

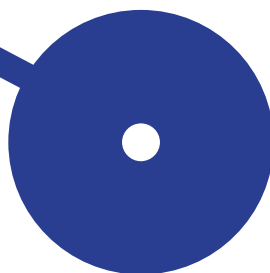
M

MESTRADO
ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A pedagogia para a autonomia e o desenvolvimento das *creactical skills* no ensino de Inglês no 1º CEB

João Miguel Rodrigues de Almeida

09/2020



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

João Miguel Rodrigues de Almeida

A pedagogia para a autonomia e o desenvolvimento das *creactical skills* no ensino de Inglês no 1º CEB

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof. Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

Porto, setembro de 2020

Aos meus pais e irmão.

AGRADECIMENTOS

Foram diversos os apoios e incentivos preciosos que obtive ao longo da realização deste projeto e sem os quais a sua concretização jamais teria sido possível. Ficam aqui expressos os meus mais sinceros agradecimentos.

Quero agradecer ao Prof. Doutor Mário Cruz, um dos meus principais *role-models* no campo da docência, pela sua sabedoria, disponibilidade e paciência perante as minhas sempre mais que muitas dúvidas e preocupações. Obrigado também pelo olhar crítico que conferiu a este trabalho, por me inspirar e me motivar a fazer sempre mais e melhor, a refletir e a repensar as minhas práticas, e pela confiança inabalável nas minhas capacidades. Espero que os nossos caminhos nunca se deixem de cruzar.

À Mestre Edite Orange por sempre acreditar nas minhas capacidades, por todas as suas palavras de encorajamento e por me inspirar e contagiar com o seu espírito entusiasta e a sua paixão pelo ensino. Apenas lamento não ter tido o privilégio de contar com a sua colaboração e perspetiva singular na realização deste trabalho, mas espero tê-la deixado orgulhosa. Por tudo o que me ensinou, também as suas impressões estão por todo este trabalho.

Ao Dr. Paulo Silva por todo o apoio, toda a confiança depositada em mim desde o primeiro dia e todas as oportunidades que me deu para crescer como profissional. Obrigado ainda por sempre se ter prontamente disponibilizado a receber-me e a conversar comigo quando precisei, por tudo o que me ensinou e por todos os conselhos e *feedback* que me deu, ajudando-me a aprimorar as minhas práticas.

À Irmã Fátima, à Dra. Sandra e a todo o corpo docente do meu contexto de estágio por me terem acolhido tão bem e me terem feito sentir desde o início parte da sua comunidade. Um agradecimento especial à professora Liliana Freitas, cuja colaboração foi essencial neste projeto. Aliás, um bocadinho de cada um de vocês está também nele. Aceitaram de braços abertos este miúdo de 23 anos (não, não vos estou a chamar velhos, parem lá com isso!), mostraram-lhe todos os cantos à casa e depois fizeram-no sentir-se em casa, de onde mais

tarde saiu um professor mais crescidinho. Sempre me construíram pontes, nunca muros, e permitiram-me o prazer de ser um membro ativo da vossa instituição e de a conhecer bem mais a fundo do que o que jamais podia ter esperado. É sem dúvida uma escola que não deixa ninguém indiferente, mas só quem a vive como eu a vivi consegue perceber verdadeiramente o quão especial é.

Aos meus colegas de estágio, sem os quais essa experiência não teria sido tão especial e enriquecedora. Obrigado por terem sido um porto de abrigo, pelas gargalhadas, pela colaboração (da qual dependeram algumas das minhas aulas) e por tudo o que aprendi convosco. Espero que tenham muito sucesso e que sejam muito felizes nas vossas próximas aventuras, e agradeço-vos mais uma vez por terem partilhado esta comigo, da qual teremos sempre excelentes recordações.

Às meninas e meninos do 3º A pela boa disposição, o carinho, a entrega e por tudo o que me ensinaram. Já vos disse isto e volto a dizê-lo: nunca duvidem do “tanto” que podem aprender com os vossos professores, mas não duvidem também nunca do “tanto” que lhes podem ensinar. Cresci muito convosco, fui muito feliz convosco e não podia estar mais orgulhoso de vocês e do caminho que percorremos juntos. São alunos como vocês que tornam o trabalho de um professor tão gratificante. Foi um prazer ter sido o vosso *teacher* e é com saudade e enorme gratidão que vos devolvo as frases que me dedicaram no final do nosso percurso: “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” (*O Príncipezinho*, Antoine de Saint-Exupéry).

Aos meus pais, as pessoas mais importantes da minha vida, pelo amor incondicional, pelos valores que me transmitiram e por estarem sempre presentes. Obrigado por me ensinarem a nunca desistir, apesar de todas as adversidades. Sem vocês jamais teria chegado tão longe, pois são a minha maior força. A vocês dedico todas as minhas conquistas.

Aos amigos que são como família. Obrigado pela vossa amizade, por ouvirem os meus desabafos, por sempre acreditarem em mim e por toda a motivação e apoio emocional. Para onde quer que me leve a vida, para vocês terei sempre um ponto de (re)encontro. Um agradecimento especial à minha amiga Beatriz Gavina, não só pela amizade (que é ENORME),

mas também pela grande ajuda com a edição e revisão da formatação deste documento, especialmente numa fase em que o cansaço era já quase sufocante. Foste o meu balão de oxigénio, Bia.

A todas estas pessoas e a todas as outras que de alguma forma contribuíram para este projeto e para fazer de mim a pessoa que sou hoje, um enorme e eterno “Obrigado!”.

RESUMO ANALÍTICO

Partindo de uma pedagogia para a autonomia (Raya, Lamb & Vieira, 2007) aliada à abordagem comunicativa experiencial (Fernández-Corbacho, 2014), concretizada por meio de percursos de ensino e aprendizagem que se pretenderam holísticos e emancipadores, almejou-se com este trabalho apresentar evidências da possibilidade de contribuir para um desenvolvimento concomitante da autonomia e das *creactical skills* (Ohler, 2013; Cruz, 2019) dos alunos de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

O estudo que aqui se apresenta foi desenvolvido com base em três principais objetivos: a) perspetivar e analisar diferentes abordagens no sentido de averiguar quais as mais indicadas para, através do Inglês, articular o desenvolvimento da autonomia com o desenvolvimento das *creactical skills* dos alunos, isto é, a capacidade de combinar pensamento crítico e criatividade de forma a dar resposta aos mais recentes desafios do século 21; b) inventariar e descrever as representações de diversos docentes relativamente à pedagogia para a autonomia e como essas representações se refletem (ou não) nas suas práticas; c) procurar identificar as práticas e recursos do ensino de Inglês no 1º CEB, testadas em contexto de prática supervisionada, que permitam autonomizar os alunos de forma a promover o seu desenvolvimento global (UNESCO, 2005; Sá, 2007; Sá & Andrade, 2008) e a facilitar a sua plena integração na sociedade.

Neste estudo com contornos de investigação-ação, optou-se por uma metodologia de índole etnográfica, de natureza predominantemente qualitativa, com triangulação de diferentes instrumentos de recolha de dados (planificações das aulas, questionários, guiões de entrevistas, e vídeos e fotografias das práticas).

Os principais resultados obtidos parecem mostrar que as práticas empreendidas são geradoras de motivação e de aprendizagens eficazes, as quais desafiam e incentivam os alunos a fazer um uso interligado da sua autonomia e *creactical skills*, promovendo, assim, o desenvolvimento destas competências.

Palavras-chave: Pedagogia para a autonomia; Abordagem comunicativa experiencial; Creatical skills; Inglês no 1º CEB.

ABSTRACT

Through a pedagogy for autonomy (Raya, Lamb & Vieira, 2007) combined with the experiential communicative approach (Fernández-Corbacho, 2014), which was accomplished in teaching and learning paths meant to be holistic and emancipatory, this work intends to present evidences of the possibility to contribute to a concurrent development of the pupils' autonomy and "creactical skills" (Ohler, 2013; Cruz, 2019) in Primary English learning contexts.

The project that is presented here was developed with three main goals in mind: a) to conceive and analyse different approaches in order to ascertain which are more appropriate to articulate, using English, the development of the students' autonomy with the development of their creactical skills, i.e., the ability to merge critical thinking and creativity to be able to tackle the most recent 21st century challenges; b) to register and describe the representation of several teachers regarding the pedagogy for autonomy, and how such representations are reflected (or not) in their practices; c) to identify the practices and resources in Primary English teaching, tested within the scope of a supervised teaching practice, which may foster pupils' autonomy in a way that promotes a global development (UNESCO, 2005; Sá, 2007; Sá & Andrade, 2008) and eases their integration in society.

This study, with action-research characteristics, resorted to an ethnographic and mostly qualitative research methodological approach, with triangulation of different data collection tools (lesson plans, questionnaires, interview scripts, and also videos and photos of practices).

The main results obtained with this project seem to show that the practices that were implemented can produce effective and motivational learning experiences, which challenge and encourage students to make an articulated use of their autonomy and "creactical skills", thus promoting the development of such competences.

Keywords: Pedagogy for autonomy; Experiential communicate approach; "Creactical skills"; Primary English.

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| PARTE I – CAMINHOS QUE SE CRUZAM EM DIREÇÃO AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS | 6 |
| CAPÍTULO 1 – A RELEVÂNCIA EMERGENTE DA AUTONOMIA E DAS <i>CREACTICAL SKILLS</i> NAS ORIENTAÇÕES TRANSNACIONAIS E NACIONAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS | 7 |
| 1.1. ORIENTAÇÕES TRANSNACIONAIS..... | 7 |
| 1.2. ORIENTAÇÕES NACIONAIS..... | 15 |
| CAPÍTULO 2 – A PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA E AS <i>CREACTICAL SKILLS</i> : UMA RELAÇÃO INCONTORNÁVEL E NECESSÁRIA..... | 23 |
| 2.1. NAVEGANDO ENTRE CONCEITOS E PRESSUPOSTOS: UMA PONTE CHAMADA “PEDAGOGIA CRÍTICA” | 23 |
| 2.2. RUMO AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A UMA CIDADANIA PROATIVA, CRIATIVA E CRÍTICA..... | 36 |
| CAPÍTULO 3 – ABORDAGEM COMUNICATIVA EXPERIENCIAL ENQUANTO ABORDAGEM POTENCIALMENTE FACILITADORA DO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E DAS <i>CREACTICAL SKILLS</i> | 43 |
| 3.1. O CONCEITO DE ABORDAGEM COMUNICATIVA EXPERIENCIAL | 43 |
| 3.2. A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA METODOLOGIA HOLÍSTICA NO ENSINO DE INGLÊS NO 1º CEB | 46 |
| PARTE II – “OBRIGADO POR NOS AJUDARES A CRESCER”: UM OLHAR INVESTIGATIVO SOBRE A PRÁTICA DA AUTONOMIA E DA <i>CRIACTIVIDADE</i> | 58 |
| CAPÍTULO 1 – O DESENHO DO ESTUDO | 59 |
| 1.1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO, QUESTÕES E OBJETIVOS | 59 |
| 1.2. O CONTEXTO DE ESTÁGIO: CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS ALUNOS..... | 63 |
| CAPÍTULO 2 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS | 70 |
| 2.1. A PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA NA PRÁTICA DOCENTE EM PORTUGAL | 70 |
| 2.2. PRÁTICAS PROMOTORAS DE AUTONOMIA E <i>CREACTICAL SKILLS</i> NUM CONTEXTO DE PES | 83 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM BALANÇO DO CAMINHO PERCORRIDO | 104 |

| | |
|---|-----|
| BIBLIOGRAFIA | 110 |
| ANEXOS..... | 125 |
| ANEXO A – <i>UNIT PLAN 1</i> | 126 |
| ANEXO B – <i>UNIT PLAN 2</i> | 171 |
| ANEXO C – PRÉ-QUESTIONÁRIO | 216 |
| ANEXO D – QUESTIONÁRIO RELATIVO AO <i>ESCAPE ROOM</i> | 220 |
| ANEXO E – GUIÃO DAS ENTREVISTAS..... | 222 |
| ANEXO F – RELATÓRIO CRÍTICO E REFLEXIVO | 224 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Modelo proposto no documento “Competences for Democratic Culture” (Conselho da Europa, 2016, p. 11) | 11 |
| Figura 2 – P21 Framework (P21, 2019b, p. 2) | 13 |
| Figura 3 – Operacionalização da competência geral nº 8 do Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001, p. 24 | 17 |
| Figura 4 – Áreas de competências do Perfil dos Alunos (Martins et al., 2017, p. 20)..... | 19 |
| Figura 5 – O conceito de creactical skills (Cruz, 2019, p. 27) | 24 |
| Figura 6 – Atividade “Supermarket da Floresta” | 34 |
| Figura 7 – Brunch “anglo-mexicano” | 39 |
| Figura 8 – A teoria da autodeterminação (Cruz, 2019, p. 148; adaptado de Werbach & Hunter, 2012)..... | 48 |
| Figura 9 – O “Modelo Octalysis” de Chou (Cruz, 2019c, p. 149) | 49 |
| Figura 10 – Pergunta 2 do pré-questionário aos alunos | 68 |
| Figura 11 – Póster Pick the Greeting afixado à entrada da sala..... | 85 |
| Figura 12 – Desenho elaborado por uma aluna | 86 |
| Figura 13 – Aluna a contar a história sentada no storyteller stool | 87 |
| Figura 14 – Colega de estágio disfarçada de guarda da Rainha | 88 |
| Figura 15 – Aluna a escrever nas peças de puzzle..... | 91 |
| Figura 16 – Slide do powerpoint de uma aluna sobre a sua daily routine..... | 92 |
| Figura 17 – KWL chart da Aluna X no final da 1ª semana | 95 |
| Figura 18 – KWL chart da Aluna X no final da 2ª semana | 95 |
| Figura 19 – Um dos grupos a fazer as suas compras..... | 97 |
| Figura 20 – Alunos a trabalhar com os dicionários | 98 |
| Figura 21 – Apresentação de um dos pósteres na videoconferência | 100 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Pedagogia da dependência vs. Pedagogia para a autonomia (Vieira, 1998, p. 38) | 26 |
| Tabela 2 – Papéis do aluno e papéis do professor na pedagogia para a autonomia (Vieira, cit. por Cruz, 2012, p. 21) | 29 |
| Tabela 3 – Jogos vs. Atividades gamificadas (Cruz, 2016, p. 3100) | 47 |
| Tabela 4 – Temas e narrativas mais frequentes em escape rooms (cf. Nicholson, 2015) | 52 |
| Tabela 5 – Os 4Cs da abordagem CLIL (Coyle et al., 2009, p. 12) | 56 |
| Tabela 6 – Questões de investigação e objetivos | 61 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – Género dos participantes (retirado do Google Forms) | 71 |
| Gráfico 2 – Habilitações académicas dos participantes (retirado do Google Forms) | 71 |
| Gráfico 3 – Concelhos a que pertencem as escolas onde lecionam os participantes | 72 |
| Gráfico 4 – Respostas à pergunta 9 (retirado do Google Forms) | 76 |
| Gráfico 5 – Respostas à pergunta 10 (retirado do Google Forms) | 77 |
| Gráfico 6 – Respostas à pergunta 11 (retirado do Google Forms) | 78 |

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CLIL – *Content and Language Integrated Learning*

ESE – Escola Superior de Educação do Porto

PES – Prática de Ensino Supervisionada

QECL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final de Estágio é o resultado de um estudo centrado em práticas de ensino e aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) orientadas para um desenvolvimento articulado da autonomia e das *creactical skills* (Ohler, 2013; Cruz, 2019), empreendidas em contexto de Prática de Ensino Supervisionada (PES). O apelo por esta temática advém muito da forma como me perceciono enquanto docente de Inglês e remonta ao meu último ano na Licenciatura em Línguas e Culturas Estrangeiras, da Escola Superior de Educação do Porto (ESE).

Nesse ano académico, 2017/2018, para a obtenção do grau de Licenciado, desenvolvi o projeto “Escape 2 Educate”, um projeto centrado na exploração e implementação da metodologia “Escape Room” (Nicholson, 2015; Berzosa, 2018; Guigon, Humeau & Vermeulen, 2018) no ensino de Inglês no 1º CEB. Foi nesse mesmo ano académico e através de uma apresentação do Prof. Doutor Mário Cruz sobre a temática “Educação na era digital”, no âmbito de uma unidade curricular lecionada pela Mestre Edite Orange (“Línguas Estrangeiras na Educação: Princípios e Práticas”), que fiquei a conhecer tal metodologia. Fiquei fascinado com a mesma, de tal forma que o desejo de a estudar e de a pôr em prática confluiu no projeto final de licenciatura supracitado, através do qual planifiquei e implementei o meu próprio *escape room* com turmas do 2º e 3º ano de escolaridade. No processo, familiarizei-me também com a abordagem comunicativa experiencial (Fernández-Corbacho, 2014), a pedagogia da gamificação (Foncubierta & Rodríguez, 2015) e a abordagem CLIL (Ellison, 2015, 2019), tendo aprofundado ainda mais os meus conhecimentos acerca das designadas *21st century skills* (que já me tinham sido apresentadas nas unidades curriculares orientadas pela Mestre Edite Orange). Assim, esta experiência, para além de me motivar ainda mais a enveredar pela docência no 1º Ciclo do Ensino Básico, foi um passo importante para me ajudar a perceber o tipo de professor que gostaria de ser, ou pelo menos como gostaria de ensinar Inglês. Resultou ainda em apresentações em dois eventos científicos¹ e na publicação de um artigo na revista “Sensos-e” (Almeida & Cruz, 2019).

¹ “InterNetWorking Conference - Intercultural Week 2019” e “MILT Conference 2019”.

Simultaneamente, no decurso do desenvolvimento desse projeto, encontrava-me a realizar um estágio no British Council do Porto² no qual tive a oportunidade de observar uma imensidão de práticas, de diversos docentes e com turmas de todos os níveis, desde o A1 ao C2. Quando estava prestes a concluir o estágio, convidaram-me para trabalhar lá durante os meses de junho e julho de 2018, a colaborar no planeamento e consecução de atividades lúdicas para os *Summer Courses*³, destinadas a crianças entre os 7 e os 9 anos. Uma dessas atividades foi o meu *escape room*, que procurei melhorar antes de o voltar a pôr em prática, à luz dos aspetos aperfeiçoáveis que tinha identificado no meu trabalho. Foi aí, com a elaboração de diferentes tipos de atividades durante os *Summer Courses* e refletindo sobre o meu projeto de licenciatura e as diferentes aulas observadas durante o meu estágio no British Council, que comecei a perceber que me identificava mais com práticas que empoderam, motivam e implicam ativamente os alunos⁴, ao dar-lhes maior autonomia na realização de tarefas e na construção das suas aprendizagens. Percebi também que isso parecia, frequentemente, incentivar os alunos a pensar criticamente e criativamente, por não estarem tão limitados e os seus comportamentos de aprendizagem balizados pelo professor. Mais gratificante do que sentir isso, era compreender que, tal como eu, também os alunos pareciam retirar mais prazer deste tipo de práticas, práticas essas que mostram que o ensino de Inglês pode ir muito além do ensino da língua e que permitem aos alunos apropriar-se mais facilmente das suas aprendizagens, vendo-as como algo que ajudam a criar, em vez de algo que vem de outrem e lhes é administrado (cf. Fernández-Corbacho, 2014; cf. Raya, Lamb & Vieira, 2007). É neste tipo de processo de ensino e aprendizagem que me revejo enquanto docente.

Concluída a Licenciatura em Línguas e Culturas Estrangeiras e decidido a seguir a via do ensino de Inglês no 1º Ciclo, ingressei no Mestrado em Ensino de Inglês no 1º CEB, também na ESE do Porto. À semelhança da licenciatura, também este mestrado se revelou essencial para a construção do quadro teórico e concetual deste relatório, particularmente no que concerne as *creactical skills* e os documentos orientadores transnacionais e nacionais do ensino de

² Não integrado na minha licenciatura, mas fruto de uma parceria com a ESE do Porto.

³ Informações: <https://www.britishcouncil.pt/ingles/cursos-criancas-jovens%20verao-online-2020>

⁴ Neste trabalho (à exceção dos instrumentos de recolha de dados), usamos este e outros nomes como “professor(es)” e “docente(s)” de forma assexuada, não sendo nossa intenção excluir indivíduos do sexo feminino.

línguas, com que contactei em unidades curriculares como “Didática do Inglês no 1º CEB” e “Recursos Didáticos para o Ensino de Inglês no 1º CEB”. Contudo, foi ao nível da investigação que mais aprendi com este mestrado, nomeadamente com a unidade curricular Investigação na Prática Profissional, Prática de Ensino Supervisionada e, ainda, com a minha experiência enquanto investigador-estudante do inED (Centro de Investigação e Inovação em Educação da Escola Superior de Educação do Porto). Esta experiência, em particular, tem-me permitido contactar com os projetos CLIL4U, VarLang (Variedades linguísticas e culturais no ensino de línguas estrangeiras) e PEPPA67 (*Primary English Practice Programme for Ages 6-7*). Embora me encontre ainda a tentar compreender e assimilar alguns processos, este papel como membro do inED tem sido particularmente relevante para a construção da dimensão investigativa da minha identidade como docente, na medida em que me tem permitido perceber e progressivamente familiarizar com algumas dinâmicas e particularidades deste tipo de projetos. Por exemplo, as fases que os constituem (análise do estado da arte, construção do modelo teórico/teórico-prático, construção e implementação de instrumentos de recolha de dados, análise dos dados, avaliação do projeto e dos resultados obtidos, etc.), que são semelhantes às de um projeto/estudo de Relatório Final de Estágio como este.

Como indicado anteriormente, o principal motivo para a escolha do tema deste relatório prende-se com o meu perfil de docente, em permanente (re)construção, e a minha visão do processo de ensino e aprendizagem de línguas, partilhada pelo coletivo responsável por este trabalho. Acreditamos, efetivamente, num ensino emancipatório, no qual os alunos são os líderes das suas aprendizagens, tendo espaço e liberdade para explorar aquilo que lhes interessa e desenvolver projetos pessoais (cf. Fernández-Corbacho, 2014; cf. Raya et al., 2007). Acreditamos também que os alunos devem ter poder de escolha sobre o que aprender, como aprender e como devem ser avaliados, num processo de negociação com o docente (cf. Teixeira, 2011; cf. Raya et al., 2007; cf. Vieira, 1998). Mas acreditamos também que este é o caminho a seguir para se poder desenvolver concomitantemente a autonomia e as *creactical skills* dos alunos. Esta é, pois, a perspetiva que está na origem da realização deste estudo: a perspetiva de que os conjuntos destas competências se encontram interligadas e que o desenvolvimento de umas contribui para o desenvolvimento das outras, na medida em que sem autonomia não é possível desenvolver pensamento próprio e ser criativo, assim como

também consideramos que desenvolver as *creactical skills* contribui para que um indivíduo se torne mais autónomo.

A isto soma-se a consciência da importância cada vez maior da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico para o desenvolvimento de cidadãos mais proativos, conscientes do mundo que os rodeia e capazes de se adaptar mais facilmente às mudanças que nele ocorrem (cf. Cruz, 2011; cf. Cruz, Araújo e Sá & Moreira, 2009), sendo talvez, por isso, cada vez mais exigidas aos cidadãos do século 21, nomeadamente ao nível do mercado de trabalho. Trata-se de competências que permitem aos indivíduos contribuir positivamente para a sociedade, alimentando o progresso (o seu e o dos outros), e cabe ao sistema educativo formar cidadãos nesse sentido, o que, felizmente, tem vindo a ser cada vez mais reconhecido pelo Ministério da Educação, como veremos em pormenor no primeiro capítulo deste relatório. Longe de nós pensar, no entanto, que estas competências viriam a tornar-se ainda mais importantes para viver e aprender num mundo que se transformou de forma tão drástica durante a redação deste trabalho, devido às consequências da pandemia provocada pelo novo coronavírus. Contudo, a verdade é que tais circunstâncias vieram reforçar a necessidade de fomentar a autonomia e as *creactical skills* dos nossos alunos, incluindo os mais novos.

Procurámos, por isso, desenvolver práticas nesse sentido, norteadas pela pedagogia para a autonomia (Raya et al., 2007) e enquadradas em abordagens e metodologias como as já referidas abordagem comunicativa experiencial, abordagem CLIL, gamificação e metodologia “Escape Room”, no sentido da construção de percursos de ensino e aprendizagem holísticos que preparam o aluno para uma cidadania efetiva.

Esperamos conseguir cumprir os objetivos que delineámos para este Relatório Final de Estágio, designadamente: a) perspetivar e analisar diferentes abordagens no sentido de averiguar quais as mais indicadas para, através do Inglês, articular o desenvolvimento da autonomia com o desenvolvimento das *creactical skills* dos alunos; b) inventariar e descrever as representações de diversos docentes relativamente à pedagogia para a autonomia e como essas representações se refletem (ou não) nas suas práticas; c) procurar identificar as práticas e recursos do ensino de Inglês no 1º CEB, testadas em contexto de prática supervisionada, que

permitam autonomizar os alunos de forma a promover o seu desenvolvimento global e a facilitar a sua plena integração na sociedade.

A par do cumprimento dos objetivos enunciados, esperamos que este trabalho traga contributos para as práticas e para a investigação no ensino de Inglês, especialmente tendo em conta a sua escassez no que concerne o estudo da pedagogia para a autonomia ao nível do 1º CEB, assim como as suas potencialidades no desenvolvimento das *creactical skills* dos alunos, e os consequentes benefícios, não só para as suas aprendizagens, mas também para o seu desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2005; Sá, 2007; Sá & Andrade, 2008). Por fim, esperamos contribuir para aprofundar o estudo das *creactical skills*, dado tratar-se de um conceito ainda pouco explorado, e sensibilizar os docentes para a necessidade de promover nas suas aulas as competências focadas no nosso estudo.

O Relatório Final de Estágio aqui apresentado encontra-se dividido em duas grandes partes. A primeira parte é dedicada à exposição do enquadramento teórico que sustentou a nossa prática. Começaremos, num primeiro capítulo, por explorar alguns dos documentos que orientam o ensino de línguas, à luz do reconhecimento que atribuem à autonomia e às *creactical skills* e das orientações que perspetivam no âmbito do fomento das mesmas. Seguidamente, no segundo capítulo, propomo-nos a explicar alguns dos principais conceitos e ideias inerentes e adjacentes a uma pedagogia para a autonomia voltada para o desenvolvimento conjunto de tais competências. No terceiro capítulo, que encerra a primeira parte deste trabalho, debruçar-nos-emos sobre as abordagens e estratégias que cremos que se coadunam melhor com a nossa visão do ensino e aprendizagem de Inglês no 1º CEB.

Na segunda parte deste relatório, trataremos de apresentar o nosso percurso metodológico, mais especificamente, o desenho do estudo, os dados recolhidos e a subsequente discussão dos mesmos, e ainda a análise e interpretação dos resultados do estudo. Finalmente, numa reflexão final, daremos conta dos aspetos positivos e das limitações do trabalho desenvolvido, bem como das implicações futuras ao nível da investigação e da prática.

**PARTE I – CAMINHOS QUE SE CRUZAM EM DIREÇÃO AO
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS**

CAPÍTULO 1 – A RELEVÂNCIA EMERGENTE DA AUTONOMIA E DAS *CREACTICAL SKILLS* NAS ORIENTAÇÕES TRANSNACIONAIS E NACIONAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

Neste capítulo inicial, apresentaremos e analisaremos criticamente aqueles que consideramos serem os principais documentos orientadores do ensino de línguas na atualidade, procurando aferir quais preconizam, e em que moldes, o desenvolvimento da autonomia e das *creactical skills*. Desta forma, pretendemos dar conta da atenção que tem sido dada a tais competências, especialmente nas orientações mais recentes. Para isso, decidimos dividir o corpus de documentos em duas categorias, nas quais se centram os dois tópicos que compõem este capítulo: orientações transnacionais e orientações nacionais.

1.1. ORIENTAÇÕES TRANSNACIONAIS

A nível transnacional, há um conjunto de entidades que complementam os governos nacionais e que assumem particular relevância na delimitação de orientações para o ensino de línguas, estando o contexto português mais ligado a entidades europeias, como a Comissão Europeia e o Conselho da Europa. Este último foi responsável por documentos como o “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” (2001) e o “Portefólio Europeu de Línguas” (2001). É de referir também a influência de instituições como o British Council, o Instituto Cervantes, a Aliança Francesa, o Instituto Goethe e o Instituto Confúcio (Johnstone, 2019), cuja presença em Portugal se verifica, predominantemente, na forma de lecionação de aulas em escolas de línguas e regulação no que concerne à consecução de exames de nível de língua. De acordo com Johnstone, são ainda igualmente importantes associações como a Asia TEFL (*Teaching English as a Foreign Language*), a IATEFL (*International Association of Teachers of English as a Foreign Language*) e a AILA (*Association Internationale de Linguistique Appliquée*), na medida em que criam “a forum for disseminating independent, peer-reviewed research findings, for presenting new ideas and developments, critiquing national and international

policies, creating special interest networks and supporting teachers, teacher educators, researchers and policy makers.” (Johnstone, 2019, p. 14).

As orientações transnacionais para o ensino de línguas assumem frequentemente a forma de políticas linguísticas. De acordo com Spolsky (2004, p. 9), “language policy exists within a complex set of social, political, economic, religious, demographic, educational and cultural factors that make up the full ecology of human life”. Calvet definiu políticas linguísticas como “détermination des grands choix en matière de rapports entre les langues et la société” (1996, p. 3). Já Beacco & Byram (2007, p. 17), num estudo que é representativo das políticas do Conselho da Europa, definem este tipo de políticas como

conscious official or militant action that seeks to intervene in languages of whatever type (national, regional, minority, foreign, etc.) with respect to their forms (the writing system, for example), social functions (choice of language as official language) or their place in education. The language policy may be pursued by citizens or groups, by political parties and in the voluntary or private sector. (...) Such language policies are also, however, based on principles (economy and efficiency, national identity, democracy, and so forth) which give them a meaning that extends beyond current circumstances.

Johnstone (2019) aponta quatro aspetos essenciais a considerar para o planeamento, implementação e previsão de resultados de uma política linguística: objetivos e valores, fatores sociais, recursos e processos.

O primeiro aspeto prende-se com os objetivos da política em questão e os valores que com esta se pretende promover (idem), referindo-se exemplos como a proficiência linguística e a literacia cognitiva, social ou intercultural (no que respeita aos objetivos), assim como a cidadania, a identidade nacional e valores humanitários (no que respeita aos valores).

No que concerne aos fatores sociais, há que perceber quais são os fatores relativos à sociedade de um país que influenciam (de forma positiva ou negativa) a implementação de uma dada política, sendo, por isso, também necessário considerar como essa política deve fazer face a esses mesmos fatores influenciadores (idem). De acordo com Johnstone (idem), exemplos de fatores desta natureza são a cultura, a religião, o grau de exposição à(s) língua(s) sobre a(s) qual/quais incide a política e a opinião pública perante essa(s) língua(s).

Relativamente aos recursos, é necessário compreender que recursos são necessários para garantir a implementação das políticas linguísticas, tais como financiamento, tecnologia e formação e desenvolvimento contínuo de professores. Johnstone alerta para o carácter volátil das verbas atribuídas às políticas linguísticas, por estarem dependentes do financiamento de outro tipo de políticas ou decisões tidas como mais prioritárias, afirmando que

Sometimes tensions can arise from key financial decisions being made at a higher level than that of Languages Policy by those exercising responsibility across competing areas of public policy. Given the global financial crisis of 2007 and 2008 and the austerity policies that ensued, languages funding might not be the priority it was at the turn of the century (2019, p. 14).

Por fim, os processos de que Johnstone fala são aquilo que designa como “policy-related processes”: investigação, monitorização, avaliação, gestão, tomada de decisões, cooperação internacional, etc.

Analisando o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), rapidamente percebemos que as políticas linguísticas aí abordadas se focam no plurilinguismo e no pluriculturalismo e consciência intercultural, de forma a promover uma maior coesão e entendimento entre os diferentes povos europeus, assim como o respeito pela diferença (Conselho da Europa, 2001). Neste documento, as referências, diretas ou indiretas, à criatividade e ao pensamento crítico enquanto competências são escassas, enquanto que o conceito “autonomia” aparece quase exclusivamente associado ao Nível C1 do aprendente de línguas (que é, inclusive, denominado de “Nível de Autonomia”). No entanto, se nos afastarmos do Quadro Europeu Comum e considerarmos uma visão mais alargada das principais linhas orientadoras da política linguística europeia entre 1982 e 2009 (Gonçalves, 2011), conseguimos perceber que, mesmo antes do QECRL, já existia uma preocupação em promover a capacidade de estudo autónomo das línguas e em desenvolver competências e estratégias de aprendizagem autónoma e de aprender a aprender, embora seja ainda, no nosso entender, uma preocupação demasiado centrada no ensino e aprendizagem de línguas. Isto é, não revela uma visão mais além no sentido do desenvolvimento da criatividade e/ou do pensamento crítico e do desenvolvimento sustentável da criança (UNESCO, 2004; Sá, 2007; Sá & Andrade, 2008), ao contrário do que se começa a ver em documentos mais recentes, que analisamos mais à frente neste tópico.

Das políticas linguísticas europeias resultou o também já referido Portefólio Europeu de Línguas, cuja versão para o 1º Ciclo em Portugal se intitula “O Meu Primeiro Portefólio Europeu de Línguas” (Conselho da Europa, 2010). Focando a nossa análise precisamente nessa versão, consideramos que esta pode promover tanto a autonomia como as *creactical skills* (Ohler, 2013; Cruz, 2019), isto é, a capacidade de combinar pensamento crítico e criatividade, por exemplo, na resolução de problemas⁵. Particularmente, porque permite ao aprendente autorregular as suas aprendizagens, ao registá-las e ao refletir criticamente sobre as mesmas (através de autoavaliação, por exemplo), ao registar o que já sabe, como aprendeu e o que gostaria de aprender, e ao refletir sobre a utilização das línguas que já conhece. Este Portefólio encoraja ainda os alunos a refletirem sobre como aprendem melhor uma língua, dando-lhes inclusive espaço para escreverem ou ilustrarem “truques” (Conselho da Europa, 2010, p. 47) que os ajudem a aprender. Assim, este instrumento não só ajuda os alunos a monitorizar e a tomar consciência do que aprendem, como também lhes possibilita desenvolver a sua capacidade de aprender a aprender. No próprio documento é referido que, através da sua utilização, é esperado que o aluno desenvolva progressivamente a sua autonomia, começando com um apoio por parte do docente e dos encarregados de educação, que deverá diminuir ao longo do tempo – um processo de *scaffolding*⁶ (Wood, Bruner & Ross, 1976). Pode ler-se também que, para além de promover o gosto pela aprendizagem de línguas, este recurso foi criado com o intuito de desenvolver capacidades de reflexão, autoavaliação, organização, seleção e métodos de trabalho.

Estando analisados os principais documentos/recursos orientadores do ensino de línguas em vigor, iremos agora proceder à análise dos mais atuais documentos orientadores do ensino em geral e que, portanto, abrangem, mas não se limitam ao ensino de línguas. São ainda documentos transnacionais que serviram de base para as políticas educativas e linguísticas de diferentes países no mundo, em particular europeus, como é o caso de Portugal, e nos quais se encontram alguns princípios que podem nortear a autonomia e as *creactical skills*.

⁵ Trabalharemos este conceito mais a fundo segundo capítulo desta primeira parte.

⁶ Ajudar um aluno a estender as suas competências e saberes presentes a um nível superior. É um processo dinâmico que requer uma contínua adequação dos “andaimes”, de modo a ajustá-los às necessidades da criança.

Comecemos por outro documento do Conselho da Europa, mas este bem mais recente, intitulado “Competences for Democratic Culture” (2016), através do qual se apontam aquelas que são consideradas como sendo as principais competências, atitudes, valores e conhecimentos que os docentes devem desenvolver nos seus alunos, no sentido de formar cidadãos democráticos competentes, isto é, capazes de participar ativamente e de contribuir para o bem-estar em sociedades culturalmente diversas (Conselho da Europa, 2016).

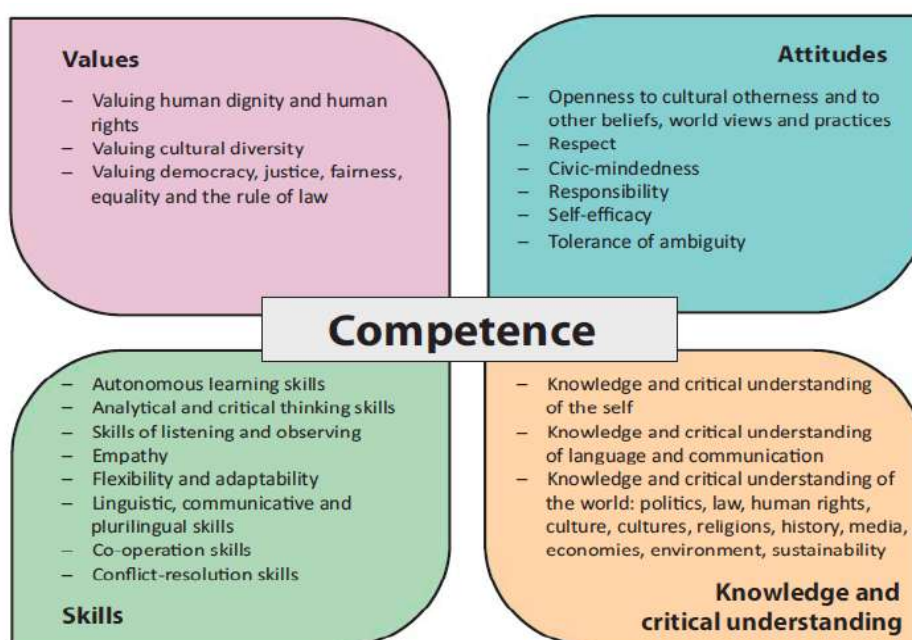


Figura 1 – Modelo proposto no documento “Competences for Democratic Culture” (Conselho da Europa, 2016, p. 11)

Como se pode ver pela Figura 1, este documento ainda negligencia a criatividade, mas já identifica como duas das suas competências essenciais as “autonomous learning skills” e as “analytical and critical thinking skills”, como parte de um conjunto de competências que se espera que permitam aos sistemas educativos “empower learners as autonomous social agents who are capable of choosing and pursuing their own goals in life within the framework that is provided by democratic institutions and respect for human rights.” (Conselho da Europa, 2016, p. 57). As *autonomous learning skills* são aqui definidas como “the skills required to pursue, organise and evaluate one’s own learning in accordance with one’s own

needs, in a self-directed manner, without being prompted by others.” (Conselho da Europa, 2016, p. 44). Já as *analytical and critical thinking skills* perspetivam-se como um conjunto de competências interligadas, mas que se podem dividir em dois grupos – as “analytical thinking skills” e as “critical thinking skills” –, sendo as *critical thinking skills* aquelas que são “required to evaluate and make judgements about materials of any kind” (Conselho da Europa, 2016, p. 45).

Se olharmos com atenção tanto para estas definições como para a forma como são descritas no documento as *autonomous learning skills* e as *critical thinking skills*, verificamos que há um discurso em comum que as relaciona: o da avaliação, da análise e da reflexão. Um exemplo bastante elucidativo disso é o ponto 5 das capacidades que constituem as *autonomous learning skills*, que mostra que ser autónomo também implica pensar criticamente: “thinking about what has been learned, the progress that has been made, evaluating the learning strategies that have been used, and drawing conclusions about further learning that may still need to be undertaken and new learning strategies that may need to be acquired.” (Conselho da Europa, 2016, p. 44). Por fim, apesar de o documento não falar diretamente em *creactical skills*, é curioso perceber uma possível alusão à criatividade no ponto 6 das capacidades abrangidas pelas *critical thinking skills*, que incluem “generating and elaborating different alternative options, possibilities and solutions to those that are present within the materials under consideration” (Conselho da Europa, 2016, p. 45).

Também em 2016 é publicado um relatório do Fórum Económico Mundial, intitulado “New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology”, que se foca precisamente na importância do desenvolvimento das *social and emotional skills* no século 21. De acordo com este documento, fazem parte dessas competências a criatividade e o pensamento crítico.

Embora a autonomia não seja aqui reconhecida como competência, ela está presente noutras que são referidas, como a iniciativa, a curiosidade e a criatividade (como se pode ver no esquema da página 8), o que mostra que este documento também já se alinha ligeiramente com a mentalidade que orientou as nossas práticas, especialmente quando se referem

estratégias para desenvolver a criatividade que passam por “provide autonomy to make choices” (Fórum Económico Mundial, 2016, p. 8), “providing a child with the autonomy to create something on his or her own” (idem) ou “allowing students to have ownership and control over the process of creating and producing an innovative idea” (idem, p. 9). Estabelece-se assim, uma importante relação entre autonomia e criatividade. É de salientar ainda que, para além das estratégias supracitadas, várias outras orientações apontadas no documento para o desenvolvimento das tais competências sociais e emocionais foram incorporadas nas nossas práticas (como veremos mais à frente, na segunda parte deste relatório), tais como “Encourage play-based learning”, “Provide appropriate challenges” e “Use a hands-on approach”.

Olhando agora para o quadro de competências da *Partnership for 21st Century Learning* (Figura 2), presente no documento “Framework for 21st Century Learning Definitions” (P21, 2019b) e que descreve a sua visão dos conhecimentos e competências que devem fazer parte do processo de ensino e aprendizagem no século 21, verifica-se que, à semelhança do que acontece no relatório do Fórum Económico Mundial, o pensamento crítico e a criatividade são vistas como competências essenciais.

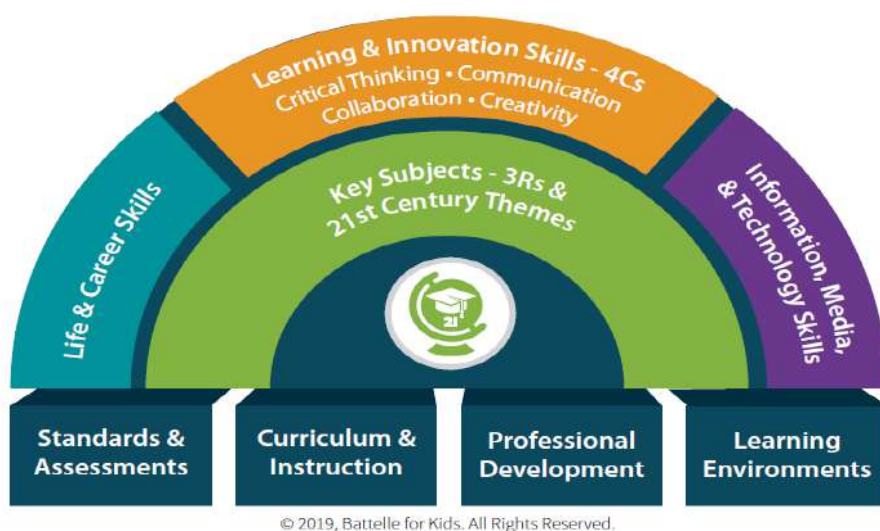


Figura 2 – P21 Framework (P21, 2019b, p. 2)

Para além disso, também aqui elas pertencem a um mesmo grupo de competências, a par da colaboração e comunicação: no documento analisado anteriormente, são vistas como o conjunto de competências necessárias para os alunos abordarem desafios complexos (Fórum Económico Mundial, 2016, p. 4); no documento “Framework for 21st Century Learning Definitions”, tais competências designam-se “Learning & Innovation Skills” ou “4Cs” (*critical thinking, communication, collaboration, creativity*) e são reconhecidas como as competências que definem os estudantes que estão verdadeiramente preparados para enfrentar “a more and more complex life and work environments in the 21st century” (P21, 2019b, p. 4). Desta forma, podemos também concluir que em ambos os documentos essas quatro competências são tidas como necessárias para ultrapassar o que é desafiante e complexo. O quadro de competências da P21 também peca por não incluir a autonomia, não havendo sequer uma única referência direta a esse conceito, tanto no documento “Framework for 21st Century Learning Definitions” como no “21st Century Learning for Early Childhood Framework” (2019a). Há que salientar ainda um elo de ligação entre a criatividade e o pensamento crítico através dos verbos/ações “analisar” e “avaliar”, comuns ao discurso que caracteriza cada competência. Destacamos a seguinte frase que explana o que implica pensar criativamente e que poderia passar por uma definição de *creactical skills*: “Elaborate, refine, analyze, and evaluate their own ideas in order to improve and maximize creative efforts” (P21, 2019b, p. 4).

Finalmente, resta-nos analisar o “The Future of Education and Skills” (OCDE, 2018), que procura orientar as escolas de forma a que a formação dos seus alunos consiga dar resposta aos crescentes desafios e mudanças do mundo contemporâneo, motivados pelo fenómeno da globalização e pelos frequentes desenvolvimentos tecnológicos. Nesse sentido, “education needs to aim to do more than prepare young people for the world of work; it needs to equip students with the skills they need to become active, responsible and engaged citizens” (OCDE, 2018, p. 4), uma das ideias centrais em que assenta o nosso estudo. De acordo com o que é dito no documento, fazem parte dessas competências, entre outras, as competências cognitivas e metacognitivas, que incluem o pensamento crítico, o pensamento criativo, o aprender a aprender e a auto-regulação. Embora não se refira a autonomia enquanto competência, ela é inerente à competência de autorregulação (como se demonstra no

capítulo seguinte), sendo que também se afirma neste documento que “dealing with novelty, change, diversity and ambiguity assumes that individuals can think for themselves” (OCDE, 2018, p. 6), o que também remete para a ideia de autonomia.

Desta análise aos diferentes documentos, podemos concluir que, efetivamente, a nível transnacional tem havido uma preocupação crescente nos últimos anos em promover no ensino o desenvolvimento das competências autonomia, pensamento crítico e criatividade, especialmente estas duas últimas, pois outra conclusão que retiramos desta análise é que a autonomia é muito negligenciada, havendo apenas, dos documentos analisados, um único que a reconhece diretamente como uma competência essencial no século 21. Evidencia-se também já alguma preocupação com o desenvolvimento de competências no sentido de contribuir para o desenvolvimento sustentável dos alunos e para facilitar a sua plena integração na sociedade. No entanto, é da nossa opinião que seria importante colmatar a ausência, que ainda persiste, de um documento transnacional centrado no ensino de línguas que oriente os professores no sentido de aliar o desenvolvimento de competências linguísticas e não linguísticas (incluindo a autonomia e as *creactical skills*), de forma a fomentar não só uma aprendizagem e utilização eficaz das línguas, mas também, simultaneamente, o desenvolvimento global dos alunos, bem como o exercício de uma cidadania proativa (cf. Cruz et al., 2009; cf. Cruz, 2011)

Posto isto, vejamos agora se se perspetiva, e de que forma, o desenvolvimento da autonomia e das *creactical skills* nos documentos orientadores nacionais aplicáveis ao ensino de Inglês no 1º Ciclo.

1.2. ORIENTAÇÕES NACIONAIS

Atualmente, no que concerne as orientações do Ministério da Educação, são três os documentos de referência para o ensino de Inglês no 1º CEB em Portugal: as “Metas Curriculares de Inglês” (Bravo, Cravo, & Duarte, 2015), o “Perfil dos Alunos à Saída da

Escolaridade Obrigatória” (Martins, Gomes, Brocardo, Pedrosa, Carrilo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery & Rodrigues, 2017) e as “Aprendizagens Essenciais” de Inglês para o 3º e 4º anos de escolaridade (Ministério da Educação, 2018).

Sendo orientadas para a transmissão e aquisição de conhecimentos/conteúdos (em especial os léxico-gramaticais), as Metas Curriculares não preveem o desenvolvimento de quaisquer competências, mas apenas um conjunto de objetivos a atingir para cada domínio de referência (Universia Portugal, 2019), constituindo por isso, do nosso ponto de vista, um claro retrocesso nesse aspeto relativamente ao seu antecessor, o “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais” (Ministério da Educação, 2001). Este, baseando-se em princípios e valores como “a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social” (Ministério da Educação, 2001, p. 15), “A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica” (idem) e “o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções” (idem), já perspectivava (para se alcançar esses mesmos princípios e valores) o desenvolvimento da autonomia e das *creactical skills*. Isso era particularmente visível nas seguintes competências gerais promovidas pelo documento: “(5) adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados”; “(6) pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável”; “(7) adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões”; “(8) realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa” (idem).

Destacamos também as estratégias de operacionalização (a serem concretizadas pelos alunos), bem como as ações a desenvolver por cada professor sugeridas para as competências 7 e 8, por serem aquelas em que se preconiza, de forma mais evidente, o desenvolvimento das *creactical skills* e, até, um desenvolvimento interligado destas com a autonomia. Leia-se, a título de exemplo, na imagem abaixo, o que se espera dos alunos na competência geral 8:

(8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa

| Operacionalização transversal | Operacionalização específica |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Realizar tarefas por iniciativa própria• Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho, numa perspectiva crítica e criativa• Responsabilizar-se por realizar integralmente uma tarefa• Valorizar a realização de actividades intelectuais, artísticas e motoras que envolvam esforço, persistência, iniciativa e criatividade• Avaliar e controlar o desenvolvimento das tarefas que se propõe realizar | <p><i>A operacionalização específica será feita na perspectiva de cada disciplina ou área curricular tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber e visando o desenvolvimento pelo aluno destas competências</i></p> |

Figura 3 – Operacionalização da competência geral nº 8 do Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001, p. 24)

Considerando as linhas orientadoras transnacionais mais recentes, assim como o Perfil dos Alunos (Martins et al., 2017) e as Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018) – que também analisaremos em seguida –, parece-nos que este documento acaba por ser mais atual que as Metas Curriculares ainda em vigor, na medida em que vai mais ao encontro do que se pretende na educação do século 21, de forma a fazer face às necessidades e desafios contemporâneos. Consideramos que se alinha até com a nossa perspetiva de uma educação emancipadora para a cidadania pelo desenvolvimento de competências transversais, as quais se podem conjugar com o desenvolvimento de competências específicas das diferentes áreas curriculares, incluindo o Inglês. Porém, tudo isto foi revogado, por se entender que o Currículo Nacional do Ensino Básico era pouco claro, demasiado ambíguo e que, para além disso, “menorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos” (Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro de 2011) e “desprezou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização” (idem).

Numa direção oposta às Metas Curriculares (e mais próximo do Currículo Nacional do Ensino Básico), surge em 2017 o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Parece-nos

que este revela uma perspectiva mais construtivista do processo de ensino e aprendizagem (fala em “construir conhecimento” e não em “transmitir e adquirir conhecimento”), que encara os alunos como agentes ativos dentro e fora da sala de aula e que, ao invés de uniformizar, procura respeitar o caráter multifacetado e inclusivo das escolas:

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

O documento configura um conjunto de princípios, valores e áreas de competências que devem orientar a aprendizagem até ao fim escolaridade obrigatória, apontando para uma educação que incentiva os alunos a mobilizar “valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Martins et al., 2017, p. 10). As áreas de competências (ver Figura 4) “agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (Martins et al., 2017, p. 9), e duas dessas áreas designam-se “pensamento crítico e pensamento criativo” e “desenvolvimento pessoal e autonomia”, conceitos que nos são caros ao nosso estudo e prática pedagógica.

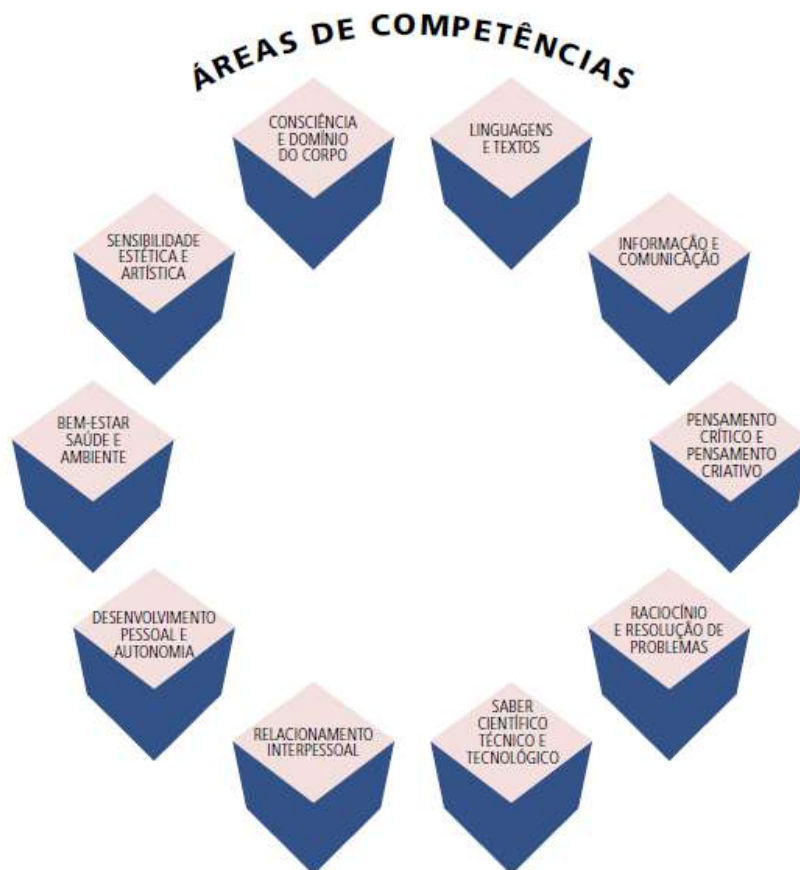


Figura 4 – Áreas de competências do Perfil dos Alunos (Martins et al., 2017, p. 20)

Desta forma, pode-se afirmar que, além da autonomia, o Perfil (Martins et al., 2017) reconhece, verdadeiramente, as *creactical skills* como competências a desenvolver no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o documento, tais competências implicam:

- pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada;
- convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente;
- prever e avaliar o impacto das suas decisões;
- desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.

(Martins et al., 2017, p.24)

Já o desenvolvimento pessoal e autonomia refere-se “aos processos através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente” (Martins et al., 2017, p. 26), implicando:

- estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos;
- identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências;
- consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida;
- estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia;

(idem)

É interessante perceber que ambas as áreas de competências pressupõem “convocar diferentes conhecimentos” e “estabelecer relações entre conhecimentos”, um aspeto que, aliás, é enfatizado várias vezes neste documento e que também procurámos integrar nas nossas práticas por meio da abordagem CLIL (Ellison, 2015, 2019), como se verá mais detalhadamente no segundo capítulo da Parte II.

Debrucemo-nos, por fim, no documento “Aprendizagens Essenciais” para o Inglês do 3º e 4º anos. De acordo com a Direção-Geral da Educação (2018, WEB), as Aprendizagens Essenciais tratam-se de “documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”. No caso das Aprendizagens Essenciais para a disciplina de Inglês, e como se reconhece nos próprios documentos referentes ao 3º e 4º ano, estas foram elaboradas tendo também em consideração as Metas Curriculares e o QECRL. Isto reflete-se na medida em que se apresenta, por um lado, as designadas “Áreas Temáticas/Situacionais” (Ministério da Educação, 2018), que parecem ser um resumo dos conhecimentos/conteúdos lexicais contidos nas Metas Curriculares de Inglês; e, por outro lado, ao nível das competências, aquilo que os alunos devem ser capazes de fazer no âmbito da Competência Comunicativa, da Competência Intercultural e da Competência Estratégica, assim como estratégias possíveis para os docentes estimularem as competências descritas no Perfil dos Alunos. Neste último aspeto, as

chamadas “Ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos” (idem), convivem a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de competências, sugerindo-se: “promover estratégias de aquisição incipiente de conhecimento da língua” (Ministério da Educação, 2018a, p. 5) ou “promover estratégias de aquisição de conhecimento, informação e outros saberes” (Ministério da Educação, 2018b, p. 5), dependendo se nos referimos ao documento do 3º ou do 4º ano, respetivamente; mas também “promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico dos alunos” (Ministério da Educação, 2018a e 2018b, p. 6).

No que respeita as *creactical skills* e a autonomia, importa referir três capacidades que o aluno deve demonstrar, referentes à competência estratégica, de acordo com os documentos do 3º e 4º anos: “Pensar criticamente”, “Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto” e “Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem” (Ministério da Educação, 2018a e 2018b, p. 9). Contudo, isto significa que pensamento crítico e criatividade se encontram aqui separados em duas capacidades distintas. Essa separação parece verificar-se também nas ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos, onde temos um conjunto de ações focadas em “Promover estratégias que envolvam a criatividade dos alunos” e outras, até já referidas no parágrafo anterior, focadas em “Promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico dos alunos” (Ministério da Educação, 2018). Ou seja, não se propõem ações com o objetivo de desenvolver a criatividade e o pensamento crítico em simultâneo.

Após analisar estes documentos, concluímos que há atualmente uma preocupação por parte do Ministério da Educação em incentivar o desenvolvimento da autonomia e das *creactical skills*. Preocupação essa que, na realidade, não é nova, como demonstra o Currículo Nacional do Ensino Básico de 2001, mas que foi posta de parte com a implementação das Metas Curriculares e que se trouxe de volta mais recentemente com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, reconhecendo a escola do século 21 como “o território de eleição no desenvolvimento de competências para a sociedade do conhecimento e para o exercício de uma cidadania ativa e democrática” (Despacho nº 9311/2016, de 21 de julho de 2016).

Seguiram-se as Aprendizagens Essenciais, que vieram promover também essas competências e contribuir, assim, para reforçar a sua importância, o que se tem verificado também a nível transnacional, como se concluiu no tópico 1.1.

Cientes desta necessidade de desenvolver a autonomia e as *creactical skills* dos alunos, no capítulo seguinte focaremos a nossa atenção na relação entre ambas as competências e num desenvolvimento interligado das mesmas, que exploraremos na ótica da pedagogia para a autonomia (Raya et al., 2007).

CAPÍTULO 2 – A PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA E AS *CREACTICAL SKILLS*: UMA RELAÇÃO INCONTORNÁVEL E NECESSÁRIA

No segundo capítulo do presente Relatório de Estágio, propomo-nos a apresentar e clarificar as fundações da nossa visão do ensino e aprendizagem de línguas, nomeadamente a ligação que concebemos entre a pedagogia para a autonomia (Raya et al., 2007) e as *creactical skills* (Ohler, 2013; Cruz, 2019), assim como os seus potenciais contributos para o desenvolvimento sustentável dos alunos.

2.1. NAVEGANDO ENTRE CONCEITOS E PRESSUPOSTOS: UMA PONTE CHAMADA “PEDAGOGIA CRÍTICA”

Chegou, pois, o momento do trabalho em que exploramos as principais linhas teóricas que estão na base das nossas intervenções pedagógicas. De forma a justificar uma visão emancipatória do ensino de Inglês no 1º CEB focada no desenvolvimento das *creactical skills* e o porquê de partirmos da pedagogia para a autonomia para fomentar tais competências, começemos por aprofundar o conceito de *creactical skills*.

As *creactical skills*, tal como as concebemos neste relatório, são o que Cruz (2019) designa de “critical thinking and creativity into action” (p. 26). Este conceito, representado na Figura 5, desenvolve-se a partir dos pressupostos que partilha com a noção de “creactical thinking skills”, um termo cunhado por Ohler que assenta na capacidade de combinar “creativity and critical thinking, to solve important problems in imaginative thoughtful ways” (2013, p. 13). Ou, por outras palavras do mesmo autor, “creativity processes with reflective thought to produce original work.” (idem, p. 14), ou ainda “the ability to combine creative and critical thinking into an original, reflective piece of work” (idem, p. 35).

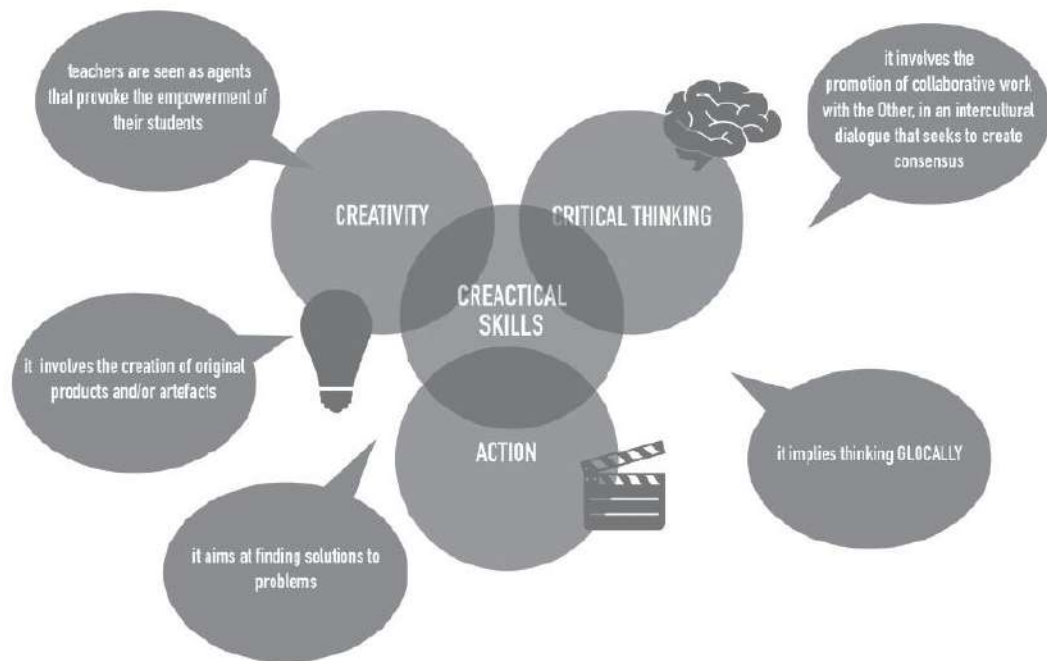


Figura 5 – O conceito de *creactical skills* (Cruz, 2019, p. 27)

Ohler acrescenta que, enquanto que a criatividade é uma concepção do mundo, o “creactical thinking” é a forma como convertemos essa concepção num “original, thoughtful product” (idem, p. 35). Este pensamento alinha-se com a perspetiva de Sir Ken Robinson de que “creativity is not only about generating ideas; it involves making judgments about them.” (2011, p. 151).

Agora que já explicitámos o conceito de *creactical skills*, poderemos mais facilmente esclarecer a nossa perspetiva de como a pedagogia para a autonomia se coaduna com o desenvolvimento de tais competências.

De acordo com Raya et al. (2007), a pedagogia para a autonomia pode assumir várias formas, o que faz sentido, considerando que o mesmo se aplica à autonomia. No campo da pedagogia, autonomia é frequentemente sinónimo de outros conceitos, como o de “autodireção” ou “aprendizagem autodirigida” (Knowles, 1975; Lowry, 1989; Long, 1990; Hammond & Collins, 1991; entre outros). Já Holec, o pioneiro na concetualização de autonomia na literatura do

ensino e aprendizagem de línguas, define-a como a capacidade de gestão da aprendizagem (1979) e distingue-a de autodireção, afirmando que:

Being autonomous, the end result of the process of acquiring autonomy, is the capacity to run one's own learning affairs: it is a capability, a potential. Self-direction, which results in self-directed learning, is a skill, an ability, a know-how – in this case, knowing how to realize that capacity. The logical relationship between the two is clear: doing something implies knowing how to do it, but the reverse is not always true. (1985, p. 188).

Segundo Vieira (1998), a definição de Holec é uma das mais divulgadas na didática das línguas estrangeiras e norteou vários estudos coordenados pelo Conselho da Europa. No entanto, como constatado por Raya et al. (2007), depois de Holec, muitos outros autores no campo do ensino de línguas propuseram a sua própria definição de autonomia e o debate em torno deste complexo conceito tem-se vindo a prolongar há já várias décadas. Embora não exista, efetivamente, consenso entre os investigadores, que permita chegar a uma definição comum, uma revisão de literatura realizada por Sinclair (2000) evidencia, contudo, alguns aspetos comuns, que Raya et al. (2007) resumem da seguinte forma:

é um constructo da capacidade de autogestão através da reflexão consciente e da tomada de decisões informada; requer tanto disposição como capacidade para assumir responsabilidade pela aprendizagem; implica tanto a independência como a interdependência; desenvolve-se através do tempo e varia em função das circunstâncias; pode ser adquirida naturalmente e em espaços educacionais formais; tem uma dimensão política bem como uma dimensão psicológica; e pode assumir diferentes formas em diferentes culturas. (p. 26).

Acreditando que o desenvolvimento da autonomia nas escolas deve habilitar os alunos para serem mais autónomos também fora destas, nas várias esferas da sua vida em sociedade, e não apenas ao nível das suas aprendizagens e comportamentos em contexto de sala de aula, identificamo-nos mais com a conceção de autonomia de Raya et al. (2007) enquanto “competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social” (p. 2). Olhamos, por isso, para o desenvolvimento da autonomia como um processo contínuo que deve ocorrer dentro e fora do espaço escolar, crendo que nas escolas são os docentes os principais responsáveis por favorecê-lo. O nosso entendimento de autonomia, à semelhança de Boud (1988), passa também pela ideia de que esta implica

“responder criativamente ao nosso ambiente” (p. 19). Desta forma, tomamos como referência uma pedagogia para a autonomia assente numa

visão de educação como emancipação e transformação, por oposição a opressão e reprodução. Significa isto que alunos e professores são vistos como consumidores críticos (e não passivos) e produtores criativos do saber, co-gestores dos processos de ensino e aprendizagem, e parceiros na negociação pedagógica; significa, também, abandonar uma noção reificada do conhecimento a favor de uma visão do conhecimento como constructo dinâmico do conhecedor (professor e aluno); finalmente, significa que a educação é vista como uma oportunidade para lutar por uma vida melhor, isto é, uma vida que seja mais racional, justa e satisfatória. (Raya et al., 2007, p. 6).

Tal pedagogia surge, assim, por oposição a uma pedagogia da dependência, como se constata na seguinte tabela:

Tabela 1 – Pedagogia da dependência vs. Pedagogia para a autonomia (Vieira, 1998, p. 38)

| | REPRODUÇÃO | TRANSFORMAÇÃO |
|-------------------------------------|--|--|
| | PEDAGOGIA DA DEPENDÊNCIA | PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA |
| PRESSUPOSTOS PRINCIPAIS | O aluno é sujeito consumidor passivo do saber; o professor é figura de autoridade social, científica e pedagógica, única fonte de saber, assumindo o papel de transmissor; o saber é estático e absoluto | O aluno é sujeito consumidor crítico e produtor criativo do saber; o professor é facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber, parceiro da negociação pedagógica; o saber é dinâmico, transitório e diferenciado de sujeito para sujeito |
| FINALIDADES PRIORITÁRIAS | Desenvolver a competência académica do aluno, principalmente traduzida na aquisição de conhecimentos e no domínio de capacidades de tipo cognitivo | Aproximar o aluno do saber e do processo de aprendizagem; ajudá-lo a aprender a aprender, a desenvolver a capacidade de gerir a própria aprendizagem; encorajar a responsabilidade e a assunção de uma postura pró activa no processo de aprender; desenvolver uma perspectiva crítica da escola, do saber e da aprendizagem; promover a relação entre a escola e a vida |

| | | |
|-------------------------------|--|---|
| <p>TRAÇOS PROCESSUAIS</p> | <p>Focalização nos processos de transmissão e nos conteúdos de aprendizagem; clima potencialmente autoritário e formal; processos dominados pelo professor, único decisor e avaliador; forte dependência do aluno aos níveis de discurso e das tarefas, frequentemente associado a um enfraquecimento motivacional ou a motivações externas; tarefas determinadas pelo professor, tendencialmente dirigidas exclusivamente ao desenvolvimento da competência académica; ênfase na competição e no individualismo; práticas de avaliação normativas, tendencialmente segregadoras</p> | <p>Focalização nos processos de aprendizagem e no aluno: teorias, estilos, necessidades, estratégias, hábitos e experiências anteriores, sistemas apreciativos; clima tendencialmente democrático e informal; participação do aluno na tomada de decisões e elaboração de projectos e contratos; tarefas de tipo reflexivo e experiencial; desenvolvimento de capacidades de planificação, regulação e (auto)avaliação da aprendizagem; gestão colaborativa da informação e da palavra; construção colaborativa de saberes académicos, sociais e de aprendizagem; valorização da função formativa das práticas de (auto)avaliação, tendencialmente integradoras</p> |
|-------------------------------|--|---|

Este contraste entre pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia é semelhante à oposição entre “educação bancária” e “educação problematizadora” na pedagogia crítica de Freire (1972), ou, se quisermos, entre a “pedagogia do oprimido” e a pedagogia crítica. Na educação bancária, o docente deposita o conhecimento (estático) nos alunos que, passivamente e como se de recipientes se tratassem, se deixam encher desse conhecimento que memorizam e reproduzem mecanicamente, “uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (idem, p. 83). Segundo Freire, “nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (idem). A educação problematizadora, pelo contrário, é de carácter crítico e reflexivo e assenta no diálogo e no questionamento da realidade (não uma realidade estática, mas em transformação). Neste modelo educativo, os alunos, agentes críticos (como o professor), educam e são educados, pelo que o ato de educar se torna bilateral, recíproco. Freire refere também que a educação problematizadora “se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade” (1972, p. 103).

Tal como a pedagogia crítica, a pedagogia para a autonomia perspetiva um processo de ensino e aprendizagem no qual o professor e os seus alunos “se embrenham nos problemas e dilemas

das situações em que ensinam e aprendem, comprometendo-se a desvendar as forças que os impedem de ir mais longe e a lutar por uma educação que seja cada vez mais justa e democrática.” (Vieira, 2006, p. 1). Para além disso, o pensamento crítico assume-se na pedagogia para a autonomia como uma competência essencial à autonomia do aluno (Raya et al., 2007). No entanto, se queremos que o aluno se torne um “consumidor crítico e produtor criativo do saber” (Vieira, 1998, p. 38), se queremos que seja capaz não só de refletir criticamente sobre problemas mas também de recorrer à sua criatividade de maneira a criar soluções para os tentar resolver, parece-nos que poderá ser relevante que uma pedagogia para a autonomia acarrete, mais do que uma pedagogia crítica, uma espécie de pedagogia “criativa” ou “creactical pedagogy”, que promova as *creactical skills*. Pretende-se, dessa forma, facilitar o desenvolvimento de pensamento autónomo, “to create new, original ideas rather than just recycle old ones” (Jiménez Raya, 2008, p. 6).

O contraste apresentado na Tabela 1 permite perceber que uma pedagogia para a autonomia implica também uma redefinição dos papéis tradicionais do aluno e do docente. Nesta pedagogia, o professor deixa de ser o único detentor do conhecimento e deixa de transmiti-lo para passar a (co)construí-lo com os seus alunos, permitindo que estes assumam um papel muito mais ativo e interventivo na construção dos seus percursos de aprendizagem. Por conseguinte, o docente converte-se num “facilitator of learning” (Littlewood, 1992), um mediador/orientador da aprendizagem, que permanece “atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia” (Freire, 2007, pp. 79-80).

Tabela 2 – Papéis do aluno e papéis do professor na pedagogia para a autonomia (Vieira, cit. por Cruz, 2012, p. 21)

| Papéis do aluno | Papéis do professor |
|---|---|
| <p>1. Reflexão Reflexão sobre o conteúdo e o processo de aprendizagem da língua</p> <p>Consciencialização linguística Relativa a dimensões formais, pragmáticas e socioculturais da língua</p> <p>Consciencialização processual Relativa a processos de aprendizagem da língua: sentido de auto-controlo, atitudes, representações, crenças, preferências e estilos, finalidades e prioridades, estratégias (cognitivas, metacognitivas, sócio-afectivas), tarefas (enfoque, finalidade, pressupostos, requisitos), processo didáctico (objetivos, atividades, materiais, avaliação, papéis...)</p> | <p>Compreender a educação em línguas e o seu papel no currículo</p> <p>Compreender a teoria e a prática de uma pedagogia para a autonomia no ensino de línguas</p> <p>Conceber o ensino de línguas como uma actividade indagatória e exploratória</p> <p>Desafiar rotinas, convenções, tradições (ser subversivo/a se necessário)</p> <p>Partilhar teorias e práticas pedagógicas com os pares</p> |
| <p>2. Experimentação Experimentação de estratégias de aprendizagem da língua Descobrir e experimentar estratégias na aula Usar estratégias fora da aula Explorar recursos/situações (pedagógicos/não pedagógicos)</p> <p>3. Regulação Regulação de experiências de aprendizagem da língua Regular/ avaliar atitudes, representações, crenças Regular/ avaliar conhecimento e capacidade estratégicos Avaliar resultados e progressos da aprendizagem Identificar problemas e necessidades de aprendizagem Definir objectivos de aprendizagem Fazer planos de aprendizagem Avaliar o processo didáctico e o seu contexto</p> <p>4. Negociação Co-construção de experiências de aprendizagem da língua Trabalhar em colaboração com os pares Trabalhar em colaboração com o professor Tomar iniciativas, realizar escolhas, tomar decisões</p> | <p>Encorajar os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos, envolvendo-os na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais)</p> <p>Partilhar teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos</p> <p>Reconhecer e aceitar que os alunos podem não pensar como o/a professor/a e que nem sempre é fácil, ou até desejável, chegar a uma única conclusão ou ponto de vista</p> <p>Articular a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interativa da cultura da sala de aula</p> <p>Promover a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos</p> <p>Recolher informação dos/sobre os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução (por ex., através do diálogo, observação, questionários, entrevistas, listas de verificação, etc.)</p> <p>Analisar a informação recolhida com o objectivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem</p> <p>Encontrar formas de integrar a competência de aprendizagem dos alunos na sua avaliação global (por ex., através da auto-avaliação)</p> <p>(...)</p> |

Um dos principais passos dessa caminhada é o de aprender a aprender, que Vieira (1998) aponta como uma das principais finalidades da pedagogia para a autonomia. De acordo com Holec (1988), aprender a aprender significa obter o conhecimento e o *know-how* necessários para identificar o que aprender, como aprender e como se autoavaliar. De forma semelhante, Ellis & Sinclair (1989) afirmam que aprender a aprender é ter em conta os fatores que podem influenciar a aprendizagem e descobrir as estratégias de aprendizagem que melhor se adequam a cada um de nós, de forma a tornarmo-nos aprendentes mais eficientes e mais responsáveis pelas nossas próprias aprendizagens, ao mesmo tempo que nos permite ficar mais conscientes do que devemos aprender, porquê, como, quando e onde.

Para Raya et al. (2007), ensinar os alunos a aprender a aprender consiste em ajudá-los a desenvolver as estratégias de aprendizagem e as ferramentas intelectuais fundamentais para aprender, incentivando uma “maior consciência da aprendizagem, uma aprendizagem mais eficiente e intencional através da intensificação do conhecimento metacognitivo e das crenças pessoais, o uso resolutivo e reflexivo de estratégias de aprendizagem e a autorregulação da motivação e de outras variáveis afectivas” (p. 55). Consequentemente, incrementa-se o potencial de aprendizagem do aprendente. Raya et al. (2007) acrescentam que aprender a aprender contribui para que os alunos se tornem mais capazes de falar e refletir sobre o seu processo de aprendizagem. Isto pode ser favorecido através da chamada transparência pedagógica, isto é, tornando claro para os aprendentes os pressupostos, finalidades e processos do desenvolvimento da língua e dos próprios alunos – o que permite não só que estes se tornem mais conscientes das suas aprendizagens, como também promove o seu envolvimento nas mesmas (Sinclair, 1996; Raya et al., 2007).

Desta forma, poderá ser relevante que o docente, no ensino de uma língua estrangeira apoiado na pedagogia para a autonomia, não se limite a ensinar a língua e a cultura, mas que fomente também nos seus alunos a capacidade de aprender a aprender uma língua e sua respetiva cultura. Ao fazê-lo, estará a ajudá-los a desenvolver uma competência que é transversal e que pode, por isso, ser transferida para percursos de aprendizagem noutras áreas ou percursos interdisciplinares. Poderá ser possível, por exemplo, utilizar uma mesma estratégia para aprender Inglês e Ciências. Aprender a aprender pode considerar-se, inclusive,

uma competência de aprendizagem ao longo da vida, ou pode contribuir ela mesma para o desenvolvimento de outras competências de aprendizagem ao longo da vida, tais como a capacidade de refletir e de criar as nossas próprias estratégias de aprendizagem (cf. Raya et al., 2007).

A autorregulação é outro conceito que julgamos ser importante na pedagogia para a autonomia. Esta capacidade e/ou processo envolve a regulação, por parte do indivíduo, da sua cognição, emoções, motivação e comportamento (Zimmerman, 1989; Zimmerman & Martinez-Pons, 1998; Raya et al., 2007; Schunk & Zimmerman, 2011). Segundo Zimmerman & Martinez-Pons (1998), os alunos podem regular a sua cognição, motivação e comportamento para atingir os seus objetivos e um melhor desempenho académico. A autorregulação da aprendizagem implica o planeamento, monitorização e avaliação da mesma (Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992; Schunk & Zimmerman, 2011), assim como a capacidade de fazer ajustes no processo de aprendizagem quando necessário (cf. Rosário et al., 2007). Assim, um aluno autorregulado é aquele que “define objectivos pessoais, usa estratégias de aprendizagem, monitoriza o progresso e adapta a sua abordagem para cumprir, por si ou em cooperação com outros, os objectivos de aprendizagem traçados” (Raya et al., 2007, pp. 30-31).

Também a negociação pedagógica deve ser destacada como componente central da prática de uma pedagogia para a autonomia e de uma educação democrática. Neste trabalho, concebemos negociação pedagógica como a “partilha consensual do privilégio e responsabilidade da tomada de decisões no que respeita a toda e qualquer acção da sala que envolva directamente os alunos e o professor num trabalho conjunto, sempre numa perspectiva dialógica e de transformação de práticas” (Menezes, 2009, p. 136). É o que Breen & Littlejohn (2000) designam de “procedural negotiation”, uma negociação que se concretiza ao nível da tomada de decisões (que na pedagogia da dependência é totalmente ou quase totalmente da responsabilidade do docente) e que promove o diálogo e a participação. Deste ponto de vista, negociar pressupõe

que os alunos se informem, reflectam e questionem as realidades, façam escolhas, e tomem responsabilidade pelas suas decisões, assim como pelo seu impacto. Assim, quanto maior negociação houver, maiores serão as probabilidades de se construir uma aula

democrática, onde as opiniões de todos são ouvidas e discutidas e onde todas as culturas têm voz e possibilidade de acção. E uma vez que todos são ouvidos e todos intervêm, as decisões tomadas são responsabilidade de todos, dando origem a uma comunidade de aprendizagem. (Silva, 2009, p. 42).

Esta é, por isso, mais uma forma de os alunos exercitarem e desenvolverem a sua autonomia, participando, simultaneamente, de forma ativa e colaborativa (com os seus colegas e professor) na construção do processo (coletivo) de ensino e aprendizagem (cf. Silva, 2009). Contudo, é importante que o professor estabeleça os limites da partilha do poder de decisão. Como salienta Perrenoud, toda a negociação tem limites, e a negociação pedagógica não é diferente, assim que “o direito de participar na negociação tem um preço: trabalho, respeito pelas regras do jogo, empenhamento em conseguir compromissos, solidariedade para com as decisões tomadas” (2004, p. 149).

Para que tudo isto se concretize, não só a negociação pedagógica, mas toda a pedagogia para a autonomia tal como a concebemos neste relatório, parece-nos imprescindível que o professor seja também ele um agente educativo autónomo. Isso significa, por um lado, estar predisposto e ser capaz de ajudar os alunos a desenvolver a sua autonomia e a responsabilizarem-se pela sua própria aprendizagem, dando-lhes apoio, espaço e oportunidades para o fazerem (Thavenius, 1999; Benson, 2000). Por outro lado, implica que, “ao determinar as iniciativas que levam a cabo nas salas de aula, os professores devem ser capazes de explorar as suas competências profissionais autonomamente, aplicando ao seu ensino os mesmos processos reflexivos e de autogestão que aplicam à sua aprendizagem” (Little, 2000, p. 45). Para além disso, e adotando novamente as palavras de Little, julgamos “insensato esperar que os professores promovam o crescimento da autonomia nos seus alunos se eles próprios não souberem o que é ser um aluno autónomo” (idem). Ao falar de um docente autónomo, referimo-nos, assim, a “um professor que reflecte sobre o seu papel e que pode alterá-lo, que pode ajudar os seus alunos a tornarem-se autónomos, e que é independente o suficiente para deixar que os seus alunos se tornem independentes” (Thavenius, 1999, p. 160).

Como se pode concluir, no contexto de implementação de uma pedagogia para a autonomia, o papel do docente torna-se mais exigente. Sentimos isso tanto ao nível da preparação como da consecução das nossas aulas. Como refere Menezes (2009),

é mais cómodo e seguro dar a resposta ao aluno do que deixar que seja este a descobri-la. Mais cómodo, sobretudo porque não temos que nos preocupar em encontrar estratégias diversificadas para orientar uns e outros nos seus trajectos diferenciados (...) Mais seguro, porque asseguramos que o aluno tem a resposta “correcta” no menor espaço de tempo, o que nos parece garantir o sucesso, por um lado, e o cumprimento do programa, por outro. Deixar os alunos descobrir o seu caminho e aprender a aprender leva tempo: é necessário o diálogo constante sobre as aprendizagens e os processos envolvidos, é preciso ouvir em vez de falar (p. 129).

Um ensino transmissivo da língua é mais confortável para o professor. É mais fácil de controlar, requer menos tempo, é menos trabalhoso. Mas não é isso que queremos para os nossos alunos e também somos da opinião de que não é disso que eles precisam para lidar com uma realidade cada vez mais imprevisível e em constante evolução.

No que concerne o papel dos alunos e o papel do docente numa pedagogia para a autonomia, importa referir ainda que, na perspectiva de Raya et al. (2007), o professor deve negociá-los e reconfigurá-los consoante o desenvolvimento da pedagogia, estando o nível de envolvimento do aluno dependente da evolução do grau de responsabilidade que o docente “está preparado para partilhar com o aluno e o nível de responsabilidade que este está preparado para assumir, e também as circunstâncias contextuais do ensino e da aprendizagem.” (p. 5). É também por isso que se torna impossível haver uma única abordagem a esta pedagogia. Partilhamos igualmente do pensamento de Azenha (2001) acerca da inversão de papéis, permitindo que em certos momentos os alunos se tornem quase professores: por exemplo, “por vezes, alguns alunos voluntários podem tentar explicar aos colegas determinados aspetos do funcionamento da língua, explorarem eles próprios alguns documentos ou proporem tarefas a realizar.” (p. 25). Isto possibilita promover tanto a autonomia como o envolvimento e participação dos aprendentes na construção das suas aprendizagens. Foi o que procurámos fazer em algumas ocasiões das nossas intervenções pedagógicas, convidando os alunos a explicar sucintamente conteúdos previamente lecionados (como forma de revisão), a esclarecer dúvidas aos colegas ou a ensinar-lhes os nomes em inglês dos alimentos

que acabaram de “comprar” numa simulação de uma ida ao supermercado (como consta nas planificações do Anexo B).



Figura 6 – Atividade “Supermarket da Floresta”

Raya et al. referem, com base em Deci & Ryan (1987) e em Boggiano & Katz (1991), que a pedagogia para a autonomia pode trazer uma série de contributos que podem resultar numa aprendizagem da língua mais acessível e significativa para os alunos, entre os quais “um sentido de prazer e vitalidade, motivação intrínseca, auto-percepção de competência, preferência pelo trabalho que oferece desafios, empenho na compreensão conceptual, consciência crítica dos processos de aprendizagem, atitudes cooperativas, capacidade de tomada de decisões e disposição para aprender” (Raya et al., 2007, p. 4). Ao contrário de ambientes de aprendizagem mais controladores, que tendem a provocar ansiedade, um aproveitamento mais fraco e a contribuir para o comodismo e a dependência para com os outros (Benson, 2001; Raya et al., 2007).

No entanto, e como temos vindo a mostrar ao longo deste tópico, Raya et al. (2007) destacam ainda que a pedagogia para a autonomia promove uma educação e uma sociedade mais democráticas, e que um dos principais motivos pelos quais devemos desenvolver tal

pedagogia é a disposição e a necessidade de nos tornarmos participantes autodeterminados e ativos no contexto social em que estamos inseridos. E isto aplica-se tanto aos alunos como aos professores, uma vez que esta pedagogia também favorece a emancipação do docente. A isto junta-se o facto de que a autonomia não se desenvolve em isolamento e que o seu desenvolvimento estimula o desenvolvimento da responsabilidade social, isto, é da consciência do ambiente social em que o indivíduo está envolvido/comprometido, das suas necessidades e das relações entre os seus indivíduos. Implica, portanto, desenvolver a chamada “consciência do grupo”, ou seja,

um indivíduo que desenvolva uma “consciência do grupo” começa a perceber a atmosfera no grupo, a observar como as interações das pessoas influenciam a produtividade do grupo, e a compreender o impacto que as suas acções têm no grupo como um todo. Tornar-se socialmente responsável significa utilizar esta consciência de modo a aperfeiçoar a capacidade, por parte do grupo, de viver e trabalhar em conjunto. (Raya et al., 2007, p. 28).

Segundo Raya et al. (2007), isso exige competências sociais como a negociação, a tomada de posições, a gestão de conflitos, a comunicação e a cooperação, competências essas que a pedagogia para a autonomia ajuda a fomentar.

Em 1998, Vieira classificava a autonomia como imprescindível numa sociedade “em constante evolução, cada vez mais heterogénea sob todos os pontos de vista, onde a capacidade de reflectir criticamente, de resolver problemas, de efectuar escolhas e tomar decisões é quase condição de sobrevivência” (p. 2), apontando ainda que num futuro muito próximo, a criatividade, a inovação e a permanente actualização do conhecimento seriam “recursos indispensáveis do bom profissional” (idem). Acreditamos que isto é hoje tão ou ainda mais verdadeiro que em 1998, exceto que o tal futuro descrito por Vieira já chegou, como pudemos verificar no capítulo anterior.

É por estarmos conscientes deste contexto social e profissional, bem como de todos os benefícios enunciados da pedagogia para a autonomia, que preconizamos um ensino e aprendizagem de Inglês emancipador apoiado na mesma e que passa pelo desenvolvimento simbiótico da autonomia e das *creactical skills*, almejando contribuir para que os nossos alunos se afirmem como cidadãos ativos e interventivos na construção de uma sociedade cada vez mais democrática e sustentável (Carneiro, 2001; UNESCO, 2004; Sá, 2007; Sá & Andrade,

2008). Toda esta corrente de pensamento vai desaguar precisamente na ideia de uma cidadania sustentável, que aprofundaremos em seguida.

2.2. RUMO AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A UMA CIDADANIA PROATIVA, CRIATIVA E CRÍTICA

Como temos vindo a realçar ao longo deste trabalho, vivemos numa realidade em que os docentes devem assumir como dever seu o de ajudarem os seus alunos a converterem-se “de súbditos imperceptibles, anónimos, a interlocutores, a actores, de la nueva gobernanza” (Zaragoza, 2005, p. 1), e na qual a democracia implica um envolvimento ativo, crítico e criativo dos indivíduos na resolução dos problemas das suas comunidades. Uma educação que tenha essas preocupações é, do nosso ponto de vista, uma educação que nos permitirá a todos “viver melhor uns com os outros, com o Planeta e no Planeta” (Sá, 2007, p. 188). Nesse sentido, acreditamos que é essencial formar “indivíduos capazes de compreender uma realidade global e inconstante (...), conscientes da sua importância e do seu papel na promoção da sustentabilidade local e global.” (Sá, 2007, p. 186), preparados para lidar positivamente com a diversidade e a mudança. É por isto que consideramos tão pertinente conceber uma educação para o desenvolvimento sustentável, que perspetivamos como o objetivo último da construção de aprendizagens emancipadoras e *criativas*⁷ (cf. Vieira, 1998; cf. Raya et al., 2007; cf. Ohler, 2013; cf. Cruz, 2019).

Tendo surgido com a evolução da política pública do ambiente, o conceito de desenvolvimento sustentável começou por dizer respeito apenas ao domínio ambiental, perante as preocupações com o esgotamento dos recursos do planeta, agravado pela dificuldade em sustentar os elevados níveis de consumo e de produção das sociedades industrializadas (Sá, 2007). Daí que se tenha começado por definir desenvolvimento sustentável enquanto “development that meets the needs of the present without

⁷ Como vimos nos capítulos anteriores, este conceito foi trabalhado por diversos autores. Usaremos este termo a partir de agora no nosso relatório.

compromising the ability of future generations to meet their own needs” (WCED, 1987, p. 43). Só mais tarde é que o conceito evoluiu para a conceção mais abrangente e complexa a que nos referimos neste relatório, que incorpora também os pilares da Sociedade e da Economia, e não apenas o do Ambiente (UNESCO, 2005; Mota, Pinto, Sá, Marques & Ribeiro, 2005; Sá, 2007). Torna-se assim “a dynamic and involving concept with many dimensions and interpretations and reflects locally relevant and culturally appropriate visions” (UNESCO, 2005, p. 8).

De acordo com Sá (2007), desenvolvimento sustentável é sinónimo do desenvolvimento dos relacionamentos interpessoais e entre as pessoas e o ambiente, pelo que “trata fundamentalmente de valores, com especial atenção para o respeito pelos outros, pelo meio ambiente e pelos recursos do planeta que habitamos” (Sá, 2007, p. 36). Passa também “pelo desenvolvimento de capacidades pessoais de análise, avaliação, criatividade, comunicação, cooperação, assim como pelo fortalecimento da motivação e coragem necessárias para a efectiva implementação da mudança” (idem), na demanda de uma “homeostasia entre a qualidade de vida e a qualidade do ambiente em que vivemos, numa preocupação com o essencial, isto é com a construção de um mundo melhor, porque mais justo e mais proporcionador de bem-estar a diferentes níveis.” (Andrade & Sá, 2012, p. 90).

No que concerne aos três pilares que sustentam o desenvolvimento sustentável, Sá (2007, p. 20) resume-os da seguinte forma:

Em relação ao primeiro pilar, a *Sociedade*, este inclui a compreensão das instituições sociais e do papel e importância que têm para a mudança e desenvolvimento. Valoriza-se aqui a compreensão dos sistemas democráticos e participativos que dão a oportunidade aos cidadãos de expressarem a sua opinião, seleccionarem os governos, procurarem o consenso e a resolução de conflitos (UNESCO, 2004).

Quanto ao pilar do *Ambiente*, este pressupõe a consciencialização dos recursos que possuímos, da fragilidade do ambiente físico e dos efeitos que as actividades e as decisões humanas têm sobre ele. Aponta-se desta forma para um compromisso no sentido de se aliarem preocupações ambientais com as políticas sociais e económicas de desenvolvimento. Por último, o pilar da *Economia* chama a atenção para a necessária sensibilidade para os limites e potencialidades do crescimento económico e do seu impacto na sociedade e no ambiente com o compromisso de se avaliarem os níveis de consumo pessoais e sociais associando-os às preocupações com o ambiente e a justiça social (*ibidem*).

Estes pilares encontram-se, por sua vez, “interconnected, through the dimension of culture, a characteristic of sustainable development which we must always bear in mind.” (UNESCO, 2005, p. 15). É também aí que entra a importância de associar o desenvolvimento sustentável às aulas de uma língua estrangeira como o inglês, especialmente se estas promoverem as competências plurilingue e intercultural (Byram, Gribkova & Starkey, 2002; Beacco & Byram, 2007; Byram, Fleming & Pieper, 2013), pois assim incentiva-se o respeito e a tolerância pela diversidade e pela diferença, “while, at the same time, developing a sense for global citizenship” (Cruz, 2011, p. 22). Por exemplo, através de atividades como o *brunch* inglês e mexicano que organizámos (em colaboração com outra colega de estágio) para as duas turmas do 3º ano e os seus familiares (Figura 7), e sobre o qual se refletiu num relatório crítico e reflexivo entregue após a conclusão da nossa prática pedagógica:

Optámos por incluir o “english breakfast” por a atividade ser dinamizada no âmbito da disciplina de Inglês e por estar inserida na unidade sobre a alimentação, sendo um dos aspetos da cultura inglesa com a qual os alunos devem contactar, mas não só através de livros (e vídeos, com um pouco de sorte). Contudo, quisemos aproveitar a ocasião para desenvolver mais profundamente a consciência e competência intercultural (Byram, Gribkova & Starkey, 2002), assim como a competência plurilingue (Beacco & Byram, 2007; Conselho da Europa, 2016) dos alunos. Nesse sentido, incorporámos os “huevos rancheros”, escolhendo assim um pequeno-almoço típico do México, uma vez que a colega Joana Figueiredo já tinha intenções de abordar a cultura mexicana nas suas aulas e porque nos permitiria trabalhar vocábulos e expressões em espanhol, uma língua apreciada em ambas as turmas e com a qual alguns dos alunos já tinham contactado ou contactavam ainda. Por isso, nos menus elaborados para entregarem aos seus familiares, os alunos escreveram o nome de alguns alimentos em espanhol e outros em inglês, e no dia do “brunch”: deram as boas-vindas aos convidados em ambas as línguas (“Welcome!” e “¡Bienvenidos!”); saudaram-nos com “Good morning!” e “¡Buenos días!” antes de os servir; desejaram-lhes bom apetite também em ambas as línguas (“Enjoy!” e “¡Provechito!”); e despediram-se deles com a “Goodbye Song” criada pela colega, cantando no refrão “Goodbye, Goodbye, Goodbye to all our friends around the globe”, mas também “Adiós, adiós, adiós to all our friends around the globe”. (Anexo F)

Batista & Andrade (2018) acrescentam que o papel da língua é relevante no desenvolvimento sustentável também pelo facto de “a comunicação ser a forma de interação social, cultural, económica e ambiental presente em todas as sociedades de modo a permitir o relacionamento entre os seres humanos.” (p. 103).



Figura 7 – Brunch “anglo-mexicano”

Entendendo a Educação como essencial para promover o desenvolvimento sustentável, identificado como uma necessidade ecológica e social premente, a Assembleia Geral das Nações Unidas declara em 2002 a abertura da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) e nomeia a UNESCO a principal agência responsável pela sua promoção (Sá & Andrade, 2008; Andrade & Sá, 2012). O seu grande objetivo era pôr a Educação ao serviço da construção de uma sociedade mais justa, respeitadora dos Direitos Humanos e do ambiente, “where everyone has the opportunity to benefit from education and learn the values, behaviour and lifestyles required for a sustainable future and for positive societal transformation” (UNESCO, 2005, p. 26). Aliás, a ONU reconhece que “tanto o ensino formal como o informal são indispensáveis para modificar a atitude das pessoas, para que estas tenham capacidade de avaliar os problemas do desenvolvimento sustentável e abordá-los” (ONU, 1992, p. 355). Consequentemente, e usando as palavras de Batista & Andrade (2018), “a educação deve preocupar-se com o exercício de uma cidadania global, a partir da identificação de problemas locais e da tentativa de encontrar soluções para esses mesmos problemas.” (p. 103), podendo, para tal, fazer uso das *creactical skills* (Ohler, 2013; Cruz, 2019).

Posteriormente, em 2015, a ONU cria a “2030 Agenda for Sustainable Development”, um conjunto de 17 objetivos concentrados nas três dimensões que constituem o desenvolvimento sustentável (Ambiente, Sociedade e Economia), e que vêm substituir os “Millennium Development Goals” (ONU, 2000) e reforçar a importância da Educação. Listam-se abaixo os “17 Sustainable Development Goals”:

“Goal 1. End poverty in all its forms everywhere

Goal 2. End hunger, achieve food security and improved nutrition and promote sustainable agriculture

Goal 3. Ensure healthy lives and promote well-being for all at all ages

Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all

Goal 5. Achieve gender equality and empower all women and girls

Goal 6. Ensure availability and sustainable management of water and sanitation for all

Goal 7. Ensure access to affordable, reliable, sustainable and modern energy for all

Goal 8. Promote sustained, inclusive and sustainable economic growth, full and productive employment and decent work for all

Goal 9. Build resilient infrastructure, promote inclusive and sustainable industrialization and foster innovation

Goal 10. Reduce inequality within and among countries

Goal 11. Make cities and human settlements inclusive, safe, resilient and sustainable

Goal 12. Ensure sustainable consumption and production patterns

Goal 13. Take urgent action to combat climate change and its impacts*

Goal 14. Conserve and sustainably use the oceans, seas and marine resources for sustainable development

Goal 15. Protect, restore and promote sustainable use of terrestrial ecosystems, sustainably manage forests, combat desertification, and halt and reverse land degradation and halt biodiversity loss

Goal 16. Promote peaceful and inclusive societies for sustainable development, provide access to justice for all and build effective, accountable and inclusive institutions at all levels

Goal 17. Strengthen the means of implementation and revitalize the global partnership for sustainable development

*Acknowledging that the United Nations Framework Convention on Climate Change is the primary international, intergovernmental forum for negotiating the global response to climate change”

(ONU, 2015, WEB)

Entre as características da educação para o desenvolvimento sustentável apontadas pela UNESCO (2005), destacamos o pensamento crítico e a resolução de problemas, a participação dos aprendentes na tomada de decisões relativas ao seu processo de aprendizagem, e aprendizagens holísticas e transdisciplinares, implicando e implicado (n)as diversas áreas curriculares (o que faz todo o sentido, se tivermos em consideração que o conceito de desenvolvimento sustentável se trata, ele mesmo, de um conceito holístico). A propósito deste último aspeto, não podíamos concordar mais com Sá (2007): os problemas da atualidade requerem que os cidadãos tenham a capacidade de interligar diferentes áreas do conhecimento, “de compreender interações que lhes permitam entender como se organiza

e evolui a sociedade, bem como descodificar os desafios dos nossos tempos que não são lineares, nem simples, nem unidimensionais”(p. 38), pelo que o desenvolvimento sustentável se deve introduzir no currículo de forma interdisciplinar, contribuindo para formar alunos/cidadãos com pensamento holístico e crítico. Uma das razões pelas quais recorreremos à abordagem CLIL (Ellison, 2015, 2019) nas nossas práticas, que apresentaremos no próximo capítulo.

Um outro aspeto importante a destacar na educação para o desenvolvimento sustentável é a educação para a cidadania, na medida em que permite preparar os alunos para se afirmarem como cidadãos conscientes do mundo que os rodeia e do seu papel como agentes de transformação (cf. Raya et al., 2007; cf. Giroux, 2008), assim como para “assumir su responsabilidad de intervenir en el mundo que habitan.” (Giroux, 2008, p. 18). Pretende-se, nesse sentido, “capacitar os cidadãos com conhecimentos, capacidades e atitudes de comprometimento necessários para a concretização das mudanças necessárias nos nossos hábitos e comportamentos para com o Planeta Terra e para com os Outros” (Sá, 2007, p. 45). Por exemplo, a autonomia e as *creactical skills*, que ajudam os alunos a tornarem-se capazes de “comprender, interpretar y actuar sobre la sociedad, es decir, de participar activa y responsablemente sobre los problemas del mundo, con la conciencia de que es posible cambiar la sociedad en que vivimos” (Martín-Díaz, 2002, p. 58).

A educação para a cidadania visa também sensibilizar os indivíduos para “os direitos do homem, as liberdades fundamentais, a paz e o respeito pelos outros, a solidariedade humana, o desenvolvimento equitativo, a igualdade de oportunidade, a preservação do ecossistema e, principalmente, a consciência da nossa responsabilidade individual na atenuação dos problemas” (Sá, 2007, p. 45). Sá acrescenta, ainda, com base em Fonseca (2001), que a educação para a cidadania se deve alicerçar “em modelos educativos que estimulem o aperfeiçoamento do comportamento humano ao nível da solidariedade, da justiça e de um estilo de convivência que valorize a autonomia, o diálogo e o espírito de participação na vida da comunidade” (Sá, 2007, p. 45), como é o caso da pedagogia para a autonomia (Raya et al., 2007).

A educação para a cidadania vem ainda reforçar o papel do ensino de línguas no desenvolvimento sustentável. Cruz & Orange (2016) consideram, no século 21, “language learning as a commitment to citizenship” (p. 4) e Breidbach (2003) enaltece a “linguistic need for the development of citizenship through participation in a multilingual, culturally diverse, and global setting” (p. 16). Por sua vez, Sá & Andrade (2008) defendem que

o plurilinguismo, traduzido na capacidade para interagir com outras culturas e comunicar em outras línguas, traz aos sujeitos novas formas de socialização, preparando-os para enfrentar os desafios das sociedades modernas, da globalização, do contacto entre culturas, desafios estes que obrigam a uma educação para o desenvolvimento sustentável. (p. 122).

Assim, e para concluir este capítulo, a relação íntima entre a cidadania e o plurilinguismo e a interculturalidade (Byram et al., 2002; Beacco & Byram, 2007; Byram et al., 2013) deve-se ao facto de que educar para a cidadania e, conseqüentemente, para o desenvolvimento sustentável, é também educar para o diálogo intercultural, para o respeito pela diferença e para a convivência com a diversidade, encarando-a como uma qualidade e não um obstáculo, o que é especialmente importante numa democracia. O documento “Competences for Democratic Culture” (2016) alerta, inclusive, para o perigo de ignorar estas questões, o qual

has been brought sharply into focus by the recent surge in foreign terrorist fighters: young, radicalised Europeans who have been brainwashed into turning their back on democratic life and waging war on their fellow citizens. Such extremism can only take root when young minds have not been taught to understand diversity, rather than to fear it, and when young people struggle to think critically, for themselves. (p. 7).

Concordamos, por isso, com Starkey (2002): “citizens in a democracy need intercultural skills for living in communities where cultural diversity is the norm. They need critical cultural awareness to understand the world around them and challenge injustice, complacency, social exclusion and unwarranted discrimination” (p. 29).

CAPÍTULO 3 – ABORDAGEM COMUNICATIVA EXPERIENCIAL ENQUANTO ABORDAGEM POTENCIALMENTE FACILITADORA DO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E DAS *CREACTICAL SKILLS*

Este terceiro (e último) capítulo da primeira parte do nosso trabalho será centrado nas principais abordagens e estratégias usadas durante a nossa prática pedagógica, constituintes de uma metodologia holística de ensino sustentada na abordagem comunicativa experiencial (Fernández-Corbacho, 2014). Começaremos, precisamente, por explicitar em que consiste essa abordagem.

3.1. O CONCEITO DE ABORDAGEM COMUNICATIVA EXPERIENCIAL

Enquanto apologistas da pedagogia para a autonomia (Raya et al., 2007) e, como tal, de uma postura ativa e reflexiva por parte dos alunos face às suas aprendizagens, não podíamos concordar mais com Chickering & Gamson (1987, p. 5), que afirmam que

Learning is not a spectator sport. Students do not learn much just sitting in classes listening to teachers, memorising prepackaged assignments, and spitting out answers. They must talk about what they are learning, write about it, relate it to past experiences, and apply it to their daily lives.

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

Torna-se, assim, importante desenvolver aprendizagens que sejam experienciais e (hiper)sensoriais, procurando que os alunos contactem com experiências que para eles sejam válidas, relevantes e significativas, devido à existência de uma relação com os contextos em que os alunos estão inseridos (cf. Almeida & Cruz, 2019). Como referido por Cruz (2018, p. 283), esse tipo de aprendizagens

transform the senses into channels of perception that activate, in turn, brain connections (...), giving students the opportunity to experience something, by better retaining the information they receive, through the manipulation and simulation of tasks in the surrounding reality.

É nesta linha de pensamento que surge a abordagem comunicativa experiencial. De acordo com Fernández-Corbacho (2014), a abordagem comunicativa experiencial assenta precisamente na ideia de que se aprende melhor através de aprendizagens experienciais, significativas e (consequentemente) memoráveis. Isso só é possível quando o aluno se identifica com o que está a aprender e se sente envolvido no processo de aprendizagem, não só fisicamente, mas também emocionalmente, provocando aquilo que pode ser designado de “encendido emocional” (Mora, 2013). Ou seja, apelar às emoções do aprendente para ganhar a sua atenção e motivá-lo a participar e a aprender. Isto porque o ser humano tende a recordar melhor aquilo que sente e experiencia, e também aquilo que o motiva, que capta a sua atenção e lhe desperta a curiosidade (cf. Fernández-Corbacho, 2014). Fernández-Corbacho salienta que “actividades que permiten cierto grado de iniciativa y autodirección por parte del aprendiz posibilitan experiencias emocionales profundas” (2014, p. 2). Contudo, igualmente importante é refletir sobre as próprias experiências de aprendizagem, de forma a consolidá-las e a dar-lhes sentido, transformando-as assim em conhecimento novo, conhecimento esse que o aluno poderá aplicar em situações futuras, inclusive para realizar novas aprendizagens, ao relacioná-las com aprendizagens anteriores. Foi o caso de algumas das atividades que constituíram as nossas práticas (e que apresentaremos em maior detalhe na Parte II), como por exemplo, aprender a usar um dicionário bilingue Português-Inglês/Inglês-Português a partir do que já aprenderam/sabem sobre como utilizar um dicionário da Língua Portuguesa, ou aprender a fazer *storytelling* com uma história já conhecida.

No nosso entender, a abordagem comunicativa experiencial é também uma abordagem holística que considera as especificidades dos alunos. Isto significa que não só a interação e a comunicação desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, mas também as necessidades e interesses de cada aluno, pois as práticas concebidas a partir desta abordagem “convidam o aluno a desenvolver o seu interesse em explorar a sociedade local sempre em interação com o Outro, tendo a criatividade, a flexibilidade, a necessidade de assumir riscos e de desenvolver liderança(s) como pano de fundo” (Almeida & Cruz, 2019, p. 5).

Para a concretização efetiva da abordagem comunicativa experiencial, Fernández-Corbacho (2014) aponta alguns requisitos essenciais: a) as tarefas devem implicar os alunos em estratégias cooperativas, fazendo deles responsáveis pelo que aprendem; b) é aconselhável a utilização autêntica da linguagem com atividades estimulantes e significativas; c) cada tarefa deve apresentar desafios e gerar interesse; d) mobilização de atividades (hiper)sensoriais, as quais se devem apoiar nas tecnologias Web 2.0/3.0 e aplicações gamificadas; e) deve-se variar o tipo de atividades realizadas, de forma a atender aos distintos perfis de aprendentes que existem na mesma turma; f) afeto e segurança são de extrema importância, pois os alunos precisam de se sentir seguros, de sentir que pertencem a uma comunidade e, simultaneamente, de se sentir recompensados pelas suas conquistas.

Em suma, o que esta abordagem advoga é que para que a aprendizagem de uma língua seja eficaz e perdure, o aluno deve sentir, experimentar e refletir sobre a língua e as suas experiências dentro e fora do contexto escolar. Até porque, “cuando usan su propia experiencia los estudiantes autodirigen y construyen su aprendizaje según sus necesidades y su forma de aprender.” (Fernández-Corbacho, 2014, p. 3).

Posto isto, consideramos que esta abordagem, aliada à pedagogia para a autonomia, deve ser o ponto de partida para a planificação de aulas destinadas a autonomizar os alunos e a desenvolver as suas *creactical skills*, na medida em que possibilita o desenvolvimento de tais competências em contexto, trabalhando com situações práticas e até problemas reais que

apelem os alunos a tomar iniciativa e a convocar essas mesmas competências. Da mesma maneira que queremos que façam no mundo que os espera quando saem do espaço escolar.

No tópico seguinte, debruçar-nos-emos em como concretizar isto, por meio de uma metodologia holística.

3.2. A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA METODOLOGIA HOLÍSTICA NO ENSINO DE INGLÊS NO 1º CEB

Dadas as características apresentadas da abordagem comunicativa experiencial, cremos que esta passa por recorrer a várias abordagens e recursos pedagógicos, como procurámos fazer nas nossas práticas, pondo-os ao serviço do desenvolvimento da autonomia e das *creactical skills* (Ohler, 2013; Cruz, 2019).

Destacamos, em primeiro lugar, a pedagogia da gamificação, que se pode definir muito sucintamente como “the use of game design elements in non-game contexts” (Deterding, Dixon, Khaled & Nacke, 2011, p. 9). No campo da educação, a gamificação foi definida por Foncubierta & Rodríguez (2015, p. 2) como:

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

Ou seja, é a incorporação, não de jogos, mas de elementos e características dos jogos em atividades de sala de aula (atente-se a distinção apresentada na Tabela 3).

Tabela 3 – Jogos vs. Atividades gamificadas (Cruz, 2016, p. 3100)

| Games | Gamification Activities |
|--|---|
| Games have defined rules and aims | May be a collection of tasks with points/rewards |
| There is a possibility of losing | Losing may or not be possible, but points motivate pupils |
| Just playing the game is intrinsically rewarding | Being intrinsically rewarding is optional |
| Games are hard and expensive to build | Gamification is usually easier and cheaper |
| Content is morphed to the storyline of the game | Game-like features may be added without making too many changes |

Foncubierta y Rodríguez (2015) dividem em três grupos aqueles que consideram ser os principais elementos a incorporar em atividades gamificadas: dinâmicas – emoções, narrativa, reações e progressão; mecânicas – competição, cooperação, feedback e recompensas; e componentes – prêmios, avatares, rankings e pontuação. A integração destes elementos deve ser bem pensada, com critério, pois, como afirma Cruz (2015), “há que ter em conta a escolha de elementos do jogo específicos, que sirvam o objetivo da atividade, que deverá contemplar a boa funcionalidade e a usabilidade dos recursos que decidamos aplicar.” (pp. 48-49), assim como também nos parece igualmente pertinente considerar as características e interesses dos alunos a quem se destina a atividade. Dessa forma, torna-se mais provável conseguir evitar situações como a referida por Nicholson (2013), na qual os seus alunos ficaram “frustrated about the mismatch between the narrative and the activities in the class; their characters served as nothing more than pseudonyms for the leaderboards” (p. 3), o que mostra também a importância de estes elementos estarem ligados entre si e de terem significado para os alunos, contribuindo para criar aprendizagens memoráveis e significativas (Fernández-Corbacho, 2014).

De acordo com Cruz (2015), “a implicação do aprendente na atividade gamificada faz-se através dum estímulo dos sentidos do mesmo, experienciando-se a atividade como algo significativo, vivo e ativo. É a emoção que “chama” os alunos a participar ativamente nas

tarefas gamificadas” (p. 49), o seu envolvimento afetivo, ou seja, o tal “encendido emocional” que abordámos anteriormente a propósito da abordagem comunicativa experiencial. Este mesmo autor indica ainda que o principal objetivo da gamificação é motivar, envolver e imergir os alunos em contextos que lhes são familiares, usando as tais dinâmicas, mecânicas e componentes dos jogos para proporcionar “un estado de flujo continuo a la hora de aprender, o sea, una motivación intrínseca” (2019c, p. 147), como explica a teoria da autodeterminação (cf. Werbach & Hunter, 2012). Esta “se preocupa por la motivación detrás de las opciones que las personas toman sin influencia e interferencia externas y, además pone el foco en el grado en que el comportamiento de un individuo es auto motivado y autodeterminado” (Cruz, 2019c, p. 148). Werbach & Hunter (2012) defendem que, na ótica da teoria da autodeterminação (ilustrada na Figura 8), existem três fatores que estimulam a motivação intrínseca das pessoas: competência, autonomia e relacionamento com os outros.



Figura 8 – A teoria da autodeterminação (Cruz, 2019, p. 148; adaptado de Werbach & Hunter, 2012)

Segundo Chou (2016), ao planear uma atividade gamificada, devemos basear-nos no “Modelo Octalysis”, representado por um octógono constituído por oito *Core Drives* capazes de motivar os alunos, e descritos sucintamente por Cruz (2019c) na Figura 9: significado, empoderamento, influência social, imprevisibilidade, evasão, escassez, propriedade e conquista.

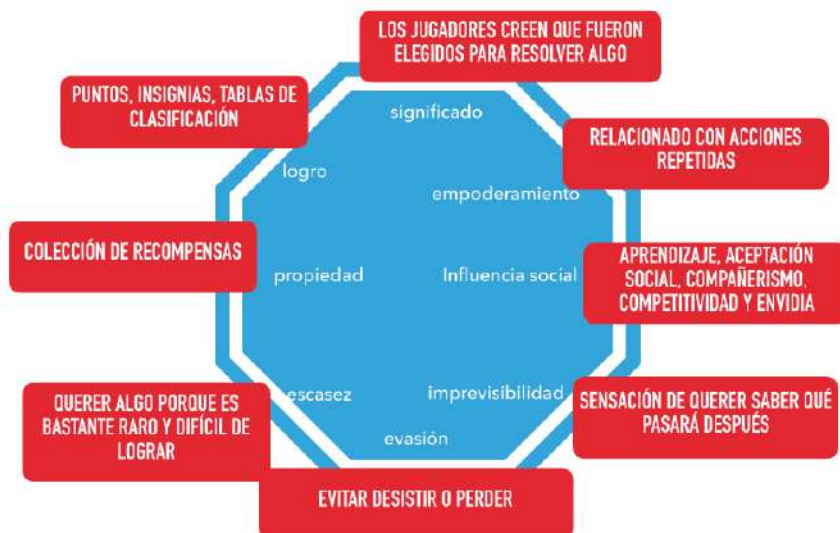


Figura 9 – O “Modelo Octalysis” de Chou (Cruz, 2019c, p. 149)

Os *Core Drives* na parte direita do octógono estão mais ligados a aspetos sociais, à autoexpressão, à criatividade e à motivação intrínseca, enquanto que os da esquerda se relacionam mais com o sentimento de posse, a lógica, o cálculo e com a motivação extrínseca (Chou, 2016). Chou acrescenta que os *top Core Drives* dizem respeito a fatores motivacionais mais positivos, ao contrário dos *bottom Core Drives*, que são mais negativos, uma vez que

if you are always doing something because you don't know what will happen next, you are constantly in fear of losing something, or because you're struggling to attain things you can't have, the experience will often leave a bad taste in your mouth- even if you are consistently motivated to take these actions. (2016, pp. 9-10).

No que concerne o ensino de línguas, como afirma Fortunato (2017), através da pedagogia da gamificação “procura-se proporcionar uma experiência atrativa e eficaz, uma vez que os alunos aprendem a língua enquanto desenvolvem outras competências que os ajudam na resolução dos desafios propostos sobre o tema que está a ser trabalhado.” (pp. 29-30). Competências como a colaboração, as *creactical skills*, a autonomia e a resolução de problemas (cf. Cruz, 2016; cf. Oliveira, 2017; cf. Oliveira & Cruz, 2017). Acreditamos, por isso, que “when the concept of gamification is applied to education, the opportunities for experiential, self-paced and lifelong learning expand exponentially. Learners are engaged in the fun and then rewarded with knowledge and skills” (Oliveira & Cruz, 2017, p. 904).

O mesmo se pode dizer da metodologia “Escape Room”, que, aliás, também partilha com a gamificação a contribuição para o tal estado de fluxo contínuo, promovendo uma motivação intrínseca, assim como os *Core Drives* do “Modelo Octalysis” (cf. Cruz, 2019a; cf. Cruz, 2019b). Os *escape rooms* consistem em “live-action team-based games where players discover clues, solve puzzles, and accomplish tasks in one or more rooms in order to accomplish a specific goal (usually escaping from the room) in a limited amount of time” (Nicholson, 2016, p. 1). Por outras palavras, são jogos que decorrem em espaços fechados, onde um grupo de pessoas/equipa (normalmente, de três a oito indivíduos) interage e explora o ambiente de forma a descobrir pistas, objetos, puzzles e qualquer outro tipo de detalhes existentes que lhe permita ultrapassar os problemas, desafios e, numa última instância, desvendar o mistério da narrativa e/ou “escapar” da sala (Nicholson, 2015).

Como se pode deduzir, este tipo de atividades implica colaboração, comunicação, criatividade, pensamento crítico, pelo que facilmente se equaciona a sua aplicação em contextos educativos. Apesar de ser ainda relativamente recente, os estudos existentes já demonstram que os *escape rooms* para fins educativos oferecem uma importante perspetiva sobre o papel do jogo no processo de ensino e aprendizagem, especialmente pelos seus contributos no que concerne o desenvolvimento das *creactical skills* no seio de tarefas essencialmente colaborativas. Aliás, ao participar num *escape room* educativo, os alunos têm a possibilidade de pôr à prova e de desenvolver múltiplas competências psicossociais ao serviço da aprendizagem: a) competências de índole cognitiva, tais como a lógica, a memorização, a atenção, o pensamento dedutivo, a criatividade, a resolução de problemas e, ainda, a gestão de tempo e de recursos; b) competências sociais de trabalho em equipa, cooperação, incluindo a liderança; c) competências psicológicas, como a expressão de emoções, a gestão de sentimentos associados ao ganho e à perda, e o autoconhecimento (cf. Berzosa, 2018).

A este propósito, Cruz (2019b) salienta que “within escape rooms pupils have the chance to share their own ideas, interpret and assess others’ own points of view, work together in an effective way, show responsibility and make compromises to attain the team’s goals.” (p. 29) e que “by participating in an escape room, pupils feel motivated, self-directed and reflective, being able to manage their goals and time autonomously and working respectfully within

socially and culturally diverse teams.” (idem). Parece-nos, de facto, uma metodologia promissora, por todos estes motivos, e também por ser flexível, na medida em que pode ser utilizada de forma interdisciplinar e com alunos de diferentes faixas etárias e níveis de ensino (cf. Méndez, 2016; cf. Borrego, Fernández, Blanes & Robles, 2017; cf. Almeida & Cruz, 2019; cf. Cruz, 2019a).

Antes de começar a desenhar o seu *escape room*, o docente deverá ter alguns cuidados, nomeadamente: a) experimentar um *escape room* ao vivo, num dos múltiplos espaços disponíveis, de forma a compreender melhor o seu funcionamento e a conseguir colocar-se também na perspetiva do jogador; b) ter em conta que a atividade deve ser significativa para os alunos a quem se dirige, pelo que é fulcral que a narrativa, o ambiente e a complexidade dos desafios se coadunem com as suas motivações, interesses e capacidades.

Já ao desenhar um *escape room*, devemos ter em conta os seguintes aspetos: 1) a narrativa, 2) os tipos de puzzles e, ainda, 3) a organização dos puzzles e o seu fluxo (cf. Guigon et al., 2018). Vamos agora focar a nossa atenção em cada um destes elementos, os quais tivemos em conta na elaboração do *escape room* criado no âmbito da nossa PES e que apresentaremos na segunda parte deste relatório.

No que concerne ao primeiro aspeto, há que ter em conta que a narrativa não é mais nem menos que a criação do contexto e da história que justifica todos os desafios pelos quais os jogadores vão passar e tentar superar. O seu objetivo é tornar a experiência mais atrativa, interessante, imersiva e memorável, contribuindo para uma verdadeira e genuína implicação dos alunos, de tal forma que eles próprios acabam por assumir um papel na história proposta pelo criador do *escape room*. Esta imersão na história consegue-se e vive-se através da criação de um contexto em que a decoração estética e o fluxo de puzzles retroalimenta toda a experiência. Num estudo ligado ao tipo de jogos de *escape room* realizados até ao momento, Nicholson (2015) expõe os temas e narrativas mais frequentes, que resumimos na seguinte tabela:

Tabela 4 – Temas e narrativas mais frequentes em escape rooms (cf. Nicholson, 2015)

| Temas mais recorrentes | Narrativas mais frequentes |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Desenhos animados • Escola • Fantasia • Laboratório • Ligados a um dado tempo ou época (época atual ou um momento no passado ou futuro) • Tecnologia futura • Ligados a estações ou temas festivos do ano (Verão, Natal, Halloween, Páscoa, etc.) • Militar • Terror (zombies, vampiros, etc.) | <ul style="list-style-type: none"> • Ajudar a criar algo (uma cura, um antídoto, uma poção, etc.) • Desativar um artefacto explosivo • Escapar de algum espaço (prisão, masmorra, local pronto a explodir, etc.) • Investigar um crime (um assassinato ou roubo, por exemplo) • Libertar alguém que foi raptado ou que desapareceu • Participar numa missão de espionagem |

Depois de apresentada a narrativa aos jogadores (por exemplo, através de um vídeo introdutório, de uma mensagem por escrito ou transmitida pessoalmente por um ator), estes deparam-se com o primeiro desafio quando são confrontados com a primeira tarefa ou objeto que têm de manipular. De facto, durante a experiência, os jogadores vão encontrando diversos objetos que vão manipulando de forma lógica, recorrendo a competências como o pensamento crítico, as competências linguísticas e o trabalho colaborativo, com o fim de vencer todos os desafios dentro do tempo limite. Os puzzles mais comuns utilizados em *escape rooms* educativos são:

- a) a procura de objetos físicos escondidos, inclusive aqueles pouco usuais (papel no lixo, um postal ou envelope, uma mensagem na parede, um cadeado e uma chave, um espelho para ler uma mensagem que se decifra quando refletida, caixas, malas de

viagem, fotos, cartazes, *pens USB*, códigos QR, livros, etc.), e a descoberta da sua utilização;

- b) a análise de informação num texto, uma estratégia bastante flexível, permitindo que algumas passagens contribuam para progredir na narrativa (incluindo a seleção de determinadas letras ou palavras, através de um cartão perfurado cujos buracos identificam o que é essencial ou, ainda, o acesso a uma determinada mensagem que só se pode ler com luz ultravioleta);
- c) o uso de códigos, combinando letras e números, para descobrir nomes de objetos, desvendar pistas, ou abrir um cadeado numérico;
- d) enigmas ou adivinhas que se apresentam como problemas que usam linguagem metafórica, alegórica ou associativa, os quais requerem experiências prévias ou criatividade para resolver e que normalmente permitem aceder a objetos ou a códigos que fazem os jogadores avançar na sua demanda;
- e) palavras-cruzadas tradicionais, que se podem gerar facilmente através de *crossword puzzles makers* presentes na internet, e cuja palavra que sai como formulação do conjunto de definições funciona como pista (cf. Berzosa, 2018; Guigon et al., 2018).

Por último, mas não menos importante é a organização dos puzzles e o fluxo dos mesmos. Existem diversas formas de organizar os puzzles, mas há que escolher a mais apropriada ao jogo, tendo sempre como pano de fundo a variedade e a dificuldade das tarefas, pois se forem demasiado repetitivos ou extremamente difíceis podem provocar a perda de motivação e, inclusive, a saída do jogo por parte dos participantes.

A organização dos puzzles pode ser: a) aberta, em que não dependem de uma sequência específica; b) sequencial, em que um puzzle conduz sucessivamente a outro, através das pistas contidas em cada um deles; c) trajectorial, em que existem vários caminhos e possibilidades que contribuem para a resolução do objetivo, sendo a mais utilizada e recomendada para grupos grandes. Contudo, independentemente do tipo de organização escolhido, os primeiros

puzzles não deverão ser difíceis, de forma a dar-se a sensação de êxito aos jogadores e concomitante confiança e entusiasmo ante os desafios seguintes (cf. Berzosa, 2018).

Não podemos deixar de falar de outra abordagem tão importante para este nosso enfoque holístico ao nível das práticas, e que por sua vez contribui também largamente para um desenvolvimento holístico dos próprios alunos: a abordagem CLIL. Esta assume particular relevância no contexto onde exercemos as nossas práticas devido ao Projeto CLIL4U, como explicaremos na segunda parte deste trabalho, que constitui outra das razões pelas quais recorreremos a tal abordagem.

Segundo Marsh (2002), CLIL, acrónimo para *Content and Language Integrated Learning*, abrange “any activity in which a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and the subject have a joint curricular role” (p. 58). Também Coyle, Hood & Marsh (2010) descrevem esta abordagem como “an educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (p. 1). Em suma, “CLIL is about teaching school curricular content through the use of an additional or vehicular language” (Ellison, 2019, p. 247), normalmente uma língua estrangeira, na perspetiva de que se aprende melhor uma língua “in contexts where there is natural exposure and opportunities for authentic use of it for other learning, rather than when it is taught as a separate and sometimes ‘isolated’ subject” (idem).

Por outro lado, de acordo com Ellison (2015), tal abordagem coaduna-se com o *ethos* de uma aprendizagem interdisciplinar e holística, que está no centro da educação primária, sendo, por isso, fundamental que a prática da língua estrangeira se estenda a outras disciplinas, como Matemática e Estudo do Meio. Até porque dessa forma, como referimos no capítulo anterior a propósito do desenvolvimento sustentável, estaremos a contribuir para formar alunos capazes de pensar holisticamente e de conceber/construir o conhecimento de forma global, e não fragmentária, ao contrário do que pode sugerir a divisão do currículo em disciplinas (cf. Sá & Andrade, 2008). É pertinente destacar ainda o potencial da abordagem CLIL para o desenvolvimento da reflexão linguística e comunicativa dos alunos, bem como para estimular o seu pensamento crítico e criatividade (Cummins, 1978; Duverger & Maillard, 1996; Cruz,

Costa, Flores, Duarte & Silva, 2019), o que é igualmente importante para o exercício de uma cidadania plena e efetiva.

Ellison (2015) afirma que a abordagem CLIL é considerada por alguns como demasiado complexa de implementar e que há o receio de que os alunos não consigam aprender tão bem e que, conseqüentemente, tenham menor aproveitamento académico. Contudo, a autora refere também que há estudos que comprovam que tais receios não se justificam, uma vez que sugerem que os alunos integrados em programas de ensino CLIL têm tanto sucesso ou mais do que aqueles que não se encontram na mesma situação (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008). A própria Comissão Europeia reconhece já há vários anos esta aprendizagem integrada de língua e conteúdos curriculares como um dos meios mais eficazes de aprender uma língua estrangeira (cf. Cruz et al., 2019). Para além disso, trata-se de uma abordagem bastante flexível, que pode assumir diferentes contornos consoante o contexto em que seja aplicada, devendo, por isso, ajustar-se ao mesmo – “there is no ‘one-size fits all’.” (Ellison, 2015, p. 62).

Segundo Ellison (idem), “this ‘flexibility’ relates to aims and models, amount of CLIL, subjects taught and content involved, as well as teachers - content, language or both who are involved in preparation and actual classroom teaching.”. Isto significa, a título de exemplo, que não é necessário descartar a língua materna. Esta pode-se manter se se optar por lecionar na língua estrangeira escolhida apenas alguns conteúdos ou módulos das restantes disciplinas, ao invés da totalidade dos programas, por exemplo. De facto, como os demais aspetos referidos, “the amount of CLIL will depend on the school context—this could mean entire subject areas taught through English over one or more academic years or modules or topics within curricular areas amounting to short sequences of lessons.” (Ellison, 2019, p. 248).

De acordo com Ellison (2019), a implementação da abordagem CLIL na educação primária conduzirá, efetivamente, a uma aprendizagem interdisciplinar e a um desenvolvimento holístico dos alunos se na sua base estiverem “a set of principles, a curriculum and a framework for lesson planning” (p. 248) conhecidos como os “4Cs of CLIL”: conteúdo, cognição, comunicação e cultura (Mehisto et al., 2008; Coyle, Holmes & King, 2009; Coyle et al., 2010). Estes podem resumir-se da seguinte forma:

Tabela 5 – Os 4Cs da abordagem CLIL (Coyle et al., 2009, p. 12)

| | |
|---------------|--|
| Content | integrating content from across the curriculum through high quality language interaction |
| Cognition | engaging learners through creativity, higher order thinking and knowledge processing |
| Communication | using language to learn and mediate ideas, thoughts and values |
| Culture | interpreting and understanding the significance of content and language and their contribution to identity and citizenship |

Para uma boa concretização desta abordagem, é também fundamental que os docentes tenham a capacidade de pensar de forma multidisciplinar – “as opposed to ‘subject-specific’ ones” (Ellison, 2015, p. 62) – e que, no caso dos professores de Inglês no ensino primário, estejam predispostos a colaborar com os colegas generalistas e vice-versa. Esta colaboração é, de facto, de grande relevância, pois permite a confluência de técnicas e estratégias-chave usadas nas diferentes áreas (Ellison, 2019) e a co-construção de percursos didáticos interdisciplinares (Cruz et al., 2019), que concorrem “towards developing a literacy rich, plurilingual classroom environment which through bilingual displays and use of language demonstrates the importance of learning and acceptance and appreciation of languages and culture.” (Ellison, 2019, p. 261). É ainda recomendável que os docentes se envolvam em processos de formação que promovam uma constante reflexão acerca das práticas CLIL implementadas e a implementar, e que essas práticas passem pela utilização de materiais digitais, autênticos e multissensoriais significativos para os alunos, de maneira a que estes assumam um papel ativo na (re)construção de saberes dentro e fora da sala de aula (Cruz et al., 2019).

Por fim, no que concerne os benefícios da abordagem CLIL no ensino primário, da perspetiva do docente, Ellison (2019, p. 262) salienta que esta abordagem:

- makes teachers aware of their responsibility to educate the ‘whole’ child;
- forces language teachers to look beyond language and address other essential learner needs;
- improves teachers’ knowledge about the content of the primary curriculum;

- develops their understanding of the cognitive and linguistic demands of this level of education;
- develops awareness of the important role of language across the curriculum;
- unites language and primary generalist teachers in partnerships where they work together to achieve broad educational goals.

Com isto, damos por concluída a primeira parte do presente Relatório Final de Estágio. Estamos agora em condições de transitar para a segunda parte, munidos de toda uma bagagem (apresentada até ao momento) de literatura, conhecimentos, autores de referência e reflexões que nos ajudaram a moldar as nossas práticas e a construir o nosso estudo.

**PARTE II – “OBRIGADO POR NOS AJUDARES A CRESCER”: UM OLHAR
INVESTIGATIVO SOBRE A PRÁTICA DA AUTONOMIA E DA
*CRIACTIVIDADE***

CAPÍTULO 1 – O DESENHO DO ESTUDO

Neste capítulo começaremos por descrever e justificar a metodologia de investigação escolhida para abordar o nosso estudo, incluindo as técnicas e instrumentos de investigação a que recorreremos, assim como as questões e objetivos decorrentes da temática central do estudo e que serviram para o orientar. Por fim, caracterizaremos o contexto onde realizámos a nossa prática pedagógica, no papel de professor-investigador, apresentando o palco e os protagonistas deste trabalho: a escola e a turma em que intervimos.

1.1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO, QUESTÕES E OBJETIVOS

Para a realização deste estudo, recorreremos a uma metodologia de índole etnográfica, de natureza predominantemente qualitativa e com contornos de investigação-ação. Posto isto, esclareceremos em seguida os conceitos de “investigação qualitativa” e de “investigação-ação”, o que simultaneamente contribuirá para justificar a escolha da metodologia implementada.

De acordo com Bogdan & Biklen, investigação qualitativa trata-se da “metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (1994, p. 11). Não se pretende testar ou confirmar hipóteses previamente construídas e as questões de investigação “não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis” (idem, p. 16), são antes formuladas com o propósito de “investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.” (idem). Por norma, a recolha de dados é feita “em função de um contacto aprofundado com os indivíduos” (idem) nesse mesmo contexto natural (neste caso, a escola onde intervimos no papel de professor-investigador), ao qual o investigador se desloca e no qual se introduz, acreditando que essa é a melhor forma de compreender os fenómenos. Os dados recolhidos caracterizam-se também por serem “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (idem). É principalmente esse tipo de dados que procurámos recolher, o que não

significa que prescindimos de dados de caráter quantitativo, motivo pelo qual caracterizamos a metodologia desta investigação como “predominantemente qualitativa”.

Passando agora para a investigação-ação, o termo foi cunhado por Kurt Lewin na década de 40 e descrito como “uma forma participativa e democrática de investigação que, em termos de método, se define por uma espiral reflexiva de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão” (Gonçalves, 1999, p. 48 cit. por Sá, 2007, p. 95). Diversos outros autores estudaram este tipo de investigação, contribuindo com as suas próprias definições. Vejamos no parágrafo seguinte algumas das definições listadas por Latorre (2003) na obra “La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa”.

Kemmis, em 1984, definiu investigação-ação como uma forma de indagação autorreflexiva para melhorar a racionalidade e a justiça das práticas sociais ou educativas, a compreensão das mesmas e as próprias instituições e situações em que essas práticas ocorrem. Lomax percebe a investigação-ação como uma intervenção na prática profissional com o propósito de a melhorar, e Elliot, de forma semelhante, refere-se a este conceito como o estudo de uma determinada situação social com o objetivo de melhorar as práticas que nela se realizam (Latorre, 2003).

Também no seu Relatório de Estágio, Marta Fernandes refere, com base em Alarcão (2001), que investigação-ação constitui um “complex process which requires active in-practice research, with the purpose of improving upon that practice” (2018, p. 43). Destaca-se ainda neste texto de Fernandes uma referência a Stenhouse, que, de acordo com a autora, defende que “action research studies are automatically substantial due to their core goal of benefiting the students’ learning experience and/or propel the teachers’ professional development directly” (idem), meta essa que esperamos ter atingido.

Em suma, a investigação-ação é uma forma de investigação segundo a qual o docente “se envolve activamente, observando de perto e por algum tempo a realidade que lhe interessa, pretendendo modificá-la e sobre ela intervir.” (Sá, 2007, p. 96), com o intuito de a melhorar. Foi essa também a nossa intenção, ao procurar, através do ensino de Inglês, desenvolver a autonomia e as *creactical skills* (Ohler, 2013; Cruz, 2019) dos alunos ao longo da PES,

contribuindo não só para a sua aprendizagem da língua, mas também para o seu desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2005; Sá, 2007; Sá & Andrade, 2008) e a sua integração numa sociedade em constante metamorfose.

Da temática apresentada no presente relatório emergem algumas “curiosidades que se convertem em perguntas, construídas com o intuito de orientar a investigação” (Canha, 2013, p. 148). Referimo-nos, pois, às questões de investigação que surgiram ao refletir sobre o tópico de estudo, e que agora apresentamos, juntamente com os objetivos delineados para tentar responder às mesmas:

Tabela 6 – Questões de investigação e objetivos

| Questões de investigação | Objetivos |
|--|---|
| 1. Que abordagens de ensino e aprendizagem de Inglês no 1º CEB fomentam a autonomia do aluno no sentido de desenvolver as <i>creactical skills</i> ? | Perspetivar e analisar diferentes abordagens no sentido de averiguar quais as mais indicadas para, através do inglês, articular o desenvolvimento da autonomia com o desenvolvimento das <i>creactical skills</i> dos alunos. |
| 2. Que representações têm os docentes de Inglês no 1º CEB sobre o conceito de pedagogia para a autonomia e a operacionalização da pedagogia? | Inventariar e descrever as representações de diversos docentes relativamente à pedagogia para a autonomia e como essas representações se refletem (ou não) nas suas práticas. |
| 3. Que práticas e recursos no ensino de Inglês no 1º CEB fomentam uma pedagogia para a autonomia no sentido do desenvolvimento sustentável da criança? | Procurar identificar as práticas e recursos do ensino de Inglês no 1º CEB, testadas em contexto de prática supervisionada, que permitam autonomizar os alunos de forma a promover o seu desenvolvimento global e a facilitar a sua plena integração na sociedade. |

No que à metodologia diz respeito, resta descrever as técnicas e instrumentos de investigação adotados, assim como as suas finalidades. Optando por uma triangulação de dados e apostando numa análise documental e de perceções, devido à complexidade do nosso estudo, recorreremos a diferentes instrumentos de recolha de dados, nomeadamente: a) planificações elaboradas para as nossas intervenções pedagógicas, b) imagens das práticas (vídeos e fotografias), c) questionários a professores e d) guiões de entrevistas a alunos.

As planificações das duas unidades lecionadas (Anexos A e B) e a recolha de imagens possibilitam-nos visitar e apresentar as nossas intervenções, comparando o que estava planeado e as nossas intenções com a nossa percepção do que realmente ocorreu e se conseguiu na prática. Já os questionários a docentes servirão o propósito de saber quais as suas representações acerca da pedagogia para a autonomia (Raya et al., 2007).

No que se refere aos questionários dirigidos aos alunos, estes foram de dois tipos: a) pré-questionários (Anexo C), anteriores às regências da PES, para conhecer melhor os alunos, tentando perceber os seus estilos de aprendizagem, as suas maiores dificuldades em Inglês, o seu grau de autonomia ao nível da realização de trabalhos de casa, do estudo e da realização de exercícios em contexto de aula, e se contactam habitualmente com outras línguas estrangeiras; b) questionários após a realização de um *escape room* (Anexo D), de modo a conhecer as opiniões dos alunos acerca de uma metodologia que é, ainda, relativamente nova, tanto para eles como para os professores de Inglês no 1º CEB.

Por fim, as entrevistas aos alunos (Anexo E), realizadas após a PES, tiveram como objetivos principais os seguintes: a) averiguar se, na perspetiva dos alunos entrevistados, existem diferenças entre as aulas de Inglês lecionadas pelos diferentes professores que tiveram até ao momento (e quais essas diferenças, caso considerem que existem); b) perceber conhecimentos anteriores e posteriores à PES acerca do conceito “autonomia” e a importância atribuída pelos alunos entrevistados a essa competência; c) perceber contributos das práticas concretizadas em PES, no sentido de promover a autonomia dos alunos; d) saber com que frequência os alunos se envolvem em negociação pedagógica e o que pensam disso. Foram entrevistados 6 alunos, individualmente, na sala de aula onde decorreram as práticas da PES, e as entrevistas foram gravadas (com a autorização dos encarregados de educação) com recurso a um telemóvel.

Apresentado o desenho do estudo, é altura de avançarmos para a descrição do contexto de investigação-ação em que atuámos.

1.2. O CONTEXTO DE ESTÁGIO: CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS ALUNOS

O contexto de ensino e aprendizagem onde realizámos a nossa PES trata-se de uma escola privada, fundada em 1879 e localizada em Vila Nova de Gaia, que oferece formação nas valências de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta última valência tem como componentes do currículo o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Física, o Inglês, a Educação Moral e Religiosa, o Xadrez (para o 1º e 2º anos) e a Filosofia (para o 3º e 4º anos), sendo o Inglês ensinado também no Jardim de Infância. A importância do Inglês nesta escola é demonstrada ainda pelo facto de existir uma sala de aula destinada a esta disciplina e pelo Projeto CLIL4U, sobre o qual nos debruçaremos mais à frente. A comunidade discente é constituída por cerca de 270 alunos, alguns deles provenientes de outros países (como Angola, Moçambique, Rússia e Dinamarca), distribuídos em quatro grupos do Jardim de Infância e oito turmas do 1º Ciclo (duas para cada ano).

Para a caracterização do contexto educativo em que intervimos, consideramos também pertinente apresentar brevemente os cinco pilares que compõem o seu Projeto Educativo: Instruir, Incluir, Inovar, Investigar e Interiorizar (Colégio do Sardão, 2014, p. 3).

Em “Instruir” refere-se uma instrução com qualidade, dinamismo e carácter, através da qual se dá a conhecer aos alunos o mundo e “os Mundos” que nos rodeiam, sensibilizando para o respeito pelas suas iniciativas e criatividade. É ainda referida uma intenção de “ajudar a descobrir, a fortalecer todas as “habilidades do pensamento” dos nossos alunos, para os levar ao desabrochar de um pensar crítico, inventivo e criterioso” (Colégio do Sardão, 2014, p. 3), o que parece remeter para o conceito de *creactical skills* (Ohler, 2013; Cruz, 2019).

“Incluir” diz respeito ao apelo à tolerância e ao respeito pela diferença, bem como a uma educação “para a liberdade, autonomia, a dignidade, a solidariedade, o respeito pela natureza.” (Colégio do Sardão, 2014, p. 3), sendo por isso um pilar facilmente associável à ideia de desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2005; Sá, 2007; Sá & Andrade, 2008). Aproveitamos para salientar que o respeito pela natureza de que aqui se fala é uma constante

ao longo do documento, constituindo-se assim como um princípio importante na educação desta instituição.

“Inovar” consiste na preparação de futuros cidadãos para lidar com um mundo globalizado, competitivo e em constante mudança.

“Investigar” é o pilar que promove o “saber sempre mais”, a procura de soluções para problemas e uma “participação criativa que possa levar à realização de grandes ideias” (Colégio do Sardão, 2014, p. 3). Pretende-se ainda incutir nos alunos o gosto pela criação, invenção e investigação e “estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, o risco, a aventura de ser criador” (Colégio do Sardão, 2014, p. 3).

Finalmente, “Interiorizar” refere-se ao desejo de que os alunos valorizem e vivam aqueles que são tidos por esta escola como sendo “os mais belos Valores da Vida: a Simplicidade, a Alegria, a Amizade, a Partilha, a Fraternidade, a Bondade, a Concórdia” (Colégio do Sardão, 2014, p. 3).

Ao analisar este discurso, no qual nos parece evidente o desejo de promover a autonomia e as *creactical skills* dos alunos, percebe-se que o Projeto Educativo da escola onde decorreu a nossa PES está em consonância com a nossa visão do ensino e aprendizagem de Inglês no 1º CEB. Também muito presente neste Projeto Educativo é a ideia de “interdisciplinaridade”, ideia essa que está no centro do Projeto CLIL4U. Um outro aspeto que consideramos particularmente interessante é a atenção dada à especificidade do meio, procurando utilizar os espaços da quinta como contextos de aprendizagem, o que por sua vez também foi posto ao serviço de outro projeto, o Projeto DEMETER.

Mas começando pelo Projeto CLIL4U, este teve início no ano letivo 2017-2018 com o 1º ano de escolaridade. O objetivo é que, ao fim de 3 anos, o ensino da escola seja bilingue, acreditando que com esse tipo de ensino os alunos ficam mais bem preparados para intervir e interagir na sociedade plurilingue e pluricultural da atualidade. O CLIL4U envolve uma parceria com a Escola Superior de Educação do Porto, que garante a implementação, monitorização e avaliação do projeto (Colégio do Sardão, 2016, WEB).

A implementação do CLIL4U passa pela aplicação da abordagem CLIL (Ellison, 2015, 2019), que, como vimos anteriormente, consiste na aprendizagem integrada de conteúdos curriculares e língua. Esses conteúdos abrangem então as diversas áreas curriculares do 1º Ciclo da escola em questão, nomeadamente as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, o Estudo do Meio e a Matemática, as quais, devido a este projeto, passaram a ter um terço das suas cargas horárias lecionadas em inglês. Já a disciplina de Português permanece totalmente lecionada em português (Colégio do Sardão, 2016, WEB).

No que concerne projetos ao nível do 1º Ciclo, o estabelecimento de ensino em questão encontra-se também envolvido no Projeto DEMETER – “Developing interdisciplinary Methodologies in Education Through Enhanced Relationships between schools and farms” –, através do qual se visa utilizar quintas como contextos educativos, onde os alunos possam aprender e pôr em prática conhecimentos relativos a várias disciplinas, incluindo o Inglês. A perspetiva é a de que “A working farm provides new outdoor learning contexts for children and brings into the classroom new themes and issues to be further explored using all the subjects in the curriculum” (DEMETER, 2018, WEB). Ao mesmo tempo, encorajam-se comportamentos e atitudes saudáveis e de respeito para com o meio ambiente. Este é um projeto a nível europeu, cofinanciado pelo Programa Erasmus +, e achamos que faz todo o sentido que esta escola seja um dos parceiros, não só pela sua preocupação com o ambiente e por incentivar o contacto com a natureza, mas também por ter as condições naturais ideais: uma quinta, inserida no próprio espaço escolar, com plantações e animais.

Resta-nos descrever a turma que participou neste estudo e com a qual realizámos a nossa prática pedagógica: o 3º A. Durante a nossa PES, esta turma era constituída por 16 alunos, 10 raparigas (representando 62,5% da turma) e 6 rapazes (37,5%), todos de nacionalidade portuguesa e com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Estes alunos revelaram um comportamento exemplar, mostraram-se sempre respeitadores dos colegas e dos professores e, a nível geral, empenhados. Muitos deles revelaram também um espírito de ajuda. É ainda, segundo a nossa convivência com a turma e a opinião do orientador/supervisor cooperante da nossa prática, uma turma com um bom aproveitamento à disciplina de Inglês, como, aliás, demonstram as notas do teste que tivemos oportunidade de elaborar para estes

alunos, no qual a turma teve uma média de 90% (“Muito Bom”). Importa referir, contudo, que uma aluna apresenta grandes dificuldades ao nível da escrita, da leitura e da compreensão de texto escrito, tanto em inglês como em português, uma situação com a qual tivemos especial atenção na planificação das nossas aulas e à qual estivemos sempre atentos também no decorrer das mesmas, garantindo que a aluna em questão tivesse sempre apoio de outro colega de turma na realização de determinadas tarefas (para além do nosso próprio apoio, quando necessário). Por outro lado, esta mesma aluna é, na nossa opinião, um dos melhores elementos da turma no que respeita à compreensão auditiva e à produção oral da língua inglesa, revelando um vasto vocabulário e uma excelente pronúncia.

Estas informações e perceções, obtidas através das nossas interações com estes alunos, quer durante a PES, quer durante períodos de observação que lhe antecederam, podem ainda ser complementadas com algumas conclusões retiradas de um pré-questionário (Anexo C) realizado à turma antes das nossas intervenções pedagógicas, as quais contribuem também para a caracterização do grupo em questão.

Tal questionário permitiu apurar, em primeiro lugar, que mais de metade da turma (9 alunos) sente que é mais fácil aprender inglês a trabalhar em grupo, enquanto que, dos restantes, 4 preferem trabalhar sozinhos e 3 em pares. Os alunos que revelam uma preferência pelo trabalho em grupo justificaram a sua resposta com o facto de se poderem ajudar uns aos outros (a justificação mais comum), ou com o facto de assim ser mais fácil ou mais rápido concluir as tarefas propostas, sendo que estas justificações acabam por estar relacionadas. Segue-se abaixo as justificações dos alunos que escolheram esta opção, pelas suas próprias palavras (embora com as devidas correções ortográficas, para facilitar a compreensão das mesmas):

“Porque eu posso perguntar a eles e assim percebo melhor.” (A1)

“Porque fica mais fácil.” (A2)

“Porque se tivermos dificuldades podemos pedir ajuda.” (A3)

“Porque assim conseguimos fazer com mais facilidade.” (A4)

“Porque as pessoas podem ajudar-nos no que não sabemos.” (A5)

“Porque temos ajuda, opiniões e fazemos muitas coisas juntos.” (A6)

“Porque assim cada um tem uma ideia e conseguimos fazer o trabalho mais rápido.” (A7)

“Porque em grupos podemos nos ajudar uns aos outros.” (A8)

“Porque assim temos gente para nos ajudar.” (A9)

Dos 3 alunos que consideram ser mais fácil aprender inglês a trabalhar em pares, um deles também justificou a sua resposta dizendo “porque se podem ajudar um ao outro”.

Em seguida, foi possível constatar através da segunda pergunta do questionário (Figura 10) que no top 3 dos recursos preferidos dos alunos para aprender inglês aparecem com maior frequência as músicas (12 vezes), os jogos (10 vezes) e os vídeos em inglês (10 vezes também). Já as fichas e exercícios do manual são o recurso menos apreciado por 50% da turma (8 alunos) e simultaneamente o mais apreciado por 5 alunos.

2. Numera de 1 a 5 (1 é o que gostas mais e 5 o que gostas menos). Gostas mais de aprender inglês com:



Jogos



Histórias



Músicas



Vídeos



Fichas e exercícios do manual

Figura 10 – Pergunta 2 do pré-questionário aos alunos

Pudemos verificar ainda que as dificuldades em Inglês mais identificadas pela turma são a conjugação de verbos e a leitura, e que a maior parte dos alunos (62,5%) parecem revelar autonomia ao nível do estudo, mas não ainda na realização de trabalhos de casa, uma vez que 10 alunos indicaram na quarta questão que estudam sozinhos, mas fazem os trabalhos de casa com ajuda. Dos restantes 37,5%, 3 escolheram a opção “Faço os trabalhos de casa sozinho/a, mas estudo com ajuda”, 2 escolheram a opção “Estudo e faço os trabalhos de casa sozinho/a” e apenas 1 escolheu a opção “Estudo e faço os trabalhos de casa com ajuda”.

Um último dado deste pré-questionário que gostaríamos de salientar é o de que a maioria da turma (11 alunos) não contacta habitualmente com outras línguas estrangeiras para além do inglês. Dos 5 que responderam o oposto, 3 afirmam contactar frequentemente com a língua espanhola e os outros 2 com o francês.

Posto isto, damos por concluído o primeiro capítulo da segunda parte do nosso Relatório Final de Estágio, estando, por isso, em condições de prosseguir para o capítulo seguinte: a “Apresentação, análise e interpretação dos resultados”.

CAPÍTULO 2 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

No capítulo que se segue, convocaremos os restantes instrumentos de investigação aplicados no nosso estudo, começando por interpretar os resultados de questionários a docentes e aquilo que eles nos dizem acerca da conceção e da prática da pedagogia para a autonomia no contexto do ensino e aprendizagem de Inglês no 1º CEB em Portugal. A isto, seguir-se-á uma exposição e reflexão do que julgamos ter feito melhor nas nossas práticas letivas para estimular a autonomia e as *creactical skills* (Ohler, 2013; Cruz, 2019), tal como os seus aspetos aperfeiçoáveis, o que será ainda acompanhado da análise de perceções dos alunos relativamente a tais práticas.

2.1. A PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA NA PRÁTICA DOCENTE EM PORTUGAL

Com o objetivo de recolher dados que permitam perceber as representações dos docentes de Inglês no 1º CEB em Portugal sobre o conceito de pedagogia para a autonomia (Raya et al., 2007) e a operacionalização dessa mesma pedagogia, elaborámos um questionário digital⁸ que fizemos chegar um grande número de elementos do público-alvo. No total, contámos com 28 participantes, cujas respostas às perguntas colocadas foram de grande relevância para o presente estudo, ao permitir-nos chegar a importantes conclusões que iremos aqui apresentar. Decidimos dividir o questionário em duas partes: a) Aspetos Socioprofissionais e b) Representações sobre o conceito de pedagogia para a autonomia.

Começando pelos dados obtidos na primeira parte, os participantes têm idades compreendidas entre os 35 e os 51 anos, predominando os 39 anos de idade (5 indivíduos, representando 17,9% dos participantes) e os 43 anos de idade (também 5 indivíduos). No que

⁸ Link do questionário: <https://forms.gle/27n3ZHUykqYS7RA17>

concerne o género, como comprova o gráfico abaixo, a quase totalidade dos participantes é do género feminino, com apenas 2 participantes do género masculino.

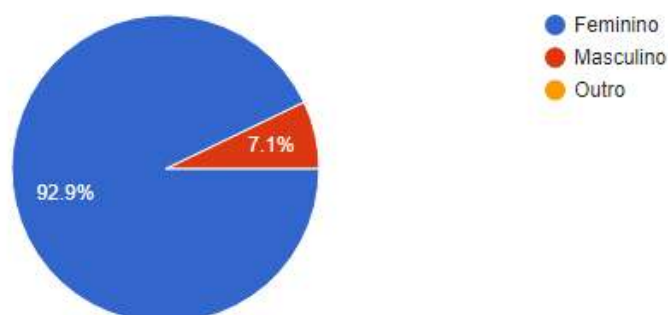


Gráfico 1 – Género dos participantes (retirado do *Google Forms*)

Ao nível das habilitações académicas, como transparece no Gráfico 2, mais de metade dos participantes (16) detém um mestrado, enquanto que, dos restantes, 7 são licenciados e 5 têm uma licenciatura e uma pós-graduação ou especialização.

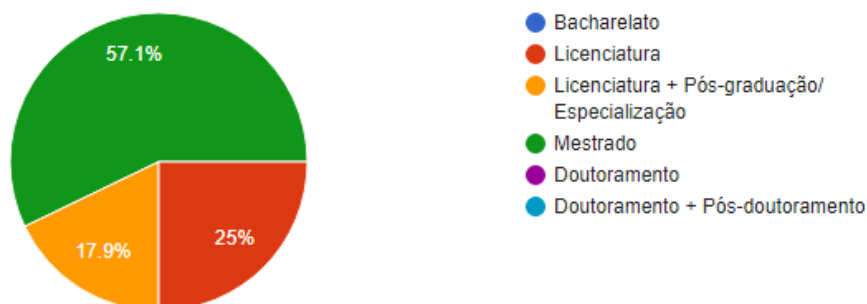


Gráfico 2 – Habilitações académicas dos participantes (retirado do *Google Forms*)

No que diz respeito ao tempo de serviço, 15 participantes (53,6%) têm entre 11 a 20 anos de serviço, 7 (25%) têm mais de 20 anos de serviço, 3 (10,7%) têm menos de 5 anos de serviço e outros 3 têm entre 5 a 10 anos de serviço. A maioria, 18 indivíduos (64,3%), leciona em escolas públicas, 9 (32,1%) leciona em escolas privadas e apenas 1 (3,6%) leciona em escolas de ambas

as tipologias. Ainda na primeira parte do questionário tivemos oportunidade de apurar em que concelho(s) se localiza(m) a(s) escola(s) em que trabalham os participantes, dados que apresentamos no seguinte gráfico:

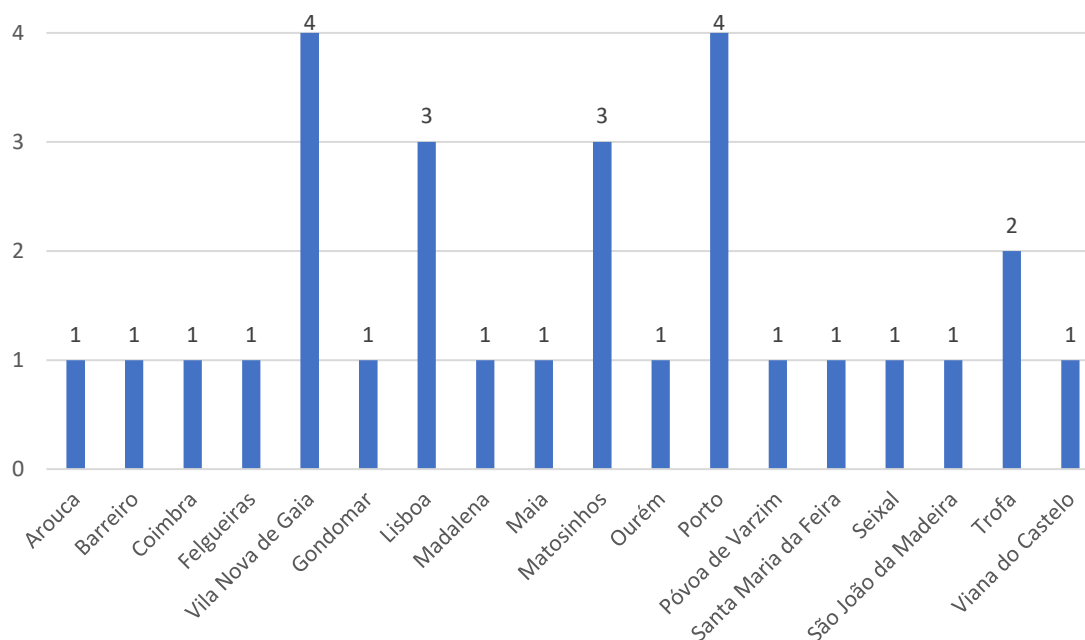


Gráfico 3 – Concelhos a que pertencem as escolas onde lecionam os participantes

Gostávamos, no entanto, de ter tido dados representativos de uma maior diversidade de concelhos, para além de uma maior quantidade de participantes.

Na segunda parte do questionário, começámos por pedir aos indivíduos que classificassem a sua opinião relativamente a um conjunto de doze afirmações, usando uma escala de Likert com cinco opções: “Discordo totalmente”; “Discordo”; “Não concordo nem discordo”; “Concordo”; “Concordo plenamente”. As suas respostas parecem mostrar sinais positivos de que a maioria dos inquiridos revela uma mentalidade e atitudes que consideramos serem promotoras do desenvolvimento da autonomia dos seus alunos. Isto porque mais de metade dos participantes escolheu as opções “Concordo” e “Concordo plenamente” (somando o número de indivíduos que escolheram cada uma delas) perante as seguintes afirmações:

- **“Considero que os alunos podem desenvolver a sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem.”**: 11 escolheram “Concordo” e 14 escolheram “Concordo plenamente”, o que perfaz um total de 25 (cerca de 89% dos participantes);
- **“Enquanto professor/a, tenho o dever de desenvolver a responsabilidade social dos meus alunos.”**: 6 escolheram “Concordo” e 20 escolheram “Concordo plenamente”, o que perfaz um total de 26 (cerca de 93% dos participantes);
- **“O/a professor/a é o impulsionador de comportamentos emancipatórios por parte dos alunos.”**: 11 escolheram “Concordo” e 10 escolheram “Concordo plenamente”, o que perfaz um total de 21 (75% dos participantes);
- **“Recorro a estratégias e instrumentos de trabalho que ajudam os alunos a pensar.”**: 13 escolheram “Concordo” e 11 escolheram “Concordo plenamente”, o que perfaz um total de 24 (cerca de 86% dos participantes);
- **“Nas minhas práticas, procuro envolver os alunos na resolução de problemas.”**: 12 escolheram “Concordo” e outros 12 escolheram “Concordo plenamente”, o que perfaz um total de 24 (cerca de 86% dos participantes);
- **“Uso a pedagogia para a autonomia nas minhas aulas.”**: 10 escolheram “Concordo” e 7 escolheram “Concordo plenamente”, o que perfaz um total de 17 (cerca de 61% dos participantes);
- **“Promovo uma participação ativa dos alunos nas suas aprendizagens.”**: 10 escolheram “Concordo” e 14 escolheram “Concordo plenamente”, o que perfaz um total de 24 (cerca de 86% dos participantes).

Para além disso, também a maioria dos participantes respondeu “Discordo” e “Discordo totalmente” (somando o número de indivíduos que escolheram cada uma delas) às afirmações seguintes:

- **“Na área curricular de inglês, não há espaço para desenvolver o pensamento crítico.”**: 13 escolheram “Discordo” e 11 escolheram “Discordo totalmente”, o que perfaz um total de 24 (cerca de 86% dos participantes).

- **“A pedagogia para a autonomia não é uma pedagogia adequada ao 1º CEB.”**: 9 escolheram “Discordo” e 12 escolheram “Discordo totalmente”, o que perfaz um total de 21 (75% dos participantes).
- **“Não envolvo os meus alunos na tomada de decisões relativamente à disciplina e às aulas de inglês.”**: 10 escolheram “Discordo” e 14 escolheram “Discordo totalmente”, o que perfaz um total de 24 (cerca de 86% dos participantes).
- **“Não recorro a estratégias e instrumentos de trabalho que ajudam os alunos a desenvolver competências de aprender a aprender.”**: 12 escolheram “Discordo” e 16 escolheram “Discordo totalmente”, o que perfaz um total de 28 (100% dos participantes).

A única afirmação que não gerou consenso por parte de uma maioria dos participantes foi **“É na aula de inglês que se deve provocar nos alunos sentimentos de questionamento sobre a sociedade, o mundo e as mudanças que nele ocorrem.”**, à qual 12 responderam “Não concordo nem discordo” (cerca de 43%), 8 responderam “Concordo” (cerca de 29%), 4 responderam “Concordo plenamente” (cerca de 14%), 3 responderam “Discordo” (cerca de 11%) e apenas 1 selecionou a opção “Não sei responder” (cerca de 4%).

A questão seguinte foi uma pergunta de resposta aberta, na qual perguntámos aos participantes o que é que, no seu ponto de vista, implica ser um aluno autónomo no 1º CEB. Os aspetos mais frequentemente referidos nas respostas que obtivemos foram a capacidade de pensar criticamente (o aspeto mais referido), de resolver problemas e desempenhar tarefas autonomamente (sem depender constantemente do professor), de aprender a aprender e a tomada de decisões, aspetos esses que também nós destacámos previamente na nossa própria conceção de autonomia e de pedagogia para a autonomia. Vários participantes, mas em menor número, salientaram ainda que um aluno autónomo é aquele que se responsabiliza pela sua aprendizagem e que a sua autonomização está também dependente do apoio do docente e/ou colegas.

Deixamos aqui, como exemplos, duas das respostas mais completas a esta pergunta, abrangendo muitas das características supracitadas:

“Para que um aluno seja autônomo, é necessário que haja uma "parceria" entre o professor e o aluno, em que o professor deve ajudar o aluno a responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem, isto é, ajudá-lo a organizar-se, a desenvolver métodos de estudo e de trabalho; a gerir o seu próprio tempo, definindo prioridades na realização das tarefas, etc. Um aluno ao ser autônomo, o papel do professor deixa de ser central e quebra-se o ensino tradicional. Mas é vantajoso para o aluno ser autônomo, mesmo no 1.º ciclo porque estimula a sua capacidade de resolução de problemas, incentiva à construção de um pensamento crítico, aumenta a independência emocional, entre outras.” (P11)

“Ser autônomo significa ter as oportunidades para descobrir e explorar as capacidades e as competências que permitem ao aluno resolver problemas e superar os desafios com as fragilidades e inseguranças aliadas a esse processo, de modo à construção de um individuo capaz e hábil de pensar e agir por si ao longo do seu percurso formativo e profissional.” (P21)

No entanto, na nossa perspetiva, muitas das respostas sugerem que muitos dos participantes aparentam ter uma conceção ainda bastante redutora do conceito de autonomia, como se pode depreender ao analisar os seus discursos:

“Ser capaz de pensar e ter espírito crítico.” (P4)

“Um aluno que compreende os métodos de trabalho expostos e usa-os em seu benefício.” (P5)

“Ser crítico.” (P6)

“Ter pensamento crítico.” (P8)

“Ser capaz de fazer exercícios autonomamente e interpretar as perguntas.” (P9)

“É um aluno que procura aprender, pesquisar por sua iniciativa.” (P13)

“Um aluno autônomo será um aluno ativo e envolvido no processo de aprendizagem.” (P17)

“Um aluno a quem eu explique uma atividade e ele seja capaz de a realizar, posteriormente, sem ajuda.” (P18)

“Implica organizar trabalhos de pesquisa e de show and tell.” (P25)

“Reconhecer o que lhe é esperado, aprender a executar, ter confiança e liberdade/espaco para o fazer.” (P28)

Gostaríamos de realçar ainda que, ao contrário do pensamento crítico, nenhum dos participantes mencionou diretamente a criatividade e/ou as *creactical skills* como características de um aluno autónomo (embora tais competências se possam incluir em aspetos que foram referidos, como a resolução de problemas).

De seguida, através da pergunta 9 do questionário, foi possível verificar que a totalidade dos participantes acredita que, para desenvolver a autonomia dos alunos, os professores precisam eles mesmos de ser autónomos, uma vez que aqui todos escolheram a opção “Sim”:

9. Acredita que, para desenvolver a autonomia dos alunos, os/as professores/as precisam eles/elas mesmos/as de ser autónomos/as?
28 responses

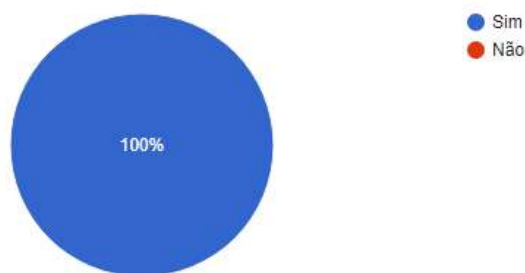


Gráfico 4 – Respostas à pergunta 9 (retirado do *Google Forms*)

Já na pergunta 10, ficámos a saber que 15 participantes pensam que, embora exista em Portugal uma preocupação na atual formação inicial em formar docentes do 1º CEB capazes de promover a autonomia dos seus alunos, ainda é necessária mais formação nesse sentido, sendo que há 8 participantes que também defendem essa necessidade, mas porque acham que não existe sequer uma preocupação a esse nível.

10. Considera que existe em Portugal uma preocupação na atual formação inicial de professores/as de Inglês no 1º CEB em formar docentes capazes de promover a autonomia dos seus alunos?

28 respostas



Gráfico 5 – Respostas à pergunta 10 (retirado do *Google Forms*)

Aqueles que na pergunta 10 escolheram a opção “Sim, mas creio que é necessária mais formação nesse sentido.” ou “Não. É necessária mais formação nesse sentido.” foram ainda convidados a responder a uma pergunta 10.1, na qual lhes foi pedido que manifestassem a sua opinião relativamente a como deveria ocorrer (na formação inicial) essa tal formação adicional que julgam ser necessária para uma melhor/maior promoção da autonomia por parte dos docentes do 1º CEB. A tal questão, 14 desses participantes (60,9%) responderam “Em unidades curriculares transversais ao longo do curso (Didática, por exemplo)” e 8 (34,8%) selecionaram a opção “Numa unidade curricular mais específica, criada com a finalidade de formar os/as docentes no desenvolvimento da autonomia dos alunos”. Houve ainda 1 indivíduo que selecionou uma opção criada por si, “Um conteúdo dentro de uma unidade curricular”, optando assim por não especificar o tipo de unidade curricular.

Já a propósito da formação contínua, estes foram os resultados que obtivemos das respostas à pergunta 11 do nosso questionário:

11. Considera que existe em Portugal uma preocupação na atual formação contínua de professores/as de Inglês no 1º CEB em formar docentes capazes de promover a autonomia dos seus alunos?

28 responses



Gráfico 6 – Respostas à pergunta 11 (retirado do *Google Forms*)

Desta vez, comparativamente à questão 10, as respostas ficaram mais distribuídas pelas diferentes opções, mas voltaram a prevalecer as mesmas: “Sim, mas creio que é necessária mais formação nesse sentido” (escolhida por 11 indivíduos) e “Não. É necessária mais formação nesse sentido” (selecionada por 7 participantes). Também aqui aqueles que optaram por essas duas hipóteses de resposta foram convidados a responder a uma questão adicional, na qual foram questionados acerca do tipo de formação contínua que acham que deve ser reforçado. Porém, fizemos desta uma questão de resposta aberta, por considerarmos que aqui há uma vasta possibilidade de respostas, como, aliás, demonstraram os participantes. As respostas a esta pergunta foram, efetivamente, bastante diversificadas, pelo que apenas iremos apresentar algumas que nos parecem mais relevantes:

“Formações de cariz mais prático e adequado à sala de aula de hoje em dia.” (P3)

“Formação para a partilha de ferramentas que estimulam a participação dos alunos.” (P7)

“Uma formação contínua/abordagem inovadora que permita aos alunos desenvolverem o gosto pela aprendizagem da língua inglesa, através de metodologias comunicativas e activas, diversificadas e socializadoras que lhes permitam uma relação longa e produtiva, de modo a caminharem em direcção a uma proficiência de nível elevado no futuro.” (P9)

“Para além da revisão do currículo nacional, deveria ser promovida formação em contexto, voltada para a prática e para o trabalho nas escolas. A formação que tem sido disponibilizada, apesar de útil, centra-se muito nos conceitos e na fundamentação teórica.” (P12)

“Formação que passe essencialmente por uma partilha de ideias e práticas. Isto porque no caso do inglês do 1º CEB, o número de docentes necessário num agrupamento é bastante reduzido face a outros grupos. Muitas vezes até o docente de inglês é o único no agrupamento e falta haver reflexão conjunta e trabalho cooperativo.” (P15)

Neste conjunto de respostas apresentadas, destaca-se um aspeto comum: formações mais centradas em práticas de sala de aula.

Na pergunta 12, também de resposta aberta, pedimos aos participantes que indicassem exemplos de práticas em que promovessem a pedagogia para a autonomia nas suas aulas, podendo responder “Nenhuma” se considerassem que não realizam esse tipo de práticas. O tipo de práticas mais frequentemente apontadas nos exemplos apresentados e que, na nossa opinião, contribuem de facto para desenvolver a autonomia dos alunos foram: práticas ligadas à tomada de decisões por parte dos alunos; trabalhos em grupo; apresentações à turma; trabalhos em pares; trabalhos de pesquisa; e a metodologia de projeto. Estas foram também práticas implementadas nas nossas intervenções pedagógicas, como veremos mais à frente. Ainda a propósito destas mesmas práticas (e de outras), expomos abaixo alguns dos exemplos dados pelos participantes que nos parecem mais interessantes:

“Os alunos selecionam exercícios a realizar, atividades de spot the error, correção em pares, os alunos estipulam o tempo para a realização de algumas atividades, os alunos sugerem algum conteúdo que queiram apresentar à turma, utilização de "tutors" que apoiam os colegas na realização das tarefas em que sentem mais dificuldade, realização de Kahoots sobre a matéria dada.” (P7)

“Disponibilização de livros "picture books" para os alunos levarem para casa, lerem, explorarem o livro e fazerem um projeto para apresentar à turma e organizar uma exposição no final do ano; apresentação de uma história e trabalhá-la para a gravação de um podcast.” (P13)

“Os alunos contribuem com a sugestão conteúdo que gostariam de aprender. Decidem as atividades que consideram que permitem melhorar a aprendizagem. Escolhem como querem fazer as apresentações orais. Elaboram as matrizes para provas e possíveis questões, fazem auto e heteroavaliação por unidade temática.” (P19)

“A própria avaliação que realizo que é feita com um sistema de cores e que permite aos alunos perceber as suas facilidades vs dificuldades gerindo as tarefas a realizar de acordo com as necessidades. Resolução de situações problema geradas por pequenas histórias lidas na aula. Gestão de conflitos feita através de uma reflexão e tomada de decisões feita pela turma.” (P27)

Por outro lado, houve um indivíduo que respondeu “Nenhuma”, considerando assim que não implementa práticas promotoras de uma pedagogia para a autonomia, e um número considerável de exemplos que nos parecem pouco profícuos ou demasiado vagos, como se pode constatar nas seguintes respostas:

“Fornecendo aos alunos um tema para a atividade de speaking que apresentam à turma.” (P3)

“Aulas centradas no aluno.” (P4)

“Atividades que explorem o pensamento crítico de cada aluno.” (P8)

“Estimular a leitura de palavras, frases ou pequenos textos (...).” (P18)

“Trabalho cooperativo, trabalhos de grupo, apresentações individuais à turma” (P21)

“Trabalho de pares ou grupo de três.” (P22)

“Atribuição de tarefas indispensáveis ao bom funcionamento do grupo, consciencialização de direitos e deveres de todas as partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem (...).” (P23)

“Serem os próprios alunos a depreenderem significado de vocabulário, através da identificação da imagem com a palavra; Pensarem noutros exemplos que não estão referidos no seu manual.” (P24)

“Fazer trabalhos de show and tell.” (P25)

“A partir do 3º ano os alunos já vão buscar os seus cadernos, sabem como escrever a data completa com uma ferramenta de consulta divertida que lhes dei, e descrever o tempo e como se sentem. Também trabalham em grupos para completar algumas tarefas.” (P28)

Quando falamos em exemplos “demasiado vagos”, estamos a referir-nos, por exemplo, à resposta do Professor 21 (P21). Reconhecemos que o trabalho colaborativo e as apresentações à turma podem contribuir para fomentar a autonomia dos alunos (nós próprios recorremos a este tipo de práticas, que apresentaremos mais à frente), mas pensamos também que tal depende muito do quão dirigidas forem essas tarefas por parte do professor (o que aqui não é especificado). No caso de um trabalho de grupo, se for o docente a definir os grupos e a ditar quem faz o quê e de que forma, o potencial de desenvolvimento da autonomia dessa atividade será, no nosso ponto de vista, bastante reduzido.

Finalmente, perguntámos aos participantes que fatores, de uma lista por nós apresentada, consideram que podem dificultar a concretização da pedagogia para a autonomia por parte dos docentes no 1º CEB (pergunta 13), e, desses fatores, quais especificamente impedem cada participante de favorecer mais o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos (pergunta 14). Em ambas as questões, os indivíduos eram livres de escolher mais do que uma opção e até de seleccionar a opção “Outro(s)” para incluir algum fator que não estivesse considerado na lista apresentada. Esta lista era a mesma nas duas perguntas e era constituída pelas seguintes hipóteses:

- a) Número reduzido de horas letivas;
- b) Extensão do programa a lecionar;
- c) Visão conservadora da escola (na qual o/a docente leciona) relativamente ao processo de ensino-aprendizagem e ao papel do/da professor/a (por ex: aulas centradas no/na docente, alunos passivos, transmissão e reprodução de conhecimentos, etc.);
- d) Visão conservadora dos encarregados de educação (dos alunos do/da docente) relativamente ao processo de ensino-aprendizagem e ao papel do/da professor/a (por ex: aulas centradas no/na docente, alunos passivos, transmissão e reprodução de conhecimentos, etc.);
- e) Visão conservadora do/da próprio/a professor/a relativamente ao seu papel e ao processo de ensino-aprendizagem (por ex: aulas centradas no/na docente, alunos passivos, transmissão e reprodução de conhecimentos, etc.);
- f) Formação insuficiente do/da docente no que concerne a pedagogia para a autonomia;
- g) Poucos anos de experiência do/da docente na profissão;
- h) Carência de recursos;
- i) Turmas desafiantes ao nível da gestão de comportamento;
- j) Número elevado de alunos numa turma;
- k) Idade dos alunos;
- l) Baixo grau de autonomia dos alunos;
- m) Experiência anterior de aprendizagem dos alunos (por ex: aulas centradas no/na docente, alunos passivos, transmissão e reprodução de conhecimentos, etc.);
- n) Nenhum fator é impeditivo.

No que diz respeito aos fatores que podem dificultar a concretização da pedagogia para a autonomia, os três/quatro fatores mais votados foram: “número reduzido de horas letivas” (18 participantes, 64,3%); “turmas desafiantes ao nível da gestão de comportamento” (15 participantes, 53,6%); e a “extensão do programa a lecionar”, a par do “número elevado de alunos numa turma” (ambos selecionados por 13 indivíduos, o que corresponde a 46,5% dos participantes). Aproveitamos para alertar que, uma vez que nestas questões os inquiridos podiam selecionar múltiplas respostas, a soma das percentagens dos participantes que escolheram cada uma das opções será, naturalmente, superior a 100%.

No que concerne os aspetos que efetivamente impedem os próprios participantes deste questionário de promoverem mais a autonomia dos seus alunos, os mais selecionados foram, de forma semelhante: “número reduzido de horas letivas” (17 participantes, 60,7%); “extensão do programa a lecionar” (14 participantes, 50%); e “turmas desafiantes ao nível da gestão de comportamento” (12 participantes, 42,9%), que foi selecionado apenas mais uma vez do que o “número elevado de alunos numa turma” (11 participantes, 39,3%).

Uma última conclusão, que retiramos da globalidade das respostas a este questionário, é a de que os docentes que nele participaram parecem não perspetivar a criatividade e as *creactical skills* como competências centrais para o desenvolvimento da autonomia. Para além de estas, como referimos previamente, aparentarem estar ausentes da concetualização de “autonomia” dos participantes, parece-nos também que muitos dos exemplos de práticas usadas nas suas aulas e apresentados na questão 12 consistem em práticas centradas em aspetos como a tomada de decisões, a capacidade de desempenhar tarefas individualmente e o pensamento crítico, mas não na criatividade e/ou nas *creactical skills*. É o enfoque nestas tais “competências criativas” que acreditamos que pode tornar a nossa pedagogia para a autonomia inovadora e distinguir as nossas práticas de tantas outras promotoras de autonomia, recorrendo, inclusive, a abordagens e metodologias que não foram destacadas pelos participantes deste questionário, como a metodologia “Escape Room” (Nicholson, 2015; Berzosa, 2018; Guigon et al., 2018) e a abordagem CLIL (Ellison, 2015, 2019).

2.2. PRÁTICAS PROMOTORAS DE AUTONOMIA E *CREACTICAL SKILLS* NUM CONTEXTO DE PES

Nesta parte do nosso trabalho, recorrendo à análise documental de planificações, colocaremos o foco no percurso percorrido ao longo das aulas que lecionámos em contexto de PES, durante o qual procurámos que os alunos desenvolvessem conhecimentos relativos ao tema de cada unidade, assim como as *four basic language skills* (compreensão oral, produção oral, leitura e escrita), mas de forma autónoma e *criativa*, promovendo dessa forma, em simultâneo, a autonomia e as designadas *creactical skills* (Ohler, 2013; Cruz, 2019). O relato desse percurso será também intercalado e complementado com algumas notas e conclusões mais relevantes de entrevistas pós-práticas a 6 alunos da turma (de diferentes níveis e personalidades), das quais não se pretende fazer uma análise exaustiva, e ainda com os resultados de um questionário acerca de uma das atividades realizadas.

No que concerne a planificação das nossas práticas, visámos produzir planificações cuidadas, detalhadas e bem sustentadas, atendendo às unidades a abordar, o perfil da turma e as competências em foco. Consideramos ter atingido tais objetivos, tendo sempre em consideração as observações feitas pelo Prof. Doutor Mário Cruz e fazendo os ajustes necessários, procurando melhorar tanto as planificações propriamente ditas como as próprias práticas.

Uma das nossas preocupações desde o primeiro dia foi consciencializar os alunos acerca do conceito de autonomia e motivá-los a serem mais autónomos. Para isso, decidimos recorrer à gamificação (Foncubierta & Rodríguez, 2015), mais especificamente ao “Prémio do Aluno Autónomo da Semana”, um troféu entregue todas as sextas-feiras, numa das aulas da professora titular, tomando em consideração as atitudes, comportamentos e desempenho dos alunos nas aulas de Inglês lecionadas ao longo de cada semana. Foi ao explicar como é que os alunos poderiam ganhar o prémio que se lhes explicou também, da forma mais simples que conseguimos, o que é ser autónomo: fazer as coisas por nós próprios (como as tarefas nas

aulas), sem estarmos sempre à espera que outras pessoas (como o professor) nos venham ajudar ou que façam as coisas por nós; conseguirmos pensar por nós próprios/pela nossa cabeça, termos as nossas próprias ideias/opiniões sobre as coisas e tomarmos decisões também por nós próprios; e claro, para se ser autónomo também é preciso ser responsável e saber comportar-se. Para decidir o vencedor no final de cada semana, considerávamos, para além das nossas impressões, as impressões dos colegas de estágio que observavam as nossas aulas. Se mesmo assim restassem dúvidas, consultávamos a professora titular para esta nos dar o seu feedback relativamente ao desempenho dos alunos nas suas aulas, particularmente nas aulas CLIL.

Para além de atitudes e comportamentos autónomos, gestos bondosos e solidários, como ajudar um colega numa tarefa, também eram tidos em conta. Embora não estejam diretamente ligadas ao conceito de autonomia, consideramos que são atitudes importantes para o desenvolvimento sustentável dos alunos (UNESCO, 2005; Sá, 2007; Sá & Andrade, 2008) e que devem ser promovidas desde tenra idade, de forma a formar cidadãos capazes de contribuir para um mundo melhor, o que, na nossa perspetiva, é tão ou mais importante do que saber falar ou escrever em inglês. Como tal, também isso foi sempre por nós valorizado.

Também relacionado com o encorajamento de atitudes positivas, todas as aulas começaram com um *pick the greeting*, isto é, os alunos escolhiam como queriam ser cumprimentados pelo professor antes de entrar na sala: *hug*, *high-five*, *fist bump* ou *secret handshake* (um cumprimento criado pela turma e usado apenas entre nós). Acreditamos que esta estratégia nos ajudou a criar um bom relacionamento com a turma e um ambiente de sala de aula saudável, deixando os alunos mais confortáveis e fazendo-os perceber que nos preocupamos verdadeiramente com eles, e não apenas com as suas aprendizagens. Aliás, os alunos gostaram tanto que, ainda na nossa primeira semana de aulas, foram pedir à professora titular para esta começar também a realizar esta prática, uma ideia que foi bem recebida e implementada.

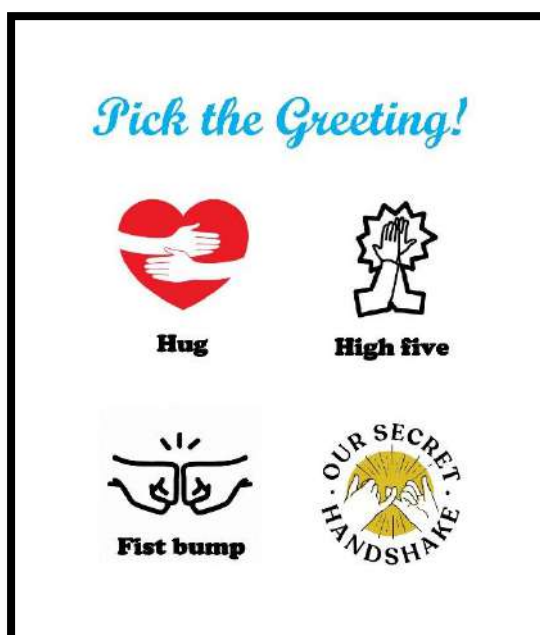


Figura 11 – Póster *Pick the Greeting* afixado à entrada da sala

Também o troféu foi uma ideia muito apreciada pelos alunos, que todas as semanas esperavam com grande expectativa pelo momento da entrega e perguntavam constantemente quem iria ganhar. Nas entrevistas que realizámos, quando questionados se as nossas aulas os tinham motivado a ser mais autónomos, todos os 6 alunos responderam afirmativamente e, quando convidados a justificar a sua resposta, três referiram o troféu como o principal motivo. Um deles disse, inclusive, o seguinte: “Principalmente pelo prémio. O prémio acho que motivou toda a gente para tentar ser mais autónomo, para ganhar o prémio”. É pertinente indicar ainda que o troféu foi um elemento representado em vários dos desenhos de despedida que os alunos decidiram oferecer-nos no final da PES (para ficarmos com uma recordação sua). Eis um exemplo na Figura 12, no qual a aluna em questão destacou também a palavra “Autonomia”:



Figura 12 – Desenho elaborado por uma aluna

Destacaremos em seguida algumas das práticas mais específicas de cada uma das fases de regências da nossa PES, no âmbito do desenvolvimento da autonomia e das *creactical skills*.

Na primeira fase, decorrida no mês de novembro de 2019, ficámos encarregues de lecionar a unidade acerca da *daily routine* (Anexo A). Contudo, em vez de simplesmente revelarmos aos alunos o tema da unidade, quisemos que fossem eles a descobrir através de uma pista: um vídeo⁹, posteriormente discutido com a turma (também para ativar vocabulário relacionado com o tópico), que mostra a rotina matinal de uma menina antes de ir para a escola.

Destacamos, em seguida, a atividade em que convidámos os alunos a recorrerem à sua *criatividade* para fazerem eles mesmos o *storytelling* de um *picture book* (Figura 13), cuja

⁹ Versão por nós abreviada do seguinte vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=DsjPU7nVSf0&t=6s>.

história lhes havíamos contado recentemente (ainda antes da PES, no âmbito do Dia Europeu das Línguas): “Os marcianos adoram cuecas...e línguas!”¹⁰.



Figura 13 – Aluna a contar a história sentada no *storyteller stool*

Alternadamente, como idealizado na planificação desta aula (*Third Lesson Plan*, do Anexo A), os alunos iam contando de forma expressiva (através de gestos, sons, diferentes vozes, etc.) as diferentes partes da história, a qual serviu também de base para a narrativa de uma outra atividade de grande importância para o desenvolvimento da autonomia e das *creactical skills* dos alunos: um *escape room* sobre a história e cultura de Inglaterra. Este teria sido criado por um marciano malvado que roubou as cuecas da Rainha de Inglaterra, e a única forma de as recuperar seria vencer o *escape room*. Mas apenas alguém de Portugal poderia tentar fazê-lo. Então, a Rainha, acreditando nas capacidades dos nossos alunos, pediu-lhes que a ajudassem, e estes acederam prontamente!

¹⁰ Esta é uma versão adaptada, pelo Prof. Doutor Mário Cruz, do livro “Os marcianos adoram cuecas”, de Claire Freedman (autora) e Ben Cort (ilustrador). Nesta versão, a história é contada em várias línguas e fala de um grupo de marcianos que visita diferentes países em busca de cuecas e de aprender línguas.

De todas as aulas lecionadas em novembro, essa foi para nós a mais ambiciosa e também a mais exigente no que concerne a planificação e a consecução da mesma, feitas em colaboração com o colega de estágio encarregue de uma das turmas do 4º ano. Já as restantes colegas estagiárias deram um contributo importante para tornar esta experiência mais imersiva, como mostra a Figura 14. Pensamos que todo o esforço ao nível da preparação foi notório e que resultou numa aula bem conseguida, promovendo não só a autonomia, as *creactical skills* e a interculturalidade, mas também a colaboração entre turmas de anos diferentes, uma vez que os alunos de ambas as turmas ficaram misturados em vários grupos. Cada grupo tinha a sua própria tarefa que tinha de completar de modo a receber uma letra que, a juntar às letras dos restantes grupos, seria usada para formar uma palavra, palavra essa que lhes permitiria receber a chave para saírem da sala. O *escape room*, desenvolvido a pensar também na abordagem CLIL (Ellison, 2015, 2019), contou com desafios, como: pesquisa de informação online para completar tabelas (acerca de eventos históricos ou culturais); localizar países num mapa da Europa e afixar as respetivas bandeiras; colorir corretamente as bandeiras de Inglaterra e do Reino Unido; definir “Brexit” a partir da visualização de um vídeo; fazer chá seguindo as instruções de uma receita em inglês; fazer cartões de aniversário para a Rainha; desenhar, colorir e recortar os seus próprios chapéus alusivos ao “Royal Ascot”; etc. Esta foi também uma das atividades com a qual os alunos nos pareceram mais entusiasmados, não só durante a mesma, mas também nos dias que a antecederam.



Figura 14 – Colega de estágio disfarçada de guarda da Rainha

No fim da atividade, os alunos responderam a um questionário sobre a mesma (Anexo D), e as respostas que obtivemos parecem mostrar sinais bastante positivos acerca da implementação da metodologia “Escape Room” (Nicholson, 2015; Berzosa, 2018; Guigon et al., 2018) no ensino e aprendizagem de Inglês no 1º CEB. A começar pelo facto de que a grande maioria da turma, cerca de 81% (13 alunos), revelou ter gostado do *escape room*, ao pintar a “carinha” correspondente a esse sentimento na primeira pergunta do questionário (“Como te sentes por teres participado no *escape room*?”). Dos restantes alunos, 2 pintaram a carinha “Mais ou menos” e apenas 1 pintou a do “Não gostei”, e quando questionados se gostariam de participar noutro *escape room*, toda a turma coloriu o “thumbs up” (questão 5).

A maioria considerou também (87,5%, 14 alunos), na pergunta 4 (“Achas que os *escape rooms* são uma boa forma de estudar e aprender inglês?”), que esta é, efetivamente, uma boa forma de estudar e aprender inglês, ao pintar as letras da resposta “YES”. As justificações mais frequentes destes alunos prendem-se com: a) o facto de permitir realizar novas aprendizagens (“porque aprendemos muitas coisas”; “porque assim aprendemos algumas coisas que não sabemos”; “porque é uma boa forma de aprender coisas sobre o mundo e saber inglês.”; etc.); b) o facto de possibilitar fazer pesquisas e aprender com elas (“porque temos que pesquisar e trabalhar em grupo”; “O *escape room* tinha palavras novas e fomos ao google tradutor pesquisar o significado dessas palavras inglesas”); c) “porque podemos estudar várias coisas em Inglês” e porque “recebemos folhas e estudamos com essas folhas porque têm algumas palavras em Inglês”; d) e o fator diversão (“É fixe aprender com jogos”; “porque assim é muito divertido”). Os 2 alunos que responderam “NO” (considerando, assim, que esta metodologia não é uma boa forma de estudar e aprender inglês), justificaram a sua resposta da seguinte forma: “porque fico um bocado perdido, nunca sei bem o que nós estamos a fazer”; “Não porque não aprendi nada”.

Em relação ao aspeto da colaboração, na questão 2, 75% da turma (12 alunos) confessou que sem a ajuda dos seus colegas de turma e dos colegas do 4º ano não teria conseguido ultrapassar todos os desafios antes do tempo limite se esgotar (30 minutos), sendo que apenas 3 responderam “Não sei” e 1 respondeu “Sim” (que teria conseguido fazê-lo mesmo sem a ajuda dos colegas).

De seguida, perguntámos aos alunos se estes tinham aprendido algo novo com o *escape room* e, nesse caso, o quê. Apenas 3 alunos responderam negativamente a esta questão. A maioria que respondeu afirmativamente (13 alunos) destacou que aprendeu: a) “muitas coisas sobre inglês” ou “mais coisas em inglês”, como “outros nomes de comidas”, “muitos países em inglês” e a “escrever em inglês”; b) “alguns países” e a localizá-los no mapa; c) história e aspetos da cultura inglesa, como o “pequeno-almoço que os ingleses tomam” e acerca de eventos como o “Cooper’s Hill Cheese-Rolling” (“Descobri que existe a corrida do queijo que realiza-se no mês de maio. E que atiram sucessivamente o queijo e atinge 112 km/h.”), o “Trooping the Colour” (“Desde 1748 a Trooping the Colour também marca o aniversário oficial do soberano britânico.”) e que o “Brexit é a saída do reino unido da união europeia”; d) “a fazer chá” ou “a fazer chá melhor”; e) e “a trabalhar em grupo”.

Já na última pergunta do questionário, apelando à criatividade dos alunos, lançámos-lhes um desafio: “Se criasses o teu próprio *escape room*, qual seria a missão ou história? Escreve a tua ideia.”. Nas respostas obtidas, predominaram histórias/missões sobre piratas e tesouros (4 respostas com este tema). Outras missões que se repetiram foram a de salvar uma figura política importante (num caso um imperador, noutra um presidente e ainda, noutra resposta, um primeiro-ministro), a de ajudar um cientista a encontrar alguma coisa que perdeu ou que lhe foi roubada (2 ideias com esta temática) e ainda 2 histórias relacionadas com o Natal.

Voltando a nossa atenção para outras práticas, também no trabalho de conteúdos gramaticais procurámos fomentar a autonomia e as *creactical skills*, através de uma atividade em que os alunos, em grupos, criavam frases no Present Simple relacionadas com a rotina diária. Essas frases eram escritas pelos alunos em peças de puzzle (uma palavra por peça), como vemos na Figura 15, e, posteriormente, cada grupo baralhava as suas peças e dava-as a outro grupo para este formar o puzzle/frase corretamente.



Figura 15 – Aluna a escrever nas peças de puzzle

Gostaríamos de destacar ainda o facto de termos dado aos alunos a oportunidade de escolher, entre várias opções – *Kahoot*, *Pictionary* ou jogo da forca –, uma das atividades a realizar numa das aulas para rever vocabulário referente à rotina diária, tendo a maioria votado no jogo da forca. Segundo o que pudemos apurar nas nossas entrevistas, raramente a turma é chamada a envolver-se na tomada de decisões nas aulas de Inglês. No que diz respeito às restantes disciplinas, alguns alunos apenas referiram que são eles que escolhem o delegado e o subdelegado da turma e que é habitual escolherem também o exercício/jogo de aquecimento no início das aulas de Educação Física. Quando questionados se gostariam de poder participar em mais decisões relacionadas com as aulas e as atividades de sala de aula, 4 dos 6 alunos entrevistados responderam afirmativamente, enquanto que os restantes disseram que “está bem assim”.

Por fim, não podemos deixar de realçar as apresentações da rotina diária dos alunos, tendo estes sido desafiados a fazê-lo de forma criativa (através de uma música, desenho, póster, teatro, vídeo, etc.), o que resultou em trabalhos bastante interessantes. Alguns alunos fizeram desenhos ou pósteres, uma aluna fez um vídeo a relatar a sua rotina e houve ainda quem fizesse *powerpoints*. Num desses *powerpoints*, a aluna em questão incorporou fotos suas para

representar atividades da sua rotina (Figura 16). Destaque ainda para um aluno que colocou uma música no seu *powerpoint* e que o próprio cantou na sua apresentação.



Figura 16 – Slide do *powerpoint* de uma aluna sobre a sua *daily routine*

No que se refere a aspetos menos positivos desta primeira fase de regências, queremos salientar que a gestão do tempo nem sempre foi a ideal, pois por vezes não foi possível cumprir as rotinas de final de aula. Para além disso, apesar de se ter procurado em duas das aulas autonomizar a utilização do manual (dando aos alunos alguns minutos para resolverem os exercícios em pares ou em grupos, sem a ajuda do docente), nunca houve tempo para possibilitar isso, acabando sempre por se corrigir os exercícios à medida que os alunos respondiam às várias alíneas. cremos que essas imperfeições ao nível da gestão do tempo se deveram, nalguns casos, ao facto de se ter previsto demasiadas atividades nas nossas *lesson plans* e, noutras situações, de uma ou mais das atividades ter demorado mais tempo do que o previsto nas planificações concebidas. Gostávamos ainda de ter providenciado mais momentos em que os alunos pudessem ter escolhido percursos de aprendizagem ou de consolidação de aprendizagens, à semelhança do que fizemos quando demos à turma a hipótese de escolher entre um *Kahoot*, o *Pictionary* ou o jogo da força. Porém, também é

verdade que tivemos de tomar opções de acordo com o número de aulas que nos foi permitido lecionar.

Na segunda fase de regências, em janeiro de 2020, julgamos ter sido ainda mais ambiciosos.

Ao “Prémio do Aluno Autónomo da Semana” juntámos o “Star Board”, uma estratégia de gestão de comportamento implementada em colaboração com outro colega de estágio e também enquadrada na pedagogia da gamificação, através da qual recompensávamos ou penalizávamos a turma dependendo do seu comportamento. Todas as aulas a turma tinha a oportunidade de ganhar uma estrela, num total de seis estrelas. E com isso, introduzimos uma nova rotina de final de aula: para além de perguntarmos aos alunos se eles eram capazes de nos dizer o que tínhamos feito ou se eram capazes de dizer cinco palavras relacionadas com o vocabulário que tinham aprendido numa dada aula, começámos a perguntar-lhes também que nota atribuiriam ao seu comportamento. Depois dessa autoavaliação, os alunos receberiam ou não uma estrela, podendo inclusive perder outra estrela que já tivessem (o que significaria que na aula seguinte teriam de se esforçar ainda mais para tentar receber não uma, mas duas estrelas). Se, após lecionadas todas as nossas aulas, os alunos tivessem as seis estrelas, receberiam um prémio, o que efetivamente aconteceu, mas não foi tarefa fácil, uma vez que a turma teve de competir com a turma do 4º ano com quem tinham colaborado anteriormente no *escape room*. Ou seja, não bastava atingirem as seis estrelas, também tinham de o fazer primeiro que a outra turma, caso contrário, não receberiam prémio. Contudo, no final, acabámos por dar o prémio a ambas as turmas, devido ao seu empenho.

Consideramos que esta estratégia teve resultados bastantes positivos, pois foi notório ao longo desta segunda fase de práticas que o “Star Board” deixou os alunos ainda mais motivados e preocupados com o seu comportamento, especialmente o fator competitivo, chegando até a alertar os próprios colegas de turma para algumas atitudes menos corretas que lhes poderiam custar uma ou mais estrelas.

Esta segunda unidade lecionada teve como tema central a alimentação. Porém, ao contrário da unidade anterior, nesta foi-nos permitido não utilizar o manual do 3º ano instituído no contexto de estágio, o “I Wonder 3”, o que nos deu uma margem maior para planear mais

atividades que favorecessem o desenvolvimento da autonomia e das *creactical skills* dos alunos. Isto porque, na nossa opinião, no manual em questão são escassos os exercícios/atividades que se pode considerar que promovem essas competências.

À semelhança da primeira fase de regências, recorreremos ao *KWL chart* (Lucidchart, s/d, WEB). Contudo, enquanto que na unidade anterior este foi preenchido digitalmente e coletivamente apenas na primeira aula (as colunas “What I Know” e “What I Want to Know”) e na última aula (a coluna “What I Learned”), nesta unidade decidimos entregar uma cópia impressa do *KWL chart* a cada aluno para estes o preencherem individualmente. Não apenas em duas aulas, mas ao longo de toda a unidade, pois os alunos guardavam o seu *chart* e eram encorajados a atualizar a coluna “What I Learned” quando aprendessem algo novo, até porque essa tarefa autónoma também era considerada na escolha do “Aluno Autónomo da Semana”. Esta foi, assim, mais uma forma de promover e avaliar a autonomia dos alunos, ao mesmo tempo que nos permitiu ter uma melhor perspetiva dos conhecimentos, curiosidades e aprendizagens de cada aluno relativamente ao tema daquela unidade.

Recolhemos os *KWL charts* dos alunos no final da nossa primeira e segunda semanas de práticas (de janeiro) e verificámos que, na primeira semana, à exceção de dois alunos, todos os outros registaram novas aprendizagens de vocabulário na sua coluna “What I Learned”. Segue abaixo um exemplo, na Figura 17:

| <u>FOOD</u> | | |
|--|--|---------------------|
| What I Know | What I Want to Know | What I Learned |
| Apple, banana, orange, pizza, chocolate, eggs, fish, milk, chips, burger, water, cookies, chocolate, | salsichas, banana, massa, abacate, melancia, papais, | Butter, cola, tuna, |

Figura 17 – KWL chart da Aluna X no final da 1ª semana

Quanto à segunda semana, dos 16 alunos da turma, 7 voltaram a atualizar essa coluna do seu *chart*, havendo ainda 4 alunos que adicionaram também novas palavras que gostariam de aprender na coluna “What I Want to Know”. Foi o caso da Aluna X, que atualizou essas duas colunas, como se pode observar na Figura 18, por comparação com a figura anterior do *KWL chart* da mesma aluna:

| <u>FOOD</u> | | |
|---------------------------|---|---|
| | What I Want to Know | What I Learned |
| g, a, ater, ver, | salsichas, banana, massa, abacate, melancia, papais, alho, | Butter, cola, tuna, pasta, bread, com cucumber, ham, hot dog, tea, |

Figura 18 – KWL chart da Aluna X no final da 2ª semana

No entanto, os *KWL charts* só foram entregues aos alunos depois de estes descobrirem o tema da nova unidade, tal como na unidade anterior. Desta vez, o recurso usado como pista foi o *picture book* “Don’t play with your food!”, escrito e ilustrado por Bob Shea, cuja história contámos à turma numa sessão de *storytelling* na primeira aula desta segunda unidade, que planeámos também com o propósito de (re)ativar algum vocabulário relacionado com a comida, que íamos pedindo aos alunos para repetir, perguntando-lhes também o seu significado. Após o *storytelling*, de forma a estimular a autonomia e as *creactical skills* dos alunos, pedimos-lhes que fossem eles a fazer algumas perguntas de compreensão da história aos colegas, como se fossem eles os professores. Os alunos é que criavam a sua pergunta, a qual formulavam em inglês com a ajuda do professor, e decidiam qual dos colegas com o dedo no ar respondia, aprovando ou corrigindo posteriormente a sua resposta (dependendo se esta estava correta ou não). Ao planificar esta aula, percebemos que não teríamos tempo para dar a oportunidade a todos de fazer uma pergunta, por isso optámos por escolher aleatoriamente apenas três alunos, usando a plataforma *ClassDojo*¹¹ (muito apreciada pela turma e à qual recorreremos diversas vezes neste tipo de situações de seleções aleatórias). Só depois desta atividade e de adivinharem o tema da nova unidade (com base na história que ouviram) é que os alunos receberam e começaram a preencher, ainda nesta aula, o seu *KWL chart*.

Nesta segunda fase de regências da PES, decidimos também levar os alunos e o processo de ensino e aprendizagem para fora da sala de aula. Foi o que fizemos com a atividade “Supermarket da Floresta”, na qual montámos uma espécie de supermercado ao ar livre, com produtos reais, num espaço conhecido naquele contexto escolar como “Casa da Floresta”. Começámos por perguntar à turma qual a relação de um supermercado com o tema da comida e o que estariam ali a fazer, ou seja, o que imaginavam que iria acontecer ou que iriam ali fazer na atividade daquela aula, na qual se pretendeu simular uma ida ao supermercado. Para isso, os alunos foram divididos em grupos de quatro elementos e a cada grupo foi atribuída aleatoriamente uma *shopping list* com os nomes em inglês dos produtos que teriam de comprar. No nosso supermercado improvisado, cada produto tinha por baixo o papel com o

¹¹ Informações acerca da plataforma: <https://www.classdojo.com/pt-pt/>

preço, mas não o nome, pelo que os alunos tiveram de utilizar os seus conhecimentos de inglês relativos ao vocabulário da comida para escolher os produtos corretos. Para além disso, os grupos, que fizeram as suas compras um de cada vez, tinham de verificar as datas de validade de cada produto para se assegurarem que os podiam levar.



Figura 19 – Um dos grupos a fazer as suas compras

Esta atividade foi planeada também para aliar o Inglês à Matemática, tornando-a simultaneamente mais próxima da realidade de uma ida ao supermercado e tentando contribuir, por sua vez, para criar uma experiência de aprendizagem e de desenvolvimento de competências mais genuína (cf. Fernández-Corbacho, 2014). Nesse sentido, cada grupo deveria tomar nota dos preços dos seus produtos, calcular o total a pagar e, utilizando dinheiro real, pagar efetivamente pelos produtos na “caixa”, onde estaria outro aluno para receber o pagamento (após confirmar se os seus colegas tinham feito bem as contas) e com quem teriam um curto diálogo em inglês (como exemplificado na planificação desta aula, a *Second Lesson Plan* contida no Anexo B). Feitas as compras, os elementos do grupo mostravam aos restantes colegas os produtos que tinham acabado de comprar, pronunciando em inglês

o nome de cada um deles, e voltavam a colocá-los nos lugares do supermercado de onde os tinham retirado.

Em seguida, gostaríamos de destacar a quarta aula desta nossa segunda fase de práticas da PES, na qual os alunos competiram em pares num jogo de *Pictionary* com algumas variantes, entre as quais o recurso a dicionários bilingues (Português-Inglês/Inglês-Português). Dividiu-se a turma em quatro grupos de quatro elementos e os dois pares de cada grupo receberam um pequeno papel com a palavra em inglês do alimento que tinham de desenhar, o qual não podiam mostrar ao par adversário, que mais tarde teria de o tentar adivinhar e escrever o seu nome (também em inglês). Todas as palavras escolhidas para este jogo foram retiradas da coluna “What I Want to Know” dos *KWL charts* dos alunos, que recolhemos na aula anterior a esta. Foi uma forma de lhes mostrar que estávamos atentos, não só aos seus *charts*, mas àquilo que eles nos diziam – neste caso, aos seus desejos de aprendizagem –, e de os fazer sentirem-se envolvidos na construção das suas aprendizagens (cf. Raya et al., 2007). Por outro lado, possibilitou-nos dar aos alunos um motivo para recorrerem a dicionários bilingues, de maneira a conseguirem saber qual o alimento que lhes tinha sido atribuído. Era a única forma, pois o professor não lhes podia dar a tradução, apenas os podia auxiliar com a procura das palavras nos dicionários (algo que os alunos até já sabiam fazer nos dicionários monolingues de Português), para além de confirmar se tinham encontrado o significado correto.



Figura 20 – Alunos a trabalhar com os dicionários

Após concluir as suas ilustrações, os pares trocaram os desenhos entre si e tiveram então de tentar adivinhar o alimento representado pelo par com quem estavam a jogar, escrevendo posteriormente na folha dos colegas o nome em inglês desse mesmo alimento. Para saber como escrever, tiveram, novamente, de utilizar autonomamente os dicionários.

Parte da nossa maior ambição para esta segunda fase de regências concentrou-se também no desejo de dinamizar práticas mais alargadas à comunidade, o que é particularmente relevante num contexto escolar como aquele em que estivemos inseridos, no qual os encarregados de educação se mostram bastante presentes e se envolvem ativamente. Foi com isso em mente que, numa parceria com outra colega de estágio, decidimos organizar na cantina da escola um *brunch* “anglo-mexicano”, o qual já tivemos oportunidade de descrever anteriormente neste trabalho (ver tópico 2.2. da Parte I), em que os alunos de ambas as turmas do 3º ano serviram os seus familiares (usando algumas expressões simples em inglês e espanhol trabalhadas em aula) e provaram com eles um pequeno-almoço inglês ou mexicano (conforme a sua escolha). Encarregados de educação e educandos foram ainda incentivados a decorar uma cartolina à entrada da cantina com palavras e desenhos relacionados com o *brunch* e as culturas inglesa e mexicana. Os alunos mostraram-se radiantes com esta experiência intercultural em família (que nos pareceu ter sido também bastante apreciada pelos encarregados de educação) e no final da aula confirmaram a sua satisfação com esta que afirmaram ter sido “uma das tuas melhores ideias até agora”.

Mas, além de alargarmos as nossas práticas à comunidade educativa do contexto de estágio, ainda envolvemos nelas uma outra escola, mais especificamente uma turma composta por alunos de 3º e 4º ano de uma escola de Inglaterra, através de uma videoconferência via Skype que realizámos numa aula extra. A escola em questão localiza-se em Washingborough, uma localidade situada na periferia de Lincoln. Na videoconferência, as turmas de ambas as escolas apresentaram pósteres sobre comida típica dos seus países (que anexámos no nosso Relatório Crítico e Reflexivo, o qual corresponde ao Anexo F deste trabalho), pósteres esses que no caso

dos nossos alunos foram produzidos também numa das aulas que lecionámos, tendo sido finalizados numa aula da professora titular, mas na qual também intervimos.



Figura 21 – Apresentação de um dos pósteres na videoconferência

As turmas tiveram ainda a oportunidade de colocar questões uma à outra, tendo os alunos demonstrado o desejo de saber mais sobre a escola do Outro (línguas e outras disciplinas, a existência de animais, o número de alunos, entre outros aspetos). Para além disso, no início da videoconferência cada turma cantou uma música na sua língua, e os nossos alunos cantaram também outra em inglês no final – a “Goodbye Song”, uma canção criada pela colega de estágio com quem organizámos o *brunch*, que na altura lhes ensinou essa música para se despedirem dos seus familiares, e que voltámos a aproveitar para esta ocasião. Já a música cantada em português – “Alecrim” – foi o resultado de uma colaboração com a professora de Música, a quem pedimos para escolher e ensaiar com os alunos uma música do Cancioneiro Popular Português, especificamente para a videoconferência, na qual a abordagem CLIL (Ellison, 2015, 2019) assumiu um papel importante.

No que diz respeito aos pósteres, estes foram feitos em grupo, tendo a nossa turma elaborado quatro (um póster por grupo), sendo que em cada um se apresentou um prato ou doce

tipicamente português, escolhidos por nós: caldo verde, bacalhau com natas, francesinha e ovos moles. Todos os pósteres foram compostos de uma breve descrição em inglês do prato/doce em questão (também escritas por nós, mas copiadas pelos alunos para as cartolinas) e uma imagem do mesmo, assim como uma imagem do seu local de origem e da respetiva localização no mapa de Portugal (à exceção do bacalhau com natas, que não é associado a um local ou região específica do país).

Tendo em conta a intenção de promover a autonomia e as *creactical skills*, importa referir que os alunos foram encorajados e tiveram total liberdade para desenhar o que quisessem relativo ao tema do seu póster e que, embora tenhamos sido nós a imprimir as imagens para os alunos usarem, imprimimos diferentes imagens de cada elemento (prato/doce, local/região de origem e mapa com a respetiva localização em destaque) de maneira a permitir que estes escolhessem as que mais gostassem. De cada grupo, elegemos um aluno para apresentar o seu póster aos colegas ingleses na videoconferência, mas, além disso, como foi hábito nas tarefas da nossa PES que implicaram trabalho colaborativo, os próprios elementos dos diferentes grupos é que distribuíram funções entre si, contando com a ajuda do docente sempre que necessário.

No que concerne aspetos aperfeiçoáveis nesta segunda fase de práticas letivas: na nossa quinta intervenção (*Fifth Lesson Plan*, Anexo B), os alunos demoraram mais tempo do que o previsto para produzir os menus do *brunch*, acabando por terminá-los na aula que tiveram posteriormente com a professora titular; na preparação do *brunch*, alguns recursos deveriam ter sido pedidos à escola com mais antecedência; no próprio dia do *brunch*, a confeção da comida atrasou-se e não houve tempo para permitir que fossem os próprios alunos a tirar para os pratos os ingredientes corretos consoante o pequeno-almoço escolhido e não os docentes (como estava planeado na *Sixth Lesson Plan*, presente no Anexo B), o que por sua vez não nos possibilitou dar tanta autonomia aos alunos como queríamos; finalmente, à semelhança do primeiro período de práticas, gostaríamos de ter proporcionado mais momentos de escolha de percursos didáticos.

Para concluir este tópico do presente Relatório Final de Estágio, resta-nos partilhar umas últimas conclusões das entrevistas que fizemos a 6 alunos, após as nossas intervenções pedagógicas, a juntar àquelas que já foram sendo referidas ao longo do texto.

A primeira é que, quando questionados se sentiram alguma diferença entre as nossas práticas e as dos outros professores de Inglês de quem já foram alunos, à exceção de uma aluna (que considerou serem semelhantes), todos afirmaram que as nossas aulas são mais divertidas ou que nelas “fazemos mais atividades” (como jogos ou outro tipo de práticas que não impliquem exercícios no manual). Para além desse aspeto, uma aluna acrescentou que nas nossas intervenções se sente menos nervosa quando é chamada a participar. Destaque também para o facto de outra aluna ter confessado que acha que aprende melhor quando se está a divertir, como se pode verificar através do seguinte excerto da sua entrevista:

P: Mas achas que aprendes da mesma forma, igual, ou achas que aprendes mais quando as atividades são mais divertidas?

A3: Eu acho que aprendo quando...quando eu sinto mais diversão, eu acho que, como gosto muito, aprendo melhor. Porque no manual eu vejo as coisas, só que não percebo o que é que elas têm para eu aprender. Por isso acho que aprendo mais com atividades do que com o “manual, manual, manual, manual” e essas coisas.

Gostaríamos de realçar em seguida que, no que diz respeito ao conceito de autonomia, quando questionados se antes da nossa PES já conheciam essa palavra, todos os alunos entrevistados responderam negativamente. Porém, todos afirmaram que através das nossas aulas aprenderam o seu significado e obtivemos algumas respostas bastante interessantes quando lhes perguntámos o que significava para eles ser autónomo. Eis alguns exemplos:

A3: “Ser autónomo é...fazer as coisas mais sozinho, os trabalhos de casa mais sozinho, mas às vezes...para mim às vezes é...pedir um bocado mais, um bocadinho só de ajuda (...). E para mim ser autónomo é isso mesmo, às vezes precisamos de um bocadinho de ajuda, mas...tentar...o melhor por mim própria, o que conseguir. E só pedir ajuda quando eu preciso mesmo, quando estou mesmo...empacada com aquilo.”

A5: “Para mim, ser autónomo é...nós não podemos estar sempre a pedir...tipo “Eu preciso de ajuda, eu preciso de ajuda, eu preciso de ajuda!”. Nós temos de...nós temos de fazer o nosso trabalho sozinhos...e depois...só quando eu precisar mesmo e ter a certeza que eu não sei aquilo é que nós temos de perguntar.”

Todos os alunos entrevistados também consideraram que é importante ser autônomo e as suas justificações constituem, na nossa opinião, algumas das melhores respostas que obtivemos em toda a entrevista. Seguem alguns exemplos:

A1: “Porque vai ser para a vida, porque as pessoas que não são autônomas vão sempre depender dos outros. Não vão ter, tipo, independência, entre aspas. Vão estar sempre a depender das outras pessoas. E as outras pessoas podem não estar presentes e eles podem não conseguir fazer o que...o que querem. Ou perguntar.”

A3: “Porque assim aprendes melhor e...é assim, eu não sei...eu não sei explicar isto, mas...tipo...posso ser melhor...para toda a vida.”

A6: “Porque...se fizermos os trabalhos sozinhos, temos mais confiança em nós, que conseguimos fazer...se, imagina, temos duas páginas inteiras...corretas, e eu fiz sozinha tudo, assim eu consigo saber se tenho mais confiança em mim, para fazer trabalhos de inglês”.

É de realçar ainda que os restantes alunos referiram nas suas justificações que ser autónomo permite aprender ou saber “mais coisas”.

Finalmente, parece-nos pertinente indicar que, segundo o que pudemos perceber, dos alunos entrevistados: dois tentaram ser mais autónomos durante o nosso período de práticas, mas apenas nas nossas aulas; dois fizeram esse esforço, não só nas nossas aulas, mas também nas restantes disciplinas, e continuavam a fazê-lo quando estas entrevistas foram realizadas; e uma aluna esforçou-se por ser mais autónoma nas nossas intervenções, sendo que à data ainda o fazia, mas “só em Inglês, porque eu não estava a perceber muito e agora estou...estou...estou a tentar perceber melhor”.

Conclui-se, assim, o presente capítulo, e com ele a segunda parte deste trabalho, no qual já só nos resta apresentar uma reflexão final de todo este percurso prático e investigativo, ponderando os seus pontos fortes e as suas limitações, assim como algumas implicações futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM BALANÇO DO CAMINHO PERCORRIDO

Este estudo partiu de uma visão muito pessoal do ensino e aprendizagem de Inglês. Pessoal, não por ser exclusivamente nossa ou por só nos dizer respeito a nós, mas por ser íntima das nossas convicções e da nossa paixão pela profissão e pelos contributos que podemos dar aos alunos. Propusemo-nos, por isso, a estudar a possibilidade de aliar o desenvolvimento da autonomia ao desenvolvimento das *creactical skills* (Ohler, 2013; Cruz, 2019) no 1º CEB e de que forma(s) isso poderia ser alcançado na prática, tendo em conta uma relação que se pode considerar quase intrínseca entre estas competências e a sua crescente importância para favorecer o desenvolvimento sustentável dos alunos (UNESCO, 2005; Sá, 2007; Sá & Andrade, 2008) e ajudá-los a fazer face aos desafios da atualidade. Foram três as questões que orientaram a nossa investigação e às quais estamos agora em condições de tentar responder, mas antes desse exercício, importa, primeiramente, refletir acerca das fragilidades do presente estudo.

Em primeiro lugar, e especialmente porque falamos do desenvolvimento de competências, consideramos não ter tido o tempo necessário para avaliar com rigor se os alunos desenvolveram as competências alvo, particularmente as *creactical skills*, nas quais o progresso nos parece mais difícil de identificar, tanto para nós como para os próprios alunos. No nosso ponto de vista, o desenvolvimento efetivo de competências necessita de um acompanhamento e trabalho com os alunos bem mais prolongado do que aquele que nos foi possível com o nosso projeto de intervenção.

Em segundo lugar, também por limitações temporais inerentes à conclusão deste trabalho, lamentamos não ter conseguido entrevistar toda a turma ou a sua maioria e analisar as suas respostas, de forma a perceber se os contributos positivos das nossas intervenções assinalados pelos alunos entrevistados se verificaram em mais dos seus colegas, nomeadamente no que concerne a uma maior motivação e a um esforço para serem mais autónomos e o concomitante reconhecimento da importância desta competência. Contudo, cientes deste constrangimento, procurámos atenuá-lo ao entrevistar um conjunto

diversificado de alunos, considerando as suas personalidades (mais e menos extrovertidos) e as suas competências linguísticas em inglês.

Em terceiro lugar, devido à quantidade de informação e de dados recolhidos e analisados, sentimos que não tivemos espaço neste relatório para explorar as potencialidades dos manuais enquanto recurso promotor da autonomia e das *creactical skills*. Por outras palavras, pensamos que poderia ter sido útil para o nosso estudo analisar diferentes manuais e verificar se neles existe ou não uma preocupação em potenciar a autonomia e as *creactical skills* dos alunos (e, se sim, de que forma/com que atividades), uma vez que estes continuam a ter um grande peso no sistema educativo português e, conseqüentemente, nas práticas letivas de muitas escolas em Portugal.

Em quarto lugar, há que reconhecer que as práticas que idealizámos, bem como as técnicas e instrumentos de recolha de dados que elegemos e que contaram com a participação da turma, foram implementados num (e apenas num) contexto de ensino específico, pelo que a sua aplicabilidade a outras realidades educativas poderia originar resultados distintos.

Posto isto, voltaremos a nossa atenção para as questões de investigação levantadas neste estudo e para as quais nos propusemos a encontrar respostas:

1. Que abordagens de ensino e aprendizagem de Inglês no 1º CEB fomentam a autonomia do aluno no sentido de desenvolver as *creactical skills*?
2. Que representações têm os docentes de Inglês no 1º CEB sobre o conceito de pedagogia para a autonomia e a operacionalização da pedagogia?
3. Que práticas e recursos no ensino de Inglês no 1º CEB fomentam uma pedagogia para a autonomia no sentido do desenvolvimento sustentável da criança?

No que diz respeito à primeira questão, e tal como procurámos mostrar no enquadramento teórico deste trabalho, acreditamos que uma forma profícua de aliar o desenvolvimento da autonomia ao desenvolvimento das *creactical skills* consiste em idealizar práticas sustentadas

numa pedagogia para a autonomia (Raya et al., 2007) e num enfoque holístico centrado na abordagem comunicativa experiencial (Fernández-Corbacho, 2014), passando pela pedagogia da gamificação (Foncubierta & Rodríguez, 2015), a metodologia “Escape Room” (Nicholson, 2015; Berzosa, 2018; Guigon, Humeau & Vermeulen, 2018) e a abordagem CLIL (Ellison, 2015, 2019). Chegámos a esta conclusão sobretudo através da literatura explorada acerca destas abordagens, mas também com as planificações das nossas intervenções pedagógicas e a análise documental das mesmas, que nos permitiram perceber ainda melhor como tais abordagens podem, efetivamente, facilitar o desenvolvimento das competências que procurámos promover. Isso parece-nos bastante evidente, por exemplo, nos *escape rooms*, que têm estas competências na sua génese, implicando que os alunos sejam autónomos, sendo que parte desse exercício de autonomia requer que estes convoquem as suas *creactical skills* para ultrapassar desafios e desvendar pistas.

Não queremos com isto dizer que as abordagens por nós estudadas e aplicadas são as únicas capazes de promover as competências em foco, foram apenas aquelas que consideramos ter resultado para nós no que concerne o objetivo de as promover através das práticas que implementámos, as quais, por sua vez, representam também meras propostas nesse sentido.

Relativamente à segunda questão, procurámos responder à mesma por meio de um questionário realizado a docentes de Inglês no 1º Ciclo, e estas foram as principais conclusões que retirámos da análise às suas respostas:

- a) a maioria aparenta revelar uma mentalidade e atitudes que consideramos serem favoráveis ao desenvolvimento da autonomia dos seus alunos;
- b) todos os participantes do questionário acreditam que, para desenvolver a autonomia dos alunos, os docentes precisam eles mesmos de ser autónomos;
- c) os aspetos mais associados pelos inquiridos ao conceito de “aluno autónomo” e que distinguem, assim, este tipo de aluno dos restantes são a capacidade de pensar criticamente, resolver problemas, realizar tarefas de forma autónoma, aprender a

aprender e tomar decisões. Porém, muitos dos participantes revelaram, na nossa perspetiva, ter uma conceção ainda bastante redutora do conceito de autonomia;

- d) nos exemplos de práticas por parte dos docentes que promovam uma pedagogia para a autonomia, o tipo de práticas mais frequentemente referidas nas suas respostas e que acreditamos que se coadunam, de facto, com tal pedagogia foram: práticas ligadas à tomada de decisões por parte dos alunos; trabalhos em grupo; apresentações à turma; trabalhos em pares; trabalhos de pesquisa; e a metodologia de projeto. Por outro lado, houve um indivíduo que afirmou não implementar quaisquer práticas promotoras de uma pedagogia para a autonomia e um elevado número de exemplos que consideramos pouco profícuos ou insuficientemente concretos.
- e) os docentes que responderam a este questionário parecem não perspetivar nem as *creactical skills*, nem a criatividade como competências centrais para o desenvolvimento da autonomia.

No que se refere à terceira e última questão de investigação, pudemos verificar que existe uma grande diversidade de práticas e recursos que, inseridos numa pedagogia para a autonomia orientada para o desenvolvimento articulado de comportamentos emancipadores e *criativos*, podem contribuir para o desenvolvimento sustentável da criança, nomeadamente: a) práticas que sensibilizem os alunos a serem melhores seres humanos e a contribuírem para um mundo melhor (por exemplo, práticas que promovam o respeito e a tolerância para com outros povos e culturas); b) recursos significativos e apelativos para os alunos, como jogos e *picture books*, motivando-os a envolverem-se de forma proativa nas suas aprendizagens; c) recursos que promovam e que, inclusive, expandam a criatividade, como as histórias; d) práticas colaborativas, que permitam aos alunos apoiar-se nos seus colegas, distribuir tarefas entre si e não dependerem em grande medida do professor; e) fazer questões que incitem os alunos a pensar ou a refletir, seja acerca de um determinado tópico, vídeo, ou sobre as suas próprias aprendizagens e o seu comportamento (inserindo-se aqui estratégias de autoavaliação, e recursos como o *KWL chart*); f) incentivar os alunos a serem curiosos, a colocarem as suas próprias questões e a tomarem a iniciativa de procurar

autonomamente aquilo que querem saber, recorrendo a recursos digitais (computadores, tablets, *smartphones*) e físicos (dicionários, por exemplo); g) práticas que impliquem a resolução de problemas, convocando não só conhecimentos e competências de Inglês, mas também de outras áreas (Artes, Estudo do Meio, Matemática, etc.); h) práticas que possibilitem aos alunos expressar-se autónoma e criativamente (apresentações de trabalhos, *storytelling*, recinto de histórias, trabalhos manuais, etc.); i) práticas de negociação pedagógica, envolvendo os alunos na tomada de decisões e na construção de percursos de aprendizagem.

Segundo o que pudemos observar nas nossas aulas e o feedback que nos foi sendo fornecido pela turma, não só durante as mesmas, mas também em questionários e entrevistas, consideramos que os alunos responderam positivamente a estas práticas e recursos, tendo em conta os nossos objetivos. A sua motivação e empenho foram constantemente visíveis, envolveram-se ativamente nas diferentes atividades e usaram de forma competente as competências focadas neste estudo, tendo sido particularmente notório o seu esforço para serem mais autónomos. Esforço esse que, inclusive, alguns alunos afirmaram ter continuado a demonstrar mesmo após a PES, como foi possível apurar nas entrevistas realizadas. Claro que, como referido previamente, devido ao curto período de acompanhamento dos alunos, não podemos afirmar que estes de facto se tornaram mais autónomos, mais críticos, mais criativos ou mais capazes de lidar com as exigências do mundo atual, mas acreditamos ter dado um importante contributo nesse sentido e ter sensibilizado a turma para a importância da autonomia.

Na perspetiva de ir mais além e de continuar a contribuir para a investigação e o desenvolvimento de práticas no que se refere à temática do presente Relatório Final de Estágio, não podemos deixar de salientar algumas implicações para futuros estudos.

Em primeiro lugar, temos a curiosidade de desenvolver um estudo semelhante a este, mas noutro contexto educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico, para averiguar se seria possível realizar o mesmo tipo de práticas e se obteríamos ou não o mesmo tipo de resultados.

Em segundo lugar, gostaríamos de verificar, no papel de professor efetivo numa escola, até que ponto e de que forma (com que abordagens e estratégias) é viável levar a cabo um trabalho sistemático ao nível do desenvolvimento da autonomia e das *creactical skills* ao longo de um ano letivo completo (e que eventuais ajustes teriam de ser feitos comparativamente às práticas implementadas na nossa PES). Isto, tendo em conta, nomeadamente, a extensão do programa a lecionar, um dos aspetos mais apontados pelos docentes nos nossos questionários como um dos fatores que os impedem de estimular mais estas competências.

Em terceiro lugar, pensamos que poderia ser pertinente realizar um estudo comparativo entre manuais de Inglês portugueses e até entre estes e manuais de Inglês estrangeiros, de modo a tirar conclusões acerca das potencialidades e limitações deste recurso no sentido de promover a autonomia e as *creactical skills* dos alunos.

Em quarto lugar, aproveitando os questionários que realizámos a professores de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, e procurando até obter ainda mais respostas em Portugal, gostaríamos de lançá-lo também a docentes estrangeiros e comparar os resultados obtidos, de modo a apurar se existem diferenças nas representações de professores de diferentes países relativamente ao conceito e à operacionalização da pedagogia para a autonomia.

Para terminar, e citando Raya et al. (2007, p. 65), enquanto docentes “acreditamos que é nossa responsabilidade assumir uma posição em relação à educação. Isto sucede não pelo facto de pensarmos que sabemos mais e melhor do que outros, mas porque acreditamos nas nossas convicções acerca do que a educação pode e deveria ser.”. Sempre numa perspetiva humilde e conscientes de que temos ainda um longo caminho pela frente, repleto de aprendizagens e experiências que certamente irão moldar e (re)construir a nossa identidade docente. Foi isso que procurámos espelhar neste Relatório Final de Estágio e esperamos “que as nossas ideias gerem novas ideias, dando desse modo continuidade ao nosso trabalho, que esperamos que seja inspirador, intelectualmente estimulante e relevante.” (idem). Obrigado, mais uma vez, a todos aqueles que nos acompanharam e que deixaram a sua marca neste percurso.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, J., & Cruz, M. (2019). 'Escape 2 Educate': a metodologia "Escape Room" no ensino de inglês no 1º CEB. *Sensos-E*, 6 (2), 3-19. Disponível em <https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/3466>.
- Andrade, A., & Sá, S. (2012). Educação para o desenvolvimento sustentável e diversidade linguística: que possibilidades? In G. S. Rei (Ed.), *Lingua e Ecoloxía. VIII Xornadas sobre Lingua e Usos* (pp. 87-11). Disponível em http://kit.consellodacultura.gal/web/uploads/adxuntos/arquivo/5444f24adacd1-lingua_e_ecoloxia.pdf.
- Azenha, M. (2001). *As línguas estrangeiras e a aprendizagem baseada na execução de tarefas*. Porto: Edições Asa.
- Batista, B., & Andrade, A. (2018). Educação para a diversidade biocultural e desenvolvimento sustentável – um elo a não perder. *Indagatio Didactica*, 10 (1), 99-113. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/326186364>.
- Beacco, J., & Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Benson, P. (2000). Autonomy as a learners' and teachers' right. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future directions*. Londres: Longman (in association with The British Council).
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Londres: Longman.

- Berzosa, J. (2018). *Manual de diseño de un Juego de Escape*. Disponível em <http://culturaemprededora.extremaduraempresarial.es/wpcontent/uploads/2018/04/Manual-de-Escape.pdf>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Boggiano, A. K., & Katz, P. (1991). Maladaptive achievement patterns in students: The role of teachers' controlling strategies. *Journal of Social Issues*, 47, 4, 35–51.
- Borrego, C., Fernández, C., Blanes, I., & Robles, S. (2017). ROOM ESCAPE AT CLASS: ESCAPE GAMES ACTIVITIES TO FACILITATE THE MOTIVATION AND LEARNING IN COMPUTER SCIENCE. *Journal of Technology and Science Education*, 7 (2), 162-171. Disponível em <http://www.jotse.org/index.php/jotse/article/view/247>.
- Boud, D. (1988). Moving towards autonomy. In D. Boud (Ed.), *Developing Student Autonomy in Learning (2nd Edition)*. New York: Kogan Page.
- Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês - Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingles.pdf.
- Breen, M. P., & Littlejohn, A. (2000). The significance of negotiation. In Breen, M. P. & Littlejohn, A. (Eds.). *Classroom decision-making: negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-38.
- Breidbach, S. (2003). *Plurilingualism, Democratic Citizenship in Europe and the Role of English*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

- Byram, M., Fleming, M., & Pieper, I. (2013). Plurilingual and intercultural education. Introduction to a special issue of *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 13, 1-7.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Calvet, L. (1996). *Les Politiques Linguistiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Canha, M. (2013). *Colaboração em Didática – Utopia, Desencanto e Possibilidade* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10358/1/tese.pdf>.
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem – 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Chickering, A., & Gamson, Z. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *American Association for Higher Education Bulletin* (3-7 March).
- Chou, Y.-K. (2016). *Actionable Gamification: Beyond Points, Badges and Leaderboards*. Londres: Leanpub
- Colégio do Sardão (2014). *Projeto Educativo*. Disponível em: <https://www.colegiodosardao.org/pdf/projeducativo.pdf>.
- Colégio do Sardão (2016). *Projeto CLIL4U*. Consultado em 23/06/2020, disponível em <http://www.colegiodosardao.org/projeto-clil4u/>.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Disponível em

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf.

Conselho da Europa (2006). *European Language Portfolio – Junior version: Revised edition*.

Conselho da Europa (2010). *O meu primeiro Portefólio Europeu de Línguas*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/elp_pt_fim_22_5.pdf.

Conselho da Europa (2016). *Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*. Disponível em <https://rm.coe.int/16806ccc07>.

Coyle, D., Holmes, B., & King, L. (2009). *Towards an integrated curriculum – CLIL National Statement and Guidelines*. Inglaterra: The Languages Company on behalf of the Department for Children, Schools and Families.

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

Cruz, M. (2011). *Consciência cultural crítica numa comunidade virtual educativa de línguas* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1487>.

Cruz, M. (2012). *Por uma (hiper)pedagogia crítica, plurilingue e multisensorial na aprendizagem de línguas estrangeiras no Ensino Básico* (Relatório Final de Estágio). Escola Superior de Educação, Porto. Disponível em <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/6875>.

Cruz, M. (2015). *O lugar da Hispanoamérica no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira no Ensino Secundário Português* (Relatório de Estágio de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/16017>.

- Cruz, M. (2016). Gamify and flip your languages classroom at least 20% of the time: new approaches in languages teaching. In L. G. Chova, A. L. Martínez & I. C. Torres (Eds.), *INTED2016 Proceedings* (pp. 3098-3108). Valência: IATED Academy.
- Cruz, M. (2018). “Chicos, sacad el móvil de vuestras mochilas porque lo vamos a usar”: empowering Spanish as Foreign Language students through mobile devices. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue for INTE-ITICAM-IDEDEC 2018*, 282-292.
- Cruz, M. (2019). ‘Escapando de la clase tradicional’: the escape rooms methodology within the spanish as foreign language classroom. *Revista Lusófona de Educação*, 46 (46), 117-137. Disponível em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7067>.
- Cruz, M. (2019b). Escaping from the traditional classroom - The 'Escape Room Methodology' in the Foreign Languages Classroom. *Babylonia - Rivista svizzera per l'insegnamento delle lingue*, (3), 26-29.
- Cruz, M. (2019c). *La heterogeneidad lingüística de Hispanoamérica y su reinversión didáctica en el ámbito de una pedagogía de discursos* (Tese de Doutoramento). Universidade de Vigo, Vigo. Disponível em <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/1363>.
- Cruz, M., & Orange, E. (2016). 21st Century Skills in the Teaching of Foreign Languages at Primary and Secondary Schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue for IETC, ITEC, IDEC, ITICAM 2016*, 1-12.
- Cruz, M., Araújo e Sá, M., & Moreira, A. (2009). *Pronetaires: (re)educating students to rethink society in a virtual learning platform*. Paper presented at the EDULEARN09, Valencia. Disponível em https://www.academia.edu/29096756/PRONETAIRES_RE_EDUCATING_STUDENTS_T

O_RETHINK_SOCIETY_IN_A_VIRTUAL_LEARNING_PLATFORM_EUROPEAN_UNION_P
OLICIES_TRAINING_INTEGRATION_VIRTUAL_LEARNING_AND_ACTIVE_CITIZENSHIP.

Cruz, M., Costa, J. A., Flores, P., Duarte, S., & Silva, P. (2019). O Projeto CLIL4U: Implementação, Monitorização e Avaliação de um Projeto de Ensino Bilingue. *Revista Intersaberes*, 14 (31), 145-167. Disponível em https://www.academia.edu/39171900/O_PROJETO_CLIL4U_IMPLEMENTA%C3%87%C3%83O_MONITORIZA%C3%87%C3%83O_E_AVALIA%C3%87%C3%83O_DE_UM_PROJETO_DE_ENSINO_BILINGUE?source=swp_share&fbclid=IwAR1ULEHtfh1_a346JCHCu9v0DpvZ64NazCeqFISm4g5_A6xpPLLYX6Wy8KE.

Cummins, J. (1978). Metalinguistic Development of Children in Bilingual Education Programs: Data from Irish and Canadian Ukrainian-English Programs. In M. Paradis (Ed.), *Aspects of bilingualism* (pp. 127-138). Columbia: Hornbeam Press.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.

Demeter (2018). Homepage. Consultado em 23/06/2020, disponível em <http://demeterproject.eu/>.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification". In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). Disponível em <http://doi.acm.org/10.1145/2181037.2181040>.

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Consultado em 30/04/2020, disponível em <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>.

Duverger, J., & Maillard, J. (1996). *L'enseignement bilingue aujourd'hui*. Richaudeau: Albin Michel.

- Ellis, G., & Sinclair, B. (1989). *Learning to Learn English – a Course in Learner Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellison, M. (2015). CLIL: The added value to English language teacher education for young learners. *Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 6, 59-69.
- Ellison, M. (2019). CLIL in the primary school context. In Garton, S. & Copland, F. (Eds.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*, pp. 13-29. Abingdon e Nova Iorque: Routledge.
- Fernandes, M. (2018). *Diatopic Variation in Primary School: from English and its varieties to other languages* (Relatório Final de Estágio de Mestrado). Escola Superior de Educação, Porto. Disponível em <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/13077>.
- Fernández-Corbacho, A. (2014). *Aprender una segunda lengua desde un enfoque comunicativo experiencial*. Programa de Desarrollo Profesional. Madrid: Editorial Edinumen. Disponível em https://www.academia.edu/12076149/Aprender_una_segunda_lengua_desde_un_enfoque_comunicativo_experiencial.
- Foncubierta, J., & Rodríguez, C. (2015). Didáctica de la gamificación en la clase de español. *Programa de Desarrollo Profesional*. Disponível em https://www.academia.edu/9753254/Did%C3%A1ctica_de_la_gamificaci%C3%B3n_en_la_clase_de_ELE.
- Fonseca, A. (2001). *Educar para a cidadania. Motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Fortunato, M. (2017). *O jogo das atividades gamificadas e das emoções no Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico* (Relatório Final de Estágio de Mestrado). Escola Superior de Educação, Porto. Disponível em <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/10142>.

Fórum Económico Mundial (2016). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. Disponível em http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf.

Freire, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

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

Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. In P. McLaren & J. L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 17-22). Barcelona: Editorial Graó.

Gonçalves, T. (2011). Linhas orientadoras da política linguística educativa da UE. *Revista Lusófona de Educação*, 18 (18), 25-43.

Guigon, G., Humeau, J., & Vermeulen, M. (2018). *A Model to Design Learning Escape Games: SEGAM*. Paper presented at the 10th International Conference on Computer Supported Education, Funchal.

Hammond, M., & Collins, R. (1991). *Self-Directed Learning: Critical Practice*. Abingdon: Routledge.

Holec, H (1979). *Autonomie et Apprentissage des Langues Étrangères*. Estrasburgo: Hatier.

inED (2017). *O Projeto*. Consultado em 10/06/2020, disponível em <https://clil4uproject.wixsite.com/clil4u/investigadores>.

Jiménez Raya, M. (2008). Learner autonomy as an educational goal in modern languages education. In Jiménez Raya, M. & Lamb, T. (Eds). *Pedagogy for autonomy in language education – theory, practice and teacher education*. Dublin: Authentik, 3-15.

- Johnstone, R. (2019). Languages policy and English for young learners in early education. In Garton, S. & Copland, F. (Eds.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*, pp. 13-29. Abingdon e Nova Iorque: Routledge.
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Little, D. (2000). We're all in it together: Exploring the interdependence of teacher and learner autonomy. In L. Karlsson, F. Kjisik & J. Nordlung (Eds.), *All Together Now*. Helsinki: University of Helsinki Language Centre.
- Littlewood, W. (1992). *Teaching oral communication*. Oxford: Blackwell.
- Lowry, C. (1989). *Supporting and Facilitating Self-Directed Learning*. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=ED312457>.
- Lucidchart (s/d). *Harnessing the Power of KWL Charts in Education*. Consultado em 18/07/2020, disponível em <https://www.lucidchart.com/blog/what-is-a-kwl-chart>.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE – The European Dimension: Action, Trends and Foresight Potential*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Martín-Díaz, M. (2002). Enseñanza de las ciencias ¿Para qué? *Revista Electrónica de Enseñanza de las ciencias*, 1 (2), 57-63. Disponível em http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_2_1.pdf.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. Disponível em

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

Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.

Méndez, A. (2016). *Escaperoom: una experiencia de gamificación en el aula*. Consultado em 06/06/2020, disponível em <https://www.evirtualplus.com/escaperoom-una-experiencia-de-gamificacion-en-el-aula/>.

Menezes, C. (2009). *A Autodirecção na Aprendizagem do Inglês - Uma História num Curso Profissional* (Tese de Mestrado). Universidade do Minho, Braga. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11136>.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Disponível em https://www.cfaematosinhos.eu/NPPEB_01_CN.pdf.

Ministério da Educação (2011). *Despacho nº 17169/2011*. Disponível em <https://dre.pt/home/-/dre/1011055/details/maximized>.

Ministério da Educação (2016). *Despacho nº 9311/2016*. Disponível em <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/75007396/details/normal?l=1>.

Ministério da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais – Inglês (3º ano)*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_3a_ff.pdf.

Ministério da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais – Inglês (4º ano)*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_4a_ff.pdf.

- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se aprende aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mota, I., Pinto, M., Sá, J., Marques, V., & Ribeiro, J. (2005). *Estratégia Nacional para o Desenvolvimento sustentável 2005/2015*. Lisboa: Edições Pandora.
- Nicholson, S. (2013). *Exploring Gamification Techniques for Classroom Management*. Paper presented at Games + Learning + Society 9.0, Nova Iorque. Disponível em <http://scottnicholson.com/pubs/gamificationtechniquesclassroom.pdf>.
- Nicholson, S. (2015). *Peeking behind the locked door: A survey of Escape Room facilities*. Disponível em <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>.
- Nicholson, S. (2016). *The State of Escape: Escape Room Design and Facilities*. Paper presented at the Meaningful Play 2016, Lansing, Michigan. Disponível em <http://scottnicholson.com/pubs/stateofescape.pdf>.
- OCDE. (2018). *The Future of Education and Skills*. Disponível em [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
- Ohler, J. (2013). *Digital Storytelling in the Classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity* (2ª ed.). Londres: SAGE Publications.
- Oliveira, S. (2017). *The UBUNTUfication of a 21st century transformative primary english classroom* (Relatório Final de Estágio de Mestrado). Escola Superior de Educação, Porto. Disponível em <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/10789>
- Oliveira, S., & Cruz, M. (2017). FROM AND BEYOND GAMIFIED ACTIVITIES IN PRIMARY ENGLISH LEARNING. In M. J. Gomes, A. J. Osório & A. L. Valente (Org.), *Challenges 2017: Aprender nas Nuvens, Learning in the Clouds – Atas da X Conferência Internacional de*

Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação (pp. 897-913). Braga: Universidade do Minho.

ONU (1992). *Agenda 21*. Disponível em <https://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global>.

ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Consultado em 28/05/2020, disponível em <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.

Partnership for 21st Century Learning (2019a). *21st Century Learning for Early Childhood Framework*. Disponível em <http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21EarlyChildhoodFramework.pdf>.

Partnership for 21st Century Learning (2019b). *Framework for 21st Century Learning Definitions*. Disponível em http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf.

Perrenoud, P. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação* (2ª ed.). Porto: Edições Asa.

Raya, M. J., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogia Para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa: Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor*. Dublin: Authentik.

Robinson, K. (2011). *Out of our minds*. Chichester, Reino Unido: Capstone Publishing.

Rosário, P., Costa, J. C., Mourão, R., Chaleta, E., Grácio, M. L., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2007). De pequenino é que auto-regula o destino. *Educação: temas e problemas*, (4), 281-293.

- Sá, S. (2007). *Educação, Diversidade Linguística e Desenvolvimento Sustentável* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4653/1/209738.pdf>.
- Sá, S., & Andrade, A. (2008). “Aprender a respeitar o Outro e o Planeta”: potencialidades da educação para o desenvolvimento sustentável nos primeiros anos de escolaridade. *Revista CTS*, 4 (11), 115-138.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Nova York: Routledge.
- Silva, S. (2009). *A Negociação Pedagógica: um Estudo de Caso na Educação em Línguas* (Tese de Mestrado). Universidade do Minho, Braga. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11090/1/TESE.pdf>.
- Sinclair, B. (1996). Materials design for the promotion of learner autonomy: How explicit is explicit? In R. Pemberton, E. Li, W. Or & H. Pierson (Eds.), *Taking Control – Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Sinclair, B. (2000). Learner autonomy: The next phase? In B. Sinclair, I. McGrath, & T.E. Lamb, (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Harlow: Addison Wesley Longman.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Starkey, H. (2002). *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Teixeira, A. (2011). *Negociação e autodirecção numa pedagogia re(ide)alista: uma experiência na disciplina de Inglês* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga. Disponível em

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19147/1/Ana%20Cristina%20dos%20Santos%20Teixeira.pdf>.

Thavenius, C. (1999). Teacher autonomy for learner autonomy. In S. Cotterall & D. Crabbe (Eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the field and effecting change* – Bayreuth Contributions to Glottodidactics, vol. 8. Frankfurt am Main: Peter Lang.

UNDP (2000). *Millennium Development Goals*. Consultado em 28/05/2020, disponível em https://www.undp.org/content/undp/en/home/sdgooverview/mdg_goals.html.

UNESCO (2005). *Draft international implementation scheme for the United Nations Decade of Education for Sustainable Development*. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139023>.

Universia Portugal (2019). *Metas Curriculares e Aprendizagens Essenciais*. Consultado em 16/07/2020, disponível em <https://noticias.universia.pt/estudar-exterior/noticia/2019/11/27/1167225/metas-curriculares-aprendizagens-essenciais.html>.

Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: Uma Intervenção Pedagógica em Contexto Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Vieira, F. (2006). Pedagogia para a autonomia: construir uma prática re(ide)alista. In F. Vieira (org.), *Cadernos 4. Grupo de trabalho - Pedagogia para a autonomia*. Braga: Universidade do Minho.

WCED (1987). *Our common future*. World Commission on Environment and Development. (Brundtland Commission). Oxford: Oxford University Press.

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Filadélfia: Wharton Digital Press.

- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89–100.
- Zaragoza, F. (2005). *La fuerza de la palabra*. Madrid: Adhara Publicaciones.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329-339.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1998). Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 284-290.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. *American Educational Research Journal*, 29 (3), 663-676.

ANEXOS

ANEXO A – UNIT PLAN 1

P.PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

Escaping the Routine



November 12th, 13th, 14th, 19th, 20th and 21st 2019

| | |
|----------------------|--|
| Class: | 3º A |
| Level: | A1 |
| Teacher: | João Almeida |
| Coordinators: | Dr. Paulo Silva and Prof. Doutor Mário Cruz |

Introduction

In this unit, pupils will learn vocabulary related to the daily routine, particularly daily routine activities, they will learn how to tell time and they will learn how to express routines/daily activities in the present. That will be the focus of the unit. Moreover, in a collaboration with their main teacher, the main teacher of a 4th grade class and one of my internship colleagues, they will also learn about the culture and history of England.

Unit plan

Student Group: 16 Portuguese-speaking young learners, aged 7 to 8 years old.

Level of English: A1. **Learning Environment:** Primary School.

| General Aims | | | | | |
|---|--|--|---|---|--|
| To learn some daily routine activities; to tell the time; to learn about English Culture; to understand a song in English; to read and write simple words and phrases in English; to develop research and ICT skills; to develop autonomy and creactical skills; to collaborate with one or more classmates. | | | | | |
| Strategies | Theoretical Contents | | | Intercultural Domain | Evaluation of pupils (in every class) |
| | Communicative | Lexical | Grammar | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Discussing the subject with the class; ○ Watching a video; ○ Filling a digital KWL chart; ○ Playing the mime game; ○ Repeating words; ○ Creating a digital mind-map; ○ Listening to a song; ○ Consolidating knowledge and revising contents through some pupil's book and activity book exercises; ○ Doing a worksheet; ○ Working with a digital clock; ○ Pupils do storytelling of a known story ○ Participating in an Escape Room; ○ Playing with puzzle pieces ○ Answering a "Kahoot" quiz, | <p>To hear and say daily routine activities;</p> <p>To sing;</p> <p>To hear and tell the time;</p> <p>To read, repeat and write simple words and phrases related to the topic.</p> | <p>Daily routine activities;</p> <p>Numbers;</p> <p>Time phrases: "half past", "quarter to", "quarter past", "o'clock";</p> <p>Lexis (in several languages) from the picture book "Os marcianos adoram cuecas...E línguas!"</p> <p>Food (escape room);</p> <p>Names of countries (escape room);</p> <p>Different types of greetings.</p> | <p>Present simple:</p> <p><i>I feed the dog.</i> <i>My dad feeds the dog.</i></p> | <p>English Culture: symbols, traditions, history, etc. (escape room);</p> <p>European Union and Brexit (escape room).</p> | <p>Interest and respect towards the other;</p> <p>Behaviour;</p> <p>Engagement in classroom activities;</p> <p>Autonomy;</p> <p>Collaboration;</p> <p>Creactical skills;</p> <p>The four basic skills: listening, reading, writing and speaking.</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| playing Hangman or playing Pictionary (students' decision) | | | | | |
| Resources | | | | | |
| Blackboard; Classroom computer; Projector; eBook; Video from YouTube; Digital KWL chart; Digital mind-map; Digital clock; Plickers; Picture book "Os marcianos adoram cuecas...E línguas!"; Worksheet; Pupil's Book; Activity Book; Escape room materials. | | | | | |
| Time | | | Types of work | | |
| 6 Sessions: 45 minutes each | | | Plenary; group work; pair work; individual work. | | |
| Evaluation | | | | | |
| Oral and written; Continuous. | | | | | |

Aprendizagens Essenciais Crosscheck

Áreas temáticas/situacionais:

- Saudações e apresentações elementares;
- Países e nacionalidades;
- Família;
- Numerais cardinais até 50;
- Dias da semana;
- Escola e rotinas;
- Jogos.

Competência Comunicativa

Compreensão oral

Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada; identificar sons e entoações diferentes na língua inglesa por comparação com a língua materna; identificar ritmos em rimas, lengalengas e canções em gravações áudio e audiovisuais; reconhecer o alfabeto em Inglês; acompanhar a sequência de histórias conhecidas, muito simples e curtas, com apoio visual/audiovisual.

Compreensão escrita

Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens; compreender pequenas frases com vocabulário conhecido; desenvolver a literacia conhecendo o alfabeto em Inglês; fazer exercícios de leitura (silenciosa/em voz alta) de palavras acompanhadas de imagens para assimilar combinações de sons e de letras mais frequentes; desenvolver a numeracia em língua inglesa, realizando atividades interdisciplinares com a Matemática.

Interação oral

Fazer perguntas, dar respostas sobre aspetos pessoais; interagir com o professor, utilizando expressões/frases muito simples, tais como formas de cumprimentar, despedir-se, agradecer, responder sobre identificação pessoal e preferências pessoais.

Interação escrita

Responder a um email, chat ou mensagem de forma muito simples.

Produção oral

Comunicar informação pessoal elementar.

Produção escrita

Preencher espaços em frases simples, com palavras dadas; copiar e escrever palavras aprendidas; escrever os numerais aprendidos.

Competência Intercultural

Reconhecer realidades interculturais distintas

Reconhecer elementos da sua própria cultura, tais como diferentes aspetos de si próprio; reconhecer características elementares da cultura anglo-saxónica.

Sugestão de tópicos a serem trabalhados

Localizar alguns países no mapa e identificar as bandeiras nacionais; identificar algumas festividades.

Competência Estratégica

Comunicar eficazmente em contexto

Valorizar o uso da língua como instrumento de comunicação, dentro e fora da sala de aula, e de reformular a linguagem; usar a linguagem corporal para transmitir mensagens ao outro; expressar de forma muito simples o que não compreende.

Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos

Revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, parar para ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, demonstrar atitudes de inteligência emocional, utilizando expressões como please e thank you; solicitar colaboração.

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

Comunicar de forma simples com outros a uma escala local, nacional e internacional, recorrendo a aplicações tecnológicas para produção e comunicação online; contribuir para projetos e tarefas de grupo interdisciplinares que se apliquem ao contexto e experiências reais e quotidianas do aluno, utilizando aplicações informáticas.

Pensar criticamente

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

Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto

Cantar, reproduzir rimas, lengalengas e participar em atividades dramáticas; ler e reproduzir histórias; desenvolver e participar em projetos e atividades interdisciplinares.

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

Discutir e selecionar objetivos de aprendizagem comuns e individuais com o apoio do professor.

Metas Crosscheck

Compreensão Oral/Listening

1. Compreender sons, entoações e ritmos da língua

- 1. Identificar sons e entoações diferentes na língua estrangeira por comparação com a língua materna.*
- 2. Identificar ritmos em rimas, chants e canções em gravações áudio e audiovisuais.*

2. Compreender palavras e expressões simples

- 1. Identificar diferentes formas de cumprimentar (hi, good morning).*
- 2. Identificar diferentes formas de se despedir (bye, see you later).*
- 3. Identificar diferentes formas de agradecer (thanks, thank you).*
- 4. Identificar diferentes formas de elogiar e de incentivar (good, well done).*
- 5. Identificar formas de aceitar e de rejeitar (yes, please/no, thank you).*
- 6. Entender instruções breves dadas pelo professor (come in, colour the sun yellow).*
- 7. Identificar números e datas.*
- 8. Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados.*

Leitura/Reading

1. Compreender palavras e frases simples

- 1. Identificar números.*
- 2. Identificar nomes de pessoas e de países.*
- 3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens.*
- 4. Ler pequenas frases com vocabulário conhecido.*

Interação Oral/Spoken Interaction

2. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples

- 1. Cumprimentar (good morning Miss Santos, bye James).*
- 2. Agradecer (thanks, thank you).*
- 3. Despedir-se (bye, see you later).*

Produção Oral/Spoken Production

1. Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua

- 2. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados.*
- 3. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas.*
- 4. Repetir rimas, chants e canções ouvidos em meios áudio e audiovisuais.*

Escrita/Writing

1. Utilizar, com ajuda, palavras conhecidas

- 1. Legendar imagens.*
- 3. Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas.*

Domínio Intercultural/Intercultural Domain

2. Conhecer o dia a dia na escola

- 1. Identificar objetos e rotinas na sala de aula.*
- 2. Identificar jogos e brincadeiras.*

3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países

- 1. Localizar diferentes países no mapa.*
- 4. Identificar festividades do ano.*

Léxico e Gramática/Lexis and Grammar

1. Conhecer vocabulário simples do dia a dia

1. Reconhecer nomes próprios (*António, Sue*).
2. Reconhecer nomes de alguns países (*England, USA*).
3. Reconhecer diferentes origens (*Portuguese, English*).
5. Identificar números até 20.
6. Identificar os dias da semana.

2. Conhecer vocabulário relacionado com a escola

1. Identificar pessoas dentro da sala de aula (*teacher, student*).
2. Identificar objetos dentro da sala de aula (*desk, chair*).
3. Identificar atividades e jogos dentro e fora da sala de aula (*reading, playing hide and seek*).

4. Conhecer, de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua

1. Usar lexical chunks ou frases que contenham:
 - Nouns in the singular and in the plural (**boot/boots, pen/pens**).
 - Adjectives (**brown** dog, **sunny** day, **hot** chocolate).
 - Determiners (this is **my** book, that's **your** pencil).
 - Personal Pronouns (*I'm from Portugal, **he's** 8 years old, **they're** English*).
 - Prepositions of Time: **in, on, at** (*in the morning, on my birthday*).
 - Verb **to be**.
 - Present Simple (*I **love** summer, he **hates** winter*).

First Lesson Plan (12/11/19)

- Pupils already know daily routine activities in Portuguese;
- Pupils already know some daily routine activities in English.

| Contents | Strategies | Attitudes |
|--|--|--|
| <i>Lexical</i> - Different types of greetings; - Daily routine activities. | <ul style="list-style-type: none">- Discussing the subject with the class;- Watching a video;- Filling a digital KWL chart;- Playing the mime game;- Repeating words;- Creating a digital mind-map;- Listening to a song;- Consolidating knowledge and revising contents through some pupil's book and activity book exercises. | Behaviour; Engagement in classroom activities; Interest and respect towards the others; Collaboration; Autonomy; Expressing themselves. |

Summary

Introducing the Daily Routine topic.

KWL chart.

Daily routine activities.






Aims

- To introduce a new topic;
- To discuss the subject;
- To get to know what pupils already know and what they would like to know about the Daily Routine topic, by creating a KWL chart with them;
- To get pupils to express some daily routine activities using gestures;
- To create a digital mind-map with the students;
- To teach pupils how to say and write some daily routine activities;
- To understand and sing a song in English;
- To develop autonomy.

Material

- Pick the greeting poster;
- Computer;
- Projector;
- eBook;
- Video;
- Digital KWL chart (on "Padlet");
- Digital mind-map (on "Goconqr").

Lesson procedures

| Strategies | Social forms | Skills | Time |
|--|--|---|------------|
| <p>Step 0: Pick the greeting/Warm Up</p> <p>The lesson starts with the students picking the greeting at the door:</p> <p>Teacher: <i>Good morning/afternoon! How do you want to be greeted today?</i></p> <div data-bbox="300 763 619 1115" style="text-align: center;">  <p><i>Pick the Greeting!</i></p> <p>Hug High Five</p> <p>Fist bump Handshake</p> </div> |  | <p>Language skill Strategic skill</p> | <p>5'</p> |
| <p>Step 1: What's the new topic?</p> <p>Pupils will start working on a new topic (Daily Routine), which they will have to guess. To do that, they will watch a video which will give them some clues: https://www.youtube.com/watch?v=DsjPU7nVSf0&t=6s (a 4 minute version of this video)</p> <p>After watching the video, they will try to guess the topic. Then, they will be asked simple questions about what they saw, with the intention of starting a small discussion:</p> <p style="text-align: center;"><i>Did you like the video?</i> <i>In the morning, are you more like Karina or Ronald?</i></p> <p>Plan B: If the computer isn't working, a mind-map will be done on the blackboard, by asking the students what activities they do every day. Then, they will guess the topic. If this happens, there will be no mind-map on Step 3.</p> |   | <p>Language skill Strategic skill</p> | <p>10'</p> |
| <p>Step 2: KWL</p> <p>Pupils will help the teacher to fill in a digital KWL chart (on Padlet) on the topic "Daily Routine". Therefore, students will be asked what they already know about it and what they would like to learn. As they answer, the teacher fills in the chart. The column "What have we learned" will be filled in only in the last lesson of the unit (as part of a reflection exercise concerning all the lessons)</p> <p>Plan B: If the computer/internet isn't working, the KWL chart will be drawn and filled in on the blackboard.</p> |  | <p>Language skill Strategic skill</p> | <p>5'</p> |

Step 3: Mime Game/Vocabulary Activation

10 pupils, one at a time, will go up front and will use gestures (only) to represent a daily routine activity indicated by the teacher. The others will have 20 seconds to guess the activity (if they can't say it in English, they can answer in Portuguese). Once a student gets it right, he/she will go next and the correctly guessed activity will be written on a digital mind-map (on Goconqr).

The same student can't go twice, but if he/she answers correctly a second time (in the case no one else knows the answer), he/she gets to choose who goes next.

In order to make sure that the students understood the rules, the teacher will ask:

Did everyone understand the rules? If you understood, thumbs up (teacher does gesture). If not, thumbs down (teacher does gesture).

If only some pupils understood, one of those will be asked to explain the rules to the others.

At the end of the game, the students repeat, after the teacher, each daily routine activity in the mind-map.

Plan B: If the computer/internet isn't working, there will be no mind-map. The teacher will simply write the activities on the blackboard, so that the students can still repeat them at the end and see how to write them.

Step 4: Consolidation exercise

Pupils will be asked to do exercise 2 on page 40 (Pupil's Book), to consolidate vocabulary:



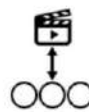
Listen to the song and underline the correct daily routine activity

After listening to it once, the exercise will be corrected with the pupils using the eBook. They will listen to it again and sing. Then, they will vote to decide if they want to sing one last time while listening or watching the video of the song (most voted option wins).



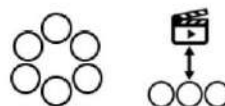
Learning skill
Language skill
Strategic skill

10'




Language skill
Learning skill
Strategic skill

10'



Singing together

| | | | |
|--|---|---|-----------|
| <p>Plan B: If the computer isn't working, the teacher will sing the song without music. Then, the exercise will be corrected on the blackboard, and the students will sing once more with the help of the teacher.</p> | | | |
| <p style="text-align: center;">Step 5: Ending the lesson</p> <p>As the lesson comes to an end, the pupils will revise what was done and what they learned with that lesson, by answering simple questions:</p> <p style="text-align: center;"><i>So, can you tell what we did today? And can you tell me 5 daily routine activities that you learned today?</i></p> <p>For homework, pupils will be asked to do exercise 2 on page 44 (Pupil's Book) and exercise 1 on page 34 (Activity Book). The teacher will explain the exercises and ask the pupils to do them by themselves, as much as possible. After that, the pupils may pack and leave.</p> |  | <p>Language Skill Strategic Skill</p> | <p>5'</p> |

Evaluation

Teacher's evaluation:

- to reflect on whether the activities and materials were adequate and motivating;
- to reflect on whether the time for each activity was adequate;
- to reflect on whether the class was well managed regarding behaviour.

Second Lesson Plan (13/11/19)

- Pupils already know daily routine activities in English;
- Pupils already know the numbers needed to tell the time in English;
- Pupil already know how to tell the time in Portuguese;
- Pupils already know how to use tablets.

| Contents | Strategies | Attitudes |
|--|---|---|
| <p><i>Lexical</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Different types of greetings; - Daily routine activities; - Numbers; - Time phrases: "half past", "quarter to", "quarter past", "o'clock. | <ul style="list-style-type: none"> - Consolidating knowledge and revising contents through some pupil's book and activity book exercises; - Doing a worksheet; - Working with a digital clock: - Word repetition. | <p>Behaviour;</p> <p>Engagement in classroom activities;</p> <p>Interest and respect towards the others;</p> <p>Collaboration;</p> <p>Autonomy;</p> <p>Expressing themselves.</p> |

Summary

Vocabulary revision - daily routine activities.

Correction of the homework.

Telling the time.


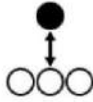


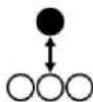
Aims

- To revise daily routine activities;
- To teach pupils how to tell time in English;
- To work with a digital clock;
- To develop collaboration skills;
- To develop autonomy.

Material

- Pick the greeting poster;
- Classroom computer;
- Projector;
- eBook
- Digital clock;
- Worksheet;

Lesson procedures

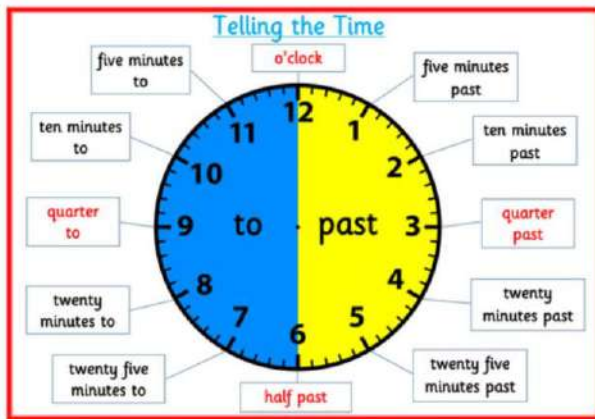
| Strategies | Social forms | Skills | Time |
|---|---|---|------------|
| <p>Step 0: Pick the greeting/Warm Up</p> <p>The lesson starts with the students picking the greeting at the door:</p> <p><i>Good morning/afternoon! How do you want to be greeted today?</i></p>  |  | <p>Language skill Strategic skill</p> | <p>5'</p> |
| <p>Step 1: Revising contents</p> <p>Pupils will be reminded of what they did/learned last lesson. Then, the exercises that were sent for homework will be corrected using the eBook:</p>  <p><i>Gap-filling exercise: complete the sentences with the correct verbs on each daily routine activity</i></p>  <p><i>Look, read and circle the correct verb on each daily routine</i></p> |  | <p>Language skill Strategic skill</p> | <p>10'</p> |

activity

Plan B: If the computer isn't working, the teacher won't use the eBook. The exercises will be corrected on the blackboard.

Step 2: Playing with time

Pupils will receive a worksheet with information on how to tell the time in English and an exercise. The teacher will explain how to tell the time in English using the following picture (which is also on the worksheet), projected on the interactive whiteboard:



Pupils will be asked to repeat, after the teacher, "o'clock", "quarter past", "half past", "quarter to".

Then, using the classroom computer and an online digital clock (<https://www.visnos.com/demos/clock>), some students will be called to solve the exercise on the worksheet, in which they have to put the required hours and minutes on the digital clock.

Plan B: If the classroom computer isn't working, the teacher will draw the picture of the worksheet on the blackboard, using it to explain how to tell time.

Plan C: If the internet isn't working, pupils will draw the answers to the exercise on the blackboard.



Language skill
Learning skill
Strategic skill

15'

Step 3: Consolidation exercise

Pupils will be asked to do exercise 4 on page 41 (Pupil's Book):



Read the text and put the correct time on each clock

Pupils will have 7 minutes to do the exercise on their own, which will, then, be corrected using the eBook. Those 5 minutes that they will have will be controlled using the "Online Bomb Timer": <https://www.online-stopwatch.com/bomb-countdown/>.

Pupils may work in pairs and use the information on the worksheet to help them.

Plan B: If there is no internet, the teacher will control time using his personal watch.

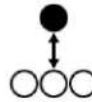
Plan C: If the computer isn't working, the teacher won't use the eBook. The exercise will be corrected on the blackboard.

Step 4: Ending the lesson

As the lesson comes to an end, pupils will revise what was done and what they learned with that lesson, by answering simple questions:

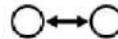
*So, can you tell what we did today?
And...Oh, I forgot...Can you remind me what are the 4 expressions that we need to tell time in English?*

Finally, the students may pack and leave.



Language skill
Strategic skill

12'



Language skill
Strategic skill

3'

Evaluation

Teacher's evaluation:

- to reflect on whether the activities and materials were adequate and motivating;
- to reflect on whether the time for each activity was adequate;
- to reflect on whether the class was well managed regarding behaviour.
- to reflect if pupils were able to work collaboratively and if the strategies implemented with such purpose were successful (that is, if such strategies facilitated and promoted collaborative work)
- to reflect if pupils were able to perform autonomous work and if the strategies implemented with such purpose were successful (that is, if such strategies facilitated and promoted autonomous work)

Third Lesson plan (14/11/19)

- Pupils already know how to tell the time in English;
- Pupils already know daily routine activities in English;
- Pupils already know the story “Os marcianos adoram cuecas...E línguas!”

| Contents | Strategies | Attitudes |
|---|--|---|
| <p><i>Lexical</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Different types of greetings - Numbers; - Time phrases: “half past”, “quarter to”, “quarter past”, “o’clock”; - Lexis (in several languages) from the picture book “Os marcianos adoram cuecas...E línguas!” | <ul style="list-style-type: none"> - Pupils do storytelling of a known story; - Watching a video | <ul style="list-style-type: none"> Behaviour; Engagement in classroom activities; Interest and respect towards the others; Collaboration; Autonomy; Expressing themselves creatively. |

Summary

Revising how to tell time.

Pupils do storytelling - “Os marcianos adoram cuecas...E línguas!”.

Escape room video - “The Queen needs you!”


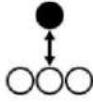
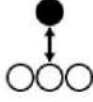

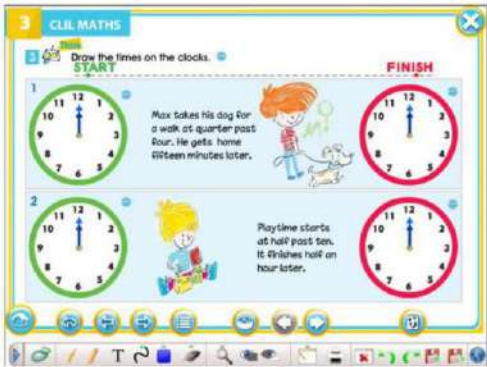
Aims

- To revise how to tell time;
- For pupils to do a bit of storytelling;
- For pupils to express themselves creatively;
- To reveal the narrative of the escape room

Material

- Pick the greeting poster;
- Classroom computer;
- Projector;
- eBook;
- Picturebook "Os marcianos adoram cuecas...E línguas!"
- Video

Lesson procedures

| Strategies | Social forms | Skills | Time |
|--|---|---|-----------|
| <p>Step 0: Pick the greeting/Warm Up</p> <p>The lesson starts with the students picking the greeting at the door:</p> <p><i>Good morning/afternoon! How do you want to be greeted today?</i></p>  |  | <p>Language skill Strategic skill</p> | <p>5'</p> |
| <p>Step 1: Revising contents</p> <p>Pupils will be reminded of what they learned last lesson: how to tell time. They will quickly revise that with the help of the teacher.</p> |  | <p>Language skill Strategic skill</p> | <p>5'</p> |
| <p>Step 2: Early homework</p> <p>For homework, pupils will be asked to do exercise 3 on page 49 of the Pupil's Book, and exercise 1 on page 30 of the Activity Book. The teacher will explain the exercises using the eBook:</p> |  | <p>Language skill Strategic skill</p> | <p>5'</p> |
|  <p><i>Read the texts, do the math and draw the times on each clock.</i></p> | | | |



In this exercise, a segunda parte de cada frase vocês já sabem fazer, é escrever as horas de acordo com cada picture. A primeira parte de cada frase ainda não aprenderam como se faz, que é conjugar os verbos no Present Simple (teacher writes on the blackboard). Mas eu quero que vocês façam na mesma. Quero que pesquisem sobre o Present Simple e vejam como se faz. A number one já está feita, guiem-se por essa para fazer as outras.

Then, the pupils will be told that this homework is not for Tuesday, but for Wednesday. If any of the students asks why the teacher is telling them the homework so early in the class, the teacher will answer:

Because today we are not going to talk about the daily routine or time. Aliás, só na próxima quarta-feira é que voltaremos a falar dessas coisas. Hoje vamos relembrar uma história que vocês já viram. Later you will understand why...

Step 3: Now you tell the story!

In order to get pupils into the narrative of the escape room for next class (but without revealing them that), they will revisit a story which they have been told before: "Os marcianos adoram cuecas...E línguas!". However, this time they will tell the story along with their teacher, as if they were telling it to someone who had never heard it before, in an expressive and creative way:

Vamos contar a história alternadamente. Ou seja, de vez em quando conto eu, mas quando eu apontar para um de vocês e disser "Now you tell the story!", esse menino ou menina vem aqui à frente e conta a parte da história que estiver a ser mostrada no computador. Mas têm de contar a história fazendo gestos e sons relacionados com o que estão a contar, okay? Let me show you, I will start.

To make sure that the students understood what to do, the teacher will ask:

Did everyone understand what you have to do? If you understood, thumbs up (teacher does gesture). If not,



Language skill
Learning skill
Sociocultural skill
Strategic skill

Evaluation

Teacher's evaluation:

- to reflect on whether the activities and materials were adequate and motivating;
- to reflect on whether the time for each activity was adequate;
- to reflect on whether the class was well managed regarding behaviour;
- to reflect if pupils were able to express themselves creatively and if the strategies implemented with such purpose were successful (that is, if such strategies facilitated and promoted creativity).

Fourth Lesson plan (19/11/19)

Note: This lesson plan was written with an internship colleague, hence some differences when compared to the other lesson plans in this document.

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

| Contents | Strategies | Attitudes |
|---|---|--|
| <p><i>Lexical</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Food; - Names of countries. <p><i>Cultural</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ascot Racecourse; - Brexit; - Cooper's Hill Cheese-Rolling and Wake; - English breakfast; - Portuguese and English rulers; - Treaty of Windsor; - Trooping the colour; - European Union countries and their flags. | <ul style="list-style-type: none"> - Colouring flags; - Creating birthday cards; - Drawing; - Filling charts; - Following instructions; - Group tasks; - Locating European Union countries on a map; - Making tea; - Matching names and pictures of real people; - Putting letters in the correct order to form a word; - Researching online; - Sending an email; - Solving riddles; - Taking photos; - Watching videos; - Writing a simple definition of Brexit. | <ul style="list-style-type: none"> - Autonomy; - Behaviour; - Collaboration; - Engagement in classroom activities; - Expressing themselves; - Interest and respect towards the others. |



Aims

Specific aims:

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

Transversal Aims:

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

Material

- Cardboard mailbox;
- Cardboard underpants;
- Classroom computer and Projector;
- Coloured pencils;
- Glue;
- Little paper flags;
- Map;

- Paper and cardboard;
- Pick the greeting poster;
- Pictures;
- Plasticine;
- Safe and key;
- Scissors;
- Small boxes;
- Spoons;
- Tablets, computers and mobile phones;
- Videos;
- Water, bags of tea and mugs;
- White interactive board.

Octalysis Framework – Escape Room

Narrative

Achievement symbol: Star (4th grade class)

Reward: getting to choose the revision activity for the last class (3rd grade class)

Challenge/quest sheet

High five

Progress bar: star board (4th grade class)

Milestone unlocks

Real-time control

Instant feedback

Blank fills

Built from scratch

Collection sets: getting one more star out of six stars (4th grade class)

Monitor attachment

Countdown timer

Torture breaks

Last mile drive



Friending

Water cooler

Mentorship

Social treasure/gifting

Group quests

If pupils misbehave, they will be expelled from the activity

FOMO Punch: 4th grade pupils may not get a star at the end






Rightful heritage

Receiving a letter after completing each challenge

The cardboard underpants and the "Thank You" letters inside the safe

The rewards at the end

Lesson procedures

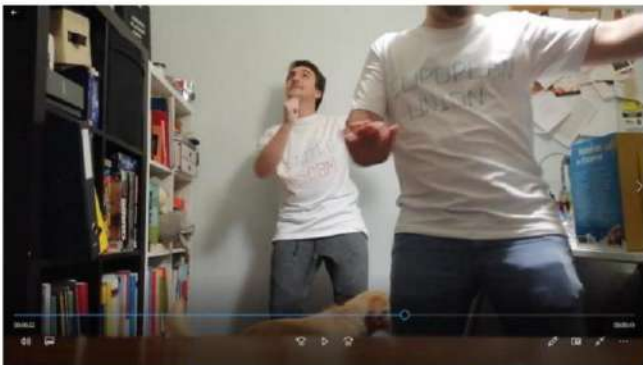
| Strategies | Social forms | Skills | Time |
|---|---|--|------------|
| <p>Step 0: Pick the greeting/Warm Up</p> <p>The lesson starts with the students picking the greeting at the door:</p> <p>Teacher: <i>Good morning/afternoon! How do you want to be greeted today?</i></p> <div data-bbox="301 763 619 1115" style="text-align: center;">  <p><i>Pick the Greeting!</i></p> <p>Hug High Five</p> <p>Fist bump OUR SECRET HANDSHAKE</p> </div> |  | <p>Language skill Strategic skill</p> | <p>5'</p> |
| <p>Step 1: Getting together</p> <p>Pupils will be divided in groups, which have been previously established by both intern teachers. Some pupils will remain in the English classroom, while others will go to another classroom. In the English classroom, 5 groups made up 5 pupils each will be trying to overcome challenges related to English History; in another classroom, 4 groups made up of 4 pupils each will be trying to overcome challenges related to English customs and traditions.</p> |  | <p>Language skill Strategic skill</p> | <p>5'</p> |
| <p>Step 2: Escape room</p> <p><u>English History classroom</u></p> <p>The teacher will explain in Portuguese that pupils will be organised in smaller groups (previously established by both intern teachers). Then, they will sit down in their groups and will be told that each group will have 30 minutes to complete a challenge, which they will already have on their tables (inside envelopes).</p> <p>Treaty of Windsor challenge: The pupils will have to search online for information about the Treaty of Windsor in order to complete a chart.</p> <p>Portuguese and English rulers challenge: The pupils will have a cardboard with information regarding the government of Portugal and England. The names "Marcelo Rebelo de Sousa" and "Queen Elizabeth II" will already be written in the cardboard, but their photos will be spread around the classroom. The pupils will have to solve riddles in order to find the pictures, and then they will have to</p> | <div style="text-align: center;">   </div> | <p>Language skill Learning skill Intercultural skill Strategic skill</p> | <p>30'</p> |

match them to the correct names. They will also have to write "President" and "Queen" below the correct pictures. Finally, they will have to take a picture of the cardboard and send it to the email indicated by the teacher.

EU challenge: The pupils will be given a list with all the European Union countries along with small paper flags referring to each country. The pupils will have to locate on the European map on the wall the countries highlighted on the list and stick the corresponding flags.

England vs UK challenge: The pupils will be given images of the flags of England and the UK to colour. In order to colour them correctly, they will have to find the already coloured flags hidden somewhere in the classroom. After colouring the images correctly, they will have to write "England" and "United Kingdom" below the corresponding flag.

Brexit challenge: The pupils will have to watch a funny video about Brexit and write a simple definition of Brexit. They may write in Portuguese.



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

English customs and traditions classroom

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

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

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



recipe that will be given to them.

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

Royal Ascot challenge: The pupils will have information about the Royal Ascot in an information sheet. After reading that information, they will have to draw, colour and cut out their own Royal Ascot hats.

Once each group has completed their challenge, they will receive a letter. Together, all the groups inside each classroom will have to put the letters in the correct order to form a specific word. Once they are successful, the teacher will hand them a key or a safe, depending on the classroom.

[If the pupils in one of the classrooms finishes before the others, they will have to wait. To guarantee that the pupils wait without misbehaving, if they do misbehave, they will be warned that they will immediately leave the activity to reflect upon their attitudes].

Then, the pupils will leave both classrooms and meet in a third classroom indicated by the teachers. There, they will have to use the key to open the safe. Inside the safe, there will be the Queen’s underpants (cardboard underpants) and two “Thank You” letters written by the Queen and addressed to each teacher and their classes.

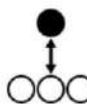
The teachers will monitor and help during the activity whenever necessary.

Step 3: Wrapping up

The intern teacher of the 4th grade class will return to the English classroom with his students, while the intern teacher of the 3rd grade class will go with his students to their classroom.

The 4th grade teacher will give a star to the class (or not, depending if they deserve it) and will talk about the escape room with them (what they have learned, what they enjoyed the most, etc.).

The 3rd grade teacher will announce that the prize of the class for beating the escape room will be having the opportunity to choose the revision activity for the last class: Plickers, Hangman or Pictionary. The teacher will also talk about the escape room with the pupils (what they have learned, what they enjoyed the most, etc.).



Language skill
Strategic skill

5'

Evaluation

For the teacher:

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

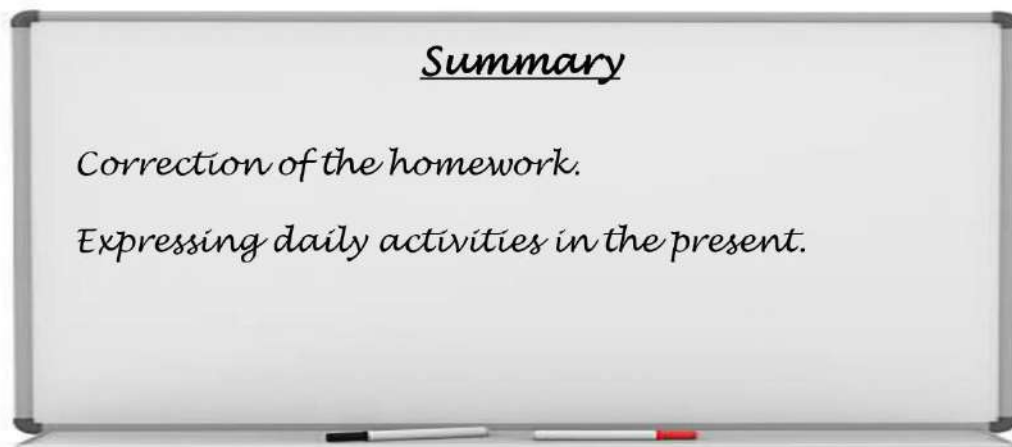
For the students:

- to assess their behaviour during class activities;
- to assess if they respect each other and work together;
- to assess how they manage a class objective (star board);
- to assess if they are developing soft skills (including autonomy and the creactical skills).

Fifth Lesson plan (20/11/19)

- Pupils already know how to use some verbs in English;
- Pupils already know daily routine activities in English;
- Pupils already know how to tell the time in English.

| Contents | Strategies | Attitudes |
|---|--|---|
| <p><i>Lexical</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Different types of greetings - Daily routine activities; - Numbers; - Time phrases: "half past", "quarter to", "quarter past", "o'clock"; <p><i>Grammar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Present Simple | <ul style="list-style-type: none"> - Consolidating knowledge and revising contents through some pupil's book and activity book exercises; - Playing with puzzle pieces | <p>Behaviour;</p> <p>Engagement in classroom activities;</p> <p>Interest and respect towards the others;</p> <p>Collaboration;</p> <p>Autonomy;</p> <p>Expressing themselves.</p> |






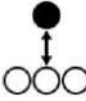
Aims

- To revise how to tell time by correcting the homework;
- To teach pupils how to express daily activities in the present;
- To play with puzzle pieces in order to create simple sentences in the present;
- To develop collaboration skills;
- To develop autonomy.

Material

- Classroom computer;
- Projector;
- eBook;
- Puzzle pieces.

Lesson procedures

| Strategies | Social forms | Skills | Time |
|---|---|--|------------|
| <p>Step 0: Pick the greeting/Warm Up</p> <p>The lesson starts with the students picking the greeting at the door:</p> <p><i>Good morning/afternoon! How do you want to be greeted today?</i></p> <div data-bbox="300 725 619 1077" style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p><i>Pick the Greeting!</i></p>  <p>Hug High five</p> <p>Fist bump OUR SECRET HANDSHAKE</p> </div> |  | <p>Language skill Strategic skill</p> | <p>5'</p> |
| <p>Step 1: Revising contents</p> <p>Pupils will be reminded of what they did last lesson (escape room) and what they have been learning: daily routine activities and how to tell time. Then, the exercises that were sent for homework on the third lesson will be corrected using the eBook.</p> <p>After the correction of the exercise (and considering that the two previous lessons weren't focused on the unit topic), the pupils will be asked if they have any doubts. If any of them has doubts, the teacher will ask the others to help their colleague(s) and will intervene only when necessary.</p> <p>Plan B: If the computer isn't working, the teacher won't use the eBook. The exercises will be corrected on the blackboard.</p> |  | <p>Language skill Strategic skill</p> | <p>10'</p> |
| <p>Step 2: Puzzle sentences</p> <p>In order to teach pupils how to express daily activities in the Present (Present Simple), pupils will be divided in 4 groups of 4 students each, and each group will be asked to create a sentence by writing words on puzzle pieces (which, combined in the right way, should form a sentence).</p> <p>The pupils are the ones who come up with their sentences, but before writing the words on the puzzle pieces, the teacher needs to approve the sentence of each group.</p> <p>In order to make sure that the students understood, the teacher will ask:</p> <p><i>Did everyone understand what you have to do? If you</i></p> |  | <p>Language skill Learning skill Strategic skill</p> | <p>20'</p> |

understood, thumbs up (teacher does gesture). If not, thumbs down (teacher does gesture).

If only some pupils understood, one of those will be asked to explain the activity to the others.

After having their sentences approved by the teacher, the groups will exchange them, but with the puzzle pieces loose, so each group needs to put their new sentence together correctly.



Once all groups are able to do so, the teacher will choose a pupil of each group to read their sentence and will write all the sentences in a Word document, which will be projected for all pupils to see. The teacher will correct the sentences with the pupils (if there is something that needs to be corrected).

Plan B: If the computer isn't working, the teacher will write all the sentences in the blackboard (instead of writing them in a digital Word document)

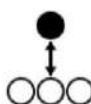
Step 4: Ending the lesson

As the lesson comes to an end, pupils will be asked:

*So, can you tell what we did today?
And can you tell 5 sentences in the present, with daily activities?*

The pupils will also have the opportunity to choose an activity for next class, to revise vocabulary regarding the daily routine: Hangman, Pictionary or Kahoot.

Finally, the students may pack and leave.



Language skill
Strategic skill

10

Evaluation

Teacher's evaluation:

- to reflect on whether the activities and materials were adequate and motivating;
- to reflect on whether the time for each activity was adequate;
- to reflect on whether the class was well managed regarding behaviour;
- to reflect if pupils were able to work collaboratively and if the strategies implemented with such purpose were successful (that is, if such strategies facilitated and promoted collaborative work);
- to reflect if pupils were able to perform autonomous work and if the strategies implemented with such purpose were successful (that is, if such strategies facilitated and promoted autonomous work).

Sixth Lesson plan (21/11/19)

- Pupils already know daily routine activities in English;
- Pupils already know how to play Hangman;
- Pupils already know what a KWL chart is.

| Contents | Strategies | Attitudes |
|---|---|---|
| <p><i>Lexical</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Different types of greetings - Daily routine activities; - Numbers; - Time phrases: "half past", "quarter to", "quarter past", "o'clock"; <p><i>Grammar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Present Simple | <ul style="list-style-type: none"> - Consolidating knowledge and revising contents through some pupil's book and activity book exercises; - Playing Hangman; - Filling in a KWL chart. | <p>Behaviour;</p> <p>Engagement in classroom activities;</p> <p>Interest and respect towards the others;</p> <p>Collaboration;</p> <p>Autonomy;</p> <p>Expressing themselves.</p> |

Summary

Vocabulary revision: Pupil's Book exercise and Hangman with daily routine activities.

KWL chart: "What we learned"




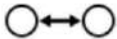

Aims

- To revise vocabulary;
- To get to know what pupils learned about the Daily Routine topic, using a KWL chart;
- To develop collaboration skills;
- To develop autonomy.

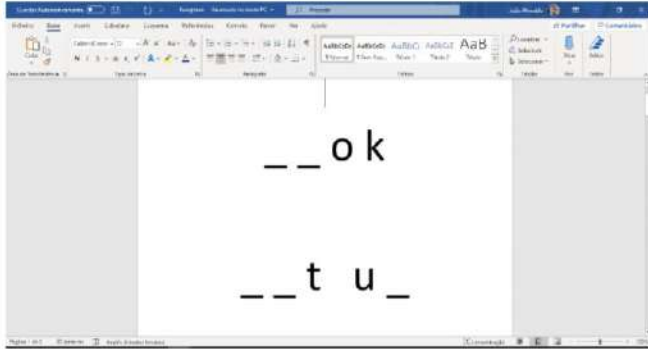
Material

- Classroom computer;
- Projector;
- eBook;
- Digital KWL chart.

Lesson procedures

| Strategies | Social forms | Skills | Time |
|---|---|--|------|
| <p>Step 0: Pick the greeting/Warm Up</p> <p>The lesson starts with the students picking the greeting at the door:</p> <p><i>Good morning/afternoon! How do you want to be greeted today?</i></p> <div data-bbox="304 725 619 1077" style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p><i>Pick the Greeting!</i></p>  <p>Hug High five</p> <p>Fist bump OUR SECRET HANDSHAKE</p> </div> |  | <p>Language skill Strategic skill</p> | 5' |
| <p>Step 1: Revision exercise</p> <p>In pairs, pupils will be asked to do exercise 3 on page 41 of the Pupil's Book:</p> <div data-bbox="220 1256 703 1621" style="border: 1px solid gray; padding: 5px;">  </div> <p>They will be given 10 minutes to do so, controlled using the "Online Bomb Timer": https://www.online-stopwatch.com/bomb-countdown/. Then, the teacher will correct the exercise with them, using the eBook.</p> <p>Plan B: If the computer isn't working, the exercise will be corrected on the blackboard.</p> <p>Plan C: If there is no internet, the teacher will control time using his personal watch.</p> |  | <p>Language skill Learning skill Strategic skill</p> | 10' |
| <p>Step 2: Hangman</p> <p>Hangman was the activity chosen by the pupils in the previous class, to revise some vocabulary in this final lesson of the Daily Routine unit. Using a Word document projected on the board, the pupils will try to guess each daily routine</p> |  | <p>Language skill Learning skill Strategic skill</p> | 15' |

activity, with the rules of Hangman being applied.



In order to participate, they must raise their hands, always. The pupil who guesses correctly will go to the blackboard to assist the teacher, by writing the wrong letters and drawing the hanged stickman.

Plan B: If the computer isn't working, the words will be written on the blackboard.

Step 3: What we learned

Using the digital KWL chart of the first lesson of this unit, the class will now, with the help of the teacher, fill in the last column of the chart: "What we learned". As they participate by saying something they have learned throughout the lessons, the teacher will register what they say in the chart.

Plan B: If the computer/internet isn't working, the teacher will write on the blackboard.

Step 4: Ending the lesson + Surprise

As the lesson comes to an end, pupils will be told that there will be one more activity in this unit. For homework, they will have to come up with a creative way to present their daily routine to the class: a poster, a drawing, a song, a video, etc. There is a model of a "My daily routine" text in the Pupil's Book that they should follow to write their own.

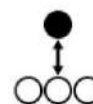
The presentations will take place in the next class with Teacher Paulo, but Teacher João will also be there to watch.

Finally, the students may pack and leave.



Language skill
Strategic skill

10



Language skill
Strategic skill

5'

Evaluation

Teacher's evaluation:

- to reflect on whether the activities and materials were adequate and motivating;
- to reflect on whether the time for each activity was adequate;
- to reflect on whether the class was well managed regarding behaviour;
- to reflect if pupils were able to work collaboratively and if the strategies implemented with such purpose were successful (that is, if such strategies facilitated and promoted collaborative work);
- to reflect if pupils were able to perform autonomous work and if the strategies implemented with such purpose were successful (that is, if such strategies facilitated and promoted autonomous work).

ANEXO B – UNIT PLAN 2

P.PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

What's on the Menu?



January 7th, 8th, 9th, 14th, 15th and 16th 2020

| | |
|----------------------|--|
| Class: | 3º A |
| Level: | A1 |
| Teacher: | João Almeida |
| Coordinators: | Dr. Paulo Silva and Prof. Doutor Mário Cruz |

Introduction

In this unit, pupils will explore the topic “Food” through a variety of practices and resources aimed at providing them with a very “hands-on” learning experience, while developing several important skills, with a focus on autonomy and creactical skills.

Pupil will revise and learn vocabulary regarding food and drinks in general, but they will also have the opportunity to learn about English and Mexican food, as well as traditional Portuguese food. Moreover, pupils will revise how to state preferences (“I like/I don’t like/Do you like?”) and will learn how to use a bilingual dictionary.

This plan is organized in five parts: 1) pedagogical and didactic justification; 2) unit plan; 3) *Aprendizagens Essenciais* and *Metas Curriculares* Crosscheck; 4) lesson plans; and 5) bibliography.

Pedagogical and Didactic Justification

This unit on the topic of “Food” was planned for a 3rd grade class of 16 pupils, at a private primary school, in Vila Nova de Gaia. My main goal is not only to teach food in English and working upon the four basic skills (listening, speaking, reading and writing), but to do it while developing the pupils’ autonomy and creactical skills, through a communicative experiential approach (cf. Fernández-Corbacho, 2014).

Such goal comes from how I conceive myself as a teacher and my beliefs concerning teaching and learning. I believe it is important to develop learning that is as experiential as possible, seeking to integrate in the teaching and learning process experiences which the students consider to be meaningful and relevant due to the connection to the context(s) lived by them. As stated by Cruz, “Learning contexts based on mechanical or abstract tasks, with little connection to the real world, are not very effective and fail to establish a true emotional connection between students and learning.” (2019, p. 26).

That is why I think the communicative experiential approach is so important: it is an approach in which learning is meant to create meaningful and lasting experiences, and therefore, memorable experiences (cf. Fernández-Corbacho, 2014). Besides, and equally important, it is a holistic approach that takes into account the unique characteristics of each student. In a teaching and learning process (re)constructed according to these principles, communication and interaction are important, but the interests and needs of each student play an essential role as well, since the communicative experiential practices invite students to explore the local society and interact with others while doing it with creativity, flexibility and the need to take risks and develop leadership(s) always in the background (cf. Cruz & Orange, 2016).

According to Fernández-Corbacho (2014), an efficient implementation of the communicative experiential approach should have the following characteristics: a) tasks that involve students in cooperative strategies, making them collectively responsible for their learning; b) activities that present challenges and are motivating; c) diversified tasks, in order to attend to the multiple learning styles in the class; d) (hyper)sensory activities based on Web 2.0/3.0 technologies and gamified applications.

As previously mentioned, it is through such approach that I intend to develop the autonomy and creactical skills of my pupils, skills which I believe to be of the utmost importance “for their success and pro-active integration within our glocal society” (Cruz, 2019, p. 26). In other words, essential skills to become proactive, creative and critical citizens, capable of dealing with new problems and adapting to changes.

According to Raya, Lamb & Vieira, autonomy can be defined as “The competence to develop as a self-determined, socially responsible and critically aware participant in (and beyond) educational environments, within a vision of education as (inter)personal empowerment and social transformation” (2007, p. 1). Regarding the creactical skills, these were coined by Ohler as the ability to combine “creativity and critical thinking, to solve important problems in imaginative thoughtful ways” (2013, p. 13). My perspective is that both concepts are intertwined, in the sense that, without autonomy, it is not possible to develop our own thinking and be creative or create something on our own. At the same time, developing creativity and critical thinking contributes towards the development of one’s autonomy.

Therefore, it seems logical to me as a teacher trainee that I should work with my students on both skills together, using strategies and resources that allow me to combine both. That is the intention behind most activities designed for this unit, particularly: creating and asking questions about a story; doing the shopping in a pretend supermarket; making posters and breakfast menus; using a bilingual dictionary; serving breakfast; and even interacting (videoconferencing) with other children at a school in England.

I decided to start the unit with storytelling, because I believe it is a very appealing way of starting a new topic, without revealing it right away. I already used storytelling in the other unit, but then I asked my pupils to help me tell the story (since they already knew it), while this time, to still be able to work on autonomy and creactical skills, I will ask some of them to come up with questions about the story to ask their classmates (like a quiz).

In this first lesson, I will also give pupils a KWL chart to fill in. However, unlike in the other unit, in which the chart was filled in digitally and collectively, this time I will give a KWL chart to each of them and they will fill it in individually. Besides, they will keep it so that they can update at home the “What I Have Learned” column, as they learn something new throughout

the lessons. I think that this will be a better way of using the KWL chart to promote autonomy, while giving me a more detailed perspective on each of the pupils and their development.

In the second lesson, the pupils will do the shopping of specific food items, written on shopping lists, in a pretend supermarket (but with real food), while in the third lesson they will create posters about Portuguese dishes or pastries/cakes to present in the videoconference. Even though it will only take place on the seventh lesson, I want my pupils to do this a bit earlier so that they get the chance to finish the posters in an extra lesson before the videoconference, if necessary.

The fourth lesson will be focused on vocabulary and working with bilingual dictionaries in a Pictionary game, while the fifth lesson will be dedicated to preparing the pupils for the Yummy Brunch the next day and making the breakfast menus (also for that occasion).

The sixth lesson will be the Yummy Brunch, in which the pupils will serve their families and taste with them an English or a Mexican Breakfast. This will be a lesson aimed at involving the school community, giving pupils the opportunity to interact with their families in a different type of class, which is particularly relevant in a context such as this one, in which parents are so present and engaged. It should be mentioned as well that this lesson was planned with the intern teacher of the other 3rd grade class, it will be led by both teachers and will involve the pupils and families of both 3rd grade classes.

Finally, the seventh lesson will be for the videoconference with pupils at a school in England, in which both classes will share posters about traditional dishes or pastries/cakes from their countries. If there is enough time, the pupils will also have the opportunity to ask each other questions about the dishes and even vote on their favourite(s).

As it may already be noticeable, most of the times, my role will be that of a mediator or facilitator of learning. The pupils will be the true engines of the lessons, the leading characters of their own learning. That, combined with the fact that this time the coursebook isn't required, will allow me to develop autonomy and especially the creactical skills more than before, since the coursebook "I Wonder 3" is quite limited when it comes to that.

Regarding strategies to motivate pupils to be more autonomous, it should also be mentioned the trophy of “The Autonomous Pupil of the Week”, which I already implemented in the other unit. It is a trophy delivered on the Friday of each week, during a class of the generalist teacher, which takes into account the attitudes, behaviour and performance of the students in all the English classes throughout a week. It is a strategy that I will continue to use to promote autonomy, a concept of which the pupils are aware since day one, when I helped them understand its meaning and, therefore, what they should do to try to win the trophy: do class tasks by themselves, be responsible and behave. To decide the winner, besides my own notes and impressions, I also consider the notes of my internship colleagues, which I ask them to take when they notice some relevant attitude or behaviour that shows autonomy. If I am having difficulties deciding the winner, I will also consult the generalist teacher and consider her feedback on the students, particularly in her CLIL lessons, which are mandatory in this school.

This can be considered a gamification strategy, since gamification is “the use of game design elements in non-game contexts” (Deterding et al., 2011, p. 9), or, when applied more specifically to education, “Técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula” (Foncubierta & Rodríguez, 2015, p. 2).

Helping their classmates and being kind will get them extra points, because, although not directly related to autonomy, I think it is really important to promote such attitudes/values among children. It is something that I worry about and which I see as being as relevant or even more relevant than teaching them how to speak or write in English.

Still related to promoting positive attitudes, I will continue to start all my lessons by allowing my pupils to choose how they want to be greeted by me before entering the classroom: a hug, a high-five, a fist bump or our secret handshake (a handshake which was created by the pupils in November and which they only use with me or with each other). I think that this has helped me to build a relationship with them and a positive classroom environment, because it

promotes a sense of belonging, giving them emotional support that helps them realise that I truly care about them, and not just about their learning. In fact, when I started doing this with them, they enjoyed it so much that they asked the generalist teacher to do it as well, an idea which was well received and implemented.

Finally, and also within the scope of the gamification pedagogy, a new strategy that I will use and which I believe it is worth mentioning is “The Star Board”, a classroom management strategy which will allow me to reward my pupils for their good behaviour, or punish them if they misbehave. Every lesson the class will have the opportunity to earn a star, and they will get a prize if they are able to win all the stars. If in a certain lesson I feel that they didn’t behave well enough to earn it, I won’t give them the star, and I may even take back another star that I have given before. This means that the next lesson they will have to try really hard to be worthy of getting more than one star, to make up for the previous lesson. Furthermore, this strategy will be applied in collaboration with an internship colleague who is going to use it as well, for his 4th grade class, so the competition factor should also play a role in, hopefully, motivating pupils even more to be on their best behaviour.

Unit plan

Student Group: 16 Portuguese-speaking young learners, aged 7 to 8 years old.

Level of English: A1. **Learning Environment:** Private Primary School.

| General Aims | | | | | |
|--|--|---|--|--|---|
| To revise and learn vocabulary related to food; to learn about English and Mexican dishes; to state preferences; to understand a story told in English; to read, repeat and write simple words and phrases in English; to know how to use a bilingual dictionary; to develop autonomy and creactical skills; to collaborate with one or more classmates. | | | | | |
| Strategies | Theoretical Contents | | | Intercultural Domain | Evaluation of pupils |
| | Communicative | Lexical | Grammar | | |
| Discussing the subject with the class; Storytelling; Discussing a story and answering questions about it; Repeating words/phrases; Filling a KWL chart; Shopping in a pretend supermarket; Calculating the total cost of all the items on a shopping list; Making posters; Playing Pictionary; Using a bilingual dictionary (Portuguese-English); Singing a song; Making breakfast menus in English and Spanish; Welcoming people and serving breakfast; Tasting foreign breakfasts; Videoconferencing with pupils at a school in England. | To name some food item and drinks; To name the meals of the day; To state preferences; To sing; To read, repeat and write simple words and phrases related to the topic; To engage in a very short dialogue at the supermarket; To greet and welcome people in English and Spanish; To say “bom apetite!” in English and Spanish. | Food items and drinks; Meals; Different types of greetings. | Stating preferences: <i>- I like.../I don't like...</i> <i>- Do you like...?</i> <i>- Yes, I do./No, I don't.</i> | English and Mexican breakfasts; Spanish language; Interacting with children in England (videoconference); Learning about some English dishes or pastries/cakes (videoconference). | Interest and respect towards the other; Behaviour; Engagement in classroom activities; Autonomy; Collaboration; Creactical skills; The four basic skills: listening, reading, writing and speaking. |
| Resources | | | | | |
| Blackboard; classroom computer; projector; ClassDojo; PowerPoint; Skype; “Do You Like Spaghetti Yogurt?” song; picture book “Don’t play with your food!”; printed KWL chart; cardboard paper; sheets of paper; bilingual dictionaries; printed pictures of food; real food; real cash; towels; shopping lists; coloured pencils; glue; scissors; QR codes. | | | | | |
| Time | | | Types of work | | |
| 7 Sessions: 45 minutes each | | | Plenary work; group work; pair work; individual work. | | |
| Evaluation | | | | | |
| Oral and written; Continuous. | | | | | |

Aprendizagens Essenciais Crosscheck

Áreas temáticas/situacionais:

- Saudações e apresentações elementares;
- Países e nacionalidades;
- Numerais cardinais até 50;
- Jogos;
- Cores e formas.

Competência Comunicativa

Compreensão oral

Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada; identificar sons e entoações diferentes na língua inglesa por comparação com a língua materna; identificar ritmos em rimas, lengalengas e canções em gravações áudio e audiovisuais; reconhecer o alfabeto em Inglês.

Compreensão escrita

Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens; compreender pequenas frases com vocabulário conhecido; desenvolver a literacia conhecendo o alfabeto em Inglês; fazer exercícios de leitura (silenciosa/em voz alta) de palavras acompanhadas de imagens para assimilar combinações de sons e de letras mais frequentes; desenvolver a numeracia em língua inglesa, realizando atividades interdisciplinares com a Matemática.

Interação oral

Fazer perguntas, dar respostas sobre aspetos pessoais; interagir com o professor, utilizando expressões/frases muito simples, tais como formas de cumprimentar, despedir-se, agradecer, responder sobre identificação pessoal e preferências pessoais.

Interação escrita

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

Produção oral

Comunicar informação pessoal elementar; expressar-se com vocabulário limitado, em situações organizadas previamente.

Produção escrita

Copiar e escrever palavras aprendidas.

Competência Intercultural

Reconhecer realidades interculturais distintas

Reconhecer elementos da sua própria cultura, tais como diferentes aspetos de si próprio; reconhecer características elementares da cultura anglo-saxónica.

Competência Estratégica

Comunicar eficazmente em contexto

Valorizar o uso da língua como instrumento de comunicação, dentro e fora da sala de aula, e de reformular a linguagem; usar a linguagem corporal para transmitir mensagens ao outro; expressar de forma muito simples o que não compreende.

Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos

Revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, parar para ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, demonstrar atitudes de inteligência emocional, utilizando expressões como please e thank you; solicitar colaboração.

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

Comunicar de forma simples com outros a uma escala local, nacional e internacional, recorrendo a aplicações tecnológicas para produção e comunicação online; contribuir para projetos e tarefas de grupo interdisciplinares que se apliquem ao contexto e experiências reais e quotidianas do aluno, utilizando aplicações informáticas.

Pensar criticamente

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

Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto

Cantar, reproduzir rimas, lengalengas e participar em atividades dramáticas; desenvolver e participar em projetos e atividades interdisciplinares.

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

Discutir e selecionar objetivos de aprendizagem comuns e individuais com o apoio do professor.

Metas Curriculares Crosscheck

Compreensão Oral/Listening

1. Compreender sons, entoações e ritmos da língua

- 1. Identificar sons e entoações diferentes na língua estrangeira por comparação com a língua materna.*
- 2. Identificar ritmos em rimas, chants e canções em gravações áudio e audiovisuais.*

2. Compreender palavras e expressões simples

- 1. Identificar diferentes formas de cumprimentar (hi, good morning).*
- 2. Identificar diferentes formas de se despedir (bye, see you later).*
- 3. Identificar diferentes formas de agradecer (thanks, thank you).*
- 4. Identificar diferentes formas de elogiar e de incentivar (good, well done).*
- 5. Identificar formas de aceitar e de rejeitar (yes, please/no, thank you).*
- 6. Entender instruções breves dadas pelo professor (come in, colour the sun yellow).*
- 7. Identificar números e datas.*
- 8. Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados.*

Leitura/Reading

1. Compreender palavras e frases simples

- 1. Identificar números.*
- 2. Identificar nomes de pessoas e de países.*
- 3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens.*
- 4. Ler pequenas frases com vocabulário conhecido.*

Interação Oral/Spoken Interaction

2. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples

- 1. Cumprimentar (good morning Miss Santos, bye James).*
- 2. Agradecer (thanks, thank you).*
- 3. Despedir-se (bye, see you later).*
- 5. Responder sobre preferências pessoais (I love summer. And you?/Me too!).*

Produção Oral/Spoken Production

1. Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua

- 2. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados.*
- 3. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas.*
- 4. Repetir rimas, chants e canções ouvidos em meios áudio e audiovisuais.*

Escrita/Writing

1. Utilizar, com ajuda, palavras conhecidas

- 3. Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas.*

Domínio Intercultural/Intercultural Domain

1. Conhecer-se a si e ao outro

- 1. Identificar-se a si e aos outros.*

2. Conhecer o dia a dia na escola

- 1. Identificar objetos e rotinas na sala de aula.*
- 2. Identificar jogos e brincadeiras.*

Léxico e Gramática/Lexis and Grammar

1. Conhecer vocabulário simples do dia a dia

1. Reconhecer nomes próprios (*António, Sue*).
2. Reconhecer nomes de alguns países (*England, USA*).
3. Reconhecer diferentes origens (*Portuguese, English*).
5. Identificar números até 20.

2. Conhecer vocabulário relacionado com a escola

1. Identificar pessoas dentro da sala de aula (*teacher, student*).
2. Identificar objetos dentro da sala de aula (*desk, chair*).
3. Identificar atividades e jogos dentro e fora da sala de aula (*reading, playing hide and seek*).

4. Conhecer, de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua

1. Usar lexical chunks ou frases que contenham:
 - Nouns in the singular and in the plural (**boot/boots, pen/pens**).
 - Adjectives (**brown** dog, **sunny** day, **hot** chocolate).
 - Personal Pronouns (*I'm from Portugal, he's 8 years old, they're English*).
 - Verb **to be**.
 - Present Simple (*I love summer, he hates winter*).
 - Question Words: *what, where, when, how, how old* (*What's your name? How are you?*).

First Lesson Plan (07/01/20)

- Pupils already know the names of the meals and the names of most of the food items and drinks in Portuguese;
- Pupils already know the names of the meals and the names of some food items and drinks in English.

| Contents | Strategies | Attitudes |
|---|---|---|
| <p><i>Lexical</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Different types of greetings;- Food items and drinks;- Meals;- Picture book food-related vocabulary: eat, making/baking cupcakes, "baked in the oven", dessert, pan, delicious, "I'm so full". | <ul style="list-style-type: none">- Storytelling;- Repeating words/phrases;- Discussing a story and answering questions about it;- Discussing the subject with the class;- Filling a KWL chart. | <p>Behaviour;</p> <p>Engagement in classroom activities;</p> <p>Interest and respect towards the others;</p> <p>Collaboration;</p> <p>Autonomy;</p> <p>Expressing themselves.</p> |

Summary

Introducing the "Food" topic: storytelling of the picture book "Don't play with your food!".

Creating and answering questions about the story.

KWL chart.





Aims

- To introduce a new topic;
- To understand a story told in English;
- To learn some food-related vocabulary in the story;
- To create and answer questions about the story;
- To discuss the subject;
- To get to know what pupils already know and what they would like to know about the “Food” topic, by allowing them to fill in a KWL chart;
- To develop autonomy and creactical skills.

Material

- Pick the greeting poster;
- Computer;
- Projector;
- Picture book “Don’t play with your food!”;
- KWL chart sheets.

Lesson procedures

| Strategies | Social forms | Skills | Time |
|---|---|--|------------|
| <p>Step 0: Pick the greeting/Warm Up</p> <p>The lesson starts with the students picking the greeting at the door:</p> <p>Teacher: <i>Good morning/afternoon! Pick a greeting!</i></p>  |  | <p>Language skill Strategic skill</p> | <p>3'</p> |
| <p>Step 1: Storytelling/Vocabulary activation</p> <p>To introduce the new topic, pupils will sit down up front, gathered around the teacher, to listen to the story "Don't play with your food!": https://www.youtube.com/watch?v=AgF46FNvrFY</p> <p>The storytelling will be done in an interactive and funny way, incorporating different voices, gestures and facial expressions. Throughout the storytelling, the pupils will be asked questions to make sure that they are following the story and understanding some concepts, especially the food-related ones. They will also be asked to repeat some food-related vocabulary. For example:</p> <p><i>T: I'm so full! Can you repeat that?</i> <i>Class: I'm so full!</i> <i>T: Yes, "I'm so full!". What does that mean, do you know?</i> <i>"I'm so full!". What does it mean?</i></p> |  | <p>Learning skill Language skill Strategic skill</p> | <p>20'</p> |
| <p>Step 2: Questions by pupils, for pupils</p> <p>After the storytelling, instead of being the teacher asking the pupils comprehension questions regarding the story, the pupils will be the ones doing that (to each other). Using ClassDojo, three pupils will be randomly selected and each of them will have to come up with a question to test their classmates' knowledge about the story. The pupils asking the questions are also the ones that choose who gets to answer, as long as they choose someone who is raising one of his/her hands. They will have the help of the teacher to formulate the questions in English.</p> <p>To help the pupils understand how it's done, the teacher</p> |  | <p>Learning skill Language skill Strategic skill</p> | <p>10'</p> |

will ask them a question:

Let me show you, I will start: At the end of the story, why couldn't Buddy eat the bunnies? (if necessary, the teacher will use Portuguese to help them understand the question)

Plan B: In case the computer/internet fails that day, the teacher will use the ClassDojo before the class to randomly select three pupils to ask the questions and will explain that to the class.

Step 3: KWL

The pupils will be told that they will start working on a new topic, which is related to the story "Don't play with your food". Then, they will be asked to try to guess that topic, based on what the story was about.

After guessing correctly, the pupils will have to fill in a KWL chart on the topic "Food", as they have done before (in November) for the daily routine unit. However, this time they will do it by themselves, individually.

| K-W-L Chart | | |
|--------------------|---------------------|----------------|
| Topic: Food | | |
| What I Know | What I Want to Know | What I Learned |
| • | • | • |

Before starting to write, the teacher will quickly remind them that in the first column they should write what they already know in English concerning food (if they don't know how to write a certain word in English, but know how to pronounce it, they should mention that, even if they have to write the word in Portuguese); in the second column they write what they would like to know; and the third column ("What I Learned"), this time, will be updated by them throughout the lessons, as they learn something new.

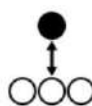
If necessary, the pupils may finish writing at home.

Step 4: Ending the lesson

As the lesson comes to an end, the pupils will revise what was done and will give their feedback, by answering simple questions:

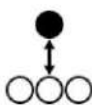
*So, can you tell me what we did today?
Que nota dariam a esta lesson? "Insuficiente", "Suficiente",
"Bom" or "Muito Bom"?*

Then, the class will get a star or not, depending on how they behaved during the lesson. After that, the pupils may pack and leave.



Language skill
Strategic skill

10'



Language skill
Strategic skill

2'

Evaluation

Teacher's evaluation:

- to reflect on whether the activities and materials were adequate and motivating;
- to reflect on whether the time for each activity was adequate;
- to reflect on whether the class was well managed regarding behaviour;
- to reflect if pupils were able to perform autonomous work and if the strategies implemented with such purpose were successful (that is, if such strategies facilitated and promoted autonomous work);
- to reflect if pupils were able to use their creactical skills in order to create questions about the story.

Pupil's evaluation:

- to assess their interest and respects towards each other;
- to assess their behaviour;
- to assess their engagement in classroom activities;
- to assess their autonomy and creactical skills;
- to assess listening, writing and speaking.

Second Lesson Plan (08/01/20)

- Pupils already know the names of some food items and drinks in English;
- Pupils already know what a supermarket is and how shopping works;
- Pupils already know how to add numbers in English and how to calculate the cost of a number of items.

| Contents | Strategies | Attitudes |
|---|---|--|
| <i>Lexical</i> - Different types of greetings; - Food items and drinks. | <ul style="list-style-type: none">- Repeating words/phrases;- Shopping in a pretend supermarket;- Calculating the total cost of all the items on a shopping list. | Behaviour; Engagement in classroom activities; Interest and respect towards the others; Collaboration; Autonomy; Expressing themselves. |

Summary

Shopping at the "Supermarket da Floresta".





Aims

- To revise the names in English of some food items and drinks that the pupils may already know;
- To learn some food items and drinks in English;
- To do the shopping of a particular list of items;
- To calculate the cost of all the items of the shopping list combined;
- To use real money to pay for those items.
- To develop collaboration skills;
- To develop autonomy and creactical skills.

Material

- Tables;
- Towels;
- Real food items and drinks;
- Sheets of paper with the prices of the food items/drinks;
- Shopping lists;
- A pencil and a rubber;
- Real coins and bills.

Lesson procedures

| Strategies | Social forms | Skills | Time |
|--|---|--|------------|
| <p>Step 0: Pick the greeting/Warm Up</p> <p>The lesson will take place outdoors, in a space called “Casa da Floresta”. As usual, the lesson will start with the students picking the greeting, but instead of doing it at the door of the classroom, this time they will do it at the “invisible door” of the pretend supermarket:</p> <p><i>Good morning/afternoon! Pick a greeting!</i></p> <div data-bbox="300 824 616 1176" style="text-align: center;">  <p><i>Pick the Greeting!</i></p> <p>Hug High five</p> <p>Fist bump OUR SECRET HANDSHAKE</p> </div> |  | <p>Language skill Strategic skill</p> | <p>5'</p> |
| <p>Step 1: Welcome to the “Supermarket da Floresta”</p> <p>As the pupils pick the greeting, they come in through the “invisible door” (already unlocked by the teacher) and enter the “Supermarket da Floresta”, where they see three rows of tables with food items on top. Each item is marked with the price tag, but the names are missing.</p> <p>The teacher will start by reminding the pupils that in the previous class they started a new unit and will ask them the name of the unit and what did they do in that previous lesson. The teacher will then ask the pupils why they think they are at the “Supermarket da Floresta” and what they think is going to happen.</p> |  | <p>Language skill Strategic skill</p> | <p>5'</p> |
| <p>Step 2: Doing the shopping</p> <p>The pupils will be divided in 4 groups, with 4 pupils each, and each group will receive a shopping list made up of 6 items. The groups will read their lists out loud. Then, one at a time, each group will grab the items of their shopping list, without forgetting to jot down the prices and check the expiration dates. Once a group has gathered all the required items, the group will have to hand over the items to the cashier, which will be played by a pupil of one of the other groups waiting for their turn (and randomly selected before the lesson).</p> <p>However, before handing over their items to the cashier, the group will have to calculate the cost of all their items combined, which will then be confirmed by the cashier.</p> |  | <p>Learning skill Language skill Strategic skill</p> | <p>30'</p> |

Evaluation

Teacher's evaluation:

- to reflect on whether the activities and materials were adequate and motivating;
- to reflect on whether the time for each activity was adequate;
- to reflect on whether the class was well managed regarding behaviour;
- to reflect if pupils were able to perform autonomous work and if the strategies implemented with such purpose were successful (that is, if such strategies facilitated and promoted autonomous work);
- to reflect if pupils were able to work collaboratively and if the strategies implemented with such purpose were successful (that is, if such strategies facilitated and promoted collaborative work);

Pupil's evaluation:

- to assess their interest and respects towards each other;
- to assess their behaviour;
- to assess their engagement in classroom activities;
- to assess their autonomy and creactical skills;
- to assess their collaboration skills;
- to assess listening, reading and speaking.

Third Lesson plan (09/01/20)

- Pupils already know traditional Portuguese dishes;
- Pupils already know how to make posters.

| Contents | Strategies | Attitudes |
|---|-------------------|---|
| <i>Lexical</i> - Different types of greetings; - Food items and drinks. | - Making posters. | Behaviour; Engagement in classroom activities; Interest and respect towards the others; Collaboration; Autonomy; Expressing themselves creatively. |

Summary

Discussing the videoconference with pupils in England.

Making posters about traditional Portuguese dishes.






Aims


- To discuss the videoconference;
- To make 4 posters about 4 traditional Portuguese dishes;
- To get to know better those dishes, particularly some facts or curiosities;
- To revise some food items (ingredients of those dishes);
- To develop collaboration skills;
- To develop autonomy and creactical skills.

Material

- Pick the greeting poster;
- Classroom computer;
- Projector;
- Cardboard paper;
- Printed pictures of Portuguese dishes;
- Printed facts or curiosities about the chosen Portuguese dishes;
- Coloured pencils;
- Glue;
- Scissors;
- QR codes.

Lesson procedures

| Strategies | Social forms | Skills | Time |
|---|---|--|------------|
| <p>Step 0: Pick the greeting/Warm Up</p> <p>The lesson starts with the students picking the greeting at the door:</p> <p><i>Good morning/afternoon! Pick a greeting!</i></p> <div data-bbox="309 696 624 1048" style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p><i>Pick the Greeting!</i></p>  </div> |  | <p>Language skill Strategic skill</p> | <p>3'</p> |
| <p>Step 1: Discussing the videoconference</p> <p>The pupils will be informed that a videoconference will take place on the 17th (a Friday), at 1.15 p.m., with pupils at a school in England. They will be told how it will work, what is going to happen, and they will also have the opportunity to expose any questions/doubts that they might have.</p> |  | <p>Language skill Strategic skill</p> | <p>10'</p> |
| <p>Step 2: Making posters</p> <p>At the centre of the videoconference will be the presentation of posters about traditional dishes or pastries/cakes from both countries, which is what the pupils will do in this class. Organised in 4 groups of 4 pupils, each group will be given a specific dish, the picture of that dish, the list of ingredients and a couple of facts/curiosities to create a poster.</p> <div data-bbox="165 1653 756 1966" style="text-align: center;">  </div> <p>They will have to cut out and stick the picture of the dish to the cardboard and write the facts/curiosities. A part from that, they are free to do the poster as they wish: they can colour, draw or write the ingredients (or both), draw the Portuguese flag, etc. However, before putting their ideas</p> |  | <p>Learning skill Language skill Strategic skill</p> | <p>30'</p> |

| | | | |
|---|---|---|-----------|
| <p>into practice, they will have to speak about them in their groups and then communicate them to the teacher. If the teacher approves their plans, they may start working on the cardboard.</p> <p style="text-align: center;">Step 3: Ending the lesson</p> <p>As the lesson comes to an end, the pupils will revise what was done and will give their feedback, by answering simple questions:</p> <p style="text-align: center;"><i>So, can you tell me what we did today? Que nota dariam a esta lesson? "Insuficiente", "Suficiente", "Bom" or "Muito Bom"?</i></p> <p>Then, the class will get a star or not, depending on how they behaved during the lesson.</p> <p>Before leaving, they will receive their homework in the form of a QR code to access at home:</p> <p style="text-align: center;"><i>I can't tell you what it is. It's a secret. Têm de descobrir quando chegarem em casa. Mas o que estiver aí, têm de praticar e saber para a próxima lesson.</i></p> <p>After that, the pupils may pack and leave.</p> |  | <p>Language skill Strategic skill</p> | <p>2'</p> |
|---|---|---|-----------|

Evaluation

Teacher's evaluation:

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

Pupil's evaluation:

- to assess their interest and respects towards each other;
- to assess their behaviour;
- to assess their engagement in classroom activities;
- to assess their autonomy and creactical skills;
- to assess their collaboration skills;
- to assess listening and writing.

Fourth Lesson plan (14/01/20)

- Pupils already know the names of many food items and drinks in English;
- Pupils already know how to state preferences;
- Pupils already know the song “Do You Like Spaghetti Yogurt?”.

| Contents | Strategies | Attitudes |
|---|--|--|
| <i>Lexical</i> - Different types of greetings; - Food items and drinks. | - Playing Pictionary; - Using a bilingual dictionary (Portuguese-English); - Singing a song. | - Autonomy; - Behaviour; - Collaboration; - Engagement in classroom activities; - Expressing themselves; |
| <i>Grammar</i> - Stating preferences. | | - Interest and respect towards the others. |

Summary

Food Pictionary.

Working with a bilingual dictionary (Portuguese-English).

“Do You Like Spaghetti Yogurt?” song.






Aims

- To revise vocabulary regarding food;
- To learn new food vocabulary;
- To learn how to use a bilingual dictionary (Portuguese-English);
- To revise how to state preferences;
- To sing a song in English;
- To develop autonomy and creactical skills.

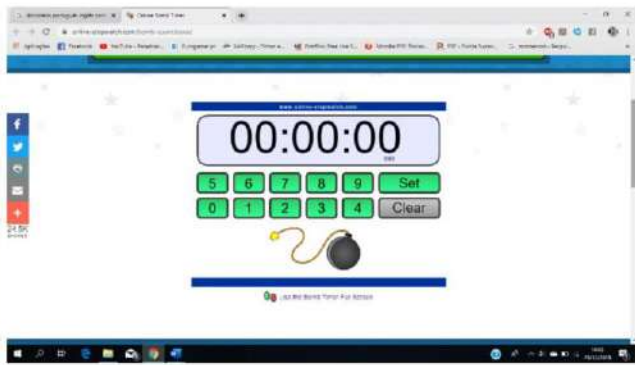
Material

- Classroom computer;
- Projector;
- Sheets of paper;
- Printed pictures of food;
- Portuguese-English dictionaries;
- "Do You Like Spaghetti Yogurt?" song.

Lesson procedures

| Strategies | Social forms | Skills | Time |
|--|--|--|------------|
| <p>Step 0: Pick the greeting/Warm Up</p> <p>The lesson starts with the students picking the greeting at the door:</p> <p>Teacher: <i>Good morning/afternoon! Pick a greeting!</i></p> <div data-bbox="309 719 625 1070" style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p><i>Pick the Greeting!</i></p>  <p>Hug High five</p> <p>Flat bump OUR SECRET HANDSHAKE</p> </div> |  | <p>Language skill Strategic skill</p> | <p>3'</p> |
| <p>Step 1: Bilingual dictionary tutorial</p> <p>(The pupils who own a bilingual dictionary will be warned in advance to bring it to this lesson)</p> <p>The pupils will be told that they are going to play a game, but to play that game they need to know how to use a Portuguese-English dictionary.</p> <p>If none of them know how to do it, the teacher will teach them. However, if one or more pupils already know how to use a Portuguese-English dictionary, that pupil or one of those that know will be asked to teach their classmates, and the teacher will help explaining/clarifying things if necessary.</p> |  | <p>Learning skill Language skill Strategic skill</p> | <p>10'</p> |
| <p>Step 2: Food Pictionary</p> <p>Organised in 4 groups, the pupils are going to play Pictionary 2 vs 2, but the only topic will be "Food", which means that they will only draw food. Each pair will be given a name of a food item in English, which they can't show to their opponents, and a sheet of paper to draw that food item. They are forbidden to write words in their drawings.</p> <p>Once they finish drawing, their opponents will have to guess what it is in English and write the name of the food item below the drawing. That's when they will need to use the dictionary. Even if a pair already knows the word in English, they may need the dictionary to know how to write the word correctly, since the teacher won't be able to help them with that.</p> <p>They will have 20 minutes to do everything. That time will</p> |   | <p>Learning skill Language skill Strategic skill</p> | <p>20'</p> |

be controlled using the "Online Bomb Timer":



<https://www.online-stopwatch.com/bomb-countdown/>

After explaining the activity, in order to make sure that the pupils understood the rules of the game, the teacher will ask:

Did everyone understand the rules? If you understood, thumbs up (teacher does gesture). If not, thumbs down (teacher does gesture).

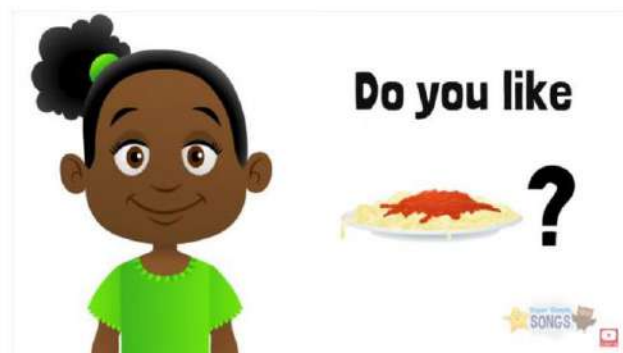
If there are any questions, the teacher will answer them and clarify whatever needs to be clarified.

The teacher will monitor and help the pupils during the activity whenever necessary, especially with the dictionaries.

Plan B: If the internet/computer isn't working, the teacher will control time using his personal watch, instead of the "Online Bomb Timer".

Step 3: "Do You Like Spaghetti Yogurt?"

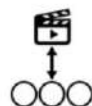
After the game, the pupils will sing the song that they were supposed to have listened to and practiced for homework:



<https://www.youtube.com/watch?v=ddDN30evKpc>

Hmm...Let's see if you did your homework. I'm going to play the song and I want you to sing, okay?

Then, two pupils will be chosen by the teacher and the class



Class singing

Learning skill
Language skill
Strategic skill

10'

will have to sing the song again but replacing the food items in the song with the food items that those two pupils drew in the game that was played before. For example:

T: O computer escolheu a Ana e o Pedro. Ana, what do you have?

Ana: Lettuce.

T: What about you, Pedro?

Pedro: Ice-cream.

T: Okay, so let's sing with lettuce and ice-cream.

Começamos com lettuce, okay? Lettuce. Let's go!

Class (singing): *Do you like lettuce? Yes, I do! Yes, I do!*

T: Agora ice-cream, okay? Ice-cream. Let's go!

Class (singing): *Do you like ice-cream? Yes, I do! Yes, I do!*

T: Do you like lettuce ice-cream?

Class (singing): *No, I don't! Yucky! / Yes, I do! Yummy!*
(depending on their opinion)

The pupils will sing at least three times, always with different food items from the game they played before.

Plan B: If the computer/internet isn't working, the original song will be played on a phone connected to a speaker.

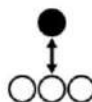
Step 4: Ending the lesson

As the lesson comes to an end, the pupils will revise what they learned and will give their feedback, by answering simple questions:

Can you tell me 5 food items or drinks in English that you learned today?

Que nota dariam a esta lesson? "Insuficiente", "Suficiente", "Bom" or "Muito Bom"?

Then, the class will get a star or not, depending on how they behaved during the lesson. After that, the pupils may pack and leave.



Language skill
Strategic skill

2'

Evaluation

Teacher's evaluation:

- to reflect on whether the activities and materials were adequate and motivating;
- to reflect on whether the time for each activity was adequate;
- to reflect on whether the class was well managed regarding behaviour;
- to reflect if pupils were able to work collaboratively and if the strategies implemented with such purpose were successful (that is, if such strategies facilitated and promoted collaborative work);
- to reflect if the pupils were able to perform autonomous work and if the strategies implemented with such purpose were successful (that is, if such strategies facilitated and promoted autonomous work);
- to reflect if the pupils were able to use their creactical skills while playing Pictionary.

Pupil's evaluation:

- to assess their interest and respects towards each other;
- to assess their behaviour;
- to assess their engagement in classroom activities;
- to assess their collaboration skills;
- to assess their autonomy and creactical skills;
- to assess listening, reading, writing and speaking.

Fifth Lesson plan (15/01/20)

- Pupils already know the meals and the names of food items and drinks in English;
- Pupils already know how to greet people in English;
- Pupils already know some words in Spanish;
- Pupils already know that people in different countries eat different food for breakfast.

| Contents | Strategies | Attitudes |
|--|---|---|
| <p><i>Lexical</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Different types of greetings;- Food items and drinks;- Meals. <p><i>Cultural</i></p> <ul style="list-style-type: none">- English and Mexican breakfasts;- Spanish language. | <ul style="list-style-type: none">- Making breakfast menus in English and Spanish;- Repeating words/phrases. | <p>Behaviour;</p> <p>Engagement in classroom activities;</p> <p>Interest and respect towards the others;</p> <p>Collaboration;</p> <p>Autonomy;</p> <p>Expressing themselves.</p> |

Summary

Discussing the Yummy Brunch and the pupils' tasks.

English Breakfast and Mexican breakfast (Huevos Rancheros).

Making the menus for the Yummy Brunch.




Aims

- To discuss the Yummy Brunch and the pupils' tasks;
- To get to know the English Breakfast and one possible Mexican breakfast (*Huevos Rancheros*);
- To make the menus for the Yummy Brunch;
- To revise vocabulary in English regarding food;
- To learn vocabulary in Spanish regarding food;
- To develop intercultural awareness;
- To develop the plurilingual competence;
- To develop autonomy and creactical skills.

Material

- Classroom computer;
- Projector;
- Sheets with pictures of ingredients;
- Sheets for the menus;
- Scissors;
- Glue.

Lesson procedures

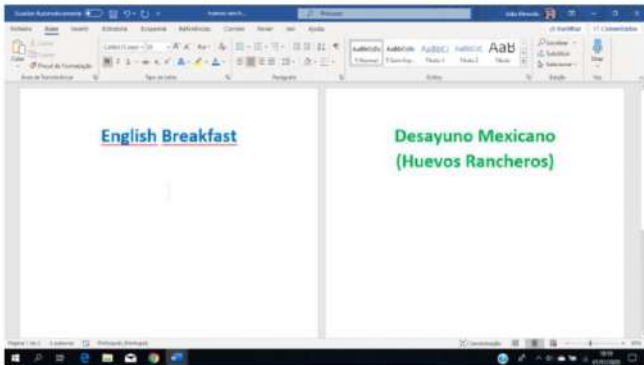
| Strategies | Social forms | Skills | Time |
|---|---|--|------------|
| <p>Step 0: Pick the greeting/Warm Up</p> <p>The lesson starts with the students picking the greeting at the door:</p> <p><i>Good morning/afternoon! Pick a greeting!</i></p> <div style="text-align: center;"> <p><i>Pick the Greeting!</i></p>  </div> |  | <p>Language skill Strategic skill</p> | <p>3'</p> |
| <p>Step 1: Discussing the Yummy Brunch</p> <p>Pupils will be reminded of what they did last lesson and what they have been learning. Then, they will be asked if they know what is going to happen the following day, related to the topic of "Food" (and they should already know that, since the information about the Yummy Brunch will have already been sent home to their parents/guardians).</p> <p>Then, they will be told what is going to happen in the Yummy Brunch: their families, along with them, as well as the pupils of 3^ºB and their own families, will have the opportunity to try an English Breakfast or a Mexican breakfast (<i>Huevos Rancheros</i>), which will be served by them. The teacher will also explain that, before asking their guests which breakfast they want, they should greet them by saying "Bom dia!" in English, but also in Spanish, since Spanish is one of the main languages spoken in Mexico. The teacher will ask:</p> <p><i>T: How do you say "Bom dia" in English?</i> <i>Class: Good morning!</i></p> <p><i>T: Very well, that was easy! But what about in Spanish?</i> <i>How do you say "Bom dia" in Spanish, do you know?</i></p> <p><i>(If none of them know the answer, the teacher will say it. Either way, the whole class will be asked to repeat "Buenos días")</i></p> <p>The teacher will proceed, explaining that once they have the order, they go get the food. However, the ingredients will be separated, which means that the pupils will need to put them together according to the breakfast that they will serve. That implies knowing what food is in both breakfasts, which is what they will learn in this lesson.</p> |  | <p>Intercultural skill Learning skill Language skill Strategic skill</p> | <p>10'</p> |

Step 2: Getting to know the breakfasts

First, each pupil will get a couple of sheets with pictures of the ingredients of both breakfasts, all mixed up. The teacher will ask the pupils to name each food item, and then he will project the answers on the interactive board (Word document). The pupils will have to write (with a pen) below each picture the name of the ingredient represented, as they see projected on the board. However, they will notice that some names are in Spanish.

Having that in mind, the pupils will be asked if they know or if they can guess which ingredients belong to each breakfast. The objective is to make them understand that the food items written in English are the ingredients of the English breakfast, and the food items written in Spanish are the ingredients of the Mexican breakfast.

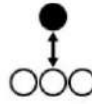
Then, the teacher will project on the interactive board the list of ingredients for each breakfast and will give each pupil a sheet. One side of that sheet will have the title "English Breakfast" and the other side will have the title "Desayuno Mexicano (Huevos Rancheros)":



Plan B: If the computer isn't working, the teacher will point to the pictures of the ingredients on his own sheet to ask the pupils to name them and will write the names of each food item on the blackboard. Regarding the lists of ingredients for both breakfasts, instead of projecting the lists on the interactive board, the teacher will write them on the blackboard.

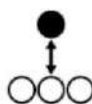
Step 3: Making the menus

The sheet that they have been given will be converted in the menu of the Yummy Brunch. Looking at the list of ingredients of both breakfasts, the pupils will have to cut out the pictures of the food that they labeled before and stick them (with their labels) in the blank space, below the title, of the corresponding breakfast.



Intercultural skill
Learning skill
Language skill
Strategic skill

7'



Intercultural skill
Learning skill
Language skill
Strategic skill

20'

Once they have done that, on the bottom right corner, the pupils will write "Enjoy your meal!" on the English Breakfast side of the sheet, and "¡Buen provecho!" on the Mexican Breakfast side. Those expressions will be projected on the interactive board for the pupils to see how to write, but before writing, the teacher will make sure that they know what it means. The teacher will then tell the pupils that "Enjoy your meal" and "Buen provecho" is what they will have to say when serving the food to their guests. The teacher will also ask the pupils to practice saying those expressions, by repeating after him.

The pupils will have 20 minutes to do all of that. The time will be controlled using the "Online Bomb Timer":



<https://www.online-stopwatch.com/bomb-countdown/>

Plan B: If the computer isn't working, the teacher will write "Enjoy your meal!" and "¡Buen provecho!" on the blackboard (instead of projecting that on the interactive board). Regarding the online timer, if the computer/internet isn't working, the teacher will control time using his personal watch.

Step 4: Ending the lesson

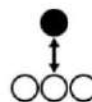
As the lesson comes to an end, the pupils will revise what they have to do and say at the Yummy Brunch. They will also be warned to be there on time, and the class representative will be asked to arrive 10 minutes earlier so that she can welcome/greet the guests as they arrive.

(The day of the Yummy Brunch, the teacher will gather the pupils and will repeat once again the instructions regarding what they should do and say).

Finally, the pupils will give their feedback on the lesson:

Que nota dariam a esta lesson? "Insuficiente", "Suficiente", "Bom" or "Muito Bom"?

Then, the class will get a star or not, depending on how they behaved during the lesson. After that, they may pack and leave.



Language skill
Strategic skill

5'

Evaluation

Teacher's evaluation:

- to reflect on whether the activities and materials were adequate and motivating;
- to reflect on whether the time for each activity was adequate;
- to reflect on whether the class was well managed regarding behaviour;
- to reflect if the pupils were able to perform autonomous work and if the strategies implemented with such purpose were successful (that is, if such strategies facilitated and promoted autonomous work).

Pupil's evaluation:

- to assess their interest and respects towards each other;
- to assess their behaviour;
- to assess their engagement in classroom activities;
- to assess their autonomy and creactical skills;
- to assess listening, writing and speaking.

Sixth Lesson Plan (16/01/20)

- Pupils already know the meals and the names of food items and drinks in English;
- Pupils already know the dishes that are going to be served;
- Pupils already know how to greet people in English and Spanish;
- Pupils already know how to say “bom appetite” in English and Spanish.

| Contents | Strategies | Attitudes |
|---|--|--|
| <i>Lexical</i> - Food items and drinks; - Meals. | - Welcoming people and serving breakfast; - Tasting foreign breakfasts. | - Autonomy; - Behaviour; - Collaboration; - Engagement in classroom activities; - Expressing themselves; - Interest and respect towards the others. |
| <i>Cultural</i> - English and Mexican breakfasts; - Spanish language. | | |



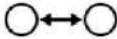




Aims

- To revise vocabulary regarding food;
- To welcome people and serve them breakfast in English and Spanish;
- To taste foreign breakfasts;
- To develop intercultural awareness;
- To develop collaboration skills;
- To develop autonomy.

Material

- Ingredients for the English and Mexican breakfasts;
- Kitchen appliances and utensils;
- Plates, knives, forks, teacups and napkins;
- Music playlist;
- Menus (made by the pupils).

Lesson procedures

| Strategies | Social forms | Skills | Time |
|---|--|---|------|
| <p>Step 0: Preparation</p> <p>The teachers of both 3rd grade classes will prepare the food and the canteen for the arrival of the pupils and their families.</p> |  | <p>Strategic skill</p> | |
| <p>Step 1: Welcome! ¡Bienvenidos!</p> <p>Two of the pupils (one from each class) will arrive earlier so they can be at the entrance of the canteen to welcome all the other pupils and their families, in English and Spanish. The pupils will then take the guests to their seats and, once everyone is seated, they will deliver the menus to the guests.</p> |  | <p>Language skill Strategic skill Intercultural skill</p> | |
| <p>Step 2: Let's dig in!</p> <p>The pupils will ask the guests what they want to eat and will then proceed to serve them. The food that was prepared earlier will be on a table, with the ingredients separated, for the pupils to put together according to the breakfast that they will serve. After everyone is served, the pupils will serve themselves and sit down to eat with their families.</p> |  | <p>Language skill Strategic skill Intercultural skill</p> | |
| <p>Step 3: Goodbye! ¡Adiós!</p> <p>The pupils will perform the "Goodbye song" learned and practiced with the intern teacher of 3^o B. After the song, the pupils, will accompany their families out of the canteen and will then help the teachers clean up.</p> |  Class singing | <p>Language skill Strategic skill Intercultural skill</p> | |
| <p>Step 4: Final thoughts</p> <p>To finish, the teachers will ask the pupils how they felt during the activity and what they learned from it.</p> <p>Then, the class (3^o A) will get a star or not, depending on how they behaved during the activity. The pupils will also be reminded that there will be an extra class the following day, with Teacher Paulo and Teacher João, for the videoconference.</p> <p>After that, the pupils may leave.</p> |  | <p>Language skill Strategic skill</p> | |

Evaluation

Teacher's evaluation:

- to reflect on whether the activity was adequate and motivating;
- to reflect on whether the time was adequate;
- to reflect on whether the class was well managed regarding behaviour;
- to reflect if pupils were able to work collaboratively and if the strategies implemented with such purpose were successful (that is, if such strategies facilitated and promoted collaborative work);
- to reflect if the pupils were able to perform autonomous work and if the strategies implemented with such purpose were successful (that is, if such strategies facilitated and promoted autonomous work).

Pupil's evaluation:

- to assess their interest and respects towards each other;
- to assess their behaviour;
- to assess their engagement in the activity;
- to assess their collaboration skills;
- to assess their autonomy;
- to assess speaking.

ANEXO C – PRÉ-QUESTIONÁRIO

Questionário

1. Sentes que é mais fácil aprender inglês a trabalhar como? Coloca um X na tua resposta.



Sozinho/a



Em pares



Em grupos

1.1. Porquê?

2. Numera de 1 a 5 (1 é o que gostas mais e 5 o que gostas menos). Gostas mais de aprender inglês com:



Jogos



Histórias



Músicas



Vídeos



Fichas e exercícios do manual

3. Quais é que achas que são as tuas maiores dificuldades em Inglês?

4. Estudas e fazes os trabalhos de casa de Inglês sozinho/a ou com ajuda? Coloca um X na tua resposta.

- Estudo e faço os trabalhos de casa com ajuda
- Estudo e faço os trabalhos de casa sozinho/a
- Faço os trabalhos de casa sozinho/a, mas estudo com ajuda
- Faço os trabalhos de casa com ajuda, mas estudo sozinho/a

4.1. Porquê?

5. Explica como estudas Inglês.

6. Quando estás a fazer um exercício numa aula de Inglês, com que frequência costumás chamar o professor para te ajudar? Coloca um X na tua resposta.

- Nunca chamo
- Poucas vezes (uma ou duas vezes)
- Algumas vezes (três ou quatro vezes)
- Muitas vezes (mais de quatro vezes)
- Só chamo quando acabar, para o professor ver se fiz tudo bem

7. Para além de português e inglês, contactas habitualmente com outras línguas? Coloca um X na tua resposta. Se a tua resposta for “Sim”, escreve quais são essas línguas e como contactas com elas (por exemplo, através de pessoas da tua família, viagens a outros países, livros, músicas, filmes...).

- Não
- Sim

ANEXO D – QUESTIONÁRIO RELATIVO AO *ESCAPE ROOM*

Questionário

1. Como te sentes por teres participado no “escape room”? Pinta a cara que representa melhor aquilo que sentes.



2. Sem a ajuda dos teus colegas, achas que conseguias ultrapassar todos os desafios antes do tempo acabar? Coloca um X na tua resposta.

Sim

Não

Não sei

3. Aprendeste alguma coisa nova? Coloca um X na tua resposta. Se a tua resposta for “Sim”, escreve aquilo que aprendeste.

Não

Sim. Aprendi...

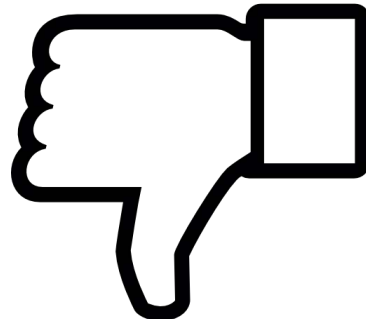
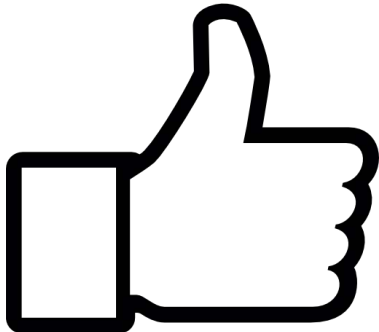
4. Achas que os “escape rooms” são uma boa forma de estudar e aprender inglês? Pinta as letras da tua resposta.

YES

NO

4.1. Porquê?

5. Gostavas de participar noutra “escape room” na tua escola? Pinta a mão que corresponde à tua resposta.



6. Se criasses o teu próprio “escape room”, qual seria a missão ou história? Escreve a tua ideia.

ANEXO E – GUIÃO DAS ENTREVISTAS

| Objetivos | Questões orientadoras |
|--|---|
| <p>Averiguar se, na perspetiva dos alunos entrevistados, existem diferenças entre as aulas de Inglês lecionadas por professores diferentes (e quais essas diferenças, caso considerem que existem)</p> | <p>Andas numa escola de línguas? Se sim, há muito ou há pouco tempo?</p> <p>Notas alguma diferença entre as aulas que tiveste comigo e as aulas que tens com o Teacher Paulo?</p> <p style="text-align: center;">OU</p> <p>Notas alguma diferença entre as aulas que tiveste comigo, as aulas que tens com o Teacher Paulo e as aulas que tens na escola de línguas?</p> |
| <p>Perceber conhecimentos anteriores e posteriores à PES acerca do conceito “autonomia” e a importância atribuída pelos alunos entrevistados a essa competência</p> | <p>Antes das aulas em que fui teu professor, já tinhas ouvido falar de autonomia? Já sabias o que isso era?</p> <p>O que é para ti ser autónomo? (caso algum aluno não consiga responder, ajudá-lo-ei a compreender o conceito, para não haver a impossibilidade de colocar a questão seguinte) Achas que isso é importante? Porquê?</p> |
| <p>Perceber contributos das práticas concretizadas em PES, no sentido de promover autonomia</p> | <p>Sentiste que as aulas que tiveste comigo te deram vontade de ser mais autónomo?</p> <p>Perguntas dependentes de uma resposta afirmativa à questão anterior:</p> <p>Como, através do quê?</p> <p>Mudaste alguma coisa no teu comportamento ou começaste a fazer alguma coisa nova/diferente que não fazias antes? Se sim, o quê? Só enquanto tiveste aulas comigo ou agora também? Só na disciplina de Inglês?</p> |

| Objetivos | Questões orientadoras |
|---|---|
| <p>Saber com que frequência os alunos se envolvem em negociação pedagógica e o que pensam disso</p> | <p>No Colégio, os teus professores costumam dar-te a ti e aos teus colegas a possibilidade de tomar decisões sobre o que acontece nas aulas? Por exemplo: escolher que atividade(s) querem fazer; que música querem cantar; que história querem ouvir; se querem trabalhar sozinhos, em pares ou em grupos. Ou normalmente são os professores que tomam esse tipo de decisões sozinhos? (Na escola de línguas é assim também?) O que é que tu preferes e porquê?</p> <p>Pergunta dependente das respostas dos alunos às questões anteriores:</p> <p>Que coisas achas que tu e a tua turma podiam decidir mais vezes, em vez de serem os professores a decidir?</p> |

ANEXO F – RELATÓRIO CRÍTICO E REFLEXIVO

P.PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Ensino de Inglês no 1º CEB

Supervisor: Prof. Doutor Mário Cruz

Orientador/Supervisor Cooperante: Dr. Paulo Silva

Relatório Crítico e Reflexivo



Formando: João Miguel Rodrigues de Almeida

Data: 05/02/2020

Introdução

O presente relatório serve o propósito de apresentar uma reflexão crítica acerca do meu percurso e desempenho na unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada. Mais especificamente, proponho-me a refletir sobre duas dimensões: 1) observação e planificação de práticas letivas e 2) intervenção educativa (que abrange a realização de práticas letivas e não letivas). Por fim, tratarei de expor as minhas considerações finais, nas quais faço uma apreciação global de todo o trabalho desenvolvido e me autoavalio qualitativa e quantitativamente.

1. Observação e planificação de práticas letivas

Embora intercalada com a consecução de algumas práticas de índole letiva e não letiva, que descreverei mais detalhadamente no tópico seguinte, a primeira fase do meu estágio na Prática de Ensino Supervisionada correspondeu a um período de observação de aulas lecionadas pelo meu orientador/supervisor cooperante, o Dr. Paulo Silva, no Colégio do Sardão. Durante esse período e já com o conhecimento da turma do 3º ano a que iria lecionar nas minhas regências, observei um total de 17 aulas, acompanhado pela colega de estágio Joana Figueiredo, a quem lhe foi atribuída a outra turma do 3º ano. Ao contrário das observações anteriormente realizadas no âmbito da unidade curricular Investigação na Prática Profissional, nas quais tive a oportunidade de observar (no mesmo contexto) aulas do 1º ao 4º ano, estas focaram-se apenas no ano de escolaridade em que iria realizar as minhas práticas. Devo acrescentar também que estas observações foram mais interventivas, no sentido em que, para além de observar, interagi mais com os alunos, nomeadamente dando-lhes apoio durante a realização de tarefas individuais.

Esta foi, acima de tudo, uma etapa importante para perceber melhor algumas das características daquela que viria a ser a minha turma, particularmente as suas motivações, estilos/perfis de aprendizagem (cf. Gardner, 1993), pontos fortes e fragilidades (individuais e coletivos), alunos mais e menos desenvolvidos ao nível da competência linguística, entre outros aspetos. Tracei, assim, o perfil da turma, com base nas observações que fiz, nas notas que tomei, nas perceções e observações da minha colega, nas informações que obtive do Dr. Paulo Silva e nas interações que tive com os alunos. Interações essas que, simultaneamente, contribuíram para criar uma

relação mais próxima com eles, levando a que estes confiassem em mim e se sentissem cada vez mais confortáveis comigo, o que se tornaria essencial para o desenvolvimento de práticas profícuas. Tudo isto sem esquecer de considerar também os dados que já tinha recolhido previamente, aquando do período de observações anterior a este, e aos quais se juntaram aqueles que recolhi mais tarde por meio de um questionário. No que se refere a observações, deve ser ainda referido que em período de regências observei as aulas lecionadas pelos colegas do núcleo de estágio, refletindo criticamente sobre as suas práticas, aprendendo com os seus erros e sucessos e retirando ideias que poderei implementar em práticas futuras.

No que concerne a planificação das minhas práticas, procurei produzir planificações cuidadas, detalhadas e bem sustentadas, tendo sempre em consideração a unidade que iria abordar, o perfil da turma e o tema do meu Relatório Final de Estágio: Pedagogia para a autonomia e o desenvolvimento das “creactical skills” no ensino de inglês no 1º CEB. Considero que atingi esses objetivos, tendo sempre em consideração as observações feitas pelo Prof. Doutor Mário Cruz e fazendo os ajustes necessários, procurando melhorar tanto as planificações propriamente ditas como as próprias práticas. No entanto, há que referir que nunca consegui enviar atempadamente as planificações. Parece-me também que poderia ter incluído mais imagens nos “lesson procedures” de algumas aulas (como por exemplo, a do “escape room” ou a do “Supermarket da Floresta”), de forma a tornar mais explícitas algumas das atividades e o que se pretendia por parte dos alunos.

2. Intervenção educativa

Neste tópico refletirei sobre a minha intervenção educativa no centro de estágio em que estive integrado, começando por concentrar-me nas atividades de natureza letiva desenvolvidas e, posteriormente, nas de caráter não letivo.

2.1. Realização de práticas letivas: domínio científico e pedagógico-didático

Cumprindo o plano de formação previsto na unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, que exige um mínimo de 12 regências, realizei no Colégio do Sardão um total de 14 intervenções letivas observadas. Dessas intervenções, 3 foram observadas não só pelo

meu orientador cooperante, o Dr. Paulo Silva, e restantes colegas do núcleo de estágio, mas também pelo meu Supervisor, o Prof. Doutor Mário Cruz.

Através das aulas que lecionei, procurei que os alunos desenvolvessem conhecimentos relativos ao tema de cada unidade (as rotinas diárias e a alimentação), assim como as “four basic language skills” (compreensão oral, produção oral, leitura e escrita), mas de forma autónoma, criativa e crítica, desenvolvendo dessa forma, em simultâneo, a autonomia e as designadas “creactical skills” (Ohler, 2013). Em primeiro lugar, porque sou apologista de um ensino no qual os alunos participam ativamente nas suas aprendizagens, como protagonistas das mesmas, tendo também a liberdade de tomar decisões, apropriando-se, assim, dessas mesmas aprendizagens e vendo-as como algo que ajudaram a criar, ao invés de algo que lhes é administrado por outrem (cf. Fernández-Corbacho, 2014; cf. Raya, Lamb & Vieira, 2007). E em segundo lugar, porque considero que a autonomia e as “creactical skills” são competências essenciais para o desenvolvimento de cidadãos proativos, conscientes do mundo que os rodeia e capazes de se adaptar mais facilmente às constantes mudanças que nele ocorrem (cf. Cruz, 2011; cf. Cruz, Araújo e Sá, & Moreira, 2009). Embora não fosse esse o meu foco, houve também uma preocupação ao nível do desenvolvimento da colaboração e da competência intercultural (Byram, Gribkova & Starkey, 2002).

Nas primeiras 6 regências, destaco pela positiva o “escape room” sobre história e cultura de Inglaterra, que, de todas as aulas que lecionei em novembro, considero ter sido a mais ambiciosa e também a mais exigente no que concerne a planificação da mesma, que foi feita em colaboração com o colega de estágio encarregue de uma das turmas do 4º ano. Penso que todo esse esforço ao nível da preparação foi notório e que resultou numa aula bem conseguida, promovendo não só a autonomia, as “creactical skills” e a interculturalidade, mas também a colaboração entre turmas de anos diferentes, o que não se verifica com muita frequência em contexto de sala de aula. Nesta primeira fase de regências, realço ainda: a atividade em que os próprios alunos puderam fazer “storytelling” de um “picture book”, “Os marcianos adoram cuecas...e línguas!”, cuja história já conheciam (já lhes tinha sido contada por mim no Dia Europeu das Línguas) e a partir da qual se criou a narrativa do “escape room”; e o facto de os alunos terem tido a oportunidade de escolher (entre várias opções) uma das atividades a realizar na última aula.

No que se refere a aspetos menos positivos, quero salientar que a gestão do tempo nem sempre foi ideal, pois por vezes não consegui cumprir as rotinas de final de aula. Para além disso, apesar

de ter procurado em duas intervenções autonomizar a utilização do manual (dando aos alunos alguns minutos para resolverem os exercícios em pares ou em grupos), a verdade é que nunca tive tempo para possibilitar isso, acabando sempre por corrigir os exercícios à medida que os alunos respondiam às várias alíneas. Creio que essas imperfeições ao nível da gestão do tempo se deveram, nalguns casos, ao facto de ter previsto demasiadas atividades e, noutras situações, de uma ou mais das atividades ter demorado mais tempo do que o previsto. Gostava também de ter providenciado mais momentos em que os alunos pudessem ter escolhido percursos de aprendizagem ou de consolidação de aprendizagens, à semelhança do que aconteceu na última aula. Porém, tive de tomar opções de acordo com o número de aulas que me foi permitido lecionar.

Na segunda fase de regências fui ainda mais ambicioso e penso que realizei um conjunto de práticas ainda mais criativas, interessantes e motivadoras. Nesse sentido, tenho de salientar a aula que lecionei no exterior, num espaço que transformei no “Supermarket da Floresta” e onde os alunos fizeram compras em grupos, seguindo a sua “shopping list”.

Para além disso, segui o conselho do Dr. Paulo Silva e do Prof. Doutor Mário Cruz (no seguimento da primeira fase de regências) de desenvolver práticas mais alargadas à comunidade: organizei um “brunch” inglês e mexicano, em colaboração com a colega Joana Figueiredo, no qual ambas as turmas do 3º ano receberam e serviram os seus familiares (Anexo 1). Optámos por incluir o “english breakfast” por a atividade ser dinamizada no âmbito da disciplina de Inglês e por estar inserida na unidade sobre a alimentação, sendo um dos aspetos da cultura inglesa com a qual os alunos devem contactar, mas não só através de livros (e vídeos, com um pouco de sorte). Contudo, quisemos aproveitar a ocasião para desenvolver mais profundamente a consciência e competência intercultural (Byram, Gribkova & Starkey, 2002), assim como a competência plurilingue (Beacco & Byram, 2007; Conselho da Europa, 2016) dos alunos. Nesse sentido, incorporámos os “huevos rancheros”, escolhendo assim um pequeno-almoço típico do México, uma vez que a colega Joana Figueiredo já tinha intenções de abordar a cultura mexicana nas suas aulas e porque nos permitiria trabalhar vocábulos e expressões em espanhol, uma língua apreciada em ambas as turmas e com a qual alguns dos alunos já tinham contactado ou contactavam ainda. Por isso, nos menus elaborados para entregarem aos seus familiares, os alunos escreveram o nome de alguns alimentos em espanhol e outros em inglês, e no dia do “brunch”: deram as boas-vindas aos convidados em ambas as línguas (“Welcome!” e “¡Bienvenidos!”); saudaram-nos com “Good morning!” e “¡Buenos

días!” antes de os servir; desejaram-lhes bom apetite também em ambas as línguas (“Enjoy!” e “¡Provechito!”); e despediram-se deles com a “Goodbye Song” criada pela colega, cantando no refrão “Goodbye, Goodbye, Goodbye to all our friends around the globe”, mas também “Adiós, adiós, adiós to all our friends around the globe”.

Por fim, importa referir que para além de alargar as minhas práticas à comunidade do Colégio, consegui envolver também outra escola, mais especificamente uma turma composta por alunos de 3º e 4º ano de uma escola de Inglaterra, através de uma videoconferência via Skype. A escola em questão localiza-se em Washingborough, uma localidade situada na periferia de Lincoln. Na videoconferência, as turmas de ambas as escolas apresentaram pósteres sobre comida típica dos seus países (Anexo 2), pósteres esses que no caso dos meus alunos foram produzidos também numa das aulas que lecionei, tendo sido finalizados numa aula da professora titular, mas na qual também eu intervim. As turmas tiveram ainda a oportunidade de colocar questões uma à outra sobre o que quisessem, tendo os alunos demonstrado o desejo de saber mais sobre a escola do Outro (línguas e outras disciplinas, a existência de animais, o número de alunos, entre outros aspetos). Para além disso, cada turma cantou uma música na sua língua, no início da videoconferência, e os meus alunos cantaram também uma música em inglês no fim (a “Goodbye Song”, que já tinham aprendido com a colega Joana Figueiredo, para se despedirem dos seus familiares no “brunch”). A música cantada em português foi o resultado de uma colaboração com a professora de Música do Colégio, que a meu pedido escolheu e ensaiou com os alunos uma música do Cancioneiro Popular Português.

No que concerne aspetos menos positivos nesta segunda fase de práticas letivas: na minha quinta intervenção, os alunos demoraram mais tempo do que o previsto para produzir os menus do “brunch”, acabando por terminá-los na aula que tiveram posteriormente com a professora titular; na preparação do “brunch”, alguns recursos deveriam ter sido pedidos ao Dr. Paulo Silva com mais antecedência; no próprio dia do “brunch”, a confeção da comida atrasou-se e não houve tempo para permitir que fossem os próprios alunos a tirar para os pratos os ingredientes corretos (como estava planeado) e não os docentes; finalmente, à semelhança do primeiro período de práticas, gostaria de ter proporcionado mais momentos de escolha de percursos didáticos.

A somar aos 14 tempos letivos lecionados durante o período de regências observadas, realizei também algumas intervenções de substituição do Dr. Paulo Silva, antes das minhas práticas observadas, que me permitiram ganhar experiência a lecionar desde o Jardim de Infância ao 4º

ano. Com essas substituições, aprendi a trabalhar com os eBooks referentes aos diferentes manuais e livros de atividades (incluindo os do 3º ano, que posteriormente tive de utilizar na primeira fase de regências) e desenvolvi competências ao nível da gestão de comportamento e da gestão de tempo. Rapidamente me apercebi, logo no primeiro dia como professor substituto, que tinha de ser mais rígido com os alunos, tanto com o comportamento como com o tempo estipulado para a realização de tarefas. Percebi também que os alunos chegavam mais atrasados à primeira aula da manhã e à primeira aula depois de almoço e que deveria ter isso em conta ao preparar as aulas, pois em vez de 45 minutos, ficava apenas com 30 ou 35.

A partir dessas aprendizagens, moldei-me e aperfeiçoei-me enquanto docente (como, aliás, continuarei a fazer). Para além disso, fiquei a conhecer melhor as diferentes turmas do Colégio e desenvolvi o meu relacionamento com elas (especialmente importante no caso da minha turma), assim como com os restantes professores, o que contribuiu para a minha integração naquele meio. Numa ocasião pontual, já no fim das minhas práticas supervisionadas, substituí também a professora titular da minha turma, mas limitei-me a apoiar os alunos no cumprimento de tarefas estipuladas pela professora e das quais os alunos já tinham tomado conhecimento.

Não posso deixar de referir ainda a oportunidade que tive de conceber um teste para o 3º ano (Anexos 3 e 4) em colaboração com a colega Joana Figueiredo (seguindo a estrutura e tipologia de exercícios indicada pelo Dr. Paulo Silva), sendo que também demos esse mesmo teste às nossas turmas e ainda o corrigimos.

2.2. Criação e consecução de atividades não letivas

A par de todas as práticas letivas apresentadas previamente, estive também envolvido em diversas atividades de índole não letiva no Colégio do Sardão.

Começo por referir a atividade que desenvolvi para o Dia Europeu das Línguas (26 de setembro), que consistiu em três sessões de “storytelling”, uma para cada turma do 3º ano e outra para todos os alunos do Jardim de Infância (Anexo 5). O “picture book” escolhido intitula-se “Os marcianos adoram cuecas...e línguas!” e é uma versão adaptada pelo Prof. Doutor Mário Cruz do livro “Os marcianos adoram cuecas”, na qual a história, ainda que predominantemente redigida em português, passa a incluir um grande número de vocábulos em várias línguas (ao contrário da versão monolíngue original). A sessão de “storytelling” com a minha turma viria

a ter grande relevância nas minhas práticas supervisionadas, uma vez que foi a partir desse livro que a narrativa do “escape room” foi criada, tal como referi no tópico anterior deste relatório. Foi também a partir dessas sessões de “storytelling” que identifiquei um maior interesse de ambas as turmas do 3º ano pela língua espanhola, por comparação com as restantes línguas abrangidas na história, o que acabou por se converter num dos fatores decisivos para a inclusão dos “huevos rancheros” no “brunch”, considerando as repercussões linguísticas previamente explicitadas dessa decisão (também no tópico anterior).

Em seguida, importa mencionar as minhas contribuições para uma conferência aberta à comunidade escolar, que se realizou no Colégio no âmbito do projeto “Pro Well Being”, um projeto Erasmus+ orientado para o Jardim de Infância e que se foca em promover o bem-estar das crianças e em garantir que tenham um estilo de vida saudável. Nesse sentido, o Colégio do Sardão e os restantes parceiros envolvidos (escolas de Itália, da Grécia e da Suécia) partilham entre si boas práticas relacionadas com nutrição, higiene, atividade física, respeito pelo ambiente e relações interpessoais (Pro Well Being Project, s.d. WEB). Para além da tradução de sínteses das comunicações feitas na conferência, a qual contou com a presença de docentes estrangeiros, estive também presente na mesma na função de intérprete (Anexo 6).

Quero destacar também o facto de ter sido, a par dos meus colegas, um dos protagonistas no teatro “Goldilocks and the Three Bears”, um espetáculo criado pela colega Joana Figueiredo e que apresentámos a todos os alunos do Colégio, no âmbito da Semana Cultural (Anexo 7).

Gostaria de referir ainda que compareci à Feira de Outono e dos Sabores (que decorreu no mesmo dia da inauguração do relvado sintético), que assisti a uma Assembleia de Escola, que acompanhei os alunos ao espetáculo “Peter Pan no Gelo” e que estive presente na Eucaristia de Natal, no Jantar de Natal e na Eucaristia de celebração dos 141 anos do Colégio. Estas atividades permitiram-me, simultaneamente, fortalecer laços com alunos e docentes e ficar a conhecer algumas das tradições do Colégio, o que por sua vez me possibilitou obter uma perspetiva mais clara e ampla do que significa/implica ser professor naquela comunidade específica (que, naturalmente, não passa apenas pela atuação pedagógico-didática).

Ainda no que concerne o envolvimento em atividades não letivas no Colégio, mas no âmbito do auto-desenvolvimento profissional, não posso deixar de abordar a formação “Ler e Escrever com Anne Frank”, por meio de uma exposição que posteriormente seria também apresentada aos alunos do 1º ao 4º ano (Anexo 8). Pude relembrar a história de vida de Anne Frank e tomar conhecimento de alguns factos e pormenores que até então desconhecia, mas acima de tudo foi-

me útil enquanto exemplo de como se pode pegar numa história trágica e adaptá-la a crianças, não por se ocultar toda a informação mais amarga, mas pondo o foco naquilo que se entende como sendo mais positivo e adequado. Neste caso, a escrita como forma de expressão e a importância de ler e escrever.

Atualmente, encontro-me ainda envolvido no Colégio do Sardão no âmbito do Projeto DEMETER (Anexo 9), que visa utilizar quintas como contextos educativos, onde os alunos podem aprender e pôr em prática conhecimentos relativos a várias disciplinas. A perspectiva é a de que “A working farm provides new outdoor learning contexts for children and brings into the classroom new themes and issues to be further explored using all the subjects in the curriculum” (DEMETER, 2018, WEB). Ao mesmo tempo, encorajam-se comportamentos e atitudes saudáveis e de respeito para com o meio ambiente. Este é um projeto a nível europeu cofinanciado pelo Programa Erasmus+ e penso que faz todo o sentido que o Colégio do Sardão seja um dos parceiros, não só pela sua preocupação com o ambiente e por incentivar o contacto com a natureza, mas também por ter as condições naturais ideais: uma quinta, inserida no próprio espaço escolar, com plantações e animais.

Relativamente ao meu contributo em atividades de índole não letiva externas ao Colégio, parece-me pertinente indicar que redigi um artigo com o Prof. Doutor Mário Cruz, desenvolvendo, dessa forma, competências de escrita académica. O artigo em questão intitula-se “Escape 2 Educate: a metodologia "Escape Room" no ensino de inglês no 1º CEB” e foi selecionado para ser publicado em setembro na revista “Sensos-e” (Anexo 10), no seguimento de uma comunicação em abril com o Prof. Doutor Mário Cruz, no evento “InterNetWorking Conference - Intercultural Week 2019” (Anexo 11). Antes da publicação, realizou-se ainda outra comunicação sobre a mesma, na “MILT Conference”, em junho (Anexo 12). Gostaria de acrescentar que estas comunicações iriam servir de base para uma formação a realizar-se em dezembro, para os docentes do Colégio do Sardão, acerca da criação e consecução de “escape rooms”. Contudo, a formação não foi aprovada, por motivos aos quais fui alheio, mas tendo o Dr. Paulo Silva demonstrado o desejo de que esta ocorresse num futuro próximo, numa data a ser negociada comigo.

A esses encontros e publicação seguiu-se a minha presença numa aula aberta sobre o projeto “Colours of a Journey”, que teve lugar no Auditório da Escola Superior de Educação do Porto (ESE). O projeto dá a conhecer através de exposições a perspectiva de crianças e jovens migrantes (dos 6 aos 18 anos), que representam em desenhos o seu passado, o seu presente e as

suas expectativas para o futuro. Para além de assistir à apresentação da Doutora Katerina Anastasiou, participei também na condição de intérprete, a pedido da Prof. Doutora Sílvia Barros (Anexo 13). Acho que o projeto é genial e reflete bem o papel que a arte pode ter como linguagem universal que supera barreiras linguísticas e culturais, assim como a sua importância na vida das crianças enquanto forma de expressão, ajudando-as a exprimir pensamentos e sentimentos que muitas vezes são demasiado complexos ou dolorosos para serem transmitidos por palavras. Penso que seria muito interessante levar a uma escola primária uma exposição como a que foi apresentada na ESE, e a partir dos desenhos e da interpretação dos mesmos levar as crianças a refletir sobre as questões da migração e dos refugiados.

De seguida, compareci no “Colóquio Inovação em Educação: balanços e perspetivas futuras”, organizado pelo CIDInE na ESE (Anexo 14). À semelhança dos restantes eventos desta natureza abordados neste tópico, foi relevante por permitir discutir ideias com a comunidade e (re)construir saberes, constituindo evidência de auto-desenvolvimento profissional, enquanto futuro docente que entende a formação como condição de desenvolvimento profissional e ambos como processos contínuos pelos quais sou responsável.

Durante este semestre fui também um dos elementos responsáveis pela organização do evento “*Seminar* no Presente com o Olhar no Futuro: Um Seminário em Educação no 1º CEB” (Anexo 15), que se realizou já em janeiro de 2020 também na ESE e que foi organizado pela turma do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º CEB. Acima de tudo, foi uma experiência que me permitiu desenvolver competências ao nível da organização e da colaboração neste tipo de iniciativas. No anexo 16 do presente relatório pode ler-se uma reflexão aprofundada sobre este Seminário, redigida no âmbito da unidade curricular Seminário de Acompanhamento da Prática de Ensino, da qual partiu a criação do evento.

Devo acrescentar que ao longo do semestre fui eBuddy na ESE (Anexo 17), contribuindo para o acolhimento e integração de estudantes em mobilidade Erasmus (em particular daqueles que me foram atribuídos), o que me possibilitou contactar com outras línguas e culturas e aprender um pouco sobre as mesmas, assim como sobre os países de origem de alguns dos estudantes. Fui também integrado na Comissão Organizadora dos eventos “InterNetWorking Conference - Intercultural Week 2020” (Anexo 18) e “I Fórum Interno do inED: pensar a educação pelos olhares da investigação”. Apresentarei ainda comunicações nestes encontros, tendo já submetido os respetivos resumos para apreciação (Anexos 19 e 20).

Finalmente, importa referir que foi também neste semestre que fui integrado no inED (Centro de Investigação e Inovação em Educação da Escola Superior de Educação do Porto) na qualidade de investigador-estudante, estando já associado ao Projeto CLIL4U, ao Projeto VarLang (Variedades linguísticas e culturais no ensino de línguas estrangeiras) e ao Projeto PEPPA67 (“Primary English Practice Programme for Ages 6-7”). No âmbito deste último, já estive presente numa reunião, bem como na “VI Cimeira da Educação”, que ocorreu dia 4 de fevereiro de 2020 na Escola Secundária da Maia. No anexo 21 deste documento encontram-se comprovativos da minha integração nesses projetos, assim como da já referida integração na Comissão Organizadora do “I Fórum Interno do inED”.

Este meu papel como membro do inED tem sido particularmente relevante para a construção da dimensão investigativa da minha identidade como docente, na medida em que me tem permitido perceber e progressivamente assimilar algumas dinâmicas relativas a este tipo de projetos. Por exemplo, como as pessoas se organizam, como colaboram entre si, como comunicam, como se processam as reuniões, etc. Tenho aprendido também acerca das fases que podem constituir estes projetos (análise do estado da arte, construção do modelo teórico/teórico-prático, construção e implementação de instrumentos de recolha de dados, análise dos dados, avaliação do projeto e dos resultados obtidos, etc.) e acerca dos parâmetros que devem constar numa ficha de projeto apresentada para apreciação ao inED. Devo confessar, no entanto, que tudo isto é bastante recente para mim e que ainda estou a compreender e a assimilar alguns processos, não me sentindo ainda, por isso, plenamente confortável, mesmo na interação com outros docentes e na partilha das minhas opiniões.

Considerações finais: apreciação global e autoavaliação

Resta-me, neste último ponto, fazer uma apreciação global do meu trajeto, começando por assinalar os principais aspetos positivos e aperfeiçoáveis.

No que concerne aspetos positivos, destaco os seguintes: a) a elaboração de planificações rigorosas, cuidadas e detalhadas, incluindo, inclusive, percursos alternativos; b) um conjunto de práticas diversificadas, destinadas a desenvolver competências essenciais no século 21 e a proporcionar aprendizagens experienciais, significativas e memoráveis, tendo por base a abordagem comunicativa experiencial (cf. Fernández-Corbacho, 2014); c) a receptividade à

crítica e a melhoria das práticas e planificações com base nas críticas e sugestões recebidas; d) a forte colaboração com os restantes colegas do núcleo de estágio e com a professora titular dos meus alunos; e) a entrega e a disponibilidade que sempre demonstrei nas diversas atividades em que me envolvi enquanto professor estagiário do Colégio; f) e o envolvimento em eventos e projetos enquanto investigador-estudante na Escola Superior de Educação do Porto.

No que diz respeito a aspetos aperfeiçoáveis, devo realçar: a) o cumprimento dos prazos estipulados para a entrega das planificações; b) uma gestão ainda mais eficaz do tempo de aula; c) uma preparação e aquisição mais antecipada dos recursos para o “brunch”; d) e poderia ter envolvido ainda mais a comunidade educativa nas minhas práticas. Proponho-me, assim, a focar-me na melhoria destes aspetos nas minhas futuras práticas.

Para concluir e tendo em consideração tudo o que foi previamente referido, autoavalio-me, qualitativamente, em Excelente e, quantitativamente, em 19,2.

Anexo 1 – Fotografias do “brunch”

Desayuno Mexicano
(Huevos Rancheros)



huevo frito



frijoles



tortillas



salsa (tomate y chile)

English Breakfast



toast



black tea



sausages



fried eggs

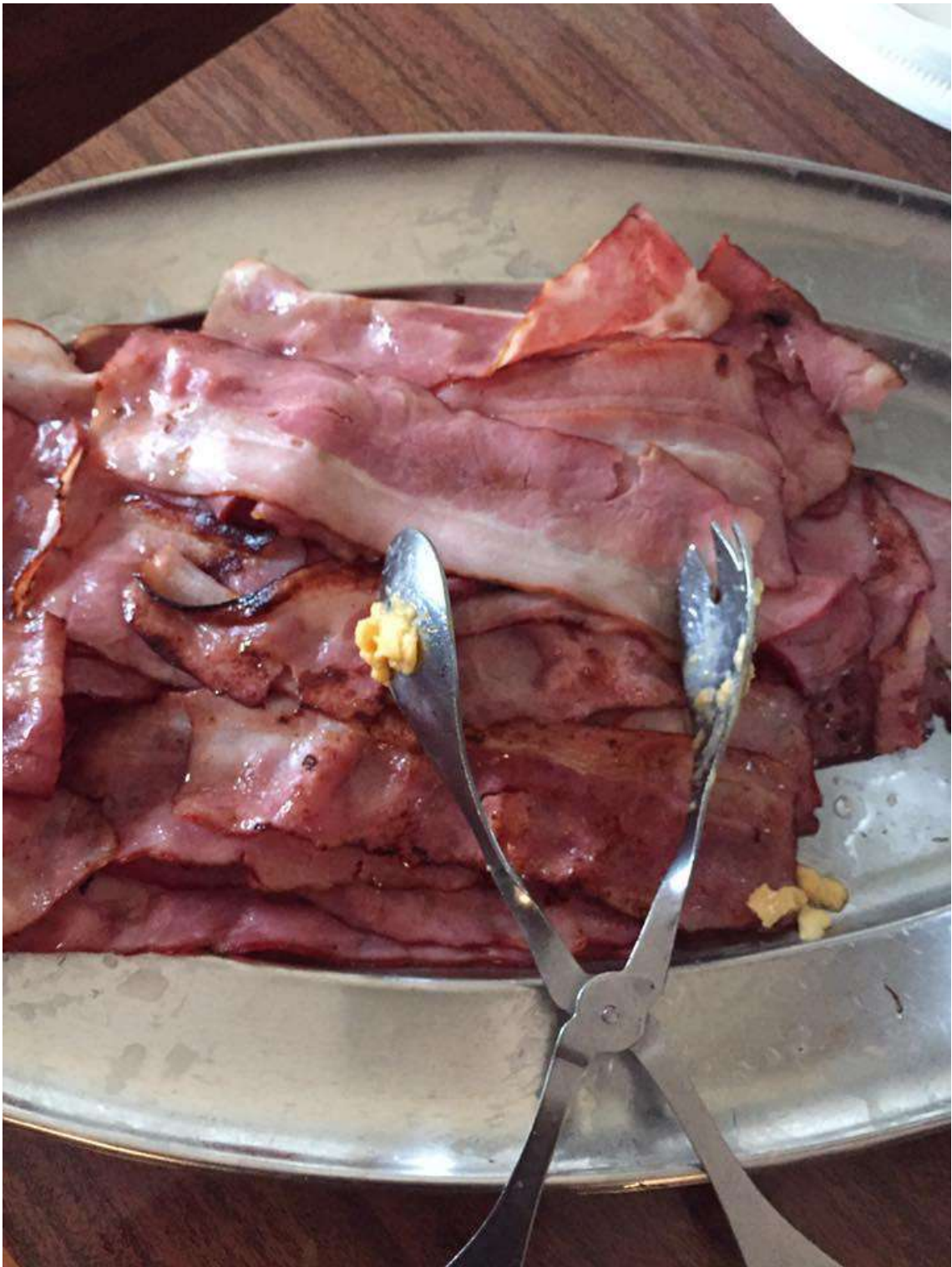


baked beans



bacon





Anexo 2 – Fotografia da videoconferência e pôsteres



Caldo Verde

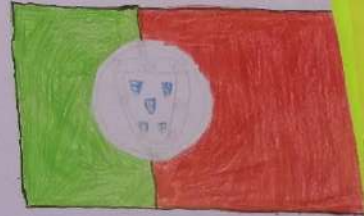


• "Caldo verde" means "green soup" and it's probably the most traditional of Portuguese soups.

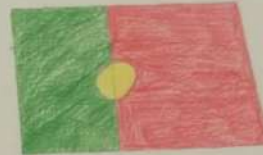
• Ingredients: potato, kale, onion, garlic, olive oil and rounds of smoked pork sausage.

• It may be served with "Bor de milho" (corn) or "Bor de batata" (potato).

• It originated in Minho, a region in the north of Portugal, but it's one of the most popular soups in the entire country.



Bacalhau com natas



"Bacalhau com natas" means "cod with cream".

This dish is baked in the oven and it's one of the most popular ways of cooking salted cod in Portugal.

It's a mix of cod, potatoes and cream, topped with cheese.

Depending on the recipe, it may take nearly an hour or more to cook this dish.



FRANCESINHA



Francesinha is a sandwich with ham, sausage and steak, covered with melted cheese and sometimes an egg on top. It is also covered with hot thick tomato and beer sauce that each restaurant prepares in its own special way.

"Francesinha" means "little French girl" and it was created by a Portuguese when he returned to Porto from France. If you ever love to drink, you should go to "Le São João", one of the most popular restaurants to eat "Francesinha".



Cross Mole



"Cross mole" means "soft eggs" and it's a dessert made of egg yolks and sugar, covered by wafers.

It's a traditional dessert of Aveiro (a city in the center of Portugal) sold in different shops, like milk and fish.

These sweets were created by nuns, who used egg yolks to ban their habits because they didn't want to throw away the egg yolks, because it was a waste. Using it to create desserts and invented the "cross mole".





British spongy cake



GREAT
BRITAIN!

pie



Fish and chips



Toad in the
hole



bread
pudding



Blackberry
Apple crumble
and Trisole



Afternoon Tea



Fast food



sauages

10 each



BRITISH FOOD

British food



Sunday
roast!



at weddings
you have fancy
food.



British pies!



fish and
chips!



diagon

GREAT BRITAIN

UNION JACK

Did you like
all these we hope
You did!

We have made
a poster of British
food you can eat
different food
depending on which
celebration it is.



Whether is Christmas
Easter bonfire night
or your birthday you can
a wedding.

Today to remind
Today to remind (Scots)
of good meal everyone
lets imagine if you should
have it now!

** Packup
2020!



hot meals
There are two
Cheg and
little children
do the same
dishes

In our Packup's we have Apple and Sandwich and apple

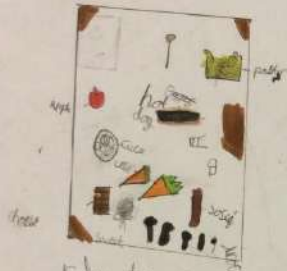


Walsingham Academy

Walsingham Academy

Our

School
meals



idea to lunch
is harder pickup
& but you get
opshw is and
it is from
Shoote



APPLE



Chocolate

Foods
we
eat

- APPLE
- ORANGE
- SANDWICH
- BANANA
- CRISPS
- CHOCOLATE



We have made a

poster about our school meals
not dinner just use the
options that make
veg meals what better



Pack Lunch

A Pack Lunch
is something we
take into school
and eat at
lunch we try
include foods
like oranges,
crisps and
chocolate.

Anexo 3 – Teste elaborado para o 3º ano



TEST (1st Term)

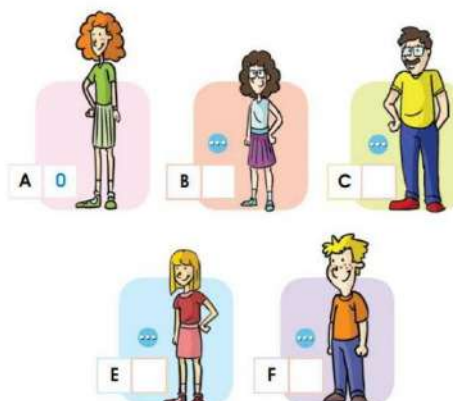
Name: _____ Date: _____

Class: _____ Mark: _____

VOCABULARY

1. Look, read and match the number.

- 0 Julie is tall and thin.
- 1 Sam has got fair hair and freckles.
- 2 Tony has got a moustache and glasses.
- 3 Martha has got curly dark hair and glasses.
- 4 Jenny is short and thin.



2. Complete the times.



ten
past twelve



_____ to two



_____ past seven



twenty to

GRAMMAR

3. Read and underline.

0. I can't find I / my glasses.
1. We must / mustn't feed wild animals.
2. Look at Tom! He / His eyes are blue.
3. We must / mustn't light a campfire away from trees.
4. Look! That's we / our teacher over there.

4. Read and choose.

0 I _____ my bed every day.
 (A) make B makes

3 I _____ my horse in the afternoon.
 A ride B rides

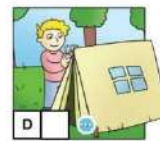
1 They _____ their grandparents.
 A visit B visits

2 We _____ up early.
 A get B gets

LISTENING

5. Listen and number.

0 1 2 3



READING AND WRITING

6. Look, read and write yes or no.

Every morning Emma...

- 0 gets up early. **yes**
- 1 takes out the rubbish. _____
- 2 walks her dog. _____
- 3 waters the plants. _____
- 4 makes her bed. _____
- 5 listens to music. _____



Anexo 4 – Critérios de correção do teste

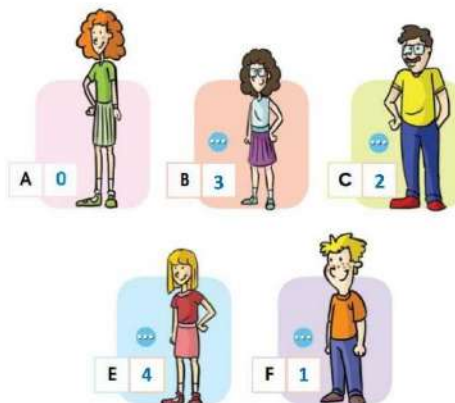


CRITÉRIOS DE CORREÇÃO

VOCABULARY

1. Look, read and match the number. (20 marks)

- 0 Julie is tall and thin.
- 1 Sam has got fair hair and freckles.
- 2 Tony has got a moustache and glasses.
- 3 Martha has got curly dark hair and glasses.
- 4 Jenny is short and thin.



2. Complete the times. (15 marks)



five
to two



quarter
past seven



twenty to
nine

GRAMMAR

3. Read and underline. (10 marks)

0. I can't find I / my glasses.
1. We must / mustn't feed wild animals.
2. Look at Tom! He / His eyes are blue.
3. We must / mustn't light a campfire away from trees.
4. Look! That's we / our teacher over there.

4. Read and choose. (15 marks)

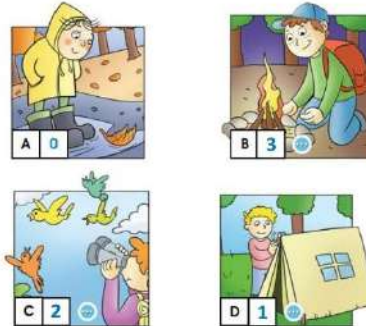
- 0 I _____ my bed every day.
 A make B makes
- 1 They _____ their grandparents.
 A visit B visits
- 2 We _____ up early.
 A get B gets

- 3 I _____ my horse in the afternoon.
 A ride B rides

LISTENING

5. Listen and number. (15 marks)

- 0 1 2 3



READING AND WRITING

6. Look, read and write yes or no. (25 marks)

Every morning Emma...

- | | |
|--------------------------|-----|
| 0 gets up early. | yes |
| 1 takes out the rubbish. | no |
| 2 walks her dog. | yes |
| 3 waters the plants. | no |
| 4 makes her bed. | yes |
| 5 listens to music | no |



Anexo 5 – Fotografia do “storytelling” do Dia Europeu das Línguas



Anexo 6 – Certificado de participação “Creativity and Well Being”



This is to certify that João Miguel Almeida participated in the Conference/Seminar and in the Jobshadowing for the Erasmus + Project (Pro Well Being project) which is entitled: "Creativity and Well being" that was organized by Colégio do Sardão in Portugal, from the 4th to the 7th of November of 2019 .

THE BOARD OF COLÉGIO DO SARDÃO

Paulo Silva



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Anexo 7 – Espetáculo “Goldilocks and the Three Bears”



Anexo 8 – Certificado da formação “Ler e Escrever com Anne Frank”



O COLÉGIO DO SARDÃO CERTIFICA QUE

JOÃO MIGUEL ALMEIDA

esteve presente na formação “Ler e Escrever com Anne Frank”, realizada a 16 de janeiro nesta instituição.



A DIREÇÃO

PAULO MANUEL OLIVEIRA DA SILVA

COLÉGIO DO SARDÃO, 16 DE JANEIRO 2020

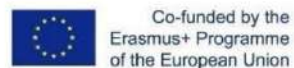
Anexo 9 – Certificado do Projeto DEMETER



This is to certify that João Miguel Almeida is involved in all activities of the Erasmus + Project - which is entitled: " **Demeter** ", that will last till June 2021.

THE BOARD OF COLÉGIO DO SARDÃO

Paulo Manuel Oliveira da Silva



Anexo 10 – Resumo de artigo publicado



'Escape 2 Educate': a metodologia "Escape Room" no ensino de inglês no 1º CEB

João Almeida

Colégio do Sardão/ Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto/ inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação

Mário Cruz

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto/ inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação/ CIDTFF - Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/ Universidad de Vigo - Facultad de Filología y Traducción

RESUMO

Começaram a surgir alguns estudos relacionados com a implementação da metodologia "Escape Room" (Guigon 2018) em contextos de ensino secundário, sendo o seu enfoque a maneira como o uso deste tipo de abordagem pode promover o desenvolvimento das competências do século XXI (Cruz & Orange, 2016), ou seja, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração. No entanto, pouco tem sido investigado sobre os efeitos desta metodologia para alunos do 1º CEB.

Este artigo visa apresentar o projeto "Escape 2 Educate" e discutir a implementação da metodologia "Escape Room" em ambientes de aprendizagem de inglês no 1º CEB. No âmbito deste projeto, os alunos foram trancados dentro de uma sala de aula, e para escapar - e, portanto, ganhar o jogo -, tiveram que superar uma série de desafios usando conhecimentos específicos e competências adquiridas nas aulas de inglês.

Seguindo uma abordagem metodológica etnográfica, observámos práticas baseadas na metodologia 'Escape Room' com um grupo de alunos que se encontram a frequentar inglês no 2º / 3º anos de escolaridade. Durante estas práticas os alunos foram convidados a responder questionários, decifrar enigmas, escrever mensagens, resolver problemas, analisar vídeos de forma crítica, etc.

Os resultados mostram que as tarefas baseadas na metodologia "Escape Room" promovem o comportamento colaborativo entre os alunos, o que, por sua vez, promove a resolução criativa de problemas e o pensamento crítico na sala de aula. De facto, esta metodologia, como uma experiência gamificada que permite que a aprendizagem seja envolvente, significativa e experiencial (Fernández-Corbacho, 2014), pode ser uma maneira muito interessante e divertida de desenvolver competências, não apenas daqueles que aprendem, mas também daqueles que ensinam.

Palavras-chave: metodologias "Escape Room", pedagogia da gamificação, inglês no 1º CEB, competências do século XXI

Anexo 11 – Certificados da “InterNetWorking Conference 2019”

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

P.PORTO

CERTIFICATE

this certifies that

João Almeida

has presented a paper entitled

'Escape 2 Educate': the 'Escape Room' methodology in Primary English learning

at the **INTERNETWORKING CONFERENCE / INTERCULTURAL WEEK 2019,**

which took place at the School of Education of the Polytechnic of Porto, from 9 to 12 April 2019.



12 April 2019

DATE



CERTIFICATE

this certifies that

João Almeida

has chaired a session entitled

Slovakian



at the **INTERNETWORKING CONFERENCE /
INTERCULTURAL WEEK 2019**,

which took place at the School of Education of the Polytechnic
of Porto, from 9 to 12 April 2019.

12 April 2019

DATE



CERTIFICATE

this certifies that

João Almeida

has chaired a session entitled

Turkish



at the **INTERNETWORKING CONFERENCE /
INTERCULTURAL WEEK 2019**,

which took place at the School of Education of the Polytechnic
of Porto, from 9 to 12 April 2019.

12 April 2019

DATE



CERTIFICATE

this certifies that

João Almeida

has participated in the



**INTERNETWORKING CONFERENCE /
INTERCULTURAL WEEK 2019**

which took place at the School of Education of the Polytechnic
of Porto, from 9 to 12 April 2019.

12 April 2019

DATE



Anexo 12 – Certificado de comunicação na “MILT Conference”



CERTIFICATE

This is to certify that João Almeida
has presented a communication Helping Gumball to Escape-the Escape Room Methodology within Primary English Learning
on the panel Pedagogies of Play




Conceição Costa
MILT Coordinator
Scientific Committee Chair


Filipe Luz
Organization Chair
Scientific Committee Chair

Anexo 13 – Declaração de participação em aula aberta



ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO

A Comissão Científica do Mestrado em Educação e Intervenção Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto declara que **João Almeida** participou, com a função de intérprete, na aula aberta sobre o projeto "Colours of a Journey", que decorreu no dia 3 de outubro de 2019, e que foi orientada pela Doutora Katerina Anastasiou.

Em nome da Comissão Científica do Mestrado em
Educação e Intervenção Social

A handwritten signature in black ink that reads "Silvia Barros".

Silvia Araújo de Barros
Professora Adjunta

Anexo 14 – Certificado de participação no “Colóquio Inovação em Educação: balanços e perspetivas futuras”



Anexo 15 – Certificado do “Seminar no Presente com o Olhar no Futuro: Um Seminário em Educação no 1º CEB”



Anexo 16 – Reflexão sobre “Seminar no Presente com o Olhar no Futuro: Um Seminário em Educação no 1º CEB”

Para além da presente reflexão, o que estava previsto inicialmente na Unidade Curricular de Seminário de Acompanhamento da Prática de Ensino era a realização de uma proposta fundamentada, por cada núcleo de estágio, de 1 tópico em Didática de Inglês como Língua Estrangeira no 1º CEB. Cada proposta seria tratada por um especialista convidado e cada núcleo de estágio ficaria também responsável pela organização das respetivas sessões. Contudo, a turma sentiu a necessidade de se unir num projeto comum, com o intuito de evoluir como grupo de trabalho, desenvolvendo assim algumas dinâmicas de colaboração e mesmo o próprio relacionamento entre os elementos da turma. Isto revelou-se ainda mais importante numa fase em que os mestrandos se encontravam em Prática de Ensino Supervisionada, reunindo-se e dialogando como turma apenas uma vez por semana, precisamente na Unidade Curricular de Seminário de Acompanhamento da Prática de Ensino.

Estava, assim, semeada a ideia para o nosso “*Seminar no Presente com o Olhar no Futuro*”. Essa ideia cresceu e desabrochou em forma de proposta de um evento no qual a turma de Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo reuniria um conjunto de convidados especialistas em áreas de interesse coletivo, proposta essa que foi aprovada pelo Doutor Bernardo Canha. Também aprovada foi a nova proposta de avaliação à UC formulada pela turma, segundo a qual 90% da nota de cada mestrando se concentra na organização e consecução do “*Seminar no Presente com o Olhar no Futuro*”, recaindo os restantes 10% sobre a presente reflexão crítica.

E assim nasceu e cresceu este Seminário em Educação no 1º Ciclo do Ensino Básico, que se realizou na manhã do dia 11 de janeiro e que contou com as comunicações de quatro ilustres oradoras convidadas: Filipa Mora, com uma comunicação sobre *Mindfulness*; a Doutora Susana Pinto, com uma comunicação acerca da Língua Inglesa como ponte para outras línguas e culturas (mas explorando a sugestão da turma, “Inglês no 1º CEB: Aliado ou Inimigo”); a Doutora Ariana Cosme, que abordou a Autonomia e a Flexibilidade Curricular; e finalmente a Doutora Sónia Barbosa, que nos falou sobre as Artes no Ensino do 1º Ciclo.

Penso que reunimos um excelente grupo de oradoras, pois a qualidade de todas as comunicações foi excepcional. Creio que todas se destacaram por diferentes motivos e geraram discussões e reflexões muito importantes. Contudo, aquela que me interessou mais e que prendeu mais a minha atenção foi a da oradora Filipa Mora, desde logo pelo próprio tema, uma vez que tinha muito curiosidade em aprender sobre *mindfulness* e de que forma se poderia utilizar isso no ensino do 1º ciclo.

Achei muito interessante e arrojada a forma como a oradora deu início à comunicação, com alguns exercícios que nos deixaram um pouco mais calmos e que simultaneamente nos permitiram perceber melhor em que consiste o *mindfulness*, ainda antes da oradora o explicar diretamente. Confesso que não estava nada à espera de algo assim e inicialmente foi um pouco estranho e desconfortável para mim, mas, de facto, ajudou-me a descontraír e penso que não poderíamos ter começado de melhor forma. Para além de que fez todo o sentido, tendo em conta o tema.

Percebi que o *mindfulness* significa estar presente, concentrado no momento atual e no que se passa ao nosso redor, mas também dentro de nós, isto é, o nosso corpo, os nossos pensamentos e as nossas emoções. Confesso que tenho alguma dificuldade em fazer isso e acho que é algo que caracteriza a sociedade do mundo contemporâneo: as pessoas (não todas, mas uma grande maioria, a meu ver) andam numa correria constante, sempre atarefadas, e sentem que não podem parar, que não têm tempo para o fazer. Vivem o presente e o futuro em simultâneo (e por vezes também agarradas ao passado). No entanto, parece-me que isso se deve muito ao facto de as pessoas não terem sido ensinadas a parar, a relaxar e a desfrutar do presente.

No meu ponto de vista, as práticas de *mindfulness* podem, efetivamente, trazer grandes benefícios para as crianças no 1º ciclo, na medida em que é extremamente importante aprendermos desde uma idade precoce a compreender e a expressar o que sentimos, a lidar com as nossas emoções e a estarmos mais concentrados. Como disse a oradora, tudo isso é algo que se pratica e se treina, mas que parece não ter lugar na maioria das escolas portuguesas. Por acaso no Colégio do Sardão há algo semelhante, embora com um foco na religião, que são as Sessões de Interioridade.

O *mindfulness* pode ajudar ainda a criar disposição para aprender, que por vezes não existe, e é importante o professor ser capaz de perceber isso. Há situações em que é preferível parar e criar esse ambiente mais propício à aprendizagem, seja porque os alunos estão muito agitados ou porque não estão bem emocionalmente, por exemplo. É aí que entram os benefícios do *mindfulness* também no docente, ajudando-o a compreender a situação em que se encontra – o presente – e a conseguir parar, modificando ou deixando mesmo de parte a sua planificação para aquela aula.

Para além disso, o *mindfulness* ajuda a lidar com o stress e a ansiedade, muito associados à docência. E se é importante os alunos terem disposição para aprender, na minha perspetiva é igualmente importante os professores terem disposição para ensinar, tanto a nível emocional como mental. É também nesse sentido que o *mindfulness* se pode tornar imensamente benéfico para os docentes, até porque as crianças sentem e percebem o nosso estado emocional, e torna-se muito difícil motivar os nossos alunos se nós próprios, professores, não estivermos também motivados e transmitirmos energias positivas.

A organização deste Seminário constituiu uma experiência fundamental e um poço de aprendizagens para mim no que diz respeito a todos os aspetos que implicam organizar um evento desta natureza e num local como a ESE, que serão sem dúvida de grande utilidade para o meu futuro. Foi, contudo, um verdadeiro desafio, pois a turma teve de conjugar essa tarefa com a realização de planificações e com as regências da Prática de Ensino Supervisionada. Devo confessar também que alguns colegas nem sempre se mostraram disponíveis para contribuir, havendo elementos cuja contribuição foi bastante inferior a outros que acabaram por ficar até sobrecarregados em certos momentos. Considero ainda que o evento deveria ter sido publicitado com muito mais antecedência e que se isso tivesse acontecido talvez tivéssemos tido uma maior adesão.

Apesar de todos esses aspetos aperfeiçoáveis, creio que a turma fez um bom trabalho na organização do evento (antes do mesmo e no próprio dia) e mostrou que é capaz de se unir para levar a cabo uma iniciativa destas com êxito. Acredito, aliás, que todos evoluímos e saímos um pouco mais maduros desta experiência, não só individualmente, mas também como grupo.

Relativamente ao evento propriamente dito, penso que foi um sucesso e confesso até que superou as minhas expectativas. Embora a adesão não tenha sido grande, as pessoas que assistiram participaram ativamente nos momentos de discussão e mostraram-se satisfeitas com o Seminário, que contou, de facto, com comunicações de grande qualidade e que deliciaram todos os presentes. Foi, assim, uma experiência verdadeiramente enriquecedora, gratificante e que me encheu de orgulho pelo excelente trabalho realizado pela turma.

Citando mais uma vez a ficha da unidade curricular, perante “a importância de formar para a consolidação da autonomia no quadro de uma cultura profissional colaborativa”, este tipo de iniciativas revela-se essencial e vai, efetivamente, ao encontro dos objetivos que remetem para o reforço de “práticas colaborativas de formação consentâneas com a atuação profissional do/a professor/a de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB)”, tal como para o reforço da autonomia e o alargamento do pensamento. Por isso, e para terminar, resta-me agradecer novamente ao Doutor Bernardo Canha pela oportunidade e liberdade que nos deu de reformular o que estava planeado para a UC, de forma a acomodar a organização do nosso evento, bem como pela confiança depositada na turma. Não só nesta ocasião, mas por sempre ter acreditado em nós (mesmo quando nós próprios não acreditávamos), obrigado!

Anexo 17 – Certificado de eBuddy

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

P. PORTO



Certifica-se que

JOÃO MIGUEL RODRIGUES DE ALMEIDA

foi um/a estudante voluntário/a no âmbito do programa eBuddy* do Gabinete de Relações Internacionais da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, durante o primeiro semestre do ano académico de 2019-2020.



4 de fevereiro de 2020

DATA


O COORDENADOR DO GABINETE DE
RELAÇÕES INTERNACIONAIS

*Trata-se de um programa que visa reunir estudantes voluntários da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto que se dispõem a acolher um estudante estrangeiro e a facilitar a sua integração na comunidade académica, durante o seu período de matrícula. Colaborando em regime de voluntariado, estes alunos/as de origem estrangeira de origem não europeia, que desistem o processo de acesso ao ensino superior, podem passar um período pedagógico para cobrir o seu nível académico, cultural e de adaptação ao meio académico. O programa é desenvolvido em parceria com a organização não lucrativa InterAcademy Group e a InterAcademy Group, em que alunos, docentes e pessoal técnico da Escola participam ativamente. O objetivo do programa é proporcionar a integração do estudante estrangeiro no ensino superior em Portugal.

Anexo 18 – Declaração de membro da Comissão Organizadora da “InterNetWorking Conference 2020”

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

GABINETE
DE RELAÇÕES
INTERNACIONAIS

P.PORTO

DECLARAÇÃO

Declara-se que o estudante JOÃO MIGUEL RODRIGUES DE ALMEIDA é membro da Comissão Organizadora da *INW20 - InterNetWorking Conference / Intercultural Week*, evento dinamizado pelo Gabinete de Relações Internacionais e pelo inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Signed by: **MÁRIO RUI DOMINGUES FERREIRA
DA CRUZ**
Identification number: BI1 16017368
Date: 2020.02.04 08:20:56 +0000



Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz
Coordenador do Gabinete de Relações Internacionais

Anexo 19 – Propostas de comunicação para o “I Fórum inED”

Submission 2

| | |
|------------------|---|
| Title: | CLIL Approach and the Fostering of a Global Sustainable Awareness in Primary School |
| Author keywords: | 21st century skills Content and Language Integrated Learning Global Sustainable Awareness |
| Abstract: | <p>Taking into account that we live in a post-globalisation society, in which social, political, economic and cultural issues require a great effort of the whole community to adapt to the new demands.</p> <p>The United Nations 2030 agenda of Sustainable Development Goals (SDGs) envisions a future of inclusive equity, justice and prosperity, in which education plays an important role as it is acknowledged as a means for achieving these goals, namely: sustainable cities and communities, responsible consumption and production, climate action, reduced social inequalities, among others.</p> <p>In this context, the CLIL 4 U project, which is being implemented at a private school of the Oporto area, tries to address some of the main problems one is facing in the society today, by fostering practices based on critical thinking and problem-solving from an early age through a content and language integrated process of learning.</p> <p>In this communication, we will focus on some of these practices, in which pupils from the 1st to the 4th grades had the chance to discuss some of the society problems we are living and to participate in some activities and projects which tackle the SDGs.</p> <p>By using an ethnographic and mostly qualitative research methodology, we will analyse and discuss activities and projects developed by pupils, which tackle some of the SDGs.</p> <p>The results show that Content and Language Integrated Learning projects can be an asset to primary school institutions, in what concerns the construction of a learning centred on the proactive problem-solving by pupils.</p> |
| Submitted: | Jan 27, 09:27 GMT |
| Last update: | Jan 27, 09:27 GMT |
| Modalidade | Comunicação em simpósio (apresentação de 15/20 minutos) |

Authors

| first name | last name | email | country | organization | Web page | corresponding? |
|------------|-----------|-------------------------------|----------|---|----------|----------------|
| Mário | Cruz | mariocruz@ese.ipp.pt | Portugal | Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação | | ✓ |
| José | Costa | joseacosta@ese.ipp.pt | Portugal | Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação | | ✓ |
| Paulo | Silva | teacherpaulosilva@gmail.com | Portugal | Colégio do Sardão | | ✓ |
| Suzette | Oliveira | suzette_74@hotmail.com | Portugal | CLIP - The Oporto International School | | ✓ |
| João | Almeida | joaomiguelalmeida@live.com.pt | Portugal | Colégio do Sardão; Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação | | ✓ |

Submission 6

| | |
|------------------|--|
| Title: | Práticas autodirigidas no desenvolvimento das "creactical skills": um estudo no ensino de Inglês no 1º CEB |
| Author keywords: | autodireção "creactical skills" Inglês no 1º CEB |
| Abstract: | <p>Existem já estudos (Teixeira, 2011; Canário, 2018) que mostram os benefícios da autodireção no ensino e aprendizagem de inglês, nomeadamente os seus contributos para a (re)criação de aprendizagens co-construídas, mais significativas e geradoras de motivação. Contudo, pouco tem sido investigado no 1º CEB no sentido de perceber os potenciais contributos de práticas autodirigidas para o desenvolvimento das designadas "creactical skills" (Ohler, 2013; Cruz, 2019) e as consequentes implicações não só nas aprendizagens dos alunos, mas também no seu crescimento pessoal.</p> <p>Nesse sentido, realizou-se um estudo a partir de dados recolhidos em contexto de Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º CEB da Escola Superior de Educação do Porto, com o objetivo de verificar os efeitos da autodireção ao nível da aprendizagem de línguas, assim como do desenvolvimento das "creactical skills" dos alunos. Seguindo uma abordagem metodológica de índole etnográfica, de natureza predominantemente qualitativa e com contornos de investigação-ação, foi observado e analisado um conjunto diversificado de práticas, realizadas com base na abordagem comunicativa experiencial (Fernández-Corbacho, 2014) e implementadas com uma turma do 3º ano numa escola privada da região do Grande Porto.</p> <p>Com esta comunicação, pretende-se apresentar e discutir este estudo embrionário, nomeadamente algumas das atividades realizadas com os alunos, recursos utilizados e principais resultados obtidos.</p> |
| Submitted: | Feb 03, 16:36 GMT |
| Last update: | Feb 03, 16:36 GMT |
| Modalidade | Comunicação flash (Apresentação de 5 minutos) |

Authors

| first name | last name | email | country | organization | Web page | corresponding? |
|------------|-----------|-------------------------------|----------|--|----------|----------------|
| João | Almeida | joaomiguelalmeida@live.com.pt | Portugal | Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação | | ✓ |

Anexo 20 – Proposta de comunicação para a “InterNetWorking Conference 2020”

| | |
|----------------------------------|---|
| Author keywords: | self-direction English as Foreign Language Primary Education "creactical skills" |
| Topics: | Ethnography in Educational Contexts, Foreign Languages and Cultures, Primary Education |
| Abstract: | <p>Nowadays, teachers are expected to reshape the educational and pedagogical context by developing practices that allow pupils to become more proactive and aware of the society to which they belong, as citizens of the current "glocal" era, which in turn favours their integration in the community.</p> <p>There are already studies (Teixeira, 2011; Canário, 2018) that show the benefits of self-direction in the teaching and learning of English as a Foreign Language in Primary Education, namely its contributes to allow the (re)creation of co-constructed, meaningful and motivational learning experiences. However, little has been researched in what concerns the potential contributes of self-directed practices for the development of the "creactical skills" (Ohler, 2013; Cruz, 2019), as well as its implications in both the pupils' learning and their personal growth.</p> <p>With that in mind, some data has been collected in the context of Supervised Teaching Practices, with the objective of analysing the effects of self-direction in the learning of English as a Foreign Language, as well as in the development of the "creactical skills" of the pupils involved. By following an ethnographic and mostly qualitative research methodological approach, a diverse range of practices were observed and studied, practices which were based on the experiential communicative approach (Fernández-Corbacho, 2014) and implemented with a 3rd grade class of a private school.</p> <p>The aim of the lecture is to present and discuss this study, particularly some of the activities carried out with the pupils, resources that were used and the main results that were obtained.</p> |
| Submitted: | Jan 31, 16:20 GMT |
| Last update: | Jan 31, 18:21 GMT |
| Select your type of presentation | Lecture/Seminar |

| Authors | | | | | | |
|------------|-----------|-------------------------------|----------|--|----------|----------------|
| first name | last name | email | country | organization | Web page | corresponding? |
| João | Almeida | joaomiguelalmeida@live.com.pt | Portugal | Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação; InED | | ✓ |
| Mário | Cruz | mariocruz@ese.ipp.pt | Portugal | Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação; InED; CIDTFF | | ✓ |

Anexo 21 – Comprovativos de integração em “Fórum inED” e projetos

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P. PORTO

inED

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO

Declara-se que **João Miguel Rodrigues de Almeida**, na qualidade de Estudante- Investigador do Centro de Investigação e Inovação em Educação, integra a Comissão Organizadora do Fórum Interno inED, assim como desempenha tarefas de investigação nos projetos: CLIL4U, PEPPAG7 e VarLang.

Porto, 4 de fevereiro de 2020



Maria Manuela Sanches-Ferreira
Professora Coordenadora - Diretora do inED

Convite para participação na VI Cimeira da Educação



Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz <mariocruz@ese.ipp.pt>

01/02/2020 11:48



Estimados/as Colegas e Formandas,

Desejo que estejam bem.

Incumbe-me a Exma. Senhora Vereadora do Pelouro da Educação e Ciência, Dra. Emília Santos, de vos convidar a estarem presentes na *VI Cimeira da Educação* que se realizará no próximo dia 4 de fevereiro de 2020 (terça-feira), pelas 18h45, na Escola Secundária da Maia.

Neste evento, farei uma apresentação relativa ao balanço da primeira etapa de implementação do projeto *Primary English Practice Programme for Ages 6-7 (PEPPA)*.

Votos de continuação de um excelente fim de semana!

Cumprimentos,

Mário Cruz.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
ENSINO DE INGLÉS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**A pedagogia para a autonomia e o
desenvolvimento das *creactical skills* no
ensino de Inglês no 1º CEB**

João Miguel Rodrigues de Almeida

