a avaliação sumativa (gráfico 2), não se verificando, em final de período nenhuma menção de Insuficiente. Sem dúvida alguma que esta turma apresenta um bom nível de desempenho escolar. O facto de ser uma turma com apenas um nível de ensino (na mesma sala de aula) já contribui para a obtenção de melhores resultados escolares em

comparação com a Turma 2. Segundo o Relatório Trimestral de Inglês, “os alunos mostraram-se interessados e motivados para a aprendizagem do Inglês, revelando um bom comportamento. Participaram nas várias atividades propostas e revelaram facilidade na compreensão, produção e interação oral. A turma obteve a média de 81%, nível Bom. O concurso “Monster challenge”, realizado no âmbito da festividade de Halloween, teve uma adesão significativa por parte dos familiares e dos alunos e os trabalhos apresentados foram muito criativos” (ver Anexo 14).

No que concerne a Turma 2, nota-se uma descida a nível dos resultados obtidos, por parte dos alunos do terceiro ano, da avaliação diagnóstica (gráfico 3) para a sumativa (gráfico 5), apresentando em final de período um nível Insuficiente e nenhum nível Bom. Em contrapartida, os alunos de quarto ano apresentaram uma melhoria notável de resultados (gráficos 4 e 6), não tendo obtido nenhum nível negativo, sete Suficientes e cinco Bons. Poderia o contexto de estágio ter contribuído para esta melhoria? Então porque desceram os alunos de terceiro ano? São duas questões muito pertinentes a colocarem-se agora. O relatório trimestral menciona que os alunos apesar de se mostrarem interessados e motivados para a aprendizagem do Inglês, continuaram a revelar poucos hábitos e métodos de estudo, um comportamento irregular e subsequentemente dificuldades na aprendizagem. É feita referência à aplicação da plataforma “ClassDojo” como estratégia para a remediação de comportamentos e dos efeitos surtidos, nomeadamente: maior envolvimento nas tarefas da aula e realização dos trabalhos de casa. A turma obteve a média de 62%, nível Suficiente. Relativamente à atividade dinamizada de Halloween, esta “teve uma adesão por parte dos familiares e alunos que, no contexto desta comunidade educativa, se pode considerar boa” (ver anexo 15).

*Qual a turma que apresenta os melhores resultados escolares?* Tendo em conta os resultados apresentados, e comparando apenas os resultados obtidos pelos alunos do terceiro ano, a Turma 1 será, sem dúvida, a melhor. *Poderá o contexto social influenciar os resultados escolares dos meus alunos?* Tendo em conta os contextos sociais das duas turmas, poderia dizer-se que é uma hipótese muito válida. Segundo Piaget (1984) e Vygotsky (1998),

“a aprendizagem é resultado da interação do indivíduo com o outro, considerando-se a maturação biológica, a bagagem cultural e a nova situação que se apresenta. Portanto, existem diferenças individuais que precisam ser levadas em consideração quando se trata da aprendizagem escolar, pois, esta é um processo pessoal, individual que depende de múltiplos fatores (citado por Souza, 2009 p. 11).”

De acordo com Delors (2005, p. 196) “a cultura da instituição, da família e da sociedade é igualmente um fator de ensino” e segundo Trevisan (2017, p. 12),

“quanto menos formalizados são alguns processos, nomeadamente o trabalho com as próprias crianças, envolvendo-as em tomadas de decisões, normalmente essas crianças têm não só melhores resultados do ponto de vista académico, mas também da relação com a escola e com os outros. E, aí a escola tem oportunidade de se abrir em relação às comunidades.”

Posto isto e, tendo em conta a literatura, a Turma 1 encontra-se inserida num contexto social mais rico acompanhada por um forte apoio familiar, apresentando uma taxa de sucesso mais elevada (81%). A Turma 2, ao contrário da 1, está inserida num contexto social mais pobre, com programa “TEIP”, com encarregados de educação que, embora sensibilizados para a importância da disciplina do Inglês, revelam-se “pouco interessados porque as suas expectativas face à Escola são muito baixas” (ver entrevista da professora titular, pergunta 22, anexo 8). A taxa de sucesso é de 62%. Segundo a entrevista realizada à professora de Inglês (anexo 7), “os resultados situam-se no nível suficiente e a evolução que demonstraram em apenas três meses foi surpreendente e superou as expectativas que tinha para esta turma. “Contudo há casos de alunos que não se enquadram nesta linha de pensamento ou seja, “há casos de alunos que, apesar de não beneficiarem de apoio familiar, conseguem obter bons resultados escolares” (entrevista da professora de Inglês, pergunta 25, anexo 7).

Segundo Trevisan,

“muitas vezes, há choques muito grandes entre o que é a realidade hiperformalizada que a escola oferece e o que é a realidade de muitas famílias de onde as crianças são oriundas. Temos “N” escolas que se situam em comunidades com traços particularmente difíceis, com realidades de vida das crianças muito distantes daquela que a escola tem e em que esse choque é previsível” (Trevisan, 2017, p. 12).

Termino esta análise com a citação do escritor e dramaturgo Bertolt Brecht: “Do rio que tudo arrasta, diz-se que é violento. Mas ninguém chama violentas às margens que o comprimem.” Sendo metaforicamente a instituição familiar representada pelo *rio* e as comunidades pelas *margens*, podemos dizer que “as famílias não vivem isoladas, vivem em comunidades em que elas próprias podem ter um conjunto de circunstâncias mais ou menos constrangedoras” (Trevisan, 2017, p. 13).

*Poderão escolas, que se encontram inseridas em comunidades com traços particularmente difíceis, ser casos de sucesso?*

Acreditamos que sim, pois “temos várias escolas em contextos difíceis, com variáveis que não levariam ao sucesso, que conseguem contrariar isso. O problema é que esses exemplos não são os que nos chegam mais através da comunicação social; nós ficamos com as imagens piores e as que são boas vão ficando para trás” (Trevisan, 2017, p. 12). A título de exemplo, o Agrupamento de

Escolas Leonardo Coimbra Filho, Porto, implementou o projeto MIPSE (Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar). Este é um modelo de organização pedagógica que promove uma alteração progressiva das regras do modelo escolar tradicional (todos os alunos a aprender no mesmo espaço, no mesmo tempo, com o mesmo professor e, tendencialmente, da mesma forma), equacionando formas mais eficazes de organizar as escolas para o sucesso escolar. Este projeto foi apresentado nas II Jornadas da Educação do Agrupamento de Escolas de Arouca, no dia 17 de julho, relativamente ao novo Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

## 2.7 Análise de perceções (entrevistas e inquéritos)

Após achar necessário fazer uma análise dos resultados escolares obtidos pelos meus alunos, achei pertinente ouvir os docentes, encarregados de educação e alunos das duas turmas com o intuito de verificar o quarto objetivo delineado: *Auscultar a opinião da comunidade educativa relativamente às aulas de Inglês, à introdução do Inglês no currículo e ao apoio prestado aos alunos.*

Para conseguir atingir este objetivo, foram realizadas entrevistas (professora titular da Turma 2 e professora de Inglês) e inquéritos (encarregados de educação e alunos). Como apenas foi possível realizar uma entrevista a professores titulares, neste caso da Turma 2 (ver ponto “Constrangimentos e desvios”), não teria dados de comparação sobre a aceitação da disciplina de Inglês por outros professores titulares, pelo que optei por entrevistar alguns professores que trabalharam comigo, ao longo de este ano letivo, para chegar a conclusões.

### 2.7.1. Análise de entrevistas às professoras: titular da turma 2 e de Inglês (ver anexos 7 e 8)

Os objetivos traçados para esta análise situam-se em dois pontos: auscultar a opinião da professora titular de turma e de Inglês relativamente à introdução do Inglês, no currículo do 1º ciclo, o seu nível de satisfação; e perceber e refletir sobre as suas expectativas relativamente à participação e envolvimento dos EE na vida da escolar dos alunos.

Após uma leitura da documentação e dos dados reunidos, procedi à sua análise, constatando o seguinte relativamente à questão 1 (Concorda com a introdução do Inglês no currículo do 1º Ciclo?). As duas professoras concordaram com esta introdução, contudo a professora de Inglês referiu que “concordo que o Inglês integre o currículo do 1º ciclo, mas não da forma como foi

introduzido no contexto português”. Tendo concordado que se trata de uma medida benéfica para os alunos, a professora de Inglês salientou que

“no contexto português, acho que a mudança da carga letiva de 25 para 27 horas semanais, que a introdução de inglês trouxe para os terceiros e quartos anos, é muito pesada. Para além disso, era importante que a língua fosse trabalhada em interdisciplinaridade e que, em vez de metas, se definissem competências, de forma a adaptar o currículo à realidade de cada agrupamento. Contudo, considero que as competências linguísticas, interculturais e transversais que os alunos obtiveram com a introdução desta disciplina superam estes constrangimentos” (anexo 7).

Assim, facilmente percebemos que a interdisciplinariedade do Inglês com as outras áreas não se verifica neste contexto escolar da Turma 1 e da Turma 2. Contudo, tratando-se de uma medida muito positiva no currículo do 1º Ciclo, a introdução de uma segunda língua, neste caso em particular a aprendizagem do Inglês,

“pode ser muito importante para o futuro das crianças, se a mesma for integrada como forma de comunicação e de promoção do conhecimento intercultural. Ao contrário, se esta for vista como mais uma área curricular com metas, percentagens, “testes” e outros afins, em vez de promover o desenvolvimento de competências, então estaremos a “matar” a motivação para a aprendizagem de uma segunda língua logo na sua génese” (entrevista à professora de Inglês, anexo 7).

Segundo a professora de Inglês, ainda é cedo para se afirmar que o Inglês terá influência nas escolhas profissionais dos alunos no futuro, contudo o contacto “com outras culturas” é algo importante (anexo 7). Quando os alunos foram confrontados com a importância do Inglês, a maioria respondeu positivamente pois era essencial para irem para trabalhar para o estrangeiro (anexo 18).

Concordando que a faixa etária é a indicada para a introdução desta língua, procuramos saber se o Inglês poderia estar a influenciar os resultados das outras áreas pelo que obtivemos resposta negativa por parte da professora da Turma 2. Contudo, mais uma vez a professora de Inglês referiu a importância do trabalho colaborativo e da interdisciplinaridade como estratégia para alcançar melhores resultados escolares:

“Para além disso, penso que o facto de o aluno perceber que para o mesmo objeto ou a mesma realidade existem duas referências / designações diferentes, então o aluno irá desenvolver o seu pensamento formal e o seu conhecimento intercultural e isso pode refletir-se numa melhoria nas áreas da matemática, estudo do meio e até português. De qualquer forma, tendo em conta a minha realidade, considero que os alunos ativaram conhecimentos de outras áreas nas atividades que desenvolveram na sala de aula e aumentaram a sua autoestima” (anexo 7).

Então, deverá a professora da Turma 2 ser sensibilizada para o conceito de trabalho colaborativo e interdisciplinaridade? Ou terão todos os professores titulares de 1º ciclo a mesma opinião? Veremos mais à frente.

Verificando-se que os alunos se encontram motivados e interessados pelas aulas de Inglês (de acordo com os questionários realizados aos alunos, anexo 18), em ambas as turmas, procurámos investigar fatores que possam estar a influenciar os resultados escolares, pelo que inquirimos às entrevistadas que preocupações tinham relativamente a estas turmas (Turma 1 e Turma 2). Aqui, obtivemos respostas diferentes: a professora de Inglês (anexo 7) referiu que, na Turma 1, as suas preocupações centravam-se na gestão do currículo e na heterogeneidade que existia entre os alunos: “Apesar da maioria dos alunos ter beneficiado de uma aprendizagem do Inglês através do projeto bilingue e das AEC, três alunos não possuíam os conhecimentos de Inglês da restante turma, porque vieram de outra escola, para além de dois alunos NEE que estavam integrados na turma.” Já no que diz respeito à Turma 2, as preocupações centravam-se em conjugar dois níveis de ensino e motivar os alunos “para o processo ensino aprendizagem, dado que demonstravam desinteresse e falta de empenho na sala de aula”. A professora titular da Turma 2 (anexo 8), apenas referiu o comportamento como principal preocupação. Porém, ambas as professoras se encontravam satisfeitas relativamente à introdução e às aulas de Inglês.

Então, face a estas preocupações procuramos saber se os Encarregados de Educação e a comunidade era convidada a participar em atividades do Inglês ou em outras, que possibilitassem fortalecer a relação entre família – escola – comunidade.

Nas Turmas 1 e 2 verifica-se um cuidado em “tentar” envolver a família nas atividades. Na Turma 1, a família é participativa e as atividades estendem-se a toda a comunidade escolar. Já na Turma 2, a família participa quando solicitada mas as atividades não se alargam à comunidade devido a vários motivos entre os quais o pouco interesse revelado pelos Encarregados de Educação, “porque as suas expectativas face à Escola são baixas” (anexo 8).

Neste ponto, tenho que mencionar que o mesmo se verificou em contexto de estágio, pois na Turma 1 foram realizadas atividades direcionadas à família mas também à comunidade (recolha de bens alimentares para construção da árvore de Natal e posterior doação a instituições, anexo 12). Já na Turma 2, as atividades dirigidas à família foram realizadas (postais, molduras e puzzles, anexo 12) mas não foi possível alargar, algumas delas, à comunidade devido ao “contexto social” onde estava inserida esta escola, tendo mesmo sido advertida para não o fazer.

Na Turma 1 verifica-se que os E.E. mostram-se sensibilizados e interessados pela disciplina de Inglês encarando-o como uma área de valor e importante. Por sua vez, na Turma 2 verifica-se “um grande desinteresse por parte dos encarregados de educação, não havendo na maioria dos casos suporte familiar em casa para acompanhar os alunos no estudo e na realização dos trabalhos de

casa” (professora de inglês, anexo 7). O inglês é ainda “visto como uma AEC” por parte de alguns EE (professora titular de turma, anexo 8).

Quando solicitei às professoras para classificar as suas expectativas relativamente à colaboração dos EE, as respostas foram “Satisfeita” para a Turma 1, pela professora de Inglês, e “Pouco Satisfeita” na Turma 2, por ambas as professoras.

Neste ponto, vê-se claramente dois fatores que influenciam os resultados escolares: a família e o contexto social com a sua cultura, pois os dados das duas turmas foram divergentes. Tendo as professoras concordado que a relação entre a escola e a família é importante para o sucesso escolar, perguntei de que forma poderiam os EE participar mais na vida escolar, tendo a professora de Inglês referido que “a realização de atividades como a semana aberta ou a semana da família, na qual se promove a aprendizagem em família através da realização de atividades com pais e alunos” são uma possibilidade (professora de Inglês, anexo 7). A professora titular da Turma 2 mencionou simplesmente “Preocupando-se com o percurso escolar dos seus educando” (ver anexo 8). Assim, o descontentamento da professora titular de turma e da professora de Inglês relativamente à T2 é perceptível.

## 2.7.2. Análise de entrevistas às professoras titulares de turma

Depois destas entrevistas realizadas, e como referi anteriormente, decidimos entrevistar mais três docentes titulares de turma de 1º ciclo, com o intuito de comparar respostas e poder generalizar ou não algumas das questões desta investigação: qual a opinião dos professores titulares de turma relativamente à introdução do Inglês no currículo do 1º ciclo e refletir sobre as suas expectativas; qual o envolvimento e apoio revelados pelos EE na vida da escolar dos educandos. O objetivo é comparar os resultados obtidos nas diferentes análises. Para isso é indispensável a leitura do anexo 16 (Análise de entrevistas a professores titulares), elaborado para se proceder à comparação de dados e de entrevistas realizadas. Eis os resultados.

Todos os docentes concordam com a introdução do Inglês no currículo do 1º ciclo e acham esta medida benéfica para os alunos, pois além de “contribuir para o desenvolvimento global da criança” a “exigência de uma segunda língua está cada vez mais presente no mercado de trabalho” (ver anexo 16). Todos concordam que poderá haver uma certa influência. Nos inquéritos realizados aos alunos, a maioria referia que queria ir para o estrangeiro e que o Inglês abria-lhes as portas para um futuro mais promissor que o atual no nosso país.

Concordando que a faixa etária é a adequada para a introdução de uma língua estrangeira, todos responderam que o Inglês não influencia os resultados das outras áreas.

Contudo, a professora de Inglês referiu que a introdução do ensino de Inglês no 1º CEB permite “consolidar outras áreas de conhecimento e conseqüentemente influenciar positivamente os resultados escolares” (anexo 7). Tendo trabalhado em articulação constante com estes professores, em que o trabalho colaborativo e a interdisciplinaridade era notoriamente visível, os resultados dos alunos eram bons a quase todas as áreas, pois eram trabalhadas e desenvolvidas muitas competências nos alunos, sem que eles se dessem conta. Assim, questiono-me:

*Deverão os professores titulares de turma ser sensibilizados para a interdisciplinaridade e para o trabalho colaborativo?*

Verificando-se que todos os docentes, de forma geral, são capazes de apoiar as suas turmas nesta área, se necessário, estando atualmente muito satisfeitos com os resultados, pois “são muito bons” e consegue-se “observar as aprendizagens que realizaram, quer a nível oral, quer a nível escrito” (anexo 16), perguntamo-nos se estes não serão sinais da interdisciplinaridade?

No que diz respeito ao interesse dos EE pela disciplina de Inglês, as opiniões divergem, pois uns acham que os EE estão sensibilizados e outros não, considerando-a “como não prioritária para esta faixa etária” (anexo 16). Contudo, todos os EE revelam alguma preocupação com esta nova área e participam nas atividades propostas revelando gosto por serem convidados a participar.

Com a experiência do estágio na Turma 1 e na Turma 2, e da minha prática profissional, independentemente do contexto social, quase todos os EE corresponderam às minhas expectativas, realizando as atividades propostas com os seus educandos.

Considerando que a relação entre a Escola e a Família é importante para o processo de ensino, e que “é muito importante envolver a comunidade escolar nas atividades da escola” (anexo 16), a visão do Inglês como uma AEC já se encontra numa fase de transição estando a ser “de forma lenta” aceite pela comunidade escolar. Verificando-se que todos os professores se encontram entre “Satisfeitos” ou “Muito Satisfeitos” com o envolvimento e participação dos EE, ao longo deste ano letivo, apenas a professora titular da Turma 2 se encontra “Pouco Satisfeita”.

Assim sendo, faremos uma breve análise dos contextos sociais das turmas dos professores titulares de turma, agora entrevistados, com o intuito de se verificar ou não situações semelhantes com as minhas turmas de PES.

À exceção da Turma 2, que se encontra inserida num meio social desfavorecido, em que a maior parte das famílias beneficiam de RSI (Rendimento Social de Inserção) e o nível académico do agregado familiar se situa a nível do 1º ciclo, sendo que muitos não o concluíram, as restantes turmas analisadas são compostas por famílias bem estruturadas com um nível económico e social

médio/alto, e habilitações superiores à da Turma 2. Verificando-se, desta forma, uma desigualdade a este nível entre a Turma 2 e as restantes turmas analisadas.

Continuando com esta investigação, veremos o que nos dizem os dados resultantes dos inquéritos realizados aos EE relativamente a estes factos.

### 2.7.3. Análise de Questionários aos encarregados de educação

No anexo 17, encontramos a análise efetuada aos encarregados de educação das turmas 1 e 2. Os objetivos delineados para esta análise foram: perceber quais as expectativas dos Encarregados de Educação relativamente ao Ensino Inglês no 1º Ciclo; verificar e analisar o acompanhamento escolar realizado e apoio prestado ao aluno.

Face aos dados resultantes, e no que concerne a dados pessoais, a maior parte dos E.E. situa-se acima dos quarenta anos e a mãe é por excelência a responsável pela área educativa. A nível de habilitações literárias a Turma 1 apresenta níveis superiores à da Turma 2 (quadro 1).

No que concerne às expectativas dos EE (quadros 2 e 3), a maior parte 78.54%, considera que a relação entre a Escola e a Família é importante para a aprendizagem dos alunos sendo que 14.28% a consideram apenas importante. Dos inquiridos, 64.26% sente-se capaz de apoiar os alunos na realização dos trabalhos de casa de Inglês e 35.7%, não, concordando, num total de 100%, que o ensino de Inglês no 1º ciclo é importante, não só a nível de currículo mas também a nível de futuro dos seus educandos, pois todos concordam com o facto de que é importante a família e a comunidade estarem envolvidas nas atividades realizadas na e pela Escola. Quando questionados relativamente se “Gostaria de participar mais na vida escolar do seu educando?”, pergunta 21 (ver anexo 17, quadro 3), todos responderam que sim, contudo 64.26% não tinha disponibilidade e apenas 35.7% a tinha. Quando confrontados com “se fosse convidado a realizar uma atividade com o seu educando, no âmbito do Inglês, gostaria de participar?”, na Turma 2 todos os EE responderam que sim, enquanto que na Turma 1 dois responderam que não. Este facto é visível na atividade do Halloween, em que os EE de ambas as turmas participaram, sem exceções. Tratando-se a Turma 2 de uma turma com menos “apoio e acompanhamento escolar” os EE colaboraram, dentro do possível, como na Turma 1.

Continuando a análise, 64.26% dos inquiridos estava “Satisfeito” com o atual ensino de Inglês e 35.7% “Muito Satisfeito”, não se verificando nenhuma percentagem em “Nada” ou “Pouco

Satisfeito”. De uma forma geral, quase todos os EE acham que um maior envolvimento entre a Escola e a Família pode melhorar os resultados escolares.

Relativamente ao acompanhamento escolar (quadros 4 e 5), podemos observar que a maior parte dos EE costuma manter-se informado sobre o progresso e avaliação do seu educando e 92.82% costuma apoiar o aluno na realização dos trabalhos de casa nas diferentes áreas. Em ambas as turmas, o local de eleição para o mesmo é a habitação/ casa, verificando-se também um total de 92.82%. Quando questionados relativamente aos conhecimentos de Inglês, 64.26% afirmou que tinha e os restantes 28.56%, não percebiam Inglês. Desses 64.26%, 57.12% referiu que apoiava o aluno na realização dos trabalhos de casa e no estudo. Quando se realizavam fichas de avaliação apenas 28.56% dos EE estudavam “Sempre” com os educandos, sendo que a maioria, 42.84%, estudava “Às vezes”, seguindo-se “Raramente” com 14.28% e “Nunca” com 7.14%. De forma geral, os EE sabem o que os seus educandos aprendem na aula de Inglês e 64.26% sabe qual é a sua atividade preferida. Sabendo que 64.26% dos educandos tem contacto com a língua Inglesa fora da escola, a maior parte estabelece esse contacto através da televisão e da internet com um total de 42.84%. Para concluir esta análise, os EE foram questionados de que forma poderiam participar mais na escola e no ensino de Inglês pelo que referiram através de mais “atividades e projetos escolares” (anexo 17).

João Asseiro (2015, p. 91), no Colóquio da Educação e Família, coloca a questão: E a Escola, estará preparada para receber os pais? Para efetuar com eles estas parcerias? Sabendo que a capacidade da Escola em se envolver nestas parcerias é um fator crítico para o sucesso da qualidade pedagógica e académica, Asseiro (idem), refere que

“ainda há escolas [...] que não têm massa crítica com vontade para efetuar este envolvimento, também não haverá incentivo a essa vontade, quer pelo conformismo dos seus elementos, quer pela inércia da sua gestão.”

Tendo agora concluído a análise, posso constatar que os EE da Turma 1 e da Turma 2 se revelam preocupados e interessados pelo desempenho escolar dos seus educandos, tentando auxiliá-los no processo educativo. Contudo, na Turma 2 é visível o nível de habilitações académicas mais baixas, a dificuldade em ajudar os alunos na Língua Inglesa e, conseqüentemente, na realização dos trabalhos de casa, apoio ao estudo e preparação para fichas de avaliação. Quando solicitada a sua participação em atividades estes correspondem e até revelam gosto em serem convidados. Para terminar, queria referir que 64.26% dos EE, da Turma 2, não tinha disponibilidade para acompanhar o seu educando na vida escolar e, muitos deles simplesmente não conseguem devido às exigências da sociedade e do mundo laboral. Cabe-nos a nós, docentes, refletir se não

poderá este aspeto estar a ser confundido com desinteresse pela escola, se não deverão pais e professores ser dotados de competências e dinâmicas colaborativas que lhes permitam fortalecer a relação Família-Escola-Comunidade, que todos concordam ser importante para o sucesso das aprendizagens.

Relativamente ao acompanhamento dos filhos, Asseiro (2005, p.92) questiona-se sobre qual é o correto modelo de acompanhamento dos filhos, pois vários pais perguntavam-se sobre a questão se estarão a educar e a acompanhar de forma correta os seus filhos uma vez que, a maior parte, tem ocupações profissionais muito intensas. Assim refere que “aos pais compete criarem o ambiente propício para que os filhos apreendam os valores e consolidem a informação ministrada na Escola.” A comunicação entre casa, escola e comunidade deverá ser privilegiada.

## 2.7.4. Análise de Questionários a alunos da turma 1 e 2

Dando voz à opinião das crianças, de acordo com “A Convenção dos Direitos da Criança”, que Portugal ratificou em 1990, introduzindo a componente “participação das crianças, o direito a serem ouvidas e a decidirem com os adultos nos contextos em que se inserem” (Trevisan, 2017, p. 12), ou seja,

“mais importante, as crianças saborearão esta experiência de participarem, e idealmente serem levadas a sério e ouvidas. À medida que as crianças experimentem o movimento de espaços privados para espaços públicos, um ambiente condutor onde possam expressar-se de forma livre e aprender a tomar responsabilidade encorajá-las-á a continuarem a fazê-lo na vida adulta. Uma geração empoderada, confiante e interessada é, seguramente, do interesse de todos.” (Cockburn, 2013, citado por Trevisan, 2014, p. 101).

Desta forma, decidi saber o que elas pensavam relativamente ao tema em questão, pretendendo: auscultar a sua opinião sobre as aulas de inglês; verificar a sua importância e o apoio prestado pela família.

Para esta análise irei referir de forma resumida os dados que se destacam no anexo 18 (Análise de questionários). Esta análise, à semelhança da anterior, irá ser feita de forma quantitativa de forma a possibilitar uma leitura mais rápida e eficaz dos resultados obtidos.

Relativamente aos dados pessoais, pode-se observar que 45.4% de alunos são do sexo masculino e 54.4% são do sexo feminino. A média de idades situa-se entre os oito e os onze anos. No que

concerne às aulas de Inglês, 86.26% dos alunos referiu que gosta de andar na escola e 77.18% gostam das aulas de Inglês. Neste ponto, 22.7% dos alunos selecionou “Talvez”, o que não deixa de ser “curioso” mas nenhum respondeu “Não”. Quando questionados relativamente às atividades que mais gostaram de realizar as opiniões divergem: na Turma 1, os alunos preferiram “jogos variados” enquanto os alunos da Turma 2 optaram pelo jogo “Simon says”.

Concordando a maioria dos alunos com a importância do inglês para o seu futuro as respostas “espelham” as atuais preocupações dos EE relativamente ao futuro incerto dos filhos, pois incluem: porque posso ir para o estrangeiro trabalhar, porque posso mudar de país e falar com outras pessoas, pois posso ter um emprego e ir para Inglaterra, porque me permite um futuro melhor. Assim sendo, o Inglês é visto como algo positivo por parte das crianças, as quais referem que aprendem “muitas coisas novas”.

Relativamente a dificuldades que possam sentir na aprendizagem desta nova língua, 45.4% refere que não tem, mas 31.78% refere que sente, nomeadamente na compreensão e aplicação de conhecimentos, que depois se fazem sentir na realização dos trabalhos de casa, em que 54.48% dos alunos refere que tem apoio, 31.78% “Não” e 13.62% “Às vezes”. Quando lhes foi perguntado “Gostas que te ajudem a estudar?”, as respostas dividiram-se, pois 45.4% dos alunos respondeu “Sim” e 45.4% dos alunos respondeu “Talvez”, o que não deixa de ser estranho, uma percentagem tão alta nesta opção. Parece-nos que, os 45.4% dos alunos que respondeu “Talvez” correspondem aos 31.78% dos alunos que não tem apoio nos trabalhos de casa e aos 13.62% dos alunos que respondeu “Às vezes”. Assim sendo, obtemos os 45.4% dos alunos que responderam “Talvez”. Aqui, saliento que a análise da Turma 2 baseia-se na resposta de 17 alunos, dos quais 10 acabam por, segundo este pensamento, deixar perceber que não têm o apoio de ninguém e talvez advenha daí o descontentamento da Professora Titular e da Professora de Inglês. Procurando confirmar este nosso pensamento, se cruzarmos a questão 10, do questionário efetuado aos EE (anexo 17), “Costuma despender tempo com o seu educando para o apoiar no estudo de Inglês?”, 42.84% respondeu que não, em que 37.5% refere-se à Turma 2. Saliento aqui, que 62.5% dos EE desta turma referiram, na questão 21, que gostariam de acompanhar e apoiar mais os filhos mas que não têm disponibilidade.

Concordando que ter a ajuda de alguém para estudar e fazer os trabalhos de casa pode ajudá-los a ter melhores resultados escolares, 59.02% dos alunos referiu que já pediu ajuda para realizar atividades de Inglês, nomeadamente no “Halloween” e “Christmas” e 41.22% referiu que não. Confirmando, a maioria que nunca pediu ao E.E. ou à família para virem à escola realizar alguma atividade em conjunto, 77.18% dos alunos acha esta medida importante.

Segundo Asseiro (2005, p. 91), os alunos vêem com bons olhos a presença dos pais na escola desde que as parcerias e as envolvências se façam através de equipas compostas pela comunidade educativa, pelo que

“a reação dos filhos/ alunos à presença dos Pais na Escola é muito positiva, quer se trate de parcerias específicas, como ajudar os alunos/ filhos numa determinada área ou de parcerias globais, ou seja, no planeamento e execução de um projeto.”

Para concluir, quase todos os alunos têm contacto com a língua Inglesa fora da escola através das novas tecnologias, família e turistas.

Após esta análise, e de termos dado “voz” à opinião das crianças, percebemos o que elas sentem relativamente ao Inglês, encarando-o como algo necessário para o seu futuro. Contudo, parecemos que o apoio prestado pela família é deficitário devido aos condicionalismos impostos pela sociedade, fragilizando desta forma a relação Família – Escola e conseqüentemente a relação Escola – Comunidade. Posto isto, decidi propor uma mudança. Uma mudança que permita minimizar as fragilidades resultantes da sociedade “exigente” que temos que coloca os professores, encarregados de educação e os próprios alunos em “pressão” constante para que mostrem “bons” resultados, pois os menos “bons”, como temos vindo a verificar, não são mencionados ou referidos.

### **3. O INGLÊS COMO UM PROJETO**

Representando a classe docente e dando voz aos encarregados de educação e alunos e, “abraçando” a ideia de que o Inglês devia planificar e desenvolver mais atividades que permitisse uma maior envolvência e colaboração entre Família – Escola – Comunidade, e uma “maior” visualização do trabalho que é realizado, proponho e questiono o seguinte: *Poderá o Inglês ser lecionado e trabalhado como um projeto?* Como explicado e referido anteriormente (ponto 4.4 A escola como um projeto”), cabe à escola educar cidadãos para o mundo, pensando globalmente e não em termos locais. A escola pode e deve aproveitar todos os recursos de que dispõe, sejam eles materiais ou humanos, uni-los e colocá-los, essencialmente, ao dispor daqueles que estão a ser lapidados, os alunos, abrindo as portas e as janelas para o exterior, para uma comunidade e para uma nova realidade. Porque é este exterior que vai aguardar estes alunos quando eles terminarem a sua vida académica e, é neste exterior que se transformarão em profissionais bem-sucedidos.

Assim sendo, e após já termos analisado e percebido as fragilidades do agrupamento e quais as estratégias adotadas para minimizar as mesmas (ponto 2.4 Análise documental), parece-nos que esta escola deveria ter um Plano Anual de Atividades mais “rico” no que concerne ao Inglês, que permitisse “integrar as famílias nas atividades” (Meta 2 do PAA) e procurar desenvolver “Competências Parentais”, promovendo “uma maior intervenção parental no sentido de reforçar a articulação da escola/família” e comunidade” (Eixo 4, Projeto Educativo).

Tendo trabalhado num agrupamento de escolas muito dinâmico,<sup>3</sup> lecionei o programa de Inglês do terceiro e quarto anos em articulação com vários projetos e atividades. Os quadros, a seguir apresentados, mostram as atividades realizadas, constantes do PAA, dos dois agrupamentos de escolas, a nível de Inglês. Para melhor se entender, ver anexo 19 - Atividades do PAA (AE de Estágio e AE de Arouca. No agrupamento, onde realizei o estágio apenas se conseguem identificar

Agrupamento De Estágio		
Atividades do Plano Anual de Atividades		
1º período	17 a 21 de outubro	Semana da Alimentação
	31 de outubro	Halloween
	dezembro de 2016	Semana Natalícia (mas o Inglês não estava contemplado nas áreas curriculares envolvidas)
2º período?		
3º período	Última semana de aulas	Festa de Encerramento
Atividades dinamizadas pelo grupo de Inglês, 120, e 1º Ciclo, percetíveis através da análise do PAA.		

Tabela 1 - Atividades do PAA (A.E. de Estágio)

Agrupamento de Escolas de Arouca		
Atividades do Plano Anual de Atividades		
1º Período	17 de outubro	Semana da Alimentação (articulação)
	31 de outubro	Halloween
	21 de novembro	Thanksgiving Day
	dezembro	Semana Natalícia (1º CEB)
2º Período	14 de fevereiro	Valentine's Day
	20 de fevereiro	Pancake Day
	17 de março	Saint Patrick's Day
	última semana de aulas	Easter
3º Período	maio	SuperTmatik vocabulário de Inglês
	junho	Shakespeare Lives Festa de encerramento
<b>OUTRAS ATIVIDADES:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Receção Erasmus+ (a docentes da Grécia, França e Espanha) em maio;</li> <li>- Projeto “Sentir Arouca” – Associação Geoparque Arouca;</li> <li>- Projeto “Rota dos Geossítios ilustrada” – Geoparque Arouca;</li> <li>- Projeto “ANIMA FILM”;</li> <li>(Legendagem em Inglês)</li> <li>- Father's Day;</li> <li>- Mother's Day;</li> <li>-Projeto “CONTA-ME UMA HISTÓRIA” (história da bruxinha, inventada para a U.C. de Cidadania e Comunicação Intercultural, ilustrada e narrada pelos alunos em Inglês);</li> <li>- SUPERTMATIK – CAMPEÕES IBÉRICOS – vocabulário de Inglês 4º ano (1º, 4º e 7º) lugares em 10842 participantes;</li> <li>- UNESCO - Apresentação dos projetos, desenvolvidos ao longo do ano letivo 1º Ciclo, em colaboração com a entidade e associação do Geoparque Arouca, para a Srª Diretora do Geoparque Portugal e peritos de avaliação externa do Geoparque Internacional. – Representação da área de educação.</li> </ul>		

Tabela 2 – Atividades do PAA (A.E. de Arouca)

estas atividades. Acreditamos que se tenham desenvolvido mais algumas, mas não se encontram registadas no referido documento. Se o Inglês se desenvolvesse como um projeto, possivelmente teríamos a hipótese de realizar outras dinâmicas que envolvessem toda a

comunidade escolar e possivelmente despertasse mais interesse e empenho por parte de todos os envolvidos e desenvolvesse outras competências essenciais à aprendizagem dos alunos.

Analisemos, agora, o quadro de atividades realizadas no Agrupamento de Escolas de Arouca. Em primeiro lugar, é visível o número de atividades realizadas e a extensão do quadro apresentado. De forma rápida

<sup>3</sup> Agrupamento de Escolas de Arouca, apresentado pela diretora, Dra. Adília Cruz e alunos, no âmbito do trabalho de Seminário de Acompanhamento da Prática de Ensino.

apercebemo-nos que se trata de uma boa gestão curricular e o resultado do trabalho articulado, colaborativo e interdisciplinar de todo um corpo docente. Aqui, toda a comunidade é convidada a participar e os EE assumem papéis de elevada importância para o sucesso alcançado. Com a realização das atividades apresentadas, o Inglês foi-se afirmando como área curricular envolvendo a comunidade educativa em trabalhos de parcerias: numa primeira instância, com todos os docentes titulares de turma na colaboração e dinamização de atividades de sala de aula ou de escola; e numa segunda instância, com a restante comunidade escolar, articulando o trabalho colaborativo com os pais/ EE, e outras identidades/ instituições. Fazem parte deste trabalho de parcerias os seguintes projetos: receção do grupo de docentes do Programa Erasmus; concurso “Conta-me uma História”; concurso SuperTmatik Ibérico (campeões ibéricos), e apresentação dos trabalhos do 1º Ciclo para a direção da Rede Geoparques Portugal e avaliadores da UNESCO (Nickolas Zouros e Zhao Zhizhong).<sup>4</sup>

Assim, e após a análise realizada entre os dois agrupamentos decidi propor uma nova visão, uma visão de mudança, pois só os insatisfeitos procuram a mudança. Segundo Hargreaves & Fink (2007, p. 11), “em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar”, mas mesmo assim tentarei, pois “se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.” (Paulo Freire cit. Jornadas de Arouca, 2017. Retirado de (<http://agesc-arouca.pt>)).

Assim, proponho o Inglês como um projeto, ou seja uma disciplina cujo programa curricular se vá articulando e desenvolvendo tendo em conta uma série de atividades que permitam aos alunos desenvolver novas competências e ir de encontro com as quatro aprendizagens fundamentais e pilares do conhecimento da Educação no Séc.XXI: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver em comum e a aprender a ser.*

A figura 4 ilustra esta visão, em que as bolas de sabão serão as atividades realizadas e os tubos os envolvidos nos projetos/ atividades.



Figura 4 – Efeito Bola de Sabão

De acordo com a visão 1, se realizarmos poucas atividades com os nossos alunos e não promovermos o trabalho colaborativo ou procurarmos articular com a comunidade educativa,

<sup>4</sup> O objetivo consistia em proceder à avaliação da educação enquanto membro do Programa Internacional de Geociências e Geoparques (ver anexo 20 – Trabalhos Realizados- UNESCO).

estas atividades serão certamente esquecidas e a comunidade poderá nem se ter apercebido do trabalho que foi realizado. Já a visão 2, por outro lado, propõe uma dinâmica diferente: se realizarmos diversas atividades, e em trabalho colaborativo e interdisciplinar, de certeza que poderá ser possível despertar a atenção da comunidade e envolve-la nesta dinâmica. Assim se assemelha a um PAA rico em atividades sensibilizando ao mesmo tempo toda a comunidade educativa. Desta forma, acreditamos ser possível fomentar a relação Família – Escola – Comunidade.

Terminamos com a citação de Erin Gruwell (2017, web),

“If you can change a classroom,  
You can change a community,  
And if you can change enough communities,  
You can change the World.”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de perceber, que existem atualmente, muitos constrangimentos à “mudança” que é proposta neste trabalho, verificamos agora ao concluir este relatório, alguns (constrangimentos) que talvez estivessem a ser ignorados, mas que são reais e verdadeiros, impedindo-nos, por vezes, de realizar o nosso trabalho. Referimo-nos em particular: à importância do ensino de Inglês no currículo do 1º Ciclo, visto pelos próprios órgãos de gestão escolar dos agrupamentos; ao trabalho colaborativo e à articulação com o professor titular na realização das atividades constantes do PAA.

Assim, tecendo as considerações finais relativamente à minha PES, importa retomar a questão de partida escolhida para esta investigação (Poderá a relação entre a família, a escola e comunidade influenciar os resultados escolares dos meus alunos no processo de ensino/aprendizagem de Inglês do 1º CEB?) com o intuito de responder à mesma. Após as análises efetuadas podemos acreditar que sim. Percebendo neste momento que a relação entre família, escola e comunidade se encontra fragilizada, os intervenientes neste processo educativo têm a noção de que uma relação forte e estável permite aos seus educandos/ alunos obterem melhores resultados escolares. Tomando consciência dos constrangimentos atuais que a disciplina de Inglês enfrenta, destacam-se alguns como: o modelo tradicional de organização escolar, a falta de articulação e colaboração entre professores e a posição cada vez mais distante entre a escola e a família, estando neste momento a verificar-se algum défice de atenção e apoio nas tarefas escolares por parte dos encarregados de educação.

Atendendo à primeira pergunta advinda da pergunta de partida (perceber de que forma a relação entre a família, a escola e comunidade é abordada pelo agrupamento de estágio), creio que foi possível estabelecer uma relação das atividades planificadas com projeto educativo, contribuindo não só para o mesmo como fomentando a relação entre a família e a escola, convidando os pais a participarem em diversas atividades de forma direta e indireta. Desta forma, contribuímos para a execução e melhoria da escola e da sua própria avaliação.

De acordo com a segunda pergunta (como poderá o professor de Inglês articular o seu trabalho ou as suas práticas com o professor titular e contribuir para a interdisciplinaridade e fomentar práticas colaborativas entre a família, a escola e a comunidade?), pode-se verificar que é possível realizar e fomentar este tipo de práticas, contudo deparamo-nos com vários constrangimentos. Relativamente ao trabalho realizado entre professores nota-se a dificuldade em articular devido, em grande parte, a questões de horários, não se verificando tempos para reuniões ou por vezes

pelo seu horário tardio (das 15 horas às 17 horas). Desta forma, o professor de Inglês fica apenas limitado a colaborar nas atividades que lhe forem propostas pelos professores titulares e pertencentes ao PAA. Contudo, em contexto de sala de aula, verifica-se alguma facilidade na realização das suas próprias atividades permitindo-lhe articular trabalhos/ atividades com a família, como se verificou nas atividades de Halloween, Family and Christmas.

No que concerne a terceira pergunta delineada para esta investigação (que resultados escolares obtiveram os meus alunos? Poderá o contexto social influenciar os resultados escolares?), durante a análise das avaliações diagnósticas e sumativas foi possível verificar uma relação entre o contexto social dos alunos e os seus resultados escolares, parecendo haver fatores que poderiam estar a condicionar os resultados. Os dados parecem mostrar que alunos que têm um contexto social mais estável conseguem obter melhores resultados escolares, contudo surgem casos em que isso não se verifica.

Relativamente à última e quarta pergunta (quais as expectativas dos professores, encarregados de educação e alunos relativamente às aulas de Inglês, à sua introdução no currículo e qual o apoio prestado aos alunos?), os dados parecem revelar que, atualmente, professores, pais e alunos sentem-se satisfeitos com a introdução do ensino de Inglês no primeiro ciclo, contudo foram manifestadas algumas preocupações relativamente à sua organização horária, falta de empenho e interesse nas atividades escolares e um apoio que se revela deficitário na realização dos trabalhos de casa devido, em grande parte às exigências laborais. Contudo, os alunos (segundo os dados obtidos) revelam-se motivados e interessados por esta nova área curricular e os pais vêem-na como algo bom para o futuro dos seus filhos.

Desta forma e consciente do longo caminho que enfrentamos enquanto professores, parece-nos que a nossa missão é formar os cidadãos de amanhã, a nova geração, alunos diferentes, alunos com empatia, com competências emocionais, competências assentes nos quatro pilares da educação do Séc. XXI, despertando uma consciência reflexiva, pois como Sá (2015, p.1) refere “refletir é sinal de crescer e sinónimo de que nunca se desiste de aprender” e que uma boa relação entre a família, a escola e a comunidade são essenciais para o desenvolvimento destas competências.

## BIBLIOGRAFIA

Abreu, V. (1988). O Perfil do professor no Horizonte da Reforma do Sistema Educativo. In *Vários, Ser Professor – Contributos para um debate*. Porto

APPI. (2008-2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico - Relatório final de acompanhamento*. Lisboa: Appi

Anónimo. (n/d:). *Metodologia da investigação*. P.109. Disponível em:  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6914/11/11%20-%20Metodologia.pdf>

Asseiro, J. (2005). Participação dos Pais na Vida da Escola e no Acompanhamento dos Filhos – A Perspectiva de uma Associação de Pais. In Conselho Nacional de Educação, *Seminários e Colóquios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Barradas, M. (2012). *Envolvimento parental e sucesso escolar – Estudo de caso*. Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas.

Barroso, J. (1995). Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre “direção” e “gestão”. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, v. 8, n. 1. p. 33-56. 1995.

Benson, John T. (2000). *Características de Escolas Eficazes*. State Superintendent, Madison, Wisconsin Department of Public Instruction. (Universidade Lusíada). Madison, Wisconsin.

Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. & Mourão, S., (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bernie, T. & Fadel, C. (2009). *21ST Century Skills – Learning for Life in Our Times*. First Edition, HB Printing, USA. Disponível em:

<https://yasamboyuogrenme.wikispaces.com/file/view/21st+CENTURY+SKILLS.pdf>

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (Alvarez, M. J., Bahia dos Santos, S. & Baptista, T., Trad.). Porto: Porto Editora (Obra original publicada em 1991)

- Borg, R., & Gall, D. (1989). *Educational research. An introduction* (5th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2014). *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Brierley, D. (2011). Solo se recuerda lo que se siente. *Newspaper interview in 'El Pais'*. Spain, 12th October 2011.
- Brown, R. (1973) *A first language: The early stages*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Caeiro, A., (1997). *Poemas*, 10.ª ed., Lisboa: Ática
- Canha, M. B. Q. (2013). *Colaboração em Didática - Utopia, Desencanto e Possibilidade (Tese de Doutoramento não publicada)*. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Casterson, S. (2016) *Most influential quotes by Steve Jobs*.  
(Retirado de: <https://books.google.pt/books>) em 09/10/2017).
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação, Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carter, Betty; Mcgoldrick, Monica (col). *As mudanças no ciclo de vida familiar – uma estrutura para a terapia familiar*. In: CARTER, Betty; MCGOLDRICK, Monica (orgs.), *As mudanças no ciclo de vida familiar*. 2 a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 7-29, 1995.
- Clemente, A. (n/d:). *Porquê a língua estrangeira? Estudo exploratório das expectativas parentais no jardim-de-infância*. Educação & Comunicação.
- Coelho, C. & Trindade, R. (n/d:) *Atividades de Enriquecimento Curricular: riscos e potencialidades de uma "Escola a Tempo Inteiro"*. Porto. Universidade do Porto.
- Cole, M. (2008). The importance of parental involvement in language acquisition and activities and techniques to enhance the home-school connection. Washington University. Washington.

Conselho da Europa. (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa

Corbacho, A. (n/d:). *El enfoque comunicativo experimental: claves para un aprendizaje duradero*. Universidad de Huelva. Editorial Edinumen.

Cortis, G. (1980). *O Contexto Social no Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte

Cruz, A. (2016) *II Jornadas de Ciência de Arouca*. Mensagem. (Agrupamento de Escolas de Arouca). 16 – 17 dezembro. Arouca.

Cruz, A. (2017). *Uma Escola de Identidade e Excelência – Projeto de Intervenção no Agrupamento, 2017-2021*. Agrupamento de Escolas de Arouca, Arouca.

Cruz, M. & Ribeiro, G. (2009). Por uma Didáctica de Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Saber & Educar / Cadernos de Estudo / 14*, Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes - Emoção, Razão e Cérebro Humano* (Vicente, D. & Segurado G., Trad.), (15ª Edição). Publicações Europa-América (Obra original publicada em 1994)

Damásio, A. (2013). Entrevista António Damásio: a compreensão das emoções. *Revista do Fronteiras do Pensamento*, 20.06.2013. Retirado de:  
<http://www.fronteiras.com/noticias/entrevista-antonio-damasio-a-compreensao-das-emocoas>  
(em 09.10.2017)

Delors, J. (2010). *Educação – Um Tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Faber-Castel, p.16.

Despacho n.º 14 460/2008, de 26 de maio. *Diário da República 2ª Série - Nº 100*, Lisboa: Ministério da Educação

Decreto-lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. *Diário da República 1ª Série - Nº 240*, Lisboa: Ministério da Educação

- Dessen, A. & Costa, L. (2005). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed
- Dias, A., & Toste, V. (2006). *Ensino do Inglês - 1º Ciclo do Ensino Básico (1º e 2º anos) - Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dias, M. (2015). *Crianças Felizes – O guia para aperfeiçoar a autoridade dos pais e a auto-estima dos filhos*. (4ª edição).Lisboa: A esfera dos livros.
- European Comission. (2011). Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable. A policy handbook. *European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020)*. Brussels.
- Esteves, J. (2004). *A Terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento*. São Paulo, Editora Moderna.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. (2ª edição). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Faco, V. & Melchior, L. (2009). *Conceito de família*. Editora unesp. São Paulo.
- FENPROF, Federação Nacional dos Professores, Gestão Democrática (1987). *Campanha sindical “Eleger Conselhos Diretivos: a participação de todos para uma escola melhor”*, Lisboa.
- Ferreira, J. (2009). *Revista Psicologia, Educação e Cultura*. XIII. Vila Nova de Gaia.
- Filho, J. & Chaves, W. (2014). *A acepção de família na teoria psicanalítica: Sigmund Freud, Melaine Klein e Jacques Lacan*. Universidade Federal de São João del-Rei. Brasil
- Gomes, J. & Brasil, R. (2016). *Intervenções que promovem as competências familiares e o desenvolvimento infantil*. Extensão em ação. Fortaleza
- Gomes, C.; Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Ucha, L., Encarnação, M., Horta, M. Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.

Gonçalves, P. (2014). O Tesouro da Abissínia – Um caderno de quatro folhas. *Revista a Página da educação*, Série II nº209, verão 2017. Lisboa.

Gruwell, E. (2017). ClassDojo: Meet the App that Is Changing the World One Classroom at a Time. Retirado de: <http://humandaddy.com> em 09/11/2017.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). Liderança Sustentável. In Hargreaves, S.; Fink, C. & White, R. (2003). *Succeeding leaders? A study of principal rotation and succession*. Toronto, Ontario, Canada: Ontario Principals' Council

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. *The Modern Language Journal* (Vol. 67). Recuperado a 5 de agosto, 2016, de <http://doi.org/10.2307/328293>

Lightbrown, M. & Spada, N. (2006). *How languages are Learned*, Oxford, Oxford University Press.

Lima, C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974 - 1988)*. Braga, Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia

Maia, T. (2016). *Em Busca do(s) Sentido(s) Perdido(s) na Educação. Um Estudo sobre a Educação pela Arte no Ensino Precoce de Inglês*. (Tese de Mestrado no Ensino de Inglês Precoce). Escola Superior de Educação do Porto, Porto, Portugal.

Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach Thousand Oaks, CA: Sage Publications*.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares*. Lisboa.

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa.

Ministério da Educação. (2005). *Lei de Bases Do Sistema Educativo*. Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto.

Minuchin, P. (1985). Families and individual development: provocations from the field of family therapy. *Child Development*, v. 56, p.289-302, 1985. Relationships within the family: a system

- perspective on development. In: HINDE, R.; STEVENSON-HINDE, J. (Ogs.). Relationships within families: mutual influences (p.8-25). Oxford, UK: Clarendon Press/University Press, p.8-25, 1988.
- Moran, J. (2014). Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 4, n. 12, Mai/Ago. Quadrimestral.
- Mourão, S. (2001). *Inglês na educação pré-escolar e no 1º ciclo de ensino básico - um manual de apoio para educadores e professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Parolim, I. (2003). As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares. Fortaleza.
- Pedroso, J. (2017). *Atividade de Enriquecimento Curricular*. DGE. Lisboa
- Picanço, A. (2012) A relação entre a escola e a família. Mestrado em Ciências de Educação, ESE de São João de Deus. Lisboa.
- Pires, C. (2012). *A Escola a tempo Inteiro*. Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rangel, M.& Gonçalves, C. (2011). *A Metodologia do Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Reis, R.P. (2007). *Relação família e escola: uma parceria que dá certo*. Mundo Jovem, 373.
- Romanelli, G. (2003). Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, M. do C. B. de. A família contemporânea em debate. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003.
- Rosário, M. J. P., Soares, N. V., & Europeia, U. (2001). Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições Asa.
- Santos, P. Oliveira, A. & Festas, M. (2011). As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e o comportamento problemático dos alunos. *Revista portuguesa de pedagogia*, ano 45-1.

Serra, J. (1999). A diversidade é a maior riqueza. *Revista Brasileira de Saúde da Família*, Brasília, v.1, p. 5-6, nov. 1999.

Silva, C. (2017). *Inglês Curricular e trabalho colaborativo no 1º Ciclo do Ensino Básico: Relato de uma experiência em contexto de Estágio Pedagógico*. (Tese de Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico), Escola Superior de Educação do Porto, Porto, Portugal.

Souza, M. (2009). Família/Escola: A importância dessa relação no desempenho escolar. Programa de desenvolvimento educacional PDE. Paraná.

Stanhope, M. *Teorias e Desenvolvimento Familiar*. In Stanhope, M. & Lancaster, J. (1999) *Enfermagem Comunitária: Promoção de Saúde de Grupos, Famílias e Indivíduos*. 1.ª ed. Lisboa : Lusociência. p. 492-514.

Trevisan, G. (2014). *“Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós.” Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de decisão das crianças na escola e na cidade*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança Especialidade em Sociologia da Infância. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Trevisan, G. (2017). As crianças gostam de aprender, podem é não gostar de TPC às sete da tarde. *Revista a Página da educação*, Série II nº209, Porto: Profedições.

UNICEF, (2001). Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: UNICEF Brasil.

Veloso, L., Craveiro, D.& Rufino, I. (2012). *Participação da comunidade educativa na gestão Escolar*. Instituto Universitário de Lisboa. Lisboa.

Zambujal, I. & D’Aguiar, P. (2015). *101 Coisas e ½ para fazer antes de Crescer*. (2ª edição). Alfragide: Oficina do Livro.

## SITOGRAFIA

<https://bullyingout.wordpress.com/a-investigacao-quantitativa-e-a-investigacao-qualitativa/>

(consultado em 09/08/2017) *Investigação Qualitativa e Quantitativa*

[http://sitededicas.ne10.uol.com.br/art\\_pedagogia\\_projetos.htm](http://sitededicas.ne10.uol.com.br/art_pedagogia_projetos.htm) (consultado em 04/01/2017)

*A Pedagogia de Projetos no Processo Ensino- Aprendizagem da Educação Infantil*

<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/parents/articles/how-children-learn>

(consultado em 09/09/2017)

<https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi>

(consultado em 05/08/2017) *Educação para o Séc. XXI.*

<http://agesc-arouca.pt/agrupamento2/>

(consultado diariamente)

[http://sitededicas.ne10.uol.com.br/art\\_pedagogia\\_projetos.htm](http://sitededicas.ne10.uol.com.br/art_pedagogia_projetos.htm) (consultado em 01/01/2017)

*A Pedagogia de Projetos no Processo Ensino- Aprendizagem da Educação Infantil*