

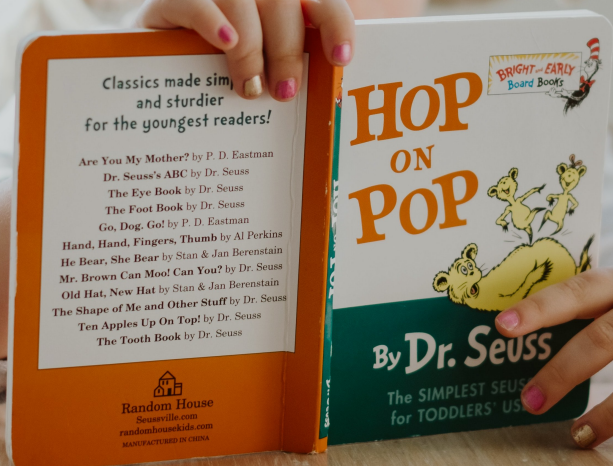
P. PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO



Mário Cruz

RELATÓRIO DO PROJETO 20/21



Primary
English
Practice
Programme
for Ages 6-7

©inED 2021

ISBN: 978-972-8969-51-6

Este relatório foi elaborado no âmbito da fase de monitorização do práticas do projeto PEPPA 6/7 - Primary English Practice Programme, no que diz respeito ao ano académico 2020-2021. Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/ 05198/2020 (Centro de Investigação e Inovação em Educação, inED).

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
Rua Doutor Roberto Frias, 602
4200-465 Porto
www.es.e.ipp.pt



**Primary
English
Practice
Programme**
for Ages 6-7

RELATÓRIO DO PROJETO 20/21

**To teach is to learn twice over.
(Joseph Joubert)**

Introdução	5
O papel da formação na reconfiguração da profissionalidade docente	6
Monitorização de práticas	23
Considerações finais	35
Bibliografia	38

INTRODUÇÃO

Depois do seu primeiro ano de implementação, o projeto PEPPA 6/7 - Primary English Practice Programme continuou a ser implementado em Agrupamentos de Escolas do Concelho da Maia.

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

O projeto foi implementado em todas as turmas do 1º e do 2º ano de escolaridade com base em sessões semanais de 60 minutos lecionadas pelos/pelas professores/as do grupo de recrutamento 120, em regime de coadjuvação pelos/pelas professores/as titulares de turma.

CAPÍTULO 1

O PAPEL DA FORMAÇÃO NA RECONFIGURAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

“Teaching kids to count is fine, but teaching them what counts is best.” (Bob Talbert)

No presente ano acadêmico, e durante os meses de janeiro e fevereiro de 2021, foi realizado, mais uma vez, o curso de Didática de Inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade, com a duração de 10 horas letivas e na modalidade à distância, via plataforma Zoom¹ e Edmodo².

¹ <https://zoom.us>

² <https://new.edmodo.com>

Em cada sessão de uma hora semanal, discutiu-se um dos seguintes temas: 1) Políticas linguísticas e ensino de inglês a crianças; 2) O debate da idade: uma análise crítica; 3) Enfoque Comunicativo Experiencial: abordagens plurais no ensino de inglês nos primeiros anos de escolaridade; 4) Desenho curricular: planificação de tarefas de ensino e aprendizagem; 5) Recursos e atividades pedagógico-didáticas para uma abordagem integrada e interdisciplinar dos conteúdos; 6) Avaliação no ensino de línguas estrangeiras: abordagens e estratégias; 7) Desenvolvimento das competências comunicativa intercultural e competência plurilingue na aula de inglês no 1º e 2º anos de escolaridade; 8) O papel do Storytelling: exploração de *picturebooks* nos 1º e 2º anos de escolaridade; 9) Didática da gamificação para os primeiros anos de escolaridade; e, ainda, 10) Desenvolvimento de práticas baseadas numa pedagogia crítica e metodologia de projeto.

De facto, os professores em formação tiveram oportunidade de: a) mobilizar os conhecimentos linguísticos, científicos e pedagógicos necessários a uma prática pedagógica nos 1º e 2º anos de escolaridade; b) analisar criticamente pressupostos, discursos e práticas europeus e nacionais relativos ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade; c) refletir sobre a dinâmica das interações linguísticas, sociointeracionais, culturais e éticas da comunicação nas sociedades plurais da atualidade; d) dimensionar o alcance formativo da aprendizagem de línguas e culturas maternas e não maternas na formação global do aluno encarado

como ator social; e) desenvolver quadros conceptuais de referência sobre políticas educativas que promovem o plurilinguismo e o diálogo de culturas; f) equacionar a aprendizagem do Inglês, língua de comunicação internacional, como ponte entre línguas e culturas, no quadro da promoção do plurilinguismo; g) mobilizar os conceitos e perspectivas atuais subjacentes à educação em línguas estrangeiras a crianças no contexto dos 1º e 2º anos de escolaridade; h) conhecer e mobilizar estratégias de aprendizagem e avaliativas no processo de ensino e aprendizagem de inglês nos primeiros anos de escolaridade; i) planificar unidades didáticas e de aulas tendo em conta os princípios definidos nos documentos de referência europeus e nacionais; j) utilizar recursos físicos e digitais, no âmbito da literatura infantil, propiciadores de aprendizagens no que concerne o desenvolvimento de competências linguísticas em Inglês, mas também transversais e interdisciplinares, próprias do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Quando comparado com o curso de formação levado a cabo no ano académico imediatamente anterior, há algumas alterações a ter em conta: por um lado, deu-se uma redução substancial no número de horas presenciais da formação, que se procurou colmatar com o trabalho desenvolvido assincronamente, pelo que consideramos que a qualidade da formação não ficou comprometida; por outro, esta redução impediu que o mesmo fosse considerado como formação superior com créditos ECTS. Também há a salientar que o curso passou a contar com

apenas um só formador, especializado na área em apreço. O formador é Professor Adjunto de Ensino de Línguas Estrangeiras - Inglês e Espanhol, na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, onde leciona Didática de Línguas, supervisiona a prática pedagógica de futuros professores e coordena o Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. É também investigador integrado no INED - Centro de Investigação e Inovação em Educação da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e colaborador no CIDTFF da Universidade de Aveiro. Sendo profissionalizado nos grupos de recrutamento 120 - Inglês, 220 - Português e Inglês, 330 - Inglês, 340 - Alemão, 350 - Espanhol e 910 - Educação Especial, exerceu como professor em escolas públicas do ensino básico e secundário, desde o ano escolar de 2001-2002 até ao ano escolar de 2013-2014. Também colaborou na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (de 2003 a 2012) lecionando Língua Inglesa, Didática da Língua Inglesa, Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação, Tecnologias da Informação e Comunicação em Contextos de Educação Inclusiva, Tecnologias Educativas no Ensino de Inglês, Questões Aprofundadas de Intervenção Diferenciada, entre outras unidades curriculares. É doutor em Didáctica e Formação pela Universidade de Aveiro, Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade de Vigo e mestre em Didática de Línguas (Universidade de Aveiro), Ensino de Inglês e Espanhol no Ensino Básico (Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação) e Ensino de Inglês e Espanhol no 3º CEB e Ensino Secundário (Universidade de Aveiro). As suas teses de doutoramento e dissertações de

mestrado têm como principal enfoques: a hiperpedagogia crítica, a abordagem intercultural e plurilingue, o uso das tecnologias no processo de ensino- aprendizagem e as variedades linguísticas e culturais. Neste momento é coordenador do projeto de investigação CLIL 4 U, VarLang e Schoolers & Scholars, no INED - Centro de Investigação e Inovação em Educação.



Com a lecionação do curso de formação, pretendia-se a (re)configuração da profissionalidade docente, que entendemos como um “um processo complexo, até porque o professor vive muito agarrado a modelos, referentes e paradigmas da sua formação inicial”, em que a adesão a um novo modelo implica um processo lento, difícil e, às vezes, de rutura de ideias, conceitos e valores com que o sujeito vê o mundo e o interpreta (cf. Behrens & Oliari, 2017). À semelhança do ano anterior (Cruz, Pinto, & Costa, 2021), consideramos que esta reconfiguração foi despoletada com a formação ministrada, já que os professores envolvidos tiveram oportunidade de discutir estratégias e atividades a levar a cabo no seu contexto de prática, tendo como pano de fundo o desenvolvimento de abordagens baseadas na metodologia de projeto e de índole plural, promotoras de verdadeiros valores europeus associados à aceitação do Outro.

O curso foi frequentado por 5 professores de diferentes Agrupamentos de escolas, nomeadamente: Agrupamento de Escolas Dr. Vieira de Carvalho; Agrupamento de Escolas de Águas Santas; e, ainda, Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia. Estes eram professores contratados que não receberam a formação no ano anterior e, como tal, seria imperativo frequentar a formação.

Particular importância na consecução desta formação para além das sessões síncronas teve a plataforma Edmodo, que fomentou a reflexão entre pares e a partilha de experiências. Como podemos ver na Figura 1, o formador

propõe uma tarefa que acabou por ser um exercício prático que os formandos teriam de realizar a experimentar em sala de aula. Esta tarefa, relacionada com o *storytelling* e *picture books*, acabou por se revelar muito profícua para o desenvolvimento de outras estratégias com base na metodologia de projeto, que permitem aos alunos desenvolver a criatividade (Superfine, 2002).

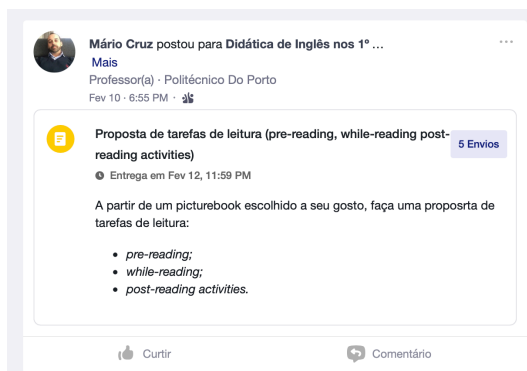


Figura 1 - Exemplo de proposta de tarefa

Os *picturebooks* são recursos valiosos em ambientes de aprendizagem criativos e permitem aos alunos desenvolverem a sua literacia visual (cf. Harrison, 2019). Conforme indicado por Kovač (2016, p. 9), há que ressaltar que estes permitem coconstruir e negociar significados com base em pistas verbais e visuais, ou seja, as imagens mentais e o pensamento abstrato começam a desempenhar um papel importante no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Além disso, a exposição à língua-alvo em contextos práticos e significativos desbloqueará a compreensão do

significado narrativo complexo, que se desenrola de forma muito mais rápida, permitindo encarar a língua inglesa como uma ferramenta de comunicação, mais do que algo apenas a ser aprendido.

Gostaríamos, ainda, de lembrar que a metodologia de projeto promove um ensino centrado no aluno, técnicas de aprendizagem ativas e, ainda, fomenta a criação e implementação de tarefas significativas que promovam a resolução de problemas, pensamento crítico e tomada de decisões (Chen, 2019). Conforme sinalizado por Goodman (2010, p. 1), a metodologia de projeto funciona como “a dynamic approach to teaching in which students explore real-world problems and challenges, simultaneously developing 21st Century skills while working in small collaborative groups”.

Contudo, como é sinalizado por Cabral & Nobre (2015), o processo de ensino e aprendizagem de línguas ainda preconiza uma matriz de índole disciplinar, ou seja, não transdisciplinar que compele os professores a centrarem-se em tópicos específicos e não no desenvolvimento de competências. Por outras palavras, em vez de enfatizar tarefas e conteúdos significativos da vida real, têm-se valorizado tópicos gramaticais e/ou áreas lexicais no currículo de ensino de inglês.



À semelhança do ano académico anterior (Cruz, Pinto, & Costa, 2021), também estes formandos foram convidados a responder a um questionário que se encontra disponível aqui: <https://forms.gle/WKD2HBrdPGoeJfhYA>.

No que diz respeito à primeira questão, “Autoavaliar-se quanto ao cumprimento dos objetivos do Curso de complemento de formação para o Ensino de Inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade”, é de ressaltar que os formandos destacam os seguintes objetivos como aqueles que mais desenvolveram: 1) Refletir sobre a dinâmica das interações linguísticas, sociointeracionais, culturais e éticas da comunicação nas sociedades plurais da atualidade; 2) Utilizar recursos físicos e digitais, no âmbito da literatura infantil, propiciadores de aprendizagens no que concerne o

desenvolvimento de competências linguísticas em Inglês, mas também transversais e interdisciplinares, próprias do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico.

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

1) “A formação ministrada no âmbito do projeto PEPPA, tendo em conta as limitações impostas pelo contexto pandémico em que nos encontramos e que impossibilitaram a sua realização nos moldes anteriormente efetuados (com uma componente mais prática), correspondeu às minhas expectativas e veio contribuir para reativar ou levar à implementação de algumas estratégias/recursos ao nível do ensino do inglês no 1º e 2ºs anos de escolaridade. Ainda que de uma forma condensada, pudemos rever os pressupostos que estão na base do ensino de línguas estrangeiras, nomeadamente as diferentes abordagens metodológicas, o plurilinguismo, a existência de uma idade mais propícia à aprendizagem de uma língua estrangeira (critical period) e a importância do desenvolvimento do pensamento crítico e do recurso a meios diferenciados (multimodalidade) e à multimédia. Para além disso, foi dada grande ênfase à exploração de histórias (picture books) e ao desenvolvimento de projetos à volta das mesmas, que coloquem o aluno no centro da aprendizagem.” (P2)

2) “Achei a formação muito interessante e informativa. Gostaria que esta formação tivesse ocorrido durante mais tempo para explorarmos os temas com mais profundidade. No entanto, mesmo com o curto espaço de tempo sinto que exploramos tópicos necessários para sermos capazes de dinamizar ao máximo o projeto PEPPA.” (P4)

3) “Esta formação ajudou a contextualizar melhor o conceito da implementação e da prática relativamente ao projeto PEPPA. Se, por um lado, tomamos maior consciência da importância deste projeto e da forma como deve ser trabalhado e desenvolvido junto dos nossos alunos, por outro lado, reforçamos a teoria, atividades a desenvolver e técnicas mais atuais para o ensino da língua Inglesa no 1º ciclo. Globalmente, esta formação contribuiu para me ajudar a melhorar a minha ação educativa prendendo-se não só com aspetos técnicos e formais, mas também com o contacto com as outras formandas, as suas experiências, dúvidas, estratégias e metodologias. Esta partilha ajudou a conhecer novas dimensões e realidades levando à reflexão, à troca de ideias e ao ajuste de algumas práticas permitindo também a atualização do conhecimento.” (P5)

Assim sendo, podemos considerar que os professores referem que: a) por um lado, a formação se revelou interessante, relevante e permitiu ligar a teoria à prática, pela partilha e consecução de tarefas com impacto direto no contexto de ensino e aprendizagem; b) por outro lado, a formação deveria ter uma duração maior para permitir explorar os temas com mais profundidade.

Relativamente às aprendizagens realizadas quanto a abordagens, estratégias e recursos para o ensino de inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade, alguns docentes referem que lhes permitiu ganhar uma “maior consciencialização relativamente à importância do uso de picture books nesta faixa etária” (P3), assim como de outros recursos de importância muito relevante no contexto pandémico que vivemos, nomeadamente “algumas ferramentas digitais (mentimeter, padlet, plickers, classdojo...) e de recursos (realia, puppets)” (P1), que constituíram uma “mais-valia

para o enriquecimento da (...) prática letiva”. Outros docentes, com formação de mestrado, indicam mesmo o seguinte:

“só nesta formação é que compreendi realmente o valor que estes livros têm na aprendizagem e que não é só ler o que está escrito mas sim criar todo um "palco" à volta da mensagem já que existe muito mais nestes livros do que pensamos inicialmente.” (P5)

Por sua vez, no que concerne a aspetos a melhorar, alguns docentes mencionam que ainda há um caminho a percorrer no âmbito da implementação de uma verdadeira metodologia do projeto, abordagem basilar no âmbito do PEPPA 6/7, sentido que têm que “desenvolver a pedagogia de projeto abordada na formação (a partir das histórias, desenvolver projetos significativos que vão de encontro também às preferências dos alunos)” (P1). No entanto, há uma docente que destaca como principais aspetos a melhorar, por um lado, o uso de tecnologia e, por outro, o recurso ao *drama/role play* em sala de aula, que

“não é de todo habitual nas minhas aulas. Tenho consciência de que os alunos gostam desta atividade e é uma mais valia para trabalhar as histórias que tanto gosto de usar. Mas, com o curto espaço de tempo que temos semanalmente com os nossos alunos, torna-se quase impraticável fazê-lo em sala de aula. Já tive a experiência de usar drama/ role play como projeto final de ano em articulação interdisciplinar (“Menina do Mar”) e o resultado foi um sucesso, mas o processo até lá chegar é moroso, por vezes confuso, e implica a participação e o empenho de todos.” (P5)

Por último, quanto à aplicabilidade prática/ implementação no terreno das aprendizagens e conhecimentos desenvolvidos na formação, é inequívoco que alguns dos docentes já tiveram oportunidade de reconfigurar a sua prática, pois a) têm “vindo a fazer uso de algumas das ferramentas digitais apresentadas, nomeadamente o Padlet e o Mentimeter” (P3); b) têm procurado mobilizar “metodologias ativas, colocando os alunos no centro da sua aprendizagem” (P1); c) têm apostado na diversificação de atividades e recursos, rentabilizando os meios disponíveis e explorando os já existentes, imprimindo-lhes, frequentemente, um cunho pessoal e original” (P5); d) têm dado “ênfase à oralidade e à audição em contextos significativos criando espaço para a valorização do aspeto lúdico, cultural e comunicativo” (P3).



Por sua vez, os trabalhos desenvolvidos pelas docentes ilustram estas representações:

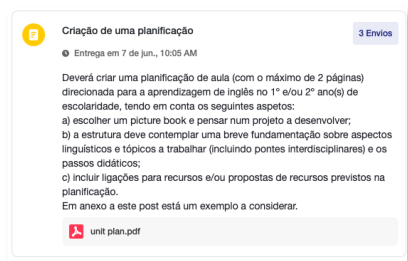


Figura 2 - Exemplo de proposta de tarefa

Na tarefa enunciada na Figura 2, as docentes foram convidadas a criar uma planificação de natureza interdisciplinar (ver Figura 3, para consultar um exemplo) a partir de um *picture book* e com o objetivo de levar a cabo uma abordagem centrada numa metodologia de projeto.

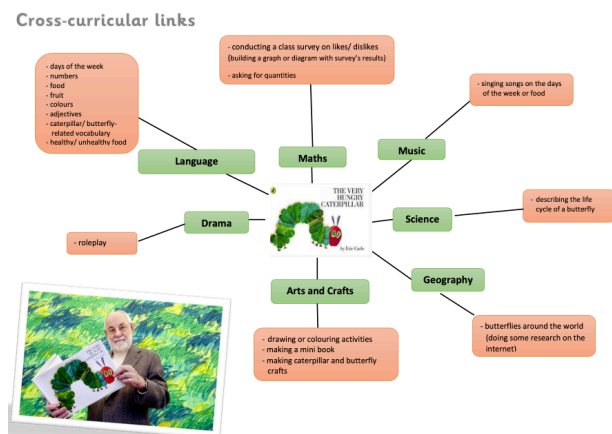


Figura 3 - Exemplo de abordagem interdisciplinar proposta por uma docente

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

a) <https://app.box.com/s/juctuohp1x2tjh7qeibirbw3ykfmtl8>

b) <https://app.box.com/s/xkxiokpzoybnhsmsgjr2rdrtzb9peed>.

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

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

De acordo com Stoller (2002; 2013), a metodologia de projeto assenta nos seguintes pressupostos:

- A aprendizagem baseada em projetos concentra-se em temas do mundo real, o que faz com que os alunos se motivem mais;
- É um método de ensino centrado no aluno, no qual o professor desempenha um papel importante na orientação dos alunos e na facilitação do processo;
- Os alunos têm oportunidades de desenvolver competências colaborativas, compartilhando ideias e trabalhando com outros alunos em pequenos grupos;
- As atividades são construídas com base na integração de tarefas reais e oferecem aos alunos uma oportunidade de experiência autêntica;
- O trabalho do projeto não requer necessariamente um produto final, embora tal deva ser promovido, como por exemplo, uma apresentação oral, um pôster ou uma dramatização. Não apenas o produto em si, mas também o processo de trabalho para o final do projeto é considerado como algo valioso;
- É considerado motivador, envolvente e estimulante, pois os resultados do trabalho do projeto ajudam os alunos a melhorar a sua confiança e auto-estima, bem como desenvolver competências como a comunicação, o pensamento crítico e colaboração, conforme mencionado anteriormente.

A metodologia de projeto não deve ser confundida com a metodologia de enfoque por tarefas. Como indica

Buyukkarci (2019, p. 315), o principal objetivo do enfoque por tarefas é fomentar, sobretudo, as competências de comunicação, focando a atenção em questões de natureza mais linguística, no sentido de preservar "the centrality of functions like greeting, expressing opinions as well". Por sua vez, a metodologia de projeto oferece oportunidades para a integração natural de todas as quatro competências linguísticas-base, ou seja, leitura, escrita, audição e fala (Stoller, 2002), ao mesmo tempo que se preocupa com o desenvolvimento de competências de outra natureza. Como é reforçado por Yimwilai (2020), os alunos devem ter a oportunidade de aplicar os conhecimentos desenvolvidos ao nível de conteúdo em contextos da vida real em que estes interagem com o Outro. Assim sendo, o processo de ensino e aprendizagem deve ajudar os alunos a desenvolver conhecimentos e competências, que podem ser úteis para que eles tenham sucesso num mundo em rápida mudança, visando a sua verdadeira integração comunitária.

CAPÍTULO 2

MONITORIZAÇÃO DE PRÁTICAS

“I am not a teacher, but an awakener.” (Robert Frost)

A semelhança do ano letivo anterior, a pandemia provocada pelo novo coronavírus (COVID-19) levou ao encerramento dos estabelecimentos escolares, que foram mesmo obrigados a suspender atividades letivas e não letivas e de apoio social, a partir de 22 de janeiro de 2021 e pelo período de 15 dias. A incerteza que se tem vivido fez-nos também repensar a nossa monitorização de práticas, no que diz respeito à implementação do projeto PEPPA 6/7 nos 2º e 3º períodos.

Desta forma, mais uma vez, optámos por continuar a centrar-nos numa abordagem autossupervisiva (Cruz, Pinto, & Costa, 2021). Contudo, desta vez, tivemos oportunidade de realizar a supervisão direta de práticas de uma docente, o que nos permitiu ver *in loco* a implementação do projeto PEPPA 6/7. Este capítulo centra-se nesta observação.

Assim sendo, tivemos a oportunidade de desenvolver atividades de monitorização na EB1/JI da Guarda, pertencente ao Agrupamento de Escolas Vieira de Castro, onde observámos três aulas lecionadas pela professora Carla Isabel Dinis Oliveira, a quem agradecemos pela colaboração. O objetivo deste processo de monitorização foi o de recolher dados que permitissem perceber a operacionalização das atividades de lecionação do PEPPA 6/7 por parte dos docentes de Inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade, sobre as abordagens mobilizadas na implementação do projeto, incluindo aspetos como conteúdos, estratégias e recursos, clima para a aprendizagem e reações das crianças e avaliação. Ao mesmo tempo, era também nossa intenção inventariar práticas docentes.

Neste processo de monitorização, utilizámos a grelha de observação (Figura 4) que está disponível em <https://app.box.com/s/y5j12117xr7hf37tvwqiqlmjd7deiuuwz>. Relembramos que, no ano letivo passado, estavam previstas dinâmicas supervisivas centradas na observação de práticas em contexto escolar, com recurso ao preenchimento destas grelhas de auto-observação e de observação interpares, após as mesmas. À semelhança de outros documentos, esta grelha foi criada e discutida em situação de formação com os professores envolvidos na mesma.

Primary English Practice Programme for Ages 6-7

Ficha de auto e hetero-observação de aulas

Esta grelha de observação identifica-se a apoiar processos de autoavaliação e supervisão colaborativa da prática pedagógica, podendo ser utilizada com a presença de um ou mais observadores. Sugere-se que, previamente ao momento de observação, a planificação de aula seja partilhada com os observadores, podendo basear-se numa revisão de um observação se for relevante. Após a observação, poderá ser feita uma reflexão conjunta, onde o professor observado deverá refletir sobre a sua aula e procurar igualmente a opinião dos outros colegas. É um exemplo de como se pode utilizar esta grelha de observação. Não se trata de uma avaliação formal, mas sim de uma ferramenta para a melhoria da prática pedagógica. A observação é feita em conjunto com o professor observado, sendo possível a utilização de um formulário de observação que possa incluir uma avaliação de desempenho docente. O uso principal é a geração de insights de desenvolvimento nas aprendizagens dos alunos, e a seção C pode apoiar os professores também na fase de planificação de aulas.

A. Contexto					
Data	Hora de início/ término	Professores	Temas trabalhados	Escola	Ano/ Turma
início:	Generalista:				
término:	Especialista:				

B. Atividades e recursos pedagógicos de aula	
Arts & Crafts	Songs & Rhymes
Content and Language Integrated Learning	Storytelling
Drama	Task-Based Language Teaching
Games and Gamified Activities	Real-World Responses
Project and Activities	Outcomes

C. Direção de monitorização					
Indicadores					
1	Os temas são trabalhados de forma interdisciplinar.				
	Os temas trabalhados são significativos para os alunos.				
Estratégias e Recursos					
Fornecem-se um total linguístico rico cultural realista (ex. materiais autênticos).					
Promovem-se aprendizagens baseadas em tarefas (tarefas a longo e curto prazos).					
Promovem-se uma educação para a diversidade linguística e cultural.					
2	Promovem-se práticas multiautorais.				
Criam-se condições para a aprendizagem cooperativa.					
Exploram-se a dimensão lúdica da aprendizagem (aprender brincando).					
Incentivam-se a participação ativa dos alunos.					
Promovem-se práticas de reflexão sobre a aprendizagem (ex. KWL charts)					

C. Direção de monitorização					
Indicadores					
Clima para a aprendizagem e reações das crianças					
Verificam-se dinâmicas de trabalho com base na cooperação entre professores					
As crianças estão motivadas.					
3	As crianças manifestam curiosidade para com outras línguas e culturas.				
As crianças participam de forma ativa nas aprendizagens.					
As crianças gostam de trabalhar com os colegas.					
As crianças compreendem (ou tentam) entender os outros.					
Avaliação					
Realizam-se ações de avaliação formativa durante ou no final da aula.					
4	Utilizam-se estratégias ou instrumentos de avaliação adequados.				
Promove-se participação das crianças na avaliação das aprendizagens (ex. auto-heteroavaliação)					
Notas					
1. Apontar pontos fortes da observação					
2. Apontar pontos que se podem melhorar					
3. Apontar pontos que se podem melhorar					
4. Apontar pontos que se podem melhorar					
D. Notas sobre a aula observada (aspectos especialmente relevantes, incidentes críticos, questões emergentes, etc., e discutir na reflexão pós-aula)					
Os Professores					

Figura 4 - Grelha de monitorização de práticas co-construída pelo formador e formandos

Passemos agora a uma análise de práticas que observámos e seus aspetos positivos e aperfeiçoáveis.

No que diz respeito à primeira aula observada, a professora desenvolveu atividades de lecionação numa turma do 1º ano. A professora começou a aula cumprimentando os alunos em língua inglesa. Os alunos interagem de forma natural com a professora, respondendo aos cumprimentos. De seguida, a professora faz uma revisão dos temas trabalhados na aula anterior. É feita uma revisão muito cuidada dos conteúdos, centrados nas partes do corpo, nomeadamente da cara. Através do uso de um *padlet* (<https://padlet.com/carlaoliveira15/8r24108oif9b71dr>), que

funciona como uma espécie de agregador de recursos, a professora começa por explorar uma canção em que os alunos têm oportunidade de cantar versos como: “I've got one hand. This is my hand!” (Figura 5).

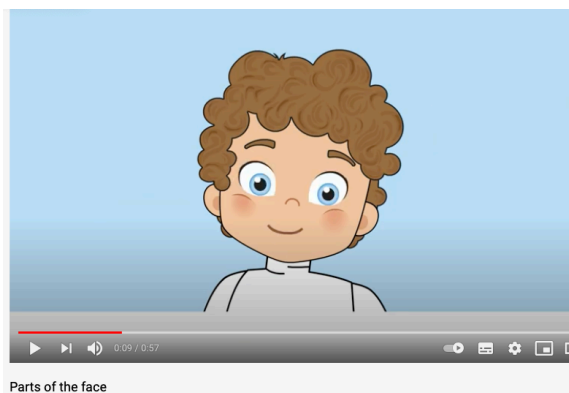


Figura 5 - Parts of the face

Os alunos têm oportunidade de ouvir e de cantar duas vezes esta canção, explorando a mesma com o corpo. Num segundo momento, os alunos são convidados a jogar um jogo. As regras são explicadas através de um vídeo da “Sesame Street: Bert and Ernie Play Touch Your Face” (Figura 6). Trata-se do jogo Simon Says. A professora volta a enfatizar que o jogo tem regras e estas são para cumprir. Todos os alunos vão participando sem grandes dificuldades.



Figura 6 - Sesame Street: Bert and Ernie Play Touch Your Face

De seguida, a professora explica que os alunos vão criar um livro. O título do livro é *The face*. A professora explica com muito cuidado as tarefas a desenvolver pelos alunos, no que diz respeito à criação do livro. Usa quase sempre inglês na interação. Para além disso, usa o quadro para colocar as instruções, reforçando a mensagem relativa a passos a ter em conta (Figura 7).

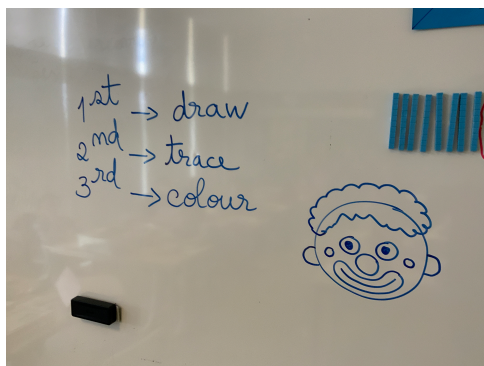


Figura 7 - Instruções projetadas pela professora

Ao mesmo tempo, a professora vai usando o quadro interativo, servindo de modelo para os alunos, conforme podemos ver na Figura 8. Como sabemos, nesta faixa etária os alunos aprendem por modelagem. Como tal, este factor pareceu-nos muito relevante.

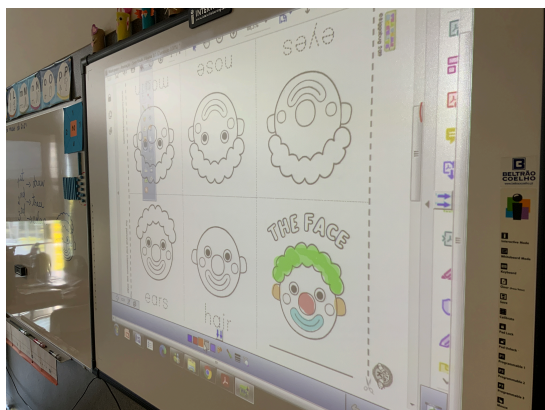


Figura 8 - Instruções projetadas com ilustração pela professora

Nota-se, ainda, uma boa coadjuvância da professora generalista. Esta vai ajudando a professora nas tarefas de gestão ecossistémica da sala de aula.

De seguida, os alunos vão pintando apenas as partes da cara assinaladas. No final, são convidados a dobrar o livro (Figura 9). Se terminarem podem levar o livro para casa e continuar a explorar com os familiares o livro, o que nos parece muito interessante, já que as atividades de exploração de recursos em inglês continuariam noutra contexto para além das paredes da sala de aula.



Figura 9 - Livro a ser dobrado por um aluno

No final da aula cantam uma canção de despedida, sendo notório que a professora trabalha sempre as canções com rotinas.



No que diz respeito à segunda aula por nós observada, esta desenvolveu-se também numa turma do 1º ano e debruçou-se sobre os mesmos conteúdos. É de salientar que a professora começa a mesma com a canção *What's the weather like?*. Depois de explorar a canção, a professora pergunta como é que os alunos se sentem hoje. Todos vão respondendo de forma natural. Os alunos pedem para se levantar para cantar e dançar ao som da canção *Parts of the face*:



Figura 10 - Alunos a dançar e a cantar em situação de sala de aula

É de ressaltar que os recursos escolhidos pela professora são muito adequados.

Posteriormente, o alunos jogam ao Simon Says, a partir da exploração do vídeo da *Sesame Street* e não apresentam dificuldades com as instruções, que foram totalmente dadas em inglês.

Tendo em conta as regras do jogo, os alunos vão sendo eliminados progressivamente. Há determinados alunos que não perdem e, como tal, a professora toma a decisão de desempatar numa próxima aula.

Por último, e para consolidar, os alunos criam um livro acordeão, um *mini-book*, à semelhança do que aconteceu na sessão observada por nós anteriormente.



No que diz respeito à terceira aula por nós observada, esta diz respeito ao 2º ano de escolaridade. A professora começa por pedir a uma aluna que faça a atualização do *weather chart*, uma espécie de tabela com informação referente ao tempo, em que os alunos inscrevem como está o tempo naquele preciso momento.

De seguida, os alunos foram convidados a fazer uma apresentação do seu animal de estimação (Figura 11). A apresentação é feita com recurso a duas frases de apoio: "I've got a..." e "Its name is...". A atividade de *Show & Tell* decorreu em conformidade.



Figura 11 - Aluno a apresentar

Os alunos servem-se de algumas imagens de suporte, a que vão recorrendo de forma a ilustrar aquilo que vão dizendo. Posteriormente, a professora retoma o tema da aula anterior, de forma a consolidar os conteúdos trabalhados. Através de uma mochila com diferentes tipos de materiais, a professora faz uma boa revisão de vocabulário e

expressões relacionados com o material escolar. Os alunos vão participando com muito interesse.

De seguida, os alunos têm oportunidade de ver um vídeo para aprofundar o trabalho referente a vocabulário. A professora usa mais uma vez um *padlet* (<https://padlet.com/carlaoliveira15/zkz4cakfxjyzxseq>) que criou durante a pandemia, de forma a apoiar as atividades letivas à distância. Os alunos repetem, em coro, o vocabulário que passa no vídeo. No final, a professora faz um jogo de memorização, permitindo que os alunos revejam os conceitos trabalhados. Há uma preocupação em trabalhar as variedades do inglês.

O passo seguinte prende-se com um exercício em que a professora diz “Show me the pencil”, por exemplo. É interessante ver que todos os alunos estão a participar de forma ativa (Figura 12). Trata-se de um exercício de compreensão auditiva, com base nas instruções da professora.



Figura 12 - Alunos a participar no jogo

Num próximo passo a professora convida os alunos a jogar um outro jogo. Através do uso de *flashcards*, a professora

vai passando os mesmos e diz um conceito e, sempre que passa a imagem do conceito que a professora disse, os alunos têm que dizer STOP.

Por último, com recurso ao quadro interativo e para consolidação, os alunos fazem uma atividade digital:



Figura 13 - Alunos a participar na atividade digital

Trata-se de um exercício do tipo *kahoot* mas sem recurso a dispositivos móveis.



No que diz respeito a aspetos positivos a salientar, gostaríamos de destacar os seguintes:

- a) a utilização de recursos físicos e digitais, baseados na gamificação, propiciadores de aprendizagens no que concerne o desenvolvimento de competências

linguísticas em Inglês, mas também transversais e interdisciplinares;

- b) a importância dada ao desenvolvimento da consciência fonológica desde cedo, através do recurso a canções e vídeos próprios das culturas-alvo;
- c) a relevância das metodologias de enfoque por tarefas e trabalho de projeto, que culmina na implementação de práticas avaliativas de índole formativa;
- d) a participação proativa dos alunos em práticas que envolvem o movimento corporal e teatralização;
- e) o evidente desenvolvimento de práticas de coadjuvação entre professora generalista e professora especialista;
- f) o recurso a práticas de *storytelling*, nomeadamente com recurso à criação de *mini books*, ainda que não muito evidentes e sustentadas.

Recomenda-se, no entanto, um maior investimento em práticas como as seguintes:

- a) a aprendizagem do Inglês enquanto língua de comunicação internacional que pode servir de ponte entre línguas e culturas, no quadro da promoção do plurilinguismo;
- b) a cogitação sobre a abordagem da leitura/escrita nos 1º e 2º anos de escolaridade;
- c) o trabalho em práticas baseadas em *storytelling* com a promoção de um processo de ensino e aprendizagem interativo, em que os alunos criam e participam dos cenários e contextos da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objetivo o desenvolvimento global e sustentável da criança, o PEPPA 6/7 permite aos aprendentes compreender e experimentar com a língua inglesa, num ambiente pedagógico emancipatório por natureza (Jiménez Raya, et al, 2006).

Neste segundo ano, tivemos oportunidade de continuar a implementação do projeto que promove uma metodologia de projeto no sentido de formar cidadãos democráticos competentes, que sejam proativos na sociedade global de que fazem parte (Conselho da Europa, 2016), tendo como principal objetivo “empower learners as autonomous social agents who are capable of choosing and pursuing their own goals in life” (Conselho da Europa, 2016, p. 57).

Através de práticas de formação e de autossupervisão e heterossupervisão espelhadas neste relatório, os professores conseguiram reconfigurar a sua profissionalidade docente, verificando-se a concretização e consolidação dos seguintes pressupostos, já desenvolvidos no primeiro ano de implementação do projeto:

- a) a mobilização dos conhecimentos linguísticos, científicos e pedagógicos necessários a uma prática pedagógica nos 1º e 2º anos de escolaridade;
- b) uma concomitante atualização científica dos/as professores/as, bem como a aquisição de competências significativas, tendo em conta a elaboração de projetos interdisciplinares e em coadjuvação;
- c) algumas evidências quanto a uma mudança de paradigma de avaliação, em que os/as professores/as valorizam práticas formativas em detrimento de práticas sumativas;
- d) uma mobilização de práticas baseadas em metodologia de projeto e gamificação.

Foram tidos em conta os documentos co-elaborados no ciclo de formação e monitorização anterior, nomeadamente o referencial de avaliação do nível pré-A1³, e, ainda, criadas planificações e materiais para o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem de inglês nos 1º e 2º anos. Como tal, consideramos que o projeto PEPPA 6/7 funcionou, mais uma vez, como um contexto verdadeiramente colaborativo e emancipatório para os professores que reconfiguraram a sua profissionalidade docente e contribuíram para uma curricularização efetiva

³ O documento pode ser consultado em <https://app.box.com/s/y5j12117xr7hf37twwqjqmjd7deiuuwz>.

de inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade, na área geográfica da Maia.



BIBLIOGRAFIA

- Behrens, M., & Oliari, A. (2017). A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. *Diálogo Educacional*, 7(22), 53-66.
- Buyukkarci, K. (2009). A critical analysis of task-based learning. *Kastamonu Journal of Education*, 17, pp. 313-320.
- Cabral, M. & Nobre, A. (2015). ELF Teaching in Portuguese Schools: The Not-so-good Old Days Are Back. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(11).
- Chen, J. (2019). Designing Online Project-based Learning Instruction for EFL Learners: A WebQuest Approach. *MEXTESOL Journal*, 43(2) pp. 1-7.
- Cruz, M., Pinto, C, & Costa, J. (2021). *PEPPA 6/7 - Primary English Teaching Practice Programme for Ages 6/7 - Relatório do Projeto*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Conselho da Europa (2016). Competencies for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies. <https://rm.coe.int/16806ccc07>
- Decreto-Lei nº. 176/2014. <https://dre.pt/home/-/dre/64297587/details/maximized>

- Goodman, B. (2010). Project-Based Learning. Educational Psychology. *EPSY:505*. https://www.fsmilitary.org/pdf/Project_Based_Learning.pdf
- Harrison, K. (2020). What is Visual Literacy?. <https://visualliteracytoday.org/what-is-visual-literacy/>
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.
- Kovač, S. N. (2016). Picturebooks in Educating Teachers of English to Young Learners. *CLELE Journal*, 4(2), pp. 6-26. <https://clelejournal.org/wp-content/uploads/2016/11/Picturebooks-in-Educating-Teachers-CLELEjournal-4.2-1.pdf>
- Stoller, F. (2002). Project Work: A Means to Promote Language and Content. In J. Richards & W. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stoller, F. (2013). Dr. Fredricka Stoller - Project-based Learning – KOTESOL 2012 [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=VV1zo3iKy74>
- Superfine, W. (2002). Why use activity based learning in the young learner classroom?, *Revista Educação e Comunicação*, 7.
- Thomas, J. (2000). A review of research on project-based learning. San Rafael, CA. Retrieved from: <http://>

[www.bobpearlman.org/BestPractices/
PBL_Research.pdf](http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf)

Yimwilai, S. (2020). The Effects of Project-based Learning on Critical Reading and 21st Century Skills in an EFL Classroom. *Journal of Liberal Arts*, 8(2), pp. 214-232.



P. PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO



EDUCAÇÃO

